

## نقش واسطه‌ای راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و

### هیجان‌ات پیشرفت

علی خدایی<sup>1\*</sup>، حسین زارع<sup>2</sup>

مربی روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

استاد، روان‌شناسی شناختی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1397/02/05 تاریخ پذیرش: 1397/08/26

## The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Perceived Academic Stress and Achievement Emotions

A. Khodaei<sup>\*1</sup>, H. Zare<sup>2</sup>

1. Lecturer, Psychology, Payame Noor University

2. Professor, Cognitive Psychology, Payame Noor University

Received: 2018/04/25 Accepted: 2018/11/17

### Abstract

This study examined the mediating effect of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between perceived academic stress and achievement emotions. In a sample consisting of 330 university students, the Perceived Academic Stress Questionnaire (PASQ, Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ, Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001), and Achievement Emotion Questionnaire-Revised (AEQ-R, Abdollahpour, 1394) were administered. Structural equation modeling was used to assess the mediating effects model of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between perceived academic stress and achievement emotions. Results showed that the partially mediated model of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between perceived academic stress and achievement emotions had good fit to data. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and model predictors accounted for 25% and 21% of the variance in positive and negative achievement emotions, respectively. In sum, the findings show that a part of available variance between conceptual cycles of perceived academic stress and positive and negative achievement emotions can be accounted for by cognitive emotion regulation strategies.

### Keywords

Academic Stress, Cognitive Emotion Regulation Strategies, Achievement Emotions, Mediation Analysis.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ات پیشرفت دانشجویان انجام شد. 330 دانشجوی مقطع کارشناسی به پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده (زاجاکوا، لینچ و اسپنشادا، 2005)، پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان (CERQ، گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون، 2001) و نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت (AEQ-R، عبدالله پور، 1394) پاسخ دادند. در مطالعه همبستگی حاضر، به منظور آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار هستند و در این مدل به ترتیب 25 و 21 درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌ات پیشرفت مثبت و هیجان‌ات پیشرفت منفی از طریق متغیرهای مکنون تنیدگی تحصیلی ادراک شده و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان تبیین می‌شود. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دوایر مفهومی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی از طریق راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان تبیین‌پذیر است.

### واژگان کلیدی

تنیدگی تحصیلی، راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان، هیجان‌ات پیشرفت، تحلیل واسطه‌ای.

## مقدمه

ویژه بدن نسبت به هر مطالبه مبتنی بر تغییر، تنیدگی اطلاق می‌شود؛ به بیان دیگر، تنیدگی بیانگر شناختارها و هیجانات ادراک شده درونی و عوامل تنیدگی<sup>10</sup> نشان دهنده برخی مطالبات موقعیتی نظیر رخداد شدید یا درد مداوم است (لازاروس، 1999). کلینگ، بایرس وینستون و باکن<sup>11</sup> (2008) در تعریف استرس تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی خود اشاره کردند. لی (2008) نیز دریافت که استرس تحصیلی اغلب دربردارنده ادراک فرد از مطالبات فزاینده تحصیلی و ادراک از ناکافی بودن زمان برای پاسخ‌دهی به آن مطالبات است. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که تنیدگی تحصیلی یکی از عوامل تهدید کننده نشانگرهای چندگانه کیفیت زندگی تحصیلی در فراگیران محسوب می‌شود (انگ و هوان، 2006).

نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت<sup>12</sup> (پکران، گویتز، تیتز و پری<sup>13</sup>، 2002) به مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پراستادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجانات در موقعیت‌های آموزشی بر بنیادهای نظری مرتبط بر الگوی اثرگذاری هیجانات بر موقعیت‌های آموزشی متمرکز است. نظریه کنترل ارزش یک دیدگاه شناختی اجتماعی درباره هیجانات پیشرفت فراگیران و معلمان فراهم می‌آورد. این نظریه مفروضه‌های رویکردهای نظری اسناد<sup>14</sup> و ارزش انتظار<sup>15</sup> را انسجام می‌بخشد. در این نظریه فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران و معلمان اهمیت بالایی دارد. علاوه بر این، در این نظریه تاکید 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، 2002). در نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت از یک طرف، ضرورت گریزناپذیر تمرکز بر قلمروهای سه گانه شناخت،

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد از آنجا که کیفیت حضور فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی بر میزان موفقیت آنها برای دستیابی یا دست نیافتن به منزلت اجتماعی دلخواه و فرصت‌های حرفه‌ای آتی از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است؛ بنابراین، در شرایط فعلی، مواجهه بیش از پیش فراگیران با تنشگرهای تحصیلی و به تبع آن گستره وسیعی از هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، وجه جدایی‌ناپذیر زندگی تحصیلی آنها را تشکیل می‌دهد (باتانی<sup>1</sup>، 2013؛ بوساری<sup>2</sup>، 2016). در همین راستا، شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی در تبیین تغییرپذیری کمیت‌های منتسب به نشانگرهای کمی (عینی) و کیفی (ذهنی) زندگی تحصیلی فراگیران از نقش تفسیری غیرقابل انکاری برخوردار است (لی<sup>3</sup>، 2008؛ انگ و هوان<sup>4</sup>، 2006)؛ بنابراین، گروه بسیاری از محققان کوشیده‌اند به کمک یک رویکرد مفهومی فرایندمحور و با تاکید بر توان تفسیری برخی منابع روان‌شناختی مانند تاب‌آوری (ویلکس و اسپوی<sup>5</sup>، 2009)، حمایت اجتماعی ادراک شده (بالگر و امارل<sup>6</sup>، 2007)، باورهای خودکارآمدی (زاژاکووا، لینچ و اسپنشاوا<sup>7</sup>، 2005) و تمایز یافتگی در الگوی ارجح پاسخ به تنشگرهای تحصیلی را در قالب آزمون تحلیل‌های میانجیگر، بیازمایند. بر این اساس، محقق، در مطالعه حاضر، در نظر دارد با تمرکز بر محتوای فکری مدل فرایندی مقابله (لازاروس<sup>8</sup>، 2006)، در بافت مطالعاتی تنیدگی مقابله، نقش واسطه‌ای راهبردهای نظم‌بخشی شناختی را در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی دانشجویان آزمون کند.

برای غالب دانشجویان، تحصیلات دانشگاهی به مثابه دوره‌ای از تغییر است، که از طریق مجموعه‌ای از مطالبات وابسته به آن زمینه تحصیلی مشخص می‌شود. انجمن تنیدگی آمریکا<sup>9</sup> (2007) تاکید می‌کند که به پاسخ غیر

1. Bataineh
2. Busari
3. Li
4. Ang & Huan
5. Spivey
6. Bolger & Amarel
7. Zajacova, Lynch & Espenshade
8. Lazarus
9. American Institute Of Stress

10. Stressors

11. Klink, Byars-Winston & Bakken

12. Control-Value Theory Of Achievement Emotions

13. Pekrun, Goetz, Titz & Perry

14. Attribution Theory

15. Expectancy-Value

هیجان و انگیزش به مثابه دوایری متداخل و از طرف دیگر، تاکید بر ماهیت چرخه‌ای الگوی پراکندگی مشترک بین سه قلمرو مفهومی پیش گفته در بسط توان تفسیری و تبیینی مدل پیشنهادی از سهم بسزایی برخوردار هستند (گوئتز، فرنزل، هال و پکران<sup>1</sup>، 2008). در این نظریه، هیجان‌ها پیشرفت به مثابه هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت مربوط می‌شوند. بیشتر محققان با هدف مطالعه موضوع هیجان‌ها پیشرفت فقط بر هیجان‌ها مربوط به نتایج پیشرفت تاکید کرده‌اند. در حالی نظریه کنترل ارزش هیجان‌ها پیشرفت، هیجان‌ها مربوط به فعالیت‌های پیشرفت را نیز شامل می‌شود؛ برای مثال، لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش کلاسی و ناکامی ناشی مواجهه با تکالیف دشوار مصادیقی از هیجان‌ها پیشرفت فعالیت محسوب می‌شوند. بر این اساس، دو نوع هیجان از یکدیگر قابل تفکیک هستند: هیجان‌ها فعالیت<sup>2</sup> که به فعالیت‌های پیشرفت‌مدرانه در حال انجام مربوط می‌شوند و هیجان‌ها پیامدی<sup>3</sup> که به نتایج این فعالیت‌ها مربوط می‌شوند (پکران و همکاران، 2002). هیجان‌ها پیامدی خود شامل هیجان‌ها آینده‌نگر (امید برای موفقیت آتی یا یا اضطراب از شکست آتی) و هیجان‌ها گذشته‌نگر (غرور یا شرم متعاقب بازخورد پیشرفت) است. علاوه بر این، هیجان‌ها پیشرفت یا به صورت تجاری موفقیتی و موقت (هیجان‌ها پیشرفت حالتی<sup>4</sup>) و یا به صورت هیجان‌ها مستمر و عاداتی که فرد در رابطه با نتایج پیشرفت یا فعالیت‌های پیشرفت آنها را تجربه می‌کند (هیجان‌ها پیشرفت صفتی<sup>5</sup>) مفهوم‌سازی می‌شوند. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که گروهی از محققان کوشیده‌اند با تاکید بر نقش عناصر واسطه‌مندی مانند فرایندهای ارزیابی شناختی (داووندی و شکری، 1395)، جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت (باغی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری، 1396)، اسنادهای علی (اسمعیلی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری، 1394)، تمایز یافتگی در میزان هیجان‌ها پیشرفت فراگیران را در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی تبیین کنند.

نظم‌بخشی شناختی هیجان به منزله وجهی از قلمرو مطالعاتی وسیع‌تر تنظیم هیجان بر روش‌های شناختی هوشیارانه مدیریت اطلاعات انگیزاننده هیجان دلالت دارد

6. Experiential  
7. Mauss, Levenson, Mccarter, Wilhelm & Gross  
8. Mauss, Bunge & Gross  
9. Calkins  
10. Bridges, Denham, & Ganiban  
11. Gratz & Tull  
12. Bonanno, Papa, Lalande, Westphal & Coifman  
13. Emotional Awareness  
14. Acceptance  
15. Berking & Znoj  
16. Robertson, Daffern & Bucks

1. Goetz, Frenzel, Hall & Pekran  
2. Activity Emotions  
3. Outcome Emotions  
4. State Achievement Emotions  
5. Trait Achievement Emotions

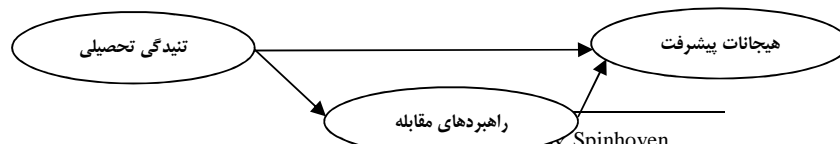
(گارنفسکی و کرایچ<sup>12</sup>، 2007).

پیشتر اشاره شد که در شرایط فعلی، تجربه موقعیت‌های تنیدگی‌زای تحصیلی وجه جدایی‌ناپذیر حضور در محیط‌های پیشرفت است (کرمی نوری، مک دونالد، فراهانی، تراست و شکری، 2015). علاوه بر این، با استناد به شواهد تجربی مختلف تاکید شد که الگوی آسیب‌پذیری فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده ضرورتاً متشابه نیست (طاعتی، شکری و شهیدی، 1392). بنابراین، همسو با برخی تلاش‌های تحقیقاتی، تبیین تمایز یافتگی در الگوی پاسخ به تنشگرها با تاکید بر بضاعت فکری مدل فرایندی مقابله، ضرورت تاکید بر سازوکارهایی میانجی‌گر مانند راهبردهای مقابله شناختی را در بافت پیش‌بینی پس‌اندادهای تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا اهمیت ویژه‌ای دارد بر این اساس، محقق در مطالعه حاضر می‌کوشد با تاکید بر منطق فکری مدل فرایندی مقابله، نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله شناختی را در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت آزمون کند (شکل 2).

### روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی استفاده می‌شود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی 96-97 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 330 دانشجوی کارشناسی با میانگین سنی 20/85 سال

(گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاول<sup>1</sup>، 2001). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که نظم‌بخشی هیجانات از طریق شناختارها یا افکار به طور گریزناپذیری با کیفیت زندگی افراد رابطه نشان می‌دهد و به افراد کمک می‌کند که هیجانات خود را در مواجهه با رخداد‌های تنیدگی‌زا و پس از رویارویی با تجارب انگیزاننده کنترل کنند (گارنفسکی، لیگرستی، کرایچ، ون دن کومر و تیردس<sup>2</sup>، 2002). گارنفسکی و همکاران (2001) نسخه بلند پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان را با هدف مطالعه نظام‌دار افکار افراد پس از مواجهه با یک رخداد آسیب‌زا توسعه دادند. پرسش‌نامه تنظیم شناختی مشتمل بر نه راهبرد مقابله شناختی شامل سرزنش خود<sup>3</sup> (بر افکار مبتنی بر سرزنش خویش در رویارویی با یک رخداد آسیب‌زا دلالت دارد)، پذیرش<sup>4</sup> (بر افکار مبتنی بر پذیرش رخداد آسیب‌زا دلالت دارد)، نشخوار ذهنی<sup>5</sup> (بر اندیشیدن مستمر درباره افکار و احساسات مربوط به رخداد آسیب‌زا دلالت دارد)، بازتمرکز مثبت<sup>6</sup> (بر اندیشیدن به موضوعات خوشایند به جای رخداد واقعی دلالت دارد)، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی<sup>7</sup> (بر تفکر درباره گام‌های مورد نیاز برای مواجهه با یک رخداد دلالت دارد)، بازاریابی مثبت<sup>8</sup> (اندیشیدن به معنای مثبت یک رخداد از لحاظ رشد فردی)، دیدگاه‌گیری<sup>9</sup> (بر افکار کاهش دهنده جدیت یک رخداد هنگام مقایسه با رخداد‌های دیگران دلالت دارد)، فاجعه‌آمیز تلقی کردن<sup>10</sup> (تمرکز صرف بر دهشت حاصل از یک رخداد منفی) و سرزنش دیگری<sup>11</sup> (بر افکار مبتنی بر سرزنش دیگری در رویارویی با یک رخداد آسیب‌زا دلالت دارد) است



شکل 1. مدل مفروض پژوهش

(انحراف معیار=1/86، 24-18) بودند. در نمونه منتخب، 157 دانشجو (47/3 درصد) از بین دانشجویان علوم انسانی، 60 دانشجو (18/2 درصد) از بین دانشجویان علوم پایه و 113 دانشجو (برابر با 65 درصد) از بین دانشجویان فنی و

- 4- Acceptance
5. Rumination
6. Positive Refocusing
7. Refocus on Planning
8. Positive Reappraisal
9. Putting into Perspective
10. Catastrophizing
11. Other-Blame

12. Garnefski & Kraaij

است. در این پرسش‌نامه، نمره افراد در هر خرده مقیاس نیز از تجمیع نمره گزارش شده برای سوالات هر خرده مقیاس، به دست می‌آید. در مطالعه زائاکووا و همکاران (2005) نتایج تحلیل عامل تاییدی، چهار عامل دشواری در انجام تکالیف در کلاس درس، دشواری در انجام تکالیف بیرون کلاس، دشواری در تعامل در دانشگاه و دشواری در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را نشان داد. در مطالعه شگری، نوری، فراهانی و مرادی (1389) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده انجام شد، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین نشان داد که PASQ از چهار عامل دشواری در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، دشواری در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، دشواری در تعامل با دیگران در دانشگاه و دشواری در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تاییدی، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد. در مطالعه شگری و همکاران (1389)، مقادیر ضرایب همسانی درونی عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس‌های دشواری در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس و بیرون از کلاس، دشواری در تعامل با دیگران در دانشگاه و دشواری در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با 0/92، 0/89، 0/82 و 0/79 به دست آمد. در این مطالعه، مقادیر ضرایب همسانی درونی عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس‌های دشواری در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس و بیرون از کلاس، دشواری در تعامل با دیگران در دانشگاه و دشواری در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با 0/93، 0/90، 0/91 و 0/89 به دست آمد.

**ب) پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان (ECRQ، گارنفسکی، کرایچ و اسپیناون، 2001).** گارنفسکی و همکاران (2001)، اولین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌دهی هیجان، نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان را مشتمل بر 36 ماده و 9 مقیاس خودسرزنش‌گری (1، 10، 19 و 28)، پذیرش (2، 11، 20 و 29)، نشخوارگری (3، 12، 21 و 30)، تمرکز مثبت مجدد (4، 13، 22 و 31)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی (5، 14، 23 و 32)، ارزیابی مثبت مجدد (6، 15، 24 و 33)، دیدگاه‌گیری

مهندسی انتخاب شدند. کلاین<sup>1</sup> (2005) در استفاده از این روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، برای تعیین حجم نمونه راه حلی پیشنهاد می‌کند. کلاین تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده 5 نفر است؛ نسبت 10 به 1 مناسب‌تر و نسبت 20 به 1 مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، 50 پارامتر اندازه‌گیری می‌شود؛ بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول، نمونه‌ای برابر با 330 شرکت‌کننده انتخاب شدند؛ به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده 6 به 1 استفاده شد. لازم به ذکر است، محقق با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها، به تعداد برآورد شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین (2005)، 10 درصد (برابر با 30 مشارکت‌کننده) افزود. البته، در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان از تحلیل حذف نشدند. در این پژوهش، محقق برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی (غیر تصادفی) در دسترس استفاده کرد.

### ابزارهای سنجش

**الف) پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده<sup>2</sup> (PASQ، زائاکووا، لینچ و اسپنشادی، 2005).** زائاکووا و همکاران (2005) نسخه جدید پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون (لنت، براون و لارکین، 1986؛ نقل از زائاکووا و همکاران، 2005) توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، مفهوم تنیدگی تحصیلی از طریق 27 تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تنیدگی‌زایی هر یک از 27 تکلیف دانشگاه را روی یک مقیاس 11 درجه‌ای لیکرت از به هیچ وجه تنیدگی‌زا نمی‌باشد (0) تا کاملاً تنیدگی‌زا می‌باشد (10) مشخص کنند. در این پرسش‌نامه با افزایش نمره افراد، نمره آنها در عامل کلی تنیدگی تحصیلی افزایش می‌یابد؛ بنابراین، در این ابزار، دامنه نمره کلی تنیدگی تحصیلی افراد بین کمترین (0) تا بیشترین (297)

1. Kline

2. Perceived Academic Stress Questionnaire (PASQ)

متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس<sup>3</sup>، هیجان‌های مربوط به یادگیری<sup>4</sup> و هیجان‌های مربوط به امتحان<sup>5</sup> است. در پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت، مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از 1= کاملاً مخالف تا 5= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل 80 گویه و هشت زیرمقیاس لذت<sup>6</sup> (10 گویه)، امیدواری<sup>7</sup> (8 گویه)، فخر<sup>8</sup> (9 گویه)، خشم<sup>9</sup> (9 گویه)، اضطراب<sup>10</sup> (12 گویه)، شرم<sup>11</sup> (11 گویه)، ناامیدی<sup>12</sup> (10 گویه) و خستگی<sup>13</sup> (11 گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با 75 و 77 گویه، مجموعه مشابهی از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه پکران و همکاران (2002)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با 0/85، 0/79، 0/82، 0/86، 0/86، 0/86، 0/89، 0/90 و 0/93. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با 0/78، 0/77، 0/75، 0/86، 0/84، 0/86، 0/90 و 0/92 و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با 0/80، 0/86، 0/77، 0/86، 0/92، 0/87 و 0/92 به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (1395) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع پرسش‌نامه

(7، 16، 25 و 34)، فاجعه‌نمایی (8، 17، 26 و 35) و دیگرسرنش‌گری (9، 18، 27 و 36) در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای (از 1 هرگز تا 5 همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان (CERQ) آزمون و تایید شده است (گارفنسی و کرایچ، 2007؛ دی آکریمنت و ون در لیدن<sup>1</sup>، 2007). در مطالعه حسین آبادی و شکری (1394)، از آنجا که هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه CERQ در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی بود، با وجود اجرای نسخه اصلی CERQ، با استناد به منطق پیشنهادی گارفنسی و کرایچ (2007) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع 36 ماده، 18 ماده انتخاب و تحلیل روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین آبادی و شکری (1394)، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرنش‌گری به ترتیب برابر با 0/55، 0/64، 0/62، 0/71، 0/73، 0/75، 0/67، 0/63 و 0/74 به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرنش‌گری به ترتیب برابر با 0/61، 0/70، 0/69، 0/74، 0/77، 0/79، 0/71، 0/67 و 0/80 به دست آمد.

**ج) نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت (AEQ-R، عبدالله‌پور، 1394).** پکران، گوئنز و پری<sup>2</sup> (2005) پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خود-گزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد؛ بنابراین، پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان

3. Class-Related Emotions
4. Learning-Related Emotions
5. Test-Related Emotions
6. Enjoyment
7. Hope
8. Pride
9. Anger
10. Anxiety
11. Shame
12. Hopelessness
13. Boredom

1. D'Acremont & Van Der Linden
2. Pekrun, Goetz & Perry

نامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با 0/50، 0/67، 0/67، 0/68، 0/50، 0/59، 0/64 و 0/73 و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، نامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با 0/56، 0/65، 0/56، 0/50، 0/51، 0/56 و 0/80، 0/69 و 0/80 به دست آمد.

#### یافته‌ها

جدول 1، اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول 1. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=330)

خستگی	نامیدی	خشم	شرم	اضطراب	غرور	امید	لذت	
0/28**	0/29**	0/30**	0/26**	0/27**	-0/22**	-0/25**	-0/27**	خودسرزنشگری
0/22**	0/26**	0/28**	0/23**	0/23**	-0/15*	-0/20**	-0/21**	نشخوارگری
0/23**	0/22**	0/18**	0/20**	0/17**	-0/14*	-0/24**	-0/23**	فاجعه‌سازی
0/19**	0/20**	0/17**	0/14*	0/14*	-0/22**	-0/19**	-0/17**	دگرسرزنشگری
-0/15*	-0/14*	-0/14*	-0/20**	-0/15*	0/21**	0/14*	0/13*	پذیرش
-0/14*	-0/18**	-0/19**	-0/20**	-0/21**	0/20**	0/17**	0/14*	بازتمرکز مثبت
-0/18**	-0/21**	-0/22**	-0/21**	-0/20**	0/24**	0/21**	0/18**	برنامه‌ریزی مجدد
-0/19**	-0/21**	-0/23**	-0/23**	-0/24**	0/19**	0/14*	0/14*	بازارزیابی مثبت
-0/14*	-0/13*	-0/18**	-0/19**	-0/18**	0/15*	0/20**	0/13*	دیدگاه‌گیری

نتایج جدول 2 نشان می‌دهد که بین ابعاد مختلف تنیدگی تحصیلی ادراک شده با راهبردهای خودسرزنشگری، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری رابطه مثبت و معنادار و با راهبردهای پذیرش، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری، رابطه منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ابعاد مختلف تنیدگی تحصیلی ادراک شده با هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت، امید و غرور، منفی و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب، خشم، شرم، نامیدی و خستگی، مثبت و معنادار است.

هیجان‌های پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تاییدی همسو با مطالعه پکرون، گتز، فرنزل، بارچفلد و پری<sup>1</sup> (2011) با تاکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت شامل 24 مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امید، غرور، تسکین، خشم، اضطراب، شرم، نامیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به طور تجربی از روایی درونی AEQ حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین 0/74 تا 0/87 به دست آمد. در مطالعه حاضر، با هدف توسعه نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هیجان‌های

پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، 3 گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آنها بودند، انتخاب شدند؛ بنابراین، از مجموع سه بسته 24 گویه‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه 72 ماده‌ای پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت، توسعه یافت. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، نامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با 0/61، 0/62، 0/50، 0/59، 0/68، 0/50، 0/69 و 0/71، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم،

جدول 2. جدول همبستگی تنیدگی تحصیلی با راهبردهای نظم‌بخشی شناختی و هیجانات پیشرفت

متغیر	مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
تنیدگی تحصیلی ادراک شده	دشواری مربوط به عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس	50/25	25/59
	دشواری برای تعامل با دیگران در دانشگاه	32/64	20/38
	دشواری برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	17/55	9/95
	خودسرزنش‌گری	10/75	3/12
	نشخوارگری	11/82	3/36
	فاجعه‌سازی	10/58	3/47
	دگرسرزنش‌گری	9/01	3/46
	پذیرش	11/96	2/95
	بازتمرکز مثبت	11/71	3/62
	تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	12/84	3/54
راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان	بازارزیابی مثبت	12/53	3/63
	دیدگاه‌گیری	11/75	3/53
	هیجان لذت	30/28	6/21
	هیجان امید	31/05	6/34
	هیجان غرور	30/63	6/67
	هیجان اضطراب	23/44	6/18
	هیجان شرم	23/20	6/32
	هیجان خشم	22/03	6/03
	هیجان ناامیدی	20/42	6/66
	هیجان خستگی	15/31	4/52

\*\*P&lt;0/01

کشیدگی<sup>4</sup>، بهنجاری چندمتغیری<sup>5</sup> به کمک ضریب مردیا، و مقادیر پرت از طریق روش فاصله ماهالانوبیس<sup>6</sup> آزمون و تایید شدند.

علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی 2 و 3 گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن<sup>7</sup> و هم خطی چندگانه<sup>8</sup> رعایت شده است. در نهایت، در مطالعه حاضر، به منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار<sup>9</sup> استفاده شد. به

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که بین راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان انطباقی شامل پذیرش، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری با هیجانات پیشرفت مثبت، رابطه مثبت و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی، رابطه منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که بین راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان غیرانطباقی شامل خودسرزنش‌گری، دگرسرزنش‌گری، نشخوارگری ذهنی و فاجعه‌سازی با هیجانات پیشرفت مثبت، رابطه منفی و معنادار و با هیجانات پیشرفت منفی، رابطه مثبت و معنادار است. در مطالعه حاضر پیش از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (2005) و میرز، گامست و گارینو<sup>1</sup> (2006) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری<sup>2</sup> به کمک برآورد مقادیر چولگی<sup>3</sup> و

3. Skew

4. Kurtosis

5. Multivariate Normality

6. Mahalanobis Distance

7. Linearity

8. Multicollinearity

9. Expectation Maximization

1. Meyers, Gamest &amp; Goarin

2. Univariate Normality



علاوه، برای برآورد مدل، از روش بیشینه احتمال<sup>1</sup> نیز اندازه‌گیری ندارند، در روش معادلات ساختاری ضمن این که محقق از اندازه‌های چندگانه برای یک سازه واحد استفاده شد. استفاده می‌کند، این روش امکان برآورد خطای ویژه هر

جدول 3. جدول همبستگی ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی تحصیلی دانشجویان

دشواری مربوط به عملکرد تحصیلی	دشواری برای تعامل با دیگران در دانشگاه	دشواری برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه	
0/46**	0/34**	0/35**	خودسرزنش‌گری
0/43**	0/28**	0/29**	نشخوارگری
0/36**	0/39**	0/32**	فاجعه‌سازی
0/32**	0/47**	0/34**	دگرسرنش‌گری
-0/37**	-0/34**	-0/29**	پذیرش
-0/47**	-0/35**	-0/29**	بازتمرکز مثبت
-0/49**	-0/52**	-0/39**	تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی
-0/51**	-0/43**	-0/36**	بازارزیابی مثبت
-0/45**	-0/34**	-0/30**	دیدگاه‌گیری
-0/25**	-0/19**	-0/26**	هیجان لذت
-0/24**	-0/22**	-0/18**	هیجان امید
-0/19**	-0/19**	-0/19**	هیجان غرور
0/25**	0/23**	0/20**	هیجان اضطراب
0/28**	0/23**	0/21**	هیجان شرم
0/31**	0/23**	0/25**	هیجان خشم
0/29**	0/23**	0/30**	هیجان ناامیدی
0/25**	0/19**	0/21**	هیجان خستگی

\*\* P<0/01 \* P<0/5

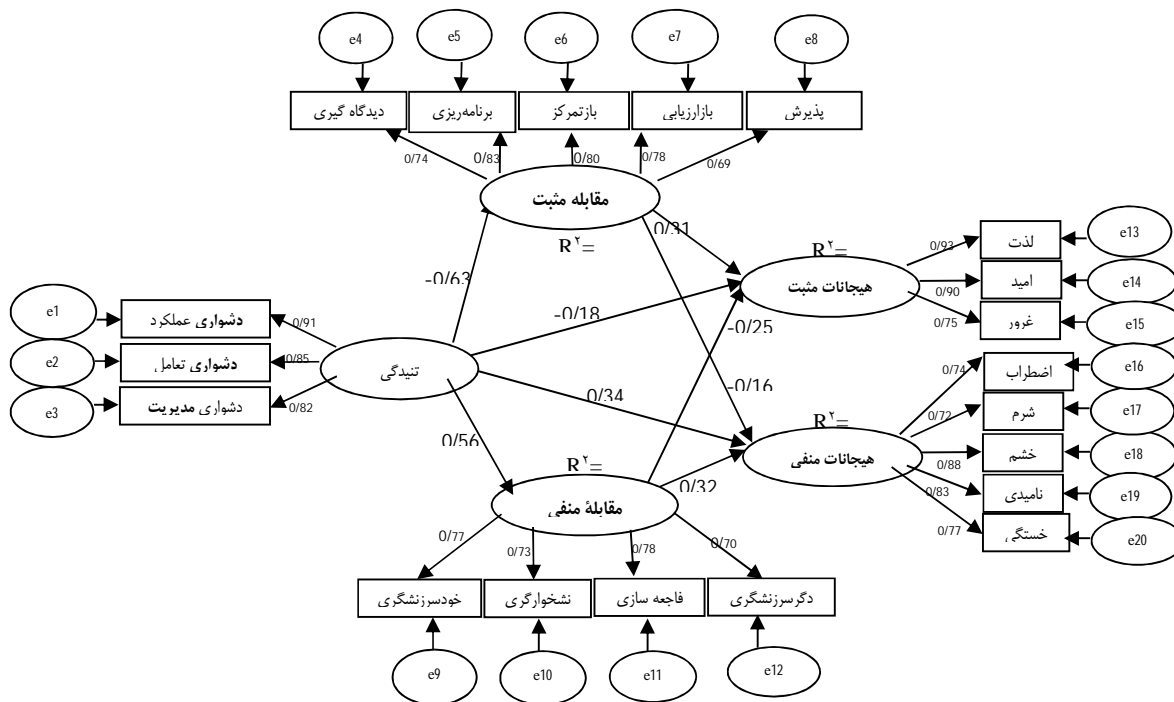
جدول 4. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	2χ/df	Df	2χ	
0/081	0/84	0/82	0/85	3/76	164	617/26	قبل از اصلاح مدل
0/051	0/96	0/91	0/95	2/53	158	399/37	بعد از اصلاح مدل

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

ماهیت پیچیده و چندبعدی مدل انتخاب شده، استفاده از فن آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند. طبق دیدگاه وستون و گاری<sup>2</sup> (2006) اگر چه روش آماری معادلات ساختاری با دیگر روش‌های کمی پر استفاده مانند تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس مقایسه‌شدنی است؛ اما در مقایسه با این روش‌ها، تفاوت‌هایی نیز دارد؛ اول، در حالی که در دیگر مدل‌های خطی کلی<sup>3</sup>، سازه‌ها فقط به کمک یک مقدار ارائه می‌شوند و امکانی برای شمول خطای

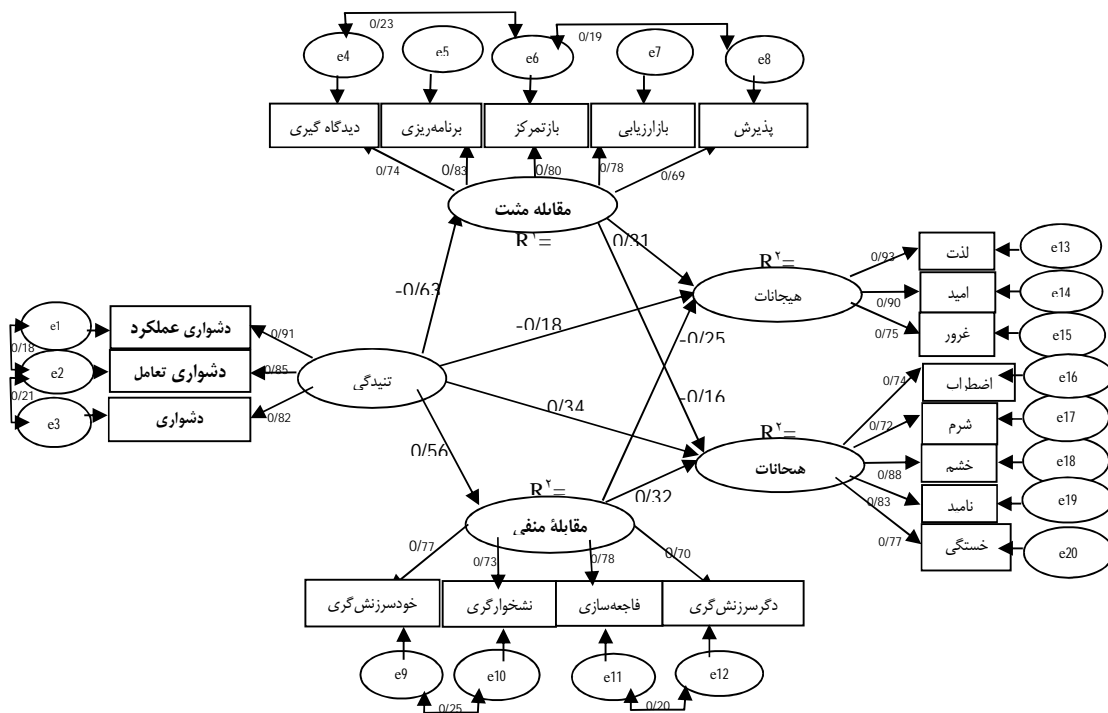
1. Maximum Likelihood  
2. Weston & Gore  
3. General Linear Models



شکل 2. مدل مفروض واسطه‌مندی راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تیندگی تحصیلی ادراک شده با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی قبل از اصلاح

عددی بالاتر از 0/06 برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از 0/90 شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، بیش از پیش ضرورت اصلاح الگوی مفروض را با هدف کمک به بهبود برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده، نشان می‌دهد. آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر تیندگی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «دشواری مربوط به عملکرد تحصیلی در کلاس و بیرون از کلاس و دشواری برای تعامل با دیگران در دانشگاه» و «دشواری برای تعامل با دیگران در دانشگاه و دشواری برای مدیریت کار، خانواده و دانشگاه»، در متغیر راهبردهای مثبت نظم‌بخشی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «بازارزیایی مثبت و پذیرش» و «بازارزیایی مثبت و دیدگاه گیری» و در نهایت، متغیر راهبردهای منفی نظم‌بخشی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «دگرسرزنشگری و فاجعه‌سازی» و «نشخوارگری و خودسرزنشگری»، پس از کاهش 6 واحد

در این بخش، به منظور آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تیندگی تحصیلی ادراک شده با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی دانشجویان، از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل 2). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تیندگی تحصیلی ادراک شده با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در دانشجویان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (2006) شامل شاخص مجذور خی  $(\chi^2)$ ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 0/85، 3/76، 617/26، 0/84 و 0/084 به دست آمد (جدول 4). بر اساس منطبق پیشنهادی میرز و همکاران (2006) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از 3 برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی  $(\chi^2/df)$ ، ارزش



شکل 3. مدل مفروض واسطه‌مندی راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده با هیجانان پیشرفت مثبت و منفی پس از اصلاح

لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده با راهبردهای منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان (خودسرزنش‌گری، دگرسرنش‌گری، فاجعه‌سازی و نشخوارگری) و هیجانان پیشرفت منفی، مثبت و معنادار و با راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی هیجان (پذیرش، بازارزیایی مثبت، بازتمرکز مثبت، دیدگاه‌گیری و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) و هیجانان پیشرفت مثبت، منفی و معنادار بود. همچنین، رابطه بین راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی هیجان با هیجانان پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجانان پیشرفت منفی، منفی و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین راهبردهای منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان با هیجانان پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجانان پیشرفت منفی، مثبت و معنادار است (شکل‌های 2 و 3).

در نهایت، در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده بر هیجانان پیشرفت مثبت و منفی از طریق راهبردهای مثبت و منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان از روش بوت استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده بر هیجانان پیشرفت مثبت و منفی از طریق راهبردهای منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان به ترتیب برابر با  $-0/20$  و  $0/11$  و اثر

در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار  $317/89$  واحد از ارزش عددی مقدار  $\chi^2$  در این مدل کم شد (شکل 3). بنابراین، در مدل اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور  $\chi^2$ ، شاخص مجذور  $\chi^2/df$ ، شاخص نیکویی برازش (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با  $0/051$  و  $0/91$ ،  $0/95$ ،  $0/96$ ،  $2/53$ ،  $339/37$  به دست آمد (جدول 4).

در این مدل، 31 درصد از پراکندگی نمرات راهبردهای منفی و 39 درصد از پراکندگی نمرات راهبردهای مثبت از طریق تنیدگی تحصیلی تبیین شد. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که تنیدگی تحصیلی و راهبردهای مقابله شناختی به ترتیب 25 و 21 درصد از پراکندگی نمرات هیجانان پیشرفت مثبت و منفی تبیین شد (شکل 3).

علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که در مدل مفروض نسبی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده با هیجانان پیشرفت مثبت و منفی دانشجویان، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از

ذهنی» و «ارزش ذهنی» مشخص می‌شود. همسو با آنچه گفته شد، نتایج مطالعه استینه‌هارت و دالبیر<sup>1</sup> (2008) نیز نشان می‌دهد که تمایز در پس‌ایندهای چندگانه متعاقب رویارویی با تجارب تنیدگی زا در فراگیران از طریق تفاسیر شناختی خودتوانمندساز<sup>2</sup> و تفاسیر شناختی خودناتوان ساز<sup>3</sup> مشخص می‌شود. به طور کلی، مدل فکری خودتوانمندساز محصول ترکیب منحصربفردی از ویژگی‌های اسنادی است که فراگیر را در برابر تجارب انگیزاننده ایمن نگاه می‌دارد. در مقابل، تجمع آن دسته از ویژگی‌های اسنادی که در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا، آسیب‌پذیری فرد را موجب می‌شود، بیانگر ارزیابی شناختی خودناتوان‌ساز است (مارتین<sup>4</sup>، 2008).

علاوه بر این، طبق دیدگاه شوارزر و کنول<sup>5</sup> (2007) دو مفروضه «توانمندسازی»<sup>6</sup> و «بسط»<sup>7</sup> به منزله دو انتخاب مفهومی در بافت مطالعاتی تنیدگی مقابله، شواهد متقنی را در دفاع از نقش میانجیگر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان به عنوان منابع عظیم اطلاعاتی، در پیش‌بینی پس‌ایندهای انگیزشی، هیجانی و رفتاری تنیدگی تحصیلی ارائه می‌دهد. بر اساس مفروضه توانمندسازی، ظرفیت کنترل بهینه تجارب تحصیلی انگیزاننده و گستره وسیع واکنش‌های جسمانی در مواجهه با این مطالبات مبتنی بر پیشرفت از طریق فراخوانی باورهای خودکارآمدی و تفاسیر خودتوانمندساز در مقابل تفاسیر خودناتوان‌ساز، در پیش‌بینی گروه وسیعی از فعالیت‌های پیشرفت مدارانه مانند مشارکت فعالانه در پیشبرد اهداف تحصیلی، انتخاب اهداف تسلطی<sup>8</sup> در برابر اهداف عملکردی<sup>9</sup>، انتخاب تکالیف چالش‌انگیز در برابر تکالیف ساده و در نهایت تعریف استانداردهای واقع‌بینانه برای کنش‌وری‌های آکادمیک است؛ به بیان دیگر، همسو با آموزه‌های مفهومی مفروضه توانمندسازی، کنترل‌پذیری تجارب تنیدگی زا و واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک تقویت باور خودکارآمدی فردی، فراگیران را از فرو غلطیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان انگیزش شامل کمال‌گرایی غیرانطباقی، رویکردهای سطحی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی، اهمال‌کاری، خوناتوان‌سازی

غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده بر هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی از طریق راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی هیجان به ترتیب برابر با 0/14- و 0/18 به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0/05$ ).

### نتیجه‌گیری و بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش میانجی‌گر راهبردهای مثبت و منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ات پیشرفت در گروهی از دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که مدل واسطه‌مندی نسبی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. علاوه بر این، نتایج آزمون مدل مفروض نشان داد که رابطه بین تنیدگی تحصیلی با راهبردهای منفی مقابله شناختی و هیجان‌ات پیشرفت منفی، مثبت و معنادار و رابطه بین تنیدگی تحصیلی با راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی و هیجان‌ات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی هیجان با هیجان‌ات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجان‌ات پیشرفت منفی، منفی و معنادار است. همچنین، رابطه بین راهبردهای منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان با هیجان‌ات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجان‌ات پیشرفت منفی، منفی و معنادار است.

نتایج مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات داوودوندی و شکری (1395)، باغی و همکاران (1396)، ضمن دفاع از منطق فکری نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت نشان می‌دهد که تمایز یافتگی در نرخ تجارب پیشرفت فراگیران در مواجهه با مطالبه‌گری‌های بافتاری از طریق برخی قلمروهای مفهومی مانند فرایندهای ارزیابی شناختی و شیوه‌های ارجح مواجهه با تجارب چالش‌انگیز واسطه‌مندی می‌شود. بر اساس شواهد موجود، وقتی مدل ارزیابی شناختی فراگیران با تاکید بر نبود کنترل ذهنی یا نبود مدیریت علل اثرگذار بر تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه و با بیش ارزش‌گذاری برای تحقق تجارب پیشرفت همراه شود، افراد در معرض هیجان‌ات پیشرفت منفی قرار خواهند گرفت؛ بنابراین، بر اساس آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت، مرجعیت توان تفسیری ارزیابی‌های شناختی در تبیین تغییرپذیری هیجان‌ات پیشرفت، بیش از پیش از طریق فرایندهایی چون «کنترل

1. Steinhardt & Dolbier
2. Empowering Interpretation
3. Disempowering Interpretation
4. Martin
5. Schwarzer & Knoll
6. Enabling Hypothesis
7. Cultivation Hypothesis
8. Mastery Goals
9. Performance Goals

کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم اینکه با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی هیجان‌ها پیشرفت، آزمون نکردن تغییرناپذیری<sup>3</sup> جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض، یکی دیگر از محدودیت‌های مطالعه حاضر است؛ بنابراین، با توجه به نقش تفسیری غیرقابل انکار متغیر جنس در قلمروهای مفهومی چندگانه مدل‌های رفتار مقابله‌ای فراگیران در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود که روابط ساختاری مفاهیم انتخاب شده در مدل مفروض در دو جنس با یکدیگر مقایسه شوند.

با توجه به نقش تبیینی و تفسیری عناصر مفهومی راهبردهای مثبت و منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان بر اساس مدل فرایندی مقابله، در پیش‌بینی تمایز یافتگی پساندهای رویارویی با تجارب چالش‌انگیز در موقعیت‌های پیشرفت، استفاده از برخی برنامه‌های آموزشی مانند برنامه تاب‌آوری پسنیلوانیا (بنگ، لی، زوو، میاو، کهن، یو، لو و وانگ<sup>4</sup>، 2014)، برنامه آموزش تاب‌آوری (استینهارت و دالبیر، 2008)، برنامه بازآموزی اسنادی (گشتاسی، شگری، فتح آبادی و شریفی، 1396)، برنامه آموزش راهبردهای مدیریت اضطراب<sup>5</sup> و بهزیستی درمانی<sup>6</sup> (تومبا، بلایس، وتولینی، رونی، بروی، البری، رافانلی، کافو و فاوا<sup>7</sup>، 2010)، برنامه توانمندسازی نظم‌بخشی هیجانی (کلری، ویلاردی و اسچنایدمن<sup>8</sup>، 2017)، برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی (دیسای<sup>9</sup>، 2010) و برنامه آموزش لرن<sup>10</sup> (موسوی، علیپور، آگاه هریس و زارع، 1393)، با هدف تقویت راهبردهای تفکر مثبت، مهارت‌های انطباقی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی در فراگیران، ضمن تمیق منابع مقابله‌ای آنها، زمینه را برای تحقق ایده خطیر ایمن‌سازی روانی آنها بیش از پیش فراهم می‌آورد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر با تاکید بر نقش واسطه‌ای منبع اطلاعاتی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ها پیشرفت نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دو حلقه مفهومی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌ها پیشرفت

تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره‌گیری از تلاش مصون می‌دارد (گوئتز، کرانجاگر، فرنزل، لاتکی و هال<sup>1</sup>، 2010).

به علاوه، طبق مفروضه بسط، احساس توانمندی در مدیریت بهینه پساندهای چندگانه رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی از طریق وسعت بخشیدن به منابع مقابله‌ای موقعیتی، در پیش‌بینی الگوهای ارجح فعالیت‌های پیشرفت مدارانه فراگیران ایفای نقش می‌کند؛ به بیان دیگر، بر اساس آموزه‌های مفروضه بسط، مدیریت بهینه واکنش‌های چندگانه فردی به موقعیت‌های دشوار تحصیلی که مصداق انگیزش آن در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در جایگزینی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه انطباقی مانند استفاده از اسنادهای علی‌سازش یافته و راهبردهای مقابله شناختی انطباقی در برابر رفتارهای پیشرفت‌مدارانه غیرانطباقی مانند اجتناب از شکست در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی انعکاس می‌یابد، محصول وسعت یافتن ظرف منابع مقابله‌ای تلقی می‌شود؛ بنابراین، سطح پایین تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی و همچنین سطوح بالای باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق وسعت بخشیدن به توان مقابله‌ای افراد و به تبع آن مدیریت بهینه انگیزش‌های هیجانی، در شکل‌دهی به رفتارهای انگیزشی مختلف فراگیران مانند انتخاب جهت‌گیری‌های عمیق و سطحی برای تکالیف تحصیلی یا انتخاب اهداف تسلطی در برابر اهداف عملکردی اثر گذارند (یو و کانگ<sup>2</sup>، 2014).

با وجود آن که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی راهبردهای مقابله شناختی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پساندهای هیجانی تنیدگی تحصیلی ادراک شده فراهم کرده است؛ اما برخی محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند؛ نخست اینکه مطالعه حاضر ماهیتی مقطعی دارد و بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند؛ بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییرناپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم انتخاب شد در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به

3. Invariance  
4. Peng, Li, Zuo, Miao, Chen, Yu, Liu & Wang  
5. Anxiety-Management Strategies Training Program  
6. Well-Being Therapy (Wbt)  
7. Tomba, Belaise, Ottolini, Ruini, Bravi, Albieri, Rafanelli, Caffo, Fava  
8. Cleary, Velardi & Schnaidman  
9. Desai  
10. Learn Education Program

1. Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall  
2. You & Kang

فراهم کرد؛ به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین انتخاب‌های مفهومی با هدف تفسیرپذیری اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت مدارانه فراگیران مستلزم تأکید همزمان بر سه حوزه معنایی متداخل شامل شناخت، هیجان و انگیزش است.

شکری، امید، شهیدی، شهریار، مظاهری، محمدعی، فتح آبادی، جلیل، رحیمی نژاد، سیدیپیمان، و خانجانی، مهدی (1393). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنیولوانیا. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره 7، 165-190.

طاعتی، ف.، شکری، ش.، و شهیدی، ش. (1392). نقش واسطه‌ای خوشبینی در رابطه بین تجارب تحصیلی تنیدگی زا و واکنش به این تجارب. دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر، شماره 15، 73-90. عبدالله پور، م. آ.، درتاج، ف.، و احدی، ح. (1395). تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی،

عبدالله پور، م. آ.، و شکری، ا. (1394). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره 2، 108-90. گشتاسبی، زهرا، شکری، امید، فتح آبادی، جلیل، و شریفی، مسعود (1396). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌ات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال چهارم، شماره 4، 38-23.

موسوی، الهام، علیپور، احمد، آگاه هریس، مژگان، و زارع، حسین (1393). تاثیر برنامه جدید لرن (LEARN) در کاهش استرس ادراک شده و نگرانی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی سلامت، سال 3، شماره 2، 63-47.

مثبت و منفی از طریق راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان تبیین می‌شود. علاوه بر این، در کلی‌ترین سطح، نتایج مطالعه حاضر شواهد تجربی دوجندانی را در دفاع از منطق مفهومی زیربنایی مدل فرایندی مقابله به منزله یکی از صورت‌بندی‌های مفهومی غالب در قلمرو مطالعاتی توصیف‌کننده عناصر پیشایندی، واسطه‌ای و پسایندی تجارب تنیدگی‌زای چندگانه،

## منابع

اسمعیلی، ن.، شکری، ا.، فتح آبادی، ج. و حیدری، م. (1394). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، سال 9، شماره 30، 112-63.

باغی، ز.، شکری، ا.، فتح آبادی، ج. و حیدری، م. (1396). مدل یابی پیشایندها و پسایندهای هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی‌گر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره 37، 59-92.

حسین آبادی، م.، و شکری، ا. (1394). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال دوازدهم، شماره 46، 211-199.

داوودوندی، فرزانه، و شکری، امید (1395). فرایندهای ارزیابی شناختی، هیجان‌ات پیشرفت و تعهد تحصیلی: یک تحلیل واسطه‌ای. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال سیزدهم، شماره 50، 198-183.

شکری، ا.، کرمی نوری، ر.، فراهانی، م. ن.، و مرادی، ع. ر. (1389). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه استرس تحصیلی. مجله علوم رفتاری. دوره 4، شماره 4، 277-283.

American Institute of Stress. (2007). Stress, definition of stress, stressor. [Online]. Available: [www.stress.org/topic-definition-stress.htm](http://www.stress.org/topic-definition-stress.htm).

Ang, R. P. & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and Validity. Educational and Psychological Measurement, 66 (3), 522-539.

Bataineh, N. (2013). Academic Stress among Undergraduate Students : The Case of Education Faculty at King Saud University, International Interdisciplinary Journal of Education, 2 (1), 82-88

Berking, M. & Znoj, H. (2008). Development and validation of a self-report measure for the assessment of emotion regulation skills (SEK-27). Zeitschrift Fur Psychiatrie Psychologie Und Psychotherapie, 56 (2) , 141-153.

Bolger, N. & Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. Journal of Personality and Social Psychology, 92, 458-475.

Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional ex-

- pression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15 (7), 482-487.
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75 (2), 340-345.
- Busari, D. A. (2016) Comparative Evaluation of the academic performance of single-sex and co-educational Secondary School students in Ibadan, South West Nigeria *Africa Journal for Psychological Study of Social Issues* Vol. 19 No. 1 2016.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32 (1) , 92-95.
- 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.
- D'Acremont, M. & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30, 271-282.
- Desai, M. (2010). A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood, *Children's Well-Being. Indicators and Research 3*, Springer Science+Business Media B. V.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (3) , 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V. V., Van Den Kommer, T. & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603-611.
- 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, A. C., Hall, N. C. & Pekran, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Gratz, K. L. & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance and mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds. ). New York: Guilford.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A. & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Kormi-Nouri, R., Macdonald, S., Farahani, M. N., Trost, K., & Shokri, O. (2015). Academic stress as a health measure and its relationship to patterns of emotion in collectivist and individualist cultures: Similarities and differences. *International Journal of Higher Education*, 4 (2), 92-103.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Li, M. H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese college students. *College Student Journal*, 42 (2), 312-325.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A. & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 146-147.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H. & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior physiology. *Emotion*, 5 (2) , 175-190.
- Meyers, L. S., Gamest. G. & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, de-*

- sign and interpretation. Thousand oaks. London. New Delhi, Sage publication.
- 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., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36 - 48.
- 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.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B. & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 47-51.
- Robertson, T., Daffern, M. & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72-82.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42, 243-252.
- 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.
- Tomba, E., Belaise, C., Ottolini, F., Ruini, C., Bravi, A., Albieri, E., Rafanelli, C., Caffo, E., Fava, G. A. (2010). Differential effects of well-being promoting and anxiety-management strategies in a non-clinical school setting. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 326-333.
- weston, R. & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Wilks, S. E., Spivey, C. A. (2009). Resilience in Undergraduate Social Work Students: Social Support and Adjustment to Academic Stress. *Social Work Education: The International Journal*, 14, 1470-1227.
- You, J. W. & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.