

# مدل‌یابی روابط علی باورهای خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری‌های هدفی، هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان

## Modeling Causal Relationships between Academic Self-Efficacy, Goal Orientations, Achievement Emotions and Academic Well-being in university students

<b>Zahra Shabrokh Foumani</b> PhD Candidate in Psychology Islamic Azad University, North Tehran Branch	<b>Ali Hoseini Almadani, PhD</b> Islamic Azad University, North Tehran Branch	<b>سیدعلی حسینی‌المدنی*</b> استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال	<b>زهره شبرخ فومنی</b> دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال
<b>Hasan Asadzadeh, PhD</b> Allameh Tabataba'i University	<b>Javad Khalatbari, PhD</b> Islamic Azad University, Tonekabon Mazandaran Branch	<b>جواد خلعتبری</b> دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن	<b>حسن اسدزاده</b> دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
<b>Omid Shokri, PhD</b> Shahid Beheshti University		<b>امید شکری</b> استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی	

### چکیده

این پژوهش با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی با بهزیستی هیجانی در دانشجویان دختر و پسر انجام شد. ۳۳۲ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۴۱ پسر و ۱۹۱ دختر) به نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (زاکووا، لینچ و اسپنشادا، ۲۰۰۵)، نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (عبدالله‌پور، ۲۰۱۵)، سیاهه مشغولیت تحصیلی (سالمالا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی تحصیلی (سالمالا-آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در کل نمونه و در نمونه دانشجویان دختر و پسر مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد روابط بین جهت‌گیری‌های هدفی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت با بهزیستی تحصیلی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر، هم‌ارز بودند. در نهایت، در مدل‌های مفروض چندگانه، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در این مدل‌ها به‌ترتیب بین ۵۹ و ۶۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای مکنون جهت‌گیری‌های هدفی و خودکارآمدی و هیجان‌های پیشرفت تبیین شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دوایر مفهومی جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی قابل تبیین است.

**واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری‌های هدفی، خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت، بهزیستی تحصیلی، تفاوت‌های جنسی

### Abstract

This study aimed to model causal relationships between academic self-efficacy, goal orientations, achievement emotions, and academic well-being in university students. The research method was correlational. For this purpose, a sample consisting of 332 university students (141 male and 191 female), responded to the Achievement Goal Questionnaire-Revised (Elliot & Murayama, 2008), the Academic Self-Efficacy Questionnaire (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005), the Achievement Emotions Questionnaire-Revised (Abdollahpour, 1394), the Schoolwork Engagement Inventory (Salmela-Aro & Upadaya, 2012) and the School Burnout Inventory (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). Results indicated that for the total sample and for male and female university students, the partially mediated model of positive and negative achievement emotions on the relationship between goal orientations and academic self-efficacy with academic well-being had a good fit for data. The results of the group specificity of structural relations showed that the relationship between goal orientations, academic self-efficacy, achievement emotions, and academic well-being was equivalent for both groups. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant, and the model's predictors accounted for 59% and 65% of the variance in academic engagement and academic burnout, respectively. Based on the finding of this study the part of the available variance in academic well-being in the context of prediction of these behavioral motivational models by goal orientations and academic self-efficacy accounted for university students' positive and negative emotions.

**Keywords:** goal orientations, academic self-efficacy, achievement emotions, academic well-being, sex differences

received: 01 August 2020

accepted: 16 August 2020

دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۱

پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۲۶

\*Contact information: Alihosseinialmadani@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی است.

## مقدمه

مرور روزآمدترین و اصیل‌ترین شواهد تجربی در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> نشان می‌دهد که در حال حاضر مهمترین دغدغه پژوهشگران تربیتی ناظر بر این موضوع است که چرا یادگیرندگان پس از حضور در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، مدل رفتاری خاصی را در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی برمی‌گزینند (راکانیلا، هال و بارو، ۲۰۱۸؛ ریسپاندک، سیوفرت و نت، ۲۰۱۹). بنابراین، مهمترین رسالت پژوهشگران تربیتی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی بر تبیین چرایی پدیدایی رفتارهایی مانند درماندگی آموخته‌شده<sup>۲</sup>، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۳</sup>، خوش‌بینی تحصیلی<sup>۴</sup> و فریبکاری تحصیلی<sup>۵</sup> مبتنی است. اگرچه پژوهشگران مختلف کوشیده‌اند با توسعه صورت‌بندی‌های نظری متفاوت مانند نظریه خودکارآمدی<sup>۶</sup>، نظریه هدف پیشرفت<sup>۷</sup> و نظریه اسناد<sup>۸</sup> و هم‌چنین معرفی سازه‌های انگیزشی متنوع، چنین مدلی از گزینش‌های رفتاری را توضیح دهند، اما تأکید بر نقش هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان یک عامل انسجام‌دهنده، در خلق یکپارچگی در بین صورت‌بندی‌های مفهومی مختلف از نقش بی‌بدیلی برخوردار است (بار، دنیلز و گوینگن، ۲۰۲۰؛ پینستن، لایت، سوم، پیترس و لانتجی، ۲۰۱۹).

در سال‌های اخیر، مفهوم بهزیستی تحصیلی<sup>۹</sup> به‌عنوان یک سازه بسیط و چندوجهی، به‌طور خاص در کانون توجه پژوهشگران تربیتی بوده است (نگاین و دسی، ۲۰۱۶). به‌طور کلی، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مفهوم بهزیستی تحصیلی از دو مؤلفه مشغولیت تحصیلی<sup>۱۰</sup> - حالت ذهنی رضایت‌بخش و مثبت نسبت به تحصیل که به کمک انرژی، تعهد و شیفتگی مشخص می‌شود - و فرسودگی تحصیلی<sup>۱۱</sup> - احساس خستگی ناشی از مطالبات زندگی تحصیلی (خستگی)،

بازخورد بدبینانه و خالی از احساس نسبت به تکالیف درسی (بدگمانی)<sup>۱۲</sup> و احساس عدم شایستگی فردی<sup>۱۳</sup> به‌عنوان یک فراگیر-تشکیل شده است. به بیان دیگر، فرسودگی تحصیلی بیانگر نشانگانی از خستگی هیجانی<sup>۱۴</sup>، بدگمانی و نقصان در کارآمدی تحصیلی است (روبایا - تامایا و دیگران، ۲۰۲۰). در این تعریف، وجه خستگی بر احساسات فشار و به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از اضافه‌بار تحصیلی، وجه بدگمانی بر احساس بی‌تفاوتی نسبت به تحصیل به‌طور کلی و نسبت به افراد در محل تحصیل به‌طور خاص، بی‌علاقه‌گی به تحصیل و بی‌معنا دانستن آن و در نهایت، وجه فقدان کفایت تحصیلی<sup>۱۵</sup> بر احساس عدم کفایت و هم‌چنین فقدان پیشرفت‌های موفقیت‌آمیز تحصیلی دلالت دارد (تامانن - سوبینی، سالملا - آرو و نیمپورتا، ۲۰۱۲؛ تامانن - سوبینی، نیمپورتا، لانکا و سالملا - آرو، ۲۰۲۰). در مقابل، مشغولیت تحصیلی، بر سطوح بالای انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام مطالعه (انرژی یا شور)، احساس معنا، اشتیاق و برانگیختگی ناشی از مطالعه (احساس تعهد)<sup>۱۶</sup> و تمرکز کامل و جذب‌شدگی شادی آفرین<sup>۱۷</sup> در خلال مطالعه (شیفتگی)<sup>۱۸</sup> دلالت دارد. بنابراین، ماهیت انگیزشی عناصر اطلاعاتی شکل‌دهنده به ساختار محتوایی سازه بهزیستی تحصیلی سبب شده است که به‌طور خاص مورد توجه پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی واقع شود (رانند، شاناهان، فیسچر و فارتنی، ۲۰۲۰).

نظریه خودکارآمدی یکی از نظریه‌های شناختی در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود. اندیشه اصلی این نظریه این است که باورهای خودکارآمدی یادگیرندگان در شکل‌دهی به رفتارهای پیشرفت‌محور<sup>۱۹</sup> آن‌ها مانند انگیزش، پشتکار، مسئولیت‌پذیری، اسنادگزیینی علی<sup>۲۰</sup>، راهبردهای رویارویی

- 1 - academic achievement motivation
- 2 - learned helplessness
- 3 - academic resilience
- 4 - academic optimism
- 5 - academic cheating
- 6 - self-efficacy theory
- 7 - goal achievement theory
- 8 - attribution theory
- 9 - academic well-being
- 10 - academic engagement

- 11 - academic burnout
- 12 - cynicism
- 13 - sense of personal inadequacy
- 14 - exhaustion
- 15 - loss of academic competence
- 16 - sense of commitment
- 17 - dedication
- 18 - absorption
- 19 - achievement-oriented behaviors
- 20 - causal attributions

برای دستیابی به اهدافی مشخص است (آردان و کاپلان، ۲۰۲۰؛ بیالوبرزیسکا، الیوت، وبلداسکات و سیدیکدس، ۲۰۱۹). نقطه شروع نظریه هدف این است که رفتارهای یادگیرندگان تابع اهدافی است که یادگیرندگان برای دستیابی به آنها تلاش می‌کنند. طبق دیدگاه بکمن، ویس، اسپچیرس و هویگل (۲۰۱۹) و لی و آندرمین (۲۰۲۰) هدف‌های پیشرفت به مثابه هدف‌هایی شناختی - پویا مفهوم‌سازی می‌شوند که بر کفایت یا صلاحیت<sup>۵</sup> تأکید می‌کنند و هر هدف پیشرفتی دو بُعد مستقل صلاحیت را شامل می‌شود. بُعد تعریف<sup>۶</sup>، خاستگاه تمایزگذاری بین اهداف تسلطی و عملکردی را تشکیل می‌دهد. صلاحیت ممکن است بر اساس استاندارد استفاده‌شده برای ارزیابی آن تعریف شود. بنابراین، هرگاه صلاحیت بر اساس استنادردی مطلق یا فردی شده تعریف شود بر هدف تسلطی دلالت دارد. در مقابل، هرگاه صلاحیت بر اساس استنادردی هنجاری تعریف شود بیانگر هدفی عملکردی است. استانداردهای تسلط‌محور<sup>۷</sup>، توجه فرد را بر یادگیری و استانداردهای عملکردی توجه فرد را بر عملکرد خویش معطوف می‌دارد. بُعد اهمیت یا ارزش<sup>۸</sup> صلاحیت، زیربنای تمایزگذاری بین گرایش - اجتناب را شکل می‌دهد. اهمیت/ارزش یا ارزش‌گذاری برای صلاحیت ممکن است با تأکید بر وقوع یک رخداد مثبت محتمل، رفتار گرایش و در مقابل با تأکید بر وقوع یک رخداد منفی محتمل، رفتار اجتناب را سبب شود. ترکیب ابعاد تسلط/عملکرد و گرایش/اجتناب، به چهار نوع هدف پیشرفت متمایز شامل هدف پیشرفت تسلط‌محور گرایشی<sup>۹</sup> - یا دستیابی به صلاحیت مبتنی بر انجام تکالیف و تحقق بخشیدن استانداردهای فردی - هدف پیشرفت تسلط‌محور اجتنابی<sup>۱۰</sup> - یا اجتناب از عدم صلاحیت مبتنی بر ناتوانی در انجام تکالیف یا دستیابی به استانداردهای فردی - هدف پیشرفت عملکردی گرایشی<sup>۱۱</sup> - یا دستیابی به صلاحیت هنجاری - و در نهایت، هدف پیشرفت عملکردی اجتنابی<sup>۱۲</sup> - یا اجتناب از عدم دستیابی به صلاحیت هنجاری، منجر می‌شود (الیوت،

با موقعیت‌های انگیزاننده تحصیلی و متعاقب آن تجارب هیجانی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی رابطه نشان می‌دهد. در این نظریه تأکید می‌شود باور خودکارآمدی بر انتخاب تکالیف و میزان تلاش برای انجام آن تکالیف اثر می‌گذارد (صحرائی، شکری، خانجانی و حکیمی‌راد، ۲۰۱۸؛ کاستاجولاس، لاوراناس و کارفیاتیس، ۲۰۱۹؛ هوانگ، ۲۰۱۶). شواهد تجربی نشان داده است که یادگیرندگان برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با یادگیرندگان فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند خودانگیزگی<sup>۱</sup>، خودنظم‌دهی<sup>۲</sup>، راهبردی بودن<sup>۳</sup> و علاقه‌مندی به استفاده از فراشناخت توصیف می‌شوند. همچنین، نتایج برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند در حالی که یادگیرندگان ناکارآمد از مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار اجتناب می‌کنند، یادگیرندگان کارآمد علاقه‌مند به انجام تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار هستند (ترانتر و سوینگر، ۲۰۲۰؛ زن، لیو، دینگ، وانگ، لیو و اکسیو، ۲۰۱۷). علاوه بر این، یادگیرندگان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با یادگیرندگان فاقد خودکارآمدی تحصیلی، به دلیل استفاده از روش‌های مقابله سازش‌یافته<sup>۴</sup> در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، هیجان‌های منفی کمتری تجربه می‌کنند، از نقصان انگیزش کمتر رنج می‌برند و سطح بالاتری از شاخص‌های بهزیستی را نشان می‌دهند (آرتینو، ۲۰۱۲؛ تیلور و ویلسون، ۲۰۱۹؛ گوئتز و دیگران، ۲۰۱۲؛ لین برینک و پکران، ۲۰۱۱). شواهد تجربی نشان داده است که دانش‌آموزان کارآمد بیشتر علاقه‌مند به استفاده از رفتارهای سازش‌یافته و ناظر بر اهداف تسلطی هستند و در مقابل، دانش‌آموزان ناکارآمد بیشتر متمایل به بهره‌گیری از رفتارهای ناظر بر اهداف عملکردی هستند (راک و رینجیسن، ۲۰۱۷).

نظریه هدف پیشرفت نیز یکی دیگر از نظریه‌های شناختی در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود که تأکید می‌کند انگیزش بیانگر تلاش‌هایی

1 - self-motivate

2 - self-regulating

3 - strategic

4 - adaptive coping

5 - competence

6 - definition

7 - mastery-oriented standards

8 - valence

9 - mastery approach goals

10 - mastery avoidance goals

11 - performance approach goals

12 - performance avoidance goals

مورایاما و پکران، ۲۰۱۱؛ هوانگ، ۲۰۱۶؛ پالچنا - رونیک و کولیک - ویهاوس، ۲۰۱۸؛ پوتوین، سیمیس، نیکالسن و بیکر، ۲۰۱۸؛ سینکو و تراپیانو، ۲۰۱۷). یادگیرندگان علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی، خودگردان و خودتعیین‌کننده توصیف می‌شوند که برخورداری از چنین مشخصه‌هایی سبب می‌شود رشدیافتگی شناختی در آن‌ها با سرعت بیشتری انجام پذیرد. طبق دیدگاه این یادگیرندگان، تلاش به‌عنوان یک عامل درونی و قابل‌مهار، علت موفقیت یا شکست است و هوش انعطاف‌پذیر است (استاسیلویوکز، ۲۰۲۰). در مقابل، یادگیرندگان عملکردی افرادی هستند که همواره اشتغال ذهنی آن‌ها داشتن یا نداشتن توانایی است. به‌بیان دیگر، دغدغه یادگیرندگان عملکردی این است که چگونه در مقایسه با دیگران عملکرد بهتری نشان دهند و همواره درباره ارزیابی دیگران از خود احساس نگرانی می‌کنند. طبق دیدگاه این افراد، توانایی علت موفقیت و شکست است، هوش یک پدیده ثابت است و مسائل دشوار عامل شکست تلقی می‌شوند (تامینن و دیگران، ۲۰۲۰). هم‌چنین، این افراد تمایلی ندارند که از راهبردهای پیچیده استفاده کنند (برآبای و خواجوی، ۲۰۲۰؛ سام، دابیلار و چادهاری، ۲۰۱۹)، معمولاً خودگویی‌های منفی<sup>۱</sup> بیشتری گزارش می‌کنند و موفقیت را به عوامل غیرقابل‌مهار نسبت می‌دهند (جانکی و داکاسر، ۲۰۱۹؛ لین، چرنگ، چن و پنگ، ۲۰۱۷).

در غالب نظریه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی با هدف تأکید بر نقش سازه‌های انگیزشی در پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌محور یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی بر نقش هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان یک مکانیزم اثر تمرکز شده است. نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت<sup>۲</sup> (پکران، ۲۰۱۷؛ پکران و استیفنس، ۲۰۱۰؛ پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶؛ پکران، کاسات، مورایاما، الیوت و توماس، ۲۰۱۴؛ پکران، گوئتز، دانیلس، استاپنیسکی و پری، ۲۰۱۰) به‌مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پراستنادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجان‌های در موقعیت‌های تحصیلی بر بنیادهای نظری مرتبط بر مدل اثرگذاری هیجان‌های در موقعیت‌های تحصیلی متمرکز است. نظریه کنترل - ارزش یک

دیدگاه شناختی - اجتماعی درباره هیجان‌های پیشرفت یادگیرندگان و معلمان فراهم می‌آورد. این نظریه مفروضه‌های روی‌آوردهای نظری اسناد و ارزش - انتظار<sup>۳</sup> را انسجام می‌بخشد. در این نظریه فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی مدل تجارب هیجانی یادگیرندگان و معلمان دارای اهمیت بالایی است. 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 یادگیرندگان و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان، مؤثر واقع می‌شوند (داووندی و شکری، ۲۰۱۷؛ شائو، پکران، مارش و لادرر، ۲۰۲۰؛ لکی، شکری، سپاه منصور و ابراهیمی، ۲۰۱۸؛ هالم، برن، لاینی، کارهانن و هانالا، ۲۰۲۰). در این نظریه، هیجان‌های پیشرفت به‌مثابه هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان مربوط می‌شوند. پیشتر، پژوهشگران با هدف مطالعه موضوع هیجان‌های پیشرفت فقط بر هیجان‌های مرتبط با نتایج پیشرفت تأکید کرده‌اند. در حالی که نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های مربوط به فعالیت‌های پیشرفت را نیز شامل می‌شود. برای مثال لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش کلاسی و ناکامی ناشی مواجهه با تکالیف دشوار مصادیقی از هیجان‌های پیشرفت فعالیت‌محسوب می‌شوند. بر این اساس، دو نوع هیجان از یکدیگر قابل تفکیک هستند: هیجان‌های فعالیت‌محور که بیانگر فعالیت‌های پیشرفت‌محور در حال انجام است و هیجان‌های پیامدی<sup>۴</sup> که به نتایج این فعالیت‌ها مربوط می‌شوند. هیجان‌های پیامدی خود شامل هیجان‌های آینده‌نگر (امید برای موفقیت آتی یا اضطراب از شکست آتی) و هیجان‌های گذشته‌نگر (غرور یا شرم متعاقب پس‌خوراند پیشرفت) هستند (آوری، چانل، بیترانکارت و مولیناری، ۲۰۲۰؛ ریندل، تالیس و دریسل، ۲۰۱۸؛ زاکالتی، آلتوی و ماسان، ۲۰۲۰). در حال حاضر، نتایج مطالعات پژوهشگران علاقه‌مند

1 - negative self-talk

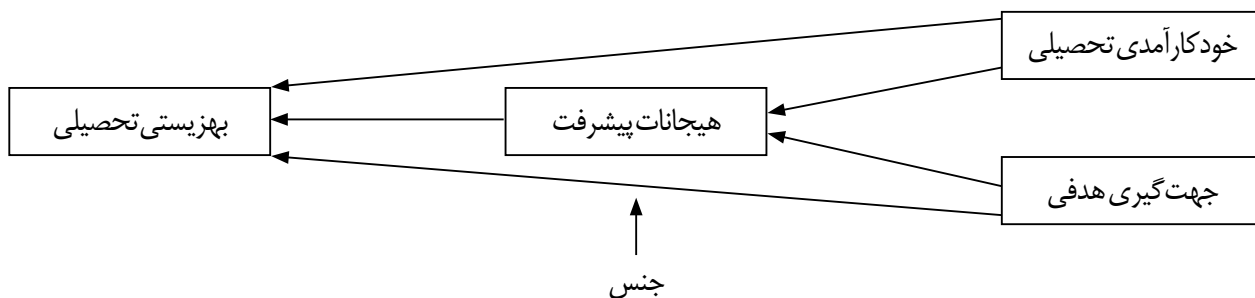
2 - control-value theory of achievement emotions

3 - Expectancy-Value Theory

4 - outcome emotions

فردی مشخص می‌شود. در مجموع، شواهد تجربی موجود، ضمن دفاع از آثار انکارناپذیر سازه‌های کلیدی «تأیید کردن» و «بهبودبخشیدن» بر قلمروهای مفهومی خودنگری‌ها<sup>۱</sup>، تعهد تحصیلی، خودنظم‌جویی، پیشرفت و ارزیابی‌های شناختی در یادگیرندگان دختر و پسر، تحلیل نظام‌دار نقش تفاوت‌های جنسی را در قلمرو عناصر پیشایندی و پسایندی انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد تأکید قرار می‌دهند (باتلر، ۲۰۱۴). بر این اساس، پژوهشگران در این پژوهش کوشش کرده‌اند به کمک توسعه یک مدل مفروض واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت را در رابطه هدف‌های پیشرفت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی در دو جنس مقایسه و نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت را در رابطه هدف‌های پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر آزمون کنند. بر این اساس، همسو با نتایج پژوهش‌های ناظر بر نقش تفاوت‌های جنسیتی در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی، روابط مفروض در مدل واسطه‌مندی، با تأکید بر نقش تعدیل‌گری جنس در دانشجویان دختر و پسر مقایسه می‌شوند (شکل ۱).

به نقش تفاوت‌های جنسی در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که دختران و زنان در اکثر شاخص‌های پیشرفت تحصیلی از پسران و مردان پیش افتاده‌اند. واقع‌نگرانه به‌نظر می‌رسد اگر تأکید شود که بخشی از تمایز در سطح کنش‌وری دو گروه جنسی در موقعیت‌های پیشرفت، محصول تفاوت در مختصات انگیزشی دو جنس است. پژوهشگران کوشیده‌اند با هدف تصریح بیش از پیش نقش تفاوت‌های جنسی در این قلمرو مطالعاتی بر ویژگی‌های کارکردی سه حوزه مفهومی خودارزشیابی<sup>۱</sup>، خودنظم‌جویی و اهداف پیشرفت تأکید کنند (مارتینز، منگیل و پنالویر، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، باتلر (۲۰۱۴) با هدف تصریح تفاوت موجود در نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان در دو گروه جنسی، شواهدی در دفاع از وجود تمایلات جنس‌مدارانه مبتنی بر «تأیید خود»<sup>۲</sup> در برابر «بهبود خود»<sup>۳</sup> را ارائه می‌کند. بر این اساس، باور انگیزشی مردان با اخذ جهت‌گیری مبتنی بر نمایشگری<sup>۴</sup> (نمایان‌سازی) و دفاع از توانایی‌های فردی و در مقابل، باور انگیزشی زنان از طریق جهت‌گیری مبتنی بر سخت‌کوشی و تلاش برای شناسایی و مرتفع‌سازی محدودیت‌های



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

پسر برابر با ۴۲/۵۰ درصد (با میانگین ۲۲/۳۱ و انحراف استاندارد ۳/۱۱) و ۱۹۱ دختر برابر با ۵۷/۵۰ درصد (با میانگین ۲۲/۱۷ و انحراف استاندارد ۳/۲۰) از گروه‌های آموزشی مختلف بودند. کلاین (۲۰۰۵) تأکید می‌کند در استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، حجم نمونه بر اساس تعداد پارامترهای برآورده شده مدل مشخص می‌شود. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵)،

## روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی استفاده شد. جامعه آماری دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. نمونه این پژوهش شامل ۳۳۲ دانشجوی مقطع کارشناسی، ۱۴۱

1 - self-evaluation  
2 - proving  
3 - improving

4 - orientation based on demonstrating  
5 - self-views



حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروض این پژوهش، ۳۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۳۳۲ شرکت‌کننده با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۱۰ به ۱ استفاده شد و با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها، به تعداد برآورد شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین، حدود ۱۰ درصد (۳۳ نفر) افزوده شد. البته، در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ‌یک از مشارکت‌کنندگان از تحلیل حذف نشدند.

**نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت<sup>۱</sup>** (الیوت و موراایاما، ۲۰۰۸). الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسشنامه هدف پیشرفت را برای سنجش اهداف ارجح یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تدوین کردند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه اصلی، الیوت و موراایاما (۲۰۰۸) نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدیدنظرشده از ۱۲ ماده و چهار بُعد شامل هدف تسلط‌محور گرایشی (ماده‌های ۱، ۳، ۷)، هدف تسلط‌محور اجتنابی (ماده‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی (ماده‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (ماده‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است (الیوت و موراایاما، ۲۰۰۸). در پژوهش الیوت و موراایاما (۲۰۰۸) نتایج تحلیل عاملی نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت نشان داد که پرسشنامه مزبور از چهار عامل هدف تسلط‌محور گرایشی، هدف تسلط‌محور اجتنابی، هدف عملکردی گرایشی و هدف عملکردی اجتنابی تشکیل شده است. در این پرسشنامه مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۲۰۱۵) - که با هدف

تحلیل روان‌سنجی نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد این پرسشنامه از چهار عامل مذکور تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین اهداف پیشرفت تسلطی و عملکردی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به‌طور تجربی از روایی سازه نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی این پرسشنامه برای هدف تسلط‌محور اجتنابی، تسلط‌محور گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌محور و هدف عملکردی گرایش‌محور به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد (شکری و دیگران، ۲۰۱۵). در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلطی گرایش‌محور، هدف تسلطی اجتنابی، هدف عملکردی گرایش‌محور و در نهایت، هدف عملکردی اجتناب‌محور به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۵ به دست آمد. علاوه بر این، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هدف پیشرفت با تأکید بر ساختار چهار عاملی این ابزار، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی این پرسشنامه فراهم کرد.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup>** (زاژاکووا، لینچ و اسپنشادی، ۲۰۰۵). زاژاکووا و دیگران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از سیاهه خودکارآمدی کالج<sup>۳</sup> (سولبرگ، ۴، ابرین<sup>۵</sup>، ویلاریل<sup>۶</sup>، کنل<sup>۷</sup> و دیویس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳ نقل از زاژاکووا و دیگران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این پرسشنامه مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هریک از ۲۷ تکلیف دانشگاهی بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) مشخص کنند.

1 - Achievement Goal Questionnaire-Revised  
2 - Academic Self-Efficacy Beliefs Questionnaire  
3 - College Self-Efficacy Inventory  
4 - Solberg, V. S

5 - O'Brien, K  
6 - Villarreal, P  
7 - Kennel, R  
8 - Davis, B.

(۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به‌منابۀ یک ابزار خودگزارش دهی چندبُعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. در این پرسشنامه مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در پژوهش عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۲۰۱۴) نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با مطالعه پکران و دیگران (۲۰۱۱) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبۀ بالاتر نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل ۲۴ مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی<sup>۱۲</sup> و خستگی<sup>۱۳</sup> در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به‌طور تجربی از روایی درونی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ به‌دست آمد. در این پژوهش، با هدف توسعه نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، ۳ ماده که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آن‌ها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از مجموع سه بسته ۲۴ ماده‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، توسعه یافت (عبدالله‌پور و دیگران، ۱۳۹۳). در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های اضطراب، خشم، امید، ناامیدی، لذت، خستگی، غرور و

در پژوهش زاژاکووا و دیگران (۲۰۰۵) نتایج تحلیل عاملی تأییدی، چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس<sup>۱</sup>، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون کلاس<sup>۲</sup>، اطمینان به توانایی خود در تعامل در دانشگاه<sup>۳</sup> و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه<sup>۴</sup> را نشان داد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین در مطالعه شکری و دیگران (۲۰۱۱) نشان داد که پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد و نشان داد که در این نمونه، الگوی چندبُعدی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، یک الگوی اندازه‌گیری قابل قبول است. علاوه بر این، در این پژوهش، همبستگی منفی معنادار بین نمره کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و نمره کلی تنیدگی تحصیلی، روایی همگرایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کرد. در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی در زیرمقیاس‌های اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه به‌ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۸۰ به‌دست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی این پرسشنامه با تأکید بر ساختار چهار عاملی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی فراهم کرد.

### نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های

پیشرفت<sup>۵</sup> (عبدالله‌پور، ۲۰۱۵). پکران، گوئنز و پری

- 1 - confidence in academic performance in class
- 2 - confidence in academic performance outside of class
- 3 - confidence in interaction at university
- 4 - confidence in ability to manage work, family, and university
- 5 - Achievement Emotions Questionnaire-Revised (AEQ-R)
- 6 - enjoyment
- 7 - hope

- 8 - pride
- 9 - anger
- 10 - anxiety
- 11 - shame
- 12 - hopelessness
- 13 - boredom

شرم به ترتیب برابر با  $0/83$ ،  $0/83$ ،  $0/80$ ،  $0/90$ ،  $0/78$ ،  $0/80$ ،  $0/78$  و  $0/86$  به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، با تأکید بر ساختار چندبُعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت فراهم کرد.

**سیاهه مشغولیت تحصیلی**<sup>۱</sup> (سالما- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). سیاهه مشغولیت تحصیلی به وسیله سالما- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت (اسچافیلی و دیگران، ۲۰۰۲ الف) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش سالما- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقادیر ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با  $0/94$ ،  $0/82$ ،  $0/87$  و  $0/80$  به دست آمد. علاوه بر این، در پژوهش سالما- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) نتایج تحلیل عاملی از ساختار سه‌عاملی سیاهه مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی، به‌طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش عبدالله‌پور و شکری (۲۰۱۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی (دلبستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، وجود این عوامل سه‌گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. مقادیر ضریب همسانی درونی این سیاهه برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی

به ترتیب برابر با  $0/73$ ،  $0/85$ ،  $0/81$  و  $0/90$  به دست آمد. در این پژوهش، مقادیر ضریب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی و تعهد/دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با  $0/82$ ،  $0/81$  و  $0/88$  به دست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی سیاهه مشغولیت تحصیلی، با تأکید بر ساختار دوبُعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی این سیاهه فراهم کرد.

### سیاهه فرسودگی تحصیلی

کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالما- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن<sup>۴</sup> برای زندگی حرفه‌ای (سالما- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴؛ ناتانن، آرو، ماتیزن و سالما- آرو، ۲۰۰۳) توسعه یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن شامل ۱۵ ماده است که سه بُعد خستگی کاری<sup>۵</sup>، بدگمانی نسبت به کار<sup>۶</sup> و احساس عدم کفایت<sup>۷</sup> در کار را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه (ماده‌های ۳ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به تمامی ماده‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش سالما- آرو و دیگران (۲۰۰۹) مقادیر ضریب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با  $0/61$ ،  $0/77$  و  $0/67$  به دست آمد. در پژوهش سالما- آرو و دیگران (۲۰۰۹) نیز نتایج تحلیل عاملی از ساختار سه‌عاملی سیاهه فرسودگی تحصیلی شامل احساس خستگی در آموزشگاه، بدگمانی نسبت به آموزشگاه و عدم کفایت فردی در آموزشگاه، به‌طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۲۰۱۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از

1 - School Engagement Inventory (SEI)  
2 - energy  
3 - School Burnout Inventory (SBI)  
4 - Bergen Burnout Indicator 15

5 - work exhaustion  
6 - cynicism toward work  
7 - sense of inadequacy at work



دانشجویان از وب سایت ArioDoc استفاده شد. پس از ساخت بسته ابزارهای سنجش و تبدیل آن به یک بسته سنجش آنلاین و در ادامه انتخاب دکمه انتشار روی اینترنت، فرصت دسترسی به فرم‌های ثبت داده یا همان Web-Form فراهم شد. در این روش، پاسخ دهندگان با مراجعه به آدرس انتشار پرسشنامه که از طریق کانال رسمی دانشگاه شهید بهشتی در اختیار آن‌ها قرار گرفت از دانشجویان تقاضا شد با انتخاب لینک تعریف شده در کانال رسمی دانشگاه، برای مشارکت رضامندانه و داوطلبانه در پژوهشی که با هدف انجام یک رساله دکتری انجام می‌شود، همراه شوند. در این پژوهش برای آزمون هم‌ارزی جنسی<sup>۱</sup> روابط علی در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری چندگروهی<sup>۲</sup> استفاده شد.

#### یافته‌ها

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

چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، سیاهه فرسودگی تحصیلی از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ به دست آمد (عبدالله‌پور و دیگران، ۲۰۱۵). در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی در دانشگاه/ بدگمانی نسبت به معنای تحصیل و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۸۱ به دست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی سیاهه فرسودگی تحصیلی، با تأکید بر ساختار دوبعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی این سیاهه فراهم کرد. برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در گروه

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق در نمونه دانشجویان

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	SD	M	SD	M
خودکارآمدی تحصیلی	اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در کلاس	۱۳/۳۸	۳۸/۲۶	۱۳/۸۴	۳۹/۵۴
	اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درس بیرون از کلاس	۹/۹۵	۲۴/۴۶	۹/۲۳	۲۶/۲۸
	اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران	۱۲/۶۱	۳۵/۶۳	۱۲/۲۴	۳۶/۶۳
هدف‌های پیشرفت	اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۱۱/۵۸	۳۵/۷۹	۱۲/۳۳	۳۴/۷۹
	هدف تسلط‌محور گرایشی	۲/۵۳	۱۱/۳۷	۲/۳۳	۱۱/۶۷
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	۲/۵۱	۱۱/۰۸	۲/۴۳	۱۱/۱۸
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۲/۹۳	۱۰/۹۸	۲/۸۸	۱۰/۸۶
هیجان‌های پیشرفت	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۲/۹۴	۱۱/۰۶	۲/۷۵	۱۰/۹۱
	هیجان لذت	۵/۶۹	۲۹/۳۴	۴/۶۴	۳۰/۶۲
	هیجان امید	۴/۸۰	۲۷/۴۳	۴/۸۴	۲۷/۱۸
	هیجان غرور	۴/۹۵	۲۵/۹۷	۴/۸۹	۲۸/۳۱
هیجان‌های پیشرفت	هیجان خشم	۶/۳۷	۲۲/۶۵	۵/۶۶	۲۳/۹۷
	هیجان اضطراب	۸/۱۰	۳۵/۵۰	۷/۳۰	۳۵/۵۰
	هیجان شرم	۶/۸۸	۲۶/۷۴	۶/۶۴	۲۷/۴۱
مشغولیت تحصیلی	هیجان ناامیدی	۷/۴۴	۲۴/۴۲	۷/۵۴	۲۴/۰۲
	هیجان خستگی	۴/۷۱	۱۷/۸۶	۴/۲۶	۱۸/۳۷
	تعهد و شیفتگی	۳/۴۹	۱۲/۳۱	۳/۵۶	۱۲/۷۹
فرسودگی تحصیلی	انرژی	۴/۴۱	۱۴/۹۶	۴/۲۲	۱۵/۷۶
	خستگی در دانشگاه و بدگمانی نسبت به آن	۴/۶۸	۱۵/۲۷	۴/۹۷	۱۴/۷۱
	احساس عدم کفایت در دانشگاه	۴/۲۶	۱۱/۰۴	۴/۱۲	۱۱/۱۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه بین ابعاد خودکارآمدی تحصیلی با هیجان‌های مثبت، مثبت معنادار و با هیجان‌های منفی، منفی معنادار و رابطه بین هدف‌های تسلط‌محور گرایشی و اجتنابی با هیجان‌های منفی، منفی معنادار و با هیجان‌های مثبت، مثبت معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که

رابطه بین هدف‌های عملکردی گرایش‌محور و اجتنابی با هیجان‌های منفی، مثبت معنادار و با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی معنادار است. در نهایت، نتایج نشان می‌دهد که در دانشجویان دختر و پسر، رابطه بین هدف‌های پیشرفت عملکردی گرایشی و اجتنابی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت معنادار است.

جدول ۲

جدول همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر

جنس	اضطراب	شرم	خشم	نامیدی	خستگی	لذت	امید	غرور
پسر	اطمینان به انجام تکالیف در کلاس	-.۰۲۴**	-.۰۳۶**	-.۰۳۴**	-.۰۴۰**	-.۰۳۳**	-.۰۳۲**	-.۰۳۳**
	اطمینان به تکالیف بیرون از کلاس	-.۰۲۰**	-.۰۲۰**	-.۰۲۳**	-.۰۲۹**	-.۰۲۵**	-.۰۳۵**	-.۰۴۱**
	اطمینان برای تعامل با دیگران	-.۰۱۶*	-.۰۱۸*	-.۰۳۷**	-.۰۲۵**	-.۰۳۶**	-.۰۴۱**	-.۰۳۷**
	اطمینان برای مدیریت کار و خانواده	-.۰۱۶*	-.۰۲۳**	-.۰۲۰**	-.۰۲۴**	-.۰۱۸*	-.۰۳۴**	-.۰۳۴**
	هدف تسلط‌محور گرایشی	-.۰۱۶*	-.۰۱۳*	-.۰۲۵**	-.۰۲۰**	-.۰۳۲**	-.۰۴۸**	-.۰۳۹**
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	-.۰۱۶*	-.۰۱۵*	-.۰۲۱**	-.۰۱۳*	-.۰۳۳**	-.۰۴۷**	-.۰۴۴**
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۰/۱۶*	۰/۱۷*	۰/۱۸*	۰/۱۵*	۰/۲۲**	۰/۳۴**	۰/۳۱**
	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۰/۱۶*	۰/۱۶*	۰/۱۶*	۰/۱۳*	۰/۱۹**	۰/۳۸**	۰/۵۲**
	اطمینان به انجام تکالیف در کلاس	-.۰۲۲**	-.۰۳۷**	-.۰۳۶**	-.۰۴۱**	-.۰۴۰**	-.۰۴۱**	-.۰۳۸**
	اطمینان به تکالیف بیرون از کلاس	-.۰۳۰**	-.۰۳۳**	-.۰۳۴**	-.۰۴۰**	-.۰۳۵**	-.۰۳۹**	-.۰۴۸**
دختر	اطمینان برای تعامل با دیگران	-.۰۲۹**	-.۰۳۸**	-.۰۴۱**	-.۰۵۰**	-.۰۴۰**	-.۰۵۱**	-.۰۴۹**
	اطمینان برای مدیریت کار و خانواده	-.۰۲۳**	-.۰/۳۱**	-.۰/۴۱**	-.۰/۴۳**	-.۰/۴۳**	-.۰/۲۹**	-.۰/۲۹**
	هدف تسلط‌محور گرایشی	-.۰۱۶*	-.۰۱۵*	-.۰۱۹**	-.۰۲۶**	-.۰۲۹**	-.۰۴۸**	-.۰۴۱**
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	-.۰۱۶*	-.۰۱۷*	-.۰۱۸*	-.۰۱۵*	-.۰۲۲**	-.۰۴۲**	-.۰۳۲**
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۰/۱۶*	۰/۱۵*	۰/۱۶*	۰/۱۶*	۰/۱۴*	۰/۴۸**	۰/۴۱**
	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۰/۱۹**	۰/۲۱**	۰/۱۵*	۰/۱۶*	۰/۱۹**	۰/۳۵**	۰/۲۲**

\*P < .۰۵ \*\* P < .۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد رابطه بین ابعاد مختلف خودکارآمدی با ابعاد فرسودگی تحصیلی، منفی معنادار و با وجوه مشغولیت تحصیلی، مثبت معنادار و

رابطه بین جهت‌گیری‌های تسلط‌محور و اجتنابی با ابعاد فرسودگی تحصیلی، منفی معنادار و با وجوه مشغولیت تحصیلی، مثبت معنادار است.

جدول ۳

همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و هدف پیشرفت با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر

جنس	تعهد و شیفتگی	انرژی	خستگی و بدگمانی	عدم کفایت
پسر	اطمینان به انجام تکالیف در کلاس	۰/۴۸**	۰/۳۳**	-.۰/۲۱**
	اطمینان به تکالیف بیرون از کلاس	۰/۲۴**	۰/۲۴**	-.۰/۲۴**
	اطمینان برای تعامل با دیگران	۰/۲۴**	۰/۲۴**	-.۰/۲۴**
	اطمینان برای مدیریت کار و خانواده	۰/۲۴**	۰/۲۴**	-.۰/۲۴**
	هدف تسلط‌محور گرایشی	۰/۴۸**	۰/۳۳**	-.۰/۲۱**
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	۰/۵۳**	۰/۲۳**	-.۰/۲۴**
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۰/۴۰**	۰/۲۱**	-.۰/۲۳**
	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۰/۳۸**	۰/۲۰**	-.۰/۱۴*
	اطمینان به انجام تکالیف در کلاس	۰/۳۰**	۰/۲۰**	-.۰/۳۰**
	اطمینان به تکالیف بیرون از کلاس	۰/۳۴**	۰/۲۰**	-.۰/۳۸**
دختر	اطمینان برای تعامل با دیگران	۰/۴۰**	۰/۲۵**	-.۰/۴۱**
	اطمینان برای مدیریت کار و خانواده	۰/۲۵**	۰/۱۵*	-.۰/۳۶**
	هدف تسلط‌محور گرایشی	۰/۵۸**	۰/۴۵**	-.۰/۳۰**
	هدف تسلط‌محور اجتنابی	۰/۵۴**	۰/۴۴**	-.۰/۲۳**
	هدف عملکردی گرایش‌محور	۰/۴۱**	۰/۳۶**	-.۰/۱۷*
	هدف عملکردی اجتناب‌محور	۰/۳۳**	۰/۲۹**	-.۰/۱۳*

\*P < .۰۵ \*\* P < .۰۱

استفاده از انتخاب اصلاح مدل نشان داد که در عامل خودکارآمدی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در کلاس و اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی بیرون از کلاس»، «اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران» و «اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه»، در عامل هیجان‌های مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «لذت و امید»، «امید و غرور» و «لذت و غرور»، در عامل هیجان‌های منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «شرم و اضطراب»، «نامیدی و شرم»، «خستگی و خشم»، «اضطراب و نامیدی»، «اضطراب و خشم» و «نامیدی و خشم»، در عامل جهت‌گیری تسلط‌محور از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «تسلطی گرایش‌محور و تسلطی اجتنابی»، در عامل جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای عملکردی گرایش‌محور و عملکردی اجتنابی، در عامل مشغولیت تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای انرژی و تعهد و در عامل فرسودگی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای احساس خستگی در دانشگاه و بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی، پس از کاهش ۱۶ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح‌شده، مقدار ۱۶۹/۴۱ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد.

شکل ۲، مدل ساختاری واسطه‌مندی کامل هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی را در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت تسلطی و اجتنابی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح‌شده مقادیر

قبل از تحلیل داده‌ها، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری، بهنجاری چندمتغیری آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده‌شده که در جدول‌های همبستگی ۲ و ۳ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. در نهایت به‌منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه‌انتظار و برای برآورد مدل از روش بیشینه‌درست‌نمایی استفاده شد.

در بخش اول، به‌منظور تبیین مدل پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان دختر و پسر از طریق باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدفی با واسطه‌مندی هیجان‌های مثبت و منفی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲).

نتایج مربوط به شاخص‌های برآزش مدل ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان‌های مثبت شامل لذت، امید و غرور و هیجان‌های منفی شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های تسلطی و اجتنابی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان دختر و پسر برای شاخص مجذور خی<sup>۱</sup>، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی<sup>۲</sup>، شاخص برآزش مقایسه‌ای<sup>۳</sup>، شاخص نیکویی برآزش<sup>۴</sup>، شاخص نیکویی برآزش انطباقی<sup>۵</sup> و ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۶</sup> به ترتیب برابر با ۵۶۸/۲۷، ۳/۵۹، ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۰۸۶ به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۱۶)، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای ریشه دوم واریانس خطای تقریب و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص برآزش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برآزش و شاخص نیکویی برآزش انطباقی نشان می‌دهد که برای کمک به بهبود برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، گام اصلاح مدل ضروری است. آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با

1 - chi-square test

2 - chi square divided by degrees of freedom test

3 - Comparative Fit Index (CFI)

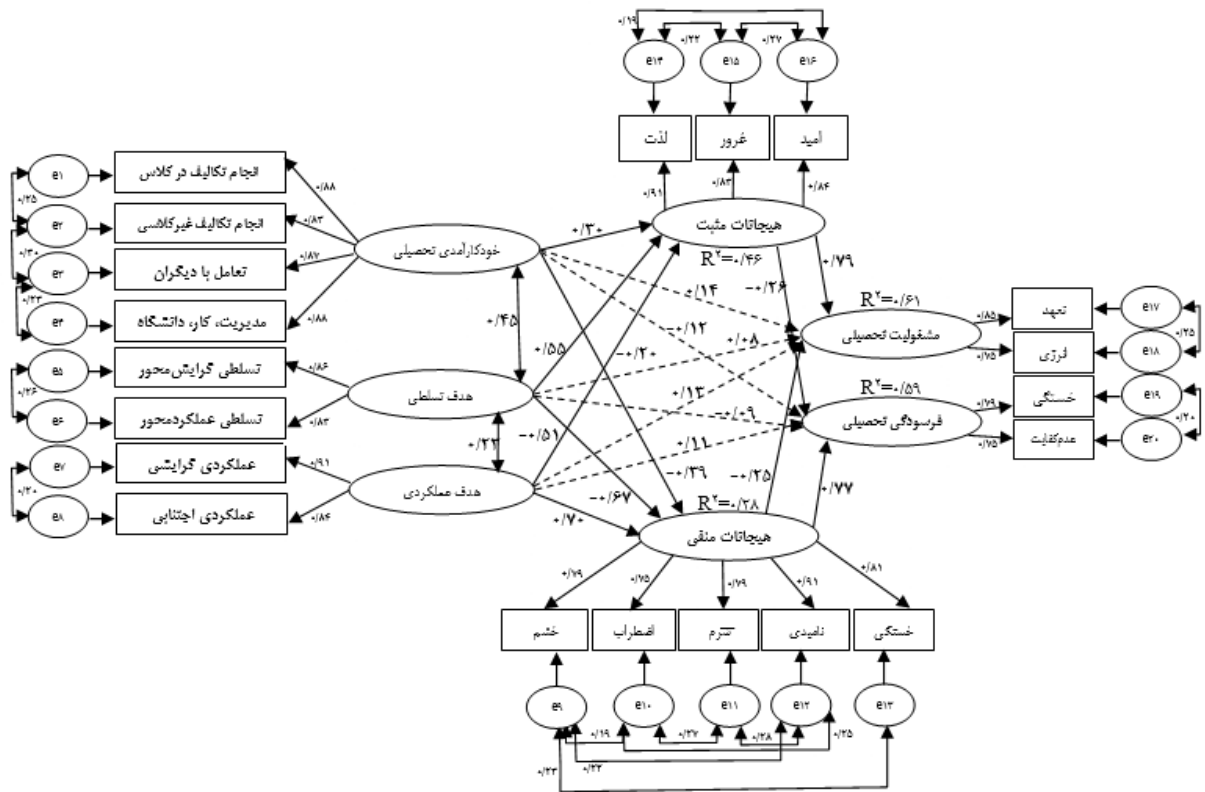
4 - Goonness of Fit Index (GFI)

5 - Adjusted Goonness of Fit Index (AGFI)

6 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

و منفی نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برآزش مدل ساختاری نشان داد که مدل مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برآزش مطلوبی دارد. در این مدل، ۴۶ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ات پیشرفت مثبت و ۲۷ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ات پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و اجتنابی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۶۱ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۵۹ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری‌های هدفی و هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی تبیین شد.

شاخص‌های نیکویی برآزش شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برآزش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برآزش، شاخص نیکویی برآزش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با ۳۹۸/۸۶، ۲/۷۵، ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۹۳ و ۰/۰۵۶ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برآزش برای مدل کلی اصلاح‌شده، بر برآزش مطلوب مدل مفروض با داده‌ها دلالت دارد. شکل ۲ نتایج مربوط به پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در کل نمونه دانشجویان پس از اصلاح

به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0.05$ ). همچنین، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۴۳ و -۰/۱۷ و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۱۳ و ۰/۵۰ به دست آمد ( $P < 0.05$ ). در این بخش،

بر اساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۲ و -۰/۱۰ و اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۰۸ و -۰/۳۰

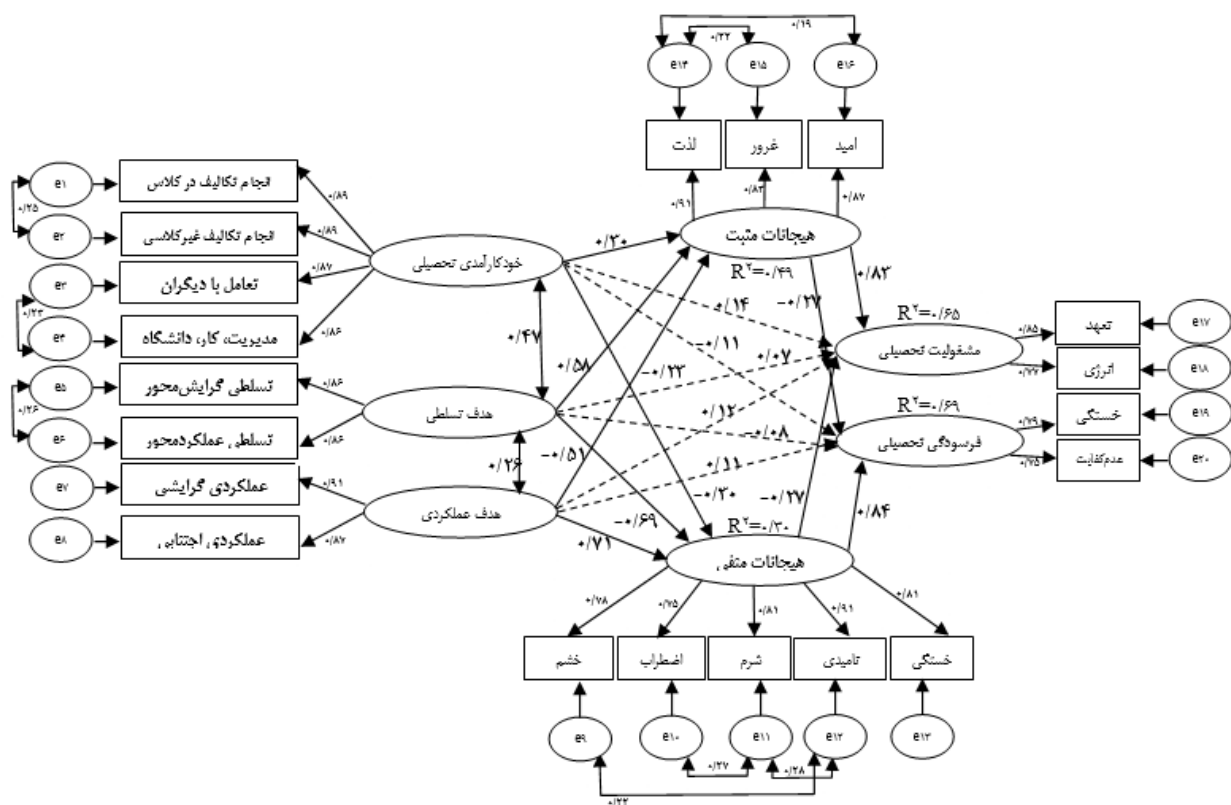
قبل از تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، برازندگی مدل مفروض با داده‌ها به تفکیک برای دو گروه جنسی آزمون می‌شود. در بخش نخست، به‌منظور تبیین مدل پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان پسر از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی با واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۳). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و اجتنابی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان پسر برای شاخص مجذور خی (χ<sup>۲</sup>)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به‌ترتیب برابر با ۴۸۱/۲۷، ۳/۱۵، ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۴ و ۰/۸۱ به‌دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۱۶)، برای تعیین برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها بر اساس این شاخص‌ها، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش انطباقی نشان می‌دهد که برای کمک به بهبود برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، گام اصلاح مدل ضروری است.

در نمونه دانشجویان پسر، آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح مدل نشان داد که در عامل مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ایجاد کوریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در کلاس و اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی بیرون از کلاس» و «اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران و اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه»، در عامل مکنون هیجان‌های پیشرفت مثبت از طریق ایجاد کوریانس

بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «لذت و امید» و «لذت و غرور»، در عامل مکنون هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق ایجاد کوریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «نامیدی و شرم» و «شرم و اضطراب» و «نامیدی و خشم»، و در نهایت، در عامل مکنون جهت‌گیری‌های هدفی تسلط‌محور از طریق ایجاد کوریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «تسلطی گرایش‌محور و تسلطی اجتنابی»، پس از کاهش ۸ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار ۸۵/۴۲ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد. شکل ۳، مدل ساختاری واسطه‌مندی کامل هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی را در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت تسلطی و اجتنابی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان پسر نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به‌ترتیب برابر با ۲/۷۵، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۴ و ۰/۵۱ به‌دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل کلی اصلاح شده، بر برازش مطلوب مدل مفروض با داده‌ها دلالت دارد.

شکل ۳ نتایج مربوط به پیش‌بینی مشغولیت و فرسودگی تحصیلی را از طریق خودکارآمدی و هدف‌های پیشرفت با واسطه‌مندی هیجان‌های مثبت و منفی نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری نشان داد که مدل مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در این مدل، ۴۹ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۳۰ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و اجتنابی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۶۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۶۹ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های هدفی و هیجان‌های مثبت و منفی، تبیین شد.





شکل ۳. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در نمونه دانشجویان پسر پس از اصلاح

مثبت و منفی از روش معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۴). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل آزمون واسطه‌گری هیجان‌های مثبت و منفی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و اجتنابی با مشغولیت و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان دختر برای شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با  $598/27$ ،  $3/77$ ،  $0/86$ ،  $0/86$ ،  $0/83$  و  $0/89$  به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و دیگران (۲۰۱۶)، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، ارزش عددی بالاتر از  $0/06$  برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب و ارزش عددی کمتر از  $0/90$  شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش انطباقی نشان می‌دهد که برای کمک به بهبود برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، گام اصلاح مدل ضروری است.

بر اساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی در نمونه دانشجویان پسر، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با  $0/25$  و  $-0/09$  و اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر  $-0/07$  و  $-0/26$  به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با  $0/48$  و  $-0/19$  و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر  $0/19$  و  $0/56$  به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ).

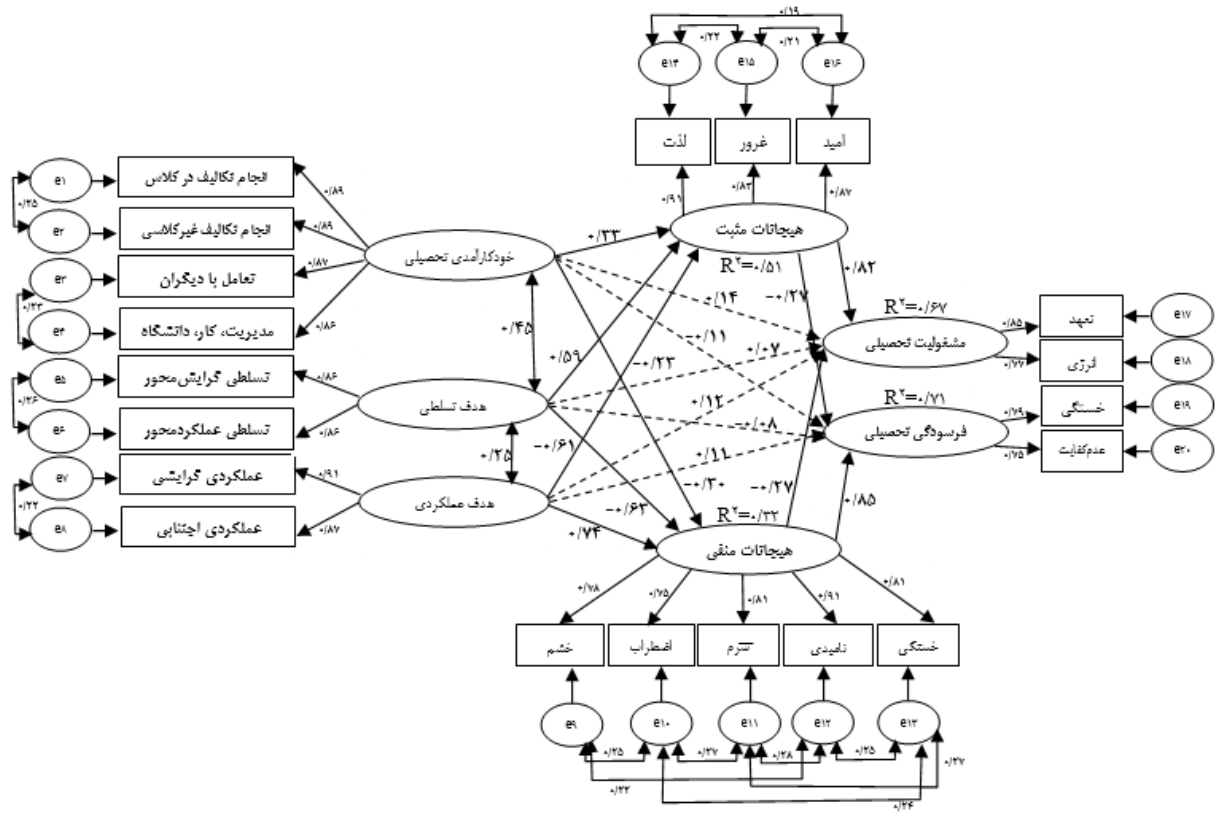
در این بخش، به منظور تبیین مدل پراکندگی نمرات مشغولیت و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان دختر از طریق خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدفی با واسطه‌مندی هیجان‌های

نیکویی برآزش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر با  $۳۱۳/۶۴$ ،  $۲/۱۹$ ،  $۰/۹۷$ ،  $۰/۹۴$  و  $۰/۰۵۰$  به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برآزش برای مدل کلی اصلاح‌شده، بر برآزش مطلوب مدل مفروض با داده‌ها دلالت دارد.

شکل ۴ نتایج مربوط به پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برآزش مدل ساختاری نشان داد که مدل مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برآزش مطلوبی داشت. در این مدل، ۵۱ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت و ۳۲ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و اجتنابی تبیین شد. هم‌چنین، در این مدل، ۶۸ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۷۱ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری‌های هدفی و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، تبیین شد.

بر اساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی در نمونه دانشجویان دختر، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با  $۰/۲۶$  و  $-۰/۱۱$  و اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر  $-۰/۱۰$  و  $-۰/۲۷$  بود ( $P < ۰/۰۵$ ). هم‌چنین، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با  $۰/۵۰$  و  $-۰/۲۱$  و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی از طریق هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر  $۰/۲۰$  و  $۰/۵۷$  به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ( $P < ۰/۰۵$ ).

در نمونه دختران، آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح مدل نشان داد که در عامل خودکارآمدی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در کلاس و اطمینان به توانایی خود بیرون از کلاس»، «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی بیرون از کلاس و اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه» و «اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران و اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه»، در عامل هیجان‌های مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «لذت و امید»، «امید و غرور» و «لذت و غرور»، در عامل هیجان‌های منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «خستگی و ناامیدی»، «ناامیدی و شرم»، «اضطراب و خشم»، «شرم و اضطراب» و «ناامیدی و خشم»، و در عامل جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «عملکردی گرایش‌محور و عملکردی اجتنابی» در نهایت، در عامل جهت‌گیری‌های هدفی تسلط‌محور از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «تسلطی گرایشی و تسلطی اجتنابی»، پس از کاهش ۱۴ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح‌شده، مقدار  $۸۵/۴۲$  واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد. شکل ۴، مدل ساختاری واسطه‌مندی کامل هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی را در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت تسلطی و اجتنابی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نمونه دانشجویان دختر نشان می‌دهد. برای مدل اصلاح‌شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برآزش شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برآزش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برآزش، شاخص



شکل ۴. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در نمونه دانشجویان پسر پس از اصلاح

گروه دانشجویان دختر و پسر آزمون شد. در یکی از مدل‌های معادله ساختاری چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد در دو گروه، محدود شدند. نتایج نشان داد که برآزش این مدل با داده‌ها مطلوب بود (جدول ۴). در جدول ۴، مقدار  $\chi^2/\Delta$  - که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر  $\chi^2$  بین مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت محاسبه شد - نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند [  $\chi^2/\Delta (10) = 10.94, P = 0.72$  ]. سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۴، مقدار  $\chi^2/\Delta$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های ساختاری برای دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند [  $\chi^2/\Delta (25) = 27.92, P = 0.21$  ]. در جدول ۴، مقدار  $\chi^2/\Delta$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت کوارینانس‌های ساختاری برای دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند [  $P = 0.53$  ],  $\chi^2/\Delta (35) = 37.41$ .

با توجه به این که در این پژوهش، آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض در کانون توجه پژوهشگر بوده است، روابط ساختاری در مدل مفروض، به تفکیک برای هر یک از دو گروه دانشجویان دختر و پسر آزمون شد. بر این اساس، در مدل پیشنهادی ابتدا، یک مدل پایه و بدون محدودیت تساوی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر ایجاد و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برآزش مدل ساختاری بدون محدودیت شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برآزش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برآزش، شاخص نیکویی برآزش انطباقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به‌ترتیب برابر با ۱۳۳/۸۲، ۲/۵۵، ۰/۹۳۰، ۰/۹۲۶، ۰/۹۰۲ و ۰/۰۵۷ به‌دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برآزش در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برآزش قابل قبولی دارد. سپس، تغییرناپذیری مدل اندازه‌گیری در دو

تغییر ناپذیری جنسی مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت

مدل	بامحدودیت/بدون محدودیت	$\chi^2$	$\chi^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	df $\Delta$	P
مدل بدون محدودیت	مدل بدون محدودیت	۷۳۳/۸۲	۲/۵۵	۰/۹۳۷	۰/۹۴۱	۰/۹۰۶	۰/۰۶۸	-	-	-
مدل‌های بامحدودیت	مدل وزن‌های اندازه‌گیری	۷۴۴/۷۶	۲/۵۷	۰/۹۳۱	۰/۹۳۶	۰/۹۰۱	۰/۰۶۹	۱۰/۹۴	۱۰	۰/۷۲
	مدل وزن‌های ساختاری	۷۶۱/۸۱	۲/۴۹	۰/۹۲۰	۰/۹۲۵	۰/۹۰	۰/۰۷۱	۲۷/۹۹	۲۵	۰/۲۱
	مدل کواریانس‌های ساختاری	۷۷۱/۲۳	۲/۵۰	۰/۹۱۸	۰/۹۱۹	۰/۹۰	۰/۰۷۴	۳۷/۴۱	۳۵	۰/۵۳

## بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌های هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر انجام شد. پژوهشگران به کمک توسعه یک مدل ترکیبی واسطه‌مندی تعدیل‌شده، واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی را در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر آزمون کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی، به‌طور مطلوبی با داده‌های مشاهده‌شده برازنده بود. علاوه بر این، نتایج ضمن تدارک شواهدی درباره برازندگی مطلوب مدل مفروض با داده‌ها در هر یک از دو گروه جنسی، شواهد مضاعفی را درباره هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی فراهم کرد.

نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های آردان و کاپلان (۲۰۲۰)، ریسپاندک و دیگران (۲۰۱۹)، ریندل و دیگران (۲۰۱۸) و لی و آندرم (۲۰۲۰) نشان داد که تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در تصریح توان تفسیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی برای تبیین رفتارهای پیشرفت‌محور یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی از طریق تمرکز بر چند قلمرو مفهومی شامل تلاش و پشتکار، انتخاب تکلیف، مدیریت تجارب هیجانی و مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا، ممکن می‌شود. پژوهشگران تأکید می‌کنند که افراد دارای

باورهای خودکارآمدی در مقایسه با افراد فاقد باورهای خودکارآمدی در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی، مداومت و پشتکار بیشتری نشان می‌دهند (ترانتر و سوینگر، ۲۰۲۰؛ رایکی و رینجیسن، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه اسناد در بافت مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، یکی از مسیرهای مفهومی مفروض برای تبیین این یافته با تأکید بر نقش غیرقابل انکار فرایندهای ارزیابی شناختی مشخص می‌شود. به بیان دیگر، الگوی تفاسیر شناختی مورد استفاده یادگیرندگان در مواجهه با تکالیف انگیزاننده زندگی تحصیلی که خود در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی یادگیرندگان نقش حساسی را ایفا می‌کند از طریق منبع باورهای خودکارآمدی تغذیه می‌شوند (هالم و دیگران، ۲۰۲۰). هم‌چنین، پژوهشگران دریافته‌اند که افراد دارای باور خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد فاقد باور خودکارآمدی بیشتر علاقه‌مند هستند که از تکالیف چالش‌انگیز به جای تکالیف ساده استفاده کنند (آوری و دیگران، ۲۰۲۰). همسو با دیدگاه بار و دیگران (۲۰۲۰)، تیلور و دیگران (۲۰۱۹)، ژن و دیگران (۲۰۱۷) و شائو و دیگران (۲۰۲۰) ترکیب مشخصه‌های الگوی اسنادی منتخب در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز و شکست، یکی از مهمترین مسیرهای مفهومی مفروض برای تأکید بر نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی و انتخاب تکالیف محسوب می‌شود. علاوه بر این، بر اساس دیدگاه هوانگ (۲۰۱۶) افرادی که از باور خودکارآمدی بالایی برخوردارند در مقایسه با افرادی که فاقد باور خودکارآمدی هستند در مواجهه با موقعیت‌های ناکام‌کننده از توان بیشتری برای مدیریت انگیزتگی‌های هیجانی برخوردارند. در نهایت، طبق دیدگاه کاستاجیولاس و دیگران (۲۰۱۹) و صحرایی و دیگران (۲۰۱۸) بین باورهای خودکارآمدی افراد و

ظرفیت رویارویی آن‌ها با موقعیت‌های تنیدگی‌زا رابطه وجود دارد. به‌طور کلی، مرور پیشینه نظری و تجربی مربوط به ویژگی‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی در رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا نشان می‌دهد که نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی در بافت مطالعاتی تجارب تنیدگی‌زا و پسایندهای هیجانی متعاقب آن تجارب، با تأکید بر دو مفروضه «پرورش<sup>۱</sup> یا بسط» و مفروضه «توانمندسازی<sup>۲</sup>» قابل درک است (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷). در مفروضه پرورش تأکید می‌شود که باورهای خودکارآمدی از طریق فراهم سازی بستر مناسب برای شکل‌دهی به شبکه تعاملات بین‌فردی در غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای موقعیتی افراد از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردارند. به‌بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی از طریق خلق تجارب حمایتی و متعاقب آن تجهیزشدگی خزانه مقابله‌ای موقعیتی افراد سبب می‌شوند که آن‌ها با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازش یافته تبعات چندگانه رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده را به حداقل ممکن کاهش دهند (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷). در مقابل، در مفروضه توانمندسازی تأکید می‌شود که فزونی یافتن سطح تجارب حمایتی از طریق فراهم‌سازی زمینه لازم برای مدیریت هر چه بهتر انگیزتگی‌های هیجانی - جسمانی در بهبود باور فرد نسبت به خود سهم مهمی دارد. به‌بیان دیگر، اگر بر اساس مفروضه بسط، باور خودکارآمدی در خلق منابع مقابله‌ای موقعیتی نقش ایفا می‌کند، بر اساس مفروضه توانمندسازی وسعت‌یافتگی در خزانه مهارت‌های مقابله‌ای از طریق کمک به مدیریت انگیزتگی‌های جسمانی - به مثابه یک منبع عظیم اثرگذار بر باور افراد - در تقویت باور افراد نسبت خویشتن از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷).

در بخش دیگری، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های استاسیلویچک (۲۰۱۹)، بکمن و دیگران (۲۰۱۹)، جانکی و دیکاسر (۲۰۱۹)، سام و دیگران (۲۰۱۹)، لین و دیگران (۲۰۱۷) و هوانگ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که در تصریح ظرفیت تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی برای رفتارهای پیشرفت‌محور یادگیرندگان، تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت‌حائز اهمیت

فراوانی است. بر اساس شواهد تجربی، یادگیرندگان علاقه‌مند به اهداف تسلطی، خودگردان و خودتعیین‌کننده توصیف می‌شوند که برخورداری از چنین مشخصه‌هایی سبب می‌شود رشدیافتگی شناختی در آن‌ها با سرعت بیشتری انجام پذیرد. طبق دیدگاه این یادگیرندگان، عنصر اسنادی تلاش به‌عنوان یک عامل درونی و قابل‌مهار، علت موفقیت یا شکست است و هوش انعطاف‌پذیر یا شکل‌پذیر است (سیفرت، ۲۰۰۴). علاوه بر این، یادگیرندگان تسلطی، تکالیف چالش‌انگیز را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهند، بیشتر از راهبرد پردازش شناختی عمیق و خودگویی‌های مثبت استفاده می‌کنند، عاطفه مثبت بیشتری را گزارش می‌کنند و با احتمال بیشتری مسئولیت شکست یا موفقیت خود را می‌پذیرند (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸؛ بیالوبرزیسکا و دیگران، ۲۰۱۹؛ روبایا - تامایا و دیگران، ۲۰۲۰). همچنین، این یادگیرندگان تکلیف‌محور و یادگیری‌محور هستند و اغلب، تکالیف و موقعیت‌ها را چالش‌انگیز ارزیابی می‌کنند. در مقابل، یادگیرندگان عملکردی افرادی هستند که همواره اشتغال ذهنی آن‌ها داشتن یا نداشتن توانایی است. به‌بیان دیگر، دغدغه یادگیرندگان عملکردی این است که چگونه در مقایسه با دیگران عملکرد بهتری نشان دهند و همواره درباره ارزیابی دیگران از خود احساس نگرانی می‌کنند. طبق دیدگاه این افراد، توانایی علت موفقیت و شکست است، هوش یک پدیده ثابت است و مسائل دشوار عامل شکست تلقی می‌شوند (هوانگ، ۲۰۱۶). همچنین، این افراد تمایلی ندارند که از راهبردهای پیچیده استفاده کنند، معمولاً خودگویی‌های منفی بیشتری گزارش می‌کنند و موفقیت را به عوامل غیرقابل‌مهار نسبت می‌دهند. به‌عبارت دیگر، یادگیرندگان عملکردی خودمحور، دیگرمحور و شکست‌محور هستند و اطلاعات را از منظر خود و دیگران پردازش می‌کنند. به‌ویژه پیگیری اهداف عملکردی در بردارنده یک فرایند خودحمایتی است که از طریق آن فراگیر همواره می‌کوشد قضاوت مناسبی درباره شایستگی خود نشان دهد یا از قضاوت نامناسب دیگران درباره شایستگی خود اجتناب کند. علاوه بر این، این یادگیرندگان همواره می‌کوشند



تا از دیگران برتر به نظر رسند (پکران و دیگران، ۲۰۰۶؛ پکران و دیگران، ۲۰۱۴). بر اساس شواهد تجربی مرور شده مهمترین همبسته‌های مفهومی توضیح‌دهنده ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی یادگیرندگان با واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت شامل تفاسیر شناختی خودتوانمندساز در برابر تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز، اسنادگزینی‌های واقع‌نگر در برابر اسنادگزینی‌های علی واقع‌گریز، تلاش باوری در برابر تلاش‌گریزی و مسئولیت‌پذیری در برابر مسئولیت‌گریزی است (الیوت، ۲۰۰۵؛ پوتوین و دیگران، ۲۰۱۸؛ پالچنا - رونیک و کولیک - ویهاوس، ۲۰۱۸؛ سینکو و تراپیانو، ۲۰۱۷؛ ماتیوسی، ۲۰۱۷).

مرور شواهد تجربی پیرامون توان تبیینی متغیر جمعیت‌شناختی جنس در بخش‌های مختلف قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی انگیزش و هیجان نشان می‌دهد که در اغلب مطالعات، منطبق مقایسه‌های سطح‌محور مقدم بر مقایسه‌های ساختارمحور بوده است (باتلر، ۲۰۱۴؛ پیترسون و کاپلان، ۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ مارتینز و دیگران، ۲۰۱۹). نتایج این پژوهش با انتخاب منطق مقایسه‌های ساختاری، شواهدی در دفاع از هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی ارائه کرد. به بیان دیگر، این نتایج با تأکید بر تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی قلمروهای مفهومی منتخب در مدل مفروض در دو بافت عناصر پیش‌بینی و واسطه‌مند با هدف پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی سازش‌یافته و سازش‌نیافته تأکید می‌کند. نتایج مطالعاتی از این دست نشان می‌دهد که کارکرد کیفیت‌های روان‌شناختی جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، فراجنسیتی و فرابافتاری است.

با وجود آنکه، نتایج این پژوهش، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی هیجان‌های پیشرفت در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پسایندهای

هیجانی/انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های این پژوهش، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، این پژوهش دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به‌عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. سوم، با توجه به آن که نمونه این پژوهش فقط از بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است. چهارم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب‌شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادله ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی در برابر مدل واسطه‌مندی کامل، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. پنجم، در این پژوهش، از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای عوامل مکنون منتخب در مدل مفروض تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابند. در واقع، کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای

- Abdollahpour, M. A., & Shokri, O. (2015). Psychometric properties of the academic engagement inventory in Iranian university students. *Studies in Learning and Instruction*, 7 (69), 90-108. [In Persian].
- Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1, 76-85.
- Avry, S., Chanel, G., Bétrancourt, M., & Molinari, G. (2020). Achievement appraisals, emotions and socio-cognitive processes: How they interplay in collaborative problem-solving? *Computers in Human Behavior*, 107, 106-111.
- Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. S., & Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, 72, 39-48.
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100-110.
- Bialobrzeska, O., Elliot, A. J., Wildschut, T., & Sedikides, C. (2019). Nostalgia counteracts the negative relation between threat appraisals and intrinsic motivation in an educational context. *Learning and Individual Differences*, 69, 210-224.
- Buhr, E. E., Daniels, L. M., & Goegan, L. D. (2020). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a massive open online course. *Computers in Human Behavior*, 35, 201-211.
- Davoodvandi, F., & Shokri, O. (2017). Cognitive appraisal processes, achievement emotions and academic engagement: A mediating analysis. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 13(50), 183-308. [In Persian].
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goals construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-84). London: Guildford Press.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613-628.

نشانه‌های مربوط به عوامل مختلف به‌طور تجربی نشان می‌دهد که همپوشانی بین هر زوج نشانگر در پاسخ‌دهی، از توان تبیینی عامل زیربنایی کنش‌وری عمومی فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. ششم، بر اساس نتایج مطالعه پکران و دیگران (۲۰۱۰) با توجه به اهمیت استقلال‌یافتگی هر یک از مقیاس‌های مربوط به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت پیشنهاد می‌شود که به جای تمرکز بر مفهوم هیجان‌های پیشرفت در هیأتی بسیط و وسعت‌یافته، بر ویژگی کنشی هر بُعد از هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به‌طور مستقل تأکید شود. در مجموع، نتایج این پژوهش با تأکید بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی، همسو با منطق غالب در متن تحرکات ناظر بر قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که هیجان‌های پیشرفت در ایجاد انسجام و یکپارچگی بین مسیرهای مفهومی متفاوت در این قلمرو مطالعاتی، واجد نقش بااهمیت و منحصربه‌فردی است و نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین انتخاب‌های مفهومی با هدف تفسیرپذیری اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌محور یادگیرندگان مستلزم تأکید همزمان بر سه حوزه معنایی درهم‌تنیده شناخت، هیجان و انگیزش است.

### منابع

- Abdollahpour, M. (2015). *Structural equation analysis of the cognitive-social model of achievement emotions: A test of alternative models*. Ph.D. Dissertation. Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran. [In Persian].
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2014). Evaluation of factorial structure of the achievement emotions questionnaire among Iranian students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4 (8), 161-186. [In Persian].
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2015). Psychometric properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6 (24), 23-41.

*Individual Differences*, 56, 68-75.

- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Matteucci, M. C. (2017). Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 67, 279-289.
- Martínez, I. M., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). Does gender affect coping strategies leading to well-being and improved academic Performance? *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 24 (2), 111-119.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Delhi: Sage publication.
- Nguyen, T. T., & Deci, E. L. (2016). Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences*, 45, 245-251.
- Pahljina-Reinić, R., & Kolić-Vehovec, S. (2018). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 67, 91-104.
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251-271). New York: The Guilford Press.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Holm, M. J., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J., & Hannula, M. S. (2020). Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-111.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Different major, different goals: University students studying economics differ in life aspirations and achievement goal orientations from social science students. *Learning and Individual Differences*, 73, 138-146.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (in press). Family-support goals drive engagement and achievement in a collectivist context: Integrating etic and emic approaches in goal research. *Contemporary Educational Psychology*.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kostagiolas, P., Lavranos, C., & Korfiatis, N. (2019). Learning analytics: Survey data for measuring the impact of study satisfaction on students' academic self-efficacy and performance. *Data in Brief*, 25, 104-111.
- Laki, D., Shokri, O., Sepahmansoor, M., & Ebrahimi, S. (2018). The relations of academic resiliency and cognitive appraisal to academic self-handicapping: The mediating role of achievement emotions. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 14 (55), 328-341. [In Persian].
- Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 77, 110-118.
- Lin, Y. Y., Cherng, B. L., Chen, H. C., & Peng, S. L. (2017). The moderating effects of goal orientations and goal structures on test-preparation strategies for Taiwanese students. *Learning and*

- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jimenez, B. M., & Garrosa, E. (2020). *Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. Learning and Individual Differences, 80*, 101111.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research, 83*, 84-93.
- Sahraei, S., Shokri, O., Khanbani, M., & Hakimirad, E. (2018). Relationship between academic self-efficacy beliefs with academic well-being: The role of academic stress and achievement emotions. *Quarterly of Educational Psychology, 14* (49), 53-84.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2017). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology, 108*, 1178-1192.
- Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction, 69*, 110-116.
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A., Taghvaeinia, A. (2015). Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised among university students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 3* (4), 107-122. [In Persian].
- Shokri, O., Toulabi, S., Ghanaei, Z., Taghvaeinia, A., Kakabarai, K., & Fouladvand, K. (2011). Psychometric study of academic self-efficacy beliefs questionnaire. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 3* (61), 45-61. [In Persian].
- Som, A., Dubelaar, C., & Chowdhury, R. M. M. (2019). The effects of goal orientation on goal pursuit. *Journal of Business Research, 104*, 322-332.
- Stasielowicz, L. (2019). Goal orientation and performance adaptation: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 82*, 103-110.
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences, 80*, 101-109.
- settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*, 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- 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.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In C. J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 257-306). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pinxten, M., Laet, T. D., Soom, C. V., Peeters, C., & Langie, G. (2019). Purposeful delay and academic achievement. A critical review of the Active Procrastination Scale. *Learning and Individual Differences, 73*, 42-51.
- Putwain, D. W., Symes, W., Nicholson, L. J., & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioural engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 68*, 12-19.
- Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences, 81*, 101109.
- Raccanello, D., Hall, R., & Burro, R. (2018). Salience of primary and secondary school students' achievement emotions and perceived antecedents: Interviews on literacy and mathematics domains. *Learning and Individual Differences, 65*, 65-79.
- Reindl, 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.
- Respondek, L., Seufert, T., & Nett, U. E. (2019). Adding previous experiences to the person-situation debate of achievement emotions. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 19-32.

- and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 101-108.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Zaccoletti, S., Altoè, G., & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-111.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.
- 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.
- Tuominen-Soini, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and *academic well-being* from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-109.
- Taylor, J., & Wilson, J. C. (2019). Using our understanding of time to increase self-efficacy towards goal achievement. *Heliyon*, 5 (8), 211-216.
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution,



