



## Constructing a model for achievement motivation based on cognitive appraisal, perceived social support and achievement emotions in postgraduate students

Hossein Mohagheghi<sup>1</sup> | Mehran Farhadi<sup>2</sup> | Samira Farzin<sup>3</sup>

1. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. **E-mail:** [hm293na@gmail.com](mailto:hm293na@gmail.com)
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. **E-mail:** [mehran.farhadi@gmail.com](mailto:mehran.farhadi@gmail.com)
3. **Corresponding Author**, Ph. D Student in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. **E-mail:** [farzin.sa89@yahoo.com](mailto:farzin.sa89@yahoo.com)

### Article Info

**Article Type:**  
Research Article

**Received Date:**  
27 February 2022

**Received in Revised From:**  
08 September 2022

**Accepted Date:**  
25 December 2022

**Published Online:**  
01 March 2023

### Keywords:

Achievement Motivation,  
Cognitive Appraisal, Social Support, Achievement Emotions, Postgraduation

### Abstract

The purpose of this study was designing and fitting a causal model of the relationship between cognitive appraisal, perceived social support, achievement emotions and achievement motivation in graduate students. The research design was descriptive- correlational by use of structural equation modeling. The target population included all postgraduate students of Shiraz University) about 3400 people) in 2019-2020 academic year. The sample size was 400 (224 girls and 176 boys), selected by multistage cluster sampling method. Data were gathered using Peacock & Long (1990) Cognitive Appraisal, Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley (1988) Perceived Social Support, Pekrun, Goetz, and Perry (2005) Achievement Emotions, and Rashid, Zakeri, Salahshouri and Kordnoghahi (2012) Educational Motivation Questionnaires. Data was analyzed by use of Structural Equation Modeling method in Amos software. The results showed that the proposed model fit the data. Also cognitive appraisal due to negative and positive emotions, and perceived social support due to positive emotions had a significant effect on achievement motivation, but perceived social support due to negative emotions did not have a significant effect on achievement motivation. Based on the findings, it is suggested that parents and teachers train students adapted cognitive assessment and emotional management from primary education in order to face the stressful academic situations favorably Especially in postgraduate studies; Also family, friends, professors and universities by providing emotional, informational and financial support as well as providing and upgrading scientific equipment mediating to arise positive emotions, cause more achievement motivation in students.

**Cite this article:** Mohagheghi, H., Farhadi, M., & Farzin, S. (2023). Constructing a model for achievement motivation based on cognitive appraisal, perceived social support and achievement emotions in postgraduate students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 132-151.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2023.7422



## طراحی مدلی برای انگیزش پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس نقش ارزیابی شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و هیجان‌های پیشرفت

حسین محقق<sup>۱</sup> | مهران فرهادی<sup>۲</sup> | سمیرا فرزین<sup>۳</sup>

۱. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: [hm293na@gmail.com](mailto:hm293na@gmail.com)
۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: [mehran.farhadi@gmail.com](mailto:mehran.farhadi@gmail.com)
۳. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: [farzin.sa89@yahoo.com](mailto:farzin.sa89@yahoo.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۰/۱۲/۰۸</p> <p><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۱/۰۶/۱۷</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۱۰/۰۴</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۱۲/۱۰</p> <p><b>واژگان کلیدی:</b> انگیزش پیشرفت، ارزیابی شناختی، حمایت اجتماعی، هیجان‌های پیشرفت، تحصیلات تکمیلی</p>	<p>این پژوهش با هدف طراحی و برازش مدل علی از روابط بین ارزیابی‌های شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده، هیجان‌های پیشرفت و انگیزش پیشرفت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. طرح پژوهش، توصیفی با طرح همبستگی در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش شامل تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز (حدود ۳۴۰۰ نفر) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه شامل ۴۰۰ تن (۲۲۴ دختر و ۱۷۶ پسر) بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ارزیابی‌های شناختی پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰)، حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت، دهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸)، هیجان‌های پیشرفت پکران، گوئتر و پری (۲۰۰۵) و انگیزه تحصیلی رشید، ذاکری، سلحشوری و کردنوقایی (۱۳۹۱) سود برده شد. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار AMOS مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشانگر برازش مدل پیشنهادی پژوهش بود. همچنین ارزیابی‌های شناختی به واسطه هیجان‌های منفی و مثبت و حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های مثبت بر انگیزش پیشرفت تأثیر معنادار داشت، اما حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های منفی، تأثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت نداشت. بر پایه یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود والدین و مدرسان، ارزیابی شناختی سازش‌یافته و مدیریت هیجان‌ها را جهت مواجهه مطلوب با موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی به ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی، از آموزش ابتدایی به فراگیران آموزش دهند؛ همچنین خانواده، دوستان، اساتید و دانشگاه‌ها با تأمین حمایت‌های عاطفی، اطلاعاتی و مالی و نیز تأمین و ارتقا تجهیزات علمی به واسطه ایجاد هیجان‌های مثبت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انگیزش پیشرفت بیشتری را در آنان موجب شوند.</p>

**استناد به این مقاله:** محقق، حسین؛ فرهادی، مهران و فرزین، سمیرا. (۱۴۰۱). طراحی مدلی برای انگیزش پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس نقش ارزیابی شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و هیجان‌های پیشرفت. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۱۳۲-۱۵۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.7422

### مقدمه

انگیزه عالی‌ترین شاهراه یادگیری است، بدین معنی که هرچه انگیزه فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد فعالیت و رنج و زحمت بیشتری را برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد؛ مثلاً اگر یادگیرنده دارای انگیزش پیشرفت بالایی باشد به درس به خوبی توجه می‌کند، تکالیف درسی را جدی می‌گیرد و علاوه بر آن سعی می‌کند اطلاعاتی بیش از آنچه در کلاس درس به او می‌آموزند، یاد بگیرد راش<sup>۱</sup> (۱۹۹۴). انگیزش پیشرفت به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود و بیشتر به آن بعدی از انگیزه مربوط می‌شود که انگیزش درونی (انجام یک فعالیت به دلیل ماهیت لذت‌بخش آن) نام دارد (دسی و رایان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، ۲۰۱۲). انگیزش پیشرفت یک متغیر یادگیری است که به عنوان سازه‌ای مرتبط با موفقیت تحصیلی و توانایی یادگیری مادام‌العمر اشاره دارد (پاین، راکس و اسکافرنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴، نقل از سادات نظامی، رضوی نعمت‌اللهی، سلطانی و زین‌الدینی میمند، ۱۳۹۸). هم‌چنین به عقیده کوسورکار، تن کیت، واس، ویسترز و کرویزت<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) انگیزش پیشرفت به فرآیندی درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند؛ بنابراین می‌توان بیان نمود که ایجاد انگیزش موجب بالا رفتن کارایی شده و سبب می‌شود که فرد استعداد و توانایی خود را در سطح بالاتر و با رضایت بیشتری به کار بگیرد. اگر افراد انگیزه‌ی کافی در کار نداشته باشند، میل و رغبت به انجام آن را نداشته و لذا کارایی آنان مورد توجه نخواهد بود و بالعکس با داشتن انگیزه، تمایل شدید به انجام فعالیت در فرد حاصل شده و کارایی و رضایت شغلی حاصل می‌گردد (ارسائیان، ۱۳۸۶).

گیج و برلاینر<sup>۵</sup> (۱۹۹۲) انگیزش پیشرفت را به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص تعریف کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در زمینه انگیزش پیشرفت نشان داده‌اند که افراد از لحاظ این نیاز تفاوت‌های زیادی با هم دارند. بعضی افراد دارای انگیزش سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران در کارهای خود برای کسب موفقیت تلاش زیادی می‌کنند و بعضی دیگر انگیزش چندانی به پیشرفت و موفقیت ندارند و از ترس شکست، آماده خطر کردن برای موفقیت نیستند (نقل از سیف، ۱۳۸۷). هم‌چنین باتل<sup>۶</sup> (۱۹۶۰) معتقد است که انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایش همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد تحصیلی خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است.

در نظریه‌های اخیر انگیزش، اعتقاد بر این است که فرآیندهای شناختی و عاطفی انسان را بر می‌انگیزانند و به رفتار او جهت می‌دهند و سرانجام باعث استمرار رفتارها می‌شوند. تمرکز پژوهشگران این حوزه نیز معطوف اهداف، اسناد،

1. Rush
2. Deci. & Ryan
3. Payne, Rocks & Schaffne, B
4. Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, & Croiset
5. Gage, & Berliner
6. Battle

انتظارات، ارزش‌ها و هیجان‌ها است (شانک و پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه کبیری، ۱۳۸۷). انگیزش پیشرفت با عوامل بسیاری در ارتباط است که می‌توان دو مقوله‌ی ویژگی‌های محیط آموزشی و اجتماعی را از مهم‌ترین آن‌ها دانست (اتکینسون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰). در همین راستا یافته‌های پژوهشی نشان داد که عوامل مؤثر بر انگیزش را می‌توان در دو طبقه جای داد: یکی عوامل فردی و دیگری عوامل محیطی است که اجتماع، خانواده و محیط آموزشی را در برمی‌گیرد (شریفی، ۱۳۹۳). در این پژوهش ارزیابی شناختی<sup>۳</sup> به عنوان یک عامل فردی و شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده<sup>۴</sup> (خانواده، دوستان و دیگران) و هیجان‌های پیشرفت، به عنوان عوامل اجتماعی و عاطفی مؤثر در انگیزش پیشرفت مورد بررسی قرار گرفتند.

طبق دیدگاه لازاروس<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) ارزیابی شناختی به آن دسته از فرآیندهای شناختی اشاره می‌کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش نسبت به آن رخدادها مداخله می‌کنند. فرد از طریق این فرآیندهای شناختی اهمیت آن‌چه را که اتفاق افتاده، برای انتخاب رفتارهای خویش ارزیابی می‌کند. همچنین براساس عقیده (پانکسب<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) این قضاوت‌ها می‌توانند به سرعت و بدون آگاهی هوشیارانه انجام شوند، اما به عنوان پایه‌ای برای هیجان‌ها عمل می‌کنند. نتیجه پژوهش بوریک و سوریک<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) حاکی از این موضوع می‌باشد. رایلی<sup>۸</sup> (۲۰۱۶) نظریه ارزیابی شناختی دسی و رایان را عمدتاً مربوط به انگیزش درونی ارزیابی می‌نماید. به عبارتی، این نظریه به بررسی مجموعه‌ای از عوامل اجتماعی و بیرونی می‌پردازد که در خاموش و روشن کردن انگیزش درونی افراد و میزان رضایتمندی آن‌ها مؤثر هستند.

همان‌گونه که در دو پاراگراف قبل اشاره شد، حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان یکی از عوامل اجتماعی مؤثر در انگیزش پیشرفت و یک عنصر مهم در زندگی فراگیران است که می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (ادویچ و سافری<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). برای اولین بار کاب<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را به عنوان آگاهی تعریف کرد که به واسطه‌ی آن فرد باور می‌کند که مراقبت شده و دوست داشته می‌شود، دارای ارزش، اعتبار و احترام است و متعلق به شبکه‌ای از ارتباطات و تعهدات دو سویه می‌باشد. پژوهشگران دیگر، حمایت اجتماعی را تبادلات بین فردی می‌دانند که شامل عاطفه، تأیید و تصدیق، مساعدت و یاری، تشویق و اعتبار دادن به احساسات است. حمایت اجتماعی در واقع به انواع مختلفی از حمایت اطلاق می‌گردد که از جانب دیگران در اجتماع دریافت می‌گردد و به‌طور عمده حمایت اجتماعی می‌-

1. Schunk. & Pajares
2. Atkinson
3. Cognitive Appraisal
4. Perceived Social Support
5. Lazarus
6. Panksepp
7. Burić. & Sorić
8. Riley
9. Adawiah. & Safree
10. Cobb

تواند عاطفی، ابزاری، مالی و اطلاعاتی باشد (ریویل و ماسلاچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، نقل از رجیبی، علیبازی، جمالی و عباسی، ۱۳۹۴؛ تیلور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)

حمایت اجتماعی به صورت حمایت دریافتی و ادراک شده مفهوم‌سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در بر می‌گیرد که به وسیله‌ی اعضای شبکه‌ی اجتماعی انجام می‌شود تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. حمایت اجتماعی ادراک شده، مفهومی است که به ارزیابی‌های ذهنی افراد درباره‌ی روابط و رفتارهای حمایتی اشاره دارد (ساراسون و ساراسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰). شبکه ارتباطات و حمایت اجتماعی عامل مهمی برای تجربه‌های مثبت و پاداش محسوب می‌شود که در نهایت به احساس خود ارزشمندی و عزت‌نفس منجر می‌گردد (ایکیز و کاکار<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). نظریه پردازان بر این امر اذعان دارند که روابط، منبع حمایت اجتماعی نیستند، مگر آن‌ها که فرد آن‌ها را به عنوان منبعی در دسترس یا مناسب برای رفع نیاز خود ادراک کند، بنابراین نه خود حمایت بلکه ادراک فرد از حمایت اهمیت دارد (قاعدی و یعقوبی، ۱۳۸۷).

شوارتز<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بر این اعتقاد است که حمایت‌های اجتماعی می‌توانند در شکوفایی تمایل‌ها و پتانسیل‌های درونی انسان نقش تسهیل‌گری داشته باشند. پژوهش‌های زیادی رابطه حمایت اجتماعی را با انگیزش پیشرفت نشان دادند (هوگس، ایم و ورلی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ مازیاری، کاشف امیری و عراقی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ شن، لی، سان و روکاوینا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ لیزا، گرین دیمرز و پلتریئر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ داداش‌زاده، حسنعلی‌زاده، محمدزادگان، قربانی و راستق قزلباش، ۱۳۹۷؛ سالاری و بادامی، ۱۳۹۳؛ عمادپور، ۱۳۹۳). هم‌چنین، نتایج پژوهش رضایی، توحیدی و موسوی نسب (۱۳۹۷) و سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴) نشان داد که حمایت اجتماعی به طور غیرمستقیم روی انگیزش پیشرفت تأثیر معنادار دارد.

در حمایت اجتماعی ادراک شده، ارزیابی‌های فرد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری بررسی می‌شود (گولاکت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰)؛ بنابراین ارزیابی‌ها بافتی برای ظهور هیجان‌ها، تنظیم هیجان و فعالیت‌های خودتنظیمی فراهم می‌کنند (شوتز و دیویس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰). این ارزیابی‌ها برای فراگیران در هر مقطع تحصیلی می‌تواند در شکل‌گیری «هیجان-های پیشرفت» آنان نقش داشته باشد. هیجان‌های پیشرفت از موضوعات مهم و جدید در حوزه تربیتی است که اخیراً مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. منظور از هیجان‌های پیشرفت هیجان‌هایی است که به طور مستقیم در پیوند با

1. Reevyl. & Maslach
2. Taylor
3. Sarason. & Sarason
4. Ikiz. & Cakar
5. Schwartz
6. Hughes. Im. & Wehrly,
7. Mazyari. & Kashef. & Ameri. & Araghi
8. Shen. & Li. & Sun. & Rukavina,
9. Lisa. & Green-Demers. & Pelletrier
10. Gülaçt
11. Schutz. & Davis

فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند. هیجان‌های پیشرفت هم هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت یا شکست مثل غرور، اضطراب یا شرم را در بر می‌گیرد و هم هیجان‌های مرتبط با فعالیت، مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را شامل می‌شود (پکران، ۲۰۰۶). نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله (مارک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴، نقل از داداش‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ هیرآد آسا و ابوالمعالم، ۱۳۹۶؛ امینی، ۱۳۹۴؛ سادات حسینی و خیر، ۱۳۹۰) نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک شده با هیجان‌های پیشرفت رابطه معنادار دارد.

هیجان‌ها از عوامل مهم و تأثیرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌باشند. پکران و همکاران (۲۰۰۷) هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است. برای مثال در هیجان اضطراب امتحان، احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی‌ها (بعد شناختی)، تمایل به اجتناب (بعد انگیزشی) و حالت‌های چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیکی مشاهده می‌شود. در همین راستا، «نظریه شناختی/اجتماعی کنترل - ارزش پکران» در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین و درک هیجان‌های پیشرفت است که در این نظریه ضرورت گریزناپذیر تمرکز بر قلمروهای سه‌گانه شناخت، هیجان و انگیزش و ماهیت چرخه‌ای الگوی پراکندگی مشترک بین این سه قلمرو مفهومی مورد تأکید قرار گرفته است (پکران، ۲۰۰۶؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۷؛ زیدنر، ۲۰۰۷). در همین راستا لنین بریک<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در آمیختگی قلمروهای مختلف شناخت، هیجان و انگیزش در موقعیت‌های پیشرفت را مورد اشاره قرار داده است. برخی پژوهش‌های صورت گرفته داخلی از جمله پژوهش رضوی علوی، شکری و پورشهریار (۱۳۹۶)، فلسفین و شکری (۱۳۹۴)، حکمی و شکری (۱۳۹۳)، تأییدی بر یکپارچگی این سه قلمرو مفهومی هستند.

طبق نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت، ارزیابی‌های شناختی به عنوان عامل اصلی ایجاد کننده هیجان‌های پیشرفت در نظر گرفته شده است که شامل دو گروه ارزیابی می‌باشد، نخست «کنترل ذهنی» (درک کنترل) بر فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت است که توسط انتظارات و ادراکات شایستگی، مانند خودکارآمدی و خودپنداشت‌های توانایی مشخص می‌شود و دیگری «ارزش ذهنی» این فعالیت‌ها و پیامدهاست که بیانگر اهمیت درک شده آن‌ها بوده و می‌تواند درونی (برای مثال علاقه ذاتی به ریاضی) یا بیرونی (برای مثال ارزش‌گذاری یک فعالیت به دلیل اینکه موجب پاداش بیرونی می‌شود) باشد (پکران، ۲۰۰۶). پژوهش‌های زیادی بر فرآیند ارزیابی شناختی در حوزه‌ی هیجان‌ها متمرکز شده است. بر اساس این پژوهش‌ها، نوع ارزیابی که از جانب فرد صورت می‌گیرد، با هیجان‌هایی که تجربه می‌کند، مرتبط می‌باشد (فریجدا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳؛ لازاروس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ روسمن و اسمیت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱).

1. Pekrun
2. Mark
3. Linnenbrink
4. Frijda
5. Lazarus
6. Roseman, & Smith

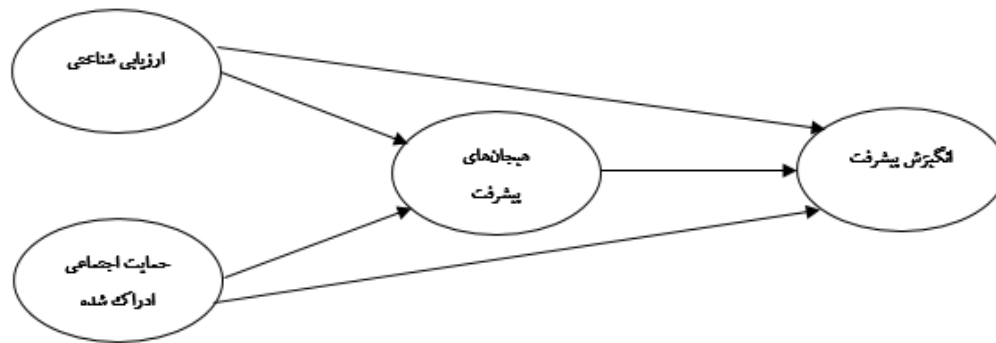
همچنین در نظریه کنترل-ارزش پکران، علاوه بر عامل‌های فردی (ارزیابی‌های شناختی)، عامل‌های محیطی-اجتماعی نیز از پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت در نظر گرفته شده است، در این نظریه هیجان‌ها بر انگیزش مقدم دانسته شده و فرض می‌شود هیجان‌های پیشرفت با پیامدهای مرتبط با پیشرفت از جمله انگیزش پیشرفت مرتبط بوده و آن‌ها را پیش بینی می‌کنند (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). در همین زمینه، لوییس، هاویلند - جونس و بارت<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و گوئتز و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که هیجان‌های پیشرفت بر مصادیق چندگانه کیفیت یادگیری و پیشرفت فراگیران مانند انگیزش نقش دارند. همچنین طبق دیدگاه فردریکسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) ساخت‌یافتگی منابع فردی در پاسخ به تجربه‌ی هیجان‌های مثبت، در بهبود منابع انگیزشی فراگیران نقش مهمی را ایفا می‌کند نتایج پژوهش عالی‌پور بیرکانی، سحاقی و مریدی (۱۳۹۳) تا حدودی دال بر این مطلب می‌باشد.

به علت اهمیت فراوان انگیزش پیشرفت در فراگیران و به ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی و عدم مشاهده انجام پژوهش در این زمینه، در این پژوهش انگیزش پیشرفت دانشجویان این مقطع تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت؛ نظر به اینکه آنان در تولید علم و ثروت برای یک جامعه نقش مهمی دارند و نیز بار اصلی پژوهش در دانشگاه‌ها را متحمل می‌شوند، لذا یکی از مهم‌ترین برون‌دادهای دانشگاه محسوب می‌شوند که توجه ویژه به انگیزش پیشرفت آنان امری ضروری است. در حقیقت آموزش عالی در سراسر دنیا محور رشد و پیشرفت علمی جوامع است که از طریق تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد به بسترسازی و ارتقا دانش و فناوری به عنوان مهم‌ترین عنصر پیشرفت جوامع در ابعاد مختلف کمک شایانی می‌نماید؛ بنابراین به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین ملزومات این امر، توجه و ارزیابی میزان انگیزش پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی و ارتقا و حفظ آن در بالاترین سطح ممکن به عنوان نیروی محرکه‌ی موفقیت و ترقی در این مقطع تحصیلی است. بدین جهت، لازم است که عوامل احتمالی فردی و اجتماعی مؤثر بر آن مشخص گردد.

از آنجایی که ارتباط بین متغیرهای این پژوهش در قالب یک مدل علی توسط سایر پژوهشگران مورد بررسی قرار نگرفته است، لذا در این پژوهش با الهام از نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت و با توجه به ضرورت تمرکز بر قلمروهای مفهومی متداخل شناخت، انگیزش و هیجان و نیز با تأکید بر نظریه ارزیابی شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده (به مثابه صورت‌بندی‌های شناخت‌محور از انگیزش پیشرفت)، در یک اقدام پژوهشی کاملاً بدیع، آزمون تجربی مدل مفهومی زیر برای انگیزش پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در کانون توجه پژوهشگران این پژوهش قرار گرفت.

1. Lewis. & Haviland-Jones. & Barrett

2. Fredrickson



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و روش آن پیمایشی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز (حدود ۳۴۰۰ نفر) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۴۰۰ تن (۲۲۴ دختر و ۱۷۶ پسر) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین تمام دانشکده‌های دانشگاه شیراز که شامل ۱۴ دانشکده بودند، ۷ دانشکده و در هر دانشکده ۴ کلاس مقطع تحصیلات تکمیلی انتخاب شده و تعدادی از افراد هر کلاس داوطلب شرکت در پژوهش شده و مورد آزمون قرار گرفتند که مجموعاً تعداد ۲۶۲ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد و ۱۳۸ نفر دانشجوی مقطع دکتری و نیز ترکیبی از دانشجویان مجرد و متأهل بومی و غیربومی بین سنین ۲۵ تا ۴۵ سال بودند. تعداد شرکت‌کنندگان هر دانشکده به تفکیک شامل ۷۲ نفر در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۶۴ نفر در دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، ۷۹ نفر در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۵۲ نفر در دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ۴۱ نفر در دانشکده مهندسی مکانیک، ۵۶ نفر در دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر و ۳۶ نفر در دانشکده مهندسی مواد و عمران مورد آزمون قرار گرفتند و به تکمیل پرسشنامه‌ها پرداختند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و SPSS و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

**پرسشنامه ارزیابی شناختی نسخه تجدیدنظر شده:** این مقیاس ۲۴ گویه‌ای را پی‌کاک و لانگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) براساس الگوی تبدلی استرس و برای اندازه‌گیری فرآیندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا، مقیاس ارزیابی استرس را توسعه داده‌اند. در نسخه اصلی این مقیاس، ارزیابی شناختی به صورت چندوجهی در طیف پنج درجه‌ای از هرگز = ۰ تا بیشتر وقت‌ها = ۴ اندازه‌گیری می‌شود (رویلی، رویسیچ، جاریکا و واگن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). در مطالعه رویلی و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس سه عامل چالش، تهدید و منابع با ضرایب همسانی درونی به ترتیب برابر ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای

1. Peacock. & Long

2. Rowley. & Roesch. & Jurica. & Vaughn

(۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس از سه عامل چالش (سؤال‌های ۱، ۴، ۵، ۱۲)، تهدید (سؤال‌های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴) و منابع (سؤال‌های ۳، ۸، ۱۱) تشکیل شده است که شرکت‌کنندگان روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای به ۱۴ گویه پاسخ می‌دهند. روایی این ابزار در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۵) سنجیده شده و پایایی محاسبه شده با روش آلفای کرونباخ در پژوهش آنان ۰/۷ محاسبه شده است. هم‌چنین پایایی کل ابزار در پژوهش حاضر ۰/۸۴ و برای مؤلفه‌های چالش ۰/۸۹، تهدید ۰/۸۷ و منابع ۰/۷۶ به دست آمد.

**پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده:** این مقیاس توسط زیمت، دهلم، زیمت و فارلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) به منظور سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از طرف خانواده (سؤال‌های ۳، ۸، ۱۱)، دوستان (سؤال‌های ۶، ۷، ۹، ۱۲) و دیگران (سؤال‌های ۱، ۲، ۵، ۱۰) تهیه شده است که دارای ۱۲ گویه است و پاسخ‌دهنده نظر خود را در یک مقیاس ۷ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مشخص می‌کند. حداقل نمره در این مقیاس ۱۲ و حداکثر نمره ۶۰ می‌باشد. یاداو<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) میزان پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ در نمونه‌های غیر بالینی ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ و در نمونه‌های بالینی ۰/۹۲ تا ۰/۹۴ به دست آورده است، هم‌چنین در پژوهش داداش‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) میزان پایایی این ابزار ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل ابزار ۰/۹۰ و برای مؤلفه‌های حمایت خانواده ۰/۹۰، حمایت دوستان ۰/۹۲ و حمایت دیگران ۰/۸۸ به دست آمد.

**پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت:** این مقیاس توسط پکران، گوئتز و پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) به منظور سنجش تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری فراگیران ساخته شده است که دارای ۴۳ گویه و ۷ مؤلفه است که مؤلفه‌های هیجان‌های مثبت شامل لذت (سؤال ۱، ۹، ۱۴، ۱۸، ۲۶) و غرور (سؤال ۷، ۱۷، ۲۳، ۳۰، ۳۷) و مؤلفه‌های هیجان‌های منفی شامل اضطراب (۲، ۱۲، ۲۷، ۳۳، ۴۲)، شرم (سؤال ۴، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۵، ۴۱)، خشم (سؤال ۱۶، ۲۱، ۳۱، ۳۶)، ناامیدی (سؤال ۵، ۸، ۲۵، ۳۲) و خستگی (سؤال ۳، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۹، ۲۲، ۲۸، ۳، ۳۸، ۴۰) است. آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم گزارش می‌دهند. پایایی و روایی این ابزار توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) بررسی و تأیید شده و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار در پژوهش آنان ۰/۷۰ گزارش شده است؛ در ایران، پایایی و روایی این پرسشنامه توسط کدیور، ولی‌الله، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) مورد بررسی قرار گرفته و پایایی کل ابزار بالای ۰/۷۰ گزارش شده است. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ و برای مؤلفه هیجان‌های مثبت ۰/۸۸ و برای مؤلفه هیجان‌های منفی ۰/۹۴ محاسبه شده است.

**پرسشنامه انگیزش پیشرفت:** این مقیاس توسط رشید، ذاکری، سلحشوری و کردنوقایی (۱۳۹۱) و به منظور بررسی انگیزه تحصیلی فراگیران ساخته شده است و دارای ۲۰ گویه است که پاسخ‌دهنده نظر خود را در یک مقیاس پنج

۱. Zimet. & Dahlem. & Zimet. & Farley

۲. Yadav

۳. Perry

درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم گزارش می‌کند. مؤلفه‌های این مقیاس شامل ۴ مؤلفه سازگاری با نیازها (سؤال ۱، ۵، ۸، ۹، ۱۲، ۱۹)، تلاش برای موفقیت (سؤال ۳، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹)، علاقه به یادگیری (سؤال ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۶) و خودکنترلی (سؤال ۱۸، ۲۰) می‌باشد. روایی محتوایی این ابزار در پژوهش رشید و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از نظر متخصصان و با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی و مورد تأیید قرار گرفته و پایایی در پژوهش آنان به روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۰ گزارش شده است. هم‌چنین در این پژوهش میزان پایایی کل ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شده است.

### یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش در نمونه کل نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره‌های دانشجویان در متغیرهای پژوهش

متغیرها	حجم نمونه	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
ارزیابی شناختی	۴۰۰	۲۱	۶۸	۴۷/۳۲	۷/۴۳
حمایت اجتماعی ادراک شده	۴۰۰	۱۲	۷۲	۵۱/۲۹	۱۱/۷۷
هیجان‌های پیشرفت مثبت	۴۰۰	۲۳	۶۰	۴۴/۶۶	۹/۱۶
هیجان‌های پیشرفت منفی	۴۰۰	۳۸	۱۷۶	۹۹/۲۱	۲۸/۲۸
انگیزش پیشرفت	۴۰۰	۳	۸۵	۵۹/۷	۹/۹۳

با توجه به اینکه ماتریس همبستگی، مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، لذا ضرایب همبستگی و سطح معناداری متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

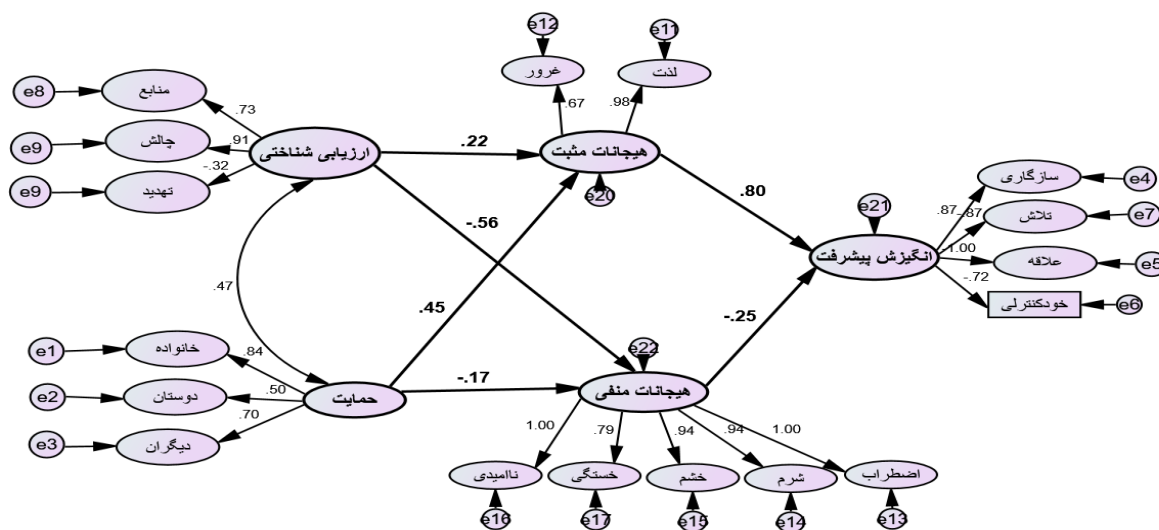
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	ارزیابی شناختی	حمایت اجتماعی	هیجان پیشرفت مثبت	هیجان پیشرفت منفی	انگیزش پیشرفت
ارزیابی‌های شناختی	۱				
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۱۱*	۱			
هیجان‌های پیشرفت مثبت	۰/۱۴*	۰/۳۷**	۱		
هیجان‌های پیشرفت منفی	۰/۴۱*	۰/۲۸**	۰/۴۳***	۱	
انگیزش پیشرفت	۰/۰۴	۰/۳۰**	۰/۵۷**	۰/۱۹**	۱

\*\* $P < 0.01$  \* $P < 0.05$

هم‌چنین برای آزمون سؤال اصلی و فرضیه‌های پژوهش، مدل پیشنهادی توسط نرم‌افزار AMOS مورد تحلیل قرار گرفت که پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار مدل نهایی به شکل زیر به دست آمد. همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده

می‌شود، نرم‌افزار پارامترهای استاندارد شده مدل آزمون شده را به نحو زیر نمایش می‌دهد (در مدل زیر به منظور واضح بودن مدل، متغیرهای آشکار، نمایان نشده‌اند).



شکل ۲. مدل اصلاح شده متغیرهای پژوهش

در این شکل، اعداد روی مسیرها وزن‌های مسیر یا بتاها هستند. از میان این ضرایب بالاترین ضریب به مسیر هیجان‌های پیشرفت مثبت و انگیزش پیشرفت (۰/۸۰) و کمترین میزان ضریب به مسیر حمایت اجتماعی ادراک شده و هیجان‌های پیشرفت منفی (۰/۱۷) اختصاص دارد. در بخش زیر میزان ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم و نتایج آزمون بوت استراب برای تعیین ضرایب غیرمستقیم متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳- ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
	(B)	(β)	(S.E)	(C.R)	(P)
ارزیابی شناختی ← هیجان‌های مثبت	۰/۳۵	۰/۲۲	۰/۱	۳/۳۴	۰/۰۰۱
ارزیابی شناختی ← هیجان‌های منفی	-۰/۷۴	-۰/۵۶	۰/۱۱	-۶/۷۶	۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ← هیجان‌های مثبت	۰/۴۷	۰/۴۵	۰/۰۸	۵/۷۹	۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ← هیجان‌های منفی	-۰/۱۵	-۰/۱۷	۰/۰۶	-۲/۵۹	۰/۰۰۹
هیجان‌های مثبت ← انگیزش پیشرفت	-۰/۸۹	۰/۸	۰/۰۸	۹/۰۱	۰/۰۰۱
هیجان‌های منفی ← انگیزش پیشرفت	۰/۳۳	-۰/۲۵	۰/۰۶	-۵/۹۳	۰/۰۰۱

جدول ۴. نتایج آزمون بوت استراب برای ضرایب مسیرهای غیرمستقیم مدل ساختاری

متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
ارزیابی شناختی	هیجانان مثبت	انگیزش پیشرفت	۰/۱۸	۰/۱۴	۰/۹۳	۰/۰۱
ارزیابی شناختی	هیجانان منفی	انگیزش پیشرفت	۰/۱۴			
حمایت اجتماعی	هیجانان مثبت	انگیزش پیشرفت	۰/۳۶	-۰/۲۹	۰/۵۷	۰/۱۳
حمایت اجتماعی	هیجانان منفی	انگیزش پیشرفت	۰/۰۴			

نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد ارزیابی شناختی به واسطه هیجان‌های پیشرفت منفی و مثبت بر انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت و معنادار دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های پیشرفت مثبت، تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش پیشرفت دارد؛ اما نتایج نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های پیشرفت منفی، تأثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت ندارد.

برای تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی حاصل از خروجی‌های Amos مورد استفاده قرار گرفت که در جدول زیر نتایج آن ارائه شده است:

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش

HOELTER	RMSEA	NFI	PCFI	AGFI	GFI	CFI	CIMIN/DF
۲۱۰	۰/۰۵	۰/۸۹	۰/۷۶	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۹۲	۲/۳۶

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است. اگر شاخص‌های CFI، GFI، AGFI و NFI، بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشد بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص CFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ می‌باشند و شاخص‌های GFI، AGFI و NFI، عددی بسیار نزدیک به ۰/۹۰ دارد. همچنین، شاخص PCFI اگر بالاتر از ۰/۶۰ باشد نشانگر برازش مطلوب است که در این پژوهش نیز بالاتر از حد مطلوب به دست آمده است. علاوه بر آن، شاخص RMSEA نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. زمانی که مقدار RMSEA کمتر از ۰/۰۵ باشد، نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است در صورتی که مقدار آن بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، اگر بین ۰/۰۸ تا ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگ‌تر از ۰/۱ باشد برازش ضعیف است (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که این مقدار برابر با ۰/۰۵ می‌باشد که نشانگر برازش قابل قبول است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی ارزیابی‌های شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده در انگیزش پیشرفت دانشجویان با میانجی‌گری نقش هیجان‌های پیشرفت انجام شد. نتایج این پژوهش نشانگر برازش مدل پیشنهادی پژوهش بود. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، ارزیابی‌های شناختی به واسطه هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی بر انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت

و معنادار دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های پیشرفت مثبت، تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش پیشرفت دارد؛ اما حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های پیشرفت منفی، تأثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت ندارد.

با توجه به برآزش مدل پیشنهادی پژوهش و براساس نظریه شناختی/اجتماعی «کنترل- ارزش پکران» (۲۰۰۶) - که در مقدمه به آن پرداخته شد- ضرورت تمرکز بر قلمروهای یکپارچه و سه‌گانه شناخت، هیجان و انگیزش و پراکندگی مشترک بین این سه قلمرو مفهومی، در تفسیر و تبیین مدل پیشنهادی این نقش مهمی دارد (پکران، ۲۰۰۶؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۷؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ لنین بریک، ۲۰۰۷). براساس نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت، تمایل افراد به استفاده از الگوی ارزیابی شناختی چالشی (در مقایسه با ارزیابی تهدیدآمیز) در مواجهه با مطالبات انگیزاننده در موقعیت‌های تحصیلی و به تبع آن گرایش آن‌ها به استفاده از راهبردهای مقابله شناختی سازش‌یافته (در مقایسه با راهبردهای مقابله شناختی غیر انطباقی)، زمینه را برای تجربه هیجان‌های پیشرفت مثبت (در مقایسه با هیجان‌های پیشرفت منفی) فراهم می‌آورد (پکران، ۲۰۰۶؛ بوریگ و سوریگ، ۲۰۱۲)؛ بنابراین می‌توان گفت ارزیابی‌ها بافتی برای ظهور هیجان‌ها، تنظیم هیجان و فعالیت‌های خودتنظیمی فراهم می‌کنند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰). همچنین در این راستا می‌توان به مدل شناختی/ اجتماعی نظریه هیجان و لزل<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) اشاره نمود؛ این رویکرد تمرکز رویکرد تعاملی را در پاسخ به محیط با رویکرد ارزیابی شناختی جمع می‌کند و عامل‌های اجتماعی را برای تبیین تجربه و بیان هیجان اضافه می‌کند. لازاروس نیز با این رویکرد معتقد است که هیجان‌ها از طریق تعاملات فرد و محیط شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را فقط براساس فرد یا محیط به صورت خاص تبیین نمود (لازاروس، ۱۹۸۶). طبق دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) ساخت‌یافتگی منابع فردی در پاسخ به تجربه‌ی هیجان‌های مثبت، در بهبود منابع انگیزشی فراگیران نقش مهمی را ایفا می‌کند.

بنابراین با توجه به نظریه‌های اشاره شده، در تبیین برآزش مدل پیشنهادی این پژوهش می‌توان گفت نوع ارزیابی‌های شناختی که فراگیر مقطع تحصیلات تکمیلی از توانمندی‌های خود، منابع، چالش‌ها و تهدیدها در موقعیت‌های تحصیلی دارد و نیز حمایتی که از محیط پیرامونش از جمله خانواده، دوستان و افراد مهم همچون اساتید، دانشگاه و به طور کلی از جامعه دریافت می‌کند از طریق اثرگذاری بر انواع هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی مانند لذت، غرور، شرم، خشم، اضطراب و خستگی که تجربه می‌کند منجر به تمایل درونی برای یادگیری، فعال بودن در فرایند یادگیری، مشغولیت بیشتر در انجام وظایف و نیز رغبت و انگیزه جهت انجام پژوهش‌های متعدد، سازگاری با شرایط، خودکنترلی و به طور کلی افزایش انگیزه در انتخاب رفتارهای منجر به پیشرفت می‌گردد. به عنوان مثال، فراگیری که در زمان بروز مشکل، بر این باور است که توانایی لازم برای غلبه بر استرس ناشی از موقعیت‌های تحصیلی را دارد و نیز حمایت اجتماعی کافی و به‌موقع مثل حمایت عاطفی، اطلاعاتی و یا مادی از خانواده، دوستان و یا اساتید و دانشگاه دریافت می-

کند، ممکن است هیجان‌های مثبتی مانند غرور و لذت را تجربه کند، اما در صورتی که به تنهایی نتواند مشکلی را حل کند آن موقعیت تحصیلی را به عنوان یک تهدید ارزیابی می‌کند و ممکن است هیجان‌هایی مانند ناامیدی، اضطراب، شرم و خشم را تجربه کند که همه این‌ها نیز به مراتب بر روی افزایش یا کاهش انگیزش پیشرفت او اثرگذار باشد. در همین راستا براساس دیدگاه هیرآد آسا و ابوالمعالی (۱۳۹۶)، افرادی که امید بالایی (هیجان مثبت) دارند ممکن است محرک‌های قوی‌تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته باشند و این به انگیزش آن‌ها برای شرکت فعالانه در فرایند حل مسئله و رفتارهایی که موجب رشد و بالندگی می‌شود، اشاره دارد.

نتایج این پژوهش مبنی بر برآزش مدل پیشنهادی، همسو با نتایج پژوهش رضوی علوی، شکری و پورشهریار (۱۳۹۶)، فلسفین و شکری (۱۳۹۴)، حکمی و شکری (۱۳۹۳)، است که نشان دادند رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مستلزم تأکید همزمان بر سه حوزه معنایی متداخل شناخت، هیجان و انگیزش است و حلقه مفهومی «هیجان» در پیوند دو قلمرو مفهومی «شناخت» و «انگیزش» به یکدیگر از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.

در همین راستا عالی‌پور بیرکانی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند حمایت عاطفی بالا از بی‌علاقگی و عدم تمرکز دانشجویان نسبت به تکالیف می‌کاهد، چرا که به واسطه حمایت و لذت تحصیلی بالا فراگیران با اشتیاق و تلاش و پشتکار تکالیف درسی را انجام می‌دهند، بنابراین تجربه هیجان‌های مثبتی مانند امید، لذت یا افتخار منجر به انگیزش افزایش‌یافته و مشغولیت بیشتر در وظایف می‌گردد. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش دادوندی و شکری (۱۳۹۵)، سادات حسینی و خیر (۱۳۹۰)، در زمینه رابطه معنادار ارزیابی شناختی و هیجان پیشرفت و نیز نتایج پژوهش گوئنز و همکاران (۲۰۰۶)، هیرآد آسا و ابوالمعالی (۱۳۹۶)، امینی (۱۳۹۴) و سادات حسینی و خیر (۱۳۹۰) در زمینه رابطه معنادار حمایت اجتماعی و هیجان‌های پیشرفت و همین‌طور نتایج پژوهش لو، نگ، لی و آی (۲۰۱۶)، لویس، هاویلند - جونس و بارت (۲۰۱۰) و گوئنز و همکاران (۲۰۰۶)، ربّانی و حجازی (۱۳۹۸)، همتی، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۷)، زغیبی قناد (۱۳۹۲) که بیانگر رابطه معنادار بین برخی از هیجان‌های پیشرفت با انگیزش پیشرفت می‌باشند و نیز نتایج پژوهش هوگس، ایم و ورلی (۲۰۱۴)، مازیاری، کاشف امیری و عراقی (۲۰۱۲)، شن، لی، سان و روکاوینا (۲۰۱۰)، لیزا، گرین دِمِرز و پلتریر (۲۰۰۶)، داداش‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، سالاری و بادامی (۱۳۹۳) و عمادپور (۱۳۹۳) که نشانگر رابطه مستقیم و معنادار حمایت اجتماعی و انگیزش پیشرفت بودند؛ و همچنین نتایج پژوهش رضایی، توحیدی و موسوی نسب (۱۳۹۷) و سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴) که نشانگر رابطه غیرمستقیم و معنادار حمایت اجتماعی و انگیزش پیشرفت بودند، همسو می‌باشد.

با توجه به نتیجه دیگر پژوهش، حمایت اجتماعی ادراک شده به واسطه هیجان‌های پیشرفت منفی، تأثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت ندارد. در تبیین این نتیجه از پژوهش می‌توان بیان نمود با توجه به اینکه نمونه مورد بررسی در این پژوهش، دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی و در سنین ۲۵ تا ۴۵ سال می‌باشند، بنابراین عموم افرادی که در این مقطع تحصیلی هستند، در سنی قرار دارند که نسبت به سایر مقاطع تحصیلی، وابستگی کمتری نسبت به حمایت خانواده، دوستان و دیگران دارند و لذا از میزان استقلال بیشتری نیز برخوردارند. همچنین نظر به اینکه اکثر افرادی که تا مقطع

تحصیلات تکمیلی (به ویژه مقطع دکتری) پیشرفته‌اند، از انگیزش پیشرفت و تلاش بالایی جهت ورود به این مقطع تحصیلی برخوردار بوده، از این رو در صورت عدم ادراک و دریافت حمایت کافی از جانب برخی منابع حمایتی، کمتر تحت تأثیر قرار گرفته و هیجان‌های منفی همانند ناامیدی، اضطراب، خشم، شرم و ... نخواهند داشت و یا به میزان کمتری این قبیل هیجان‌ها را تجربه می‌کنند؛ بنابراین انگیزش آن‌ها فروکش نمی‌کند چراکه با عزم راسخ و پشتکار بالا، خودشان به دنبال یافتن راهی جدید برای ادامه مسیر موفقیت و به کارگیری دانششان در عرصه‌های مختلف خواهند بود. هم‌چنین نظر به اینکه افرادی که در این سن و مقطع تحصیلی قرار گرفته‌اند نسبت به سایر مقاطع تحصیلی، دامنه ارتباطات گسترده‌تری با اطرافیان دارند، بنابراین در صورت عدم ادراک و دریافت حمایت کافی از سوی برخی منابع حمایتی، ناامید نشده و به دنبال دریافت حمایت از سایر منابع حمایتی خواهند بود و همانند قبل با انگیزه به مسیر پیشرفتشان ادامه خواهند داد. این نتیجه از پژوهش، با نتایج پژوهش رضایی، توحیدی و موسوی نسب (۱۳۹۷) و سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴) که نشانگر رابطه غیرمستقیم و معنادار حمایت اجتماعی و انگیزش پیشرفت بودند، ناهمسو می‌باشد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش پیش‌رو، عدم دسترسی به دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سایر دانشگاه‌های کشور بود، لذا در تعمیم نتایج این پژوهش با احتیاط باید برخورد نمود. هم‌چنین با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد والدین و مدرسان آموزشی در طول دوران تحصیل فراگیران، ارزیابی شناختی سازش‌یافته (منابع و چالش) و مدیریت هیجان‌ها را جهت مواجهه مطلوب با موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی به خوبی به آن‌ها آموزش داده تا در زمان مواجه شدن با هر گونه مشکل فردی و یا اجتماعی در طی دوران تحصیل‌شان و به ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی که با دشواری‌های بیشتری مواجه خواهند شد، دشواری‌ها و تهدیدها را منابع و چالش تعبیر نموده و به فرصت تبدیل نمایند، هم‌چنین به خانواده‌ها و اطرافیان مهم دانشجویان تحصیلات تکمیلی توصیه می‌گردد همانند سایر مقاطع تحصیلی، در این مقطع تحصیلی مهم و سخت، حامی و همراه آن‌ها بوده تا با فراغ بال و آسودگی خاطر بیشتری در این مقطع تحصیلی بتوانند حرکت نموده و زحمات تمامی دوران تحصیل‌شان را به سرانجامی مطلوب برسانند. لازم به ذکر است که اساتید نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین و کارآمدترین منابع حمایتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌توانند رفتارهایی توأم با حمایت با دانشجویان این مقطع داشته باشند، رفتارهایی از قبیل ارتباط سازنده، توجه و علاقه بی‌قیدوشرط، فراهم کردن امکانات پژوهشی (ابزاری، اطلاعاتی و مالی)، اختصاص زمان کافی جهت راهنمایی و هدایت مطلوب، ارائه اطلاعات صحیح و به موقع جهت کاهش دغدغه‌ها و روشن کردن مسئله در زمان تصمیم‌گیری. از طرفی دانشگاه‌ها یکی دیگر از اطرافیان بسیار مهم دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشند که با اختصاص بودجه کافی، تأمین و ارتقا تجهیزات علمی لازم و خاص هر رشته، جهت انجام پژوهش و اختراع، پایان‌نامه و رساله‌های کارشناسی ارشد و دکترا می‌توانند به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع حمایتی بسیار مؤثر واقع شوند؛ که تمامی این عوامل (ارزیابی شناختی سازش یافته و حمایت‌های اجتماعی) منجر به این می‌گردد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی به جای ناامیدی، خشم، اضطراب و خستگی با امیدواری، لذت و غرور مسیر موفقیت خود را ادامه دهند؛ از این رو انگیزش پیشرفت، علاقه و پشتکار بیشتری در دستیابی به اهداف بلندمدت خود خواهند داشت.

با توجه به اهمیت فراوان انگیزش پیشرفت در دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی، پیشنهاد می‌گردد پژوهشگران آتی سایر عوامل شناختی، خانوادگی و اجتماعی اثرگذار بر انگیزش پیشرفت دانشجویان این مقطع را مورد بررسی قرار داده تا با دیدی جامع‌تر بتوان به این موضوع مهم پرداخت و عوامل ارتقادهنده و کاهنده آن را شناسایی و برای آن چاره‌جویی کرد.

## منابع

- ارسائیان، محمد. (۱۳۸۶). *روانشناسی تربیتی*. تهران، انتشارات: سخن، چاپ اول.
- امینی، آسیه. (۱۳۹۴). رابطه حمایت اجتماعی با امیدواری و اضطراب مرگ در بین سالمندان فرهنگسرای امید تهران. *فصلنامه، آموزشی، پژوهشی و اطلاع‌رسانی علوم انسانی*، ۹ (۳۳)، ۲۱-۱۷.
- حبیبی، آرش و عدن‌ور، مریم. (۱۳۹۶). *مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی*. نشر: جهاد دانشگاهی، ویرایش ششم.
- حکمی، سارا و شکری، امید. (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۱)، ۶۵-۳۱.
- داداش‌زاده، وحید؛ حسنعلی‌زاده، اروج؛ محمدزادگان، زهرا؛ قربانی، فاطمه و راستق قزلباش، سلیمان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان چالدران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، *دومین کنفرانس بین‌المللی توسعه و ترویج علوم انسانی در جامعه*، تهران.
- دادوندی، فرزانه و شکری، امید. (۱۳۹۵). فرآیندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: تحلیل واسطه‌ای. *روانشناسی تحولی (روان‌شناسی ایرانی)*، ۱۳ (۵۰)، ۱۹۸-۱۸۳.
- ربانی، زینب و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). انگیزش و هیجان‌های تحصیلی براساس نیم‌رخ‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۱)، ۲۵-۱.
- رجبی، غلامرضا؛ علیبازی، هوشنگ؛ جمالی، اصغر و عباسی، قدرت اله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه عزت‌نفس و حمایت اجتماعی با سلامت روان دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۲۱)، ۱۰۴-۸۳.
- رشید، خسرو؛ ذاکری، علی‌رضا؛ سلحشوری، احمد و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۱). انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در رابطه به عوامل محیطی. *فناوری آموزش*، ۷ (۲)، ۱۰۸-۹۹.
- رضایی، الهه؛ توحیدی، افسانه؛ موسوی نسب، سید محمدحسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۷۴-۵۴.
- رضوی علوی، زهرا؛ شکری، امید و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، ۷ (۲۸)، ۱۳۵-۹۵.
- زغیبی قناد، سمین. (۱۳۹۲). *رابطه علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. ویراست ششم، تهران: نشر دوران.

- سادات حسینی، فریده و خیر، محمد. (۱۳۹۰). بررسی نقش معلم در هیجان‌ها تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۲۰)، ۴۱-۶۳.
- سادات نظامی، ماندانا؛ سادات رضوی نعمت‌اللهی، ویدا؛ سلطانی، امان اله و زین‌الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی خودکارآمدی خالقانه در رابطه بین سبک یادگیری شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۶)، ۱۸۸-۱۶۹.
- سالاری، کرامت و بادامی، رخساره. (۱۳۹۳). رابطه حمایت اجتماعی دبیران تربیت‌بدنی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی. *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۸ (۳)، ۴۹-۵۸.
- سید صالحی، محمد و یونسی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۹)، ۷-۲۰.
- شانک، دال و پاچارس، فرانک. (۱۳۸۷). تحول «خودکارآمدی» تحصیلی، ترجمه و تلخیص مسعود کبیری. *مجله مدرس، سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶*، ۱، ۷۸-۸۳.
- شریفی، روناک. (۱۳۹۳). *بررسی تعیین‌کننده‌های فردی (امید، خودکارآمدی تحصیلی و صفات شخصیت) و اجتماعی (ارتباط مثبت با دیگران و حمایت اجتماعی) انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه ارومیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
- شکری، امید؛ تمیزی، نوشین؛ عبدالله‌پور، محمد و خدای، محمد محسن. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸، ۲، ۱۱-۲.
- عالی‌پور بیرکانی، سیروس؛ سحافی، حکیم و مریدی، ژاله. (۱۳۹۳). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز. *مجله راهبردهای توسعه در علوم پزشکی*، ۲ (۱)، ۶۷-۵۸.
- عمادپور، لیلا. (۱۳۹۳). *رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان: بررسی نقش میانجی‌گر انگیزش تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- فلسفین، زینب و شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲ (۲)، ۴۶-۵۸.
- قائدی، غلامحسین و یعقوبی، حمید. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد بهزیستی در دانشجویان دختر و پسر. *نشریه ارمغان دانش*، ۱۳ (۲)، ۸۱-۶۹.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله، کاوسیان، جواد، نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). *رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران*. نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۲)، ۷-۳۸.
- همتی، نگین؛ نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۳۳-۵۳.
- هیرآد آسا، ماخرخ و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۶). پیش‌بینی امید براساس خلاقیت هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲ (۱۰)، ۸۳-۹۵.

## References

- Adawiah D. M. & Safree Y. A. (2009). The effect of social support and psychological problems on students' academic performance. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning*, INTI University College, Malaysia.
- Atkinson, J. W. (1980). *Motivational effects in so-called tests of ability and educational achievement*. In L. J. Fyans, Jr (Ed). *Achievement motivation*. New York: Plenum Press, April.
- Battle, E.S. (1960). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (2), 634- 642.
- Burić, I. & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523-529.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38 (5), 300-314.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 85-107.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Fridfinnsdottir, E. B. (1997). Icelandic women's identifications of stressors and social support during the diagnostic phase of breast cancer. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 526-531.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357- 387.
- Goetz, T. Pekrun, R. Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Goetz, T. Preckel, F. Pekrun, R. & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- Gülaçt, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849.
- Hughes, J. N. Im, M. H. & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309-322.
- Ikiz F. E, Cakar F. S. (2010). Perceived Social Support and Self- esteem in Adolescence. *Social and Behavioral Sciences*. 5, 2338-2342.
- Kusurkar, R. A. Ten Cate, T. J. Vos, C. M. R. Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*, 18, 57-69.
- Lazarus, R. S. (1986). Commentary on LeDoux. *Integrative Psychiatry*, 4, 245-247.

- Lazarus, R. S. (1999). *The cognition-emotion debate: a bit of history*. In T. Dagleish and M. J. Pifer (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*, 3-19, Chichester, UK: Wiley.
- Linnenbrink, E. A. (2007). *The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 101-118). San Diego: Academic Press
- Lewis, M. Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2010). *Handbook of emotions*. 3<sup>th</sup> Ed. The Guilford Press.
- Lisa, L. Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582
- Luo, W. Ng, P. T. Lee, K. & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.
- Mazyari, M. Kashef, M. M. Ameri, M. H. S. & Araghi, M. (2012). Students' motivation in physical education activities and teachers' social support. *World Applied Sciences Journal*, 20, 1570- 1573.
- Pekrun, R. Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R. (2006). The control- value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). *The control- value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education*. By P.A. Schutz, Pekrun, (Eds). Emotion in Education, Amsterdam: Academic Press, 13- 36.
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feeling in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14, 30-80.
- Riley, G. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education*, 3 (1), 1-7.
- Roseman, I. J. & Smith, C. A. (2001). *Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, and controversies*. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal process in emotion*, 3- 19, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rowley, A. A. Roesch, S. C. Jurica, B. J. & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547-557.
- Rush, Sh. (1994). Analysis factors that place student at risk. *Educational Research*, 4 (3), 38-42
- Sarason B. R. Sarason, I. G, Pierce G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Shen, B. Li, W. Sun, H. & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher – to student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.

- Schutz, P. A. & Davis, H. A. (2000). Emotion and self- regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.
- Schwartz, B. (2000). Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *American Psychologist*, 55 (1), 79-88.
- Taylor, S.E. (2005). *Health psychology*. 4<sup>th</sup> Ed, New York, McGraw hill publication.
- Wells, T. L. (2005). *Emotion and culture in a collaborative learning environment for engineers*. Doctoral Dissertation of Philosophy, University of Texas, Austin.
- Yadav S. (2010). Perceived social support, hope, and quality of life of persons living with HIV/AIDS: case study from Nepal. *Quality of Life Research*, 19 (2), 157-166.
- Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 165–184, Elsevier Academic Press