

نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش

The Mediating Role of Achievement Emotions on the Relationships between Goal Orientations and Psychological Capital with Academic Well-being and Academic Life Style Behaviors in Gifted Students

Noushin Tamizi
Candidate in Psychology
Qom Islamic Azad University

Majid Zargham Hajabi, PhD
Qom Islamic Azad University

مجید زرغام حاجبی*
دانشیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم

نوشتین تمیزی
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم

Hasan Mirza Hoseinni
Qom Islamic Azad University

حسن میرزا حسینی
دانشیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم

چکیده

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر انجام شد. ۳۶۶ دانش‌آموز تیزهوش (۱۸۲ پسر و ۱۸۴ دختر) به نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸)، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (لوتانز، اولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷)، نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (عبدالله‌پور، ۲۰۱۵)، پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا‌دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۲۰۱۸ الف)، سیاهه مشغولیت مدرسه (سالمالا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی مدرسه (سالمالا- آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در کل نمونه و در نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد روابط بین متغیرهای مکنون در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر هم‌ارز بودند. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر در پیش‌بینی اشکال انطباقی و غیرانطباقی تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان، از یک سوی، شواهد مضاعفی را در دفاع از منطق مفهومی نظریه هدف پیشرفت فراهم کرد و از دیگر سوی، با تأکید بر وجه تکمیلی سازه سرمایه روان‌شناختی در تصریح منطق رجوع یادگیرندگان به مدل‌های رفتاری مختلف، در گسترش مرزهای مفهومی مواضع مفهومی ناظر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی مؤثر واقع شد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری‌های هدفی، سرمایه روان‌شناختی، هیجان‌های پیشرفت، سبک زندگی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی

Abstract

This study examined the mediating effect of achievement emotions on the relationship between goal orientations and psychological capital with academic well-being and health-oriented academic lifestyle promoting/reducing behaviors among male and female gifted students. 366 students (182 male and 184 female) responded to the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008), Psychological Capital Questionnaire (PCQ, Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007), Achievement Emotions Questionnaire-Revised (AEQ-R, Abdollahpour, 1394), Health-Oriented Academic Life Style Promoting/Reducing Behaviors Questionnaire (HALSP-RBQ), School Engagement Inventory (SEI, Salmela-Aro & Upadaya, 2012), School Burnout Inventory (SBI, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). Results indicated that for total sample and for male and female gifted students, the partially mediated model of achievement emotions on the relationship between goal orientations and psychological capital with academic well-being and health-oriented academic lifestyle promoting/reducing behaviors had good fit to data. The results of the group specificity of structural relations showed that the hypothesized relationships were equivalent for both groups. In sum, on the one hand, these results showed that achievement goal theory in learners played an important role in explaining adaptive and maladaptive achievement-oriented efforts. On the other hand, the complementary feature of the psychological capital construct was able to push the conceptual boundaries of motivation contemporary theories.

Keywords: goal orientations, psychological capital, achievement emotions, academic lifestyle, academic well-being

received: 18 March 2021

accepted: 9 June 2021

دریافت: ۹۹/۱۲/۲۷

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۹

*Contact information: zarghamhajabi@gmail.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

۲۰۱۲). در این منطق مفهومی، مشغولیت تحصیلی با شمول خرده‌مفاهیمی مانند انرژی، تعهدمندی نسبت به انجام تکالیف درسی و احساس دلبستگی نسبت به این تکالیف ناظر بر سطوح بالای انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام مطالعه (انرژی یا شور)، احساس معنا، اشتیاق و برانگیختگی ناشی از مطالعه (احساس تعهد) و تمرکز کامل و جذب‌شدگی شادی‌آفرین در خلال مطالعه (شیفتگی) است. در مقابل، فرسودگی تحصیلی نیز شمول خرده‌مفاهیمی مانند احساس خستگی ناشی از روبرویی با مطالبات زندگی تحصیلی (خستگی)، نگرش بدبینانه و خالی از احساس نسبت به تکالیف درسی (بدگمانی) و احساس عدم شایستگی فردی به‌عنوان یک فراگیر (کارآمدی نقصان یافته) بر نشانگان از خستگی هیجانی، بدگمانی و نقصان در کارآمدی تحصیلی اشاره می‌کند (سالمالا - آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). بنابراین، ماهیت انگیزشی عناصر اطلاعاتی شکل‌دهنده به ساختار محتوایی سازهٔ بهزیستی تحصیلی سبب شده است که به طور خاص مورد توجه محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی واقع شود (تامینن، نیمیورتا، لانکا و سالمالا - آرو، ۲۰۲۰).

بر اساس مرور به روزترین شواهد تجربی، یکی از حساس‌ترین صورت‌بندی‌های مفهومی هدف واقع‌شده برای توضیح و تحلیل منطق رجوع یادگیرندگان به اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌مدارانه در بین یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش، نظریهٔ هدف پیشرفت^{۱۶} است (استالبرگ، تامینن، پالکا و نیمیورتا، ۲۰۱۹؛ باستویک، کولی، مارتین و دورکسن، ۲۰۲۰؛ جانکی و دیکاسر، ۲۰۱۹؛ چن، ۲۰۱۵؛ لین، چرنگ، چن و پنگ، ۲۰۱۷).

مرور مجموعهٔ تلاش‌های نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که در شرایط فعلی مهم‌ترین دغدغهٔ متخصصان تربیتی این است که چرا یادگیرندگان پس از حضور در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، اشکال متفاوتی از رفتارهای پیشرفت‌مدارانهٔ ناظر بر تسهیل‌گرها و بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور^۱ را برمی‌گزینند (آندرمین، ۲۰۲۰؛ گراهام، ۲۰۲۰؛ هاتی، هادیس و کانگ، ۲۰۲۰). نخستین بار صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۲۰۱۸) (الف، ب) با تأسی از منطق فکری حاکم بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، ترکیبی از رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را از یکدیگر تمیز دادند. در این مدل مفهومی، رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی شامل هدف‌گزینی تسلطی^۲، تاب‌آوری تحصیلی^۳، سرزندگی تحصیلی^۴، خوش‌بینی تحصیلی^۵ و اشتیاق تحصیلی^۶ و رفتارهای بازدارندهٔ سبک زندگی تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده^۷، اهمال‌کاری تحصیلی^۸، خودناتوان‌سازی^۹، فریبکاری تحصیلی^{۱۰}، اجتناب از تلاش^{۱۱}، کمال‌گرایی غیرانطباقی^{۱۲}، پرخاشگری منفعلانه^{۱۳}، و اجتناب از جست‌وجوی کمک^{۱۴} بودند (کوشکی، قنبری، شکری و فتح‌آبادی، زیر چاپ). علاوه بر این، تعداد دیگری از محققان با هدف تصریح نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت تحصیلی، بر ضرورت تحلیل روشمند مفاهیمی مانند مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی^{۱۵} به مثابهٔ نشانگرهای بهزیستی تحصیلی فراگیران تأکید کردند (سالمالا - آرو و آپادایا،

- 1 - health-oriented academic life style
- 2 - mastery goal setting
- 3 - academic resilience
- 4 - academic buoyancy
- 5 - academic optimism
- 6 - academic engagement
- 7 - learned helplessness
- 8 - academic procrastination

- 9 - self-handicapping
- 10 - academic cheating
- 11 - avoidance of effort
- 12 - maladaptive perfectionism
- 13 - passive aggression
- 14 - avoidance of help seeking
- 15 - academic burnout
- 16 - achievement goal theory

طبق دیدگاه هالیمن، اسچراگر، بودمن و هاراچویکز (۲۰۱۰) هدف‌های پیشرفت بیانگر بازنمایی شناختی آینده‌نگرانه است که رفتار را به سوی یک هدف معطوف بر شایستگی راهبری می‌کند و تعهدمندی فرد را نیز نسبت به گرایش یا اجتناب نشان می‌دهد. در رویکرد استانداردهای هدفی، هدف‌های پیشرفت بر اساس استاندارد یا ملاک استفاده شده برای قضاوت درباره شایستگی از یکدیگر متمایز می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵؛ سینکو و تراپیانو، ۲۰۱۷). استانداردها بر اساس مقایسه با دیگران (برای مثال حل صحیح تعداد بیشتر مسائل ریاضی در مقایسه با متوسط کلاس یا یک فرد خاص)، مقایسه با مطالبات مطلق یک تکلیف (برای مثال حل صحیح یک مسئله ریاضی) یا مقایسه با پیشرفت‌های گذشته فرد یا آینده محتمل (برای مثال حل موفقیت‌آمیز مسائل ریاضی در گذشته) شکل می‌گیرند (استاسیلویکز، ۲۰۱۹). از منظر اهمیت^۱، هدف‌های گرایش وقتی پدیدار می‌شوند که یادگیرنده برای حصول موفقیت می‌کوشد و در مقابل، هدف‌های اجتنابی زمانی به وجود می‌آیند که یادگیرنده با هدف اجتناب از شکست تلاش می‌کند (وانگ و یان، ۲۰۱۸). چهارچوب ۲×۲ هدف‌های پیشرفت پیشنهاد می‌کند که هدف‌های تسلطی و عملکردی با برخورداری از وجوه گرایش و اجتناب از یکدیگر متمایز می‌شوند (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این نظام مفهومی، هدف‌های تسلطی گرایش محور^۲ با شمول استانداردهای فردی یا تکلیف‌مدارانه ناظر بر شایستگی، تأکید می‌کنند که تحقق احساس شایستگی به تکمیل موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا بهبود عملکرد فردی منوط است. در هدف‌های تسلطی اجتنابی^۳ نیز تأکید می‌شود که تحقق شایستگی بر پرهیز و اجتناب از عدم موفقیت در انجام تکالیف خود انتخاب شده وابسته است. در هدف‌های عملکردی

گرایش محور^۴، احساس شایستگی فردی بر تلاش برای تحقق استانداردهای هنجاری و در مقابل، هدف‌های عملکردی اجتنابی^۵، بر شایستگی ناظر بر اجتناب از ناتوانی در تحقق استانداردهای هنجاری و معطوف بر مقایسه با دیگران، مبتنی است (سوریک، چنیزیک و بوریچ، ۲۰۱۷؛ لی و آندرم، ۲۰۲۰؛ لین، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات مختلف از نقش تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی در پیش‌بینی رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی ناظر بر سبک زندگی تحصیلی و تجارب پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان به طور تجربی حمایت کرده‌اند (سان و اکسی، ۲۰۲۰؛ گانیدا، ولالا و کیوسیگلا، ۲۰۰۹؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰).

یکی از سازه‌های متعلق به نهضت نوپای روان‌شناسی مثبت که در خلال سال‌های گذشته با هدف کمک به فهم‌پذیری مؤلفه‌های چندگانه حیات تحصیلی یادگیرندگان به طور خاص مورد توجه دغدغه‌مندان تربیتی قرار گرفته است، مفهوم چندوجهی سرمایه روان‌شناختی^۶ است (پاتس و کسیدی، ۲۰۲۰؛ یو، ۲۰۱۶). نخستین بار لوتانز، اولیو، آوی و نورمن (۲۰۰۷) و یوسف - مورگان و لوتانز (۲۰۱۵) سازه بسیط سرمایه روان‌شناختی را به مثابه یک کیفیت روان‌شناختی مثبت با شمول چهار مولفه تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و امید توسعه دادند. در این منطبق مفهومی، خودکارآمدی بیانگر قضاوت فرد درباره توانایی خویش برای انجام موفقیت‌آمیز یک عمل در سطحی مشخص است. به بیان دیگر، خودکارآمدی به باور فرد درباره ظرفیت خود برای بسیج منابع شناختی و انگیزشی با هدف انجام یک رفتار در یک موقعیت خاص اشاره می‌کند. علاوه بر این، مفهوم خودکارآمدی ناظر بر توانایی فرد برای بسیج تمامی منابع روان‌شناختی و پیمودن همه مسیرهای معطوف به هدف به منظور انجام

موفقیت‌آمیز یک عمل است. افراد دارای باور خودکارآمدی بالا، از آنجاکه به توانایی خود برای انجام تکالیف روزانه و بلندمدت اعتماد بیشتری دارند، بیشتر تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند. امید بر احساس نیاز و انتظاری مثبت برای محقق کردن هدف‌ها و سرمایه‌گذاری روانی لازم و جست‌وجوی راه‌حل‌هایی معطوف به هدف‌ها دلالت دارد. به بیان دیگر امید دو مؤلفه دارد. عاملیت یا تمایل به خودراهبری و خودجهت‌دهندگی و جست‌وجوگری مسیرهایی که فرصت تحقق هدف‌های خودگزینش شده را فراهم می‌آورد. بنابراین، امید ناظر بر هدف‌گزینی و تلاشی مسئولانه و باورمندانه برای محقق کردن هدف‌ها است. بر این اساس، افراد برخوردار از امید، ضمن وضع اولویت‌ها و هدف‌های فردی از توان کافی برای توسعه راه‌حل‌های متفاوت برای حصول موفقیت در موقعیت‌های پیشرفت اعم از شرایط کاری و تحصیلی برخوردارند. طبق دیدگاه سلیگمن، خوش‌بینی ناظر بر مدل اسنادگزینی علی افراد در مواجهه با رخداد‌های انگیزاننده پیرامونی است. به بیان دیگر، ترکیب خاصی از ویژگی‌های اسناد‌های علی شامل بیرونی بودن، ناپایدار بودن و خاص بودن در مواجهه با رخداد‌های منفی، از طریق عدم فراخوانی هیجان‌هایی منفی مانند احساس تحقیرشدگی، شرمساری و درماندگی و همچنین، موجب شدگی انتظار وقوع رخداد‌های مثبت آتی، بر یک سبک تبیینی خوش‌بینانه دلالت دارد. به طور کلی، خوش‌بینی ناظر بر انتظار فراگیر فرد برای آینده‌ای بهتر است و اغلب افراد خوش‌بین در مواجهه با رویدادهای ناکام کننده مدلی از اسنادگزینی را انتخاب می‌کنند که نشان می‌دهد رخدادها تحت کنترل آن‌ها هستند. افراد خوش‌بین، در موقعیت‌های کاری و تحصیلی مبهم و حتی تنیدگی‌زا، انتظار دارند که موفق شوند. مولفه تاب‌آوری ناظر بر توانایی بازگشت زود هنگام به شرایط پیش از وقوع رویداد ناگوار

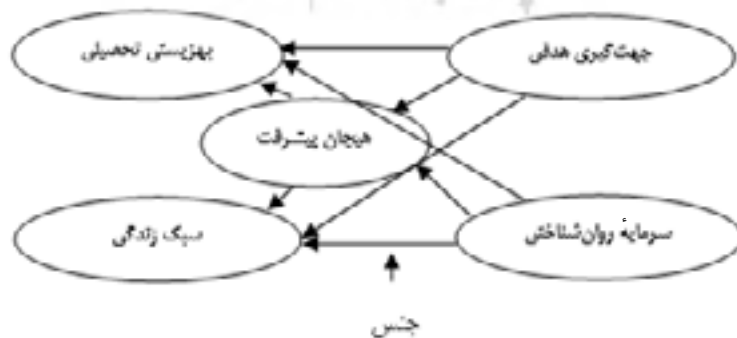
و همچنین توانایی سازگاری مثبت با رخداد‌های منفی است. بنابراین، تاب‌آوری قبل از آنکه فقط بیانگر مقاومت منفعلانه ارگانیزم در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده باشد، بر مشارکت فعال و سازنده فرد در محیط پیرامون خود دلالت دارد. افراد تاب‌آور به آسانی با رخداد‌ها و مطالبه‌گری‌های رنجاننده سازگار می‌شوند (آوی، ۲۰۱۴؛ آوی، اولیو و لوتانز، ۲۰۱۱؛ آوی، ریچارد، لوتانز و ماتری، ۲۰۱۱؛ آوی، لوتانز و جنسن، ۲۰۰۹؛ آوی، لوتانز و یوسف، ۲۰۱۰). مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برخی محققان کوشیده‌اند با تأکید بر ظرفیت تفسیری سازه چندساختی سرمایه روان‌شناختی و با هدف تحلیل نظام‌دار حیات روان‌شناختی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی، توان تبیینی این سازه را در بافت ترسیم نیمرخ انگیزشی، هیجانی و شناختی یادگیرندگان، در کانون توجه خود قرار دهند (فانگ و دینگ، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات مختلف از نقش صریح سرمایه روان‌شناختی در تأمین ایمنی روان‌شناختی و بالندگی حیات علمی و تحصیلی یادگیرندگان به طور تجربی حمایت کرد (لیو و کانریناس، ۲۰۲۰). در بخش دیگری، مرور تحرکات نظری در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داد که نظریه‌پردازان مختلف در موضع‌گیری‌های مفهومی خود با هدف کمک به تبیین‌پذیری منطق رجوع یادگیرندگان به انتخاب‌های رفتاری انطباقی و غیرانطباقی در متن رویارویی با تجارب انگیزاننده، به طور خاص بر نقش واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت در رابطه سازه‌های انگیزشی مختلف مانند اسناد‌های علی، باورهای خودکارآمدی و هدف‌های پیشرفت با مدل‌های رفتار پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان تأکید کردند (پکران، گوئتز، دانلیس، استانیسکس و پری، ۲۰۱۰؛ داوودندی و شکری، ۲۰۱۷؛ صوفی، شکری، فتح‌آبادی و قنبری، ۲۰۲۰). طبق دیدگاه پکران (۲۰۱۷) هیجان‌های پیشرفت، بیانگر هیجانی هستند که به طور مستقیم با

فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه یا نتایج پیشرفت رابطه نشان می‌دهند. پکران، چاساک، مورایاما، ایوت و توماس (۲۰۱۴) و پکران، گوئنز، فرازل، بارچفیلد و پری (۲۰۱۱) بر نقش تعیین‌کننده هیجان‌ها در پیش‌بینی عملکرد، یادگیری و انگیزش یادگیرندگان تأکید می‌کنند. هیجان‌های پیامدی آینده‌نگر^۱ شامل امید و اضطراب با تجارب پیشرفت و شکست محتمل و هیجان‌های پیشرفت گذشته‌نگر^۲ شامل غرور و شرم با موفقیت و شکست پیشین رابطه نشان می‌دهند. با این وجود، هیجان‌های فعالیتی^۳ مانند لذت، خستگی و خشم که در خلال فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه تجربه می‌شوند نیز در زمره هیجان‌های پیشرفت هستند (راکانیلو، هال و بارو، ۲۰۱۸؛ سیمانن و گارن، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات مختلف از نقش حساس هیجان‌های پیشرفت در پیش‌بینی رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی حمایت کرده‌اند (جنا، ۲۰۱۹؛ دنیلز و گیرل، ۲۰۱۷؛ شائو، پکران، مارش و لادیرر، ۲۰۲۰).

تعدادی از محققان در متن پیش‌بینی اشکال مثبت و منفی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان از طریق سازه‌های انگیزشی مختلف مانند جهت‌گیری‌های هدفی و اسنادگزی‌های

علی با تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت، توان تبیینی تفاوت‌های جنسی را در مرور مختصات کنشی سازه‌های مزبور مورد توجه قرار داده‌اند (باتلر، ۲۰۱۴؛ هانراهان و سرین، ۲۰۰۹؛ یو و مک‌لین، ۲۰۱۹). در این بخش، نتایج غالب مطالعات انجام‌شده که با هدف آزمون هم‌ارزی جنسیتی^۴ روابط ساختاری در مدل‌های پیشنهادی برای توضیح رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان انجام شده‌اند با تأکید بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی سازه‌های مختلف در دو جنس، بر کارکرد فراجنسیتی سازه‌های انگیزشی در تحلیل مؤلفه‌های شناختی - هیجانی حیات روانی یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش تأکید کرده‌اند (پاسبانی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۵؛ رضوی علوی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۸).

بر این اساس، محققان در پژوهش حاضر می‌کوشند با تأسی به بنیه نظری موجود در قلمرو مطالعاتی موضع‌گیری‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی و از طریق توسعه مدلی مفروض، واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت را در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون کنند (شکل ۱)



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی^۳ (صالح‌زاده و دیگران، ۱۸۲۰ الف). این پرسشنامه نخستین بار به وسیله صالح‌زاده و دیگران (۱۸۲۰ الف) با هدف سنجش رفتارهای سبک زندگی تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور توسعه دادند. صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۸ ب) با مرور مجموعه روی‌آوردهای نظری در قلمرو روان‌شناسی انگیزش پیشرفت تحصیلی و اخذ روی‌آوردی انگیزشی با تأسی از آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه‌های انتظار - ارزش^۴، کنترل - ارزش^۵، خودکارآمدی^۶، هدف پیشرفت^۷، خودتعیین‌گری^۸، اسناد، خودارزشمندی^۹ و امید^{۱۰}، بنیان نظری پرسشنامه خودگزارش‌دهی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را پی‌ریزی کردند. در فرایند ساخت پرسشنامه خودگزارش‌دهی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، صالح‌زاده و دیگران (۱۸۲۰ الف) در گام نخست، پس از استخراج نشانگرهای رفتاری متناسب به هر یک از نظریه‌های مرور شده و شواهد تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، بانک اولیه ماده‌ها تشکیل و سپس، روایی صوری و محتوایی آن ماده‌ها، با استناد به دیدگاه خبرگان در حوزه روان‌شناسی تربیتی و روان‌سنجی مورد بررسی، اصلاح و تأیید قرار گرفت. در ادامه، با هدف کسب شواهد تجربی در دفاع از مختصات فنی متناسب به هر یک از بسته‌های ماده‌مربوط به نشانگرهای رفتاری چندگانه، طی سه مرحله، ابتدا سه بسته سنجش توسعه و از این طریق متعاقباً نسخه ۲۴۸ ماده‌ای پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در سه گروه

در پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل مفروض واسطه‌گری نسبی^۱ هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی از یک طرح همبستگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش نیز شامل دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مقاطع متوسطه اول و دوم شهر ساوه در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. نمونه آماری شامل ۳۶۶ دانش‌آموز تیزهوش، ۱۸۲ پسر برابر با ۴۹/۷۰ درصد [(با میانگین ۱۴/۹۲ و انحراف استاندارد ۱/۳۸)] و ۱۸۶ دختر برابر با ۵۰/۳۰ درصد [(با میانگین ۱۵/۳۲ و انحراف استاندارد ۱/۳۴)] بودند که برای انتخاب آن‌ها از روش نمونه‌برداری در دسترس استفاده شد. در این پژوهش، ۵۴ دانش‌آموز پایه هفتم (۱۴/۸ درصد)، ۸۲ دانش‌آموز پایه هشتم (۲۲/۴ درصد)، ۷۲ دانش‌آموز پایه نهم (۱۹/۷ درصد)، ۸۶ دانش‌آموز پایه دهم (۲۳/۵ درصد)، ۶۸ دانش‌آموز پایه یازدهم (۱۸/۶ درصد) و ۴ دانش‌آموز پایه دوازدهم (۱/۱ درصد)، شرکت کردند. همچنین، در این پژوهش ۶۵ دانش‌آموز علوم انسانی (۱۷/۸ درصد)، ۵۹ دانش‌آموز علوم تجربی (۱۶/۱ درصد)، ۳۵ دانش‌آموز ریاضی (۹/۶ درصد) و درنهایت، ۲۰۷ دانش‌آموز متوسطه اول و بدون گرایش تحصیلی شرکت کردند. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵) با تأکید بر منطق تناسب بین تعداد پارامترهای اندازه‌گیری شده مدل با حجم نمونه از آنجا که از ۳۵ پارامتر اندازه‌گیری شدند، بر اساس نسبت ۱۰ به ۱، ۳۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. البته، محققان با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها^۲، به تعداد برآورد شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین، حدود ۵ درصد افزودند. در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان از تحلیل حذف نشدند.

1 - partial mediation
2 - data screening
3 - Health-Oriented Academic Lifestyle Promoting/
Reducing Behaviors Questionnaire
4 - expectancy-value
5 - control-value

6 - self-efficacy
7 - achievement goals
8 - self-determination
9 - self-worth
10 - hope

نمونه به طور مجزا آزمون شد. در این مرحله، محققان با اخذ رویکردی استقرایی و با استفاده از روش آماری تحلیل مؤلفه‌های اصلی، ساختار عاملی پرسشنامه را واریسی کردند. در این بخش، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی و روش همسانی درونی و همچنین ضرایب همبستگی بین نشانگرهای رفتاری چندگانه با برخی قلمروهایی محتوایی مانند هیجان‌های پیشرفت و تنیدگی تحصیلی، شواهد متقنی را در دفاع از روایی عاملی و روایی سازه پرسشنامه فراهم کردند. ضرایب همسانی درونی پرسشنامه نیز، شواهد محکمی را در دفاع از اعتبار پرسشنامه فراهم کردند. سپس، محققان با هدف توسعه نسخه اصلی پرسشنامه مزبور، بر حسب شواهد به دست آمده از مرحله پیشین، نسخه ۱۲۴ ماده‌ای پرسشنامه مشتمل بر ۱۳ مدل رفتاری متعارف در موقعیت‌های پیشرفت را با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی آزمودند. در این نسخه، ۴۸ ماده به رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی^۱ (۱۰ ماده)، مشغولیت تحصیلی^۲ (۸ ماده)، جهت‌گیری هدف تسلطی^۳ (۱۰ ماده)، سرزندگی تحصیلی^۴ (۱۰ ماده) و تاب‌آوری تحصیلی^۵ (۱۰ ماده) و ۷۶ ماده نیز به رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته‌شده^۶ (۱۰ ماده)، اجتناب از کمک‌طلبی^۷ (۹ ماده)، پرخاشگری منفعلانه (۱۰ ماده)، اهمال‌کاری تحصیلی^۸ (۹ ماده)، خودناتوان‌سازی^۹ (۷ ماده)، اجتناب از تلاش^{۱۰} (۱۱ ماده)، فریبکاری تحصیلی^{۱۱} (۱۰ ماده) و کمال‌گرایی غیرانطباقی^{۱۲} (۱۰ ماده)، مربوط بودند. در این پژوهش، نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل چندعاملی مرتبه اول پرسشنامه رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده

سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، برآزش مطلوبی با داده‌ها داشت. در نسخه اصلی پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ می‌دهند. در این ابزار، با افزایش نمره افراد در هر مدل رفتاری، نمره تخصیص داده شده به آن‌ها ذیل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور افزایش نشان می‌دهد. در پژوهش صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۸ الف)، ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه تسهیل‌گرهای سلامت تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی برابر با ۰/۸۹، مشغولیت تحصیلی برابر با ۰/۸۵، جهت‌گیری تسلطی برابر با ۰/۹۳، سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۹۳، تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۰/۹۳ و برای هر یک از رفتارها در بعد رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده برابر با ۰/۹۲، اجتناب از کمک‌طلبی برابر با ۰/۹۴، اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۰/۹۳، خودناتوان‌سازی برابر با ۰/۹۰، اجتناب از تلاش برابر با ۰/۹۵، فریبکاری تحصیلی برابر با ۰/۹۶ و کمال‌گرایی غیرانطباقی برابر با ۰/۹۵ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۹۵ و برای رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی غیرانطباقی به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۲،

1 - academic optimism

2 - academic engagement

3 - mastery goal orientation

4 - academic buoyancy

5 - academic resilience

6 - academic learned helplessness

7 - avoidance of Help-Seeking

8 - procrastination

9 - self-handicapping

10 - effort avoidance

11 - academic cheating

12 - maladaptive perfectionism

۰/۹۵ و ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه سرمایه روان شناختی^۱

(لوتانز و دیگران، ۲۰۰۷). لوتانز و دیگران (۲۰۰۷) اولین بار پرسشنامه سرمایه روان شناختی را با هدف اندازه گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و مشارکت کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف شش درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می دهند. بر اساس منطق نظری زیربنایی پرسشنامه سرمایه روانی، این ابزار از چهار بعد خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوش بینی تشکیل شده است که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می شود. تمام ماده های پرسشنامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره گذاری می شود. بر این اساس، در نمره گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافق از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالف نیز از گزینه ۱ استفاده می شود. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی روایی و اعتبار پرسشنامه سرمایه روان شناختی ارائه کرده اند (لوتانز، اولیو و آوی، ۲۰۱۴؛ لوتانز، آوی، کلاپ - آسمیت و لی، ۲۰۰۸؛ لوتانز و دیگران، ۲۰۰۷). در پژوهش لوتانز و دیگران (۲۰۰۷) نتایج روایی عاملی پرسشنامه سرمایه روان شناختی نشان داد که ساختار عاملی پرسشنامه سرمایه روان شناختی از چهار عامل خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوش بینی تشکیل شده است. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۰، ۰/۹۳ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان های

پیشرفت^۲ (عبدالله پور، ۲۰۱۵). پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبعدی با هدف

اندازه گیری هیجان های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، یادگیری و امتحان می سنجد. بنابراین، پرسشنامه هیجان های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، یادگیری و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه گیری می کند. پرسشنامه هیجان های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان های مربوط به کلاس، هیجان های مربوط به یادگیری و هیجان های مربوط به امتحان است. در پرسشنامه هیجان های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می دهند. مقیاس هیجان های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیرمقیاس لذت (۱۰ ماده)، امیدواری (۸ ماده)، غرور (۹ ماده)، خشم (۹ ماده)، اضطراب (۱۲ ماده)، شرم (۱۱ ماده)، ناامیدی (۱۰ ماده) و خستگی (۱۱ ماده) است. مقیاس های هیجان های مربوط به یادگیری و هیجان های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ ماده، مجموعه مشابهی از هشت نوع هیجان قبل را اندازه گیری می کنند. در پژوهش پکران، گوئتز، پری، کرامر و هاچستاد (۲۰۰۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۲ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲، ۰/۸۷

و ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۲۰۱۴) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با پژوهش پکران، گویتز، فرنزل، بارچفیلد و پری (۲۰۱۱) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل ۲۴ مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به طور تجربی از روایی درونی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و دیگران (۲۰۱۴) با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، ۳ ماده که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آنها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته ۲۴ ماده‌ای برای هر یک از سه قلمرو کلاس درس، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، توسعه یافت. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های

لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه

هدف پیشرفت^۲ (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسشنامه هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه اصلی، الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدیدنظر شده از ۱۲ ماده و چهار بعد شامل هدف تسلط‌محور گرایشی (با ماده‌های ۱، ۳ و ۷)، هدف تسلط‌محور اجتنابی (با گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی (با ماده‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (با ماده‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این پرسشنامه مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در پژوهش شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۲۰۱۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که پرسشنامه هدف پیشرفت از چهار عامل هدف تسلط‌محور اجتنابی، هدف تسلط‌محور گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌محور و هدف عملکردی گرایش‌محور تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین اهداف پیشرفت تسلطی و عملکردی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به طور

تجربی از روایی سازه پرسشنامه هدف پیشرفت حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی پرسشنامه هدف پیشرفت برای هدف تسلط‌محور اجتنابی، تسلط‌محور گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌محور و هدف عملکردی گرایش‌محور به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و درنهایت، هدف عملکرد/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمد.

سیاهه مشغولیت مدرسه^۱ (سال‌ملا- آرو

و آپادایا، ۲۰۱۲). این سیاهه بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت^۲ (اسچافیلی، مارتینز، مارکویس - پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش سال‌ملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های تعهد^۳، دلبستگی^۴ و انرژی^۵ به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و شکری (۲۰۱۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی سیاهه مشغولیت مدرسه از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه

و شیفتگی (دلبستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی، وجود این عوامل سه‌گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت مدرسه برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۸۵، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و شکری (۲۰۱۵)، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه، مشغولیت مدرسه برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت مدرسه برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۹، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی مدرسه^۶ (سال‌ملا- آرو

و دیگران، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سال‌ملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن درباره زندگی حرفه‌ای (ناتانن، آرو، ماتیزن و سال‌ملا- آرو، ۲۰۰۳) توسعه یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن شامل ۱۵ ماده است که سه بعد خستگی کاری، بدگمانی نسبت به کار و احساس عدم کفایت در کار را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه (از طریق ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه (از طریق ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه (از طریق ماده‌های ۳ و ۸) اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به تمامی ماده‌ها روی یک طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش سال‌ملا- آرو و دیگران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی

1 - School Engagement Inventory (SEI)

2 - Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)

3 - dedication

در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۲۰۱۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، سیاهه فرسودگی

تحصیلی از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برآزش تحلیل عامل تأییدی، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. در پژوهش حاضر مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۸ و ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف

استاندارد متغیرهای پژوهش را در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر نشان می‌دهد.

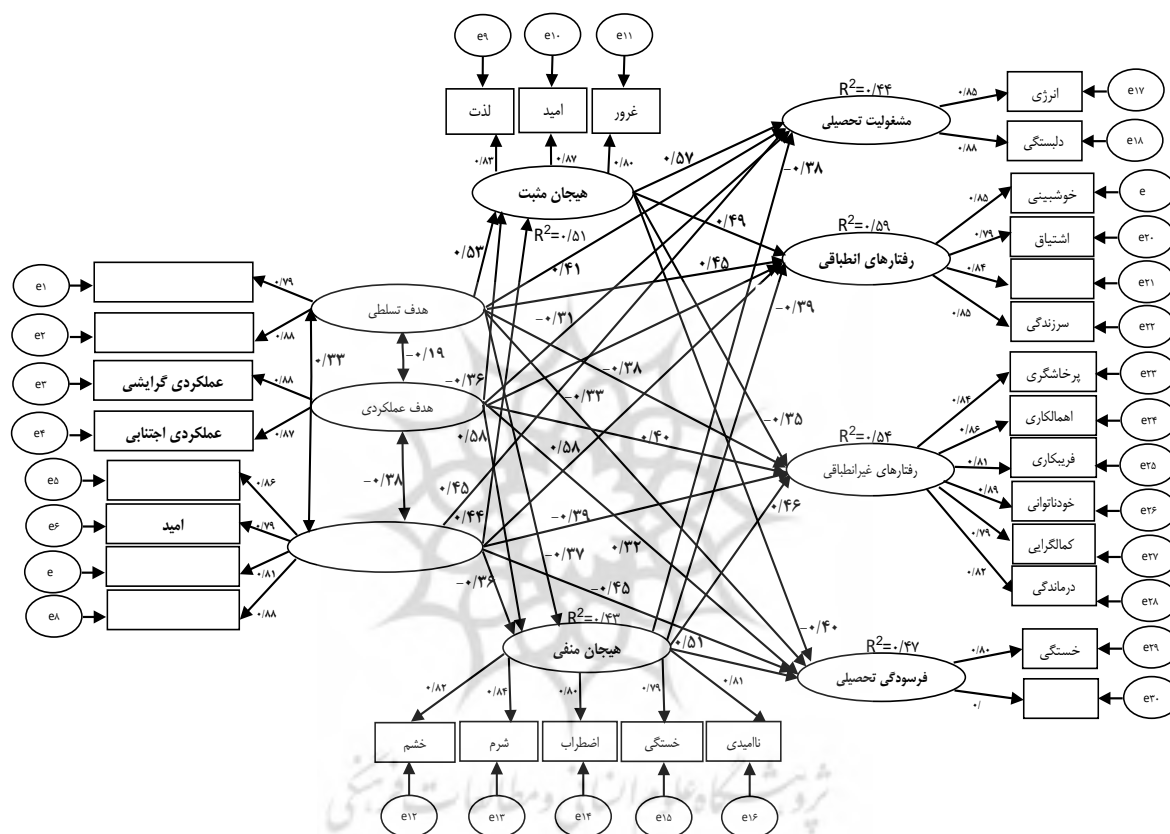
جدول ۱

شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش در کل دانش‌آموزان

عامل کلی		زیرمقیاس‌ها		دختر		پسر	
		SD	M	SD	M	SD	M
هدف‌های پیشرفت	هدف تسلط‌محور گرایشی	۳/۷۸	۷/۳۸	۴/۱۲	۷/۷۷		
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	۴/۴۵	۹/۷۶	۴/۵۶	۹/۱۹		
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۴/۵۹	۸/۴۶	۴/۸۹	۸/۴۶		
	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۴/۶۷	۹/۵۶	۴/۸۴	۹/۳۰		
سرمایه روان‌شناختی	خودکارآمدی	۴/۰۹	۱۰/۴۹	۴/۶۲	۱۰/۴۶		
	امید	۴/۵۷	۱۲/۱۳	۴/۵۶	۱۱/۴۷		
	تاب‌آوری	۳/۶۱	۱۰/۴۷	۳/۷۹	۹/۸۹		
	خوش‌بینی	۴/۰۱	۱۶/۶۵	۴/۲۹	۱۶/۰۱		
هیجان‌های پیشرفت	هیجان لذت	۴/۶۰	۳۰/۲۰	۵/۸۳	۲۹/۵۱		
	هیجان امید	۴/۷۲	۲۸/۰۷	۴/۹۸	۲۷/۴۶		
	هیجان غرور	۴/۷۴	۲۶/۶۸	۴/۹۸	۲۷/۴۶		
	هیجان خشم	۵/۷۶	۲۳/۶۴	۵/۹۱	۲۲/۳۹		
رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی	هیجان اضطراب	۷/۳۵	۳۵/۳۶	۷/۹۳	۳۵/۳۸		
	هیجان شرم	۶/۶۱	۲۷/۲۸	۶/۸۸	۲۶/۴۸		
	هیجان ناامیدی	۷/۳۱	۲۴/۰۶	۷/۵۳	۲۴/۲۰		
	هیجان خستگی	۴/۲۵	۱۸/۲۷	۴/۶۹	۱۷/۸۱		
رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی	خوش‌بینی تحصیلی	۸/۳۲	۲۱/۲۷	۷/۹۹	۱۹/۵۷		
	اشتیاق تحصیلی	۷/۰۹	۲۰/۱۶	۶/۷۸	۱۹/۵۵		
	تاب‌آوری تحصیلی	۷/۴۶	۱۶/۷۲	۸/۰۷	۱۶/۹۵		
	سرزندگی تحصیلی	۸/۵۹	۲۶/۵۵	۸/۷۸	۲۶/۲۶		
مشغولیت تحصیلی	درماندگی آموخته شده	۹/۴۵	۴۰/۲۶	۸/۲۹	۴۱/۳۶		
	پرخاشگری منفعلانه	۵/۰۴	۴۸/۰۷	۵/۶۵	۴۷/۱۳		
	اهمال کاری	۹/۴۴	۳۳/۹۱	۹/۳۶	۳۳/۴۳		
	خودناتوان‌سازی	۵/۹۲	۳۰/۲۲	۵/۹۸	۲۹/۲۲		
فرسودگی تحصیلی	فریبکاری تحصیلی	۱۰/۱۲	۳۹/۴۹	۱۰/۵۰	۳۸/۵۲		
	کمال‌گرایی	۹/۵۸	۳۷/۶۳	۱۰/۰۸	۳۷/۶۳		
	تعهدمندی	۵/۱۲	۱۱/۷۱	۵/۱۳	۱۱/۱۸		
	انرژی و دلبستگی	۴/۹۶	۱۱/۵۷	۵/۸۶	۱۱/۶۵		
فرسودگی تحصیلی	احساس خستگی در مدرسه	۵/۷۴	۱۸/۰۷	۵/۳۹	۱۸/۳۹		
	احساس عدم کفایت در مدرسه	۵/۹۶	۱۶/۲۸	۵/۹۰	۱۷/۴۰		

در پژوهش حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاچین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی -، بهنجاری چندمتغیری - به کمک ضریب مردیا -، و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله‌ماهالانوبیس^۱ - آزمون و تایید

شدند. علاوه بر این در این پژوهش، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده نشان داد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. در نهایت، در پژوهش حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار استفاده شد. علاوه بر این در پژوهش حاضر، برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی نیز استفاده شد.



شکل ۲. مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش

بین سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی و بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی با واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد (شکل ۲).

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر شامل شاخص مجذور خی^۲، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی^۳، شاخص برازندگی تطبیقی^۴،

در بخش اول، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیرهای مکنون مشغولیت تحصیلی، فربودگی تحصیلی و رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی با میانجیگری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از روش معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر ابتدا، مدل مفروض روابط ساختاری

1 - Mahalanobis distance
2 - Chi-square test

3 - Chi square divided by degrees of freedom test
4 - Comparative Fit Index (CFI)

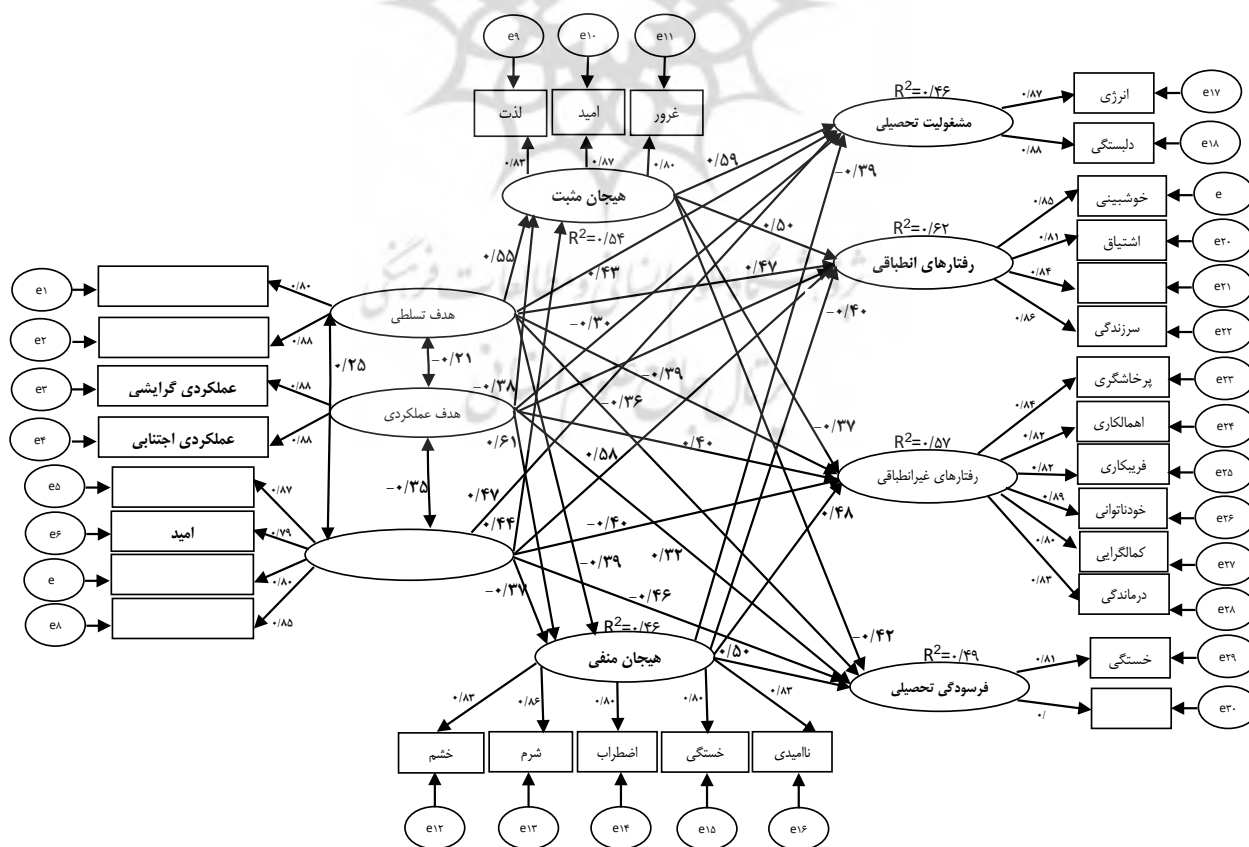
شاخص برازندگی^۱، شاخص برازندگی تعدیل یافته^۲ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۳ به ترتیب برابر با ۵۴۱/۳۶، ۲/۳۸، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۰۵۴ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برآزش در مدل مفروض نشان می‌دهد که در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر و دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برآزش مطلوبی دارد.

شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض در کل گروه نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، ۵۱ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۴۳ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۴۴ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی، ۴۷ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی، ۵۹ درصد از پراکندگی رفتارهای انطباقی سبک زندگی و ۵۴ درصد از پراکندگی رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و سرمایه روان‌شناختی، پیش‌بینی شد. در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در کل گروه نمونه دانش‌آموزان، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل مفروض، رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک و مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی

سبک زندگی و مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی سلامت‌محور و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0/05$). علاوه بر این، رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0/05$). در این پژوهش، برای تعیین معناداری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی بر رفتارهای سبک زندگی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، در کل نمونه دانش‌آموزان از روش بوت‌استرپ^۴ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۳۰ و ۰/۱۴، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۱- و ۰/۱۹-، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۶ و ۰/۱۵ و در نهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۲ و ۰/۱۶- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۱- و ۰/۱۹-، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۴ و ۰/۲۷، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۶- و ۰/۱۹- و در نهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک

زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۲ و ۰/۲۷ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). در نهایت، اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۳ و ۰/۱۳، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۷ و ۰/۲۰ - بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۲ و ۰/۱۴ و در نهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۵ و ۰/۱۵ - به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). در این بخش، قبل از تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، برازندگی

مدل مفروض با داده‌ها به تفکیک برای دو گروه جنسی آزمون می‌شود. بنابراین، مدل مفروض روابط ساختاری بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی با رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر آزمون شد (شکل ۳). در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان دختر شامل شاخص (AGFI)، (GFI)، (CFI)، (χ^2/df)، (χ^2) و (RMSEA) به ترتیب برابر با ۵۴۱/۳۶، ۲/۲۱، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۱ و ۰/۵۷ به دست آمد. واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازش در مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.



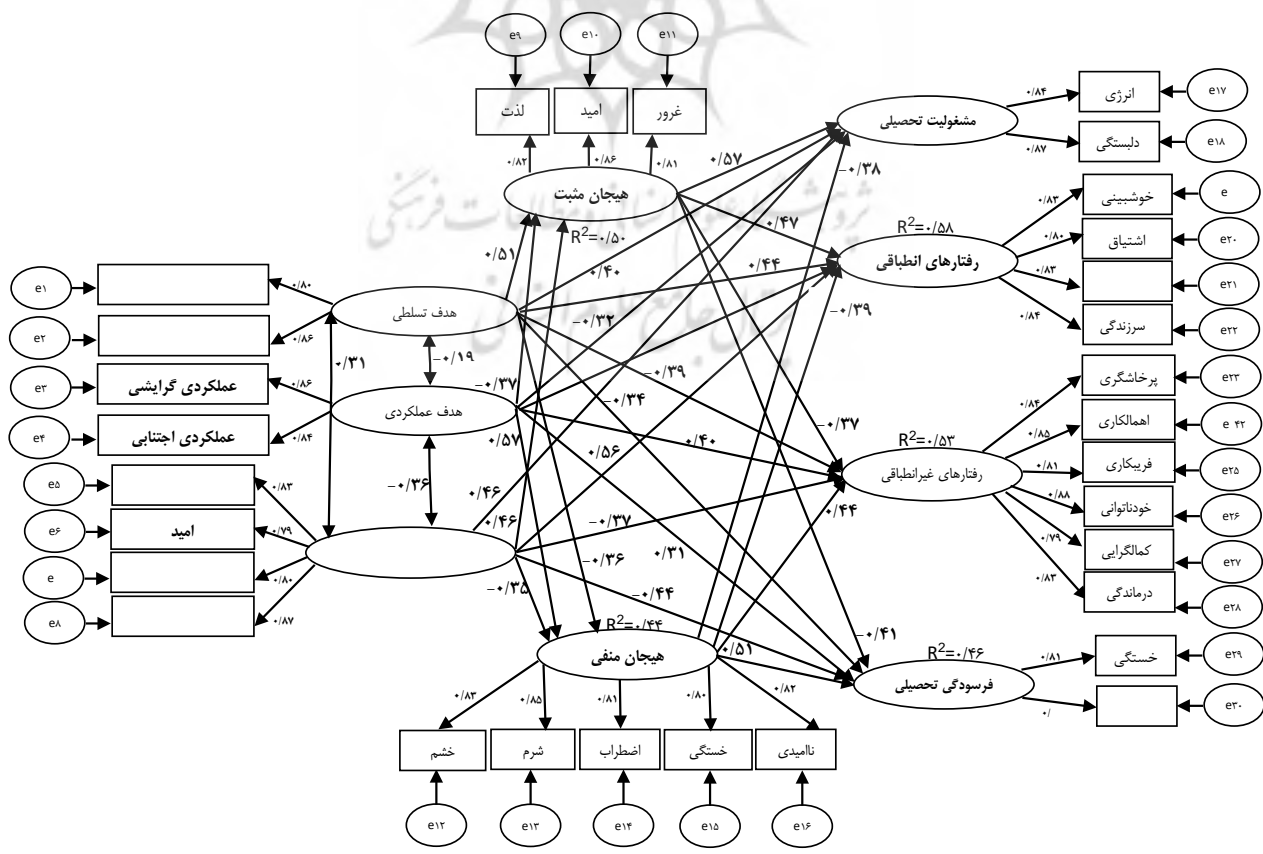
شکل ۳. مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر

شکل ۳ نشان می‌دهد که در مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، ۵۴ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۴۶ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی تبیین شد. همچنین در این مدل، ۴۶ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی، ۴۹ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی، ۶۲ درصد از پراکندگی رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و ۵۷ درصد از پراکندگی رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و سرمایه روان‌شناختی، پیش‌بینی شد. در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در گروه نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل مفروض، رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0.05$). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0.05$). علاوه بر این، رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای

غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0.05$). در نهایت، رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود و همچنین، رابطه بین هیجان‌های پیشرفت منفی با رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0.05$). در این پژوهش، برای تعیین معناداری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی بر رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با 0.32 و 0.17 ، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با -0.22 و -0.20 ، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با 0.27 و 0.16 و در نهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با 0.23 و -0.18 به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0.05$). همچنین در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با -0.23 و -0.21 ، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با 0.16 و 0.28 ، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق

هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۷- و ۰/۲۱- و درنهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۴ و ۰/۲۹ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). درنهایت، اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۴ و ۰/۱۵، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۸- و ۰/۲۱-، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۳ و ۰/۱۵ و درنهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۷- و ۰/۱۶- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). در ادامه، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیرهای مکنون رفتارهای انطباقی و

غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، مدل مفروض روابط ساختاری بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی با رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری هیجان‌های مثبت و منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر آزمون شد (شکل ۴). در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI) و ریشه



شکل ۴. مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در دانش‌آموزان تیزهوش پسر

دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۵۴۱/۳۶، ۲/۲۱، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۱ و ۰/۵۷ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶)، واحد مقداری شاخص برازندگی در مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

شکل ۴ نشان می‌دهد که در مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر، ۵۰ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۴۴ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۴۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی، ۴۶ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی، ۵۸ درصد از پراکندگی رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و سرمایه روان‌شناختی، پیش‌بینی شد. در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در گروه نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل مفروض، رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با هیجان‌های

پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0/05$). علاوه بر این، رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود ($P < 0/05$). درنهایت، رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود و همچنین، رابطه بین هیجان‌های پیشرفت منفی با رفتارهای انطباقی سبک زندگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود ($P < 0/05$).

در این پژوهش، برای تعیین معناداری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی بر رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۸ و ۰/۱۳، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۰ و ۰/۱۷، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۵ و ۰/۱۶ و درنهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۱ و ۰/۱۵ به دست

آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $-0/20$ و $0/18$ ، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/12$ و $0/25$ ، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با $-0/14$ و $-0/17$ و درنهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/12$ و $0/26$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). درنهایت، اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر مشغولیت تحصیلی، از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/22$ و $0/12$ ، بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $-0/15$ و $-0/18$ ، بر رفتارهای انطباقی سبک زندگی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/20$ و $0/13$ و درنهایت، بر رفتارهای غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $-0/14$ و $-0/13$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض در کانون توجه محقق بوده است، در این بخش، روابط ساختاری در مدل مفروض، به تفکیک برای هر یک از دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد. به بیان دیگر، به منظور تحلیل تغییرناپذیری گروهی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی با رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی و بهزیستی

تحصیلی، هم‌ارزی روابط ساختاری در مدل مزبور در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد. بر این اساس، در مدل پیشنهادی، یک مدل پایه و بدون محدودیت تساوی در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر ایجاد و آزمون شد.

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری بدون محدودیت شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI) و ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با $878/44$ ، $2/58$ ، $0/954$ ، $0/931$ ، $0/913$ و $0/054$ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های برازندگی در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

سپس، تغییرناپذیری مدل اندازه‌گیری در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد. در یکی از مدل‌های معادله ساختاری چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد در دو گروه، محدود شدند. نتایج نشان داد که برازش این مدل با داده‌ها مطلوب بود (جدول ۲). در جدول ۲، مقدار $\chi^2\Delta$ - که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر χ^2 بین مدل با محدودیت و مدل بدون محدودیت محاسبه شد - نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مساوی بودند [$p = 0/31$ ، $25/90 = \chi^2(23)$]. $\chi^2\Delta$ سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۲، مقدار $\chi^2\Delta$ نشان می‌دهد که در مدل با محدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های ساختاری برای دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مساوی بودند [$p = 0/40$ ، $15/70 = \chi^2(15)$].

p	df Δ	$\chi^2\Delta$	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	χ^2/df	χ^2	بامحدودیت/ بدون محدودیت	مدل
-	-	-	۰/۰۵۴	۰/۹۱۳	۰/۹۳۱	۰/۹۵۴	۲/۵۸	۸۷۸/۴۴	مدل بدون محدودیت	مدل بدون محدودیت
۰/۴۸	۲۲	۲۶/۳۳	۰/۰۵۹	۰/۹۰۷	۰/۹۲۵	۰/۹۴۵	۲/۵۵	۹۰۴/۷۷	مدل وزن‌های اندازه‌گیری	مدل‌های بامحدودیت
۰/۷۲	۱۹	۲۲/۱۳	۰/۰۵۷	۰/۹۰۷	۰/۹۲۷	۰/۹۴۷	۲/۴۹	۹۰۰/۵۷	مدل وزن‌های ساختاری	

بحث

مسیرهای مفهومی قابل جستجو برای اطلاع از ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی و مدل‌های رفتاری ارجح یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، با تأکید بر همبسته‌های مفهومی سازه جهت‌گیری‌های هدفی شامل اسنادهای علی (کولاویلانیس و گاداس، ۲۰۱۸) و باورهای خودکارآمدی (ژن و دیگران، ۲۰۱۷؛ گیتز، برینکی و کریشاینر، ۲۰۱۶)، فهم‌پذیر می‌شود. محققان علاقه‌مند به مختصات کنشی نظریه هدف در بافت پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش، با هدف تصریح کارکرد جهت‌گیری‌های هدفی بر نقش همبسته مفهومی اسنادهای علی تأکید کرده‌اند (استاسیلوویک، ۲۰۱۹؛ دیبیک، کیلرمانس، بارنت، پیرسون و پیرسون، ۲۰۱۶؛ سوریک و دیگران، ۲۰۱۷). مرور مجموعه تحرکات فکری محققان علاقه‌مند به مرور نظام‌دار ویژگی‌های کارکردی سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی نشان می‌دهد که یکی از تعیین‌کننده‌ترین همبسته‌های مفهومی توضیح‌دهنده تمایز در کارکرد هدف‌گزینی‌های تحصیلی یادگیرندگان از طریق اسنادهای علی انتخاب شده آن‌ها مشخص می‌شود. در این بخش، مرور نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که خودنگری‌های واقع‌گیزانه و مبتنی بر خودکم‌نگری و متعاقب آن گرایش به خودمراقبت‌گری در مواجهه با تجارب انگیزاننده به‌عنوان بخشی از پاسخ به جهت‌گیری‌های هدفی عملکردمحور، با اسنادگزینی‌های علی افراطی و غیرمنعطف رابطه نشان می‌دهد. در مقابل، یادگیرندگان دارای جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور با رجوع به استانداردهای خود

این پژوهش با هدف آزمون واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر انجام شد. نتایج آزمون مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت. علاوه بر این، نتایج مربوط به آزمون هم‌ارزی جنسی مدل روابط مفروض نیز با تأکید بر عدم معناداری مدل‌های بامحدودیت و بدون محدودیت بر اساس وزن‌های اندازه‌گیری و وزن‌های ساختاری، شواهد متقنی را در دفاع از تغییرناپذیری جنسی مدل پیشنهادی فراهم کرد. نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات تامینن و دیگران (۲۰۲۰)، سان و اکسی (۲۰۲۰)، جانکی و دیکاسر (۲۰۱۹)، باستویک و دیگران (۲۰۲۰)، استالبرگ و دیگران (۲۰۱۹)، لین و دیگران (۲۰۱۷)، چن (۲۰۱۵) و گانیدا و دیگران (۲۰۰۹) از نقش تفسیری جهت‌گیری‌های هدفی در تبیین کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان به طور تجربی حمایت کرد. مرور شواهد موجود در قلمرو مطالعاتی نظریه هدف پیشرفت نشان می‌دهد که مهم‌ترین

وضع شده در مقایسه با استانداردهای هنجاری و متعاقب آن ناوابستگی احساس خودارزشمندی آن‌ها به تجارب پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی، فرصت انتخاب اسنادهای علی خوش‌بینانه را فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، فرض می‌شود که جهت‌گیری‌های هدفی از طریق اسنادهای علی، تمیز در مؤلفه‌های کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان شامل بهزیستی تحصیلی و رفتارهای پیشرفت‌مدارانه انطباقی و غیرانطباقی را سبب می‌شود (پالچینا - رینیک و کولیک - ویویس، ۲۰۱۷؛ لین، ۲۰۲۰؛ کولاویلانیس و گاداس، ۲۰۱۸؛ وانگ و یان، ۲۰۱۸).

بر اساس شواهد موجود، یکی دیگر از مسیرهای مفهومی قابل جستجو برای تصریح ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی وجوه چندگانه کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش با تأکید بر نقش تفسیری سازه انگیزشی باورهای خودکارآمدی مشخص می‌شود (سینس و دیگران، ۲۰۰۸؛ گیتز و دیگران، ۲۰۱۶؛ ولف و دیگران، ۲۰۱۸). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که تلاش برای کمک به فهم‌پذیری مختصات کنشی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی تجارب پیشرفت یادگیرندگان با تأکید بر همبسته مفهومی باورهای خودکارآمدی تحصیلی، مستلزم تمرکز بر کارکردهای چند عنصر اطلاعاتی اثرگذار است. به بیان دیگر، طبق دیدگاه متخصصان تربیتی، اهم بستریهای مفهومی توضیح دهنده توان باورهای خودکارآمدی - به‌عنوان یک همبسته مفهومی جهت‌گیری‌های هدفی -، در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش و غیرتیزهوش چهار مؤلفه را شامل می‌شود (هوانگ، ۲۰۱۶؛ ولف و دیگران، ۲۰۱۸؛ دالینگ و راپل، ۲۰۱۸). مؤلفه اطلاعاتی اول، تلاش و پشتکار است. محققان تأکید می‌کنند که افراد دارای باورهای خودکارآمدی در مقایسه با افراد فاقد باورهای خودکارآمدی در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی، تلاش و پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. بر اساس نظریه

اسناد در بافت مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، یکی از مسیرهای مفهومی مفروض برای تبیین این یافته با تأکید بر نقش غیرقابل‌انکار فرایندهای ارزیابی شناختی مشخص می‌شود. به بیان دیگر، الگوی تفاسیر شناختی مورد استفاده یادگیرندگان در مواجهه با تکالیف انگیزاننده زندگی تحصیلی - که خود در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران نقش حساسی را ایفا می‌کند - از طریق منبع باورهای خودکارآمدی تغذیه می‌شوند (دالینگ و راپل، ۲۰۱۸). بنابراین، همسو با شواهد تجربی موجود درباره همبسته بودن جهت‌گیری‌های هدفی با باورهای خودکارآمدی، تلاش برای اطلاع از نقش جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان در بستر اطلاعاتی باورهای خودکارآمدی و با تأکید بر مؤلفه تلاش‌باوری در برابر تلاش‌گریزی، قابل جست‌وجو است. علاوه بر این همسو با شواهد موجود، مؤلفه اطلاعاتی دوم، انتخاب تکلیف است (هوانگ، ۲۰۱۶). محققان دریافته‌اند که افراد دارای باور خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد فاقد باور خودکارآمدی بیشتر علاقه‌مند هستند که از تکالیف چالش‌انگیز به جای تکالیف ساده استفاده کنند. همسو با دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴) و مارتین (۲۰۰۸) ترکیب مشخصه‌های الگوی اسنادی منتخب در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز و شکست، یکی از مهم‌ترین مسیرهای مفهومی مفروض برای تأکید بر نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی و انتخاب تکالیف محسوب می‌شود. به بیان دیگر، همسو با دغدغه متخصصان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، همبسته بودن باورهای خودکارآمدی با جهت‌گیری‌های هدفی سبب می‌شود که یادگیرندگان مختلف، به دلیل تمیز در هدف‌گزینی‌های تحصیلی، در متن مواجهه با تجارب انگیزاننده و چالش‌انگیز، ضمن انتخاب مدل‌هایی متفاوت از رفتارهای خودمراقبت‌گر، در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، درجات متفاوتی از

مصونیت حیات علمی خود را نشان دهند. بنابراین، تمایز در راهبردهای پردازشگری مطالبه‌گری‌های زندگی تحصیلی به‌عنوان یک خصیصه همبسته با باورهای خودکارآمدی و همچنین جهت‌گیری‌های هدفی، در تصریح تفاوت بین یادگیرندگان در گزینش تکالیف تحصیلی، مؤثر واقع می‌شوند (هوانگ، ۲۰۱۶). بر اساس شواهد تجربی و نظری موجود، سومین مولفه اطلاعاتی، مدیریت تجارب هیجانی نام دارد (ژانگ، واترمن و دانیل، ۲۰۱۶؛ لی و مک‌لیلان، ۲۰۱۹؛ هوانگ، ۲۰۱۶). طبق دیدگاه محققان، افرادی که از باور خودکارآمدی بالایی برخوردارند در مقایسه با افرادی که فاقد باور خودکارآمدی هستند در مواجهه با موقعیت‌های ناکام‌کننده از توان بیشتری برای مدیریت برانگیختگی هیجانی برخوردارند (پنگ، چرینگ، لین و کیو، ۲۰۱۸). بر اساس شواهد تجربی و نظری موجود، چهارمین مولفه اطلاعاتی، مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا است (ریبیتز، راجات و لیندن، ۲۰۱۵). طبق دیدگاه محققان بین باورهای خودکارآمدی افراد و ظرفیت رویارویی آن‌ها با موقعیت‌های تنیدگی‌زا رابطه وجود دارد (ماریکاتیو و سولیا، ۲۰۱۹؛ گرانسیل، اشوینگر، استینمایر و فریس، ۲۰۱۶). به‌طور کلی، مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان داد که تلاش برای تصریح توان تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی مؤلفه‌های چندگانه کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان در بستر اطلاعاتی باورهای خودکارآمدی با تأکید بر مسیرهایی مفهومی مانند تلاش و پشتکار، انتخاب تکلیف، مدیریت تجارب هیجانی و روی‌آورد مقابله‌ای آن‌ها در مواجهه با تجارب چالش‌انگیز، قابل فهم است.

بر اساس مجموعه تحركات فکری موجود در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، یکی دیگر از سازه‌های انگیزشی قابل انتخاب برای کمک به فهم‌پذیری توان تبیینی جهت‌گیری‌های

هدفی با هدف پیش‌بینی مؤلفه‌های انگیزشی و هیجانی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان با تأکید بر فرصت‌آفرینی اطلاعاتی اسنادهای علی، دنبال می‌شود (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ کولویلانیس و گاداس، ۲۰۱۸). بر اساس آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، یکی از تعیین‌کننده‌ترین معابر فکری قابل جستجو برای تصریح ظرفیت‌های تفسیری جهت‌گیری‌های هدفی در توضیح وجوه انطباقی و غیرانطباقی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان، بر اسنادگزی‌های علی آن‌ها مبتنی است (گراهام، ۲۰۲۰). بر اساس دیدگاه محققان، هدف‌های پیشرفت با تسلط یافتن بر میدان روانی یادگیرندگان، ضمن تعیین گستره معنایی تجارب موفقیت‌آمیز و شکست، در شکل‌دهی به طرق ارجح جست و جوی دلایل رویارویی با تجارب فراروی، بر نحوه شکل‌گیری اسنادگزی‌های علی یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شوند (گراهام، ۲۰۲۰؛ متیوسی، ۲۰۱۷؛ هانراهان و سرین، ۲۰۰۹). بر اساس دیدگاه محققان، هدف‌گزی‌های تسلط‌محور با ترغیب ارزیابی‌های تکلیف‌محور^۱ و چالشی‌نگر^۲، زمینه‌ساز شکل‌دهی به آمیبه‌های ذهنی رشدی‌نگر^۳ و متعاقب آن تمایل کمتر به استفاده از مدل‌های رفتاری غیرانطباقی مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و تلاش‌گریزی واقع می‌شود. در مقابل، هدف‌گزی‌های عملگری از طریق تسهیل ارزیابی‌های ناظر بر تهدید و بیش‌خودشناساننده و همچنین تفاسیر خودمحور و دگرمحور، ضمن تسهیل تجارب هیجانی منفی در فراخوانی طیف وسیعی از رفتارهای خودمراقبت‌گر مانند کمال‌گرایی غیرانطباقی و اهمال‌کاری اثرگذار واقع می‌شود (گراهام، ۲۰۲۰؛ آلتوری، دیپالا و هافل، ۲۰۲۰؛ تساجیمیتا، فریترس، بادا، گاتوالد و گروئن، ۲۰۱۸؛ ولف، هارمن و برانستاتر، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، نتایج پژوهش کیفی، براون،

مک‌گریو و ریویس (۲۰۱۸)، کالاولیانیس و گاداس (۲۰۱۸) و پالینا - رینیک و کولیک - ویهاوایس (۲۰۱۷) با تأکید بر نقش انگیزش رشدی نگر^۱ در توضیح سوگیری‌های اسنادی خودمراقبت‌گر^۲ نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های هدفی یادگیرندگان به مثابه ساختارهای شناختی مسلط بر میدان پدیداری آنها از طریق تسهیل سوگیری‌های اسنادی در آنها در شکل‌دهی به رفتارهای خودمراقبت‌گری مانند تلاش‌گریزی و استانداردهای غیرواقعی‌نگر در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شوند. بر این اساس، اسنادهای علی معطوف بر تجارب پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین بسترهای اطلاعاتی توضیح دهنده تمیز در ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدفی برای کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان قلمداد می‌شود.

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات پاتس و کسیدی (۲۰۲۰)، یو (۲۰۱۶)، فانگ و دینگ (۲۰۲۰) و لیو و کانیناس (۲۰۲۰) از نقش تعیین‌کننده سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان به طور تجربی حمایت کرد. به طور کلی، نتایج در این بخش نشان داد که با قوت‌یافتگی سرمایه روانی یادگیرندگان بر ضریب ایمنی آنها در برابر انتخاب رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی مانند پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، تلاش‌گریزی و کمال‌گرایی غیرانطباقی افزوده می‌شود. مرور مبانی نظری و تجربی پیرامون تمایزات در رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی مانند رویارویی با موقعیت‌های ناکام‌کننده، بر نقش تفسیری عنصر فرایندی ارزیابی‌های شناختی تأکید می‌کند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). بر اساس شواهد نظری و تجربی فقر در سرمایه روان‌شناختی یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی از طریق کمک

به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش‌نیافته در آنها سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب انگیزاننده بیشتر در معرض نقصان انگیزش و تجارب هیجانی منفی قرار گیرند. به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهند که با فقر در سرمایه روانی یادگیرندگان و متعاقب آن تمایل آنها به استفاده از اسنادهای غیرانطباقی، تمایل به استفاده از برخی مدل‌های رفتاری مانند خودارزشیابی‌های منفی^۳ و خودگویی‌های منفی^۴ در آنها قوت می‌گیرد و در مقابل، برخی انتخاب‌های رفتاری مانند بیش‌ارزش‌گذاری تحصیلی^۵، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضامندی از انجام تکالیف تحصیلی در آنها تضعیف می‌شود (تامینن - سانی و دیگران، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲)؛ علاوه بر این، سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی، گلینکی و بورگ (۲۰۰۶) تأکید کردند در فراگیران فاقد سرمایه روانی مورد انتظار، از آنجا که استفاده از اسنادهای علی بدکارکرد و ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید نیز به طور پرواضحی رواج دارد، در صورت رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، آمادگی آنها برای تجربه بیش از پیش هیجان‌های منفی سبب می‌شود که بیشتر از الگوهای رفتاری سازش‌نیافته مانند خودگویی‌های منفی، خودارزشیابی‌های منفی، احساس عدم کفایت فردی و بدگمانی نسبت به محیط‌های تحصیلی، استفاده کنند.

علاوه بر این، مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران نشان می‌دهد که تمرکز بر نقش تفسیری الگوهای ارزیابی شناختی در تبیین تمایزات چندگانه در انتخاب‌های رفتاری فراگیران متعاقب رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز از اهمیت زیادی برخوردار است (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ میسی و دیگران، ۲۰۰۶). بر این اساس، فراگیران فاقد سرمایه روانی از آنجا که در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده در محیط‌های

1 - growth motivation

2 - self-serving attribution biases

3 - negative self-talk

4 - negative self-assessments

5 - academic over-value

تحصیلی بیشتر از ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید بهره می‌جویند، نه تنها سطوح بالایی از هیجان‌های پیشرفت منفی را گزارش می‌کنند، بلکه با انتخاب رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته شده نیمرخ انگیزشی نامناسبی را به نمایش می‌گذارند. در مقابل، فراگیران برخوردار از سرمایه روان‌شناختی بالا بیشتر مستعد استفاده از ارزیابی‌های چالشی هستند. شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی‌های چالشی در مواجهه با موقعیت‌های ناخوشایند به کمک پیشگیری از فرو غلتیدن در ورطه هیجان‌های منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب‌رسان به حداقل ممکن کاهش می‌دهد (دانیل و دیگران، ۲۰۰۸).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات صوفی و دیگران (۲۰۱۹)، پاسبانی و دیگران (۲۰۱۵)، داودوندی و شکری (۲۰۱۷)، رضوی علوی و دیگران (۲۰۱۸)، راکانیلو و دیگران (۲۰۱۸)، لازاریدیس و باچالز (۲۰۱۹)، سیمانتن و گارن (۲۰۲۰) و جنا (۲۰۱۹) در پیش‌بینی مؤلفه‌های چندگانه کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان از طریق سازه‌های انگیزشی بر نقش تفسیری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی تأکید کرد. نتایج پژوهش حاضر همسو با دغدغه غالب نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت در متن توضیح نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان بر نقش عنصر اطلاعاتی هیجان‌های پیشرفت تأکید می‌کند (داتو، ۲۰۱۸؛ مانتانر - ماس، ویدال - کانتی، سیسی و پالو، ۲۰۱۷). مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که موافق با غالب صورت‌بندی‌های مفهومی مانند نظریه خودکارآمدی، نظریه اسناد، نظریه خودارزشمندی، نظریه خودتعیین‌گری و نظریه هدف پیشرفت، تلاش برای فهم‌پذیری ظرفیت تفسیری سازه‌های انگیزشی

مختلف مانند باورهای خودکارآمدی، اسنادهای علی، جهت‌گیری‌های هدفی و خودارزیابی‌های بنیادین در بستر اطلاعاتی مفهوم هیجان‌های پیشرفت معنا می‌یابد. متخصصان تربیتی دغدغه‌مند و علاقه‌مند به روی‌آورهای نظری غالب در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی تأکید می‌کنند با وجود تمیز در سازه‌های انگیزشی متعارف در نظریه‌های معاصر انگیزش، تمرکز هم‌زمان تمامی موضع‌گیری‌های نظری بر نقش هیجان‌های پیشرفت، نقطه اتصال و پیوند این تحرکات نظری محسوب می‌شود (پکران و دیگران، ۲۰۱۴؛ دانیلس و گیرل، ۲۰۱۷). بر اساس دغدغه برخی مسیرهای مفهومی مفروض، تبیین ویژگی‌های کارکردی هیجان‌های پیشرفت در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان با تأکید بر سازه‌های انگیزشی، مستلزم تأکید بر برخی مفروضه‌های پیشنهادی مانند مفروضه «توانمندسازی»^۱ و مفروضه «بسط»^۲ است. بر اساس مفروضه توانمندسازی، ظرفیت کنترل بهینه تجارب تحصیلی انگیزاننده و گستره وسیع واکنش‌های جسمانی در مواجهه با این مطالبات مبتنی بر پیشرفت از طریق فراخوانی باورهای خودکارآمدی و تفاسیر خودتوانمندساز^۳ - در مقابل تفاسیر خودناتوان‌ساز^۴ -، در پیش‌بینی گروه وسیعی از فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه مانند مشارکت فعالانه در پیشبرد اهداف تحصیلی، انتخاب اهداف تسلطی در برابر اهداف عملکردی، انتخاب تکالیف چالش‌انگیز در برابر تکلیف ساده و درنهایت تعریف استانداردهای واقع‌بینانه برای کنش‌وری‌های آکادمیک است. به بیان دیگر، همسو با آموزه‌های مفهومی مفروضه توانمندسازی، کنترل‌پذیری تجارب تنیدگی‌زا و واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک تقویت باور خودکارآمدی فردی، فراگیران را از فرو غلطیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان

1 - enabling hypothesis
2 - cultivation hypothesis

3 - empowering interpretation
4 - disempowering interpretation

انگیزش شامل کمال‌گرایی غیرانطباقی، رویکردهای سطحی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره‌گیری از تلاش مصون‌می‌دارد (گوئتز، کرانجاگر، فرنزل، لاتکی و هال، ۲۰۱۰).

علاوه بر این، طبق مفروضه بسط، احساس توانمندی در مدیریت بهینه‌پسایندهای چندگانه رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی از طریق وسعت بخشیدن به منابع مقابله‌ای موقعیتی، در پیش‌بینی الگوهای ارجح فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه فراگیران ایفای نقش می‌کند. به بیان دیگر، بر اساس آموزه‌های مفروضه بسط، مدیریت بهینه‌واکنش‌های چندگانه فردی به موقعیت‌های دشوار تحصیلی که مصداق انگیزش آن در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در جایگزینی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه انطباقی مانند استفاده از اسنادهای علی‌سازش‌یافته و راهبردهای مقابله‌شناختی انطباقی در برابر رفتارهای پیشرفت‌مدارانه غیرانطباقی مانند اجتناب از شکست در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی انعکاس می‌یابد، محصول وسعت یافتن ظرف منابع مقابله‌ای تلقی می‌شود. بنابراین، سطح پایین تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی و همچنین سطوح بالای باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق وسعت بخشیدن به توان مقابله‌ای افراد و به تبع آن مدیریت بهینه‌انگیزش‌های هیجانی، در شکل‌دهی به رفتارهای انگیزشی مختلف فراگیران مانند انتخاب جهت‌گیری‌های عمیق و سطحی برای تکالیف تحصیلی یا انتخاب اهداف تسلطی در برابر اهداف عملکردی اثرگذارند (یو و کانگ، ۲۰۱۴).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر درباره هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور همسو با

یافته‌های پژوهش پاسبانی و دیگران (۲۰۱۵)، رضوی علوی و دیگران (۲۰۱۸)، باتلر (۲۰۱۴)، بر مشابهت فراجنسیتی ویژگی‌های کارکردی سازه‌های انگیزشی در مدل پیشنهادی دلالت دارد. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی قلمروهای مفهومی منتخب در مدل مفروض در دو بافت عناصر پیش‌بینی و واسطه‌مند با هدف پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی سازگارانه و ناسازگارانه تأکید می‌کند. نتایج مطالعاتی از این دست نشان می‌دهد که کارکرد کیفیت‌های روان‌شناختی جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان با میانجیگری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، فراجنسیتی و فراافتاری است.

در این بخش، محدودیت‌های پژوهش حاضر مرور می‌شوند. اول، پژوهش حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح پژوهش طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، با توجه به آنکه نمونه پژوهش حاضر فقط از بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر شهر ساوه انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است. سوم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی

و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب^۱ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی پژوهشی منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌گری نسبی^۲ در برابر مدل واسطه‌گری کامل^۳، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. چهارم، بر اساس نتایج پژوهش پکران و دیگران (۲۰۱۰) با توجه به اهمیت استقلال‌یافتگی هر یک از مقیاس‌های مربوط به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت پیشنهاد می‌شود که به جای تمرکز بر مفهوم هیجان‌های پیشرفت در هیأتی بسیط و وسعت‌یافته، بر ویژگی کنشی هر بعد از هیجان‌های مثبت و منفی به طور مستقل تأکید شود.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دوا بر مفهوم جهت‌گیری‌های هدفی و

سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی و رفتارهای سبک زندگی از طریق هیجان‌های پیشرفت تبیین می‌شود. علاوه بر این در کلی‌ترین سطح، نتایج پژوهش حاضر شواهد تجربی مضاعفی را در دفاع از منطق مفهومی زیربنایی نظریه هدف پیشرفت - به مثابه یکی از صورت‌بندی‌های مفهومی غالب در قلمرو مطالعاتی توصیف‌کننده عناصر پیشایندی، واسطه‌ای و پسایندی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه، فراهم کرد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سازه سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یک مفهوم کلیدی متعلق به جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر، با برخورداری از وجهی تکمیلی برای آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت، در پروراندن و گستراندن توان تبیینی این صورت‌بندی مفهومی از نقشی حساس برخوردار است. علاوه بر این، شواهدی از این دست نشان می‌دهد که سازه‌های متعلق به نهضت نوپای روان‌شناسی مثبت‌نگر در کنار برخی از سازه‌های انگیزشی برخوردار از پیشینه حمایتی طولانی‌مدت مانند جهت‌گیری‌های هدفی، در تقویت ضریب نفوذ این موضع‌گیری مفهومی از نقشی تعیین‌کننده برخوردارند.

منابع

- Avey, J. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21, 141-149.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *Leadership Quarterly*, 22, 282-294.
- Avey, J.B., Luthans, F., & Jensen, S.M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Avey, J.B., Luthans, F., Smith, R.M., & Palmer, N.F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17-28.
- Avey, J.B., Luthans, F., & Youssef, C.M. (2010). The
- Abdollahpour, M. (2015). *Structural equation analysis of the cognitive-social model of achievement emotions: A test of alternative models*. Ph.D. Thesis. Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran.
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Vahedi, H. (2014). Evaluation of factorial structure of the achievement emotions questionnaire among Iranian students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4 (8), 161-186. [In Persian].
- Abdollahpour, M.A., & Shokri, O. (2015). Psychometric properties of the academic engagement inventory in Iranian university students. *Studies in Learning and Instruction*, 7 (69), 90-108. [In Persian].
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 110-118.

- Fang, S., & Ding, D. (2020). The efficacy of group-based acceptance and commitment therapy on psychological capital and school engagement: A pilot study among Chinese adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 134-143.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4) 263–272.
- Geitz, G., Brinke, D. J., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19 (11), 53-60.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 101-108.
- Hanrahan, S. J., & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 (4), 508-512.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 110-117.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodman, S. M., & Harackewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with the same labels. *Psychological Bulletin*, 136, 422–449.
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Different major, different goals: University students studying economics differ in life aspirations and achievement goal orientations from social science students. Additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452.
- Bostwick, K. C. P., Collie, R. J., Martin, A. J., & Durksen, T. L. (2020). Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-109.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Dahling, J. J., & Ruppel, C. L. (2018). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301.
- Daniels, L. M., & Gierl, M. J. (2017). The impact of immediate test score reporting on university students' achievement emotions in the context of computer-based multiple-choice exams. *Learning and Instruction*, 52, 27-35.
- Davoodvandi, F., & Shokri, O. (2017). Cognitive appraisal processes, achievement emotions and academic engagement: A mediating analysis. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 13(50), 183-308. [In Persian].
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14 (3), 273-285.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goals construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52–84). London: Guildford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501e519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613–628.

framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 10, 101-111.

Luthans, F., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2014). *Psychological capital questionnaire: Manual development, applications, & research*. Menlo Park, CA: Mind Garden Inc.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.

Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 818-827.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.

Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.

Matteucci, M. C. (2017). *Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship*. *European Review of Applied Psychology*, 67 (5), 279-289.

Naatanen, P., Aro, A., Matthiesen, S.B., & Salmela-Aro, K. (2003). Bergen burnout indicator 15. Edita Publishing Oy, Helsinki.

Pahljina-Reinić, R., & Kolić-Vehovec, S. (2017). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 56, 167-174.

Pasbani, R., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2015). The mediating role of academic stress on the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being in gifted and nongifted adolescents. *Contemporary Psychology*, 10(1), 57-72. [In Persian].

Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.),

Learning and Individual Differences, 73, 138-146.

Jena, R. K. (2019). Understanding academic achievement emotions towards business analytics course: A case study among business management students from India. *Computers in Human Behavior*, 92, 716-723.

Keefer, L. A., Brown, M., McGrew, S. J., & Reeves, S. L. (2018). Growth motivation moderates a self-serving attribution bias in the health domain. *Personality and Individual Differences*, 1341, 60-65.

Kiuru, N., Spinath, B., Clem, A. L., Eklund, K., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). The dynamics of motivation, emotion, and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, 110-115.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.

Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. *Learning and Individual Differences*, 61, 77-86.

Koushki, E., Ghanbari, s., Shokri, O., & Fathabadi, j. (In press). Development of psychological empowerment comprehensive package and its effectiveness on university students' health-oriented academic lifestyle behaviors. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*. [In Persian].

Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 77, 101-111.

Lin, G. Y. (2020). Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, affective and motivational outcomes, and social ability. *Computers & Education*, 143, 103-110.

Lin, Y. Y., Cherng, B. L., Chen, H. H., & Peng, S. L. (2017). The moderating effects of goal orientations and goal structures on test-preparation strategies for Taiwanese students. *Learning and Individual Differences*, 56, 68-75.

Liou, Y. H., & Canrinus, E T. (2020). A capital

- of *Exceptional Individuals*, 7(28), 95-135. [In Persian].
- Salehzadeh, P., Shkri, O., & Fathabadi, J. (2018). Development and validation of the promoting and preventing Health-oriented Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire: Perspectives on contemporary theories of achievement motivation. *Educational Measurement*, 8 (30), 61-105.
- Salehzadeh, P., Shkri, O., & Fathabadi, J. (2018). Health-Oriented Academic Lifestyle: The newly emerging idea in the field of academic health psychology. *Educational Psychology*, 13 (46), 1-30.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J.-E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work and Stress*, 18, 208-230.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Senko, C., & Tropicano, K. L. (2017). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1178-1192.
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A., Taghvaeiniaa, A. (2015). Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised among university students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3 (4), 107-122. [In Persian].
- Simonton, K. L., & Garn, A. C. (2020). Control-value theory of *achievement emotions*: A closer look at student value appraisals and enjoyment. *Learning and Individual Differences*, 81, 101-109.
- Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.). (pp. 251-271). New York: The Guilford Press.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on *students' achievement goals and achievement emotions*. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36 - 48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287-316.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, *psychological capital*, social support and *student wellbeing*. *International Journal of Educational Research*, 99, 110-115.
- Raccanello, D., Hall, R., & Burro, R. (2018). Salience of primary and secondary school *students' achievement emotions* and perceived antecedents: Interviews on literacy and mathematics domains. *Learning and Individual Differences*, 65, 65-79.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a *self-determination theory perspective*: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 101-112.
- Razavi Alavi, Z., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2018). Modeling the relationships between perfectionism, achievement emotions and academic well-being among gifted high school students: Testing for gender invariance. *Quarterly of Psychology*

academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-110.

Wang, L., & Yan, F. (2018). Emotion regulation strategy mediates the relationship between goal orientation and job search behavior among university seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 1-12.

Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30 (1), 1-35.

Wolf, B. M., Herrmann, M., & Brandstätter, V. (2018). Self-efficacy vs. action orientation: Comparing and contrasting two determinants of goal setting and goal striving. *Journal of Research in Personality*, 73, 35-45.

You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.

Youssef-Morgan, C., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31, 180-188.

Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.

Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, 111-116.

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.

Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). *Social emotional giftedness: What and why*. The 5th National Conference on Psychology of School. Tehran. Iran. [In Persian].

Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2020). Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students. *Psychology of Exceptional Individual*, 9(35), 35-72. [In Persian].

Stahlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 1511, 109-115.

Stasielowicz, L. (2019). Goal orientation and performance adaptation: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 82, 103-110.

Sun, Z., & Xie, K. (2020). How do students prepare in the pre-class setting of a flipped undergraduate math course? A latent profile analysis of learning behavior and the impact of achievement goals. *The Internet and Higher Education*, 46, 100-110.

Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and