



رابطه تاب آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی با واسطه گری هیجانان پیشرفت

داود لکی^۱

امید شکری^۲

مژگان سپاه منصور^۳

سارا ابراهیمی^۴

شیرین معزالدینی^۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجانان پیشرفت در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانشجویان انجام شد. **روش:** ۳۰۰ دانشجوی مقطع کاشناسی (۱۲۸ پسر و ۱۷۲ دختر) به مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ARS، مارتین و مارش، ۲۰۰۶)، نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس (SAM-R، رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، نسخه کوتاه پرسشنامه هیجانان پیشرفت (عبدالله‌پور، ۱۳۹۴) و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASS، میگلی، آرانکومار و آردن، ۱۹۹۶) پاسخ دادند. در مطالعه همبستگی حاضر، به منظور آزمون روابط ساختاری بین منابع اطلاعاتی چندگانه در مدل مفروض از روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانان پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی برآزش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در نهایت، ۵۹ درصد از واریانس نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی و هیجانان پیشرفت مثبت و منفی تبیین شد. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین حلقه‌های مفهومی تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجانان پیشرفت مثبت و منفی قابل تبیین است.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی، هیجانان پیشرفت، خودناتوان‌سازی تحصیلی، مدل اثرات واسطه‌ای

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استادیار روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

۵. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی



مقدمه

خودناتوان سازی بر هر عمل یا انتخاب رفتاری دلالت دارد که فرصت برونی سازی تجارب شکست و درونی سازی تجارب موفقیت آمیز را افزایش می دهد. خودناتوان سازی به مثابه سازوکاری برای مراقبت از عزت نفس فرد بر استفاده از اصل کنارگذاری کلی^۱ (۱۹۷۱؛ نقل از اسچوینگر و استینسمیر- پلستیر، ۲۰۱۱) مبتنی است. بر اساس این اصل، فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند عدم توانایی استفاده نمی کند و در عوض، به منظور جلوگیری از تهدید شدگی بیش از پیش قضاوت های ارزشیابانه فرد درباره خویشتن، شکست به عدم تلاش نسبت داده می شود. از طرف دیگر، اگر به طور معجزه آسایی موفقیتی به دست آمد، استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از فرد به نمایش می گذارد (ریکرت، مراس و ویتکاو، ۲۰۱۴؛ اسچوینگر، ۲۰۱۳).

مرور شواهد تجربی در حوزه مطالعاتی خودناتوان سازی نشان می دهد که محققان مختلف با هدف پیش بینی خودناتوان سازی در بین فراگیران بر نقش تفسیری منابعی متعددی مانند رگه های شخصیتی (بوبا، وبتاکر و استرانک، ۲۰۱۳؛ راس، کانادا و راج، ۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت (اسچوینگر و استینسمیر - پلستیر، ۲۰۱۱؛ اسمیت، سینکلایر و چاپمن، ۲۰۰۲)، راهبردهای فراشناختی (جیانگ و کلیتمن، زیر چاپ؛ کلیتمن و گیسون، ۲۰۱۱)، عزت نفس (کودیویلی، گرینگال و گنیس، ۲۰۱۱؛ لاپین، سیری و آلمانتی، ۲۰۱۰)، ترس از ارزیابی منفی (چن، وو، کی، لین و شوی، ۲۰۰۹)، کمال گرایی (استیوارت و گئورگ - والکر، ۲۰۱۴) و همبسته های آناتومیک (تاکویچی، تاکی، نوچی، هاشیموزو، سکیگوچی، کوتوزاکی و همکاران، ۲۰۱۳) تاکید کرده اند. بر این اساس، محقق در این مطالعه، با هدف تصریح تمایز در اندازه های منتسب به سازوکار دفاعی خودناتوان سازی در بین فراگیران مختلف در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی، بر نقش تفسیری دو منبع اطلاعاتی تاب آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی تأکید می شود.

تاب آوری به توانایی بازگرداندن زود هنگام سطح کنش وری فردی به مرحله قبل از رویارویی با تجارب تنیدگی را دلالت دارد (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸). شواهد تجربی نشان می دهد افراد با تاب آوری بالا در مواجهه با موقعیت های تنیدگی را بیشتر از راهبردهای مقابله ای سازش یافته استفاده می کنند. علاوه بر این، ویژگی تاب آوری با عاطفه مثبت، عزت نفس و خودراهبری، هیجانات پیشرفت مثبت و انگیزش پیشرفت رابطه مثبت نشان می دهد.

ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای ارزیابی شناختی اشاره می کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش نسبت به آن رخدادها مداخله می کنند (لازاروس، ۱۹۹۹). فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده است برای بهزیستی خویش ارزیابی می کند. در مدل فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵)، ارزیابی های شناختی شامل ارزیابی های اولیه، ثانویه و ارزیابی مجدد است. ارزیابی اولیه، به میزان استرس فرد در مواجهه با یک موقعیت استرس زا اشاره می کند. در ارزیابی های شناختی اولیه، یک موقعیت ممکن است به صورت غیر مرتبط، مثبت و یا استرس زا ارزیابی شود. رخدادهایی که به صورت استرس زا ارزیابی می شوند به درون یکی از گروه های مفید، چالش انگیز، تهدیدآمیز و آسیب/فقدان قرار می گیرند.

نتایج مطالعات مختلف نشان می دهد که ارزیابی های چالش محور با هیجانات مثبت و ارزیابی های مبتنی بر تهدید با هیجانات منفی، رابطه مثبت نشان می دهند (گوئتز، پریکل، پکران و هال، ۲۰۰۷؛ کینگ، مک انرنی و واتکینز، ۲۰۱۲؛ دیتمرس، تراسون، لادکی، گوئتز، فرنزل و پکران، ۲۰۱۱؛ بوریگ و سوریک، ۲۰۱۲؛ پکران، الیوت، و مایر، ۲۰۰۶). هیجانات پیشرفت به مثابه هیجاناتی هستند که به طور مستقیم به فعالیت های پیشرفت یا نتایج پیشرفت مربوط می شوند. بر این اساس، دو نوع هیجان از یکدیگر قابل تفکیک هستند: هیجانات فعالیت^۳ که به فعالیت های پیشرفت مدرا نه در حال انجام مربوط می شوند و هیجانات پیامدی^۴ که به نتایج این فعالیت ها مربوط می شوند (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). هیجانات پیامدی شامل هیجانات آینده نگر (امید برای موفقیت آتی یا یا اضطراب از شکست آتی) و هیجانات گذشته نگر (غرور یا شرم

1. Kelley's discounting principle

2. reappraisal

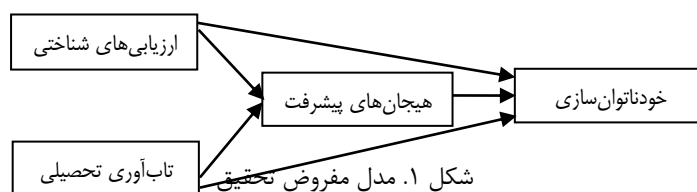
3. activity emotions

4. outcome emotions



متعاقب بازخورد پیشرفت) هستند. علاوه بر این، هیجانات پیشرفت یا به صورت تجاری موقعیتی و موقت (هیجانات پیشرفت حالتی^۱) و یا به صورت هیجاناتی مستمر و عاداتی که فرد در رابطه با نتایج پیشرفت یا فعالیت‌های پیشرفت آنها را تجربه می‌کند (هیجانات پیشرفت صفتی^۲) مفهوم‌سازی می‌شوند.

در نظریه کنترل-ارزش (پکران، گویتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی مدل 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 موثر واقع می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین، با توجه به نقش تبیینی هیجانات پیشرفت در توضیح تمایزات غیرقابل انکار در مختصات انگیزشی فراگیران، محقق در مطالعه حاضر، نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت مثبت و منفی را در رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و تاب‌آوری تحصیلی با خودناتوان‌سازی به طور تجربی آزمون می‌کند (شکل ۱).



روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که بر ماتریس کواریانس مبتنی است. جامعه آماری تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در بر می‌گرفت که از میان آنها ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۲۸ پسر با میانگین سنی ۲۰/۲۸ سال و انحراف معیار=۰/۸۷، ۱۹-۲۳) و (۱۷۲ دختر با میانگین سنی ۲۱/۱۹ سال و انحراف معیار=۰/۸۱، ۱۸-۲۵) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از بین مشارکت‌کنندگان، ۱۳۳ دانشجوی (۴۴/۳ درصد) از دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۱۲ دانشجو (۳۷/۳ درصد) از دانشکده علوم پایه و ۵۵ دانشجو (۱۸/۳ درصد) از دانشکده فنی و مهندسی انتخاب شدند.

ابزارهای سنجش

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۳: مارتین و مارش (۲۰۰۶) مقیاس تاب‌آوری تحصیلی را با هدف آزمون کیفیت روان‌شناختی تاب‌آوری در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی توسعه دادند. این مقیاس شامل شش گویه است که مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از «به هیچ وجه درباره من صدق نمی‌کند» (۱) تا «کاملاً درباره من صدق می‌کند» (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه (مارتین و مارش، ۲۰۰۶) نتایج تحلیل عاملی تأییدی از ساختار تک‌عاملی مقیاس به طور تجربی حمایت کرد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۰/۸۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۲ به دست آمد.

نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس^۴: پی‌کاک و وانگ (۱۹۹۰) بر اساس مدل تبادلی استرس (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴) و به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا مقیاس ارزیابی استرس را توسعه دادند. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به ۲۴ گویه بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در مطالعه رویلی و رویسچ (۲۰۰۵) نتایج تحلیل عاملی مقیاس ارزیابی استرس چهار عامل چالش، تهدید، مرکزیت و منابع را نشان داد و ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه شکر، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با

1. state achievement emotions

2. trait achievement emotions

3. Academic Resilience Scale (ARS)

4. Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R)



استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که SAM-R از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد SAM-R با هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی به طور تجربی از روایی سازه SAM-R حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی SAM-R برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی SAM-R برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱: پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس^۲، هیجان‌های مربوط به یادگیری^۳ و هیجان‌های مربوط به امتحان^۴ است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه عبدالله‌پور (۱۳۹۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۵۰، ۰/۶۲، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۶۵ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، 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، 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. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجان‌ات پیشرفت مثبت شامل لذت، غرور و امید به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ و ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجان‌ات پیشرفت منفی شامل اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم و خستگی به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۶۳ و ۰/۶۰ به دست آمد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۵: میگلی، آرانکومار و آردن (۱۹۹۶) نسخه خودبیین‌گرایانه^۶ مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل شش گویه را توسعه دادند. هر یک از گویه‌های مقیاس شامل راهبردهای فعالی است که فراگیران با هدف روش ارجح بیانگری خود به دیگران مورد استفاده قرار می‌دهند. در این مقیاس، مشارکت کنندگان به هر یک از گویه‌ها روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه ناصری (۱۳۹۲) ضریب همسانی درونی مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ۰/۷۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق شامل تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی، هیجان‌ات پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=۳۰۰)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	۲۳/۷۴	۶/۶۸
	تهدید	۲۰/۷۱	۶/۱۳

1. Academic Achievement Questionnaire- Revised (AAQ-R)
2. class-related emotions
3. learning-related emotions
4. test-related emotions
5. Academic Self-handicapping Scale (ASS)
6. self-presentational



۴/۰۳	۱۴/۲۶	چالش	ارزیابی های شناختی	
۳/۵۰	۱۰/۶۴	منابع		
۴/۷۳	۲۸/۷۰	هیجان لذت	هیجانات پیشرفت	
۶/۰۹	۲۹/۶۵	هیجان امید		
۵/۴۶	۳۲/۰۹	هیجان غرور		
۵/۱۱	۲۲/۱۳	هیجان خشم		
۶/۲۳	۲۴/۳۵	هیجان اضطراب		
۸/۳۹	۲۲/۴۲	هیجان شرم		
۳/۸۶	۱۳/۱۲	هیجان ناامیدی		
۴/۰۵	۱۵/۲۶	هیجان خستگی		
۳/۹۴	۱۰/۷۳	خودناتوان سازی تحصیلی		خودناتوان سازی تحصیلی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با هیجانات پیشرفت مثبت شامل لذت، امید و غرور مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم، منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ارزیابی مبتنی بر تهدید با هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی، مثبت و معنادار است. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ارزیابی چالشی و ارزیابی مبتنی بر تهدید با هیجانات پیشرفت منفی، منفی و معنادار و با هیجانات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار است. در نهایت، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع با خودناتوان سازی، منفی و معنادار و رابطه بین ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید با خودناتوان سازی تحصیلی، مثبت و معنادار است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی با هیجانات مثبت و منفی و خودناتوان سازی

خودناتوان	غرور	امید	لذت	شرم	خستگی	ناامیدی	خشم	اضطراب	
					ی				تاب‌آوری تحصیلی
-۰/۲۵*	۰/۳۱**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	-۰/۴۴**	-۰/۴۰**	-۰/۴۵**	-۰/۵۰**	-۰/۵۵**	ارزیابی تهدیدآمیز
۰/۳۱*	-۰/۲۴*	-۰/۳۱**	-۰/۱۹**	۰/۳۹**	۰/۳۹**	۰/۳۹**	۰/۳۹**	۰/۳۹**	ارزیابی چالشی
-۰/۵۲**	۰/۱۸**	۰/۲۸**	۰/۳۰**	-۰/۳۱**	-۰/۲۸**	-۰/۲۴**	-۰/۲۲**	-۰/۲۶**	ارزیابی از منابع
-۰/۴۶**	۰/۱۸**	۰/۱۵*	۰/۲۴**	-۰/۲۰**	-۰/۲۶**	-۰/۲۰**	-۰/۱۸**	-۰/۲۲**	

$P < 0.05^*$ $P < 0.01^{**}$

نتایج ماتریس ۳ نشان می‌دهد که رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با خودناتوان سازی تحصیلی، منفی و معنادار و رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با خودناتوان سازی تحصیلی، مثبت و معنادار است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی با خودناتوان سازی تحصیلی

خودناتوان سازی تحصیلی	
-۰/۲۲**	لذت
-۰/۴۴**	امید



*P<./۰.۵	**P<./۰.۱	-۰/۲۳*	غرور
		۰/۴۳**	اضطراب
		۰/۴۴**	شرم
		۰/۴۲**	خشم
		۰/۳۵**	نامیدی
		۰/۵۱**	خستگی

P<./۰.۵* P<./۰.۱**

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 به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا و مقادیر پرت با روش فاصله‌ی ماهالانوبیس آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی ۲ و ۳ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است.

به منظور آزمون مدل مفروض روابط ساختاری بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی با تأکید بر واسطه‌گری هیجانات پیشرفت از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجانات پیشرفت در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل مجذور خی (χ²)، مجذور خی بر درجه آزادی (χ²/df)، برازش مقایسه‌ای (CFI)، نیکویی برازش (GFI)، 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.

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در عامل مکنون تاب‌آوری تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱ و ۲»، «۲ و ۳»، «۳ و ۴» و «۴ و ۵» و «۵ و ۶»، در عامل مکنون ارزیابی‌های شناختی انطباقی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع»، در عامل ارزیابی شناختی غیرانطباقی (ارزیابی مبتنی بر تهدید) از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۲ و ۳»، «۳ و ۴»، «۴ و ۵»، «۵ و ۶»، «۶ و ۷»، «۷ و ۸»، «۸ و ۹» و «۹ و ۱۰»، «۱۰ و ۱۱» و «۱۱ و ۱۲»، در عامل مکنون هیجانات پیشرفت مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «لذت و امید»، «لذت و غرور»، «امید و غرور»، در عامل مکنون هیجانات پیشرفت منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای مقیاس‌های «خستگی و شرم»، «شرم و ناامیدی»، «نامیدی و خشم»، «اضطراب و خشم»، «نامیدی و خستگی»، «شرم و خشم» و «نامیدی و اضطراب» و در نهایت، در عامل مکنون خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱ و ۲»، «۲ و ۳» و «۴ و ۵» پس از کاهش ۲۳ واحد در درجه آزادی مدلی اصلاح شده، مقدار ۲۷۷/۰۵ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد (جدول ۴).

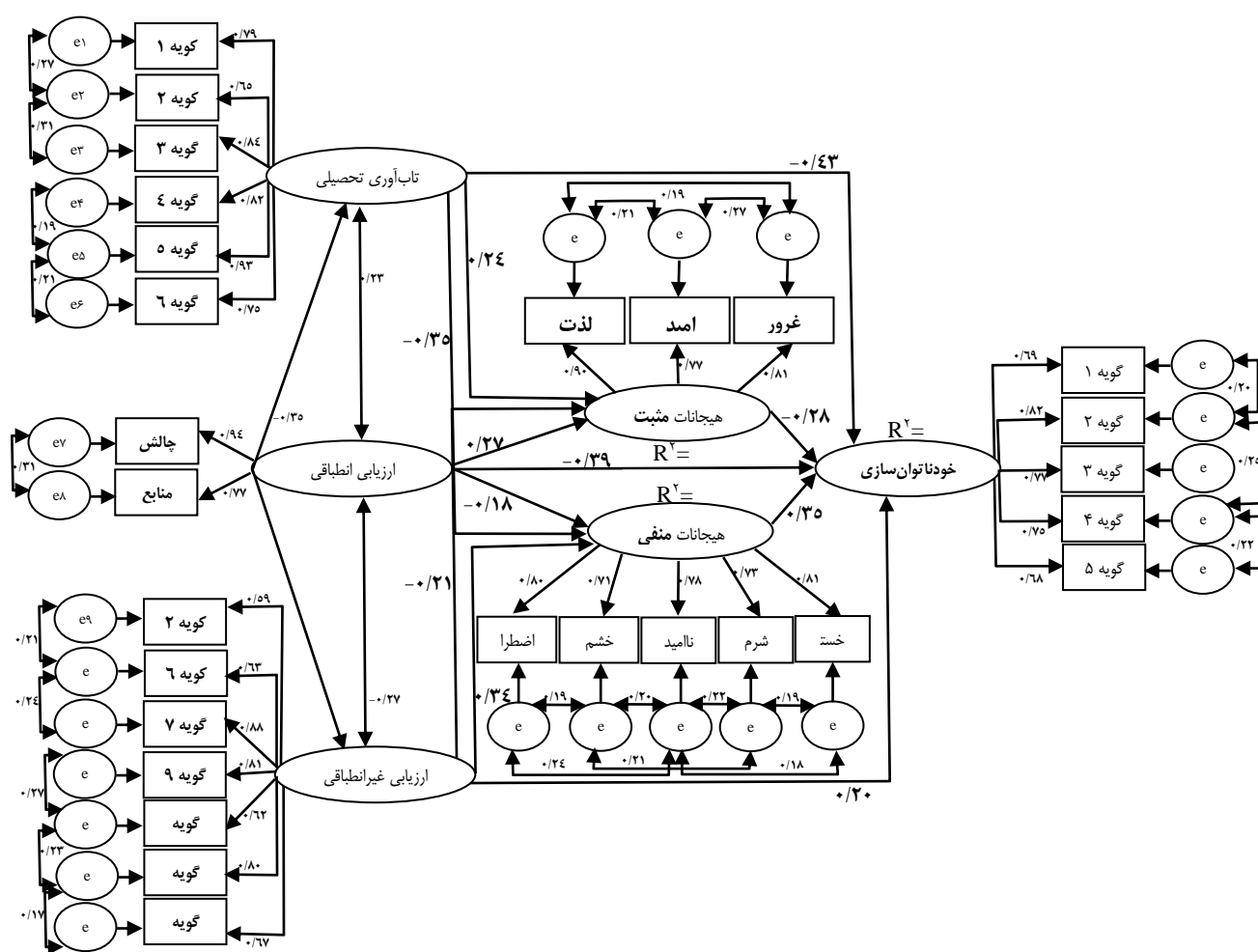
جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ²/df	df	χ²	
۰/۰۸۱	۰/۸۵	۰/۸۱	۰/۸۴	۳/۴۷	۳۳۶	۱۱۶۷/۹۶	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۵۶	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۳	۲/۸۴	۳۱۳	۸۹۰/۹۱	بعد از اصلاح مدل

شکل ۲، نسخه اصلاح شده مدل مفروض واسطه‌گری نسبی هیجانات پیشرفت را در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. برای مدلی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی (χ²)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ²/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 ۰/۹۸، ۰/۹۹، ۰/۹۸، ۰/۹۴، ۰/۹۱ و ۰/۵۹ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای مدلی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب مدل مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجانان پیشرفت در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی پس از اصلاح



در این مدل، ۳۹ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ها پیشرفت مثبت و ۴۷ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ها پیشرفت منفی از طریق تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۵۴ درصد از پراکندگی نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی، ارزیابی‌های شناختی انطباقی و غیرانطباقی و هیجان‌ها پیشرفت مثبت و منفی پیش‌بینی شد.

در مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با هیجان‌ها پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجان‌ها پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی و معنادار بود. همچنین، در این مدل، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی انطباقی با هیجان‌ها پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجان‌ها پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی با هیجان‌ها پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجان‌ها پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین هیجان‌ها پیشرفت مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی و معنادار و رابطه بین هیجان‌ها پیشرفت منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی مثبت و معنادار بود.

در نهایت، در این مطالعه برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم بین متغیرهای مکنون در مدل مفروض از روش بوت‌استرپ استفاده شد. بر اساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی، اثر غیرمستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌ها پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/08-$ و $0/10$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند ($P < 0/05$). همچنین، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی انطباقی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌ها پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/09-$ و $0/07-$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند ($P < 0/05$). در نهایت، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق هیجان‌ها پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب برابر با $0/12$ و $0/07$ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند ($P < 0/05$).



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در نمونه‌ای از دانشجویان انجام شد. به طور کلی، نتایج نشان داد که مدل واسطه‌گری نسبی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج آزمون مدل مفروض نشان داد که رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی انطباقی با هیجانات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت و معنادار، رابطه بین ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی با هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی و معنادار و رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت و معنادار است.

به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر واسطه‌گری نسبی تجارب هیجانی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی همسو با آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، بر ضرورت تمرکز بر تداخل مفاهیم «شناخت»، «هیجان» و «انگیزش» را در بافت مطالعاتی پیش‌بینی مدل‌های رفتاری مختلف در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، بیش از پیش تأکید قرار می‌دهد (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که واسطه‌گری هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق تأکید بر نقش تفسیری منابع اطلاعاتی مانند اسنادهای علی، جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی قابل تبیین است. براساس دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴)، افزایش نمره افراد در منابعی مانند تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی انطباقی از طریق کمک به شکل‌گیری مدل‌های 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 نمره بالا در تاب‌آوری 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 مدل‌های رفتاری مانند خودارزشیابی‌های منفی و خودگویی‌های منفی نشان نمی‌دهند و در مقابل بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند ارزش‌گذاری تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضامندی از انجام تکالیف تحصیلی مشخص می‌شوند (تامین-سانی، سالما-آرو و نیمپورتا، ۲۰۱۲). در مقابل، سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی، گلینکی و بورگ (۲۰۰۶) تأکید کردند در بین فراگیرانی که از فقدان تاب‌آوری تحصیلی در رنج هستند از آنجا که از اسنادهای علی بدکارکرد استفاده می‌کنند، پس از رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تجربه بیش از پیش هیجانات منفی سبب می‌شود که زمینه برای استفاده هر چه بیشتر از مدل‌های رفتاری سازش نایافته مانند خودگویی‌های منفی، خودارزشیابی‌های منفی، احساس عدم کفایت فردی و بدگمانی نسبت به محیط‌های تحصیلی فراهم شود.

بر این اساس، فراگیرانی که در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده در محیط‌های تحصیلی بیشتر از ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید بهره می‌جویند، نه تنها سطوح بالایی از هیجانات 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، فراگیرانی که در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی از ارزیابی‌های چالشی استفاده می‌کنند، به کمک پیشگیری از فروغلتیدن در ورطه هیجانات منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب‌رسان و دفاعی مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی به حداقل ممکن کاهش می‌دهند (دانیل، هاینز، استاپنیسکی، پری، نیوال و پکران، ۲۰۰۸).

همسو با مفروضه توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷)، کنترل‌پذیری واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک تحکیم تاب‌آوری تحصیلی و تقویت منابع مقابله فردی، فراگیران را از فروغلتیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان انگیزش شامل کمال‌گرایی غیرانطباقی، رویکردهای سطحی نسبت به فعالیت-



های تحصیلی، اهمال کاری، خوناتوان سازی تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره گیری از تلاش مصون می دارد (گوئتز، کرانجاگر، فرنزل، لاتکی و هال، ۲۰۱۰). علاوه بر این، طبق مفروضه بسط (شوارز و کنون، ۲۰۰۷)، مدیریت بهینه واکنش های چندگانه فردی نسبت به موقعیت های دشوار تحصیلی که مصداق انگیزشی آن در موقعیت های پیشرفت تحصیلی در جایگزینی فعالیت های پیشرفت مدارانه انطباقی مانند استفاده از اسناد های علی سازش یافته در برابر رفتار های پیشرفت مدارانه غیر انطباقی مانند اجتناب از شکست در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی انعکاس می یابد، محصول وسعت یافتن منابع مقابله ای تلقی می شود. بنابراین، تاب آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی انطباقی از طریق وسعت بخشیدن به توان مقابله ای افراد و به تبع آن مدیریت بهینه انگیزشی های هیجانی، در شکل دهی به رفتار های انگیزشی مختلف فراگیران مانند انتخاب جهت گیری های عمیق و سطحی برای تکالیف تحصیلی یا انتخاب اهداف تسلطی در برابر اهداف عملکردی اثر گذارند (یو و کانگ، ۲۰۱۴).

نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر نقش واسطه ای هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و فرایندهای ارزیابی شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی نشان می دهد که هر گونه تلاش در مسیر تبیین تمایز آشکار در مدل های رفتاری فراگیران مستلزم تمرکز بر تداخل بالقوه دوایر مفهومی شناخت، هیجان و انگیزش است. به بیان دیگر، در کلی ترین سطح، نتایج مطالعه حاضر شواهد تجربی مضاعفی را در دفاع از منطق مفهومی زیربنایی غالب رویکردهای نظری معاصر در حوزه انگیزش پیشرفت تحصیلی فراهم کرد. با توجه به نقش تفسیری تجارب هیجانی معلمان در موقعیت های پیشرفت ضرورت آزمون مدل های رقیب که ظرفیت اطلاع دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می دهند پیشنهاد می شود.



منابع

- عبدالله‌پور، م. آ. (۱۳۹۴). تحلیل معادلات ساختاری مدلی شناختی - اجتماعی هیجانات پیشرفت: آزمون مدل‌های رقیب. رسالهٔ دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- شکری ا.، تمیزی ن.، عبدالله‌پور م. آ و خدای م. ح. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی های روان سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان، فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۱۸ (۲).
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (6), 1105-1108.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1987). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55 (5), 619-621.
- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523-529.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. C., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (4), 298-305.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (6), 670-675.
- Damasio, A. R. (2004). *Emotions and feelings: A neurobiological perspective*. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (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, 584-608.
- Dweck, C. (1986) Motivation processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Garson, G. D. (2007). *Testing of assumptions*. [online monograph], <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/assumpt.htm>.
- Goetz, 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, 44-58.
- Goetz, T., Frenzel, N. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.



- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3–16.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25–35.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. Hun Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388.
- 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.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22, 814–819.
- Kleitman, S., & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 728-735.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Linnenbrink, E. A. (2007). *The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 101-118). San Diego: Academic Press.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (6), 1105-1108.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423–434.
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. P. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A 9 multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6, 227-236.



- 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), 583–597.
- Pekrun, R., Maier, M.A., & Elliot, A.J. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Ross, S. R., Canada, K. E., & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32 (7), 1173-1184.
- Rowley, A. A., & Roesch, S. C. (2005). Evaluating and developing multidimensional, dispositional measures of appraisal. *Journal of Personality Assessment*, 85 (2), 188-196.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547–557.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Scherer, K. R. (1984). *On the nature and function of emotion: A component process approach*. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, R. Stress and coping resources: Theory and review. Retrieved 15 March 2016 from http://www.berlin.de/gesund/pulicat/ehps_ed/health/stress.htm
- Schwartz, R. (1998). Stress and coping resources: theory and review, *advances in health psychology research*,
- Schwartz, 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, 243–252.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping — The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 699-709.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (3), 471-485.
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.



- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (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.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., Nakagawa, S., Miyauchi, C. M., Sassa, Y., & Kawashima, R. (2013). Anatomical correlates of self-handicapping tendency. *Cortex*, 49 (4), 1148-1154.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 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, 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.
- 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.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-Worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Orlando, Academic Press.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Lazarus, R.S. and Folkman, s.(1984). *stress, Appraisal and coping*. New YorK: Springer.



The mediating role of achievement emotions on the relationship between academic resiliency and cognitive appraisal with academic self-handicapping

davod laki¹

omid shokri²

mozhgan sepeh-mansoor³

sara ebrahimi⁴

Abstract

Objective: This study examined the mediating role of the achievement emotions on the relationship between academic resiliency and cognitive appraisal processes with academic self-handicapping among university students. **Method:** On a sample consisting of 300 students (128 male 178 female), the Academic Resilience Scale (ARS), the Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R), Academic Achievement Questionnaire- Revised (AAQ-R) and the Academic Self-handicapping Scale (ASS) were administrated. Structural equation modeling was used to assess mediating role of the achievement emotions on the relationship between academic resiliency and cognitive appraisal processes with academic self-handicapping among university students. **Results:** Results showed that partially mediated model of achievement emotions on the relationship between academic resiliency and cognitive appraisals with academic self-handicapping had good fit to data. In the hypothesized model, all of the regression weights were statistically significant. Also, in the mediating model of positive emotions and academic stress, model predictor's emphases accounted for 33% of the variance in academic self-handicapping. **Conclusion:** These findings show that the part of covariance between conceptual loops of academic resiliency and cognitive appraisals with academic self-handicapping is accounted for by achievement emotion.

Keywords: academic resiliency, cognitive appraisals, achievement emotions, academic self-handicapping, mediating effects model

¹ corresponding author and graduated of educational psychology, department of education psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

² assistant professor of Shahid Beheshti University

³ associated professor of education psychology, department of education psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

⁴ PhD in Educational Psychology of Shahid Beheshti University