

رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات پیشرفت*

سهراب صحرایی^۱، امید شکری^۲، مهدی خانبانی^۳، الهام حکیمی‌راد^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۱۰/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجی‌گر هیجانات پیشرفت و استرس تحصیلی ادراک‌شده در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان انجام شد. بدین منظور ۳۳۹ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۴۲ پسر و ۱۴۰ دختر) به پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ)، زازاکوا، لینچ و اسپنشادا، (۲۰۰۵)، پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک‌شده (زازاکوا و همکاران، ۲۰۰۵)، نسخه کوتاه پرسشنامه هیجانات پیشرفت (عبدالله‌پور، ۱۳۹۴)، فهرست مشغولیت تحصیلی (SEI، سالملا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی تحصیلی (SBI، سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. در مطالعه همبستگی حاضر، به‌منظور آزمون روابط ساختاری بین منابع اطلاعاتی چندگانه در مدل‌های مفروض از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که الگوهای مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و استرس تحصیلی ادراک‌شده در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی برآزش مطلوبی داشتند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در هر دو مدل واسطه‌مندی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در مدل واسطه‌مندی هیجانات مثبت و استرس تحصیلی به ترتیب ۳۳ و ۲۲ درصد از پراکندگی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و در مدل واسطه‌مندی هیجانات منفی و استرس تحصیلی به ترتیب ۳۳ و ۲۰ درصد پراکندگی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تبیین شد. نتایج

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، sahraeisohrab888@gmail.com

۲. استادیار دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) oshokri@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۴. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

پژوهش حاضر نشان داد که بخشی از پراکندگی مشترک بین حلقه‌های مفهومی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی از طریق هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و استرس تحصیلی ادراک شده قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: باورهای خودکارآمدی تحصیلی، هیجانات پیشرفت، بهزیستی تحصیلی، مدل اثرات واسطه‌ای.

مقدمه

به‌طور کلی روان‌شناسان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش همواره کوشیده‌اند به این سؤالات پاسخ دهند که چه عواملی افراد را به حرکت وا می‌دارند و چرا افراد آنچه را که در حال انجام آن هستند را انجام می‌دهند (پنتریچ، ۲۰۰۳). آنچه افراد هنگام انجام یک فعالیت به آن فکر می‌کنند یا احساس می‌کنند کدام است. در گذشته سائق‌ها، نیازها و تقویت کننده‌ها، منابع اولیه انگیزش تلقی می‌شدند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). اما در نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، بر نقش کلیدی باورها، ارزش‌ها و اهداف افراد به‌عنوان منابع اولیه انگیزش تأکید می‌شود (اکسلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲).

مرور دقیق مبانی نظری و تجربی نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که هدف اصلی نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی مانند نظریه خودکارآمدی، نظریه اسناد، نظریه خودارزشمندی و نظریه هدف پیشرفت، تبیین رفتارهای یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی بوده است (سیفرت، ۲۰۰۴). در حالی که به‌نظر می‌رسد هر نظریه سازه‌ها و تبیین‌های منحصر به فردی را ارائه می‌کند اما موضوع زیربنایی چگونگی اثرگذاری تجارب هیجانی بر وضعیت انگیزشی فراگیران، به‌مثابه یک دغدغه مشترک در بین تمامی دیدگاه‌های نظری، در یکپارچه‌سازی این نظریه‌ها از سهم بسزایی برخوردار است. به بیان دیگر، در نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی فرض می‌شود که هیجانات و باورها در فراخوانی الگوهای متمایزی از رفتارها مانند انتخاب تکالیف، مشغولیت شناختی^۱، تلاش و پشتکار، اجتناب از شکست، کناره‌گیری از تلاش، انتخاب اهداف دست‌نیافتنی، اهمال‌کاری^۲، درماندگی آموخته‌شده^۱ و پرخاشگری منفعلانه^۲ ایفای نقش می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴).

1. cognitive engagement
2. procrastination

وجود شواهد تجربی مرتبط با موضوع انگیزش پیشرفت نشان می‌دهد یکی از مطمئن‌ترین مدل‌های مفهومی که در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران و وضعیت انگیزشی و شناختی آن‌ها نقش مهمی را ایفا می‌کند نظریه خودکارآمدی است. نظریه خودکارآمدی به وسیله بندورا (۱۹۷۷؛ نقل از اکسلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲) توسعه یافت. بر اساس نظریه خودکارآمدی، مفهوم خودکارآمدی مترادف با اعتماد است و بر قضاوت فرد درباره توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک عمل در یک قلمرو خاص دلالت دارد. به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی - که به باور فرد درباره توانایی یا عدم توانایی خود در انجام یک عمل خاص اشاره می‌کند - در موقعیت‌های پیشرفت با رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند پردازش شناختی، انگیزش، تلاش و پشتکار، خودارزشمندی و انتخاب فعالیت‌ها رابطه نشان می‌دهند (سیفرت، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، طبق دیدگاه بندورا (۱۹۷۷؛ نقل از اکسلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲) انتظارات خودکارآمدی، تعیین‌کننده‌های اصلی هدف‌گزینی، انتخاب فعالیت‌ها، آمادگی برای فزونی بخشیدن به عنصر تلاش و پشتکار هستند. بر این اساس، احساس خودکارآمدی بر انتخاب تکالیف و میزان تلاش برای انجام آن تکالیف اثر می‌گذارد (دورنی، ۲۰۰۱). شواهد تجربی نشان داده‌اند که فراگیران برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با فراگیران فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند خودانگیزگی، خودگردانی، راهبردی‌بودن و علاقه‌مندی به استفاده از فراشناخت توصیف می‌شوند. همچنین، نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند در حالی که فراگیران ناکارآمد از مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار اجتناب می‌کنند، فراگیران کارآمد علاقه‌مند به انجام تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار هستند (پکران، ۲۰۰۶). شواهد تجربی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان کارآمد بیشتر علاقه‌مند به استفاده از رفتارهای انطباقی و در حد تسلط و در مقابل دانش‌آموزان ناکارآمد بیشتر متمایل به بهره‌گیری از رفتارهای مبتنی بر عملکرد هستند (دیوک، ۱۹۸۶). علاوه بر این، فراگیران دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با فراگیران فاقد خودکارآمدی تحصیلی، به دلیل استفاده از روش‌های مقابله انطباقی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، هیجانات منفی کمتری تجربه

-
1. learned helplessness
 2. passive aggression

می‌کنند، از نقصان انگیزش^۱ کمتر رنج می‌برند و سطح بالاتری از شاخص‌های بهزیستی را نشان می‌دهند (آرتینو و جونس، ۲۰۱۲؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۱۲؛ لنین برینک و پکران، ۲۰۱۱).

در سال‌های اخیر مفهوم فرسودگی^۲ نه فقط به مثابه یک پدیده رایج در محیط‌های حرفه‌ای (پارکر و سالملا- آرو، ۲۰۱۱؛ کیم، شین و اسواندر، ۲۰۰۹؛ اسچافیلی و سالانوا، ۲۰۰۷)، بلکه به عنوان یک سازه روان‌شناختی انکارناپذیر در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته است (والبرگ، ۲۰۱۴؛ مودین و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). مفهوم فرسودگی به مثابه شاخص بهزیستی روان‌شناختی افراد در بافت‌های حرفه‌ای، از سه بُعد خستگی^۳، بدگمانی^۴ و احساس ناکارآمدی^۵ تشکیل شده است. به بیان دیگر، فرسودگی در بافت حرفه‌ای بر نشانگانی از خستگی هیجانی، بدگمانی و نقصان در کارآمدی کاری دلالت دارد (مسلج، شافیلی و لیتز، ۲۰۰۱). خستگی به احساسات فشار و به ویژه خستگی مزمن ناشی از اضافه‌بار کاری^۶ اشاره می‌کند. بدگمانی شامل احساس بی‌تفاوتی نسبت به کار به طور کلی و نسبت به افراد در محل کار به طور خاص، بی‌علاقه‌گی به کار و بی‌معنا دانستن کار است. فقدان کفایت حرفه‌ای به احساس عدم کفایت و همچنین فقدان پیشرفت‌های موفقیت‌آمیز حرفه‌ای اشاره می‌کند (مسلج و همکاران، ۲۰۰۱). بر این اساس، فرسودگی تحصیلی دربردارنده احساس خستگی ناشی از مطالبات زندگی تحصیلی (خستگی)، نگرش بدبینانه و خالی از احساس نسبت به تکالیف درسی (بدگمانی) و احساس عدم شایستگی فردی به عنوان یک فراگیر (کارآمدی نقصان یافته) است (اسچافیلی و باکر، ۲۰۰۴).

همچنین، با ظهور جنبش فکری روان‌شناسی مثبت‌نگر و پس از ورود سازه‌هایی با صبغه معنایی مثبت در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، به موازات انتخاب مفاهیمی مانند مشغولیت حرفه‌ای^۷ - به مثابه یک حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخش که دربردارنده انرژی

-
1. demotivation
 2. burnout
 3. exhaustion
 4. cynicism
 5. inefficacy
 6. overtaxing work
 7. work engagement

یا شور^۱، احساس تعهد^۲ و شیفتگی یا دلبستگی^۳ است، در قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای^۴، در محدوده مطالعاتی روان‌شناسی سلامت تحصیلی^۵، مفهوم مشغولیت تحصیلی^۶ در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف). مشغولیت تحصیلی بر سطوح بالای انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی^۷ هنگام مطالعه (انرژی یا شور)، احساس معنا^۸، اشتیاق^۹ و برانگیختگی^{۱۰} ناشی از مطالعه (احساس تعهد) و تمرکز کامل و جذب‌شدگی شادی‌آفرین در خلال مطالعه (شیفتگی) دلالت دارد (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف). نتایج مطالعات اسچافیلی و همکاران (۲۰۰۲ ب) و اسچافیلی و باکر (۲۰۰۴) تاکید کردند که فرسودگی عامل فرساینده مشغولیت یا تعهد است. طبق دیدگاه بندورا (۲۰۰۱) یکی از بسترهای مفهومی معناکننده توان باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی نشانگرهای کیفی اثربخشی زندگی تحصیلی، هیجانات پیشرفت تلقی می‌شوند. همسو با تعاریف نظام‌های پویا از هیجان (داماسیو، ۲۰۰۴) هیجانات به مثابه فرایندهایی هماهنگ و چندمؤلفه‌ای از زیرسیستم‌های فیزیولوژیک شامل فرایندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی، چهره‌ای و همچنین، فرایندهای فیزیولوژیک پیرامونی هستند. در این نظام، فرایندهای عاطفی برای تجربه هیجانات بسیار بااهمیت تلقی می‌شوند. برای مثال مؤلفه‌های مربوط به هیجان اضطراب شامل احساسات ناآرامی و عصبی‌بودن (مؤلفه عاطفی)، نگرانی‌ها (مؤلفه شناختی)، انگیزش اجتنابی (مؤلفه انگیزشی)، بیانگری چهره‌ای اضطرابی و فعال‌سازی فیزیولوژیک پیرامونی هستند.

هیجانات پیشرفت به مثابه هیجان‌اتی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت مربوط می‌شوند. پیش‌تر محققان با هدف مطالعه موضوع هیجانات پیشرفت فقط بر هیجانات مربوط به نتایج پیشرفت تأکید کرده‌اند. در حالی نظریه کنترل - ارزش هیجانات پیشرفت، هیجانات مربوط به فعالیت‌های پیشرفت را نیز شامل می‌شود. برای مثال

1. vigor
2. dedication
3. absorption
4. occupational health psychology
5. academic health psychology
6. academic engagement
7. mental resilience
8. significance
9. enthusiasm
10. inspiration

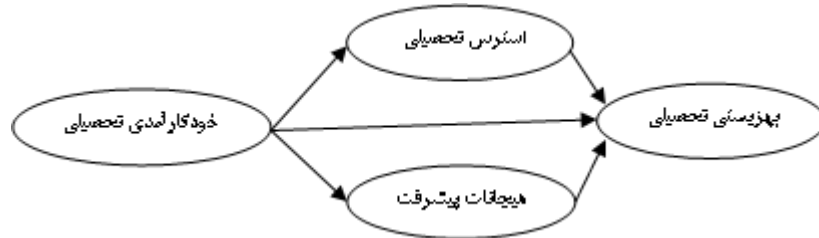
لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش کلاسی و ناکامی ناشی مواجهه با تکالیف دشوار مصادیقی از هیجانات پیشرفت فعلیتی محسوب می‌شوند. بر این اساس، دو نوع هیجان از یکدیگر قابل تفکیک هستند: هیجانات فعلیتی^۱ که به فعالیت‌های پیشرفت‌مدرانه در حال انجام مربوط می‌شوند و هیجانات پیامدی^۲ که به نتایج این فعالیت‌ها مربوط می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). هیجانات پیامدی خود شامل هیجانات آینده‌نگر (امید برای موفقیت آتی یا یا اضطراب از شکست آتی) و هیجانات گذشته‌نگر (غرور یا شرم متعاقب بازخورد پیشرفت) هستند. علاوه بر این، هیجانات پیشرفت یا به صورت تجاربی موقعیتی و موقت (هیجانات پیشرفت حالتی^۳) و یا به صورت هیجانانی مستمر و عاداتی که فرد در رابطه با نتایج پیشرفت یا فعالیت‌های پیشرفت آن‌ها را تجربه می‌کند (هیجانات پیشرفت صفتی^۴) مفهوم‌سازی می‌شوند.

نظریه کنترل - ارزش هیجانات پیشرفت^۵ (پکران و همکاران، ۲۰۰۲ الف و ب) به‌مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پر استنادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجانات در موقعیت‌های آموزشی بر بنیادهای نظری مرتبط بر الگوی اثرگذاری هیجانات بر موقعیت‌های آموزشی متمرکز است. نظریه کنترل - ارزش یک دیدگاه شناختی - اجتماعی درباره هیجانات پیشرفت فراگیران و معلمان فراهم می‌آورد. این نظریه مفروضه‌های رویکردهای نظری اسناد^۶ و ارزش - انتظار^۷ را انسجام می‌بخشد. در این نظریه فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران 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 هیجانات پیشرفت در پیش‌بینی تجارب پیشرفت فراگیران و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان مؤثر واقع می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲ الف، ب).

-
1. activity emotions
 2. outcome emotions
 3. state achievement emotions
 4. trait achievement emotions
 5. control-value theory of achievement emotions
 6. attribution theory
 7. expectancy-value

همچنین، طبق دیدگاه بندورا (۲۰۰۱) یکی دیگر از بسترهای مفهومی معناکننده توان باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران، میزان تجارب استرس‌زا و روش‌های ارجح آن‌ها برای رویارویی با موقعیت‌های پرفشار تحصیلی است. برای غالب دانشجویان، تعاقب تحصیلات دانشگاهی به مثابه دوره‌ای از تغییر است، که از طریق مجموعه‌ای از مطالبات وابسته به آن زمینه تحصیلی مشخص می‌شود. به بیان دیگر، استرس بیانگر شناخت‌ها و هیجانات ادراک شده درونی و عوامل استرس‌زا^۱ نشان دهنده برخی مطالبات موقعیتی نظیر رخداد شدید یا درد مداوم است (لازاروس، ۱۹۹۹). کلینگ، بایرس - وینستون و باکن (۲۰۰۸) در تعریف استرس تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون‌فردی خود اشاره کردند. میسرا و همکاران (۲۰۰۰) تأکید کردند که عوامل استرس‌زای تحصیلی شامل ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و واکنش‌ها نسبت به این عوامل شامل واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، شناختی و رفتاری است. سارو، گیس و موس (۱۹۹۶) نیز نشان دادند که استرس تحصیلی اغلب دربردارنده ادراک فرد از مطالبات فزاینده تحصیلی و ادراک از ناکافی بودن زمان برای پاسخ‌دهی به آن مطالبات است.

در مجموع، از یک سوی فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار درباره‌ی آزمون ظرفیت تفسیری نظریه باورهای خودکارآمدی به مثابه یکی از مطمئن‌ترین صورت‌بندی‌های مفهومی معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی به‌ویژه در بین جامعه ایرانی و از دیگر سوی اهمیت بیش از پیش تأکید بر توان تبیینی منابع اطلاعاتی مختلف مانند هیجانات پیشرفت و ادراک از استرس تحصیلی در بین فراگیران در پیوند دو حلقه مفهومی باورهای خودکارآمدی تحصیلی بهزیستی تحصیلی و تصریح ضرورت انتخاب قلمروهای مفهومی چندگانه در مدل پیشنهادی مطالعه حاضر حائز اهمیت بسیاری است (شکل ۱). به بیان دیگر آنچه بیش از پیش در تصریح اهمیت منطق انتخاب مدل مفهومی مطالعه حاضر ضروری است بر آزمون تجربی توان تفسیری آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه خودکارآمدی مبتنی است.



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۳۹ دانشجوی مقطع کارشناسی (با میانگین ۲۲/۵۹ و انحراف استاندارد ۳/۱۵) از گروه‌های آموزشی مختلف بودند. در این پژوهش، محقق برای انتخاب شرکت‌کنندگان از بین روش‌های چندگانه نمونه‌گیری احتمالاتی (تصادفی) از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده کرد. در روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، افراد جامعه به‌طور تصادفی با توجه به سلسله مراتبی (از واحدهای بزرگتر به کوچکتر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب شدند. دانشجویان در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (شامل دانشکده، گروه آموزشی و کلاس درس)، انتخاب شدند.

مرور ادبیات پژوهشی نشان داد که در استفاده از روش SEM هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. کلاین (۲۰۰۵) تاکید می‌کند حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در الگوی مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، ۵۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۲۸۲ شرکت‌کننده انتخاب شدند. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۵ به ۱ استفاده شد. با توجه به ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان، تعداد ۴۰ مشارکت‌کننده از آنچه که با استفاده از منطق پیشنهادی کلاین برآورد شد، بیشتر انتخاب شدند که

از این میان تعداد ۸ مشارکت کننده به دلیل عدم پاسخ به بیش از ۵ درصد سؤالات از مطالعه حذف شدند.

ابزارهای سنجش

الف) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی^۱ (ASEQ)، زاژاکووا، لینچ و اسپنشادی، (۲۰۰۵). زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از سیاهه خودکارآمدی کالج (سولبرگ و همکاران، ۱۹۹۳، نقل از زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه گیری می شود. در این ابزار از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف دانشگاهی بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه ای لیکرت از «کاملاً نا مطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) مشخص نمایند. در پژوهش زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) و شکری و همکاران (۱۳۹۰) نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ساختار عاملی ASEBQ از چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس^۲، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون کلاس^۳، اطمینان به توانایی خود در تعامل در دانشگاه^۴ و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه^۵ تشکیل شد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و زیرمقیاس های اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف در کلاس و بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت آمیز کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد.

ب) پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده^۶ (PASQ)، زاژاکووا و همکاران، (۲۰۰۵). زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده را با

1. Academic Self-Efficacy Beliefs Questionnaire (ASEBQ)
2. difficulty with academic performance in class
3. difficulty with academic performance outside of class
4. difficulty with interaction at university
5. difficulty with managing work, family and university
6. Perceived Academic Stress Questionnaire (PASQ)

الگوگیری از مقیاس تحصیلی میل‌دستون^۱ (لنت، براون و لارکین، ۱۹۸۶؛ نقل از زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این پرسشنامه، مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه استرس تحصیلی از مشارکت-کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف دانشگاه را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از به هیچ وجه استرس‌زا نمی‌باشد (۰) تا کاملاً استرس‌زا می‌باشد (۱۰) مشخص کنند. در این ابزار، دامنه نمره کلی استرس تحصیلی افراد بین کمترین (۰) تا بیشترین (۲۹۷) است. در مطالعه حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و در نهایت، دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۹۸، ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۸۳ به دست آمد.

ب) نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۲ (AEQ-SV؛ عبدالله‌پور، ۱۳۹۴). پکران، گوتتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به‌مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس^۳، هیجان‌های مربوط به یادگیری^۴ و هیجان‌های مربوط به امتحان^۵ است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. نتایج مطالعات پکران و همکاران (۲۰۰۴) و عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۱۳۹۳) شواهدی در دفاع از نسخه اصلی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت به دست آمد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۰،

1. Academic Milestones Scale
2. Achievement Emotions Questionnaire-Short Version (AEQ-SV)
3. class-related emotions
4. learning-related emotions
5. test-related emotions

۰/۶۶ و ۰/۶۵ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد.

ت) فهرست مشغولیت تحصیلی^۱ (SEI، سالملا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). فهرست مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت^۲ (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف) توسعه یافت. سیاهه^۳ ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفستگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت-کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های تعهد^۴، دلبستگی^۵ و انرژی^۶ به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور و شکری (۱۳۹۴)، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی SEI از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه و شیفستگی (دلبستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل سه‌گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی SEI برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ به دست آمد.

ث) سیاهه فرسودگی تحصیلی^۶ (SBI، سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی

1. Schoolwork Engagement Inventory (SEI)
2. Utrecht work engagement scale (UWES-S)
3. dedication
4. absorption
5. energy
6. School Burnout Inventory (SBI)

برگن برای زندگی حرفه‌ای^۱ (سالملا- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) توسعه یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن (BBI-15) شامل ۱۵ ماده است که سه بُعد خستگی کاری^۲، بدگمانی نسبت به کار^۳ و احساس عدم کفایت در کار^۴ را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه^۵ (از طریق ۳ ماده: ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه^۶ (از طریق ۳ ماده: ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه^۷ (از طریق ۲ ماده: ماده‌های ۳ و ۸) اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (زیر چاپ)، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، SBI از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی SBI برای عوامل خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مغیرهای اصلی تحقیق شامل باورهای خودکارآمدی تحصیلی، استرس تحصیلی ادراک شده، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی را نشان می‌دهد.

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



جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (N=۳۳۹)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی تحصیلی	اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی	۸۳/۱۵	۲۶/۰۴
	اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران در دانشگاه	۳۵/۶۸	۱۳/۰۵
استرس تحصیلی	اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۳۷/۲۴	۱۳/۴۲
	دشواری مربوط به عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس	۴۸/۸۵	۲۶/۶۲
هیجانان	دشواری برای تعامل با دیگران در دانشگاه	۳۱/۶۱	۲۱/۰۱
	دشواری برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۱۶/۸۳	۱۰/۵۱
پیشرفت	هیجان لذت	۲۹/۸۱	۵/۷۹
	هیجان امید	۳۰/۶۰	۶/۰۹
	هیجان غرور	۳۰/۲۸	۶/۱۵
	هیجان خشم	۲۲/۳۹	۵/۹۱
	هیجان اضطراب	۲۳/۹۰	۵/۹۳
	هیجان شرم	۲۳/۵۸	۶/۰۷
	هیجان ناامیدی	۲۰/۷۰	۶/۴۵
مشغولیت تحصیلی	هیجان خستگی	۱۵/۳۷	۴/۳۰
	تعهد	۹/۸۵	۳/۵۲
	شیفتگی	۸/۹۹	۳/۸۶
فرسودگی تحصیلی	انرژی	۱۰/۳۸	۳/۶۰
	خستگی در دانشگاه	۱۴/۸۲	۶/۳۰
	بدگمانی نسبت به دانشگاه	۱۰/۸۵	۴/۶۴
	احساس عدم کفایت در دانشگاه	۷/۱۹	۳/۵۰

جدول ۲، نتایج همبستگی بین مقیاس‌های مختلف باورهای خودکارآمدی تحصیلی شامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس و 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 را با مقیاس‌های ادراک از استرس تحصیلی شامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و در نهایت، دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه نشان می‌دهد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین مقیاس‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مقیاس‌های استرس تحصیلی منفی و معنادار است. همچنین، نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین

مقیاس‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی با هیجانات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی، منفی و معنادار است.

جدول ۲. همبستگی باورهای خودکارآمدی با استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت

مقیاس‌های باورهای خودکارآمدی تحصیلی	مدیریت										
	عملکرد تحصیلی	تعامل با دیگران	خانواده و دانشگاه	کار،	لذت	امید	غرور	اضطراب	شرم	خشم	نامیدی
توانایی انجام تکالیف درسی،	۰/۴۶**	۰/۵۶**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۴۷**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۰/۳۶**
توانایی تعامل با دیگران در دانشگاه	۰/۴۹**	۰/۴۱**	۰/۴۱**	۰/۳۵**	۰/۴۵**	۰/۲۰**	۰/۲۹**	۰/۲۲**	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۳۰**
توانایی مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	۰/۴۰**	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۳۵**

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مقیاس‌های مشغولیت تحصیلی شامل تعهد، شیفتگی و انرژی، مثبت و معنادار و با مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی شامل احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و احساس عدم کفایت در دانشگاه، منفی و معنادار است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

توانایی انجام تکالیف درسی	تعهد	شیفتگی	انرژی	خستگی	بدگمانی	عدم کفایت
۰/۳۰**	۰/۳۶**	۰/۲۰**	-۰/۴۵**	-۰/۴۶**	-۰/۴۱**	
۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۱۸**	-۰/۴۷**	-۰/۴۹**	-۰/۴۶**	
۰/۲۷**	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۴۲**	-۰/۴۳**	۰/۳۹**	

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

نتایج ماتریس ۴ نشان می‌دهد که رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با ابعاد چندگانه مشغولیت تحصیلی شامل تعهد، شیفتگی و انرژی مثبت و معنادار و با ابعاد چندگانه فرسودگی تحصیلی شامل احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت در دانشگاه منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با ابعاد چندگانه مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با ابعاد چندگانه فرسودگی تحصیلی مثبت و معنادار بود. همچنین، نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که رابطه بین مقیاس‌های استرس تحصیلی ادراک شده شامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و در نهایت، دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه با ابعاد چندگانه مشغولیت تحصیلی شامل تعهد، شیفتگی و انرژی منفی و معنادار و با ابعاد چندگانه فرسودگی تحصیلی شامل احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت در دانشگاه مثبت و معنادار بود.

جدول ۴. ماتریس همبستگی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

لذت	تعهد	شیفتگی	انرژی	خستگی	بدگمانی	عدم کفایت
۰/۴۳**	۰/۴۶**	-۰/۲۷**	-۰/۴۰**	-۰/۵۹**	-۰/۳۲**	
۰/۴۵**	۰/۴۸**	-۰/۲۷**	-۰/۴۰**	-۰/۴۳**	-۰/۳۱**	
۰/۳۳**	۰/۳۸**	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**	-۰/۱۳*	-۰/۱۳*	
-۰/۲۸**	-۰/۳۶**	-۰/۲۹**	۰/۲۷**	۰/۲۲**	۰/۱۹**	
-۰/۱۸**	-۰/۲۷**	-۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۵۵**	۰/۱۸**	
-۰/۲۹**	-۰/۳۵**	-۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	
-۰/۴۱**	-۰/۵۴**	-۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۲۲**	

تعهد	شیفتگی	انرژی	خستگی	بدگمانی	عدم کفایت
۰/۳۵**	-۰/۳۶**	-۰/۲۳**	۰/۴۰**	۰/۳۸**	۰/۳۲**
۰/۲۴**	-۰/۲۶**	-۰/۲۹**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۳۱**
۰/۳۰**	-۰/۳۷**	-۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۲۴**
۰/۲۱**	-۰/۲۵**	-۰/۲۰**	-۰/۳۲**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری^۱ - به کمک برآورد مقادیر چولگی^۲ و کشیدگی^۳ - بهنجاری چندمتغیری^۴ - به کمک ضریب مردیا^۵ و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله‌ماهالانویس^۵ - آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی^۲ و ۴ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن^۶ و هم‌خطی چندگانه^۷ رعایت شده است. در نهایت در مطالعه حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار^۸ استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال^۹ نیز استفاده شد.

ماهیت پیچیده و چندبعدی مدل منتخب، استفاده از فن آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند. طبق دیدگاه وستون و گاری (۲۰۰۶) اگر چه روش آماری معادلات ساختاری با دیگر روش‌های کمی پر استفاده مانند تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس قابل مقایسه است؛ اما در مقایسه با این روش‌ها، تفاوت‌هایی نیز دارد. اول، در حالی که در دیگر مدل‌های خطی کلی^{۱۰}، سازه‌ها فقط به کمک یک مقدار ارائه می‌شوند و امکانی برای شمول خطای اندازه‌گیری ندارند، در روش معادلات ساختاری ضمن این

1. univariate normality
2. skew
3. kurtosis
4. multivariate normality
5. Mahalanobis distance
6. linearity
7. multicollinearity
8. expectation maximization
9. maximum likelihood
10. general linear models

که محقق از اندازه‌های چندگانه برای یک سازه واحد استفاده می‌کند، این روش امکان برآورد خطای ویژه هر اندازه را نیز فراهم می‌آورد. این تفاوت از این جهت مهم است که امکان آزمون روایی سازه را برای عوامل مختلف فراهم می‌آورد. دوم، در این روش، تفسیر معناداری نتایج نه تنها نیازمند برآورد آماره‌های چندگانه است، بلکه قضاوت دربارهٔ برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده استفاده از شاخص‌های نیکویی برازش مختلف را نیز گریزناپذیر می‌کند.

در بخش اول، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) در نمونه دانشجویان ایرانی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری استرس تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات تحصیلی مثبت از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) با واسطه‌مندی استرس تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات پیشرفت مثبت در نمونه دانشجویان ایرانی آزمون شد.

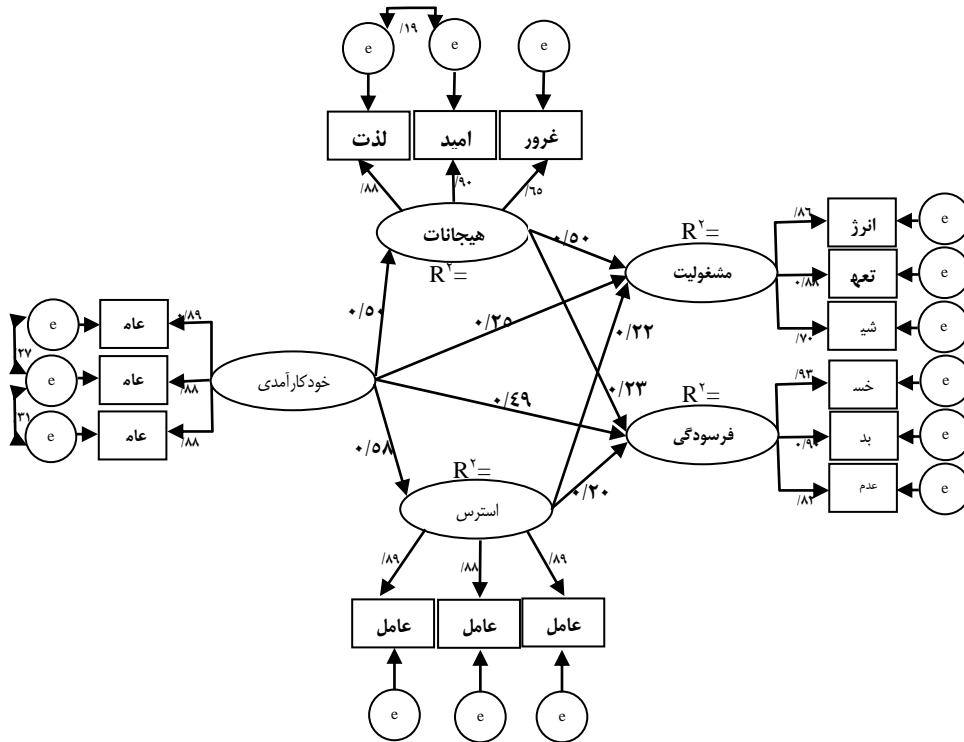
نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون واسطه‌گری استرس تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات تحصیلی مثبت شامل لذت، امید و غرور در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) در دانشجویان ایرانی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۲۷۶/۰۴، ۳/۳۶، ۰/۹۵، ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۰۸۴ به دست آمد.

بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰

شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در دانشگاه و بیرون از دانشگاه و اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران در دانشگاه» و «اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه» و در عامل مکنون هیجانات پیشرفت مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «امید و غرور» پس از کاهش ۳ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۷۷/۰۵ واحد از ارزش عددی مقدار خبی دو در این الگو کم شد.

شکل ۲، الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات تحصیلی مثبت را در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خبی (χ^2)، شاخص مجذور خبی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۹۸/۹۹، ۲/۵۰، ۰/۹۸، ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۰۵۹ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب الگو مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجانان تحصیلی مثبت و استرس تحصیلی در رابطه باورهای

خودکارآمدی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی پس از اصلاح

شکل ۲ نتایج مربوط به پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) را از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌مندی استرس تحصیلی ادراک‌شده و هیجانان پیشرفت مثبت نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت (شکل ۲). در این الگو، ۲۵ درصد از پراکندگی نمرات هیجانان پیشرفت مثبت و ۳۴ درصد از پراکندگی نمرات استرس تحصیلی ادراک‌شده از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۳۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۳۶ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، هیجانان پیشرفت مثبت و استرس تحصیلی ادراک‌شده پیش‌بینی شد.

در الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با هیجانات پیشرفت مثبت و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با استرس تحصیلی ادراک شده و فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و با فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده با مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود (شکل ۲). بر اساس الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق هیجانات تحصیلی مثبت به ترتیب برابر با ۰/۲۵ و ۰/۱۲- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$). همچنین، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق استرس تحصیلی ادراک شده به ترتیب برابر با ۰/۱۲- و ۰/۱۳- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$).

در بخش دو، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) در نمونه دانشجویان ایرانی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات تحصیلی منفی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) با واسطه‌مندی استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت منفی در نمونه دانشجویان ایرانی آزمون شد.

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون واسطه‌گری استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات تحصیلی منفی شامل اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) در دانشجویان ایرانی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی

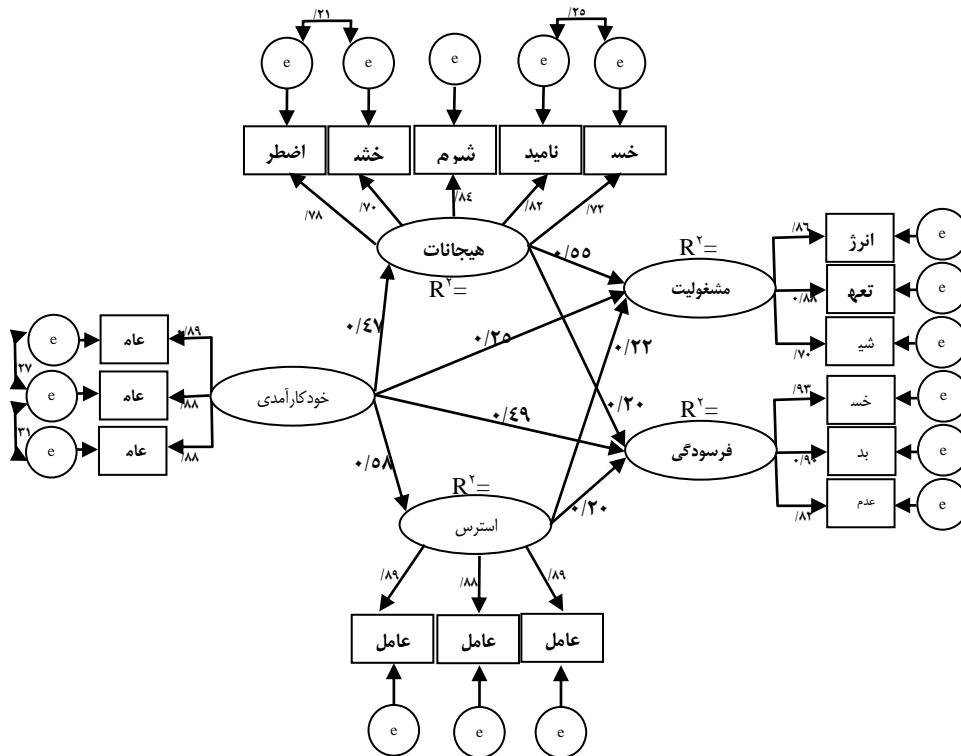
(AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۹۰، ۴/۶۳، ۵۲۳/۵۲، ۰/۸۰ و ۰/۰۸۷ به دست آمد.

بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «اطمینان به توانایی خود برای انجام تکالیف درسی در دانشگاه و بیرون از دانشگاه و اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران در دانشگاه» و «اطمینان به توانایی خود برای تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه» و در عامل مکنون هیجانات پیشرفت منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «اضطراب و خشم» و «نامیدی و خستگی» پس از کاهش ۴ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۷۷/۰۵ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم شد.

شکل ۲، الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانات تحصیلی مثبت را در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۹۸/۹۹، ۲/۵۰، ۰/۹۸، ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۰۵۹ به دست آمد. ارزش عددی

مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب الگو مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۳. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجانان تحصیلی منفی و استرس تحصیلی در رابطه باورهای

خودکارآمدی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی پس از اصلاح

شکل ۲ نتایج مربوط به پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) را از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌مندی استرس تحصیلی ادراک شده و هیجانان پیشرفت مثبت نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت (شکل ۲). در این الگو، ۲۲ درصد از پراکندگی نمرات هیجانان پیشرفت منفی و ۳۴ درصد از پراکندگی نمرات استرس تحصیلی ادراک شده از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۳۳ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۲۰ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای

خودکارآمدی تحصیلی، هیجانات پیشرفت مثبت و استرس تحصیلی ادراک شده پیش‌بینی شد.

در الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی، استرس تحصیلی ادراک شده و فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با فرسودگی تحصیلی مثبت و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده با مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود (شکل ۲). بر اساس الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق هیجانات تحصیلی منفی به ترتیب برابر با ۰/۲۴ و ۰/۱۲- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$). همچنین، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق استرس تحصیلی ادراک شده به ترتیب برابر با ۰/۱۲ و ۰/۱۱- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش میانجی‌گر هیجانات پیشرفت و استرس تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در گروهی از دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که مدل‌های واسطه‌مندی نسبی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و استرس تحصیلی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. علاوه بر این، نتایج آزمون مدل مفروض نشان داد که رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی با هیجانات پیشرفت منفی، استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار و با هیجانات پیشرفت مثبت و مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و با افسردگی منفی و معنادار بود. علاوه بر این نتایج

نشان داد که رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با مشغولیت تحصیلی منفی و معنادار و با فرسودگی تحصیلی مثبت و معنادار بود.

مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که واسطه‌مندی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی از طریق تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای علی قابل تبیین است. طبق دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴)، افزایش باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق کمک به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب انگیزاننده کمتر در معرض نقصان انگیزش و تجارب هیجانی منفی قرار گیرند.

به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهند که فراگیران دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا به دلیل استفاده از اسنادهای انطباقی، حتی پس از رویارویی با تجارب شکست از آنجا که کمتر در معرض آسیب ناشی از تجارب هیجانی منفی هستند، تمایل چندانی به استفاده از برخی الگوهای رفتاری مانند خودارزشیابی‌های منفی^۱ و خودگویی‌های منفی^۲ نشان نمی‌دهند و در مقابل بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند بیش‌ارزشگذاری تحصیلی^۳، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضامندی از انجام تکالیف تحصیلی مشخص می‌شوند (تامینن - سانی و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲؛ تامینن - سانی و همکاران، ۲۰۰۸).

در مقابل، سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی، گلینکی و بورگ (۲۰۰۶) تأکید کردند در بین فراگیرانی که از فقدان خودباوری تحصیلی در رنج هستند از آنجا که استفاده از اسنادهای علی بدکارکرد نیز به‌طور پرواضحی رواج دارد، پس از رویارویی آن‌ها با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تجربهٔ بیش از پیش هیجانات منفی سبب می‌شود که زمینه برای استفاده هرچه بیشتر از الگوهای رفتاری سازش نایافته مانند خودگویی‌های منفی، خودارزشیابی‌های منفی، احساس عدم کفایت فردی و بدگمانی نسبت به محیط‌های تحصیلی فراهم شود.

علاوه بر این، مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که تمرکز بر نقش تفسیری الگوهای ارزیابی شناختی نیز در تبیین واسطه‌مندی

-
1. negative self-talk
 2. negative self-assessments
 3. academic over-value

هیجانان پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ میسی و همکاران، ۲۰۰۶). بر این اساس، فراگیران فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی از آنجا که در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده در محیط‌های تحصیلی بیشتر از ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید بهره می‌جویند، نه تنها سطوح بالایی از هیجانان پیشرفت منفی را گزارش می‌کنند بلکه با انتخاب رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته شده نیمرخ انگیزشی نامناسبی را به نمایش می‌گذارند. در مقابل، فراگیران دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا بیشتر مستعد استفاده از ارزیابی‌های چالشی هستند. شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی‌های چالشی در مواجهه با موقعیت‌های ناخوشایند به کمک پیشگیری از فروغلتیدن در ورطه هیجانان منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب رسان به حداقل ممکن کاهش می‌دهد (دانیل و همکاران، ۲۰۰۸).

طبق دیدگاه شوارزر و کنول (۲۰۰۷) دو مفروضه «توانمندسازی^۱» و «بسط^۲» به مثابه دو انتخاب مفهومی در بافت مطالعاتی خودکارآمدی - تنیدگی، شواهد متقنی را در دفاع از نقش میانجیگر هیجانان و تجارب استرس‌زا به عنوان منابع عظیم اطلاعاتی، در پیش‌بینی پسایندهای انگیزشی، هیجانی و رفتاری باورهای خودکارآمدی ارائه می‌دهد. بر اساس مفروضه توانمندسازی، ظرفیت کنترل بهینه تجارب هیجانی و گستره وسیع واکنش‌های جسمانی در مواجهه با مطالبات انگیزاننده موقعیت‌های پیشرفت از طریق فراخوانی باورهای خودکارآمدی و تفاسیر خودتوانمندسازی^۳ - در مقابل تفاسیر خودناتوان‌سازی^۴ - در پیش‌بینی گروه وسیعی از فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه مانند مشارکت فعالانه در پیشبرد اهداف تحصیلی، انتخاب اهداف تسلطی^۵ در برابر اهداف عملکردی^۶، انتخاب تکالیف چالش‌انگیز در برابر تکلیف ساده و در نهایت تعریف استانداردهای واقع‌بینانه برای کنش‌وری‌های آکادمیک می‌باشد. به بیان دیگر، همسو با آموزه‌های مفهومی مفروضه

1. enabling hypothesis
2. cultivation hypothesis
3. empowering interpretation
4. disempowering interpretation
5. mastery goals
6. performance goals

توانمندسازی، کنترل‌پذیری واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک تقویت باور خودکارآمدی فردی، فراگیران را از فرو غلطیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان انگیزش شامل کمال‌گرایی غیرانطباقی، رویکردهای سطحی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی، اهمال‌کاری، خوناتوان‌سازی تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره‌گیری از تلاش مصون می‌دارد (گوئتر و همکاران، ۲۰۱۰).

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

با وجود آن که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی تجارب هیجانی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پساایندهای انگیزشی - رفتاری باورهای خودکارآمدی تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجهه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر نمی‌باشد. 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 مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن

است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین دانشجویان مقطع دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری مانند نوجوانان و معلمان (بکر و همکاران، ۲۰۱۴) است. بنابراین، با توجه به وفور مطالعات انجام شده در حوزه هیجانات پیشرفت در گروه‌های سنی مختلف و با توجه به نقش تفسیری تجارب هیجانی معلمان در موقعیت‌های پیشرفت (چن، ۲۰۱۶؛ جیانگ، وارس، والت و وانگ، ۲۰۱۶؛ جو، ۲۰۱۴)، توصیه می‌شود که کارکرد کیفیت‌های روان‌شناختی منتخب در مدل مفروض با هدف پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان، در این گروه نیز مطالعه شود. چهارم، با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی هیجانات پیشرفت، عدم آزمون تغییرناپذیری^۱ جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض، یکی دیگر از محدودیت‌های مطالعه حاضر را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، با توجه به نقش تفسیری غیرقابل انکار متغیر جنس در قلمرو مطالعاتی هیجانات پیشرفت، پیشنهاد می‌شود که روابط ساختاری مفاهیم منتخب در مدل مفروض در دو جنس با یکدیگر مقایسه شوند. پنجم، با وجود آن که، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه دانشجویان ایرانی قبل از اصلاح بر قابل قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تأکید کرد، اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در نمونه منتخب، اعمال برخی اصلاحات، سطح برازندگی الگوی مفروض با داده‌ها را بهبود می‌بخشد. در مطالعه حاضر، 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 نشانگرهای مربوط به عول مختلف به طور 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، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض،

ضرورت آزمون مدل‌های رقیب^۱ که ظرفیت اطلاع دهندگی مطالعه^۲ منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی^۲ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل^۳، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. هفتم، بر اساس نتایج مطالعه پکران و همکاران (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 هیجانات پیشرفت در هیأتی بسیط و وسعت یافته، بر ویژگی کنشی هر بعد از هیجانات مثبت و منفی به طور مستقل تأکید شود.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر با تأکید نقش واسطه‌ای منابع اطلاعاتی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و استرس تحصیلی ادراک شده در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دو حلقه مفهومی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی از طریق هیجانات پیشرفت و استرس تحصیلی ادراک شده تبیین می‌شود. علاوه بر این، در کلی‌ترین سطح، نتایج مطالعه حاضر شواهد تجربی مضاعفی را در دفاع از منطق مفهومی زیربنایی نظریه خودکارآمدی - به مثابه یکی از نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی - فراهم کرد.

منابع

- شکری، ا.، غنایی، ز.، طولابی، س.، تقوایی‌نیا، ع.، کاکابرابی، ک. و فولادوند، خ. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۳، شماره ۲، ۴۵-۶۱.
- عبدالله‌پور، م. آ. (۱۳۹۴). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی - اجتماعی هیجانات پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

1. testing alternative models
2. fully mediated model
3. partially mediated model

عبدالله‌پور، م. آ.، درتاج، ف.، و احدی، ح. (۱۳۹۳). ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه هیجانات پیشرفت در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، دوره ۴، شماره ۸، ۱۶۱-۱۸۶.

- Artino Jr, A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Damasio, A. R. (2004, April). Emotions and feelings. In *Feelings and emotions: the Amsterdam symposium* (pp. 49-57). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Frydenberg, E. E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford University Press.
- Götz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 96-104.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences*.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42(6), 572-579.

- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*, 44(5), 351-373.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Data screening. *Applied Multivariate Research-Design and Interpretation*, 43-73.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2).
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of adolescence*, 34(1), 129-139.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.
- Pekmn, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98(3), 583.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
- Pekrun, R., Götz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. *Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich*.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.

- Salmela-aro*, K., Näätänen, P., & Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work & Stress, 18*(3), 208-230.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment.*
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment, 25*(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment, 25*(1), 48-57.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping, 20*(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping, 20*(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology, 33*(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(1), 71-92.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. *Approaches to emotion, 2293*, 317.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International journal of psychology, 42*(4), 243-252.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research, 46*(2), 137-149.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology, 100*(4), 765.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251-266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 82-100.
- 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.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Weston, R., & Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, 34(5), 719-751.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.