

نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی

The Mediating Role of Achievement Emotions in the Relationship Between Causal Attribution and Academic Burnout

Fariborz Geravand PhD Candidate Islamic Azad University Roudehen Branch	Khadijeh Abolmaali, PhD Islamic Azad University Roudehen Branch	خدیجه ابوالمعالی دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن	فریبرز گراوند دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن
Alireza Kiamanesh, PhD Islamic Azad University Research & Science Branch	Hamzeh Ganji, PhD Islamic Azad University Roudehen Branch	حمزه گنجی استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن	علیرضا کیامنش استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

چکیده

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. ۴۴۶ دانشجو (۲۰۱ زن، ۲۴۵ مرد) که به کمک روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند به نسخه کوتاه مقیاس هیجان‌های پیشرفت مربوط به کلاس درس (گراوند، ابوالمعالی، کیامنش و گنجی، ۱۳۹۵)، پرسشنامه سبک اسنادی (پیترسون و دیگران، ۱۹۸۲) و سیاهه فرسودگی تحصیلی (سالمالا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با داده‌ها، برازش مطلوبی داشت. افزون بر آن، در مدل پیشنهادی واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض به ترتیب ۵۷ و ۶۰ درصد از نمره‌های هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و ۶۳ درصد از پراکندگی نمره‌های فرسودگی تحصیلی از طریق منابع تغییرپذیری منتخب توضیح داده می‌شوند. نتایج این پژوهش از نقش تعیین‌کننده اسنادهای علی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی فراگیران حمایت کرد. همچنین، نتایج نشان داد که بخشی از واریانس مشترک بین اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی فراگیران، نتیجه تغییرپذیری در مقادیر عددی منتسب به نقش واسطه‌ای در مدل پیشنهادی بود.

واژه‌های کلیدی: اسنادهای علی، فرسودگی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت

Abstract

This study examined the mediating effect of achievement emotions on the relationship between casual attributions and academic burnout among university students. The method of the current study was descriptive-correlation. Four hundred and forty six university students (201 females, 245 males) were selected using a multistage random sampling method. The participants completed the Class-Related Achievement Emotions-Short Form (CRE-SF; Geravand et al, 2016), the Attribution Style Questionnaire (ASQ; Peterson et al. 1982) and the School Burnout Inventory (SBI; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). The results of structural equation modeling indicated that the partially mediated model of achievement emotions on the relationship between casual attribution patterns and academic burnout had acceptable fit to data. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and predictors of the model accounted for 57% and 60% variances of positive and negative achievement emotions, respectively, and 63% variances of academic burnout. The results of the current study supported the role of casual attributions in predicting learners' academic burnout. The findings suggested that the part of common variance between casual attributions and academic burnout were resulted from variability in numerical values attributed to mediating factors in the proposed model.

Keywords: casual attributions, academic burnout, achievement emotions

received: 12 February 2018

accepted: 18 December 2018

دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۲

پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۷

Contact information: abolmaali@riau.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن است.

مقدمه

و نقش تفسیری اسناد غیرانطباقی در پیش‌بینی پسایندهای انگیزشی منفی^۹ مانند فرسودگی تحصیلی تأکید کرده است. اسنادهای علی در تصریح تنوع مدل‌های رفتاری که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت انتخاب می‌کنند، نقش تبیینی غیرقابل انکاری دارند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). مفهوم اسناد علی در نظریه اسناد بیانگر تبیین افراد از علل پیدایش رخدادهای مختلف است (واینر^{۱۰}، ۱۹۸۶ نقل از فلسفین و شکری، ۱۳۹۳). بر اساس این نظریه، فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی هنگام مواجهه با تجربه‌های پیشرفت یا شکست، از اسنادهای متفاوتی مانند توانایی^{۱۱}، تلاش^{۱۲}، شانس^{۱۳} و خلق هیجانی معلم استفاده می‌کنند. بنابراین اسنادها آن دسته از هیجان‌هایی را فرامی‌خوانند که در پیش‌بینی رفتارهای توصیف‌کننده وضعیت انگیزشی فراگیران نقش مهمی دارند، مانند انتخاب تکلیف‌های چالش‌برانگیز در برابر تکلیف‌های ساده، مداومت و پشتکار، کیفیت تکلیف‌های انجام شده و مشغولیت ذهنی^{۱۴} با تکلیف‌ها. افزون بر آن، برخی نظریه‌پردازان و پژوهشگران، به بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌ها و باورها را در رابطه بین انواع عوامل پیش‌بینی‌کننده شناختی مانند ارزیابی‌های شناختی، اسنادهای علی و باورهای خودکارآمدی و عناصر پس‌آیندی مانند اجتناب از شکست، کناره‌گیری از تلاش، اهمال‌کاری^{۱۵} و خودناتوان‌سازی تحصیلی^{۱۶} پرداخته‌اند (آریل-گرانادو، مندوزا-لیرا، کواروبیاس-آپابالازا و مولینا-لوپز، ۲۰۱۷؛ ژن و دیگران، ۲۰۱۷). برای مثال ژن و دیگران (۲۰۱۷)، سیرت، بائر، مای و فینچان (۲۰۱۷)، پکران (۲۰۰۹) و لینبرینک-گارسیا و پکران (۲۰۱۱)، بر نقش تبیینی تجارب هیجانی فراگیران در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی فراگیران تأکید کرده و هیجان‌های پیشرفت مثبت (مانند لذت، امید و اطمینان) با فرسودگی تحصیلی، رابطه منفی و پس‌آیندهای انگیزشی (مانند مشغولیت تحصیلی) با فرسودگی تحصیلی، رابطه مثبت دارد. همچنین نتایج بررسی‌های این پژوهشگران، رابطه مثبت هیجان‌های پیشرفت منفی (مانند اضطراب، خشم، خستگی، شرم

در سال‌های اخیر مفهوم فرسودگی^۱ نه تنها به‌مثابه پدیده‌ای رایج در محیط‌های حرفه‌ای (پارکر و سالملا-آرو، ۲۰۱۱؛ شافلی و سالانووا، ۲۰۰۷؛ کیم، شین و اسوانگر، ۲۰۰۹)، به‌عنوان سازه روان‌شناختی انکارناپذیر در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (اسکینر، فارر، مارچند و کیندرمن، ۲۰۰۸؛ مودین، آستریگ، تویوانن و سندل، ۲۰۱۱؛ والبرگ، ۲۰۱۴).

مفهوم فرسودگی به‌عنوان شاخص بهزیستی روان‌شناختی افراد در بافت‌های حرفه‌ای، دارای سه بُعد خستگی^۲، بدبینی^۳ و احساس ناکارآمدی^۴ است. به بیان دیگر، فرسودگی در بافت حرفه‌ای به نشانگانی از خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش کارآمدی در کار اشاره دارد (مزلاچ، شافلی و لیتز، ۲۰۰۱). خستگی به احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از اضافه‌بار کاری^۵ اشاره می‌کند. بدگمانی شامل احساس بی‌تفاوتی نسبت به کار به‌طور کلی و نسبت به افراد در محل کار به‌طور خاص، بی‌علاقگی به کار و بی‌معنا دانستن آن است. ناکارآمدی حرفه‌ای به حس بی‌کفایتی و همچنین فقدان پیشرفت‌های موفقیت‌آمیز حرفه‌ای اشاره می‌کند (اکسلز، ۲۰۰۴؛ مزلاچ و دیگران، ۲۰۰۱). فرسودگی تحصیلی دربردارنده احساس خستگی ناشی از مطالبات زندگی تحصیلی (خستگی)، نگرش بدبینانه و خالی از احساس نسبت به تکالیف درسی (بدبینی) و احساس عدم شایستگی فردی (کارآمدی شخصی کاهش‌یافته^۶) است (شافلی و باکر، ۲۰۰۴).

یکی از نظریه‌هایی که فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند، نظریه اسنادهای علی است. پژوهش وانگ، هال و رحیم (۲۰۱۵) رابطه منفی بین اسنادهای علی انطباقی با فرسودگی و رابطه مثبت بین اسنادهای علی غیرانطباقی با فرسودگی را تأیید می‌کند. فیشمن (۲۰۱۴) نیز بر نقش تبیینی اسناد انطباقی در پیش‌بینی پس‌آیندهای انگیزشی مثبت^۷ مانند مشغولیت تحصیلی^۸

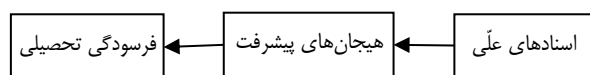
1. burnout
2. exhaustion
3. cynicism
4. inefficacy
5. overtaxing work
6. reduced personal efficacy

7. positive motivational consequences
8. academic engagement
9. negative motivational consequences
10. Weiner, B.

11. ability
12. effort
13. luck
14. cognitive engagement
15. procrastination
16. academic self-handicapping

و لام، ۲۰۱۳) را پیش‌بینی کنند. به دلیل تضاد مفاهیم مطرح شده مانند انگیزش پیشرفت، تعهد تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی، می‌توان انتظار داشت که اسنادهای علی و هیجان‌های پیشرفت، فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

با توجه به یافته‌های پژوهشی مطرح شده و با تأکید بر نظریه مهارت‌ارزش هیجان‌های پیشرفت و نظریه اسناد، پژوهشگران در این پژوهش قصد دارند تا نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی را با استفاده از مدل مفروض زیر بیازمایند (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی فرضی رابطه بین متغیرها

روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن، تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ را دربرمی‌گرفت. تعداد نمونه، بر اساس نظر کلاین (۲۰۰۵) بر مبنای قاعده ۱۱ به ۱ مشخص شد و ۴۴۶ دانشجوی مقطع کارشناسی (۲۰۱ دختر، ۲۴۵ پسر) از گروه‌های آموزشی مختلف انتخاب شدند. انتخاب نمونه از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای با استفاده از واحدهای نمونه‌برداری مختلف (شامل دانشکده، گروه آموزشی و کلاس درس) صورت گرفت. ابتدا، از بین دانشکده‌های مختلف دانشگاه، چهار دانشکده (فنی و مهندسی، کشاورزی و علوم پایه، روان‌شناسی و علوم اجتماعی، علوم تربیتی و مشاوره) به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب، سه گروه آموزشی از هر گروه آموزشی در هر دانشکده، سه کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و دانشجویان به‌صورت گروهی در کلاس‌های درس به پرسشنامه‌های مورد نظر پاسخ دادند.

و ناامیدی) با پسایندهای انگیزشی منفی (مانند فرسودگی) و رابطه منفی پسایندهای انگیزشی مثبت (مانند مشغولیت تحصیلی) با فرسودگی تحصیلی را تأیید کرده است؛ بنابراین هیجان پیشرفت با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد.

نظریه مهارت‌ارزش هیجان‌های پیشرفت^۱ (پکران، گوئتر، تیتز و پری، ۲۰۰۲ الف، ب) از مطمئن‌ترین و پراستنادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجان در موقعیت‌های آموزشی است. این نظریه، مفروضه‌های روی‌آوردهای نظریه اسناد^۲ و ارزش‌انتظار^۳ را منسجم می‌کند. بر اساس این نظریه، ارزیابی‌های مهارت و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت، اهمیت بسیاری در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران و معلمان دارد. افزون بر آن، در این نظریه تأکید می‌شود که ویژگی‌های خاص محیط‌های اجتماعی و کلاس درس با اثرگذاری بر هیجان پیشرفت، در پیش‌بینی تجارب پیشرفت فراگیران و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارند (پکران و دیگران، ۲۰۰۲ الف، ب). در نظریه مهارت‌ارزش هیجان‌های پیشرفت، قلمروهای سه‌گانه شناخت، هیجان و انگیزش و ماهیت مشترک این سه قلمرو از اهمیت بسیاری برخوردار است (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶؛ داتو، ۲۰۱۸؛ ریند، تولیس و دریسپیل، ۲۰۱۸؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ گوئتر، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶؛ گوئتر، فرنزل، پکران و هال، ۲۰۰۷).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که فرایندهای ارزیابی شناختی^۴ (داووندی و شگری، ۱۳۹۵) و اسنادهای علی (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸)، جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت^۵ (پکران، کاساک، مورایاما، الیوت و توماس، ۲۰۱۴؛ پوتوین، لارکین و سندر، ۲۰۱۳؛ هوانگ، ۲۰۱۱)، باورهای خودکارآمدی تحصیلی^۶ (گالا و دیگران، ۲۰۱۴)، نظم‌جویی هیجانی^۷ (ایوسویک و براکت، ۲۰۱۴) و خودکارآمدی هیجانی^۸ (گالا و وود، ۲۰۱۲؛ نایتینگل و دیگران، ۲۰۱۳) می‌توانند خودنظم‌جویی تحصیلی^۹ (آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ بوریگ و سوریگ، ۲۰۱۲)، تعهد تحصیلی^{۱۰} (لیننبرینک-گاریسا و پکران، ۲۰۱۱) و انگیزش پیشرفت^{۱۱} (الیوت و پکران، ۲۰۰۷؛ چانگ

1. control-value theory of achievement emotions
2. attribution theory
3. expectancy-value

4. cognitive appraisal processes
5. achievement goal orientations
6. academic self-efficacy beliefs
7. emotion regulation

8. emotional self-efficacy
9. academic self-regulation
10. academic engagement
11. achievement motivation

سیاهه فرسودگی تحصیلی^۱ (سال‌ملا-آرو و ناتانن، ۲۰۰۵)

این سیاهه بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن^۲ برای زندگی حرفه‌ای (سال‌ملا-آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴؛ ناتانن، آرو، ماتیزن و سال‌ملا-آرو، ۲۰۰۳) گسترش یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن شامل ۱۵ ماده است که سه بعد خستگی کاری^۳، بدبینی نسبت به کار^۴ و حس بی‌کفایتی در کار^۵ را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/ دانشگاه^۶ (ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدبینی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/ دانشگاه^۷ (ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و حس بی‌کفایتی در مدرسه/ دانشگاه^۸ (ماده‌های ۳ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان به تمامی ماده‌ها در طیف لیکرت شش درجه‌ای 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 در دانشگاه، بدبینی نسبت به دانشگاه و بی‌کفایتی فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش سال‌ملا آرو و دیگران (۲۰۰۹)، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که در نمونه دانشجویان، ساختار سه عاملی سیاهه فرسودگی تحصیلی با داده‌ها برازش قابل قبولی نشان داد. در پژوهش عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۱۳۹۵) که با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که این ابزار در نمونه دانشجویان ایرانی از سه عامل خستگی در دانشگاه، بدبینی نسبت به دانشگاه و بی‌کفایتی فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. در بررسی عبدالله‌پور و دیگران (۱۳۹۵) مقادیر ضرایب همسانی درونی این سیاهه برای عوامل خستگی، بدبینی و بی‌کفایتی فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ به دست آمد.

در این پژوهش، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که ساختار عاملی سیاهه فرسودگی تحصیلی از دو عامل احساس خستگی در دانشگاه و احساس بدبینی در دانشگاه تشکیل شده است. در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، بدبینی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مربوط

به کلاس^۹ (پکران و دیگران، ۲۰۰۵). این پرسشنامه خودگزارش‌دهی که با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت گسترش یافت، هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد؛ بنابراین در هر یک از این سه موقعیت، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس^{۱۰}، هیجان‌های مربوط به یادگیری^{۱۱} و هیجان‌های مربوط به امتحان^{۱۲} است. این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ ماده و هشت زیرمقیاس لذت^{۱۳} (۱۰ ماده)، امید^{۱۴} (۸ ماده)، غرور^{۱۵} (۹ ماده)، خشم^{۱۶} (۹ ماده)، اضطراب^{۱۷} (۱۲ ماده)، شرم^{۱۸} (۱۱ ماده)، ناامیدی^{۱۹} (۱۰ ماده) و خستگی^{۲۰} (۱۱ ماده) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ ماده، مجموعه مشابهی از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در پژوهش پکران و دیگران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۰، ۰/۹۳، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت،

1. School Burnout Inventory (SBI)
2. Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15)
3. work exhaustion
4. cynicism toward work
5. sense of inadequacy at work
6. exhaustion at school/university
7. cynicism toward the meaning of school/university

8. sense of inadequacy at school/university
9. Class Related Emotions-Revised (CRE-R)
10. class-related emotions
11. learning-related emotions
12. test-related emotions
13. enjoyment
14. hope

15. pride
16. anger
17. anxiety
18. shame
19. hopelessness
20. boredom

امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۶۷، ۰/۶۴، ۰/۷۱، ۰/۶۶، ۰/۷۱، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین، در این پژوهش، به کمک تحلیل عاملی تأییدی، الگوی چندعاملی مفروض نسخه کوتاه هیجان‌های پیشرفت مربوط به کلاس آزمون شد. در این پژوهش، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه کوتاه هیجان‌های مربوط به کلاس همسو با نسخه جامع پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت با تاکید مجدد بر تفکیک مقیاس‌های هیجان‌های مثبت (لذت، امیدواری و غرور) و منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) برای اندازه‌گیری تجارب هیجانی مختلف در انواع موقعیت‌های تحصیلی مانند کلاس درس به‌طور تجربی، از روایی درونی سازه نسخه کوتاه هیجان‌های مربوط به کلاس درس حمایت کرد. افزون بر آن، یافته این پژوهش درباره ساختار عاملی چندبعدي مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس، همسو با پژوهش‌های عبدالله‌پور (۱۳۹۴) و پکران و دیگران (۲۰۰۵) از ایده ضرورت تمایزگذاری بین هیجان‌های پیشرفت مختلف در موقعیت‌های تحصیلی متفاوت که چنین هیجان‌هایی را بر می‌انگیزانند، به‌طور تجربی حمایت کرد.

پرسشنامه سبک اسنادی^۱ (پیترسون و دیگران، ۱۹۸۲). این پرسشنامه ۳۶ ماده‌ای با هدف سنجش الگوهای اسنادی افراد ساخته شد. بر مبنای نمره‌ها، سبک تبیینی از حوادث خوب و حوادث ناگوار در سه بعد علی درونی در مقابل بیرونی^۲، پایدار در مقابل ناپایدار^۳ و فراگیر در مقابل ویژه^۴ به دست می‌آید. در این پرسشنامه ۱۲ موقعیت فرضی بیان شده که نیمی از آن‌ها موقعیت‌های خوب یا مثبت و نیمی دیگر، موقعیت‌های بد یا منفی است. همچنین نیمی از موقعیت‌ها به روابط بین فردی و نیمی دیگر به موقعیت‌های پیشرفت مربوط می‌شود. هر موقعیت، چهار ماده دارد و از آزمودنی خواسته می‌شود تا برای پاسخ به ماده‌ها، خود را در آن موقعیت ویژه تصور کند. سپس اولین ماده که در مورد عمده‌ترین علت واقعه مفروض است پرسیده می‌شود. از این ماده در نمره‌گذاری پرسشنامه استفاده نمی‌شود. ترتیب توالی سه ماده بعدی برای همه موقعیت‌ها یکسان است و ابعاد

امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی در مقیاس هیجان‌های 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. همچنین، در مطالعه پکران و دیگران (۱۳۹۵)، آزمون روایی عاملی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس - که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع و نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت انجام شد- نشان داد که ساختار عاملی چندبعدي مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. در پژوهش عبدالله‌پور (۱۳۹۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۶ گزارش شد. افزون بر آن، نتایج پژوهش عبدالله‌پور (۱۳۹۴) نشان داد که ساختار چندعاملی مفروض برای نسخه کوتاه هیجان‌ها پیشرفت مربوط به کلاس با داده‌ها برازش قابل قبولی نشان می‌دهد.

گراوند، ابوالمعالی، کیامنش و گنجی (۱۳۹۵) با توجه به اهداف مورد نظر در این پژوهش، به‌منظور تهیه نسخه کوتاه مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس، ابتدا زیرمقیاس‌های مربوط به هیجان‌های کلاس را که شامل ۸۰ ماده است در یک نمونه ۴۰۰ نفری اجرا و سپس، از هر هیجان ۳ ماده را، یعنی در مجموع ۲۴ ماده، که بار عاملی بیشتری داشتند انتخاب کردند. در نسخه کوتاه مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس، ماده‌های ۶، ۱۳ و ۲۳ هیجان لذت؛ ماده‌های ۲، ۵ و ۲۰ هیجان امیدواری؛ ماده‌های ۸، ۱۱ و ۱۷ هیجان غرور؛ ماده‌های ۷، ۱۲ و ۱۹ هیجان خشم؛ ماده‌های ۱، ۴ و ۱۸ هیجان اضطراب؛ ماده‌های ۱۰، ۱۴ و ۲۲ هیجان شرم؛ ماده‌های ۳، ۱۶ و ۲۴ هیجان ناامیدی و ماده‌های ۹، ۱۵ و ۲۱ هیجان خستگی را اندازه‌گیری می‌کند. در نسخه کوتاه مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس درس، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت،

علی مثبت با هیجان‌های پیشرفت منفی و در مقابل، همبستگی مثبت اسنادهای علی منفی با هیجان‌های پیشرفت منفی و رابطه منفی اسنادهای علی منفی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، نشان‌دهنده روایی مطلوب این ابزار است.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در گروه نمونه دانشجویان نشان می‌دهد.

جدول ۱

اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرها (n=446)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	M	SD
	سبک اسنادی درونی/ بیرونی مثبت	۲۸/۳۶	۶/۵۴
	سبک اسنادی پایدار/ ناپایدار مثبت	۲۶/۰۷	۶/۱۱
اسنادهای علی منفی و مثبت	سبک اسنادی فراگیر/ ویژه مثبت	۲۴/۱۸	۶/۵۵
	سبک اسنادی درونی/ بیرونی منفی	۲۵/۴۱	۶/۷۳
	سبک اسنادی پایدار/ ناپایدار منفی	۲۴/۰۳	۶/۷۸
	سبک اسنادی فراگیر/ ویژه منفی	۲۱/۶۳	۷/۷۱
	هیجان خشم	۷/۱۶	۳/۳۵
	هیجان اضطراب	۷/۹۳	۳/۰۶
	هیجان ناامیدی	۶/۴۱	۳/۳۱
هیجان‌های تحصیلی	هیجان خستگی	۶/۸۹	۳/۲۴
مثبت و منفی	هیجان شرم	۷/۷۷	۳/۴۹
	هیجان لذت	۹/۳۰	۲/۸۱
	هیجان امید	۹/۵۱	۲/۶۴
	هیجان غرور	۹/۶۹	۲/۶۱
فرسودگی تحصیلی	احساس خستگی در مدرسه	۱۶/۵۴	۴/۵۹
	بدبینی نسبت به مدرسه	۱۰/۳۷	۴/۹۸

جدول ۲ نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد مختلف اسنادهای علی مثبت و منفی سبک‌های اسنادی درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه را با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که بین سبک‌های اسنادی درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه مثبت با هیجان‌های پیشرفت منفی و فرسودگی تحصیلی، رابطه منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت مثبت،

مختلف اسنادهای علی را می‌سنجد. بر این اساس، ماده دوم برای هر موقعیت، بعد درونی یا بیرونی بودن الگوی اسنادی، ماده سوم برای هر موقعیت، بعد پایداری در برابر ناپایداری الگوی اسنادی و ماده چهارم برای هر موقعیت، بعد فراگیر در برابر ویژه الگوی اسنادی را می‌سنجد. در این پرسشنامه هر یک از ماده‌ها روی طیف هفت درجه‌ای از ۱ تا ۷ پاسخ داده می‌شود. برای هر کدام از وقایع مثبت، نمره ۱ پایین‌ترین یا بدترین و نمره ۷ بالاترین یا بهترین نمره است. در مقابل، برای موقعیت‌های منفی، نمره ۱ بهترین و نمره ۷، بدترین نمره است. برای همه وقایع مثبت، بالاترین نمره ممکن، ۲۱ و پایین‌ترین نمره ممکن، ۳ است. در این پرسشنامه نمره‌های وقایع مثبت و منفی به‌طور مجزا محاسبه می‌شود. در پژوهش پیترسون و دیگران (۱۹۸۲)، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سه‌گانه پرسشنامه سبک اسنادی بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ گزارش شد و برای موقعیت‌های مثبت و منفی، ساختار سه‌عاملی پرسشنامه سبک اسنادی شامل درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در پژوهش شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۴) برای موقعیت‌های مثبت، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۹ و برای موقعیت‌های منفی، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۶۵ به‌دست آمد. همچنین، نتایج پژوهش شکری و دیگران (۱۳۹۴) از ساختار سه‌عاملی پرسشنامه حمایت کرد.

در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی برای ابعاد درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه در موقعیت‌های مثبت به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ و در موقعیت‌های منفی برابر با ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۷۲ به‌دست آمد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی این پژوهش نشان داد که برای موقعیت‌های مثبت و منفی، ساختار سه‌عاملی پرسشنامه سبک اسنادی شامل درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. افزون بر آن، همبستگی مثبت اسنادهای علی مثبت با هیجان‌های پیشرفت مثبت و رابطه منفی اسنادهای

رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، بین سبک‌های اسنادی درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه منفی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، رابطه منفی معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی و فرسودگی تحصیلی، رابطه مثبت معنادار دارد.

جدول ۲

همبستگی اسنادهای علی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و فرسودگی تحصیلی

متغیر	سبک اسنادی درونی/ بیرونی	سبک اسنادی پایدار/ ناپایدار	سبک اسنادی فراگیر/ ویژه	سبک اسنادی مثبت	سبک اسنادی منفی	سبک اسنادی منفی
هیجان خشم	-.۵۸*	-.۶۲*	-.۴۸*	-.۵۱*	-.۶۲*	-.۶۶*
هیجان اضطراب	-.۶۰*	-.۵۸*	-.۴۴*	-.۴۸*	-.۶۲*	-.۵۳*
هیجان ناامیدی	-.۶۳*	-.۶۳*	-.۵۲*	-.۵۷*	-.۶۳*	-.۵۹*
هیجان خستگی	-.۶۱*	-.۶۲*	-.۵۱*	-.۵۳*	-.۶۰*	-.۴۶*
هیجان شرم	-.۵۲*	-.۴۴*	-.۴۰*	-.۵۲*	-.۵۹*	-.۶۰*
هیجان لذت	-.۴۹*	-.۵۲*	-.۴۴*	-.۳۷*	-.۴۵*	-.۵۲*
هیجان امید	-.۵۹*	-.۶۲*	-.۵۳*	-.۳۵*	-.۴۶*	-.۴۵*
هیجان غرور	-.۴۹*	-.۵۷*	-.۵۰*	-.۳۴*	-.۴۶*	-.۴۸*
احساس خستگی در مدرسه	-.۴۷*	-.۴۳*	-.۳۰*	-.۳۶*	-.۴۳*	-.۴۴*
بدبینی نسبت به مدرسه	-.۶۲*	-.۵۷*	-.۴۹*	-.۴۶*	-.۵۹*	-.۶۱*

*P < .۰۰۱

همبستگی بین هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی جدول ۳ نشان می‌دهد که بین هیجان‌های پیشرفت مثبت با فرسودگی تحصیلی، رابطه منفی معنادار و بین هیجان‌های پیشرفت منفی با فرسودگی تحصیلی، رابطه مثبت معنادار برقرار است.

جدول ۳

همبستگی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و فرسودگی تحصیلی

متغیر	احساس خستگی در دانشگاه	بدبینی نسبت به دانشگاه
هیجان خشم	-.۴۸*	-.۶۴*
هیجان اضطراب	-.۵۶*	-.۶۶*
هیجان ناامیدی	-.۴۲*	-.۶۹*
هیجان خستگی	-.۴۷*	-.۷۱*
هیجان شرم	-.۶۹*	-.۴۵*
هیجان لذت	-.۳۶*	-.۵۶*
هیجان امید	-.۴۴*	-.۶۴*
هیجان غرور	-.۳۴*	-.۴۸*

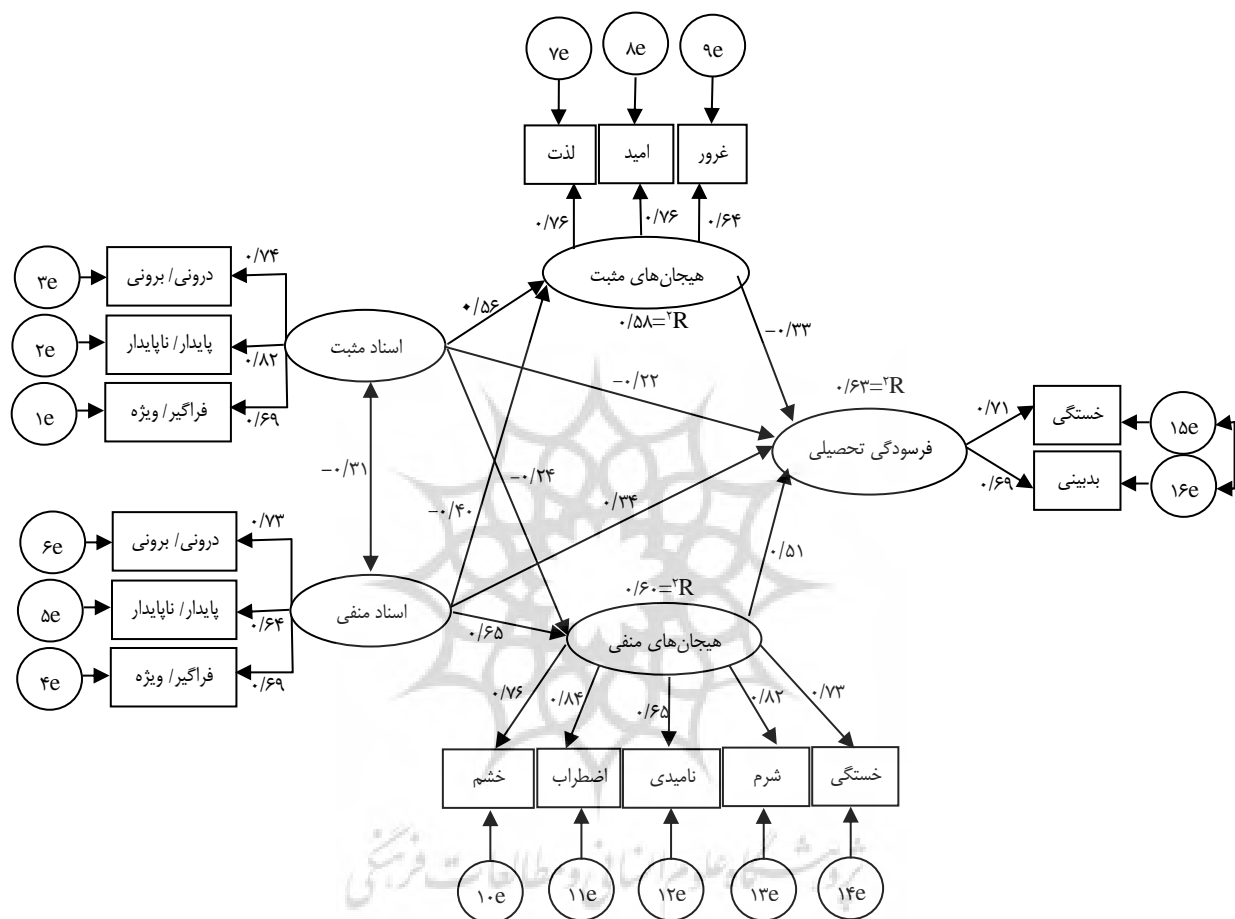
*P < .۰۰۱

برای تبیین الگوی پراکندگی نمره‌های فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان از طریق الگوهای اسنادی منفی و مثبت و با واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۰۶) شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی^۱، شاخص برازندگی^۲، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۳ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۴ به ترتیب برابر با ۰/۲۷۶، ۳/۵۱، ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۰۸۱ به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۰۶) برای

1. Comparative Fit Index (CFI)
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

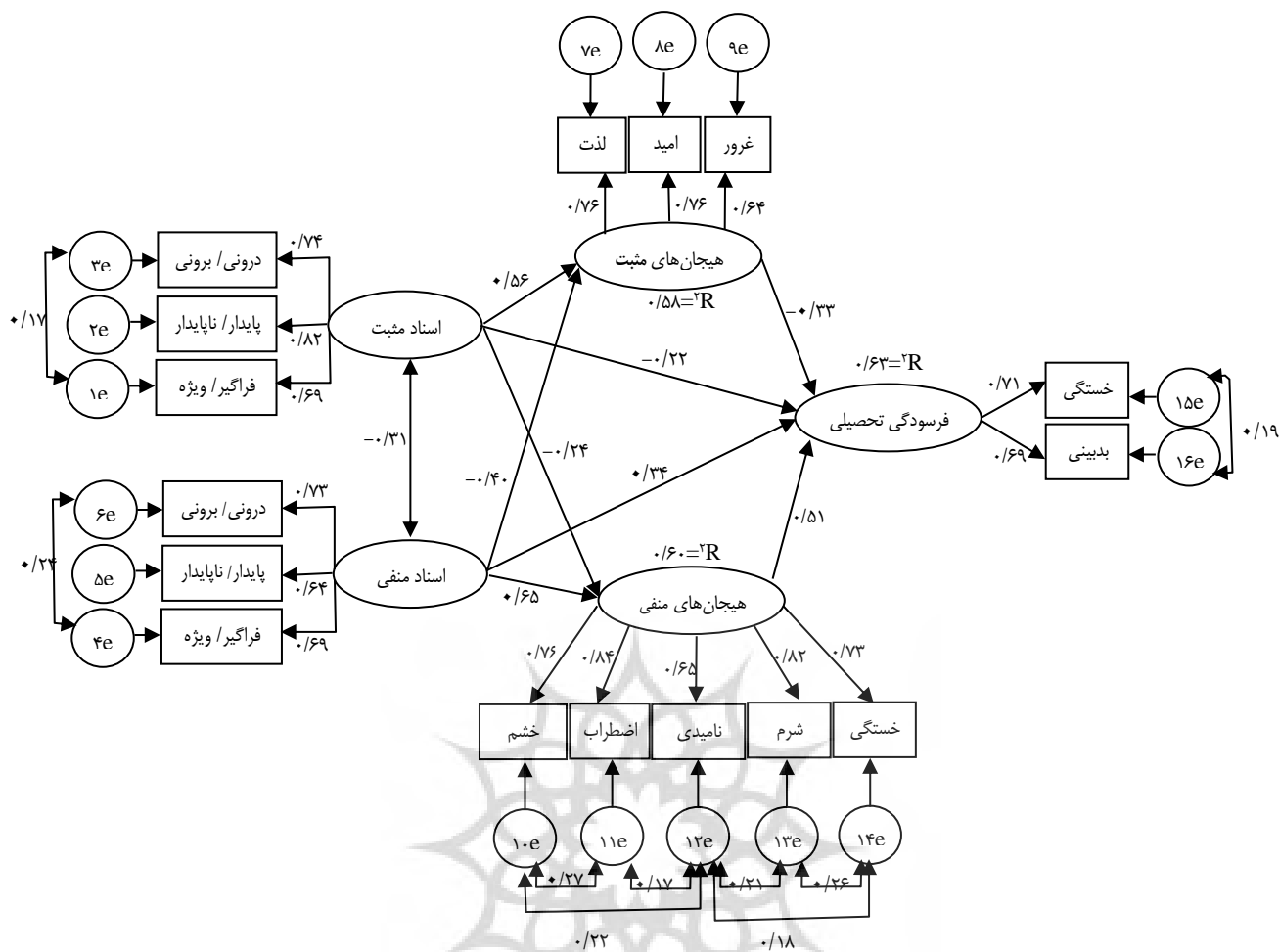
تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از ۳ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای ریشه دوم واریانس خطای تقریب و



شکل ۲. مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی قبل از اصلاح

«خستگی و شرم»، «شرم و ناامیدی»، «ناامیدی و اضطراب»، «اضطراب و خشم»، «ناامیدی و خشم» و «ناامیدی و خستگی» و در عامل مکنون فرسودگی تحصیلی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای درونی/ بیرونی و فراگیر/ ویژه، در عامل مکنون اسناد منفی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای درونی/ بیرونی و فراگیر/ ویژه، در عامل مکنون هیجان‌های منفی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون اسناد مثبت از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای درونی/ بیرونی و فراگیر/ ویژه، در عامل مکنون اسناد منفی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای درونی/ بیرونی و فراگیر/ ویژه، در عامل مکنون هیجان‌های منفی از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای



شکل ۳. مدل واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی پس از اصلاح

اسنادهای علی منفی تبیین شد. همچنین، نتایج نشان داد که ۶۳ درصد پراکندگی نمره‌های فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت و منفی و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی تبیین شد.

در مدل ساختاری مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی مثبت و منفی و فرسودگی تحصیلی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بود. در این مدل پیشنهادی، بین اسنادهای علی مثبت با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت معنادار و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی معنادار وجود داشت. همچنین، بین اسنادهای علی منفی با هیجان‌های منفی، رابطه مثبت معنادار و با هیجان‌های مثبت، رابطه منفی معنادار برقرار

برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل یافته و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با ۱۸۹/۴۴، ۲/۲۰، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۰۵۲ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های برازندگی برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش قابل قبول الگوی مفروض را با داده‌ها نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری نشان می‌دهد که این الگوی پس از اصلاح، با داده‌ها برازش مطلوبی داشت (شکل ۳). در این الگو، ۵۸ درصد از پراکندگی نمره‌های هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۶۰ درصد از پراکندگی نمره‌های هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق اسنادهای علی مثبت و

بود. رابطه بین اسنادهای علی مثبت و هیجان‌های پیشرفت مثبت با فرسودگی تحصیلی نیز، منفی معنادار و رابطه بین اسنادهای علی منفی و هیجان‌های پیشرفت منفی با فرسودگی تحصیلی، مثبت معنادار بود (شکل‌های ۲ و ۳).

در این پژوهش برای آزمون اثرات غیرمستقیم اسنادهای علی مثبت و منفی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی از روش بوت‌استرپ^۱ استفاده شد. بر اساس مدل مفروض، اثر غیرمستقیم اسنادهای علی مثبت بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی برابر با $-0/18$ و $-0/12$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، اثر غیرمستقیم اسنادهای علی منفی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت منفی و هیجان‌های پیشرفت مثبت به ترتیب برابر با $0/32$ و $-0/13$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

بحث

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین اسنادهای علی انطباقی و غیرانطباقی و فرسودگی تحصیلی، برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. این یافته با نتایج پژوهش سیفرت (۲۰۰۴) و مارتین (۲۰۰۸) همسو است. به عبارت دیگر هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی همچون یک منبع بزرگ اطلاعاتی در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران از طریق اسنادهای علی عمل می‌کنند.

بر اساس نظریه اسناد، پیامدهای انگیزشی استفاده از اسنادهای علی انطباقی و غیرانطباقی در موقعیت‌های پیشرفت را می‌توان با الگوی هیجان‌های پیشرفت فراخوانده شده، پیش‌بینی کرد. به همین دلیل، نظریه اسناد بر نقش هیجان در پیوند دو قلمرو شناخت و انگیزش با یکدیگر، تأکید می‌کند.

نظریه اسناد به نقش تعیین‌کننده انواع پیشایندهای علی اسنادها مانند ویژگی‌های فردی^۲، شرایط^۳ و مقایسه با دیگران^۴ می‌پردازد. بر این اساس، ترکیب ویژگی‌های اسنادی که با تأکید بر ابعاد درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه مشخص می‌شود، از طریق فراخوانی تجارب هیجانی مثبت و منفی در تعیین و تفسیر وضعیت انگیزشی فراگیران ایفای نقش می‌کنند. برای مثال، اگر فراگیر در مواجهه با تجربه‌ای ناکام‌کننده مانند شکست تحصیلی، از اسناد توانایی که با تأکید بر ابعاد درونی، پایدار و فراگیر مشخص می‌شود استفاده کند، هیجان‌های منفی حاصل از این انتخاب اسنادی بدکارکرد و انتظار شکست‌های بعدی، فرد را دچار نقصان انگیزش^۵ می‌کند. همچنین تمایل به استفاده از اسنادهای بیرونی مانند شانس در مواجهه با تجربه‌های موفقیت‌آمیز باعث عدم تجربه هیجان‌های خودافزاینده^۶ مانند غرور، رضایت، اطمینان و حرمت خود در فرد می‌شود. بنابراین، پیامدهای انگیزشی به‌دنبال استفاده از اسنادهای انطباقی یا غیرانطباقی از طریق تجربه‌های هیجانی فراخوانده شده، واسطه‌گری می‌شود. بر اساس این نظریه، فرد به‌دنبال رویارویی با رخدادی مثبت یا منفی، با تأثیرپذیری از گروه وسیعی از پیشایندهای علی فردی-محیطی^۷ می‌کوشد تا تبیینی برای علت وقوع آن رخداد بیابد. با توجه به نظریه اسناد، اصرار به استفاده از الگوهای اسنادی بدکارکرد در مواجهه با تجارب شکست، از طریق پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی مانند احساس تحقیرشدگی^۸، شرم^۹ و ناکامی^{۱۰} و همچنین فراخوانی انتظار تجارب شکست بعدی، منجر به نقصان انگیزش در فرد می‌شود. همچنین استفاده از اسنادهای بیرونی در مواجهه با تجارب پیشرفت از طریق محدودسازی تجربه هیجان‌های خودمراقبت‌کننده و خودافزاینده مانند حرمت خود، اطمینان و امید در فرایند تحکیم مواضع انگیزشی فرد نقش‌چندانی ندارند (بارو کلاگ و هولی، ۲۰۰۳؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸).

افزون بر آن، این پژوهش همسو با زیربنای نظریه

1. Bootstrap
2. personal characteristics
3. circumstances
4. comparison to others

5. demotivation
6. self-enhancing emotions
7. personal - environmental
8. feeling of inferiority

9. shame
10. frustration

بر سه حوزه معنایی متداخل شامل شناخت، هیجان و انگیزش است.

با توجه به انتخاب گروه نمونه از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، بررسی روابط بین متغیرها در سایر گروه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. همچنین با توجه به نقش جنس در موقعیت‌های پیشرفت، توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آتی، نقش جنس در هیجان‌های پیشرفت نیز مد نظر قرار گیرد.

منابع

داودوندی، ف.، و شکری، ا. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی، هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: تحلیل واسطه‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۱۶۸-۱۸۳.

شکری، ا.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م.ا.، و تقوایی‌نیا، ع. (۱۳۹۴). تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه سبک اسنادی در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹ (۱)، ۸۳-۱۰۵.

عبدالله‌پور، م. (۱۳۹۴). *تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی اجتماعی هیجان‌های پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب*. رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

عبدالله‌پور، م.، درتاج، ف. و احدی، ح. (۱۳۹۵). تحلیل‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۳)، ۱۲۰-۱۰۰.

گراوند، ف.، ابوالمعالی، خ.، کیامنش، ع. ر. و گنجی، ح. (۱۳۹۵). تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی مقیاس‌های هیجان مربوط به کلاس درس در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۷ (۲۶)، ۲۵۴-۲۳۱.

فلسفین، ز. و شکری، ا. (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۲ (۲)، ۵۸-۴۶.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Barrowclough, C., & Hooley, J. M. (2003). Attributions and expressed emotion: A review. *Clinical Psychology Review*, 23, 849-880.

مهارت‌ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹)، در پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران از طریق اسنادهای علی، از مدل مفهومی متداخل شناخت، هیجان و انگیزش به‌طور تجربی حمایت کرد.

همچنین، یافته‌های این پژوهش از آموزه‌های مفهومی نظریه بسط و ساخت هیجان‌های مثبت^۱ (فردریکسون، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۹) حمایت کرد. در واقع، یکی دیگر از مسیرهای مفهومی مفروض برای دفاع از نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در بافت پژوهشی پسایندهای انگیزشی عناصر پیش‌بینی‌ناسته به توانایی، با تأکید بر نقش تفسیری نظریه بسط و ساخت هیجان‌های مثبت (فردریکسون، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۹) امکان‌پذیر است. بر اساس دیدگاه فردریکسون (۲۰۰۵، ۲۰۱۳) نظریه بسط و ساخت شامل دو فرضیه بسط و ساخت است. در فرضیه بسط به تأثیر هیجان‌های مثبت به‌عنوان محصول انعطاف‌پذیری شناختی^۲ از طریق وسعت بخشیدن به دامنه افکار و میل به عمل‌گری در تقویت رفتارهای پیشرفت‌مدارانه، مانند خودنظم‌جویی تحصیلی و مشغولیت ذهنی نسبت به تکلیف درسی تأکید می‌شود. بر اساس فرضیه بسط، هیجان‌های مثبت - که خود محصول سلطه‌گری تفسیرهای خودتوانمندساز^۳ هستند - با فراخوانی الگوهای فکری سازنده در پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران، از اهمیت زیادی برخوردارند.

بر اساس فرضیه ساخت، دستاورد بزرگ وسعت‌یافتگی دامنه افکار، فعالیت‌ها و روابط، همچون پاسخی به هیجان‌های مثبت در فرضیه بسط، زمینه را برای شکل‌گیری منابع مقابله‌ای فردی مانند تاب‌آوری^۴ فراهم می‌کند. بر اساس دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) گسترش^۵ منابع فردی در پاسخ به تجربه هیجان‌های مثبت، نقش مهمی در بهبود منابع انگیزشی فراگیران ایفا می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش با حمایت تجربی از نظریه اسناد نشان می‌دهد که از مطمئن‌ترین انتخاب‌های مفهومی با هدف تفسیرپذیری اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌مدارانه و پیامدهای آن مانند فرسودگی تحصیلی مستلزم تأکید همزمان

1. broaden and build theory of positive emotions

2. cognitive flexibility
3. empowering interpretations

4. resilience
5. spreading

- youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118-122.
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal School Psychology*, 52 (3), 295-308.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekran, R., Hall, N. C. (2007). Between- and Within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96-104.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Maslach, C., Shaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- 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.
- Cheng, R. W. Y., & Lam, S. F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 136-148.
- Datu, J. A. D. (2018). Everyday discrimination, negative emotions, and academic achievement in Filipino secondary school students: Cross-sectional and cross-lagged panel investigations. *Journal of School Psychology*, 68, 195-205,
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). (pp. 125-153) Hoboken, NJ: Wiley.
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. in *Emotion in education* (pp.57-73). Academic Press.
- Fishman, E. J. (2014). Toward a theory of the perceived control of the attribution Process. *Educational Research Review*, 13, 1-16.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. In F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Eds.), *The science of well-being* (pp. 217-238). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown Publishers.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Galla, B.M., & Wood, J.J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age

- Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual.* Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.
- Peterson, C., Semel, A., von Beayer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 6*, 229-286.
- Putwain, D. P., Larkin, D., Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotion in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 361-374.
- Reind, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2018). Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. *Learning and Individual Differences, 62*, 164-173.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). Method of assessing adolescents' school burnout [In Finnish]. Helsinki, Finland: Edita.
- 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., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 1316-1327.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.
- Schauffeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sandell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence, 34*, 129-139.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.
- Nightingale, S.M., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y., Barnes, L., Harris, R., Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences, 27*, 174-181.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, G., & Molina-López, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica, 22* (1), 45-53.
- Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*, 244-248.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in Psychology, 131*, 143-163.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). New York: Routledge.
- 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., & Perry, R.P. (2005).

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zhen, R., Liu, R., 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
- inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). *Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. Learning and Individual Differences, 60*, 1-9.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research, 46*(2), 137-149.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33.

