

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۲ تابستان ۱۴۰۰

رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی:

مدل‌یابی ساختاری*

ندا سبزی^{۱*}، مسعود حسین‌چاری^۲، بهرام جوکار^۳، فرهاد خرمايي^۴

*۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

۲- دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

۳- استاد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

۴- دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۴/۱۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه‌ی هیجان‌های تحصیلی بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند که از بین آن‌ها ۳۱۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، مقیاس خودارزیابی مرکزی (جاج و دیگران، ۲۰۰۳)، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و دیگران و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمیر-پلستر بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشانگر تأثیر مستقیم خودارزیابی مرکزی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، خودارزیابی مرکزی بر هیجان‌های تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی بود و همچنین، خودارزیابی مرکزی با واسطه هیجان‌های تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. مطابق با نتایج پژوهش حاضر، ارتقاء سطح عزت‌نفس، خودکارآمدی و منبع کنترل دورنی، احساس خودارزشی را به همراه دارد و زمینه‌ساز تجربه بیشتر هیجان‌های مثبت امید و غرور است که همین امر تمایل به استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: خودارزیابی مرکزی، هیجان‌های تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی

مقدمه

در موقعیت‌های تحصیلی، گاهی شرایطی پیش می‌آید که فراگیران تهدیدهایی را برای عزت‌نفس خود تجربه می‌کنند. این تهدیدها اغلب با ترس از شکست در موقعیت‌های پیشرفت، مثل یک امتحان مهم، همراه است (شوینگر، ورث‌وین، لمر و اشتین‌مایر^۱، ۲۰۱۴). باید در نظر گرفت که در محیط رقابتی دانشگاه، برای دانشجویان اهمیت زیادی دارد که نه تنها بتوانند پیشرفت کنند، بلکه قادر باشند در صورت عدم موفقیت از ارزش خود محافظت کنند (لیم^۲، ۲۰۰۹). آنها از احتمال این که در محیط تحصیلی شکست را تجربه کنند، می‌ترسند. در پشت این ترس، این باور وجود دارد که شکست (پایین‌تر از حد انتظار عمل کردن)، نشان‌دهنده پایین بودن توانایی فرد است (کاوینگتون^۳، ۱۹۹۲). فراگیران برای اجتناب از این پیام دلسردکننده، در پی راهبردهای پیچیده‌ای می‌روند که امکان تعریف دوباره معنای شکست و جدا کردن آن از ارزش فردی را برای آنها مهیا می‌سازد (فرداس، فریر و نونیز^۴، ۲۰۱۷). در موقعیت‌های مختلف، اغلب راهبرد تنظیم عزت‌نفس و خودارزشی^۵ به خودناتوان‌سازی^۶ مربوط می‌شود (شوینگر، ۲۰۱۳).

پیشگامانی که خودناتوان‌سازی را بر اساس نظریه‌ی اسناد هایدر^۷ (۱۹۵۸) و واینر^۸ (۱۹۷۲) مطرح کردند، برگلاس و جونز^۹ (۱۹۷۸) بودند. بنا بر دیدگاه آنها، خودناتوان‌سازی عمل یا انتخاب مجموعه‌ای رفتار است که به فرد این امکان را می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی به عنوان بهانه، و موفقیت را به عوامل درونی، به منظور کسب شایستگی، استناد دهد. در واقع، فرد خودناتوان‌ساز از پذیرش مسئولیت در مقابل ناکامی‌ها امتناع می‌ورزد. به این معنا که فرد موانعی (واقعی یا خیالی) را بر سر راه عملکرد موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی می‌کند، به عنوان بهانه‌ای برای رخداد شکست احتمالی و به عنوان ابزاری برای منحرف ساختن دلیل عملکرد ضعیف از عدم توانایی و هدایت آن به سمت کمبود تلاش یعنی تهدید کمتر خودارزشی (مارتین و مارش و دبوس^{۱۰}، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۳؛ کاوینگتون، ۲۰۰۰). با استفاده از این راهکار، افراد دو مزیت را بدست می‌آورند. مزیت اول، حفاظت از شکست و آسیب‌های خودارزشی است و مزیت دوم، در صورت موفقیت، کسب اعتبار بیشتر است (ترک و سابو^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ آلتز و فورگاس^{۱۲}، ۲۰۰۷). در تلاش‌های محققان برای تبیین خودناتوان‌سازی نظریه‌هایی مختلفی مانند نظریه خودارزشی (کاوینگتون، ۱۹۸۴)، نظریه‌ی نیاز به پیشرفت (کاوینگتون، ۱۹۹۲) نظریه‌ی هدف^{۱۳} (مارتین، ۲۰۰۰) و نظریه انگیزه اجتنابی^{۱۴} (میدگلی، کاپلان و میدلتون^{۱۵}، ۲۰۰۱) مطرح شده است. تنوع شکل‌های مختلف خودناتوان‌سازی، باعث شده است محققان بین خودناتوان‌سازی رفتاری^{۱۶} و ادعایی^{۱۷} تمایز قائل شوند (لیری و شپرد، ۱۹۶۸). خودناتوان‌سازی رفتاری به هر گونه عمل مستقیمی گفته می‌شود که فرد با پیشبرد آن، خود را به ناتوان‌سازی مورد نظر می‌رساند (مانند اهمال‌کاری^{۱۸}، درگیر کردن افراطی خود در چند تکلیف به طور همزمان و...). در مقابل، خودناتوان‌سازی ادعایی تنها

1. Wirthwein, Lemmer & Steinmayr

2. Lim

3. Covington

4. Ferradas, Friere & Nunez

5. self-worth

6. self-handicapping

7. Heider

8. Weiner

9. Berglas & Jones

10. Martin, Marsh & Debus

11. Torok & Szabo

12. Alter & Forgas

13. goal theory

14. avoidance-motive theory

15. Midgley, Kaplan, & Middleton

16. behavioral

17. claimed

18. Procrastination

به زبان آوردن یک مانع را شامل می‌شود و فرد واقعاً عملی برای محدود کردن خود انجام نمی‌دهد (مانند خستگی). تمایز بین این دو نوع خودناتوان‌سازی به خاطر تأثیری که بر عملکرد فرد دارند، مهم است (فرداس، فریر، وال^۱ و نونیز، ۲۰۱۶). البته به باور آیسال و نی^۲ (۲۰۱۲)، بطور کلی خودناتوان‌سازی در کوتاه مدت، ارزش خود را حفظ می‌کند، لکن در بلند مدت اثرات نامطلوبی برای فرد خودناتوان‌ساز خواهد داشت.

کاوینگتون (۱۹۸۴)، با طرح نظریه‌ی خودارزشی، خودناتوان‌سازی را به حیطة‌ی آموزشی وارد کرده و معتقد است که خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ به رفتارهایی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان برای محفوظ نگاه داشتن خود از شکستی که در محیط تحصیلی آن‌ها را تهدید می‌کند، به کار می‌گیرند تا با اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن به هنگام عملکرد ضعیف، خودارزشی را حفظ نمایند. رها کردن تلاش، ادعای اضطراب امتحان و بیماری، نمونه‌هایی از خودناتوان‌سازی تحصیلی هستند (اردن^۴ و میگلی، ۲۰۰۱). سنکو و هراکیویکز^۵ (۲۰۰۵) و ولترز^۶ (۲۰۰۳) خودناتوان‌سازی را جزء راهبردهای غیرمولد^۷ در نظر گرفته‌اند، زیرا مانع ارائه توانایی بهینه^۸ فراگیران در فعالیت‌های تحصیلی است.

به نظر می‌رسد در انتخاب راهبرد خودناتوان‌سازی یک فرآیند وجود دارد که شامل مجموعه‌ای از عامل‌های زیربنایی است که تفاوت‌های فردی را در به کارگیری این راهبرد در حیطة تحصیلی نشان می‌دهد. بوکارتز^۹، یکی از پیشگامان در حوزه شناختی اجتماعی^{۱۰}، در مدل یادگیری انطباقی^{۱۱} (بوکارتز و نیمیویرتا^{۱۲}، ۲۰۰۰) که بعدها به مدل پردازش دوگانه خودتنظیمی^{۱۳} (بوکارتز و کسکالر^{۱۴}، ۲۰۰۶) ارتقاء یافت، نقش اصلی را به ارزیابی^{۱۵} داده است. بوکارتز (۲۰۱۱) دو حالت پردازش موازی را توصیف می‌کند که عبارتند از: حالت رشد^{۱۶} (تسلط^{۱۷}) و حالت بهزیستی^{۱۸} (مقابله^{۱۹}). او معتقد است ارزیابی صورت گرفته توسط افراد در تعیین این که حالت و کدام مسیر هدف فعال خواهد شد، حیاتی است. در اینجا، اهداف به عنوان «ساختارهای دانش^{۲۰}» در نظر گرفته شده که به هدایت رفتار می‌پردازند. به تعبیر بوکارتز (۲۰۱۱)، ارزیابی با مدل کاری^{۲۱} ارتباط دارد که از دو منبع تأمین می‌شود که عبارتند از: عوامل بافتی (محیط فیزیکی و اجتماعی) و عوامل شخصی که شامل دو طبقه است (استفاده از راهبردهای (فرا)شناختی^{۲۲} و باورهای انگیزشی^{۲۳}). مجموع اطلاعات حاصل از این دو منبع، باعث تشکیل مدل کاری درونی می‌شود. از این رو، اگر فرد موقعیت یادگیری را متناسب با اهداف و توانایی خود ببیند و مهارت و دانش خود را در سطح بالا ارزیابی کند، برای تقویت شایستگی خود، ایجاد شناخت‌ها و عواطف مثبت به سمت مسیر رشد علاقه‌مند خواهد شد و با استفاده‌ی انطباقی از راهبردهای شناختی و انگیزشی، شایستگی خود را

1. Valle

2. Uysal & Knee

3. academic self-handicapping

4. Urdan

5. Senko & Harackiewicz

6. Wolters

7. counterproductive

8. optimal

9. Boekaerts

10. social cognitive theory

11. Model of Adaptable Learning

12. Niemivirta

13. Dual Processing Model of Self-regulation

14. Cascallar

15. appraisal

16. growth mode

17. mastery

18. well-being

19. coping

20. knowledge structures

21. working model

22. (meta)cognitive strategies

23. motivational beliefs

تضمین خواهد نمود. در مقابل، اگر فرد درک کند که موقعیت یادگیری تهدیدی برای بهزیستی او است، شناخت و هیجان‌های منفی ایجاد می‌گردند، وارد مسیر بهزیستی شده و راهبردهای مقابله‌ای را برای محافظت خود در مقابل آسیب‌ها به کار می‌گیرد. در نهایت، هر دو مسیر با اثرات متفاوت منجر به عملکرد می‌گردد. در واقع، تلاش‌های خودتنظیمی فراگیران در مسیر بهزیستی به دلیل واکنش به موانع و شکست‌ها در محیط، تلاش بر اجتناب از ناکامی و به جای آن ثبات بهزیستی است (اتینگن، شراگ و گلویتزر^۱، ۲۰۱۵). بنابر آن‌چه نظریه‌های خودتنظیمی بیان می‌کنند در واقع، باورهای فردی و ادراک کنترل، ارزش، و اهداف فردی بخشی از باورهای سیستم خود^۲ هستند که خود پنداره کلی فرد را نشان می‌دهند. البته خودپنداره یک مفهوم کلی و خودتوصیفی^۳ است در حالی که شاخصه‌های اصلی آن که در تصویر کلی فرد از خود نمود می‌یابد، خودارزیابی است (مک‌کامبز^۴، ۱۹۸۹). خودارزیابی مرکزی^۵، بیان‌گر ارزیابی بنیادی و کلی فرد از شایستگی، توانایی و قابلیت‌های خود است که پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد است (فریس، جانسون و رزن^۶، ۲۰۱۲؛ جاج، بونو و ارز^۷، ۲۰۰۵). این سازه شبیه صفت بوده و در مقابل تغییرات مقاوم است که چهار بعد عزت‌نفس^۸، خودکارآمدی^۹، منبع کنترل^{۱۰} و ثبات هیجانی^{۱۱} را شامل می‌شود. این ابعاد، شاخصه‌های مرکزی هستند که مجموع آن‌ها خودپنداره فرد را تشکیل می‌دهد (جانسون، رزن و چانگ^{۱۲}، ۲۰۱۱). خودارزیابی مرکزی، به عنوان یک ویژگی شناختی-انگیزشی، برای پیش‌بینی اهداف، فعالیت‌ها و راهبردهای مختلف سودمند است (کامیر-مولر، جاج و اسکات^{۱۳}، ۲۰۰۹). با ورود به موقعیت یادگیری، یادگیرندگان توانایی خود را برای یادگیری و کسب نتایج مطلوب، مورد ارزیابی قرار می‌دهند. این خودارزیابی بر اساس تجارب پیشین با موقعیت مشابه، نتایج عملکرد، و اسنادهای توانایی، تلاش، دشواری تکلیف، و یا شانس آن‌ها، انجام می‌گیرد (وینر، ۲۰۱۴). در همین راستا، نظریه خودارزشی نیز بر این ادراک فرد از خود به عنوان فعال‌کننده اولیه رفتارهای پیشرفت تأکید می‌کند (کاوینگتون، ۱۹۸۴). نتایج پژوهش فینز و شرم^{۱۴} (۲۰۱۲) و تیس^{۱۵} (۱۹۹۱) نیز مؤید آن است که وقتی نتیجه‌ی ارزیابی شناختی بیان‌گر سطح پایین شایستگی ادراک شده و عزت‌نفس است، فراگیران تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای حفاظت خود مانند خودناتوان‌سازی دارند و عزت‌نفس بالا رابطه‌ی منفی با این راهبردها دارد. بر همین اساس، پژوهش‌های بسیاری نقش عزت‌نفس را به‌طور منفی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی (باروکتویلدریم و دمیر^{۱۶}، ۲۰۱۹؛ چن، سان و ونگ^{۱۷}، ۲۰۱۸؛ برامانته^{۱۸}، ۲۰۱۵؛ فینز، برجوت، رزنت، کولند^{۱۹} و تیس، ۲۰۱۲؛ شوینگر و استینسمیر-پلستر^{۲۰}، ۲۰۱۱؛ هپر، گرامزو و سدیکیدز^{۲۱}، ۲۰۱۰) گزارش نموده‌اند. نتایج پژوهش آتوم، المومانی و

1. Oettingen, Schrage & Gollwitzer

2. self-system beliefs

3. self-descriptive

4. McCombes

5. core self-evaluation

6. Ferris, Johnson & Rosen

7. Judge, Bono & Erez

8. self-esteem

9. self-efficacy

10. locus of control

11. emotional stability

12. Chang

13. Kummeyer-Mueller, Judge & Scott

14. Finez & Sherman

15. Tice

16. Baructu Yildirim & Demir

17. Chen, Sun & Wang

18. Bramante

19. Berjot, Rosnet, Cleveland

20. Stiensmeier-Pelster

21. Hepper, Gramzow & Sedikides

آسایا^۱ (۲۰۱۹) نیز بیان‌گر رابطه منفی خودکارآمدی و راهبرد خودناتوان‌سازی است. به باور بلد^۲ (۲۰۱۷)، دلیل روی‌آوری فراگیران به راهبرد خودناتوان‌سازی ترس از شکست است و خودکارآمدی پایین زمینه‌درگیری به رفتارهای خودناتوان‌ساز را فراهم می‌کند. در همین راستا، لی، بنگ و کیم^۳ (۲۰۱۴) نیز، پژوهشی انجام دادند و در بخشی از آن به بررسی نقش خودکارآمدی و راهبردهای ناسازگارانه پرداختند و رابطه منفی را گزارش نمودند.

بر اساس نظریه پردازش دوگانه خودتنظیمی بوکارتز (۲۰۱۱)، ارزیابی فراگیران از موقعیت یادگیری بر قصد یادگیری، هیجان و انتخاب مسیر آن‌ها تأثیر دارد. او در مدل یادگیری انطباقی و پردازش دوگانه خودتنظیمی نقش بسیار پر رنگی را به هیجان‌ها داده است. به طوری که بر نقش هیجان‌ها در اهداف فراگیران، و اینکه چطور هیجان‌ها مسیر ممکن و راهبردهای متفاوت را فعال می‌سازند، تأکید دارد (پانادرو^۴، ۲۰۱۷). وینر (۲۰۱۴) نیز در توالی ارزیابی‌های اسنادی - هیجانی - کنش به نقش واسطه‌ای تحصیلی در رابطه ارزیابی‌ها و کنش تأکید کرده است. از این‌رو، در پژوهش حاضر، سازه‌ی هیجان‌های تحصیلی مورد توجه قرار گرفت. هیجان‌های پیشرفت^۵ یا هیجان‌های تحصیلی^۶، هیجان‌هایی هستند که به فعالیت‌های پیشرفت، موفقیت و شکست ناشی از این فعالیت‌ها مربوط می‌شوند. این هیجان‌ها در موقعیت‌های یادگیری فراگیر هستند به ویژه زمانی که اهمیت موفقیت و شکست برای فراگیران روشن است (پکران^۷، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر دو هیجان مثبت تحصیلی مرتبط با یادگیری که عبارتند از: امید (از هیجان‌های مثبت پیشرفت و فعال‌ساز است که در ارتباط با احتمال وقوع پیامد تحصیلی مثبت در آینده تجربه می‌گردد)، غرور (از هیجان‌های مثبت پیشرفت و فعال‌ساز است که در ارتباط با وقوع پیامد تحصیلی مثبت در گذشته تجربه می‌شود)، مدنظر قرار گرفته است (پکران و لنینبرینک - گارسیا^۸، ۲۰۱۲). امید و غرور هیجان‌هایی هستند که به نظر می‌رسد در جامعه دانشگاهی امروز رو به رنگ باختن است و گاهی تجربه آن در بین دانشجویان با موانعی روبرو است.

به اذعان پیشگامان نظریه‌های ارزیابی، تفسیر وقایع بیشتر از خود وقایع هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اسمیت و لازاروس^۹، ۱۹۹۳ و سیمر، ماوس و گروس^{۱۰}، ۲۰۰۷). بر همین اساس، نظریه‌ی ارزش - کنترل پکران (۲۰۰۶) نیز ارزیابی‌های شناختی را با دو بعد کنترل (منبع کنترل) و ارزش (خودکارآمدی) پیش‌بینی مهم هیجان‌های تحصیلی معرفی می‌نماید. افراد با خودارزیابی مرکزی بالا، احساس امنیت بیشتر، شایستگی و کنترل دارند، بنابراین تجارب هیجانی مثبت را خواهند داشت (جاج، بونو، ارز و لاک^{۱۱}، ۲۰۰۵). نتایج تحقیقات پاتوین^{۱۲} و دیگران (۲۰۱۸)، بردوکک^{۱۳} (۲۰۱۷)، پیکسوتو، سانچس، ماتا و مونتیرو^{۱۴} (۲۰۱۶)، بوریگ^{۱۵} (۲۰۱۵)، سوریگ و بوریگ^{۱۶} (۲۰۱۳)، اسمیت، تنی، لوین و تستا^{۱۷} (۲۰۱۰)، گوئتز، فرنزل، استوگر و هال^{۱۸} و پکران و هال (۲۰۰۷) حاکی از آن است که سطح بالای ارزیابی کنترل - ارزش، هیجان‌های تحصیلی مثبت را به‌طور مثبت و هیجان‌های منفی تحصیلی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش اسماعیلی، شگری، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۴) و

1. Atoum, Al-Momani & Asayyah

2. Blad

3. Lee, Bong & Kim

4. Panadero

5. achievement emotions

6. academic emotions

7. Pekrun

8. Linnenbrink-Garcia

9. Smith & Lazarus

10. Siemer, Mauss & Gross

11. Locke

12. Putwain

13. Brdovcak

14. Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro

15. Buric

16. Soric & Penezic

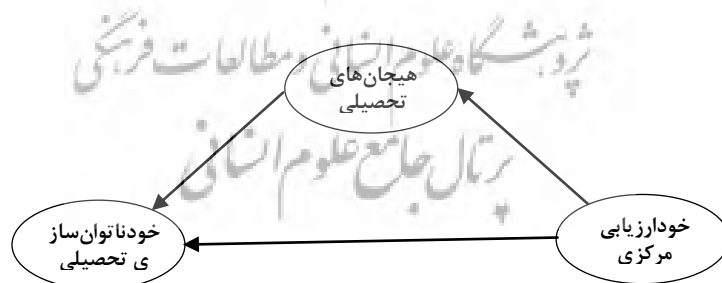
17. Schmith, Tini & Levin & Testa

18. Goetz, Frenzel, Stoeger & Hall

فاتحی پیکانی و شکری (۱۳۹۳) نیز مؤید آن است که خودکارآمدی به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم در خودارزیابی مرکزی پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان‌های تحصیلی مانند لذت، امید و غرور و پیش‌بینی‌کننده منفی هیجان‌های منفی مانند خشم و اضطراب و شرم است.

نوسنکو، آرشاوا و نوسنکو^۱ (۲۰۱۶) بر این باورند که تجارب و تعاملات هیجانی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های فردی راهبردهای غیرانطباقی مانند خودناتوان‌سازی هستند. هیجان‌های منفی از جمله اضطراب امتحان (فیروزی، زاده باقری، کاظمی و کرمی، ۲۰۱۶)، افسردگی، اضطراب و استرس (ساهرانک^۲، ۲۰۱۱)، احساس ملالت و خستگی (گریون، سنتور، تامپسون و زارف^۳، ۲۰۰۰) و خشم و ناامیدی و شرم (لکی، شکری، سپاه منصور و ابراهیمی، ۱۳۹۷؛ محمدی، ۱۳۹۳) خودناتوان‌سازی و خلق منفی بدبینی دفاعی (نورم و ایلینگورث^۴، ۲۰۰۴ و سنا^۵، ۱۹۹۸) را به عنوان راهبردهای حفاظت خودارزشی، بطور مثبت پیش‌بینی می‌کنند و هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت، امید و غرور) راهبرد خودناتوان‌سازی را بطور منفی پیش‌بینی می‌نمایند (لکی و دیگران، ۱۳۹۷؛ راهیپما و فولادچنگ، ۱۳۹۷).

پژوهش حاضر، برای تبیین چرایی استفاده فراگیران از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی سعی در روشن نمودن سازوکارهای زیربنایی آن دارد. زیرا با توجه به اینکه پژوهش‌های بسیاری مؤید آن است که راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی در بلند مدت منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی می‌گردد، تمرکز بر عوامل اثرگذار آن در حیطه تحصیلی ضرورت دارد. به علاوه، هر چند در سال‌های اخیر، در مورد تأثیر عوامل مختلف بر خودناتوان‌سازی تحصیلی مطالعات متعددی انجام پذیرفته است، لکن بررسی پیشایندهای خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس رویکردهای خودتنظیمی در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده است. از این‌رو، برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق‌تر و به ویژه برای برطرف کردن خلاء پژوهشی در زمینه خودارزیابی مرکزی، هیجان‌های تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، هنوز به پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان با تکیه به نتایج حاصل از آن به تبیین بهتری در این زمینه دست یافت. همچنین از لحاظ ارزش کاربردی، آگاهی از عوامل زمینه‌ساز در روی‌آوری دانشجویان به راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی برای سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت، در راستای مداخلات اثربخش اهمیت دارد. با توجه به مباحث مطرح شده، نگاه پژوهش حاضر، در سایه نظریه‌ها و پژوهش‌های انجام شده، بر آن است که روابط ساختاری خودارزیابی مرکزی، هیجان‌های تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را بررسی نماید. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش حاضر

1. Nosenko, Arshava & Nosenko

2. Sahranc

3. Greaven, Santor, Thompson & Zuroff

4. Norem & Illingworth

5. Sanna

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش توصیفی^۱ و طرح آن از نوع همبستگی^۲ بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۳، بین متغیرهای مدل پژوهش تحلیل شده است. در پژوهش حاضر، متغیرهای پژوهش از نوع مکنون^۴ و شامل خودارزیابی مرکزی به عنوان متغیر برون‌زا^۵، هیجان‌های تحصیلی مثبت به عنوان متغیر واسطه و خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا^۶، منظور گردیده است. جامعه آماری این پژوهش را کل دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز به تعداد ۱۷۸۵ تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نظر هو^۷ (۲۰۰۶) یعنی ۱۰ برابر تعداد گویه‌ها به عنوان ملاک تصمیم‌گیری برای تعیین تعداد افراد گروه نمونه مورد توجه قرار گرفت. از این‌رو، مشارکت‌کنندگان مورد مطالعه در پژوهش حاضر، ۳۱۵ نفر از دانشجویان (۱۲۱ پسر و ۱۹۴ دختر) بودند که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۸ انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا لیستی از کلیه دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه شد و از بین آن‌ها به طور تصادفی شش دانشکده شامل دانشکده‌های علوم، مهندسی، مدیریت و علوم اجتماعی، حقوق و علوم سیاسی، ادبیات و علوم انسانی، و علوم تربیتی و روان‌شناسی انتخاب شد و در مرحله بعد از هر دانشکده به تصادف دو گروه آموزشی انتخاب گردید که در مجموع ۱۲ گروه آزمایشی بودند و سپس از هر گروه آموزشی یک کلاس به صورت تصادفی برگزیده شد که بدین طریق در مجموع ۱۲ کلاس انتخاب شد. در نهایت، کل دانشجویان حاضر در این ۱۲ کلاس، نمونه پژوهش را تشکیل دادند و مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس خودارزیابی مرکزی^۹: خودارزیابی مرکزی با استفاده از مقیاس ۱۲ گویه‌ای تهیه شده توسط جاج، ارز، بونو و تورسن^{۱۰} (۲۰۰۳)، مورد سنجش قرار گرفت. گویه‌های این مقیاس خودسنجی برای ارزیابی عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل و ثبات هیجانی طراحی شده است. در پژوهش حاضر، برای سنجش خودارزیابی مرکزی از سه زیر مقیاس عزت‌نفس، خودکارآمدی و منبع کنترل مشتمل بر ۱۰ گویه استفاده شد و مؤلفه ثبات هیجانی با توجه به ماهیت متغیرهای پژوهش از تحلیل حذف شد. مشارکت‌کنندگان میزان موافقت خود را با عبارات در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت^{۱۱} از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم)، مشخص نمودند. جاج و دیگران (۲۰۰۳)، در پژوهش خود جهت تعیین روایی^{۱۲} مقیاس، از روش تحلیل عامل تأییدی^{۱۳} که شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای^{۱۴} به درجه‌ی آزادی (df/χ²)، شاخص برازش مقایسه‌ای^{۱۵} و شاخص خطای ریشه میانگین تقریب^{۱۶} را برای مدل به ترتیب ۲/۰۳، ۰/۹۲ و ۰/۰۸ گزارش نمودند. همچنین آن‌ها برای تعیین پایایی^{۱۷} مقیاس از روش

1. descriptive

2. correlational

3. Structural Equation Modeling (SEM)

4. latent

5. exogenous variable

6. endogenous variable

7. Ho

8. Multi-Stage Cluster Sampling

9. Core Self-Evaluation Scale (CSES)

10. Thoresen

11. Likert

12. validity

13. confirmatory factor analysis

14. Chi square

15. Comparative Fit Index (CFI)

16. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

17. reliability

آلفای کرونباخ^۱ و بازآزمایی^۲ استفاده کردند که ضرایب به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر، برای احراز روایی سازه، تحلیل عامل تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری، مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحلیل عامل مرتبه دوم مؤید آن است که همه گویه‌ها در عامل‌های مربوط به خود بار شدند و وجود سه عامل را تأیید کرد. شایان ذکر است که گویه ۶ از زیر مقیاس منبع کنترل به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مقیاس خودارزیابی مرکزی، شامل شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۵ و در فاصله اطمینان ۹۰ درصد بین حد پایین ۰/۰۰۱ و حد بالا ۰/۱۰ قرار گرفته است و مقدار PCLOSE، ۰/۴۵ بود. شاخص‌های GFI، IFI و CFI، ۰/۹۹، NFI و TLI، به ترتیب ۰/۹۸ و ۰/۹۴ به دست آمد. همچنین برای تعیین پایایی مقیاس، روش آلفای کرونباخ مدنظر قرار گرفت که مقدار ضرایب آلفا برای عامل عزت‌نفس ۰/۷۶، خودکارآمدی ۰/۸۲، منبع کنترل ۰/۶۹ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ حاصل شد.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۳: پکران، گوئتز، تیتز و پری^۴ (۲۰۰۲)، برای ارزیابی هیجان‌های پیشرفت تحصیلی، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را طراحی کردند. این پرسشنامه ابزاری خودگزارشی است و دارای سه بخش است: هیجان‌های مربوط به یادگیری^۵، هیجان‌های مربوط به کلاس^۶ و هیجان‌های مربوط به امتحان^۷. در پژوهش حاضر، از زیر مقیاس‌های هیجان امید، غرور مربوط به یادگیری در نسخه‌ی ترجمه شده‌ی کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) استفاده شد. این دو زیر مقیاس در مجموع ۱۲ گویه (۶ گویه مربوط به امید و ۶ گویه مربوط به غرور) دارند. گویه‌ها در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شدند. پکران و دیگران (۲۰۰۲) روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به دست آورد و همچنین از روش تحلیل عامل اکتشافی برای احراز روایی استفاده نمودند. ضرایب آلفا برای زیرمقیاس امید و غرور به یادگیری به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیان‌گر این است که همه‌ی گویه‌ها در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، مؤید برازش مطلوب مدل مذکور با داده‌ها است. شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۱/۲۲ بود. شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۳ و در فاصله اطمینان ۹۰ درصد بین حد پایین ۰/۰۰۱ و حد بالا ۰/۰۵ قرار گرفته و مقدار PCLOSE، ۰/۹۳ بود. شاخص‌های CFI، NFI و IFI به ترتیب ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۹۹ حاصل شد. همچنین شاخص‌های GFI، ۰/۹۸ و TLI، ۰/۹۹ به دست آمد. در این پژوهش، برای احراز پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفا برای زیرمقیاس‌های امید و غرور به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۸: شوینگر و استینسمیر-پلستر (۲۰۱۱) مقیاس ۷ گویه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی را تدوین نمودند. در این مقیاس که ابزاری خودگزارشی و تک بعدی^۹ است، پاسخ مشارکت‌کنندگان در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌ی بالاتر، بیان‌گر تمایل بیشتر فرد برای خودناتوان‌سازی است. شوینگر و

1. Cronbach's alpha

2. retest

3. Academic Emotions Questionnaire (AEQ)

4. Titz & Perry

5. learning related emotions

6. class related emotions

7. test related emotions

8. Academic Self-handicapping Scale (ASHS)

9. unidimensional

استینسمیر-پلستر (۲۰۱۱)، ضریب آلفای کرونباخ را در راستای بررسی پایایی این ابزار، ۰/۸۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، احراز روایی با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی انجام شد. نتایج نشان داد که همگی گویه‌ها، غیر از گویه ۵ که به علت بار عاملی کمتر ۰/۳۰ از تحلیل حذف گردید، در عامل مربوط به خود بار شدند. در این تحلیل، نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۱/۰۴ به دست آمد. شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۱ و در فاصله اطمینان ۹۰ درصد بین حد پایین ۰/۰۰۰۱ و حد بالا ۰/۱۵ قرار گرفته و مقدار PCLOSE، ۰/۴۷ بود. شاخص‌های GFI، NFI و IFI، ۰/۹۹ به دست آمد. همچنین، شاخص‌های CFI و TLI، نیز ۰/۹۹ حاصل شد. برای بررسی پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا ۰/۶۶ به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از آزمون مدل پیشنهادی، ابتدا برای اطمینان از این که داده‌های پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی روش مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، غربالگری داده‌های^۱ اولیه (بررسی داده‌های از دست‌رفته^۲ و داده‌های پرت^۳) پژوهش انجام گرفت. پس از آن، مفروضه‌های اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن^۴ و هم‌خطی چندگانه^۵) بررسی و سپس آزمون مدل اجرا شد. برای بررسی نرمال بودن تک متغیری از شاخص‌های کجی^۶ و کشیدگی^۷ متغیرهای مشاهده شده استفاده شد. دامنه‌ی ضریب مقادیر کجی از ۰/۲۷- تا ۰/۵۹- و دامنه‌ی ضریب مقادیر کشیدگی از ۰/۳۴ تا ۰/۸۱- بود. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به متغیرهای مشاهده شده‌ی پژوهش، کمتر از ۱ و بیان‌گر آن است که توزیع هیچ‌یک از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنادار با توزیع نرمال ندارد. همچنین، آماره‌ی تحمل^۸ و عامل تورم واریانس^۹، برای بررسی هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد، مقادیر ارزش تحمل به دست آمده از ۰/۳۷ تا ۰/۸۵ بود که بالاتر از ۰/۱۰ و مؤید عدم هم‌خطی چندگانه متغیرها است. همچنین، شاخص عامل تورم واریانس برای متغیرها از ۱/۱۷ تا ۲/۷۶ بود که کوچکتر از ۱۰ به دست آمد و تأییدی دیگر برای نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است. به منظور ارائه تصویری روشنتر از وضعیت متغیرهای مشاهده شده پژوهش و پیش از پرداختن به یافته‌های مرتبط با آزمون مدل پژوهش، برخی شاخص‌های توصیفی در جدول ۱ ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

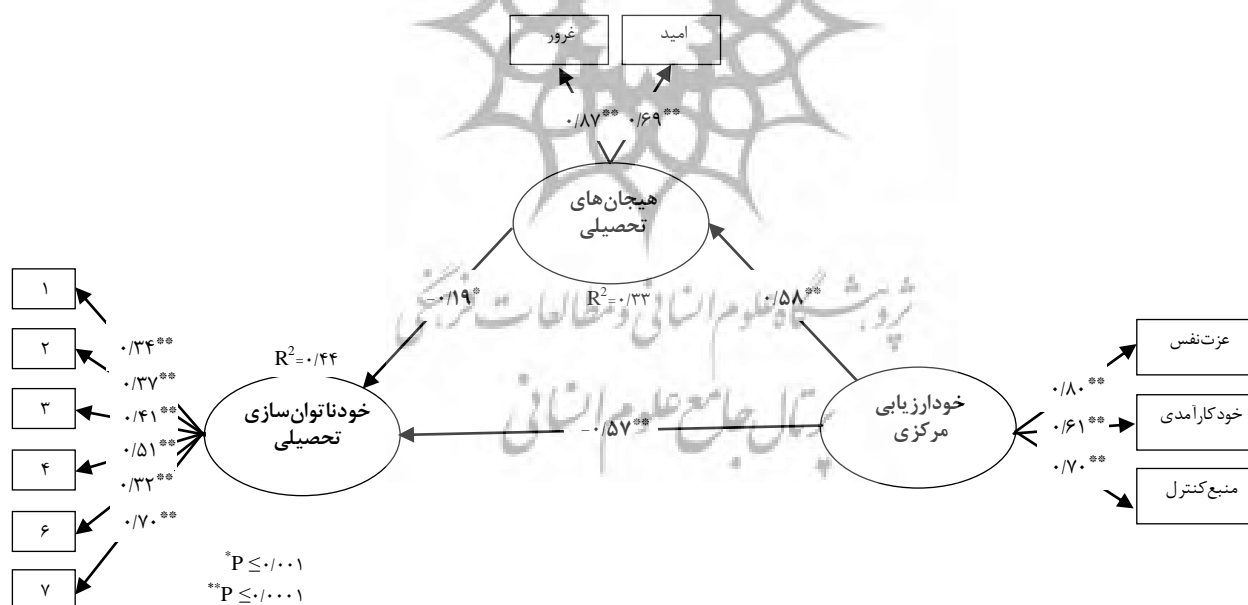
1. data screening
2. missing data
3. outliers
4. normality
5. multicollinearity
6. skewness
7. kurtosis
8. tolerance
9. Variance Inflation Factor (VIF)

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مشاهده شده پژوهش (n=۳۱۵)

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. عزت نفس	۱۳/۴۱	۲/۷۱	۱					
۲. خودکارآمدی	۶/۷۴	۱/۴۴	۰/۴۹**	۱				
۳. منبع کنترل	۱۳/۱۷	۲/۰۷	۰/۵۷**	۰/۴۱**	۱			
۴. امید	۲۲/۰۹	۴/۱۲	۰/۴۷**	۰/۴۲**	۰/۴۲**	۱		
۵. غرور	۲۱/۷۰	۴/۳۳	۰/۴۸**	۰/۳۷**	۰/۴۳**	۰/۶۷**	۱	
۶. خودناتوان سازی تحصیلی	۱۹/۴۹	۴/۰۱	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۰/۱۴*	۱

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

برای آزمون مدل، از روش مدل یابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS استفاده شد. مدل های معادلات ساختاری ترکیبی از مدل های اندازه گیری و مدل های ساختاری هستند (قاسمی، ۱۳۸۹). مدل ساختاری آزمون و مدل اندازه گیری در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل بیان گر معنادار بودن مسیرهای مربوط به مدل های اندازه گیری است که نشان معرف بودن هر زیرمقیاس برای متغیر مکنون مربوطه است.



شکل (۲) مدل نهایی آزمون شده پژوهش

جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل پژوهشی

شاخص	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۲/۰۴	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۰۵	۰/۲۴

شاخص‌های برازش مدل که در جدول ۲ گزارش شده است، حاکی از برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود.

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۳ و برآورد اثر غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ^۱ در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۳) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهشی

اثر کل	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		مسیرها
	معنی‌داری	β	معنی‌داری	β	
خودارزیابی مرکزی - خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۰۲	-۰/۱۱	۰/۰۰۱	-۰/۵۷	
خودارزیابی مرکزی - هیجان‌های تحصیلی	-	-	۰/۰۰۱	۰/۵۸	
هیجان‌های تحصیلی - خودناتوان‌سازی تحصیلی	-	-	۰/۰۵	-۰/۱۹	

مطابق با اطلاعات مندرج در جدول ۳، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که خودارزیابی مرکزی اثر مستقیم و معنادار ($\beta = -0.57, P = 0.001$) بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند خودارزیابی مرکزی، هیجان‌های تحصیلی مثبت ($\beta = 0.58, P = 0.001$) را بطور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. بعلاوه، هیجان‌های تحصیلی مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.19, P = 0.05$) را بطور منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند.

جدول (۴) برآورد اثر غیرمستقیم در مدل پژوهشی با استفاده از بوت استراپ

مسیر	β	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
خودارزیابی مرکزی به خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی	-۰/۱۱	-۰/۰۱	-۰/۱۱	۰/۰۲

یافته‌های جدول ۴ نشان داد که هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار ($\beta = -0.11, P = 0.02$) در رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارند. در مجموع متغیرهای پیش‌بین موجود در مدل توانستند ۴۴ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین نمایند.

1. bootstraps

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه ساختاری بین خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، با واسطه هیجان‌های تحصیلی بود. مطابق با یافته‌های پژوهش خودارزیابی مرکزی، خودناتوان‌سازی تحصیلی را بطور منفی پیش‌بینی می‌کند. این یافته با مبانی نظری (کاوینگتون، ۱۹۹۲) و تحقیقات پیشین (باروکتویلدریم و دمیر، ۲۰۱۹؛ چن و دیگران، ۲۰۱۸؛ برامانته، ۲۰۱۵؛ فینز و دیگران، ۲۰۱۲؛ فینز و شرم، ۲۰۱۲؛ شوینگر و استینسمیر-پلستر، ۲۰۱۱؛ هپر و دیگران، ۲۰۱۰) همخوانی دارد. در واقع، تعاریف فرد از ویژگی‌ها و ادراکی که از توانایی‌ها و شایستگی خود به دست می‌آورد، منبع انگیزش است و با انتخاب راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی هماهنگ است (کریچر، هلزر و دانیگ^۱، ۲۰۱۱). چنان‌چه یادگیرندگان در فرآیند ارزیابی شناختی با تردید به قابلیت‌ها و توانایی خود بنگرند و موقعیت تهدید برای خودارزشی ایجاد گردد، زمینه برای استفاده از راهبردهای حفاظتی و مقابله‌ای مانند خودناتوان‌سازی فراهم می‌گردد (ورکس، ماسلیک سرسیک و لویزفر^۲، ۲۰۱۷). در نظریه خودارزشی مطرح شده است که شایستگی ادراک‌شده‌ی پایین در تکالیف یا فعالیت‌ها، می‌تواند تهدیدی برای حس خودارزشی فراگیران باشد. این تهدید ادراک شده، فراگیران را به سمت استفاده از خودناتوان‌سازی تحصیلی سوق می‌دهد. در موقعیت تحصیلی آن‌ها از این راهبردها برای حفظ خودارزشی استفاده می‌کنند تا نشان دهند که پیشرفت کم و یا شکست معلول عواملی غیر از فقدان شایستگی است (لی و دیگران، ۲۰۱۴). خودارزیابی مرکزی با توجه به ریشه‌ی هر یک از مؤلفه‌های آن در ادبیات انگیزشی به عنوان یک عامل مهم تفاوت‌های فردی در فرآیند انگیزشی و خودتنظیمی است (بیب، کلینگلد و ابرت^۳، ۲۰۱۹). افراد با خودارزیابی مرکزی بالا، سازگار، دارای اعتماد به نفس بالا و کارآمد هستند و به عاملیت خود در موقعیت‌های مختلف باور دارند (جاج و دیگران، ۲۰۰۳). فراگیران با چنین ویژگی‌هایی مهارت بیشتری برای گذر از شرایط مختلف دارند و تنش‌های روانی کمتری را تجربه می‌کنند و تفسیر وقایع و محیط شامل تهدیدهای کمتری است و خودارزشی خود را دور از آسیب و بدون نیاز به حفاظت می‌بینند و حتی ممکن است تهدیدهای احتمالی را به فرصتی برای خود تبدیل کنند. به همین دلیل تمایل به استفاده از راهبردهای مؤثر دارند (جاج و کمپر-مولر^۴، ۲۰۱۱) و روی آوری آن‌ها به راهبردهایی مثل خودناتوان‌سازی کاهش می‌یابد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، حاکی از آن است که خودارزیابی مرکزی، هیجان‌های تحصیلی مثبت را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. این یافته‌ها با مبانی نظریه ارزش-کنترل هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶) و تحقیقات پیشین (پاتوین و دیگران، ۲۰۱۸؛ بردوکک، ۲۰۱۷؛ پیکسوتو و دیگران، ۲۰۱۶؛ بوریگ، ۲۰۱۵؛ سوریگ، ۲۰۱۳؛ اشمیت و دیگران، ۲۰۱۰؛ گوئتز و دیگران، ۲۰۱۰؛ پکران و دیگران، ۲۰۰۷؛ اسماعیلی و دیگران، ۱۳۹۴ و فاتحی و دیگران، ۱۳۹۳) همخوانی دارد. بر همین اساس، نظریه‌ی ارزش-کنترل پکران (۲۰۰۶) ارزیابی‌های شناختی را با دو بعد کنترل (منبع کنترل) و ارزش (خودکارآمدی) پیش‌بینی می‌کند. مهم هیجان‌های تحصیلی معرفی می‌نماید. از این‌رو، می‌توان چنین تبیین کرد که هیجان‌های تحصیلی با ارزیابی شناختی کنترل، ارزش ذهنی فعالیت‌های پیشرفت و پیامدهای آن‌ها برانگیخته می‌شوند. ارزیابی‌های کنترل شامل ادراک شایستگی فرد برای انجام یک عمل موفقیت‌آمیز (مانند خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی) و دستیابی به نتایج (انتظارات نتایج) است و ارزیابی‌های ارزش، مربوط به درک اهمیت این فعالیت‌ها و پیامدها است (پکران، لیچنفلد، مارش، مورایاما^۵ و گوئتز، ۲۰۱۷). خودارزیابی مرکزی به عنوان ارزیابی‌های شناختی مورد توجه قرار گرفته است که درباره‌ی ارزیابی فرد درباره‌ی توانایی، کنترل و شایستگی‌های خود به طور کلی

1. Critcher, Helzer, & Dunning

2. Virkes, Maslic Sersic, & Lopez-Zafra

3. Bipp, Kleingeld, & Ebert

4. proximal

5. Lichtenfeld, Marsh, & Murayama

است. به میزان این که فرد تا چه سطحی خود را ارزیابی کند، بر هیجان‌هایی که تجربه می‌کند، اثرگذار است (فرانکن^۱، ۲۰۱۷). بر این اساس، در واقع، افراد با خودارزیابی مرکزی بالا، احساس اطمینان بیشتر، شایستگی و کنترل دارند، بنابراین مستعد تجربه هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند امید و غرور هستند (جاج، بونو، ارز و لاک، ۲۰۰۵).

ادامه بررسی یافته‌های پژوهش مؤید آن است که هیجان‌های تحصیلی مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را به‌طور منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش نوسکو و دیگران (۲۰۱۶)، لکی و دیگران (۱۳۹۷) و راهیما و فولادچنگ (۱۳۹۷) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که فراگیران در موقعیت یادگیری هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند امید و غرور را تجربه می‌کنند، ضمن این که کمتر بر احتمال وقوع شکست تمرکز می‌کنند، به دلیل احساس مطلوب در موقعیت یادگیری، به جای ایجاد بهانه، مانع تراشی و استفاده از راهبردهای غیرانطباقی، به استفاده از راهبردهای انطباقی روی می‌آورند. در واقع، با تجربه هیجان‌های تحصیلی مثبت بیشتر بر توانمندی‌ها و ظرفیت‌های بالقوه خود توجه خواهند داشت و در موقعیت تحصیلی تهدید برای خودارزشی و تجربه شکست را از موقعیت خود دور دیده و به همین دلیل احتمال استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی کاهش می‌یابد.

در ادامه و با توجه به نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم، یافته‌ها نشان داد خودارزیابی مرکزی علاوه بر مسیر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و با واسطه هیجان‌های تحصیلی مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را به‌طور منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند. در مورد این ارتباط مدل یادگیری انطباقی (بوکارتز و نیمپورتا، ۲۰۰۰) و مدل پردازش دوگانه خودتنظیمی (بوکارتز و کسکالر، ۲۰۰۶) بیان می‌کنند که در موقعیت یادگیری، فراگیران با توجه به ارزیابی که از شرایط، منابع شخصی و میزان شایستگی خود دارند، تجارب هیجانی متفاوتی را تجربه می‌کنند که همین امر انتخاب مسیر خودتنظیمی و راهبردهای آن‌ها را مشخص می‌کند. به‌گونه‌ای که چنانچه فرد برای توانمندی‌های خود ارزش قائل باشد (عزت‌نفس)، باور به توانایی‌های خود داشته باشد (خودکارآمدی) و رویدادهای مختلف در شرایط تحصیلی را تحت کنترل بداند (منبع کنترل)، در واقع خودارزیابی مرکزی سطح بالایی دارد که همین عامل زمینه تجربه هیجان‌های تحصیلی مثبت امید و غرور را فراهم می‌کند، زین پس مسیری که انتخاب می‌کنند مسیری است که استفاده از راهبردهای انطباقی را به همراه دارد و روی آوری به راهبردهای غیرانطباقی خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد. زیرا با تجربه هیجان‌های مثبت، فراگیران نسبت به آینده خود امیدوارند و گرایش و رغبت بیشتری به سمت یادگیری، پیشرفت و رشد تحصیلی خواهند داشت. از این‌رو، در رابطه بین ارزیابی فرد از خود و انتخاب راهبرد خودناتوان‌سازی، هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌گری را ایفا می‌نمایند.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نقش عوامل اثرگذار بر خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان داد و در این بین نقش هیجان‌های تحصیلی مثبت به‌عنوان واسطه‌گر قابل تأمل است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی بود و به همین دلیل در استنباط علی از آن باید احتیاط نمود. با در نظر گرفتن این محدودیت پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این طرح در قالب طرح آزمایشی اجرا شود. نتایج پژوهش حاضر از دو جنبه نظری و عملی حائز اهمیت است. از جنبه نظری، این پژوهش مبتنی بر مدل خودتنظیمی که در آن توالی جدیدی از سازه‌های تأثیرگذار بر خودناتوان‌سازی تحصیلی مدنظر قرار گرفت، توانست خلاء موجود در پژوهش‌های پیشین را رفع کند. در عمل نیز نتایج این پژوهش، می‌تواند راهگشای سیاست‌گذاران در نظام آموزشی دانشگاهی باشد. برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر این مدل می‌تواند با تأثیر بر پیشایندهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، در کاهش استفاده از این راهبرد غیرانطباقی در موقعیت تحصیلی اثرگذار باشد. به عبارت دیگر، برنامه‌هایی با هدف ارتقاء عزت‌نفس، خودکارآمدی و منبع کنترل درونی به‌عنوان منابع شخصی روانشناختی، فراهم گردد و برنامه‌هایی برای ایجاد فضای هیجانی مثبت در موقعیت یادگیری فراهم شود که دانشجویان به یادگیری امیدوارتر شوند و احساس غرور ناشی از یادگیری را در شرایط مختلف تجربه نمایند.

¹. Franken

منابع

- اسماعیلی، نیلوفر؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. **فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۳۰(۹)، ۶۳-۱۲۲.
- راهیما، سمیرا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه عزم و خودناتوان‌سازی: بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی. **فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی**، ۱۳(۴۹)، ۱۴۱-۱۲۳.
- فاتحی پیکانی، زهرا و شکری، امید. (۱۳۹۳). نقش میانجیگر هیجان‌های پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری. **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۳(۳)، ۷۳-۹۳.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۳۲(۸)، ۳۸-۷.
- لکی، داود؛ شکری، امید؛ سپاه منصور، مژگان و ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۷). رابطه‌ی تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. **فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی**، ۴(۵۵)، ۳۴۱-۳۲۹.
- محمدی، زهره؛ جوکار، بهرام؛ و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌ای احساس شرم و گناه. **فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی**، ۱۱(۴۱)، ۱۰۲-۸۳.
- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: the effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 947-954.
- Atoum, A. Y., Al-Momani, A. L., & Asayyah, A. M. (2019). Self-Handicapping and Its Relation to Self-Efficacy among Yarmouk University Jordanian Students. *Current Res. J. Soc. Sci. & Human.*, 2, 93-102.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2019). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological reports*, 0(0), 1-19.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bipp, T., Kleingeld, A., & Ebert, T. (2019). Core self-evaluations as a personal resource at work for motivation and health. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-9.
- Blad, E. (2017). The unexpected reason some students procrastinate. *Education Week*. Retrieved from, http://blogs.edweek.org/edweek/rulesforengagement/2017/08/why_students_procrastinate-self-handicapping.html.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 5, 408-425.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., and Niemivirta, M. (2000). "Self-regulated learning: ifndi g a balance between learning goals and ego-protective goals, in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 417-451.
- Bramante, A. C. (2015). *Correlation between self-esteem, self-efficacy, personality, fear of success, and self-defeating behaviors of performing artists*. Ph.D Thesis, Walden University.
- Brdovcak, B. (2017). The Relationship between Achievement Emotions, Appraisals of Control and Value, and Academic Success. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 29-41.
- Burić, I. (2015). The role of social factors in shaping students' test emotions: A mediation analysis of cognitive appraisals. *Social Psychology of Education*, 18(4), 785-809.
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports*, 121(4), 690-704.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.

- Critcher, C. R., Helzer, E. G., & Dunning, D. (2011). Self-enhancement via redefinition: Defining social concepts to ensure positive views of the self. In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), *Handbook of self-enhancement and self-protection* (pp. 69-91). New York, NY, US: Guilford Press.
- Ferradás, M., Freire, C., & Núñez, J. C. (2017). Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. *European Journal of Psychology of Education, 32*(4), 669-686.
- Ferradás, M., Freire, C., & Núñez, J. C. (2017). Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. *European Journal of Psychology of Education, 32*(4), 669-686.
- Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of management, 38*(1), 81-128.
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: the role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*, 600-620.
- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., Cleveland, C., & Tice, D. M. (2012). Trait self-esteem and claimed self-handicapping motives in sports situations. *Journal of Sports Sciences, 30*(16), 1757-1765.
- Franken, D. (2017). How personal characteristics can predict strength use at work. Retrieved from: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=143173>.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H., & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion, 34*, 49-62.
- Greaven, S.H., Santor, D.A., Thompson, R. & Zuroff, D.C. (2000). Adolescent Self-Handicapping, Depressive Affect, and Maternal Parenting Styles, *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 631-646.
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of personality, 78*(2), 781-814.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Chang, C. H. (2011). To aggregate or not to aggregate: Steps for developing and validating higher-order multidimensional constructs. *Journal of Business and Psychology, 26*(3), 241-248.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2011). Implications of core self-evaluations for a changing organizational context. *Human Resource Management Review, 21*, 331-341.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of applied psychology, 90*(2), 257-268.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology, 56*, 303-331.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., & Scott, B. A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 177.
- Lee, J., Bong, M., & Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology, 34*(5), 538-560.
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *The Journal of Psychology, 143*(3), 318-336.
- Martin V. C. (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 87-102.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 51-82). Springer, New York, NY.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of educational psychology, 93*(1), 77-86.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (2004). Mood and performance among defensive pessimists and strategic optimists. *Journal of Research in Personality, 38*, 351-366.
- Nosenko, E. L., Arshava, I. F., & Nosenko, D. V. (2016). Personality predictors of self-handicapping as a behavioral manifestation of the individual's self-efficacy deficit. *International Journal of Personality Psychology, 2*(1), 44-50.
- Oettingen, G., Schrage, J., & Gollwitzer, P. M. (2015). Volition. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 118-132). Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in psychology, 8*, 422.

- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2016). "How do you feel about math?" Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385-405.
- 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. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24, 1-32.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S.Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.
- Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S., & Marsh, H. W. (2018). Control-Value Appraisals, Enjoyment, and Boredom in Mathematics: A Longitudinal Latent Interaction Analysis. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1339-1368.
- Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationships between selfhandicapping and depression, anxiety, and stress, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540.
- Sanna, L. J. (1998). Defensive pessimism and optimism: The bitter-sweet influence of mood on performance and prefactual and counterfactual thinking. *Cognition and Emotion*, 12(5), 635-665.
- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34, 63-72.
- 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.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic selfhandicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106, 744-761.
- Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation—different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion*, 7, 592-600.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big Five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psihologijske teme*, 22(2), 325-349.
- Tice, D. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: forms, influencing factors and measurement. *Československá psychol oii e (Czechoslovkk Psychol ogy)*, 62(2), 173-188.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low Trait Self-Control Predicts Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 80(1), 59-79.
- Virkes, T., Maslić Seršić, D. M., & Lopez-Zafra, E. (2017). Core self- evaluations and individual strategies of coping with unemployment among displaced spanish workers. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 59, 1-11.
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, 6 (4), 353- 361.

Relationship between Core Self-Evaluation and Academic Self-Handicapping by Mediation of Academic Emotions: Structural Equation Modeling

Sabzi, N^{1*}., Hossein Chari, M²., & Jowkar, B³., & Khormaei, F⁴

*1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University

Email: n.sabzi@yahoo.com (Corresponding Author)

². PhD, Associate Professor, Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University

³. PhD, Professor, Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University

⁴. PhD, Associate Professor, Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University

Abstract

The aim of present study was to investigate the relationship between core self-evaluation and academic self-handicapping through mediating of academic emotions. The research was conducted with a correlational method and structural equation modeling. The study population consisted of first year undergraduate students of Shiraz University in the academic year of 2019-2020. Using, multistage cluster sampling 315 subjects were selected. The research instruments were core self-evaluation scale by Judge et al, Pekrun et al academic emotions questionnaire and self-handicapping scale by Schwinger and Stiensmeier-Pelster. Data were analyzed by structural equation modeling. Results indicated direct effects of core self-evaluation on academic self-handicapping, core self-evaluation on academic emotions and academic emotions on academic self-handicapping ($P=0/05$). In addition, core self-evaluation predicted academic self-handicapping indirectly and through academic emotions. Consequently, improving self-esteem, self-efficacy and internal locus of control is central to self-value and provides the basis for experiencing more positive emotions such as hope and pride, which reduces the tendency to use the strategy of academic self-handicapping.

Keywords: Core self-evaluation; Academic emotions; Academic self-handicapping