

رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت

The Relations of Academic Resiliency and Cognitive Appraisal to Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Emotions

Davod Laki
MA in Psychology
Central Tehran Branch
Islamic Azad University

Omid Shokri, PhD
Assistant Professor of
Shahid Beheshti University

امید شکری
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

داود لکی
کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران مرکزی

Mozhgan Sepahmansoor, PhD
Associated Professor Central
Tehran Branch
Islamic Azad University

Sara Ebrahimi, PhD
Educational Psychology of
Shahid Beheshti University

سارا ابراهیمی
دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شهید بهشتی

مژگان سپاه‌منصور
دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران مرکزی

چکیده

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۲۸ مرد، ۱۷۲ زن) با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند و به مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ARS؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶)، نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی (SAM-R؛ رولی، رویسج، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۵) و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASS؛ میگلی، آرانکومار و آردن، ۱۹۹۶) پاسخ دادند. به منظور آزمون روابط ساختاری بین منابع اطلاعاتی چندگانه در مدل مفروض از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی برازش مطلوب دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، همه وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند و درنهایت، ۵۹ درصد از واریانس نمره‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی تبیین شد.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی، هیجان‌های پیشرفت، خودناتوان‌سازی تحصیلی

Abstract

This study aimed to examine the mediating role of the achievement emotions in the relationship between academic resiliency and cognitive appraisal, and academic self-handicapping among university students. Three hundred students (128 males, 172 females) were selected using convenience sampling. The participants completed the Academic Resilience Scale (ARS; Martin, & Marsh, 2006), the Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R; Rowley, Roesch, Jurica, & Vaughn, 2005), the Academic Achievement Questionnaire-Revised (AAQ-R; Pekrun, Goetz, & Perry, 2005), and the Academic Self-Handicapping Scale (ASS; Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996). The structural equation modeling was used to examine mediating role of achievement emotions in the relationship between academic resiliency and cognitive appraisal processes and academic self-handicapping. The results indicated that the partially mediated model of achievement emotions in the relationship between academic resiliency and cognitive appraisals and academic self-handicapping had good fit to the data. In the hypothesized model, all of the regression weights were statistically significant. Academic resiliency, cognitive appraisals, and positive and negative emotions accounted for 59% of the variance in academic self-handicapping.

Keywords: academic resiliency, cognitive appraisals, achievement emotions, academic self-handicapping

received: 18 April 2017

accepted: 12 August 2017

Contact information: o_shokri@sbu.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۶/۱/۲۹

پذیرش: ۱۳۹۶/۵/۲۱

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی است.

مقدمه

خودناتوان‌سازی^۱ انتخاب عمل یا مجموعه اعمالی است که فرصت بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد و در عین حال از فرد در برابر پیامدهای منفی شکست محافظت می‌کند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸ نقل از عرب‌محبی شهرابی، پاکدامن و حیدری، ۱۳۹۵). خودناتوان‌سازی، به مثابه سازوکاری برای مراقبت از حرمت خود، بر استفاده از اصل کنارگذاری کلی^۲ (۱۹۷۱ نقل از اسچوینگر و استینسمیر-پلستیر، ۲۰۱۱) مبتنی است. بر این اساس فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند ناتوانی استفاده نمی‌کند و در عوض، به منظور جلوگیری از تهدیدشدگی بیش از پیش قضاوت‌های ارزشیابانه درباره خویشتن، شکست را به نبود تلاش نسبت می‌دهد (دانیل و دیگران، ۲۰۰۸). از طرف دیگر، اگر به طور معجزه‌آسایی موفقیتی به دست آید، فرد با استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از خود به نمایش می‌گذارد (ریکرت، مراسم و ویتاکو، ۲۰۱۴؛ اسچوینگر، ۲۰۱۳؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸).

کاوینگتون (۱۹۹۲)، با طرح نظریه خودارزشی، خودناتوان‌سازی را در حیطه آموزشگاهی مطرح کرد. بر اساس نظریه خودارزشی هدف دانش‌آموزان، از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود است. لذا وقتی با تکالیف چالش‌برانگیز روبه‌رو می‌شوند با بهانه‌هایی مانند بیماری و کاهش تمرین و کوشش، بی‌صلاحیتی و بی‌کفایتی خود را توجیه می‌کنند. یکی از راه‌های اجتناب دانش‌آموزان از برچسب بی‌کفایتی، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. کاوینگتون (۱۹۹۲) خودناتوان‌سازی را به عنوان «ایجاد برخی موانع تصویری یا واقعی برای عملکرد خود» توصیف می‌کند، که باعث می‌شود شخص برای شکست‌های بالقوه خود بهانه‌ای از قبل داشته باشد. راهبردهای خودناتوان‌سازی به حفظ ارزش شخصی دانش‌آموزان کمک می‌کند. با وجود این، اگرچه این راهبردها موقتاً تسکین‌دهنده است، اما درنهایت عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

مرور شواهد تجربی در حوزه مطالعاتی خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد که پژوهشگران با هدف پیش‌بینی خودناتوان‌سازی در فراگیران بر نقش تعیین‌کننده تعداد زیادی از عوامل مانند رگه‌های شخصیتی (بوبا، ویتاکر و استرانک، ۲۰۱۳؛ راس، کانادا و راج، ۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت (اسچوینگر و استینسمیر-پلستیر، ۲۰۱۱؛ اسمیت، سینکلایر و چاپمن، ۲۰۰۲)، راهبردهای فراشناختی (جیانگ و کلیتمن، ۲۰۱۵؛ کلیتمن و گیبسون، ۲۰۱۱)، حرمت خود (کودپویلی، گرنیگال و گنیس، ۲۰۱۱؛ لاپین، سیری و آلمانتی، ۲۰۱۰)، ترس از ارزیابی منفی (چن، وو، کی، لین و شوی، ۲۰۰۹)، کمال‌گرایی (استیوارت و گئورگ - والکر، ۲۰۱۴) و همبسته‌های آناتومیک^۳ (تاکویچی و دیگران، ۲۰۱۳) تاکید کرده‌اند. بر این اساس، در این بررسی، با هدف تصریح تمایز در اندازه‌های متناسب به سازوکار دفاعی خودناتوان‌سازی در بین فراگیران مختلف در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی، بر نقش تفسیری دو منبع اطلاعاتی تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی تاکید می‌شود. همچنین، پژوهش داودوندی و شکری (۱۳۹۵) نشان داد که بر اساس تمایل افراد به استفاده بیشتر از تفاسیر خودتوانمندساز در مقایسه با تفاسیر خودناتوان‌ساز، از طریق تقویت منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی، می‌توان الگوی پاسخ‌های هیجانی آن‌ها را به موقعیت‌های چالش‌انگیز فرارو پیش‌بینی و وضعیت انگیزشی آنان را در موقعیت‌های پیشرفت تبیین کرد.

تاب‌آوری^۴ به معنی توانایی بازگرداندن زودهنگام سطح کنش‌وری فرد به مرحله قبل از رویارویی با تجارب تنیدگی‌زاست (استینه‌هارت و دالبیر، ۲۰۰۸). در بافت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش‌برانگیز و تهدیدآمیز ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه تعریف کرده‌اند (موریسون و آلن، ۲۰۰۷). مارتین و مارش (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی را ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن تعریف کرده و آن را در دانش‌آموزانی که با چالش‌ها، شکست‌ها و فشارها روبه‌رو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی دانسته‌اند. از سوی دیگر، تاب‌آوری تحصیلی

1. self-handicapping

2. Kelley's discounting principle

3. anatomical correlates

4. resiliency

عنوان تهدید یا چالش رخ می‌دهد و طی آن فرد منابع و امکانات فردی و اجتماعی خود را برای مقابله بررسی می‌کند. طبق دیدگاه شوارزر و کنول (۲۰۰۷) دو مفروضه «توانمندسازی^۲» و «بسط^۳» نیز، در قلمرو مطالعاتی پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران از طریق مشخصه‌هایی مانند تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت، از نقش بااهمیتی برخوردار است. بر اساس مفروضه توانمندسازی، ظرفیت کنترل بهینه تجارب هیجانی و گستره وسیع واکنش‌های جسمانی در مواجهه با مطالبات انگیزاننده موقعیت‌های پیشرفت از طریق تقویت روش‌های سازش‌یافته رویارویی با مطالبات فراروی و التزام به بهره جستن از تفاسیر خودتوانمندساز^۴ در مواجهه با این مطالبات، در پیش‌بینی گروه وسیعی از فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه تعیین‌کننده است (گوتنز، کرانجاگر، فرنزل، لاتکی و هال، ۲۰۱۰). به بیان دیگر، بر اساس مفروضه توانمندسازی، کنترل انگیزختگی‌های جسمانی و هیجانی متعاقب رویارویی با مطالبات فزاینده موقعیت‌های انگیزاننده به مثابه یک منبع عظیم اطلاعاتی در تقویت خودباوری فرد یا خودتوانمندسازی در وی ایفای نقش می‌کند. همچنین، بر اساس مفروضه بسط، باور به توانایی خود در مدیریت بهینه پساندهای چندگانه رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی از طریق وسعت بخشیدن به منابع مقابله‌ای موقعیتی، در پیش‌بینی الگوهای ارجح فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه فراگیران ایفای نقش می‌کند (بو و کانگ، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، باور به توانایی مدیریت تحریکات پیرامونی از طریق تسهیل دسترسی به تجارب حمایتی دیگران در وسعت دادن به خزانه منابع مقابله‌ای افراد از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است.

نتایج مطالعات مختلف رابطه مثبت ارزیابی‌های چالش‌محور را با هیجان‌های مثبت و ارزیابی‌های مبتنی بر تهدید را با هیجان‌های منفی نشان می‌دهد (گوتنز، پریکل، پکران و هال، ۲۰۰۷؛ کینگ، مک‌انرنی و واتکینز، ۲۰۱۲؛ دیتمرس و دیگران، ۲۰۱۱؛ بوریگ و سوریگ، ۲۰۱۲؛ پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶).

محدود به دانش‌آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نمی‌شود، بلکه همه دانش‌آموزان در فرایند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف، ناملايمات، چالش‌ها و شکست‌ها را تجربه می‌کنند. شواهد تجربی نشان می‌دهد افراد با تاب‌آوری بالا در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای سازش‌یافته استفاده می‌کنند. علاوه بر این، تاب‌آوری رابطه مثبت با عاطفه مثبت، حرمت‌خود و خودراهبری، هیجان‌های پیشرفت مثبت و انگیزش پیشرفت دارد (مبسی، گلینکی و بورگ، ۲۰۰۶؛ ستاری، پورشهریار و شکر، ۱۳۹۴). همچنین، پژوهش آلو (۱۹۹۱) نقل از واکسمن، گری و پاردون، (۲۰۰۳) نشان داد که دانش‌آموزان تاب‌آور سطح بالایی از حمایت آموزشی از معلمان و دوستان دریافت می‌کنند، از آمدن به مدرسه لذت می‌برند، در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند، مشکلات و تعارض‌های کمتر در روابط بین گروهی با دیگر دانش‌آموزان دارند و تعارض و مشکلات خانوادگی کمتری را تجربه می‌کنند. ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای شناختی اشاره دارد که بین مواجهه با رخدادهای تنیدگی‌زا و واکنش نسبت به آن رخدادهای میانجیگری می‌کند (لازاروس، ۱۹۹۹). فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده، برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کند. در مدل فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵)، ارزیابی‌های شناختی شامل ارزیابی‌های اولیه و ثانویه و ارزیابی مجدد^۱ است. ارزیابی اولیه میزان تنیدگی فرد را در مواجهه با موقعیت تنیدگی‌زا مشخص می‌کند. در ارزیابی‌های شناختی اولیه، یک موقعیت را ممکن است به صورت غیرمرتبط، مثبت یا تنیدگی‌زا ارزیابی کنند. رخدادهایی که به صورت تنیدگی‌زا ارزیابی می‌شود در یکی از گروه‌های مفید، چالش‌انگیز، تهدیدآمیز و آسیب/فقدان قرار می‌گیرد. در نظریه مبادله‌ای تنیدگی لازاروس (۱۹۹۱) ارزیابی شناختی فرایندی دوبرخشی شامل ارزیابی اولیه و ارزیابی ثانویه است. ارزیابی اولیه، فرایند درک معنای رویداد تنیدگی‌زا یا معنای مثبت و منفی (ارزیابی تهدید یا ارزیابی سازش‌نیافته و ارزیابی چالش و زیان یا ارزیابی سازش‌یافته) آن است. ارزیابی ثانویه بعد از درک رویداد به

1. reappraisal
2. enabling hypothesis

3. cultivation hypothesis
4. empowering interpretation

هیجان‌های پیشرفت هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت مربوط می‌شوند. بر این اساس، دو نوع هیجان قابل تفکیک است: هیجان‌های فعالیتی^۱ که به فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه در حال انجام مربوط می‌شود و هیجان‌های پیامدی^۲ که به نتایج این فعالیت‌ها مربوط می‌شود (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). هیجان‌های پیامدی شامل هیجان‌های آینده‌نگر (امید برای موفقیت آتی یا اضطراب از شکست آتی) و هیجان‌های گذشته‌نگر (غرور یا شرم متعاقب بازخورد پیشرفت) است. علاوه بر این، هیجان‌های پیشرفت یا به صورت تجارب موقعیتی و موقت (هیجان‌های پیشرفت حالتی^۳) یا به صورت هیجان‌هایی مستمر و عاداتی مفهوم‌سازی می‌شود، که فرد در رابطه با نتایج پیشرفت یا فعالیت‌های پیشرفت تجربه می‌کند (هیجان‌های پیشرفت صفتی^۴).

در نظریه کنترل - ارزش (پکران و دیگران، ۲۰۰۲) فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی مدل تجارب هیجانی فراگیران و معلمان اهمیت زیادی دارد. علاوه بر این، در این نظریه تأکید می‌شود که ویژگی‌های خاص محیط‌های اجتماعی و کلاس درس از طریق اثرگذاری بر هیجان‌های پیشرفت در پیش‌بینی تجارب پیشرفت فراگیران و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان موثر است (پکران و دیگران، ۲۰۰۲). بنابراین، با توجه به نقش تبیینی هیجان‌های پیشرفت در توضیح تمایزات غیرقابل انکار در مختصات انگیزشی فراگیران، در این بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و تاب‌آوری تحصیلی با خودناتوان‌سازی به طور تجربی آزمون شده است (شکل ۱).



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری آن کل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود که از میان آن‌ها ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۲۸ پسر با میانگین سنی ۲۰/۲۸ سال و انحراف استاندارد=۰/۸۷، با دامنه سنی ۱۹-۲۳ سال) و (۱۷۲ دختر با میانگین سنی ۱۹ تا ۲۱ سال و انحراف استاندارد=۱/۸۱، با دامنه سنی ۱۸ تا ۲۵ سال) با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. از بین مشارکت‌کنندگان، ۱۳۳ دانشجوی (۴۴/۳ درصد) از دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۱۲ دانشجوی (۳۷/۳ درصد) از دانشکده علوم پایه و ۵۵ دانشجوی (۱۸/۳ درصد)

از دانشکده فنی و مهندسی انتخاب شدند و به ابزارهای زیر پاسخ دادند.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۵ (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). این مقیاس با هدف آزمون کیفیت روان‌شناختی تاب‌آوری در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی تدوین شده و شامل شش ماده است که مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از «به‌هیچ‌وجه درباره من صدق نمی‌کند» (۱) تا «کاملاً درباره من صدق می‌کند» (۷) پاسخ می‌دهند. در بررسی مارتین و مارش (۲۰۰۶) نتایج تحلیل عاملی تأییدی از ساختار تک‌عاملی مقیاس به طور تجربی حمایت کرد و ضرایب همسانی درونی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۰/۸۹ به دست آمد. در این

1. activity emotions
2. outcome emotions

3. state achievement emotions
4. trait achievement emotions

5. Academic Resilience Scale (ARS)

مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. در بررسی عبدالله‌پور (۱۳۹۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب 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 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، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. در این بررسی ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت، غرور و امید به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ و ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم و خستگی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۶۳ و ۰/۶۰ به دست آمد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۶ (میگلی، آرانکومار و

آردن، ۱۹۹۶). نسخه خودبیین‌گرایانه^۷ مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل شش ماده و هر یک از ماده‌های آن شامل راهبردهای فعالی است که فراگیران با هدف روش راجح بیانگری خود به دیگران استفاده می‌کنند. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به هر یک از ماده‌ها روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. در بررسی ناصری (۱۳۹۲) ضرایب همسانی درونی مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ۰/۷۷ بود. در این بررسی، ضرایب همسانی درونی مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ۰/۷۵ به دست آمد.

بررسی ضریب همسانی درونی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۲ به دست آمده است.

نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی^۱

(رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). این مقیاس بر اساس مدل تبدلی تنیدگی (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴) و به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا گسترش یافته است. در این مقیاس مشارکت‌کنندگان به ۲۴ ماده روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در بررسی رویلی و رویسچ (۲۰۰۵) نتایج تحلیل عاملی مقیاس ارزیابی تنیدگی چهار عامل چالش، تهدید، مرکزیت و منابع را نشان داد و ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در بررسی شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد این مقیاس با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی به طور تجربی از روایی سازه این مقیاس حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی این مقیاس برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ بود. در این بررسی، مقادیر ضرایب همسانی درونی این مقیاس برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۲ (پکران،

گوئتز و پری، ۲۰۰۵). پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت ابزار خودگزارش‌دهی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت و شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس^۳، هیجان‌های مربوط به یادگیری^۴ و هیجان‌های مربوط به امتحان^۵ است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت

1. Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R)
2. Academic Achievement Questionnaire- Revised (AAQ-R)
3. class-related emotions
4. learning-related emotions

5. test-related emotions
6. Academic Self-handicapping Scale (ASS)
7. self-presentational

یافته‌ها

پژوهش شامل تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی آمده است.

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی

جدول ۱
میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	M	SD
تاب‌آوری تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	۲۳/۷۴	۶/۶۸
ارزیابی‌های شناختی	تهدید	۲۰/۷۱	۶/۱۳
	چالش	۱۴/۲۶	۴/۰۳
	منابع	۱۰/۶۴	۳/۵۰
	هیجان لذت	۲۸/۷۰	۴/۷۳
هیجان‌های پیشرفت	هیجان امید	۲۹/۶۵	۶/۰۹
	هیجان غرور	۳۲/۰۹	۵/۴۶
	هیجان خشم	۲۲/۱۳	۵/۱۱
	هیجان اضطراب	۲۴/۳۵	۶/۲۳
	هیجان شرم	۲۲/۴۲	۸/۳۹
	هیجان ناامیدی	۱۳/۱۲	۳/۸۶
خودناتوان‌سازی تحصیلی	هیجان خستگی	۱۵/۲۶	۴/۰۵
	خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۰/۷۳	۳/۹۴

پیشرفت منفی، منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت معنادار است. در نهایت، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع با خودناتوان‌سازی منفی معنادار و رابطه بین ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید با خودناتوان‌سازی تحصیلی مثبت معنادار است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی معنادار و رابطه بین هیجان‌های پیشرفت منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی مثبت معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت مثبت، شامل لذت، امید و غرور، مثبت معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم، منفی معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ارزیابی مبتنی بر تهدید با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، مثبت معنادار است. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ارزیابی چالشی و ارزیابی مبتنی بر تهدید با هیجان‌های

جدول ۲
همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	اضطراب	خشم	ناامیدی	خستگی	شرم	لذت	امید	غرور	خودناتوان‌سازی تحصیلی
تاب‌آوری تحصیلی	-.۵۵**	-.۵۰**	-.۴۵**	-.۴۰**	-.۴۴**	.۲۳**	.۲۶**	.۳۱**	-.۲۵*
ارزیابی تهدیدآمیز	.۳۹**	.۳۹**	.۳۹**	.۳۹**	.۳۹**	-.۱۹**	-.۳۱**	-.۲۴*	.۳۱*
ارزیابی چالشی	-.۲۶**	-.۲۲**	-.۲۴**	-.۲۸**	-.۳۱**	.۳۰**	.۲۸**	.۱۸**	-.۵۳**
ارزیابی از منابع	-.۲۲**	-.۱۸**	-.۲۰**	-.۲۶**	-.۲۰**	.۲۴**	.۱۵*	.۱۸**	-.۴۶**
خودناتوان‌سازی تحصیلی	.۴۳**	.۴۲**	.۳۵**	.۵۱**	.۴۴**	-.۲۲**	-.۴۴**	-.۲۳*	

* $P < .05$

** $P < .01$

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها، با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل، نشان داد که در عامل مکنون تاب‌آوری تحصیلی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای ماده‌های «۱ و ۲»، «۲ و ۳»، «۳ و ۴» و «۴ و ۵» و «۵ و ۶»، در عامل مکنون ارزیابی‌های شناختی انطباقی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع»، در عامل ارزیابی شناختی سازش‌نیافته (ارزیابی مبتنی بر تهدید) از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای ماده‌های «۲ و ۳»، «۳ و ۴»، «۴ و ۵»، «۵ و ۶»، «۶ و ۷»، «۷ و ۸»، «۸ و ۹» و «۹ و ۱۰»، «۱۰ و ۱۱» و «۱۱ و ۱۲»، در عامل مکنون هیجان‌های پیشرفت مثبت از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «لذت و امید»، «لذت و غرور»، «امید و غرور»، در عامل مکنون هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «شرم و ناامیدی»، «ناامیدی و خشم»، «اضطراب و خشم»، «ناامیدی و خستگی»، «شرم و خشم» و «ناامیدی و اضطراب» و در نهایت، در عامل مکنون خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای ماده‌های «۱ و ۲»، «۲ و ۳» و «۳ و ۴» پس از کاهش ۳۳ واحد در درجه آزادی مدلی اصلاح‌شده، مقدار ۲۷۷/۰۵ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد (جدول ۴).

در این پژوهش بیش از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا و مقادیر پرت با روش فاصله‌ی ماهالانویس آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده‌شده که در جداول همبستگی ۲ و ۳ گزارش شده، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. به منظور آزمون مدل مفروض روابط ساختاری بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی با تأکید بر واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل مجذور خی (χ^2)، مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI) و ریشه دوم خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب ۲۷۶/۰۴، ۳/۳۶، ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۵ به دست آمد.

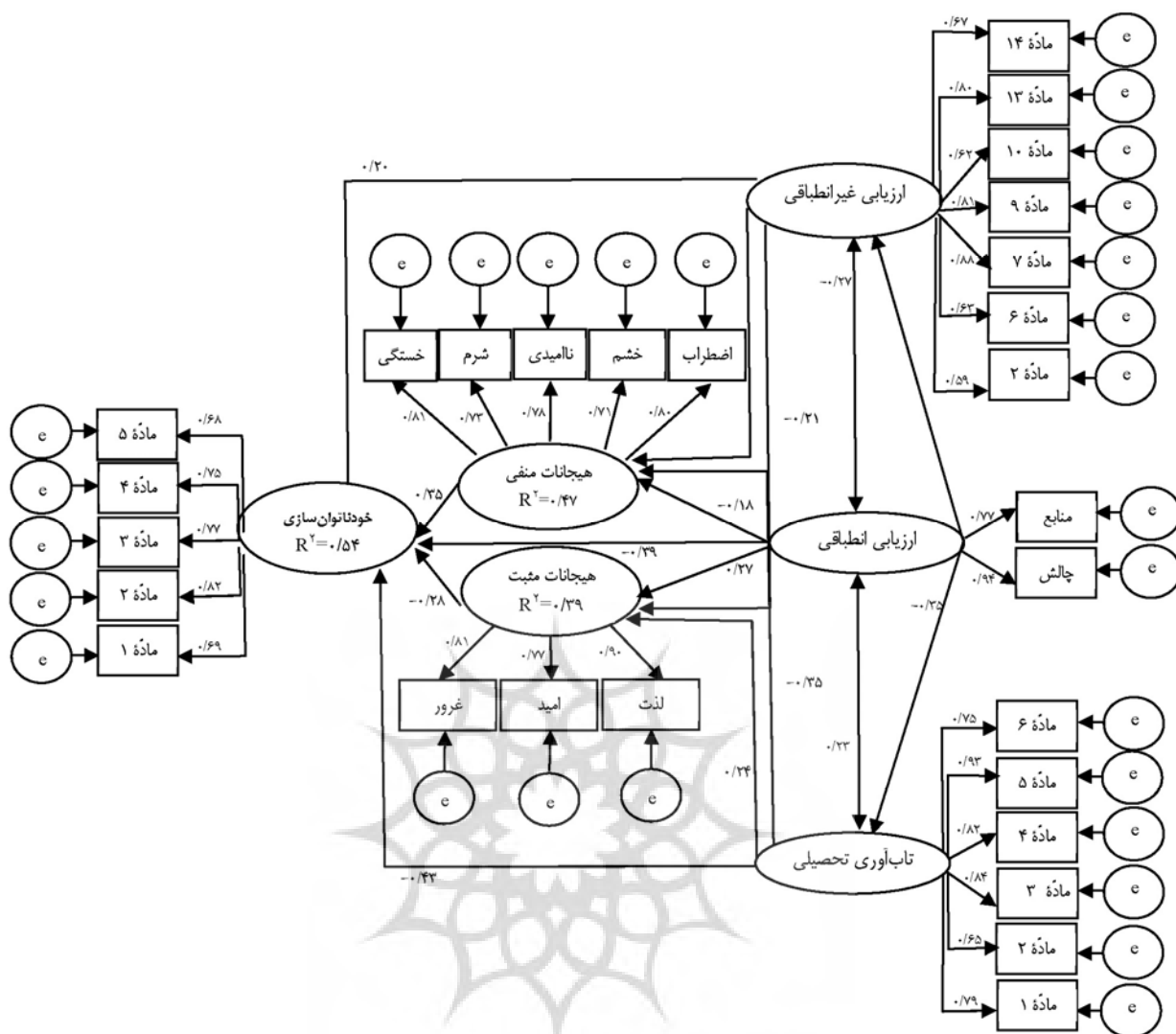
جدول ۳

شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض قبل و بعد از اصلاح

شاخص	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۱۱۶۷/۹۶	۳۳۶	۳/۴۷	۰/۸۴	۰/۸۱	۰/۸۵	۰/۰۸۱
بعد از اصلاح مدل	۸۹۰/۹۱	۳۱۳	۲/۸۴	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۰۵۶

شکل ۲، نسخه اصلاح‌شده مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت را در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح‌شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش 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 ۱۹۸/۹۹، ۲/۵۰، ۰/۹۸، ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۰۵۹ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل کلی اصلاح‌شده، برازش مطلوب مدل مفروض را با داده‌ها نشان می‌دهد.

شکل ۲، نسخه اصلاح‌شده مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت را در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح‌شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)،



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی پس از اصلاح

تحصیلی، منفی معنادار بود. همچنین، در این مدل رابطه بین ارزیابی‌های شناختی انطباقی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین ارزیابی شناختی سازش‌نیافته با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت معنادار بود. درنهایت، رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی معنادار و رابطه بین هیجان‌های پیشرفت منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی مثبت معنادار بود.

درنهایت، در این مطالعه برای تعیین معناداری آماری اثر

در این مدل، ۳۹ درصد از پراکندگی نمره‌های هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۴۷ درصد از پراکندگی نمره‌های هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی تبیین و ۵۴ درصد از پراکندگی نمره‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی انطباقی و سازش‌نیافته و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی پیش‌بینی شد.

در مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بود. در این مدل، رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی

شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی همسو با آموزه‌های مفهومی نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی است که بر ضرورت تمرکز بر تداخل مفاهیم «شناخت»، «هیجان» و «انگیزش» در بافت مطالعاتی پیش‌بینی مدل‌های رفتاری در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی تأکید دارد (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی راه، از طریق تأکید بر نقش تفسیری منابع اطلاعاتی مانند اسنادهای علی، جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی، می‌توان تبیین کرد. براساس دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴)، افزایش نمره افراد در منابعی مانند تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته از طریق کمک به شکل‌گیری مدل‌های اسنادی سازش‌یافته سبب می‌شود فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب انگیزاننده کمتر در معرض نقصان انگیزش و تجارب هیجانی منفی قرار گیرند. به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهد که فراگیران دارای نمره بالا در تاب‌آوری تحصیلی، به دلیل استفاده از اسنادهای سازش‌یافته، حتی پس از رویارویی با تجارب شکست از آنجا که کمتر در معرض آسیب ناشی از تجارب هیجانی منفی هستند، تمایل چندانی به استفاده از برخی مدل‌های رفتاری مانند خودارزشیابی‌های منفی و خودگویی‌های منفی نشان نمی‌دهند و در مقابل بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند بیش‌ارزش‌گذاری تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضامندی از انجام تکالیف تحصیلی مشخص می‌شوند (تامینن-سانی، سالمالا-آرو و نیمیوبرتا، ۲۰۱۲). سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی و دیگران (۲۰۰۶) تأکید کردند در فراگیران دچار فقدان تاب‌آوری تحصیلی، که از اسنادهای علی بدکارکرد استفاده می‌کنند، پس از رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تجربه بیش از پیش هیجان‌های منفی سبب می‌شود زمینه برای استفاده بیشتر از مدل‌های رفتاری سازش‌یافته مانند خودگویی‌های منفی،

غیرمستقیم بین متغیرهای مکنون در مدل مفروض از روش بوت‌استرپ استفاده شد. بر اساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی، اثر غیرمستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب 0.10 و -0.08 (هم‌چنین، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی $P < 0.05$). هم‌چنین، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب -0.09 و -0.07 به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0.05$). درنهایت، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی سازش‌نیافته بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب 0.12 و 0.07 به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0.05$).

بحث

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در نمونه‌ای از دانشجویان انجام شد. به طور کلی، نتایج نشان داد که مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوب دارد. علاوه بر این، نتایج آزمون مدل مفروض نشان داد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی معنادار، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی سازش‌نیافته با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت و معنادار و رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی معنادار و رابطه بین هیجان‌های پیشرفت منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت معنادار است. به طور کلی، نتایج این پژوهش با تأکید بر واسطه‌گری نسبی تجارب هیجانی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های

خودارزشیابی‌های منفی، احساس بی‌کفایتی فردی و بدگمانی به محیط تحصیلی فراهم شود.

بر این اساس، فراگیری که در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده در محیط‌های تحصیلی بیشتر از ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید استفاده می‌کنند، نه تنها سطوح بالایی از هیجان‌های پیشرفت منفی را نشان می‌دهند، با انتخاب رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته‌شده نیمرخ انگیزشی نامناسبی را هم به نمایش می‌گذارند. در مقابل، فراگیری که در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی از ارزیابی‌های چالشی استفاده می‌کنند، با پیشگیری از فروغلتیدن در ورطه هیجان‌های منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب‌رسان و دفاعی مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی به حداقل می‌رسانند (دانیل و دیگران، ۲۰۰۸).

همسو با مفروضه توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷)، کنترل‌پذیری واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک تحکیم تاب‌آوری تحصیلی و تقویت منابع مقابله فردی، باعث می‌شود فراگیران از فروغلتیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان انگیزش، شامل کمال‌گرایی سازش‌نیافته، رویکردهای سطحی به فعالیت‌های تحصیلی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره‌گیری از تلاش مصون بمانند (گوئتز و دیگران، ۲۰۱۰). علاوه بر این، طبق مفروضه بسط (شوارز و کنون، ۲۰۰۷)، مدیریت بهینه واکنش‌های چندگانه فردی به موقعیت‌های دشوار تحصیلی که مصداق انگیزشی آن در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در جایگزینی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه سازش‌یافته مانند استفاده از اسنادهای علی سازش‌یافته در برابر رفتارهای پیشرفت‌مدارانه سازش‌نیافته مانند اجتناب از شکست در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی انعکاس می‌یابد، محصول وسعت یافتن منابع مقابله‌ای است. بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته از طریق وسعت بخشیدن به توان مقابله‌ای افراد و به تبع آن مدیریت بهینه انگیزشی‌های 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 اثرگذار است (یو و کانگ، ۲۰۱۴).

نتایج این پژوهش با تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و فرایندهای ارزیابی شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد هر گونه تلاش در مسیر تبیین تمایز آشکار در مدل‌های رفتاری فراگیران مستلزم تمرکز بر تداخل بالقوه دوایر مفهومی شناخت، هیجان و انگیزش است. به بیان دیگر، در کلی‌ترین سطح، نتایج این بررسی شواهد تجربی مضاعفی را برای دفاع از منطق مفهومی زیربنایی غالب رویکردهای نظری معاصر در حوزه انگیزش پیشرفت تحصیلی فراهم آورده است.

این پژوهش مقطعی است و طرح استنتاج‌های علی از یافته‌های آن برای پژوهشگران امکان‌پذیر نیست. بر این اساس، به منظور کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییرناپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. همچنین، این بررسی به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به بی‌کفایتی فردی ترغیب کرده باشد. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشده است. با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب‌شده در مدل پیشنهادی و نیز با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب، که ظرفیت اطلاع‌دهندگی بررسی منتخب را افزایش می‌دهد، پیشنهاد می‌شود.

منابع

داوودوندی، ف. و شکری، ا. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: تحلیل واسطه‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱۳ (۵۰)، ۱۹۸-۱۸۳.

- Psychology of Sport and Exercise*, 12 (6), 670-675.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25-35.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- 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.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hun Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic self-handicapping and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, 37(14), 222-230.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of
- ستاری، ب.، پورشهریار، ح.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴، ۹۳-۷۶.
- شکری، ا.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م. آ. و خدای، م. ح. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی تنیدگی در دانشجویان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸ (۲)، ۱۱-۱.
- عبدالله‌پور، م. آ. (۱۳۹۴). *تحلیل معادلات ساختاری مدلی شناختی-اجتماعی هیجان‌های پیشرفت: آزمون مدل‌های رقیب*. رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- عرب‌محبی‌شهرابی، ع.، پاکدامن، ش. و حیدری، م. (۱۳۹۵). رابطه بین خودناتوان‌سازی و حرمت خود ناپایدار: نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۱۵۵-۱۴۳.
- ناصری، ا. (۱۳۹۲). *الگوی روابط علی پیشایندها و پسایندهای خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی.
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (6), 1105-1108.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55 (5), 619-621.
- 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.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. C., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (4), 298-305.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis.

- 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., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–106.
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1-8.
- Ross, S. R., Canada, K. E., & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 32* (7), 1173-1184.
- Rowley, A. A., & Roesch, S. C. (2005). Evaluating and developing multidimensional, dispositional measures of appraisal. *Journal of Personality Assessment, 85* (2), 188-196.
- 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.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research, 46* (2), 137-149.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology, 42*, 243–252.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134-143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping-The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21* (6), 699-709.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences, 22*, 814-819.
- Kleitman, S., & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences, 21* (6), 728-735.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology, 46* (6), 1105-1108.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 239–269.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267–282.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351–373.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423–434.
- Morrison, M. G., Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice, 46*(2), 162–169.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98* (3), 583–597.

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 (3), 290-305.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Waxman, H., Gray, J., & Padron, Y. (2003). *Review of research on educational resilience (Research Report No. 11)*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (3), 471-485.
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., Nakagawa, S., Miyauchi, C. M., Sassa, Y., & Kawashima, R. (2013). Anatomical correlates of self-handicapping tendency. *Cortex*, 49 (4), 1148-1154.



