

## ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی

### ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم اندازی بر

### نظریه های معاصر انگیزش پیشرفت<sup>۱</sup>

پروین صالح زاده<sup>۲</sup>، امید شکری<sup>۳\*</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۱۵

#### چکیده

ضرورت سرمایه گذاری هرچه بیشتر فکری/اطلاعاتی پیرامون تحلیل روشمند نشانگرهای ذهنی اثربخشی زندگی تحصیلی و اهمیت اجتماع اشکال متفاوت رفتارهای منتخب برای پاسخ دهی به مطالبات زندگی تحصیلی و تبعات مختلف انتخاب گزینه های رفتاری چندگانه در شکل دهی به نیمرخ شناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیرندگان، ضرورت توسعه ابزاری با هدف سنجش مدل های رفتاری تسهیل گر و بازدارنده سلامت تحصیلی را موجب شده است. مطالعه حاضر با هدف توسعه پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور و تعیین ویژگی های روان سنجی آن در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد. این تحقیق در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، محقق کوشید تا با استناد به ظرفیت فکری نظریه های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی متعارف ترین مدل های رفتاری منتخب فراگیران را شناسایی کند. سپس، در همین مرحله محقق با همفکری دو عضو متخصص در حوزه روان شناسی تربیتی و روان سنجی، نسخه اولیه بانک سوالات مشتمل بر اشکال مختلف مدل های رفتاری را تشکیل داد. در ادامه، محقق با اخذ رویکردی استقرایی و به کمک فنون تحلیل جزءنگر، از میان بانک اولیه سوالات، مناسب ترین ماده های مربوط به هر مدل رفتاری را

۱. مقاله حاضر از پایان نامه کارشناسی ارشد با عنوان «ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی

ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم اندازی بر نظریه های معاصر انگیزش پیشرفت» استخراج شده است.

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. \* استادیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. oshokri@yahoo.com

۴. دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

برگزید. در مرحله دوم تحقیق، محقق با اخذ رویکردی قیاسی ضمن تحلیل ساختار عاملی ابزار توسعه داده شده، به شواهدی در دفاع از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی ابزار دست یافت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS نشان داد که ساختار چندبُعدی رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی و همچنین، ساختار چندبُعدی رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی نشان دادند. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین اشکال چندگانه رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تندرستی تحصیلی ادراک شده نشان داد که پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت محور از روایی سازه برخوردار است. در مجموع، نتایج این تحقیق از یک سوی، شواهدی در دفاع از منطق نظری زیربنایی پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت محور فراهم کرد و از دیگر سوی، نشان داد که این ابزار برای اندازه‌گیری مفهوم رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی ابزاری روا و پایا تلقی می‌شود.

**واژگان کلیدی:** انگیزش پیشرفت، روان‌شناسی سلامت تحصیلی، سبک زندگی تحصیلی.

## مقدمه

امروزه، با روند رو به رشد پژوهش در حوزه سلامت روان و به‌زیستی<sup>۱</sup>، جنبش روان‌شناسی مثبت<sup>۲</sup> شتاب فزاینده‌ای یافته است (نوریش، ویلیامز، اُکانر و رایینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در این زمینه سؤالی مهم وجود دارد و آن اینکه چگونه می‌توان دانش مزبور را با هدف ترویج و ارتقا به‌زیستی در موقعیت‌های دنیای واقعی بکار بست. پاسخ به این سؤال در حوزه تعلیم و تربیت، مفهومی تحت عنوان آموزش و پرورش مثبت‌نگر<sup>۵</sup> را شکل داده است (آدز، رایینسون، گرین و اسپنس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱).

آموزش و پرورش مثبت‌نگر با کاربرد اصول روان‌شناسی مثبت (آدز و دیگران، ۲۰۱۱) درصدد ترویج و توسعه مطلوب بالندگی فرد در موقعیت‌های پیشرفت است. در این راستا، اهتمام متخصصین تربیتی به مطالعه آموزش و پرورش مثبت‌نگر در محیط‌های پیشرفت و

1. Wellbeing
2. Positive psychology
3. Norrish, Williams, O'Conner, & Robinson
4. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkinz
5. Positive education
6. Oades, Robinson, Green, & Spence

یادگیری، با تأکید بر اهمیت نقش این رویکرد در پرورش به‌زیستی و ایجاد پیوند میان به‌زیستی و موفقیت تحصیلی به طور قابل ملاحظه رو به افزایش است (نوریش و دیگران، ۲۰۱۳). بدین ترتیب، محیط تحصیلی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های رشد و توسعه در زندگی جوانان، همواره می‌تواند منبع اصلی کسب مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باشد که قابلیت افراد را در سازگاری<sup>۱</sup> با محیط و برخورداری مطلوب از به‌زیستی و سلامت روان پشتیبانی کند.

با این وجود، موقعیت‌های پیچیده و چالشی پیشرفت همواره به‌عنوان عاملی مهم در بروز تجارب هیجانی یادگیرندگان شناخته می‌شوند (ونزل و مایل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ سون، لی و کیم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ بوریچک، سوریچک و پنزیچک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ ویگفیلد و کمبریا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در این موقعیت‌ها از یادگیرندگان انتظار می‌رود تا در فعالیتهای تحصیلی درگیر شوند، به استانداردهای تعیین‌شده نائل آیند، قوانین تحصیلی را تمکین کنند، با همکلاسی‌ها و معلمان و روابط جدید برقرار کنند و به‌عنوان عضوی از اجتماع محیط تحصیلی خویش در فعالیت‌ها مشارکت نمایند (ونزل و مایل، ۲۰۱۶). مطالبه‌گری‌هایی از این دست، به‌عنوان وجه جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های یادگیری و آموزش، منبعی عمده و اساسی در بروز تجارب هیجانی فراگیران شناخته می‌شوند (سون و دیگران، ۲۰۱۵؛ بوریچک و دیگران، ۲۰۱۶؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰).

در این راستا، مهم‌ترین چالش فراروی محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، پاسخ به این پرسش کلیدی است که چرا فراگیران پس از حضور در موقعیت‌های پیشرفت، الگوهای متمایز رفتاری، اعم از ارتقادهنده و بازدارنده سلامت و به‌زیستی تحصیلی را برمی‌گزینند؟ (سیفرت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ مارتین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰)؛ چرا برخی فراگیران از سلامت تحصیلی بالایی برخوردارند و برخی دیگر، به شدت

1. Adjustment
2. Ventzel, & Miele
3. Son, Lee, & Kim
4. Burić, Sorić, & Penezić
5. Wigfield, & Cambria
6. Seifert
7. Martin

در معرض اضطراب، افسردگی و ناامیدی قرار دارند و در برخورد با موقعیت‌های دشوار و چالش‌زا میل به تسلیم‌شوندگی و برخوردهای انفعالی از خود بروز می‌دهند؟ اتخاذ راهبردهای مقابله‌ای<sup>۱</sup> سازنده در مقابل راهبردهای تخریب‌گر، سازش‌یافتگی اجتماعی<sup>۲</sup> در مقابل سازش‌نیافتگی اجتماعی، و سازش‌یافتگی هیجانی<sup>۳</sup> در مقابل سازش‌نیافتگی هیجانی، از جمله جهت‌گیری‌هایی است که فراگیران به دلایل مختلف و تحت تأثیر علل گوناگون، آن را برگزیده و دنبال می‌کنند (بوریک و دیگران، ۲۰۱۶؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۱۳). در این راستا، محققان تربیتی الگوهای رفتاری اتخاذشده از سوی فراگیران را به پستوانه نظریه‌های شناختی معاصر در گستره مطالعاتی انگیزش پیشرفت مورد مطالعه قرار داده‌اند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰). در معرفی متعارف‌ترین الگوهای رفتاری مزبور می‌توان به جهت‌گیری هدف تسلط‌محور<sup>۴</sup> در برابر عملکردی<sup>۵</sup>، درماندگی آموخته‌شده<sup>۶</sup> در برابر خوشبینی آموخته‌شده<sup>۷</sup>، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۸</sup>، سرزندگی تحصیلی<sup>۹</sup>، مشغولیت تحصیلی<sup>۱۰</sup>، اجتناب از شکست<sup>۱۱</sup> به عنوان یک مکانیسم دفاعی در قالب اتخاذ راهبردهای خودناتوان‌سازی<sup>۱۲</sup>، فریبکاری تحصیلی<sup>۱۳</sup>، اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱۴</sup>، و اجتناب از تلاش<sup>۱۵</sup>، کمال‌گرایی غیرانطباقی<sup>۱۶</sup>، اجتناب از کمک‌طلبی<sup>۱۷</sup>، و پرخاشگری منفعلانه<sup>۱۸</sup> اشاره نمود (مارتین، ۲۰۰۲، ۲۰۱۳؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ سون و دیگران، ۲۰۱۵). بی‌تردید، تجویز

1. Coping strategies
2. Social adjustment
3. Emotional adjustment
4. Mastery goal orientation
5. Performance goal orientation
6. Learned helplessness
7. Learned optimism
8. Academic resilience
9. Academic buoyancy
10. Academic engagement
11. Avoidant goal orientation
12. Self-handicapping
13. Academic cheating
14. Academic procrastination
15. Work avoidance
16. Perfectionism
17. Avoidance of help-seeking
18. Passive-aggressive behavior

هرگونه نسخه مناسب برای ایجاد یا تقویت یک رفتار سازنده و تسهیل گر و یا اصلاح یک رفتار سازش نایافته و مخرب، در وهله نخست نیازمند درک دقیق و واقع‌نگرانه آن رفتار است. در این زمینه، تأکید بر تحلیل روشمند نشانگرهای ذهنی اثربخشی زندگی تحصیلی، اهمیت اجتماع اشکال متفاوت رفتارهای منتخب در پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی و تبعات انتخاب گزینه‌های رفتاری چندگانه در شکل‌دهی به نیمرخ شناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیرندگان، ضرورت توسعه ابزار با هدف سنجش مدل‌های رفتاری تسهیل‌گر و یا بازدارنده سلامت تحصیلی را در یک گستره مفهومی کلان تحت عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» موجب شده است.

نقطه کانونی درک رفتارهای یادگیرندگان در مفهومی تحت عنوان انگیزش<sup>۱</sup> نهفته است که به مجموعه‌ای از خواسته‌ها، اهداف، نیازها، ارزش‌ها و هیجانات اطلاق می‌شود و شروع، جهت، شدت، استمرار و کیفیت رفتار را توضیح می‌دهد (ونزل و مایل، ۲۰۱۶؛ شانک و مالن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). محققان با اتکا به توان تفسیری رویکردهای نظری معاصر در حوزه انگیزش پیشرفت، الگوهای رفتاری فراگیران را تبیین نموده‌اند. در معرفی برجسته‌ترین و روزآمدترین صورت‌بندی‌های مفهومی شناخت‌محور در حوزه انگیزش پیشرفت، می‌توان به نظریه‌های کنترل-ارزش<sup>۳</sup>، انتظار-ارزش<sup>۴</sup>، خودکارآمدی<sup>۵</sup>، هدف پیشرفت<sup>۶</sup>، خودارزشمندی<sup>۷</sup>، اسناد<sup>۸</sup>، خودتعیین‌گری<sup>۹</sup> و امید<sup>۱۰</sup> استناد نمود (فلدمن<sup>۱۱</sup> و اسنایدر، ۲۰۰۵؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۱۳، ۲۰۰۲).

1. Motivation
2. Schunk, & Mullen
3. Control-value
4. Expected-value
5. Self-efficacy
6. Achievement goal
7. Self-worth
8. Attribution
9. Self-determination
10. Hope
11. Feldman, & Snyder

در نظریه کنترل-ارزش، کنترل ادراک شده<sup>۱</sup> به ارزیابی فرد از توانایی اعمال کنترل بر امور اطلاق می‌شود و در موقعیت‌های پیشرفت به معنی آن است که فراگیر برای خود نقش قابل ملاحظه‌ای در دستیابی به موفقیت یا پیشگیری از شکست متصور باشد (پکران، ۲۰۰۶). کنترل ادراک شده به عنوان عنصر کلیدی در انگیزش پیشرفت، عامل مؤثری در مشغولیت تحصیلی و بازده‌های یادگیری به‌شمار می‌آید (شانک، ۲۰۱۲). علاوه بر این، ادارکات کنترل در مقابله بهتر با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی تحصیلی همبستگی نشان داده است (تامپسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲) به گونه‌ای که افراد برخوردار از کنترل ادراک شده در برابر محرک‌های آزارنده تاب‌آوری بیشتری داشته و عملکرد بهتری از خود به نمایش می‌گذارند (مارتین، ۲۰۱۳؛ شانک، ۲۰۱۲).

در رویکرد انتظار-ارزش فرض بر این است که تلاش‌های فراگیران به انتظار آن‌ها برای موفقیت و ارزشی که برای آن موفقیت قائل‌اند، وابسته است (اسلاوین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). رابطه انتظار و ارزش به گونه‌ای تعریف شده است که فراگیران چه نتیجه و بازده را کم‌اهمیت یا فاقد اهمیت ارزیابی کنند و چه انتظار دستیابی به آن را غیرممکن بدانند از انگیزه لازم برای تلاش برخوردار نخواهند بود (شانک، ۲۰۱۲). بدین ترتیب، ویژگی انگیزشی فراگیران را می‌توان از طریق تعامل میان انتظار احتمال موفقیت و ارزشی که برای آن موفقیت در نظر می‌گیرند پیش‌بینی نمود (ویگفیلد و اکلز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

بر اساس دیدگاه خودکارآمدی، باورهای خودکارآمدی با رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند پردازش شناختی، انگیزش، تلاش و پشتکار رابطه دارد (سیفرت، ۲۰۰۴). شواهد تجربی حاکی است فراگیران برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا با ویژگی‌هایی چون خودانگیزخته، خودگردان، راهبردی و علاقمند به استفاده از فراشناخت توصیف می‌شوند (مادوکس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). در حالی که فراگیران با کارآمدی پایین، از مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار اجتناب می‌کنند و بیشتر متمایل به بهره‌گیری از رفتارهای مبتنی بر

1. Perceived control
2. Thompson
3. Slavien
4. Eccles
5. Maddux

عملکرد می‌باشند، فراگیران کارآمد علاقمند به انجام تکالیف چالش‌انگیز یا دشوار و متمایل به استفاده از رفتارهای انطباقی و انتخاب هدف تسلط‌محور هستند (پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ دوک<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶؛ بندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷؛ پکران، ۲۰۰۶). علاوه بر این، فراگیران برخوردار از باورهای کارآمدی، به دلیل استفاده از روش‌های مقابله انطباقی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، هیجان‌های منفی کمتری تجربه می‌کنند، از نقصان انگیزش<sup>۴</sup> کمتر رنج می‌برند و سطح بالاتری از شاخص‌های به‌زیستی را نشان می‌دهند (آرتینو و جونز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ گوئتز، نت، مارتینی، هال، پکران، دیتمرس و تراوتوین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ لینن‌برینک<sup>۷</sup> و پکران، ۲۰۱۱).

در رویکرد نظری هدف پیشرفت، به جای تمرکز بر چیستی آنچه فراگیر به دنبال دستیابی بدان است، بر چرایی و دلیل فرد در تلاش برای دستیابی به پیشرفت تأکید می‌شود (اندرمن و اندرمن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ سنکو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). انگیزش در این دیدگاه به تلاش‌هایی اطلاق می‌شود که افراد به منظور تحقق اهداف خویش بدان مبادرت می‌ورزند، لذا انتخاب هر الگوی رفتاری تحت سلطه اهدافی است که یادگیرندگان درصدد دستیابی بدان تلاش می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ شانک، میس و پنتریچ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴؛ دوک، ۱۹۸۶؛ دوک و لگت<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۸؛ نیکلز، کوب، وود، یاکل و پاتاشنیک<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۰). اهداف پیشرفت به دو دسته عمده تسلطی و عملکردی تقسیم می‌شوند. اهداف تسلطی بر توسعه شایستگی و اهداف عملکردی بر اثبات شایستگی تمرکز دارند (گیلمن<sup>۱۳</sup> و اندرمن، ۲۰۰۶؛ شانک، ۲۰۱۲). بر اساس شواهد تجربی، فراگیران تسلطی با انتخاب تکالیف چالش‌انگیز، استفاده از راهبردهای پردازش

1. Pajares
2. Dweck
3. Bandura
4. Demotivation
5. Artino, & Jones
6. Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein
7. Linnenbrink
8. Anderman & Anderman
9. Senko
10. Meece, & Pintrich
11. Leggett
12. Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, & Patashnick
13. Gilman

عمیق، خود‌گویی‌های مثبت<sup>۱</sup>، عواطف مثبت و احساس مسئولیت در برابر تجارب پیشرفت و شکست و فراگیران عملکردی با مشغله ذهنی مفرط درباره توانایی‌های فردی، ترس از ارزیابی منفی، اسناد موفقیت به عوامل غیرقابل کنترل، خود‌گویی‌های منفی و سطوح بالای عواطف منفی مانند اضطراب رابطه مثبت نشان داده‌اند (کلر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ اندرمن و اندرمن، ۲۰۰۹؛ گیلن و اندرمن، ۲۰۰۶؛ شانک، ۲۰۱۲؛ سیفرت، ۲۰۰۴).

فرض اصلی در دیدگاه خودارزشمندی کاوینگتون<sup>۳</sup> (۱۹۸۴)، آن است که موفقیت ارزشمند است و شکست تلویحاً به معنای ضعف در توانایی فرد است، به همین سبب افراد با هدف صیانت از ادراک خودارزشمندی و اجتناب از قضاوت دیگران درباره ناتوانی آن‌ها تلاش می‌کنند تا به هر طریق ممکن از مواجهه با شکست اجتناب کنند (شانک، ۲۰۱۲). اتخاذ رویکرد اجتناب از شکست که امروزه در محیط‌های پیشرفت فزونی یافته است (فارنيس، ترامونتانو، فیدا، پاسیلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) و با راهبردهایی چون خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، اهمال کاری تحصیلی، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی و اجتناب از کمک‌طلبی ظهور و بروز می‌یابد با همان هدف صورت می‌گیرد (شانک، ۲۰۱۲؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲).

دیدگاه نظری اسناد بر عللی متمرکز است که افراد برای وقوع رخدادها بیان می‌کنند (واینر<sup>۵</sup>، ۱۹۸۵). اسنادها از منظر انگیزشی مهم‌اند زیرا بر باورها، هیجان‌ها و رفتار افراد تأثیر می‌گذارند (شانک، ۲۰۱۲). از متعارف‌ترین عناصر اسنادی یادگیرندگان، می‌توان توانایی و تلاش را نام برد که از سه ویژگی درونی-بیرونی، پایدار-ناپایدار، و قابل کنترل-غیرقابل کنترل برخوردارند (کلر، ۲۰۱۰). اسنادها بسته به ویژگی‌شان، پسایندهای هیجانی مثبت و منفی چون امید یا ناامیدی، شرم یا غرور، تحقیر یا عزت نفس را در پی دارند که متعاقب آن، الگوهای رفتاری متمایزی در فرد ظهور و بروز می‌یابد (شانک و دیگران، ۲۰۱۴؛ سیفرت، ۲۰۰۴). مهم‌ترین عنصر اسنادی یادگیرندگان تسلط‌محور، عنصر اسنادی درونی،

1. Positive self-statements
2. Keller
3. Covington
4. Farnese, Tramontano, Fida, & Paciello
5. Weiner



ناپایدار و قابل کنترل «تلاش» است (سیفرت، ۲۰۰۴). این افراد غالباً از اعتماد به نفس، انگیزش بالا و محور درونی رضایت برخوردارند و به شدت در قبال تجارب شکست یا موفقیت خویش احساس مسئولیت نموده و با تعقیب راهبرد یادگیری برای یادگیری، در برابر تجارب شکست خویش پاسخگو هستند (کلر، ۲۰۱۰). شکست در نظر آن‌ها، نشانه اشتباه خود در ارزیابی میزان تلاش لازم برای موفقیت در تجربه‌ای خاص است، لذا آن را نشانه‌ای بر ضرورت تلاش بیشتر ارزیابی می‌کنند (کاوینگتون، ۱۹۸۴؛ لویز، رز، رابینسون، مارکوز و پیس رویرو، ۲۰۰۹، گراهام و تیلور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶). از سوی دیگر، یادگیرندگان عملکردی با تأکید بر اسناد درونی، پایدار و غیرقابل کنترل «توانایی» درصدد اثبات خویش به دیگران هستند (کلر، ۲۰۱۰). آن‌ها به شدت نگران قضاوت سایرین نسبت به توانایی خویش‌اند و تمام تلاش خود را بکار می‌گیرند تا کودن به نظر نرسند (شانک، ۲۰۱۲؛ گیلمن، هیونبر<sup>۳</sup> و فرلانگ، ۲۰۰۹). این افراد تجربه شکست را به عنوان تهدیدی علیه توانایی خود ارزیابی می‌کنند، لذا بر اجتناب از تجربه شکست متمرکز می‌شوند و همین امر نیز آن‌ها را مستعد ابتلا به انواع هیجانات منفی چون اضطراب و افسردگی می‌کند (شانک، ۲۰۱۲؛ گیلمن و دیگران، ۲۰۰۹).

دسی<sup>۴</sup> و ریان (۲۰۰۰) در نظریه خودتعیین‌گری، مفهوم خودتعیین‌گری را ظرفیت آغازگری و نظم‌بخشی به فعالیت‌های فردی بیان کرده‌اند. خودتعیین‌گری نیازمند پذیرش نقاط قوت و ضعف خود، آگاهی از تأثیر نیروها بر روی خود، و انتخابگری است (شانک و دیگران، ۲۰۱۴). در این دیدگاه که به مفهوم انگیزش به شیوه‌ای چندبعدی نگریسته شده است، بر انگیزش درونی و خودنظم‌بخشی بیشتر تأکید می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۰). کنترل ادراک شده نیاز به انگیزش درونی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از آنجا که افراد مایل‌اند در اعمال خود احساس مسئولیت نمایند و در انتخاب آزادی عمل داشته باشند انگیزه درونی افراد در صورت عدم امکان ابراز خودتعیین‌گری آسیب می‌بیند (ریو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲).

1. Lopez, Rose, Robinson, Marques, & Pais-Ribeiro
2. Graham & Taylor
3. Huebner
4. Deci & Ryan
5. Reeve

فراگیرانی که اعمال آن‌ها از طریق فشارهای درونی و بیرونی کنترل می‌شود دارای منبع کنترل بیرونی هستند و فراگیرانی که اعمال آن‌ها حاصل اراده فردی است از منبع کنترل درونی برخوردارند. گروه اخیر، آزادانه و به دور از هرگونه فشار و صرفاً با هدف کسب لذت و نه پاداش یا دوری از محدودیت به انجام فعالیت می‌پردازند، برخلاف گروه نخست که انگیزه در آن‌ها جنبه ابزاری داشته و رفتار به واسطه نتیجه متعاقب آن انتخاب می‌شود (شانک و دیگران، ۲۰۱۴).

مفهوم «امید» در دیدگاه نظری امید، نه به عنوان یک هیجان که به عنوان یک نظام انگیزشی پویا و فعال در افراد عبارت است از ظرفیت ادراک شده برای تولید مسیرهایی به سمت هدف‌های مطلوب و انگیزه ادراک شده برای حرکت در این مسیرها (اسنایدر، راند و سیگمون، ۲۰۰۲). در این تعریف، سازه روان‌شناختی «امید» مشتمل بر دو بُعد «توانایی طراحی مسیرهایی به سوی اهداف مطلوب با وجود موانع» و «توانایی ایجاد انگیزه برای شروع و تداوم حرکت در این مسیرها» شناخته شده است که هر دو بُعد «هدف» و «عاملیت» بر نقش آفرینی قابل ملاحظه امید در زندگی افراد تأکید می‌کند (اسنایدر، لویز، شوری، راند و فلدمن، ۲۰۰۳). تفکر امیدوارانه، توانمندی ادراک شده یادگیرندگان را در ترسیم مسیرهای چندگانه دستیابی به اهداف مورد انتظار افزایش داده و انگیزه تعقیب این اهداف را در آن‌ها تقویت می‌کند، ضمن این که، آن‌ها را قادر می‌سازد تا در انجام تکالیف ثابت قدم بمانند و افکار و احساسات منفی مانع حرکت و تلاش آن‌ها نشود (اسنایدر و دیگران، ۲۰۰۲).

رویکردهای نظری مزبور به سؤالات محققان مبنی بر چرایی و نحوه بروز رفتارهای یادگیرندگان در دو بُعد سازش‌یافتگی نظیر اعتماد به خود در انجام یک رفتار، توانایی برداشتن موانع و چالش‌های پیش‌رو، توانایی بازیابی خویش پس از تجربه شکست تحصیلی، پایداری و استقامت در مواجهه با فشارهای تحصیلی و سازش‌نیافتگی نظیر انفعال و درماندگی، توسل به رفتارهای فریبکارانه، بهانه‌تراشی برای شکست، دغدغه ارزیابی دیگران نسبت به خود، مبادرت به رفتارهای خودآسیب‌رسان چون پرخاشگری منفعلانه نسبت به معلم

1. Rand, & Sigmon
2. Shorey

و استاد، اجتناب از کمک‌طلبی در مواقع نیاز و مواردی نظیر آن پاسخ داده‌اند (بوریک و دیگران، ۲۰۱۶؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ بومن، فرلانگ، شوچت، لیلز<sup>۱</sup> و جونز، ۲۰۰۹؛ اسنایدر و دیگران، ۲۰۰۲؛ فلدمن و اسنایدر، ۲۰۰۵).

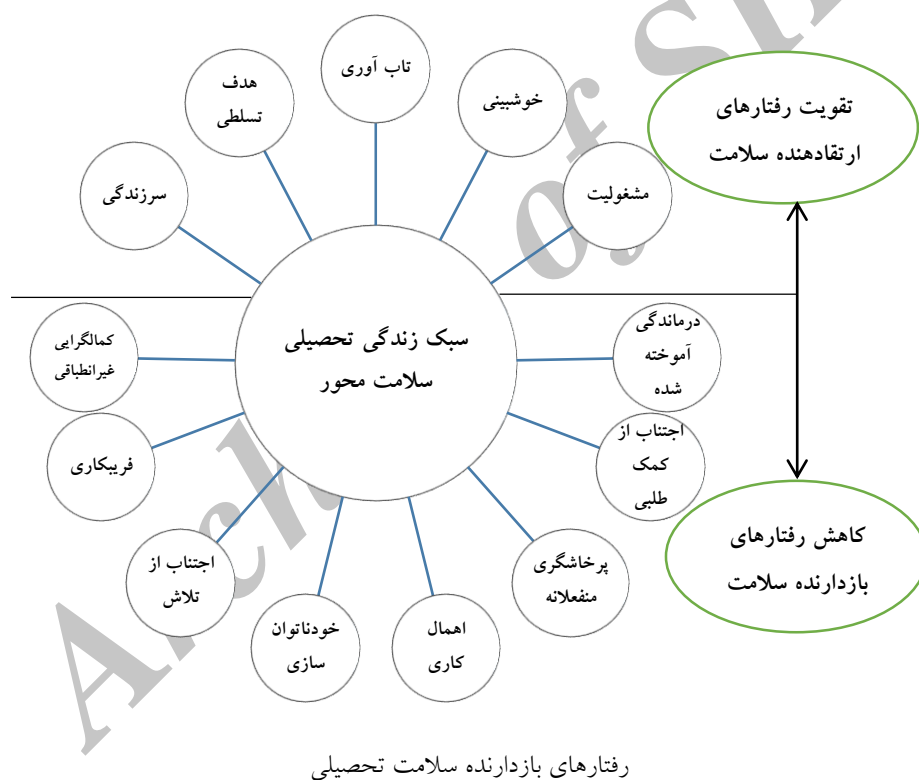
همانگونه که ملاحظه می‌شود محصول تلاش غالب نظریه‌پردازان و پژوهشگران علاقه‌مند به توسعه مدل‌های مفهومی تبیین‌کننده پدید آیی انواع رفتارهای یادگیرندگان، دفاع از نقش واسطه‌ای هیجان‌ها و باورها در رابطه بین انواع عوامل پیشابندی شناختی نظیر باورهای خودکارآمدی، کنترل، انتظار، اسنادهای علی<sup>۲</sup>، جهت‌گیری هدف<sup>۳</sup>، خودتعیین‌گری، امید و خودارزشمندی با الگوهای رفتاری ارجح یادگیرندگان در دو بعد سازش‌یافته (هدف تسلط‌محور، خوشبینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی) و سازش‌نیافته (اجتناب از کمک‌طلبی، درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از تلاش، اهمال‌کاری تحصیلی، پرخاشگری منفعلانه، کمال‌گرایی غیرانطباقی، خودناتوان‌سازی و فریبکاری تحصیلی) در موقعیت‌های پیشرفت است (استینهارت و دالبیر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ سیفرت، ۲۰۰۴).

بدین ترتیب، اتخاذ نگاهی سیستماتیک و کل‌نگر که به مدد آن امکان بازنمایی تصویری از مختصات انگیزشی یادگیرندگان در ابعاد مختلف میسر گردد زمینه‌ای مناسب برای طرح مفهومی کلان تحت عنوان «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» فراهم می‌سازد. لذا، زمینه‌سازی برای ظهور ایده‌های جدید در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت که یکی از جلوه‌های آن با تأکید بر مواضع فکری جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر تجلی یافته (سلیگمن و دیگران، ۲۰۰۹)، ضرورتی است که به اتکای آن، پدید آیی مسئله‌ای نظیر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی را مورد تأکید قرار می‌دهد. ما در تحقیق حاضر تلاش نمودیم تا با نگاهی یکپارچه به رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت و بهره‌گیری از توان تبیینی

1. Boman, Furlong, Shochet, Lilles
2. Causal attributions
3. Goal orientation
4. Steinhardt & Dollbier

آن‌ها، الگوهای رفتاری متعارف و پربسامد یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت را در مدلی مفهومی با عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» به گونه‌ای گردهم آوریم. بدین ترتیب، می‌توان ضمن برقراری ارتباطی ارگانیک و پویا میان آن‌ها، سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی فراگیران را از بُعد عنصر زیربنایی انگیزش پیشرفت، معنا بخشیده و ترسیم کرد (شکل ۱) و به اتکای پشتوانه تئوریک مسئله انتخابی و شواهد تجربی، ابزاری جهت سنجش آن توسعه داده و اعتباریابی نمود.

رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی



شکل ۱. رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی

بی‌تردید، ارزش و اعتبار پژوهش‌های علمی که با هدف مطالعه ویژگی‌های رفتاری و روانی یادگیرندگان در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت انجام می‌شود غالباً به مدد ابزارهای

معتبری است که امکان سنجش و دستیابی به یافته‌های قابل اعتماد را فراهم می‌سازند. در این زمینه، ابزارها و مقیاس‌های متعدد و گوناگونی توسعه یافته و معرفی شده‌اند. ابزارهایی چون پرسشنامه کنترل هیجان‌های پیشرفت، پرسشنامه نظم‌بخشی هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup>، پرسشنامه هدف پیشرفت<sup>۲</sup>، مقیاس تاب‌آوری تحصیلی، مقیاس سرزندگی تحصیلی و ده‌ها ابزار دیگر. هر یک، سنجش و اندازه‌گیری سازه یا سازه‌های روانشناختی مرتبط با رفتار یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت را برای محققان امکان‌پذیر نموده‌اند. با این وجود، ابزاری که بتوان به کمک آن سازه مفهومی «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت را مورد سنجش قرار داد، تا کنون ساخته نشده است. ابزاری که دامنه سنجش آن، اجتماع الگوهای رفتاری فراگیران را در قالب مفهومی کلی با نام «سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» دربرگیرد. در مطالعه حاضر، الگوهای رفتاری ارجح فراگیران به پشتوانه دیدگاه‌های نظری معاصر انگیزش پیشرفت در قالب مدلی مفهومی و نوآورانه با عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» به عنوان یک کل واحد مورد بررسی و تبیین دقیق قرار گرفته و پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی برای سنجش آن توسعه یافته و اعتبارسنجی شده است. بدین ترتیب، پژوهشگران در تحقیق حاضر به دنبال دستیابی به پاسخی علمی برای این سؤال اساسی هستند که چه رفتارهایی ساختار الگوهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی یادگیرندگان را تشکیل می‌دهند و پرسشنامه‌ای که در همین راستا برای سنجش رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی طراحی و توسعه یافته است، از چه مختصات روانسنجی برخوردار است؟

1. Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ)
2. Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر توصیفی و در رده مطالعات همبستگی<sup>۱</sup> قرار دارد. روش تحلیل آماری در این تحقیق تحلیل عاملی<sup>۲</sup> است. این رویکرد که با فنون کاهش داده‌ها رابطه نزدیک دارد، یکی از بیشترین کاربردها را در توسعه آزمون داشته است (میرز و دیگران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). تحلیل عاملی به دو دسته کلی تقسیم می‌شود: اکتشافی<sup>۴</sup> و تأییدی<sup>۵</sup>. در این تحقیق، هر یک از دو روش با کارکرد معین و متناسب با هدف مورد نظر به کار گرفته شده‌اند.

بنا بر ماهیت موضوع، تحقیق حاضر طی دو مطالعه مقدماتی و اصلی به اجرا درآمد. به منظور جلوگیری از اثر آزمون و ضرورت مشارکت هر آزمودنی در یک بار اجرای پرسشنامه لازم بود تا به هر آزمودنی تنها در یک مرحله (مقدماتی یا اصلی) امکان مشارکت داده شود. با انتخاب دو جامعه آماری متفاوت تحقق این مهم عملی گشت. جامعه آماری در مطالعه اول، دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ و در مطالعه دوم، دانشجویان شرکت‌کننده در ترم تابستان ۱۳۹۶ دانشگاه شهید بهشتی تعیین شد. نمونه‌گیری در هر دو مطالعه مقدماتی و اصلی به روش غیراحتمالی سهمیه‌ای که معادلی برای روش طبقه‌ای در نمونه‌گیری احتمالی است، انجام شد. نمونه‌گیری سهمیه‌ای یک روش نمونه‌گیری غیرتصادفی است که در آن سعی می‌شود ویژگی‌های جامعه حتی‌الامکان در نمونه وجود داشته باشد (حسن‌زاده، ۱۳۹۵، ص ۱۲۰). در این نوع نمونه‌گیری، ملاک‌هایی در نظر گرفته می‌شود. محققان در تحقیق حاضر از دو ملاک جنسیت و رشته تحصیلی استفاده نموده‌اند. بدین معنی که با توجه به اهمیت وجود واریانس لازم در نمونه، تلاش شد تا از زنان و مردان و نیز از رشته‌های تحصیلی انسانی، علوم پایه و فنی‌مهندسی به نسبت تقریباً متوازن وجود داشته باشد. در مطالعه مقدماتی با هدف انتخاب ماده‌های<sup>۶</sup> نسخه‌نهایی پرسشنامه و تعیین این که آیا سازه مورد سنجش به وسیله این پرسشنامه

- 
1. Correlation
  2. Factor analysis
  3. Meyers, Gamst, & Guarino
  4. Exploratory
  5. Confirmatory
  6. Items

را می‌توان به وسیله زیرمقیاس‌های منطقی و ماندنی به بهترین وجه اندازه‌گیری کرد یا نه، پاسخ شرکت‌کنندگان به تعداد نسبتاً زیادی از ماده‌های آزمون مورد تحلیل قرار گرفت. (میرز و دیگران، ۲۰۱۳). در این مرحله، با استناد به ظرفیت فکری نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پیشینه تجربی موجود، متعارف‌ترین مدل‌های رفتاری منتخب فراگیران شناسایی شد. سپس با هم‌اندیشی دو متخصص در حوزه روان‌شناسی تربیتی و روانسنجی، نسخه اولیه بانک سؤالات مشتمل بر ۲۴۸ ماده در قالب اشکال سیزده‌گانه مدل‌های رفتاری با روایی صوری و محتوایی تهیه شد و با توزیع متوازن آن در سه پرسشنامه، بر روی سه گروه نمونه مجزا جمعاً به تعداد ۱۰۵۰ دانشجوی کارشناسی دختر و پسر به اجرا درآمد. در این مرحله، پس از پالایش و جداکردن پرسشنامه‌های غیرقابل تحلیل، ۸۸۰ پرسشنامه با اخذ رویکردی استقرایی و به کمک فنون تحلیل جزءنگر (تحلیل عاملی اکتشافی) با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد عامل‌ها از نوع واریماکس در نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت و به این ترتیب، مناسب‌ترین ماده‌های هر مدل رفتاری از میان بانک اولیه سؤالات انتخاب شد. در مطالعه دوم، با اخذ رویکردی قیاسی ضمن تحلیل ساختار عاملی ابزار توسعه یافته، شواهدی در دفاع از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی ابزار بدست آمد. در این مرحله، ۱۲۴ ماده منتخب حاصل از مطالعه مقدماتی، به همراه پرسشنامه هیجانات پیشرفت به عنوان ابزار ملاک بر روی یک گروه نمونه به تعداد ۶۵۰ دانشجوی کارشناسی دختر و پسر به اجرا درآمد. در تحلیل عاملی مطالعه دوم، داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به کمک نرم‌افزار AMOS پردازش شد و ساختار عاملی مدل مفروض (روایی عاملی) به همراه روایی سازه (همگرا و واگرا) و پایایی ابزار مورد سنجش قرار گرفت. ابزارهای سنجش پژوهش حاضر از قرار زیر است:

- پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: این پرسشنامه به عنوان یک پرسشنامه خود گزارش‌دهی با قابلیت اجرای فردی و گروهی توسعه یافته است. در توسعه این ابزار، به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت شامل انتظار-ارزش، کنترل-ارزش، خودکارآمدی، هدف پیشرفت، خودتعیین‌گری، اسناد، خودارزشمندی، و امید استناد شده است. با تکیه بر نشانگرهای هر یک از نظریه‌های مزبور

و پیشینه تجربی موجود، بانک اولیه آیت‌ها تشکیل شد و روایی صوری و محتوایی آن مبتنی بر دیدگاه خبرگان حوزه روان‌شناسی تربیتی و روان‌سنجی مورد بررسی، اصلاح و تأیید قرار گرفت. ابتدا سه پرسشنامه مقدماتی جمعاً به تعداد ۲۴۸ ماده بر روی سه گروه نمونه مجزا به اجرا درآمد. پس از اجرای مقدماتی، داده‌ها به شیوه تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس تحلیل مؤلفه‌های اصلی و محاسبه آلفای کرونباخ (همسانی درونی)، تأثیر هر سؤال بر همسانی درونی و بررسی همبستگی هر سؤال با کل نمره الگوی رفتاری تجزیه و تحلیل شد. آیت‌های مربوط به هر مدل رفتاری با شناسایی اولین عامل ذیل هر سازه زیربنایی و آیت‌های دارای بیشترین بار عاملی با آن عامل به عنوان ماده‌های اصلی مربوط به هر یک از سازه‌های زیربنایی انتخاب شدند. بدین ترتیب، پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، مشتمل بر ۱۲۴ آیت به تفکیک ۱۳ الگوی رفتاری شناسایی شده، برای اجرا بر روی افراد نمونه طراحی و تدوین شد. در این پرسشنامه، ۴۸ ماده مربوط به رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی و ۷۶ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی معین گردید. پاسخ‌دهندگان باید به هر ماده بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ دهند. بدین نحو که گزینه کاملاً موافقم نمره ۵، نسبتاً موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، نسبتاً مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. سازه‌های زیربنایی و تعداد آیت‌های هر یک در بُعد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی عبارت از خوشبینی تحصیلی (۱۰)، مشغولیت تحصیلی (۸)، جهت‌گیری هدف تسلطی (۱۰)، سرزندگی تحصیلی (۱۰)، تاب‌آوری تحصیلی (۱۰) و در بُعد بازدارندگی سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده (۱۰)، اجتناب از کمک‌طلبی (۹)، پرخاشگری منفعلانه (۱۰)، اهمال‌کاری تحصیلی (۹)، خودناتوان‌سازی (۷)، اجتناب از تلاش (۱۱)، فریبکاری تحصیلی (۱۰)، و کمال‌گرایی غیرانطباقی (۱۰) می‌باشند. در مطالعه دوم با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، روایی عاملی پرسشنامه از ساختار عاملی با مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی دفاع نمود. مدل عاملی مزبور با داده‌ها برازش قابل قبولی را نشان داد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه تسهیل‌گرهای سلامت تحصیلی شامل خوشبینی تحصیلی ۰/۸۹، مشغولیت تحصیلی ۰/۸۵، جهت‌گیری هدف تسلطی ۰/۹۳،



سرزندگی تحصیلی ۰/۹۳، تاب آوری تحصیلی ۰/۹۳، و در هر یک از سازه‌های زیربنایی بُعد بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده ۰/۹۲، اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۹۴، پرخاشگری منفعلانه ۰/۹۴، اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۹۳، خودناتوان‌سازی ۰/۹۰، اجتناب از تلاش ۰/۹۵، فریبکاری تحصیلی ۰/۹۶، کمال‌گرایی غیرانطباقی ۰/۹۵ محاسبه شده است.

- نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت<sup>۱</sup> (AEQ-R): پکران، گوئتز و پری<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خود-گزارشی چندبُعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هشت نوع هیجان متفاوت را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بدین ترتیب، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس<sup>۳</sup>، هیجان‌های مربوط به یادگیری<sup>۴</sup> و هیجان‌های مربوط به امتحان<sup>۵</sup> است. مشارکت کنندگان به هر ماده بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در مطالعه پکران، فرنزل<sup>۶</sup>، گوئتز و پری (۲۰۰۷) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳، در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ و در نهایت در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ گزارش شد. آزاد عبدالله‌پور، در تاج و واحدی (۱۳۹۳) ساختار عاملی این پرسشنامه را در دانشجویان ایرانی ارزیابی نموده‌اند. در مطالعه آن‌ها، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه فارسی پرسشنامه نشان داد که ساختار عاملی مرتبه بالاتر پرسشنامه برای اندازه‌گیری هیجان‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم،

1. The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ-R)
2. Perry
3. Class-related emotions
4. Learning-related emotions
5. Test-related emotions
6. Frenzel

نامیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف شامل کلاس درس، یادگیری و امتحان به طور تجربی از روایی درونی آن حمایت کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۷ و ضرایب همسانی درونی هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت، امید و غرور به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۰ بدست آمد.

### یافته‌ها

با هدف شناسایی مناسب‌ترین مدل عاملی برای پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و به استناد پشتوانه‌های نظری ابزار مزبور، سه مدل عاملی رقیب شامل مدل عامل منفرد رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مدل عامل منفرد رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مدل چندعاملی مرتبه بالاتر رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی و در نهایت، مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی و مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی آزمون و نتایج آن استفاده شد.

قبل از گزارش نتایج مربوط به روایی عاملی پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی، همسو با پیشنهاد میرز و دیگران (۲۰۱۳) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری<sup>۱</sup> - به کمک برآورد مقادیر چولگی<sup>۲</sup> و کشیدگی<sup>۳</sup> - آزمون و تأیید شد. به طور کلی، از آنجا که مقادیر عددی آماره‌های چولگی و کشیدگی برای هر یک از پنج مدل رفتاری تسهیل‌گر سلامت تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلط‌محور، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و هشت مدل رفتاری بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی غیرانطباقی در بازه<sup>۱</sup> تا -۱ قرار داشتند و همچنین،

1. Univariate normality
2. Skewness
3. Kurtosis

مقادیر خطای معیار متناظر با هر یک از آماره‌ها از دو برابر آماره‌های چولگی و کشیدگی بیشتر نبود، مفروضه بهنجاری تک‌متغیری در سطح نمره کلی هر یک از مدل‌های رفتاری رعایت شد. علاوه بر این، به منظور آزمون مفروضه خطی بودن، از روش دیداری پراکنش-نگار استفاده شد. روند تغییر نقاط داده‌ای در نمودارهای مختلف نشان داد که مدل تغییر در مقادیر عددی هر مدل رفتاری به ازای تغییر در مقادیر عددی متناسب به مدل دیگر، به صورت یک تابع خطی بود. بنابراین، مفروضه خطی بودن نیز رعایت شد. در نهایت، به منظور آزمون مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه<sup>۱</sup> از چند طرح تحلیل رگرسیون چندگانه در مطالعه حاضر استفاده شد. مقادیر عددی آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس در هر معادله رگرسیونی که در آن هر یک از مدل‌های رفتاری تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به عنوان یک متغیر برآمد، از طریق دیگر تسهیل‌گرهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور پیش‌بینی شد و همچنین، پیش‌بینی هر یک از بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت-محور به کمک دیگر مدل‌های رفتاری بازدارنده نشان داد که مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه بین مدل‌های مختلف برقرار بود. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار<sup>۲</sup> استفاده شد.

با هدف تعیین روایی عاملی نسخه فارسی پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانشجویان با اخذ رویکردی قیاسی و با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی، برازندگی مدل‌های مفروض با داده‌ها، به کمک سه مدل عاملی مفروض شامل مدل عامل منفرد رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و مدل عامل منفرد رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مدل چندعاملی مرتبه بالاتر رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی و در نهایت، مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی و مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی آزمون و نتایج آن گزارش شد (جدول ۱).

1. Multicollinearity
2. Expectation maximization

جدول ۱. شاخص‌های نیکویی برازش و مقادیر بارهای عاملی مدل‌های عاملی رقیب رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی

مدل‌های رقیب	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	loadings
رفتارهای تسهیل‌گر سلامت	۱۱۰۴۳/۲۵	۱۰۸۰	۱۰/۲۲	۰/۳۰	۰/۲۳	۰/۳۵	۰/۱۳	۰/۶۹ تا ۰/۲۵
مدل عاملی منفرد رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی	۲۳۲۵۶/۶۷	۲۷۷۴	۸/۳۸	۰/۳۰	۰/۲۵	۰/۳۶	۰/۱۲	۰/۷۲ تا ۰/۲۶
مدل عاملی چندبُعدی مرتبه بالاتر تسهیل‌گر/بازدارنده سلامت تحصیلی	۸۱۰/۷۶	۶۴	۱۲/۶۷	۰/۷۷	۰/۶۷	۰/۷۱	۰/۱۵	۰/۸۱ تا ۰/۱۴
مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر	۳۱۵۴/۱۱	۱۰۷۱	۲/۹۵	۰/۸۶	۰/۸۴	۰/۸۶	۰/۰۶	۰/۸۴ تا ۰/۴۷
مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر	۱۷۲۴/۲۰	۱۰۴۱	۱/۶۵	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۰۳۲	۰/۸۵ تا ۰/۴۷
مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده	۶۶۷۵/۳۲	۲۷۴۸	۲/۴۳	۰/۸۴	۰/۸۲	۰/۸۶	۰/۰۵۳	۰/۸۹ تا ۰/۶۵
مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده	۴۶۱۶/۳۶	۲۷۰۰	۱/۷۱	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۰۳۷	۰/۹۰ تا ۰/۶۷

طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۳) نتایج مربوط به اندازه‌های نیکویی برازش مدل عاملی منتخب شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>۱</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۲</sup> (GFI)، شاخص نیکویی

1. Comparative Fit Index (CFI)
2. Goodness of Fit Index (GFI)

برازش انطباقی<sup>۱</sup> (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب<sup>۲</sup> (RMSEA) نشان داد که برای هیچ یک از رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی مدل عاملی منفرد و مدل عاملی چندبُعدی مرتبه بالاتر با داده‌ها برازش نداشت (جدول ۱). بر اساس دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۳) مقدار بالاتر از ۳ برای شاخص  $\chi^2/df$ ، مقادیر کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های AGFI، GFI، CFI و در نهایت، مقدار بیشتر از ۰/۰۸ برای RMSEA نشان داد که مدل‌های مفروض با داده‌ها برازش ضعیفی دارند.

نتایج مربوط به اندازه‌های نیکویی برازش مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر و مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل شاخص‌های  $\chi^2/df$ ، CFI، GFI، AGFI و RMSEA نشان داد که مدل عاملی مزبور با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت (جدول ۱). بنابراین، در این بخش با استناد به منطقی مستدل و قانع‌کننده، به منظور بهبود برازندگی مدل مفروض با داده‌ها از گام اصلاح مدل<sup>۳</sup> استفاده شد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۳) یکی از متعارف‌ترین دلایل توجیه‌کننده کواریانس بین باقیمانده‌های خطا، مشابهت در عبارت‌پردازی گویه‌ها ذیل یک واحد مفهومی مشخص است. در این مطالعه نیز محقق پس از مرور پیشنهادهای اصلاحی نرم‌افزار برای بهبود برازش مدل مفروض با داده‌ها، دریافت که غالب مسیرهای کواریانسی پیشنهاد شده برای باقیمانده‌های خطا، ذیل مدل‌های رفتاری مختلف، متمرکز بر ماده‌هایی هستند که ویژگی متمایزکننده آنها، مشابهت در واژه‌پردازی ساقه آن گویه‌ها بود. بنابراین، طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۳) در چنین شرایطی استفاده از گام اصلاح مدل اگر چه استدلال مبتنی بر منطق استقرایی را مقدم بر استدلال مبتنی بر منطق قیاسی می‌کند، اما استفاده از آن توجیه‌پذیر است.

همبستگی بین ابعاد مختلف رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و تشکیل ماتریس همبستگی این رفتارها در جدول ۲ نمایش داده شده است.

1. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
2. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
3. Model modification

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین ابعاد مختلف رفتارهای تسهیل گر سبک زندگی تحصیلی سلامت محور

مقیاس	۱-خوشبینی	۲-مشغولیت	۳-هدف	۴-سرزندگی	۵-تاب آوری
	تحصیلی	تحصیلی	تسلطی	تحصیلی	تحصیلی
مقیاس ۱	۱	۰/۵۰۹**	۰/۴۵۶**	۰/۲۲۵**	۰/۳۱۸**
مقیاس ۲		۱	۰/۵۴۸**	۰/۲۵۱	۰/۱۹۷**
مقیاس ۳			۱	۰/۲۰۱	۰/۱۸۴**
مقیاس ۴				۱	۰/۵۰۲**
مقیاس ۵					۱

\*\*P<۰/۰۱

همبستگی بین ابعاد مختلف رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت محور با محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و تشکیل ماتریس همبستگی این رفتارها در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدل ۳. ماتریس همبستگی بین ابعاد مختلف رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت محور

مقیاس	۱-درماندگی	۲-اجتناب از	۳-پرخاشگری	۴-اهمال کاری	۵-خود	۶-اجتناب	۷-فریبکاری	۸-کمال گرایی
	آموخته شده	کمک طلبی	منفعلاته	تحصیلی	ناتوان سازی	از تلاش	تحصیلی	غیرانطباقی
مقیاس ۱	۱	۰/۴۰۸**	۰/۲۲۳**	۰/۵۷۴**	۰/۵۰۶**	۰/۴۹۰**	۰/۲۵۷**	۰/۳۷۷**
مقیاس ۲		۱	۰/۲۶۵**	۰/۲۹۹**	۰/۳۲۷**	۰/۲۷۱**	۰/۲۲۲**	۰/۴۰۳**
مقیاس ۳			۱	۰/۲۵۴**	۰/۴۲۵**	۰/۳۹۰**	۰/۲۷۵**	۰/۳۰۰**
مقیاس ۴				۱	۰/۶۵۰**	۰/۶۵۰**	۰/۳۱۱**	۰/۲۰۸**
مقیاس ۵					۱	۰/۶۶۸**	۰/۳۷۳**	۰/۲۵۹**
مقیاس ۶						۱	۰/۴۰۳**	۰/۲۳۲**
مقیاس ۷							۱	۰/۲۰۰**
مقیاس ۸								۱

\*\*P<۰/۰۱

جدول ۴ نتایج مربوط به مقادیر وزن های رگرسیونی (بارهای عاملی)، همبستگی هر گویه با نمره کلی هر عامل، مقدار ضریب همسانی درونی با فرض حذف هر گویه و همچنین، ضرایب همسانی درونی رفتارهای تسهیل گر سبک زندگی تحصیلی سلامت محور را نشان می دهد.

جدول ۴. اندازه‌های بارهای عاملی، همبستگی هر گویه با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف گویه برای مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور

گویه‌ها		بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
عامل اول: خوشبینی تحصیلی $\alpha=0/89$				
۱. به طور کلی تا الان خود را در انجام تکالیف تحصیلی فردی موفق ارزیابی می‌کنم.				
۰/۷۰۴	۰/۶۴۲	۰/۸۷۶		
۲. درباره انجام تکالیف درسی و دیگر مسئولیت‌هایم به عنوان یک فراگیر، کمتر احساس ناامیدی می‌کنم.				
۰/۶۶۰	۰/۶۱۷	۰/۸۷۷		
۳. فکر می‌کنم به طور کلی، از نظر تحصیلی شرایطم هر روز بهتر از گذشته می‌شود.				
۰/۶۹۷	۰/۶۴۹	۰/۸۷۵		
۴. به طور کلی، از رویارویی با چالش‌های زندگی تحصیلی لذت می‌برم.				
۰/۶۷۶	۰/۶۴۰	۰/۸۷۵		
۵. غالباً در زندگی تحصیلی خود به وقوع رخدادهای مثبت فکر می‌کنم.				
۰/۶۲۱	۰/۵۸۹	۰/۸۷۹		
۶. به طور کلی، درباره شیوه زندگی خود به عنوان یک فراگیر احساس خرسندی می‌کنم.				
۰/۷۴۹	۰/۷۰۸	۰/۸۷۰		
۷. تلاش می‌کنم به عنوان یک فراگیر هر کاری را پس از شروع تا انجام موفقیت‌آمیز آن، دنبال کنم.				
۰/۶۳۴	۰/۵۸۵	۰/۸۷۹		
۸. در دستیابی به هدف‌های تحصیلی‌ام، خود را فردی موفق ارزیابی می‌کنم.				
۰/۷۷۹	۰/۷۲۶	۰/۸۶۹		
۹. در انجام تکالیف تحصیلی خود از تجربه شکست نمی‌هراسم.				
۰/۴۶۷	۰/۴۴۸	۰/۸۹۰		
۱۰. در فرایند انجام وظایف و تکلیف زندگی تحصیلی، خود را بیشتر در معرض هیجانات مثبت تحصیلی ارزیابی می‌کنم تا هیجانات منفی تحصیلی.				
۰/۶۷۹	۰/۶۵۶	۰/۸۷۴		
عامل دوم: مشغولیت تحصیلی $\alpha=0/85$				
۱. آنقدر غرق در مطالعه درس‌هایم می‌شوم که گذشت زمان را نمی‌فهمم.				
۰/۶۷۸	۰/۶۱۸	۰/۸۳۲		
۲. وقتی در دانشگاه مشغول انجام تکالیفم هستم، هر موضوع دیگری را در اطرافم فراموش می‌کنم.				
۰/۶۷۷	۰/۶۱۹	۰/۸۳۲		
۳. حتی مواقعی که امتحان هم ندارم، درس‌هایم را به طور دقیق و مستمر مطالعه می‌کنم.				
۰/۶۵۴	۰/۵۸۱	۰/۸۳۶		
۴. وقتی مشغول مطالعه هستم، می‌توانم زمان خیلی زیادی را به مطالعه کردن اختصاص دهم.				
۰/۶۱۶	۰/۵۶۷	۰/۸۳۸		

گویه‌ها		بارهای	همبستگی هر گویه	مقدار آلفا با فرض
عاملی	با نمره کل	حذف گویه		
۰/۷۳۳	۰/۶۷۳	۰/۸۲۵	۵. موضوعات درسی آنقدر برایم جذاب‌اند که بیرون از کلاس هم ذهنم به آن‌ها مشغول است.	
۰/۶۰۳	۰/۵۵۵	۰/۸۴۰	۶. در دانشگاه اغلب انجام تکالیف چالش‌انگیز را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهم.	
۰/۶۴۲	۰/۵۹۵	۰/۸۳۵	۷. انجام تکالیف درسی به من کمک می‌کند که بتوانم کارها و مسئولیت‌های خارج از دانشگاه را بهتر انجام دهم.	
۰/۵۸۴	۰/۵۳۸	۰/۸۴۲	۸. در محیط بیرون دانشگاه با اطرافیان خود درباره آنچه در دانشگاه یاد گرفته‌ام، صحبت می‌کنم.	
عامل سوم: جهت گیری هدفی تسلط محور $\alpha=0/93$				
۰/۸۰۷	۰/۷۲۶	۰/۹۲۰	۱. هدفم آن است تا مطالب ارائه‌شده در کلاس‌های درس را به طور کامل یاد بگیرم.	
۰/۸۳۰	۰/۷۴۸	۰/۹۱۹	۲. هدفم آن است که تا حد امکان در کلاس‌های مختلف، مطالب را به طور دقیق یاد بگیرم.	
۰/۷۹۶	۰/۷۱۹	۰/۹۲۰	۳. هدفم آن است تا محتوای درس‌های مختلف را به طور کامل بفهمم.	
۰/۸۱۶	۰/۷۴۴	۰/۹۱۹	۴. هدفم در کلاس آن است که تا جایی که می‌توانم بیاموزم.	
۰/۷۵۵	۰/۷۳۹	۰/۹۱۹	۵. تکالیف درسی را به این دلیل انجام می‌دهم که مطلب درسی را خوب بفهمم.	
۰/۷۵۷	۰/۷۴۹	۰/۹۱۸	۶. برایم مهم است که تکالیف درسی را به طور کامل و دقیق بفهمم.	
۰/۷۲۲	۰/۷۳۷	۰/۹۱۹	۷. تکالیف درسی را انجام می‌دهم چون به آن‌ها علاقمند هستم.	
۰/۷۳۲	۰/۷۵۰	۰/۹۱۸	۸. عمدتاً تکالیف درسی را به این دلیل انجام می‌دهم که از یادگیری موضوعات جدید لذت می‌برم.	
۰/۶۶۱	۰/۶۷۲	۰/۹۲۳	۹. هنگام مطالعه و انجام تکالیف درسی غالباً از منابع تکمیلی استفاده می‌کنم تا آن مبحث را خوب یاد بگیرم.	
۰/۶۵۵	۰/۶۵۲	۰/۹۲۴	۱۰. هدفم آن است که مطالب درسی را طوری به خوبی یاد بگیرم که بتوانم آن‌ها را برای همکلاسی‌هایم توضیح دهم.	
عامل چهارم: سرزندگی تحصیلی $\alpha=0/93$				
۰/۷۳۵	۰/۷۱۰	۰/۹۲۷	۱. اگر نمره بدی بگیرم، اوقات شادی را که با دوستانم در دانشگاه دارم همچنان حفظ می‌کنم.	
۰/۸۰۰	۰/۷۶۹	۰/۹۲۴	۲. اگر در درسی نمره کمی بگیرم به راحتی می‌توانم به حالت نشاط و سرزندگی اولیه خود بازگردم.	
۰/۷۴۸	۰/۷۱۷	۰/۹۲۷	۳. اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم، باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.	



گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۴. حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم، سعی می‌کنم در کنار همکلاسی‌هایم اوقات خوشی داشته باشم.	۰/۷۴۵	۰/۹۲۶
۵. فکر می‌کنم اگر در یک درس نمره بدی بگیرم، همچنان از اعتماد به نفس بالایی برخوردار خواهم بود.	۰/۸۰۷	۰/۹۲۴
۶. با وجود استرس ناشی از درس خواندن، همچنان حالت نشاط و سرزندگی خود را حفظ می‌کنم.	۰/۷۹۴	۰/۹۲۴
۷. اگر روزی در دانشگاه نمره بدی بگیرم، می‌دانم که نباید آن روز خود را به خاطر نمره بد خراب کنم.	۰/۷۸۶	۰/۹۲۴
۸. اگر حجم مطالب درس‌ها زیاد باشد و من وقت کافی برای انجام آنها نداشته باشم، می‌دانم در این شرایط چطور باید عمل کنم تا از اوقات خود لذت ببرم.	۰/۷۱۷	۰/۹۲۸
۹. اگر استاد پس از اعلام نمرات، به من بگوید عملکرد ضعیفی داشته‌ام، سعی می‌کنم که اعصابم خرد نشود و روزم نیز خراب نگردد.	۰/۷۴۸	۰/۹۲۶
۱۰. اگر استاد از من (درس) پرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خود را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم.	۰/۷۱۳	۰/۹۲۸
عامل پنجم: تاب‌آوری تحصیلی $\alpha=0/93$		
۱. اجازه نمی‌دهم که استرس ناشی از مواجهه با این شرایط از سطح تحمل من بیشتر شود.	۰/۷۱۴	۰/۹۲۳
۲. فکر می‌کنم از نظر روانی آنددر قوی هستم که تسلیم چنین شرایطی نشوم.	۰/۸۲۶	۰/۹۲۱
۳. اجازه نمی‌دهم که استرس ناشی از تجربه چنین موقعیت‌هایی بر اعتماد به نفس من اثر بگذارد.	۰/۸۳۰	۰/۹۲۰
۴. فکر می‌کنم به خوبی می‌توانم با فشارهای ناشی از تجربه چنین رخدادهایی کنار بیایم.	۰/۸۰۹	۰/۹۲۱
۵. تلاش می‌کنم به جای اندیشیدن صرف به ابعاد منفی آنچه اتفاق افتاده است، به موضوعات بهتر دیگر فکر کنم.	۰/۷۷۹	۰/۹۲۱
۶. فکر می‌کنم پس از رویارویی با چنین تجاربی به راحتی می‌توانم حالت نشاط و سرزندگی اولیه خود را بدست آورم.	۰/۷۶۵	۰/۹۲۳
۷. در مواجهه با چنین تجارب پراسترسی می‌توانم آرامش خود را حفظ کنم.	۰/۸۱۶	۰/۹۱۹
۸. تلاش می‌کنم تا هر طور شده است از آن موقعیت شکست برای خود فرصتی خلق کنم.	۰/۶۸۴	۰/۹۲۵

گویه‌ها	بارهای عاملی	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۹. تلاش می‌کنم به جنبه‌های مثبت آن موقعیت منفی نیز فکر کنم.	۰/۷۰۵	۰/۷۱۸	۰/۹۲۴
۱۰. می‌توانم بدون آسیب رساندن به خود یا دیگران، برای حل آن موقعیت به دنبال یک راه حل باشم.	۰/۶۸۰	۰/۶۷۱	۰/۹۲۶

جدول ۵ نتایج مربوط به مقادیر وزن‌های رگرسیونی (بارهای عاملی)، همبستگی هر گویه با نمره کلی هر عامل، مقدار ضریب همسانی درونی با فرض حذف هر گویه و همچنین ضرایب همسانی درونی رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت محور را نشان می‌دهد.

جدول ۵. اندازه‌های بارهای عاملی، همبستگی هر گویه با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف گویه برای مدل چندعاملی مرتبه اول رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت محور

گویه‌ها	بارهای عاملی	بارهای عاملی	همبستگی هر مقدار آلفا با فرض حذف گویه
عامل اول: درماندگی آموخته شده $\alpha=0/92$			
۱. مهم نیست که چقدر برای انجام یک تکلیف درسی انرژی صرف می‌کنم، اغلب احساس می‌کنم هیچ کنترلی بر نتیجه کارم ندارم.	۰/۷۰۸	۰/۶۷۷	۰/۹۰۸
۲. به طور کلی در انجام بیشتر تکالیف، خود را دانشجویی ناموفق ارزیابی می‌کنم.	۰/۷۵۱	۰/۷۱۳	۰/۹۰۶
۳. معتقدم هرچه قدر هم که تلاش کنم باز هم نمی‌توانم از پس درس‌ها بریایم.	۰/۷۴۱	۰/۷۱۰	۰/۹۰۷
۴. اغلب خود را در انجام تکالیف درسی ناتوان احساس می‌کنم.	۰/۷۸۱	۰/۷۴۷	۰/۹۰۵
۵. احساس می‌کنم بر نتایج تلاش‌هایم کنترل کمی دارم.	۰/۷۵۲	۰/۷۲۵	۰/۹۰۵
۶. مهم نیست که برای انجام تکالیف تحصیلی چقدر سخت تلاش کنم، به نظر می‌رسد هیچ چیز به روشی که من می‌خواهم به نتیجه نمی‌رسد.	۰/۷۷۷	۰/۷۵۵	۰/۹۰۴
۷. هرچه تلاش می‌کنم نمی‌توانم راه حل مسائل دشوار را پیدا کنم.	۰/۶۹۷	۰/۶۷۱	۰/۹۰۹
۸. احساس می‌کنم موفقیت‌هایم در انجام تکالیف درسی شانسی است و ربطی به توانایی من ندارند.	۰/۶۳۷	۰/۶۱۶	۰/۹۱۲
۹. تجربه‌ام نشان می‌دهد که قادر نیستم اهداف تحصیلی خود را محقق سازم.	۰/۶۹۸	۰/۶۷۷	۰/۹۰۸
۱۰. اغلب احساس می‌کنم همکلاسی‌هایم در مقایسه با من، تکالیف تحصیلی خود را بهتر انجام می‌دهند.	۰/۶۶۸	۰/۶۳۰	۰/۹۱۲

گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
عامل دوم: اجتناب از کمک‌طلبی $\alpha=0/94$			
۱. چنانچه در کلاس، درخواست کمک کنم، دیگران فکر می‌کنند که من فرد کندذهنی هستم.	۰/۷۵۰	۰/۷۱۶	۰/۹۳۴
۲. به نظر من، درخواست کمک به منزله آن است که به اندازه دیگر دانشجویان کلاس، باهوش و زرنگ نیستم.	۰/۸۶۳	۰/۸۲۰	۰/۹۲۸
۳. معتقدم کمک خواستن از دیگران در کلاس باعث سرشکستگی است.	۰/۸۸۸	۰/۸۴۸	۰/۹۲۶
۴. معتقدم کمک گرفتن در کلاس به منزله آن خواهد بود که من برای انجام تکالیف به تنهایی، باهوش و زرنگ نیستم.	۰/۸۶۱	۰/۸۱۵	۰/۹۲۸
۵. مایل نیستم کسی بی‌برد که در کلاس به کمک نیاز دارم.	۰/۸۱۱	۰/۷۹۲	۰/۹۳۰
۶. معتقدم کمک‌خواستن از دیگران باعث می‌شود در نظر آن‌ها کوچک شوم.	۰/۸۰۰	۰/۷۷۷	۰/۹۳۰
۷. معتقدم چنانچه در کلاس برای حل تمرین نیاز به کمک باشد، نباید درخواست کمک کرد.	۰/۷۸۲	۰/۷۷۲	۰/۹۳۱
۸. چنانچه در کلاس چیزی را متوجه نشوم، به جای آنکه از کسی کمک بخواهم، حدس خواهم زد.	۰/۶۹۲	۰/۶۸۱	۰/۹۳۶
۹. معتقدم حتی در صورتی که انجام تکلیفی بسیار سخت و دشوار باشد، نباید در کلاس از کسی درخواست کمک کرد.	۰/۷۰۲	۰/۶۸۴	۰/۹۳۵
عامل سوم: پرخاشگری منفعلانه $\alpha=0/94$			
۱. گاهی برای اذیت کردن اساتید از انجام تکالیف درسی آنها خودداری می‌کنم.	۰/۶۹۲	۰/۶۶۸	۰/۹۳۱
۲. گاهی برای انتقام گرفتن از اساتید، در کلاس درس عمداً به آنچه آنها تدریس می‌کنند بی‌توجه هستم.	۰/۷۹۵	۰/۷۷۶	۰/۹۲۶
۳. غالب اوقات به منظور بیان احساس ناخرسندی خود از برخی اساتید دیرتر از آنها در کلاس حاضر می‌شوم.	۰/۷۲۶	۰/۷۲۷	۰/۹۲۸
۴. گاهی برای بیان خشم و احساس نارضایتی خود نسبت به برخی اساتید بیش از حد مجاز از حضور در کلاس غیبت می‌کنم.	۰/۶۸۵	۰/۶۷۲	۰/۹۳۱
۵. گاهی فقط به دلیل انتقام گرفتن از اساتید برای انجام تکالیف درسی آنها هیچ تلاشی نمی‌کنم.	۰/۸۴۶	۰/۸۱۳	۰/۹۲۴
۶. غالب اوقات به دلیل اذیت کردن برخی از اساتید ضمن تدریس آنها به دفعات از کلاس خارج می‌شوم.	۰/۸۳۱	۰/۷۹۴	۰/۹۲۵
۷. گاهی برای عصبانی کردن اساتید سعی می‌کنم تا حواس دوستانم را از درس پرت کنم.	۰/۷۸۱	۰/۷۳۴	۰/۹۲۹

گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۸. غالب اوقات برای برهم زدن جو کلاس و اذیت کردن برخی از اساتید ضمن تدریس آنها با دوستان کناری خود حرف می‌زنم.	۰/۷۹۲	۰/۷۴۷	۰/۹۲۷
۹. غالب اوقات برای انتقام گرفتن از برخی اساتید و تحت فشار قرار دادن آنها در کلاس درس از گوشی همراه خود استفاده می‌کنم.	۰/۸۰۸	۰/۷۸۱	۰/۹۲۵
۱۰. گاهی برای بیان خشم خود نسبت به برخی اساتید در طول تدریس آنها عمداً خودم را به کار دیگری مشغول می‌کنم.	۰/۷۴۸	۰/۷۲۴	۰/۹۲۹
عامل چهارم: اهمال کاری $\alpha=0/93$			
۱. با مشغول شدن به کارهای کم‌اهمیت، کارهای مهم خود را به تعویق می‌اندازم.	۰/۷۷۸	۰/۷۴۱	۰/۹۲۱
۲. در حال حاضر، وقت و زمانم را هدر می‌دهم و به نظر می‌رسد که نمی‌توانم کاری برای بهبود آن انجام دهم.	۰/۷۷۹	۰/۷۵۶	۰/۹۲۰
۳. موکول کردن یا به تعویق انداختن زمان انجام تکالیفم برای فردا، شیوه ارجح من در انجام وظایف تحصیلی‌ام است.	۰/۸۳۳	۰/۸۰۲	۰/۹۱۷
۴. حتی با وجود آگاهی از اهمیت شروع یک تکلیف درسی، خود را خلاص کرده و اهمیتی به انجام آن نمی‌دهم.	۰/۸۳۱	۰/۷۹۶	۰/۹۱۸
۵. به معنای واقعی کلمه زمان و وقتم را هدر می‌دهم و نمی‌توانم خودم را تغییر دهم.	۰/۸۱۳	۰/۷۸۲	۰/۹۱۸
۶. با وجود آن که گاهی به دلیل عدم انجام به موقع یک تکلیف به شدت از فقدان احساس خودارزشمندی در رنج هستم، اما این موضوع باعث نمی‌شود که انجام تکالیف خود را به تعویق نیندازم.	۰/۷۸۸	۰/۷۵۹	۰/۹۲۰
۷. اغلب به خود قول می‌دهم که در یک زمان مشخص، بخشی از تکالیفم را انجام دهم اما بعد این دست و آن دست می‌کنم.	۰/۷۸۲	۰/۷۶۳	۰/۹۲۰
۸. معتقدم وقتی انجام تکلیفی برایم دشوار است، باید تلاش برای انجام آن را به تعویق (تأخیر) انداخت.	۰/۶۲۷	۰/۶۰۲	۰/۹۲۹
۹. معمولاً برای انجام تکالیف تحصیلی خود برنامه مشخصی ندارم که بخواهم دنبال کنم.	۰/۶۷۵	۰/۶۵۳	۰/۹۲۶
عامل پنجم: خودناتوان‌سازی $\alpha=0/90$			
۱. عمداً خود را درگیر فعالیت‌های مختلفی می‌کنم تا اگر تکالیف دانشگاه را به خوبی انجام ندهم بگویم به دلیل درگیری در فعالیت‌های دیگر بوده است.	۰/۷۵۵	۰/۷۱۷	۰/۸۸۴

گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۲. عمداً به دنبال دلایلی برای درس نخواندن خود هستم (مانند حس خوبی نداشتن، کمک کردن به والدین، نگهداری از خواهر یا برادر، و ...) تا اگر نتوانم در انجام تکالیف درسی خوب عمل کنم بگویم به این دلیل است.	۰/۷۹۷	۰/۷۵۹	۰/۸۷۹
۳. عمداً برای انجام تکالیف درسی خیلی تلاش نمی‌کنم، بنابراین اگر در دانشگاه عملکرد موفقیت‌آمیزی نداشته باشم می‌توانم بگویم به دلیل تلاش نکردن است.	۰/۷۶۴	۰/۷۱۰	۰/۸۸۶
۴. اغلب انجام تکالیف دانشگاه را تا لحظه آخر عقب می‌اندازم و اگر نتوانم آن تکالیف را با موفقیت انجام دهم، دلیل تراشی می‌کنم.	۰/۸۱۸	۰/۷۵۹	۰/۸۷۹
۵. اغلب در کلاس با فکر کردن به موضوعات مختلف حواسم را پرت می‌کنم بنابراین، اگر آن طور که دیگران (مانند دوستان و اساتید) انتظار دارند عمل نکنم می‌گویم به این دلیل است.	۰/۷۸۷	۰/۷۴۷	۰/۸۸۱
۶. اغلب در شب امتحان به تفریح و سرگرمی می‌پردازم و وقت خود را تلف می‌کنم، بنابراین اگر در امتحان موفق نشوم می‌گویم به دلیل تفریح و وقت‌گذرانی بوده است.	۰/۶۶۱	۰/۶۱۶	۰/۸۹۵
۷. اغلب وقتی در انجام تکالیف اشتباه می‌کنم اولین واکنشم مقصر دانستن شرایط است.	۰/۶۶۷	۰/۶۳۹	۰/۸۹۳
عامل ششم: اجتناب از تلاش $\alpha=0/95$			
۱. اغلب برای درس خواندن و انجام تکالیف درسی خیلی کم تلاش کنم.	۰/۷۱۲	۰/۷۰۵	۰/۹۴۲
۲. اغلب فقط به اندازه ای درس می‌خوانم که بتوانم در یک درس نمره قبولی بگیرم.	۰/۹۱۰	۰/۸۲۶	۰/۹۳۷
۳. سعی می‌کنم تا آنجا که ممکن است زمان زیادی را به مطالعه درس‌ها اختصاص ندهم.	۰/۷۵۰	۰/۷۶۹	۰/۹۴۰
۴. اغلب در حدی درس می‌خوانم که بتوانم فقط نمره قبولی بگیرم.	۰/۹۲۴	۰/۸۳۲	۰/۹۳۷
۵. معتقدم به راحتی می‌توانم در انجام تکالیف درسی به پاسخ‌های درست دست یافت و نیازی به تلاش نیست.	۰/۶۲۶	۰/۶۶۲	۰/۹۴۳
۶. سعی می‌کنم درباره تکالیف تحصیلی از انجام کار و تلاش زیاد اجتناب کنم.	۰/۷۲۷	۰/۷۶۹	۰/۹۴۰
۷. معتقدم برای مطالعه، تلاش زیاد و کار سخت لازم نیست.	۰/۵۸۷	۰/۶۳۶	۰/۹۴۴
۸. اغلب در حدی که فقط بتوانم درسی را پاس کنم، مطالعه می‌کنم.	۰/۹۰۸	۰/۸۲۸	۰/۹۳۷
۹. در کلاس فقط هدفم این است که از گرفتن نمره مردودی جلوگیری کنم.	۰/۸۵۵	۰/۷۹۰	۰/۹۳۹

گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۱۰. هدفم این است که در کلاس برای انجام تکالیف تا حد امکان، کم تلاش کنم.	۰/۷۱۷	۰/۷۵۶	۰/۹۴۰
۱۱. مایل نیستم در کلاس و برای انجام تکالیف درسی، سخت کار کنم.	۰/۷۱۴	۰/۷۵۹	۰/۹۴۰
عامل هفتم: فریبکاری تحصیلی $\alpha=0/96$			
۱. پیش آمده است که اگر مجبور شوم در جلسات امتحان به برگه امتحانی بگل دستی نگاه کنم.	۰/۸۹۲	۰/۸۵۴	۰/۹۴۸
۲. گاهی در جلسات امتحان تلاش می کنم از همکلاسی هایم کمک بگیرم.	۰/۹۰۳	۰/۸۶۹	۰/۹۴۷
۳. از ترس افتادن، گاهی می توان در انجام تکالیف کلاسی تقلب کرد.	۰/۸۳۲	۰/۸۱۱	۰/۹۵۰
۴. معتقدم اشکالی ندارد در جلسات امتحان شفاهی از برخی شیوه های تقلب استفاده کرد.	۰/۸۵۹	۰/۸۴۱	۰/۹۴۸
۵. پیش آمده که در جلسات امتحان با ایما و اشاره به همکلاسی هایم کمک کنم.	۰/۷۷۹	۰/۷۶۴	۰/۹۵۲
۶. به نظرم در جلسات امتحان، گاهی رساندن پاسخ درست به دوستان صمیمی اشکالی ندارد.	۰/۷۵۷	۰/۷۵۰	۰/۹۵۲
۷. در صورتی که مطالعه نکرده باشم، پیش آمده است که در جلسات امتحان، جوابها را از روی دست بقیه رونویسی کنم.	۰/۸۶۰	۰/۸۳۱	۰/۹۴۹
۸. معتقدم در صورتی که استاد منصفانه نمره ندهد، تقلب کردن اشکالی ندارد.	۰/۸۱۷	۰/۸۱۵	۰/۹۵۰
۹. به نظرم اگر به جای یک امتحان، درس دیگری اشتباهاً مطالعه شده باشد، چاره ای جز تقلب وجود ندارد.	۰/۷۴۵	۰/۷۴۱	۰/۹۵۳
۱۰. وقتی تکالیف کلاسی ام را انجام می دهم، گاهی جوابها را از روی دست بقیه می نویسم.	۰/۷۷۱	۰/۷۵۲	۰/۹۵۲
عامل هشتم: کمال گرایی غیرانطباقی $\alpha=0/95$			
۱. اگر در انجام تکالیف درسی خود اشتباه کنم احساس بدبختی می کنم.	۰/۷۷۶	۰/۷۶۴	۰/۹۴۳
۲. وقتی در انجام تکالیف درسی خود شکست می خورم، به شدت احساس ناکامی می کنم.	۰/۷۹۲	۰/۷۹۰	۰/۹۴۲
۳. اگر تکالیفم را کامل و بدون اشتباه انجام ندهم، نشان می دهد که توانایی من کمتر از متوسط است.	۰/۷۱۱	۰/۷۰۱	۰/۹۴۶
۴. اگر در انجام کارهای درسی خود اشتباه کنم خود را به شدت سرزنش می کنم.	۰/۸۰۲	۰/۷۸۹	۰/۹۴۲

گویه‌ها	بارهای عاملی	همبستگی هر گویه با نمره کل	مقدار آلفا با فرض حذف گویه
۵. اغلب فکر می‌کنم که اگر در انجام تکالیف درسی خود اشتباه کنم، در نظر دیگران کوچک خواهم شد.	۰/۸۳۲	۰/۸۰۳	۰/۹۴۲
۶. وقتی در انجام تکالیف درسی اشتباه بزرگی از من سر می‌زند احساس می‌کنم که آدم به‌دردنخوری هستم.	۰/۸۷۶	۰/۸۴۴	۰/۹۴۰
۷. به نظر من اشتباه کردن در کلاس درس نشانه حماقت است.	۰/۷۸۰	۰/۷۴۲	۰/۹۴۴
۸. فکر می‌کنم اشتباه کردن در تکلیف درسی هیچ معنایی جز شکست خوردن ندارد.	۰/۸۲۵	۰/۷۹۶	۰/۹۴۲
۹. اگر در انجام تکالیف درسی خود مرتکب اشتباه شوم، احساس شرمساری و شرمندگی می‌کنم.	۰/۸۵۴	۰/۸۲۸	۰/۹۴۰
۱۰. وقتی نمی‌توانم در انجام تکالیف درسی خود عالی و کامل باشم، مدت زیادی احساس ناراحتی می‌کنم.	۰/۷۷۳	۰/۷۵۳	۰/۹۴۴

در بررسی روایی سازه در بعد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی، همبستگی مثبت و معنادار این رفتارها با هیجان‌های پیشرفت مثبت، و همبستگی منفی و معنادار با هیجان‌های پیشرفت منفی دیده شد که در جدول ۶ نمایش داده شده است.

جدول ۶. ماتریس همبستگی رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی

رفتارهای تسهیل‌گر	هیجان‌های مثبت			هیجان‌های منفی		
	لذت	امید	غرور	اضطراب	خشم	نامیدی
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۴۷۲**	۰/۵۱۱**	۰/۳۸۱**	-۰/۲۸۳**	-۰/۳۱۲**	-۰/۴۰۴**
مشغولیت تحصیلی	۰/۵۱۳**	۰/۴۶۷**	۰/۳۷۶**	-۰/۱۳۵**	-۰/۲۸۹**	-۰/۲۷۹**
هدف‌تسلط‌محور	۰/۵۸۱**	۰/۵۷۸**	۰/۴۴۷**	-۰/۰۷۱	-۰/۲۴۲**	-۰/۲۵۱**
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۸۶	۰/۱۷۲**	۰/۰۵۲	-۰/۳۱۲**	-۰/۱۸۸**	-۰/۲۱۱**
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۱۸**	۰/۳۲۶**	۰/۲۶۹**	-۰/۲۶۵**	-۰/۱۵۴**	-۰/۱۸۴**

\*\*P < ۰/۰۱

در بررسی روایی سازه در بعد رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی، همبستگی منفی و معنادار رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و همبستگی مثبت و معنادار این رفتارها با هیجان‌های پیشرفت منفی وجود داشت که در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷. ماتریس همبستگی رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی

رفتارهای بازدارنده	هیجان‌های مثبت			هیجان‌های منفی		
	لذت	امید	غرور	اضطراب	خشم	ناامیدی
درماندگی آموخته شده	۰/۳۲۰**	-۰/۳۴۵**	-۰/۲۲۹**	۰/۴۳۳**	۰/۴۶۲**	۰/۶۰۳**
اجتناب از کمک طلبی	۰/۱۸۳**	-۰/۱۴۹**	-۰/۱۳۲**	۰/۳۴۳**	۰/۳۴۳**	۰/۴۰۱**
پرخاشگری منفعلانه	۰/۱۸۹**	-۰/۱۱۴**	-۰/۱۷۶**	۰/۲۰۱**	۰/۳۶۰**	۰/۳۱۸**
اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۱۶**	-۰/۳۷۹**	-۰/۲۵۵**	۰/۲۸۹**	۰/۴۲۲**	۰/۴۵۳**
خودناتوان سازی	۰/۲۷۶**	-۰/۳۱۴**	-۰/۱۷۷**	۰/۳۶۱**	۰/۵۰۸**	۰/۵۰۵**
اجتناب از تلاش	۰/۳۳۹**	-۰/۳۴۶**	-۰/۲۴۲**	۰/۲۹۸**	۰/۴۹۱**	۰/۴۹۵**
فریبکاری تحصیلی	۰/۱۷۵**	-۰/۱۵۰**	-۰/۱۷۷**	۰/۱۶۵**	۰/۲۹۷**	۰/۲۳۷**
کمال گرایی انطباقی	۰/۱۱۹**	-۰/۱۶۴**	-۰/۱۶۰**	۰/۵۳۷**	۰/۴۱۸**	۰/۵۰۶**

\*\*P < ۰/۰۱

اندازه‌های توصیفی مربوط به کمینه و بیشینه، میانگین و انحراف استاندارد هر یک از الگوی رفتاری تسهیل گر و بازدارنده سلامت تحصیلی در جدول ۸ نمایش داده شده است.



جدول ۸. اندازه‌های توصیفی رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور

رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
خوش‌بینی تحصیلی	۱۱	۵۰	۳۵/۷۸	۷/۶۴
مشغولیت تحصیلی	۸	۴۰	۲۳/۴۷	۶/۸۸
هدف‌تسلطی	۱۰	۵۰	۳۷/۲۰	۸/۴۷
سرزندگی تحصیلی	۱۰	۵۰	۳۳/۱۵	۹/۶۵
تاب‌آوری تحصیلی	۱۰	۵۰	۳۲/۹۶	۹/۲۵
درماندگی آموخته‌شده	۱۰	۴۶	۲۰/۸۷	۸/۴۶
اجتناب از کمک‌طلبی	۹	۴۴	۱۷/۶۰	۸/۱۷
پرخاشگری منفعلانه	۱۰	۵۰	۱۷/۰۳	۸/۶۰
اهمال‌کاری تحصیلی	۹	۴۵	۲۵/۳۱	۹/۲۵
خودناتوان‌سازی	۷	۳۵	۱۶/۱۶	۶/۸۸
اجتناب از تلاش	۱۰	۵۰	۲۴/۵۳	۱۰/۴۰
فریبکاری تحصیلی	۱۰	۵۰	۳۳/۴۸	۱۱/۹۱
کمال‌گرایی غیرانطباقی	۱۰	۵۰	۲۳/۰۹	۱۰/۰۱

### بحث و نتیجه‌گیری

تأکید محققان بر ضعف و کاستی رویکرد کمیت‌محور در نظام‌های آموزش و پرورش و اثبات ناتوانی این رویکرد در پاسخگویی به نیازهای فردی و اجتماعی جوامع، محققان تربیتی را به اتخاذ رویکرد کیفیت‌مدار که با ظهور جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر، معنا و مفهوم واضح‌تر یافته، رهنمون ساخته است (آدز و دیگران، ۲۰۱۱). این جنبش که وام‌دار جهان‌بینی گسترده‌تری تحت عنوان روان‌شناسی مثبت است، با اتکا به اصول و قواعد برآمده از آن جهان‌بینی، در تلاش است تا با تأکید بر ترویج و توسعه مطلوب بالندگی فرد در موقعیت‌های پیشرفت، علاوه بر حفظ و تحقق کارکردهای سنتی آموزش و پرورش، با ارتقای سطح به‌زیستی و سلامت روان افراد، پاسخگویی مطالبات کیفیت‌محور جدی جوامع از نظام‌های آموزش و پرورش باشد (سلیگمن و دیگران، ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد هرگونه تلاش در جهت پاسخگویی به دغدغه محققان تربیتی مبنی بر درک ناکارآمدی رویکردهای کمیت‌مدار در نظام‌های آموزش و پرورش و جایگزینی آن با رویکرد کیفیت‌مدار، بستری مناسب برای

طرح مفهومی کلان تحت عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» فراهم می‌آورد تا هم‌راستا با دغدغه‌های به‌حق محققان، در مرز دانش این حوزه مطالعاتی حرکت کرد و با اتکا به بستر فراهم‌شده، ضرورت و اهمیت پدیدآیی مسئله‌ای نظیر «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» را همسو با منطق زیربنایی این انتخاب آشکار نمود.

موقعیت‌های پیشرفت و یادگیری که افراد بخش قابل توجهی از اوقات کودکی، نوجوانی و جوانی خود را در آن سپری می‌کنند، به عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های رشد و بالندگی فرد، منبعی عمده و اساسی در بروز تجارب هیجانی گوناگون است. یادگیرندگان در زندگی تحصیلی خود با گستره وسیعی از هیجان‌های پیشرفت (اعم از مثبت و منفی) مواجه‌اند، هیجان‌هایی که در تبیین تغییرپذیری کمیت‌های منتسب به نشان‌گرهای کمی (عینی) و کیفی (ذهنی) یادگیرندگان از نقش تفسیری قابل ملاحظه‌ای برخوردارند (گوئتر و دیگران، ۲۰۱۲؛ پکران و دیگران، ۲۰۰۷). با مطالعه موقعیت‌های پیشرفت و یادگیری، گستره‌ای از الگوهای رفتاری یادگیرندگان شناسایی می‌شوند که به عنوان شیوه ارجح فراگیران در چنین موقعیت‌هایی ظهور و بروز یافته‌اند. محققان، با اتکا به رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، به مطالعه و بررسی این الگوهای رفتاری در موقعیت‌های پیشرفت پرداخته‌اند (به عنوان مثال، سون و دیگران، ۲۰۱۵؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲، ۲۰۱۳).

هریک از این الگوهای رفتاری ارجح بسته به ماهیت و پیامدهایشان، سلامت تحصیلی یادگیرندگان را تسهیل نموده و یا آن را به مخاطره می‌اندازند. تشخیص و تجویز هرگونه دستورالعمل مناسب برای ایجاد یا تقویت رفتارهای سازنده و اصلاح رفتارهای سازش‌نیافته، در گام نخست نیازمند درک درست و سنجش دقیق این رفتارها مبتنی بر ابزاری معتبر است. در تحقیق حاضر، با اتخاذ رویکردی کل‌نگر، این الگوهای رفتاری به شیوه‌ای نوآورانه و خلاقانه در مدلی مفهومی تحت عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» گردهم آمده و برای سنجش آن در گروهی از دانشجویان ایرانی، ابزاری با عنوان «پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» ساخته و اعتباریابی شده‌است.

روش آماری ارجح در ساخت و توسعه ابزارها تحلیل عاملی است که با توجه به ماهیت این تحقیق، در دو شکل اکتشافی و تأییدی استفاده گردید. تحقیق حاضر در دو مطالعه مجزا اما متوالی انجام شد. داده‌های حاصل از مطالعه اول با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و به کمک فنون تحلیل جزءنگر (استقرایی) بررسی شد و همبستگی بین آیتم‌های هر یک از ۱۳ الگوی رفتاری خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری تسلط محور، سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی محاسبه و مورد تحلیل قرار گرفت. همسانی درونی هر دسته متغیر متعلق به یک الگوی رفتاری که به کمک ضریب آلفای کرانباخ بدست آمد از انتخاب و طراحی نسبتاً دقیق آیتم‌های مربوط به هر الگوی رفتاری حکایت می‌کند. این میزان همسانی درونی آیتم‌های مربوط به هر الگوی رفتاری، گویای انتخاب صحیح مبانی نظری این رفتارها و استخراج دقیق نشان‌گرهای هر یک به منظور تشکیل بانک اولیه آیتم‌هاست. با توجه به هدف تعیین شده در مطالعه اول<sup>۱</sup> و به منظور پیشگیری از پیچیدگی ساختار عاملی هر مدل رفتاری، با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی که طبق مفروضه اصلی آن، بیشترین متغیرها ذیل نخستین عامل بار می‌گیرند (میرز و دیگران، ۲۰۱۳)، برجسته‌ترین وجه خصیصه برای معرفی هر سازه زیربنایی انتخاب شد. بدین ترتیب، در مرحله تحلیل عاملی اکتشافی از بین گویه‌های بارگرفته ذیل عامل نخست هر سازه زیربنایی، ماده‌هایی برای تدوین پرسشنامه نهایی انتخاب شد. متغیرهای حاصل از تحلیل مطالعه اول به عنوان آیتم‌های پرسشنامه اصلی، در مطالعه دوم مورد سنجش قرار گرفتند و داده‌های حاصل از آن با اتخاذ رویکردی قیاسی و به کمک تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شد. رفتارهای تسهیل‌کننده سلامت تحصیلی و رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی به تفکیک، از هر دو وجه ساختار تک‌بعدی و ساختار چندبعدی به کمک تحلیل عاملی تأییدی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل

۱. هدف مطالعه اول، شناسایی آیتم‌های برجسته‌تر بانک آیتم‌ها جهت درج در پرسشنامه اصلی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در نظر گرفته شد.

عاملی، ساختار چندبعدی رفتارهای تسهیل‌کننده شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری تسلط‌محور، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی را به عنوان دو بعد سازه مفهومی «سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» تأیید نمود.

در سایه یافته‌های تحقیق حاضر همسو با نتایج تحقیقات پیشین، انتخاب الگوهای رفتاری مزبور به عنوان دو بعد تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی در سبک زندگی تحصیلی یادگیرندگان مورد تأیید قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد هر یک از رفتارهای تسهیل‌کننده سلامت تحصیلی با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی رابطه منفی دارند. نتایج تحقیقات پیشین از این یافته حمایت می‌کنند (بوریک و دیگران، ۲۰۱۶؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ سون و دیگران، ۲۰۱۵؛ استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ چراغی‌خواه و دیگران، ۱۳۹۴). یادگیرندگانی که به آینده و نتایج فعالیت‌های خویش خوشبین هستند و کاملاً در فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی درگیر شده و عمیق می‌شوند (کارور<sup>۱</sup> و اسپرر، ۲۰۰۲؛ گریفیتس<sup>۲</sup>، شارکی و فرلانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹) به احتمال بیشتر در محیط‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند. یادگیرندگان سرزنده و تاب‌آور، چه در مواجهه با مشکلات عادی و متداول و چه هنگام بروز شرایط دشوار و سخت، در موقعیت‌های پیشرفت به احتمال کم‌تر هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند (مارتین، ۲۰۱۳؛ میلر<sup>۳</sup>، کانلی و میگر، ۲۰۱۳؛ مارتین، گینز<sup>۴</sup>، براکت، مالبرگ، و هال، ۲۰۱۳). آن‌ها قادرند خیلی زود بر اوضاع کنترل یابند و از چالش‌های سخت برای خود فرصت‌هایی جهت رشد و بالندگی خلق نمایند. یادگیرندگان تسلطی به احتمال بیشتر هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند و از احساس

1. Carver & Scheier
2. Griffiths, Shrkey, Furlong
3. Miller, Connolly, Maguire
4. Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall

خودکارآمدی بالا برخوردارند. این دسته از یادگیرندگان با شناخت نقش خود در کنترل امور، تنیدگی تحصیلی کمتری را گزارش کردند (ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰). در بعد دیگر سبک زندگی تحصیلی یعنی رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که انتخاب هریک از الگوهای رفتاری بازدارنده با هیجانهای پیشرفت مثبت و منفی رابطه دارد. این الگوهای رفتاری با هیجانهای مثبت رابطه منفی و با هیجانهای منفی رابطه مثبت نشان داده‌اند و یافته‌های تحقیق چانگ<sup>۱</sup>، لی، باین و لی (۲۰۱۵) و جدیدی، محمدخانی و زاهدی تجربی (۲۰۱۱) نیز آن را تأیید کرده است. یادگیرندگانی که الگوهای رفتاری سازش‌نا یافته را ترجیح می‌دهند، به احتمال بیشتر از کارآمدی تحصیلی ادراک شده پایین در رنج هستند و تنیدگی تحصیلی بیشتری را در موقعیت‌های پیشرفت گزارش می‌کنند (به عنوان مثال، هیونگر، سالدو<sup>۲</sup> و والویز، ۲۰۰۵). یادگیرندگانی که با تجربه شکست‌های پی‌درپی در موقعیت‌های پیشرفت احساس درماندگی نموده و اوضاع را از کنترل خود خارج می‌بینند، هیجانهای مثبت کم‌تر و هیجانهای منفی بیشتری را گزارش کردند (مارتین، ۲۰۰۲). فراگیرانی که در مواقع نیاز، از جستجو برای دریافت کمک اجتناب می‌کنند تنیدگی ادراک شده بیشتری را گزارش نموده‌اند (ریان، پتريچ و میگلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). به همین ترتیب یادگیرندگانی که الگوهای رفتاری اهمال‌کاری تحصیلی، فریبکاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی را به عنوان شیوه ارجح خود در موقعیت‌های پیشرفت دنبال می‌کنند هیجانهای منفی بیشتر، کارآمدی کم‌تر و استرس تحصیلی بیشتری را گزارش کردند (کلاسن<sup>۴</sup>، کراوچک و راجانی، ۲۰۰۸؛ حسین<sup>۵</sup> و سلطان، ۲۰۱۰؛ فارنیس و دیگران، ۲۰۱۱).

اگرچه تحقیق حاضر بر روی نمونه ایرانی انجام شد اما همخوانی و انطباق یافته‌های آن با نتایج تحقیقات پیشین از ظرفیت تفسیری پشتوانه تئوریک ایده پیشنهادی در پیش‌بینی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی حکایت دارد.

1. Chang & Byeon
2. Suldo & Valois
3. Midgley
4. Klassen, Krawchuk, & Rajani
5. Hussain & Sultan

آنچه این همخوانی و انطباق را منطقی و مستدل می‌سازد، کارکرد فرابافتاری پشتوانه تئوریک منتخب در تبیین و تفسیر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی در محیط‌های پیشرفت است که سبب گشته تا شناسایی الگوهای رفتاری تسهیل‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی، مستقل از بافت و زمینه، به نتایج و یافته‌هایی منطبق و همسو با نتایج تحقیقات گذشته نائل آید.

علاوه بر این، ابزار معرفی شده در تحقیق حاضر تحت عنوان «پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» که با تأکید بر غنای فکری ایده رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور توسعه یافته و اعتبارسنجی شده است، جنبه مهم کاربرد عملی دانش نظری تبیین شده در این تحقیق را بیش از پیش روشن می‌سازد. با توجه به اهمیت توانمندسازی یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت از طریق غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها در رویارویی سازش‌یافته با مطالبات فراروی، ظرفیت عملی استفاده از دانش نظری از طریق این پرسشنامه محقق می‌شود. به دنبال تحقق بعد عملی پژوهش، زمینه لازم برای فرایند عملیاتی‌سازی ایده نوظهور رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با استفاده از ظرفیت بهسازی و توانمندسازی برنامه‌های آموزشی نظیر برنامه توانمندسازی خودنظم‌بخشی (کلیری<sup>۱</sup>، ولاردی و چندمن، ۲۰۱۷)، برنامه آموزش تاب‌آوری (شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی، ۱۳۹۳)، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳) و برنامه بازآموزی اسنادی (شکری، گشتاسبی، شریفی و فتح‌آبادی، ۱۳۹۵؛ گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۱۳۹۶) فراهم می‌شود، برنامه‌هایی که به طور مشخص با هدف تأمین مصونیت روانی فراگیران و تقویت سرمایه روان‌شناختی آن‌ها طراحی و مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

بدین ترتیب، در پژوهش تحلیلی حاضر با نگاهی یکپارچه به رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، الگوهای رفتاری ارجح فراگیران در محیط‌های

---

1. Cleary, Velardi, & Schnaidman

پیشرفت شناسایی و در مدلی مفهومی با عنوان «سبک زندگی تحصیلی سلامت محور» بازآفرینی شده‌اند و بر اساس آن، ابزاری با ویژگی‌های روانسنجی مطلوب برای سنجش مدل مزبور توسعه یافته است. توسعه ابزاری با روایی و قابلیت اطمینان لازم برای سنجش «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور» علاوه بر این که به مربیان و مشاوران تحصیلی کمک می‌کند تا مختصات انگیزشی یادگیرندگان را به طور دقیق شناسایی نموده و با برنامه‌ریزی مناسب در این زمینه اقدام نمایند، این امکان را برای یادگیرندگان فراهم خواهد ساخت تا تصویری واضح و دقیق از مختصات انگیزشی خویش بدست آورده و برای انجام اقدامات مؤثر در این زمینه با مربیان و مشاوران همکاری لازم را داشته باشند. لذا، مدل پیشنهادی، چهارچوبی عینی و قابل فهم فراهم می‌سازد تا دست‌اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت اعم از نظام آموزش و پرورش، نظام آموزش عالی و نیز روان‌شناسان و مشاوران فعال در حوزه پیشگیری و درمان به اتکای آن در جهت ارتقای سلامت و به‌زیستی تحصیلی فراگیران در محیط‌های پیشرفت گام‌های مؤثر و مطلوبی بردارند.

در پایان باید خاطر نشان ساخت، علیرغم ماهیت مبتکرانه ایده پیشنهادی و تلاش در جهت توسعه مرزهای مفهومی آن، در شرایط فعلی با توجه به اهمیت مفهوم انگیزش پیشرفت و مجموعه رفتارهای توضیح‌دهنده آن، محققان تربیتی می‌کوشند به منظور تصریح نیمرخ سبک زندگی تحصیلی یادگیرندگان، در کنار تأکید بر نقش تعیین‌کننده روی آوردهای نظری اصلی مبتنی بر آنچه در مدل پیشنهادی مطالعه حاضر به عنوان پشتوانه نظری معرفی شده است، بر توان تفسیری عوامل بافتاری و اجتماعی نیز در پیش‌بینی مختصات انگیزشی فراگیران تأکید نمایند. برای مثال در بین محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی بر نقش عواملی مانند انگیزش معلم (فایوز<sup>۱</sup> و بوویل، ۲۰۱۶)، مدل‌های رفتاری در رابطه بین فردی معلم-دانش‌آموز (پاتریک<sup>۲</sup> و ریان، ۲۰۰۵؛ ونزل<sup>۳</sup>، بیکر و راسل، ۲۰۰۹)، رابطه با همسالان

1. Fives & Buehl
2. Patrick
3. Wentzel, Baker & Russell

(پاتریک و ریان، ۲۰۰۵؛ ونزل، بیکر و راسل، ۲۰۰۹؛ یوونن<sup>۱</sup> و نایسند، ۲۰۱۶)، جنسیت<sup>۲</sup> (وات<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)، محیط یادگیری (پاتریک و ریان، ۲۰۰۵؛ کاپلان<sup>۴</sup> و پاتریک، ۲۰۱۶) و فرهنگ (کینگ<sup>۵</sup> و مک‌اینرنی، ۲۰۱۶) در تصریح وضعیت انگیزشی فراگیران تأکید شده است. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی پیرامون نقش عوامل بافتاری و اجتماعی در سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مطالعاتی از این دست انجام شود.

### منابع

- آزادعبدلله‌پور، م، درتاج، ف، و احدی، ح. (۱۳۹۳). «ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه هیجانات پیشرفت در دانشجویان ایرانی»، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۸، ص ۱۸۶-۱۶۱.
- چراغی‌خواه، ز، عرب‌زاده، م، کدیور، پ. (۱۳۹۴). «نقش خوشبینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و به‌زیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان»، پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، سال اول، شماره سوم، پایانی (۳)، ۲۰-۱۱.
- حسن‌زاده، ر. (۱۳۹۵). «روش‌های تحقیق در علوم رفتاری». تهران: ساوالان.
- شکری، ا، شهیدی، ش، مظاهری، م. ع، فتح‌آبادی، ج، رحیمی‌نژاد، پ، خانجانی، م. (۱۳۹۳). «اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجارب هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا». فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷، ۱۹۰-۱۶۵.
- شکری، ا، گشتاسبی، ز، شریفی، م، فتح‌آبادی، ج، (۱۳۹۵). «اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان». پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۶، ۶۶-۵۱.

1. Juvonen & Knifsend

۲. محتوای ارزشی پارادایم‌های فرهنگی مختلف به عنوان عوامل بافتاری بر عنصر جنسیت عارض می‌شوند.

3. Watt

4. Kaplan

5. King & McInerney



گشتاسبی، ز، شکری، ا، فتح آبادی، ج، شریفی، م. (۱۳۹۶). «تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال چهارم، شماره ۴، ۳۸-۲۳.

منصوری، ا، شکری، ا، پورشهریار، ح، پوراعتماد، ح. ر. و رحیمی نژاد، پ. (۱۳۹۳). «اثر بخشی برنامه تاب آوری پنسیلوانیا بر سبک های اسنادی و سازگاری روان شناختی دانشجویان». فصل نامه روان شناسی کاربردی، ۲ (پیاپی ۳۰)، ۱۰۵-۸۵.

Anderman, L.H, Anderman, E.M. (2009). Oriented Towards Mastery, In R. Gilman, E. Scott Huebner, M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 161-173). New York: Oxford University Press.

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

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Boman, P, Furlong, M.J, Shochet, I, Lilles, E, Jones, C. (2009). Optimism and the School Context. In R. Gilman., E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 51-64). New York, NY: Routledge.

Burić, I, Sorić, I, Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ), *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.

Carver, C.S, Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.

Chang, E, Lee, A, Byeon, E, Lee, S.M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.

Cleary, T.J, Velardi, B, Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42

Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications, *Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Deci, E.L, Ryan, R.M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Dweck, C. (1986). Motivation processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C.S, Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Farnese, M.L, Tramontano, C, Fida, R, Paciello, M. (2011). Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter? *Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365.
- Feldman, D.B, Snyder, C.R. (2005). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life mranng. *Journal of social and clinical psychology*, 24, 401-421.
- Fives, H, Buehl, M.M. (2016). Teacher Motivation: Self-Efficacy and Goal Orientation. In K.R. Wentzel., & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 340-360). New York, NY: Routledge.
- Gilman, R, Anderman, E.M. (2006). Th e relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375–391.
- Gilman, R, Huebner, E.S, Furlong, M.J. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York, NY: Routledge
- Goetz, T, Nett, U.E, Martiny, S.E, Hall, N.C, Pekrun, R, Dettmers, S, Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225–234.
- Graham, S, Taylor, A. Z. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Griffiths, A.J, Shrkey, J.D, Furlong, M.J. (2009). Student Engagement and Positive School Adaptation, In R. Gilman, E. Scott Huebner, M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology In Schools* (pp. 161-173). New York: Oxford University Press.
- Huebner, E.S, Suldo, S.M, Valois, R.F. (2005). Children's Life Satisfaction. In K.A. Moore & L.H. Lippman, (Eds.), *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 41-59). New York, Springer.
- Hussain, I, Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
- Jadidi, F, Mohammadkhani, S, Zahedi Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 534 – 537.
- Juvonen, J, Knifsend, C. (2016). School-Based Peer Relationships and Achievement Motivation. In K.R. Wentzel, D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 231-250). New York, NY: Routledge.

- Kaplan, A, Patrick, H. (2016). Learning Environments and Motivation. In K.R. Wentzel., & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 251-275). New York, NY: Routledge.
- Keller, J.M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, NY: Springer.
- Klassen, R.M, Krawchuk, L.L, Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination, *Contemporary educational psychology*, 33, 915-931.
- King, R.B, McInerney, D.M. (2016). Culture and Motivation: The Road Travelled and Way Ahead. In K.R. Wentzel, D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 275-300). New York, NY: Routledge.
- Linnenbrink-Garcia, L, Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary educational psychology*, 36, 1-3.
- Lopez, S.J, Rose, S, Robinson, C, Marques, S.C, Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. In R. Gilman., E.S. Huebner & M.J.Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 37-50). New York, NY: Routledge.
- Maddux, J.E. (2002). Self-Efficacy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). New York, NY: Oxford University Press.
- Martin, A.J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.
- Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity, *School Psychology International: SAGE Journals*, 34(5), 488-500.
- Martin, A.J, Ginns, P, Brackett, M.A, Malmberg, L.E, Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Meyers, L.S, Gamst, G, Guarino, A.J. (2013). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, S, Connolly, P, Maguire, L.K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Nicholls, J.G, Cobb, P, Wood, T, Yackel, E, Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.

- Norrish, J.M, Williams, P, O'Connor, M, Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education, *International Journal of Wellbeing*, 3, 147-161.
- Oades, L.G, Robinson, P, Green, S, Spence, G.B. (2011). Towards a positive university, *The Journal of Positive Psychology*, 6, 432-439.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Patrick, H, Ryan, A.M. (2005). Identifying Adaptive Classrooms: Dimensions of the Classroom Social Environment. In K.A. Moore, L.H. Lippman (Eds.), *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 271-287). New York: Springer.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekran, R, Frenzel, A, Goetz, T, Perry, R. (2007). The control- value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R, Goetz, T, Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's Manual.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C.Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer Science + Business Media.
- Ryan, A. M, Pintrich, P. R, Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the class room: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Schunk, D.H, Meece, J.R, Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Boston: Pearson.
- Schunk, D.H, Mullen, C.A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389.
- Seifert, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Seligman, M.E.P, Ernst, R.M, Gillham, J, Reivich, K, Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

- Senko, C. (2016). Achievement Goal Theory: A Story of Early Promises, Eventual Discords, and Future Possibilities. In K. R. Wentzel, D. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (PP. 75-95). New Yourk, NY: Routledge.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Pearson.
- Snyder, C, Lopez, S, Shorey, H.R, Rand, K.L, Feldman, D. (2003) Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 122–139.
- Snyder, C.R, Rand, K.L, Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Son, H.J, Lee, K.U, Kim, N.S. (2015). Affecting Factors on Academic Resilience of Nursing Students, *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology*, 8, 231-240.
- Steinhardt, M.A, Dolbier, C. (2008). Evaluation of a Resilience Intervention to Enhance Coping Strategies and Protective Factors and Decrease Symptomatology, *Journal of American college health*, 56, (4). 445-453.
- Thompson, S.C. (2002). The Role of Personal Control in Adaptive Functioning. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 202-213). New York, NY: Oxford University Press.
- Watt, H.M.G. (2016). Gender and Motivation. In K. R. Wentzel., & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 320-339). New York, NY: Routledge.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Sychological Review*, 92, 548–573.
- Wentzel, K, Baker, S, Russell, S. (2009). Peer Relationships and Positive Adjustment at School. In R. Gilman., E.S. Huebner, M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 229-243). New York, NY: Routledge.
- Wentzel, K.R, Miele, D. (2016). *Handbook of Motivation at School* (2<sup>nd</sup> edition), New Yourk, NY: Routledge.
- Wigfield, A, Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes, *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Wigfield, A, Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.