

«مقاله پژوهشی»

رابطه پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش: نقش واسطه‌ای

هیجان‌ات پیشرفت و راهبردهای مقابله‌ای

فاطمه عطایی¹، امید شکری^{2*}، شهلا پاکدامن کارشناس³

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

3. دانشیار، گروه روان‌شناسی اجتماعی تحولی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: 1401/06/09 تاریخ پذیرش: 1402/03/24

The Relationship Between Mental Toughness with Health-Oriented Academic Lifestyle in Gifted Adolescents: The Mediating Role of Achievement Emotions and Coping Styles

F. Ataee¹, O. Shokri^{2*}, Sh. Pakdaman³

1. M.Sc. Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Developmental Social Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received: 2022/08/31 Accepted: 2023/06/14

Abstract

This study examined the mediating effect of cognitive coping strategies and achievement emotions on the relationship between mental toughness and academic lifestyle behaviors among male and female gifted students. In this correlational study, 288 gifted students (141 male and 147 female) responded to the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Revised (Garenofski & Kraaij, 2006), the Health-oriented Academic Lifestyle Questionnaire (Salehzadeh, Shokri & Fathabadi, 2017a), the Achievement Emotions Questionnaire-Revised (Abdollahpour, 2015) and Mental Toughness Questionnaire-Revised (Wagnall, Donovan, Papa Georgiou, Clough, Parker & Drinkwater, 2019). Structural equation modeling was used to assess the proposed gifted students. Results indicated that for gifted students, the partially mediated model of adaptive and nonadaptive cognitive coping strategies and positive and negative achievement emotions on the relationship between mental toughness academic lifestyle behaviors had good fit to data. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and model predictors accounted for 66% and 61% of the variance in inhibitory and facilitator behaviors, respectively. Therefore, the most important idea derived from the findings of the present study is how educational professionals interested in the field of gifted psychology studies can pursue concerns related to the motivational profile analysis of gifted learners by emphasizing the information power of the emerging positive psychology movement.

Keywords

Cognitive Coping Strategies, Mental Toughness, Gifted Psychology, Achievement Emotions.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌ات پیشرفت در رابطه پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش انجام شد. در پژوهش همبستگی حاضر، 288 دانش‌آموز تیزهوش (147 دختر و 141 پسر) که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند به پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان (گارفنسکی و کرایج، 2006)، پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، 1396 الف)، نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت (عبدالله‌پور، 1394) و نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتاقتی روانی (داگنال، دیناوان، پاپاگیوریو، کلاگ، پارکر و دینکواتر، 2019) پاسخ دادند. به منظور آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌ات پیشرفت در رابطه پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در این مدل، به ترتیب 66 و 61 درصد از پراکندگی نمرات رفتارهای بازدارنده و رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی از طریق متغیرهای مکنون پژوهش تبیین شد. مهم‌ترین ایده مستخرج از یافته‌های مطالعه حاضر این است که چگونه متخصصان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی می‌توانند دغدغه‌های مربوط به تحلیل نمرخ انگیزشی یادگیرندگان سرآمد را با تأکید بر توان اطلاعاتی نهضت نوظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر دنبال کنند.

واژه‌های کلیدی

راهبردهای مقابله شناختی، پرتاقتی روانی، روان‌شناسی تیزهوشی، هیجان‌ات پیشرفت

مقدمه

مرور نظامدار روزآمدترین منابع شامل شوندهٔ تحرکات نظری و تجربی در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی نشان می‌دهد که در شرایط فعلی یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های پژوهشی در بین محققان مختلف در این قلمرو مطالعاتی ناظر بر این موضوع است که چرا همچنان در بین یادگیرندگان تیزهوش تمایل به انتخاب برخی مدل‌های رفتاری خودآسیب‌رسان یا رفتارهای بازدارندهٔ سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند تلاش‌گریزی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال‌کاری و کمال‌گرایی غیرانطباقی در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده روند فزاینده‌ای دارد (صوفی، شکری، فتح‌آبادی و قنبری، 1398؛ مک‌بی و ملک، پیترس و ماتیوس¹، 2018). در این بین، یکی از مهم‌ترین بسترهای مفهومی تغذیه‌کنندهٔ جهت‌گیری‌ها و اولویت‌های پژوهشی محققان در قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی با هدف جستجوی راه‌حل برای رویارویی با پدیدهٔ سرآمدان غیرموفق یا تیزهوشان خاموش، به طور عام، نهضت نوظهور روان‌شناسی مثبت و به طور خاص، جنبش آموزش و پرورش مثبت است (سگکال²، 2019). به طور کلی، دغدغهٔ راستین محققان و صاحب‌نظران ذیل چتر مفهومی جنبش آموزش و پرورش مثبت بر پروراندن مرزهای مفهومی قابل جستجو برای موفقیت و تلاش هدفمند به منظور توسعهٔ بیش از پیش نیرومندی‌های منشی در یادگیرندگان و هر یک از دیگر عوامل درگیر در نظام تعلیم و تربیت است. بنابراین، عمدهٔ تمرکز بدنهٔ محتوایی این خیزش فکری نوپدید بر گذار از مرز دغدغه‌مندی‌های کمی‌نگر و در مقابل، برجسته‌سازی اولویت‌های کیفی‌نگری مانند توانمندسازی روانی یادگیرندگان است.

یکی از مفاهیم برآمده از بطن دغدغهٔ محققان علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی مثبت، سازهٔ بسیط و پیچیدهٔ پرتاقتی روانی³ نام دارد (لی، ژانگ، راندهاوا و مادیگان⁴، 2020). به طور کلی، پرتاقتی روانی به مثابهٔ یک ویژگی شخصیتی یا کیفیت روان‌شناختی مثبت بر چگونگی رویارویی افراد با چالش‌ها، تنش‌ها و فشارها در بافت‌های مختلف زندگی

اشاره می‌کند (استکلایر تامپسون، باگلر، رابینسون، کلاگ، مک‌گوئن و پری⁵، 2015). در حالی که نخستین بار مفهوم پرتاقتی روانی به طور وسیع در قلمرو روان‌شناسی ورزش مفهوم‌سازی شده است، اما در شرایط فعلی، علاقه‌مندی به تحلیل ویژگی‌های کارکردی این خصیصه در بافت‌های تحصیلی نیز روند فزاینده‌ای یافته است. پرتاقتی روانی به مثابهٔ یک رگهٔ شخصیتی چندوجهی از شش مؤلفه شامل تعهد، چالش، کنترل هیجانی، کنترل زندگی، اعتماد به توانایی‌ها و اعتماد بین‌فردی تشکیل شده است (مک‌گوئن، استکلایر تامپسون و پوتوین⁶، 2018). تعهد بیانگر توانایی انجام تکالیف و تعقیب هدف‌ها با وجود موانع است. چالش نیز بیانگر تمایل به ادراک دشواری‌ها به مثابهٔ فرصت‌هایی برای تحول فردی است. کنترل هیجانی بر توانایی فرد برای نظم‌بخشی هیجانی در خویشتن اشاره می‌کند. کنترل زندگی بیانگر این است که فرد به چه میزان خویشتن را در شکل‌دهی به آینده خود مؤثر می‌داند. اعتماد به توانایی‌ها نیز بیانگر باورمندی به توانش‌های فردی است. در نهایت، اعتماد بین‌فردی بیانگر این است که فرد به چه میزان خویشتن را موقعیت‌های اجتماعی جرأت‌ورز تلقی می‌کند (مک‌گوئن و همکاران، 2018). در حالی که پرتاقتی روانی با برخی خصیصه‌های غیرشناختی مانند تاب‌آوری، سرزندگی، خودکارآمدی، اعتماد، استقامت و انگیزش مشابه به نظر می‌رسد، اما به مثابهٔ یک اصطلاح چتری، ابعاد چندگانهٔ پیشینهٔ ناظر بر مقابله را شامل می‌شود (پاپاگیورگیو، وانگ⁷ و کلاگ، 2017). به جای آن که مفاهیمی مانند تاب‌آوری، سرزندگی و اعتماد به مثابهٔ جزایزی مفهومی دورافتاده از یکدیگر تصویر شوند، پرتاقتی روانی به مثابهٔ یک چهارچوب مفهومی بسیط و چندوجهی و در قالب یک سازهٔ مکنون زیربنایی، با پیوند این قطعات مفهومی به یکدیگر، جورچین مفهومی پرقواره‌ای را ارائه می‌کند (مک‌گوئن و همکاران، 2018). برای مثال در حالی که تاب‌آوری بر توانایی فرد برای سازگاری مثبت با وجود مشقات شدید و مزمن اشاره می‌کند، سرزندگی بیانگر توانایی رویارویی با تجارب تنیدگی‌زای روزانه

5. Stclair-Thompson, Bugler, Robinson, Clough, Mcgeown & Perry

6. Putwain

7. Papageorgiou & Wong

1. Mcbee, Makel, Peters & Matthews

2. Sagkal

3. Mental Toughness

4. Li, Zhang, Randhawa & Madigan

بر نیرومندی از طریق پرتلاقی روانی بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از نظر آماری معنادار بود. تحلیل‌های تعقیبی چندگروهی نیز از مشابهت تأثیرگذاری والدگری مبتنی بر نیرومندی بر مشغولیت و فرسودگی تحصیلی در دو جنس به طور تجربی حمایت کرد.

مرور نتایج در این بخش نشان داد که با وجود انباشت اطلاعاتی پیرامون مختصات کُنشی سازه چندوجهی پرتلاقی روانی در قلمرو روان‌شناسی ورزشی و با وجود ظرفیت تفسیری غیرقابل انکار این واحد مفهومی در تبیین منطبق‌گزینش‌های رفتاری یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی، اما سهم اطلاعاتی قابل تخصیص به محققان تربیتی بسیار کم است (گاسپاردی و جونز¹²، 2012). بنابراین، محقق در پژوهش حاضر مصمم است نقش تبیینی سازه پرتلاقی روانی را در پیش‌بینی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور یادگیرندگان مورد مطالعه قرار دهد. طبق دیدگاه صالح‌زاده، شکر و فتح‌آبادی (1396 ب)، یکی از بسترهای مفهومی تصریح‌کننده اهمیت تأکید بر آموزه‌های برآمده از ایده نوظهور آموزش‌وپرورش مثبت که فهم پژوهش‌گران را از کُنش‌وری انگیزشی/هیجانی/ رفتاری یادگیرندگان و تأثیر آن کنش‌وری‌ها بر حوزه‌های مفهومی چندگانه‌ای مانند ادراک از رضامندی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی مشخص می‌کند بر رفتارهای تسهیل‌گر/ بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در یادگیرندگان استوار است. در مدل پیشنهادی صالح‌زاده و دیگران (1396 ب)، متعارف‌ترین اشکال رفتاری تسهیل‌گر سلامت تحصیلی شامل تاب‌آوری تحصیلی¹³، اسنادگزینی‌های علی‌خوش‌بینانه¹⁴، سرزندگی تحصیلی¹⁵، مشغولیت تحصیلی¹⁶، جهت‌گیری هدف تسلطی¹⁷ و در مقابل پربسامدترین وجوه رفتاری بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته‌شده¹⁸، اسنادگزینی‌های واقع‌گرایانه¹⁹، فریبکاری تحصیلی²⁰، اجتناب از تلاش¹، اهمال‌کاری²

با شدت کمتر است (مارتین و مارش¹، 2008). با این وجود، پرتلاقی روانی به مثابه یک سازه پوشاننده، رویکردی چندوجهی نسبت به تاب‌آوری و سرزندگی ارائه می‌کند (مارتین و مارش، 2009). طبق دیدگاه مک‌گوئن و همکاران (2018) افراد دارای پرتلاقی روانی نه تنها با موانع به طور مؤثر مقابله می‌کنند، بلکه از محل رویارویی با چنین تجاربی برای خویشتن فرصت مغتنم تحول را نیز می‌آفرینند. افراد دارای پرتلاقی روانی اغلب بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند (تعهد²)، با چالش‌ها به طور مؤثر برخورد می‌کنند (چالش³)، به توانایی‌های خود اعتماد دارند (اعتماد به توانایی‌ها⁴)، در موقعیت‌های اجتماعی ابرازمندان رفتار می‌کنند (اعتماد بین‌فردی⁵)، بر زندگی خویشتن کنترل دارند (کنترل زندگی⁶) و هیجان‌ات خود را تنظیم می‌کنند (نظم‌بخشی هیجان‌ات⁷). لین، کلاگ، ولش و پاپاگیورگیو⁸ (2017) یادآور می‌شوند که پرتلاقی روانی تا حدی تغییرپذیر است و از طریق عوامل بافتاری شکل می‌پذیرد.

مرور نتایج مطالعات پاپاگیورگیو، جیانو، ویلسون، مانا، بیللو⁹ و کلاگ (2019)، ساگال (2019)، استاپ، کراست و سوام¹⁰ (2019) یانکاو، داوینپورت و شرم¹¹ (2019) نشان می‌دهد که اخیراً تحلیل هدفمند ویژگی‌های کارکردی پرتلاقی روانی در موقعیت‌های تحصیلی در کانون توجه محققان تربیتی قرار گرفته است. در پژوهش ساگال (2019) که با هدف آزمون نقش میانجیگر پرتلاقی روانی در رابطه والدگری مبتنی بر نیرومندی و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی گروهی از نوجوانان انجام شد، نتایج نشان داد که والدگری مبتنی بر نیرومندی به طور مستقیم بر افزایش سطوح مشغولیت تحصیلی و نه فرسودگی تحصیلی اثرگذار بود. علاوه بر این، اثرات غیرمستقیم والدگری مبتنی

1. Martin & Marsh
2. Commitment
3. Challenge
4. Confidence in Abilities
5. Interpersonal Confidence
6. Control Life
7. Control Emotions
8. Lin, Clough, Welch & Papageorgiou
9. Gianniou, Wilson, Moneta & Bilello
10. Stamp, Crust & Swann
11. Yankov, Davenport & Sherman

12. Jones
13. Academic Resilience
14. Optimism
15. Academic Buoyancy
16. Academic Engagement
17. Mastery Goal Orientation
18. Learned Helplessness
19. Selecting of Maladaptive Attributions
20. Academic Cheating

منفعلا نه را موجب می‌شود (یانگ، سندمن و کراسک¹⁰، 2019).

علاوه بر این، مرور شواهد مربوط به ظرفیت‌های تفسیری رفتارهای تسهیل‌گر/ بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور اهمیت تحلیل نظام‌مند عناصر پس‌اندی این اشکال رفتاری را به‌ویژه با تأکید بر کارکردهای این اشکال رفتاری برای تصریح در تمایز یافتگی قواره هیجانی و انگیزشی یادگیرندگان موجب می‌شود. نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت به مثابه مطمئن‌ترین چارچوب مفهومی قابل استناد در قلمرو توصیف پیشایندها و پس‌ایندهای هیجان‌های پیشرفت اهمیت تمرکز بر ویژگی‌های کارکردی قلمروهای چندگانه از جمله مفهوم سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را در پیش‌بینی تجارب هیجانی یادگیرندگان مشخص می‌کند (کارلو¹¹، 2017؛ جرال و لجویی¹²، 2017؛ گشتاسی و همکاران، 1396). بنابراین مؤلفه‌های توصیف‌کننده سبک زندگی سلامت تحصیلی به‌مثابه یک قلمرو مفهومی مربوط به ویژگی‌های فردی یادگیرندگان سهمی را در تصریح پراکندگی قابل تصور در کمیت‌های قابل انتساب به هیجان‌ها پیشرفت مختلف در یادگیرندگان ایفا می‌کند. علاوه بر این بر حسب شواهد تجربی و نظری موجود تمیز در رجوع به اشکال تسهیل‌گر/ بازدارنده سبک زندگی تحصیلی در توصیف وضعیت انگیزشی یادگیرندگان و میزان مشغولیت تحصیلی آن‌ها از نقش با اهمیتی برخوردار است (گنیلکا، آشی و نوبل¹³، 2012).

به طور کلی، در این بخش، مرور نتایج مطالعات مختلف نشان داد که فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار پیرامون ویژگی‌های کارکردی سازهٔ پرطاقتی روانی در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش از یک سوی، و همچنین، ضرورت اطلاع از سازوکارهای توضیح دهندهٔ توان تفسیری پرطاقتی روانی برای رفتارهای سبک زندگی تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش، توسعه مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله و هیجانات پیشرفت را در رابطهٔ

خودناتوان‌سازی³، اجتناب از کمک‌طلبی⁴ و پرخاشگری منفعلا نه⁵ است (ویسنت، اینگلز، گونزالوز، سنت مارتین، فلورز و فرناندز⁶، 2019).

مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی یکی از بسترهای مفهومی توضیح‌دهنده تمیز در ریخت‌شناسی رفتاری فراگیران با رجوع به عوامل تسهیل‌گر/ بازدارنده سبک زندگی تحصیلی با تأکید بر مختصات کنشی راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی مشخص می‌شود. نتایج مطالعات مختلف در این بخش نشان داده‌اند که سبک تنظیم هیجانی یادگیرنده در رویارویی با مطالبه‌گری‌های پیرامونی وقتی میل به انطباقی بودن سبک ارجح رویارویی را تصویر می‌کند و از این طریق به کمک ویژگی‌هایی مانند پذیرش، بازارزایی مثبت و کم‌اهمیت‌شماری و در نهایت حذر از بیش‌خودشناسانندگی مشخص می‌شوند احتمال آنکه نمره افراد در قلمروهایی مانند اسنادگزی‌های علی خوش‌بینانه، تاب‌آوری، سرزندگی، مشغولیت و جهت‌گیری هدف تسلطی بیشتر شود وجود دارد (کوشکی، شکری، قنبری و فتح‌آبادی، 1398؛ ویروین، برگلد، پرکل و استاین‌مایر⁷، 2019؛ بوسیچ و مک‌کان⁸، 2019؛ نیومن، استریکر، اُبرین، لوید و لینچ⁹، 2019؛ گشتاسی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، 1396). در مقابل سلطه‌گری برخی اشکال تفسیری بر نظام شناختی افراد به‌منظور مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده فراروی مانند فاجعه‌سازی، خودسرزنشگری، دگرسرزنشگری و نشخوارفکری ضمن تهدید منابع مقابله‌ای درون برون‌فردی میل به رجوع به پاره‌ای سازوکارهای دفاعی خودمراقبت‌گر مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، تلاش‌گریزی و حتی رویه‌های تسلیم‌شونده‌ای مانند درماندگی آموخته‌شده و پرخاشگری

1. Effort Withdrawal
2. Academic Procrastination
3. Self-Handicapping
4. Avoidance of Help-Seeking
5. Passive-Aggressive Behavior
6. Vicent, Inglés, Sanmartín, González, Aparicio-Flores & García-Fernández
7. Wirthwien, Bergold, Preckel & Steinmayer
8. Bucich & MacCann
9. Newman, Strickler, O'Brien, Luid & Lynch

10. Young, Sandman & Craske

11. Curelaru

12. Jarrell & Lajoie

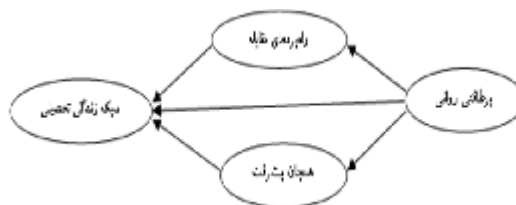
13. Gnilka, Ashby & Noble

(2005) با تأکید بر منطق تناسب بین تعداد پارامترهای اندازه‌گیری شده مدل با حجم نمونه، از آنجا که 60 پارامتر اندازه‌گیری شدند، بر اساس نسبت 5 به 1، تعداد 288 دانش‌آموز انتخاب شدند. در مطالعه حاضر، 12 مشارکت‌کننده در فرایند غربال اولیه داده‌ها حذف شدند.

در پژوهش حاضر از ابزارهای سنجش زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه نظم بخشی شناختی هیجان²
(گارنفسکی و کرایچ³، 2006). نخستین بار به‌منظور سنجش ابعاد شناختی نظم‌بخشی هیجان نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان دربرگیرنده 36 ماده و 9 مقیاس خودسرزنش‌گری⁴ (مشمول بر ماده‌های 1، 10، 19 و 28)، پذیرش⁵ (مشمول بر ماده‌های 2، 11، 20 و 29)، نشخوارگری ذهنی⁶ (مشمول بر ماده‌های 3، 12، 21 و 30)، باز تمرکز مثبت⁷ (مشمول بر ماده‌های 4، 13، 22 و 31)، برنامه‌ریزی مجدد⁸ (مشمول بر ماده‌های 5، 14، 23 و 32)، باز ارزیابی مثبت⁹ (مشمول بر ماده‌های 6، 15، 24 و 33)، دیدگاه‌گیری¹⁰ (مشمول بر ماده‌های 7، 16، 25 و 34)، فاجعه‌سازی¹¹ (مشمول بر ماده‌های 8، 17، 26 و 35) و دگرسرزنش‌گری¹² (مشمول بر ماده‌های 9، 18، 27 و 36) در گروهی از نوجوانان هلندی از سوی گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (2001) توسعه داده شد. در این پرسش‌نامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرتی (از 1 هرگز تا 5 همیشه) پاسخ می‌دهند. ویژگی‌های فنی پرسش‌نامه نظم بخشی شناختی هیجان بر روی نمونه‌های مختلف آزمون و تأیید شده است (دی‌آکریمین و ون‌در لیدن¹²، 2007). در مطالعه حسین‌آبادی و شکری (1394)، با هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه

پرتلاقی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی توجیه می‌کند (شکل 1).



شکل 1. نمودار مسیر مدل مفروض پژوهش

روش پژوهش

در پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از یک طرح همبستگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر نیز شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مقاطع متوسطه اول و دوم مدارس فرزندانگان و علامه حلی شهر ساوه در سال تحصیلی 1399-1400 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 288 دانش‌آموز تیزهوش، 141 پسر برابر با 49 درصد [با میانگین سنی 15 و انحراف استاندارد (1/31)] و کمینه تا بیشینه سنی 13 تا 17 سال] و 147 دختر برابر با 51 درصد [با میانگین سنی 15/29 و انحراف استاندارد (1/46)] و کمینه تا بیشینه سنی 13 تا 18 سال] از پایه‌های مختلف دوره‌های اول دوم متوسطه بودند. در نمونه منتخب، تعداد 27 دانش‌آموز از پایه هفتم (18/4 درصد)، تعداد 21 دانش‌آموز از پایه هشتم (14/3 درصد)، تعداد 15 دانش‌آموز از پایه نهم (10/2 درصد)، تعداد 57 دانش‌آموز از پایه دهم (38/8 درصد)، تعداد 21 دانش‌آموز از پایه یازدهم (14/3 درصد) و در نهایت، تعداد 6 دانش‌آموز از پایه دوازدهم (4/1 درصد) انتخاب شدند. از بین دانش‌آموزان، 141 دانش‌آموز از دوره متوسطه اول (49 درصد) و 147 دانش‌آموز از دوره متوسطه دوم (51 درصد) انتخاب شدند. در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، 51 دانش‌آموز از گروه علوم انسانی (34/7 درصد)، 63 دانش‌آموز از گروه ریاضی (42/9 درصد) و 33 دانش‌آموز از گروه علوم تجربی (22/4 درصد) انتخاب شدند. در پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین¹

2. Emotion Cognition Regulation Questionnaire (ECRQ)
3. Garnefski & Kraaij
4. Self Blame
5. Acceptance
6. Rumination
7. Positive Refocusing
8. Refocus on Planning
9. Positive Reappraisal
10. Putting into Perspective
11. Catastrophizing
12. D'acremonta & Van Der Linden

1. Kline

(5) تا کاملاً مخالفم (1) پاسخ دهند. بدین نحو که گزینه کاملاً موافقم نمره 5، نسبتاً موافقم نمره 4، نظری ندارم نمره 3، نسبتاً مخالفم نمره 2 و کاملاً مخالفم نمره 1 را به خود اختصاص می‌دهد. سازه‌های زیربنایی و تعداد آیتم‌های هر یک در بعد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی عبارت از خوش‌بینی تحصیلی (10 گویه)، مشغولیت تحصیلی (8 گویه)، جهت‌گیری هدف تسلطی (10 گویه)، سرزندگی تحصیلی (10 گویه)، تاب‌آوری تحصیلی (10 گویه) و در بعد بازدارندگی سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده (10 گویه)، اجتناب از کمک‌طلبی (9 گویه)، پرخاشگری منفعلانه (10 گویه)، اهمال‌کاری تحصیلی (9 گویه)، خودناتوان‌سازی (7 گویه)، اجتناب از تلاش (11 گویه)، فریب‌کاری تحصیلی (10 گویه) و کمال‌گرایی غیرانطباقی (10 گویه) است. ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه تسهیل‌گرهای سلامت تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی 0/89، مشغولیت تحصیلی، 0/85، جهت‌گیری هدف تسلطی، 0/93، سرزندگی تحصیلی، 0/93، تاب‌آوری تحصیلی، 0/93 و در هر یک از سازنده‌های زیربنایی بعد بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، 0/92، اجتناب از کمک‌طلبی، 0/94، اهمال‌کاری تحصیلی، 0/93، خودناتوان‌سازی، 0/90، اجتناب از تلاش، 0/95، فریب‌کاری تحصیلی، 0/96، کمال‌گرایی غیر انطباقی، 0/95، محاسبه شده است (صالح‌زاده و دیگران، 1396 الف). در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی ابعاد تسهیل‌گرهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، هدف‌گزینی تسلطی و سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با 0/91، 0/86، 0/92 و 0/93 و ضرایب همسانی درونی وجوه بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته‌شده، کمال‌گرایی غیرانطباقی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، فریب‌کاری تحصیلی، تلاش‌گریزی، اجتناب از کمک‌طلبی و پرخاشگری منفعلانه به ترتیب برابر با 0/94، 0/95، 0/94، 0/96، 0/94 و 0/94 به‌دست آمد.

نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت² (AEQ-R، عبدالله‌پور، 1394). پکران، گوئتز و پری (2005) پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار

پرسش‌نامه نظم بخشی شناختی هیجان در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی، با وجود اجرای نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایچ (2006) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع 36 ماده، 18 ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین‌آبادی و شکری (1394)، مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم‌بخشی شناختی هیجان برای زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیایی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری 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 آمده است. در مطالعه حاضر ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیایی مثبت، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با 0/74، 0/76، 0/78، 0/82، 0/83، 0/79 و 0/78 به دست آمد.

پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت‌تحصیلی¹ (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، 1396 الف). این پرسش‌نامه که مشتمل بر 124 گویه به تفکیک 13 الگوی رفتاری است توسط صالح‌زاده و دیگران (1396 الف) طراحی شده است. این پرسش‌نامه در قالب یک پرسش‌نامه خودگزارش‌دهی با قابلیت اجرای فردی و گروهی توسعه یافته است. این ابزار، با استناد به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت شامل انتظار ارزش، کنترل ارزش، خودکارآمدی، هدف پیشرفت، خودتعیین‌گری، اسناد، خودارزشمندی و امید توسعه یافته است. در این پرسش‌نامه 48 ماده مربوط به هر یک از سازه‌های زیربنایی انتخاب و پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، مشتمل بر 124 آیتم به تفکیک 13 الگوی رفتاری شناسایی‌شده، طراحی و تدوین شده است. 48 ماده مربوط به رفتارهای ارتقادهنده سلامت‌تحصیلی و 76 ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت‌تحصیلی اختصاص داده شده است. پاسخ‌دهندگان باید به هر ماده بر روی طبق 5 درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم

1. Health-Oriented Academic Life-Style Questionnaire (HALSQ)

2. Achievement Emotions Questionnaire-Revised

امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با 0/78، 0/80، 0/86، 0/77، 0/86، 0/92، 0/87 و 0/92 به دست آمد. در مطالعه عبدالله پور، درتاج و احدی (1393)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با مطالعه پکران، گوئتر، فرنزل، بارچفیلد و پری (2011) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت شامل 24 مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امید، غرور، تسکین، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی 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 ماده که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکتون زیربنایی آنها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته 24 گویه‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه 72 ماده‌ای پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت، توسعه یافت. در مطالعه گراوند، ابوالعالی، کیامنش و گنجی (1395)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با 0/65، 0/60، 0/62، 0/63، 0/67، 0/65، 0/66 و 0/65، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با 0/66، 0/64، 0/61، 0/65، 0/60، 0/63، 0/66 و 0/65 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 0/65، 0/75، 0/76، 0/67، 0/65، 0/66، 0/71 و 0/67 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های اضطراب، خشم، امید، ناامیدی، لذت، خستگی، غرور و شرم به ترتیب برابر با 0/90، 0/93، 0/90، 0/89، 0/83، 0/86، 0/88 و 0/88 به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت بر پایه نرم‌افزار Amos، با تأکید بر ساختار

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 متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس¹، هیجان‌های مربوط به یادگیری² و هیجان‌های مربوط به امتحان³ است. در پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان 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 لذت⁴ (10 گویه)، امیدواری⁵ (8 گویه)، فخر⁶ (9 گویه)، خشم⁷ (9 گویه)، اضطراب⁸ (12 گویه)، شرم⁹ (11 گویه)، ناامیدی¹⁰ (10 گویه) و خستگی¹¹ (11 گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با 75 و 77 گویه، مجموعه مشابه‌ای از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه پکران، گوئتر و فرنزل (2004) 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، 0/89، 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،

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

جدول 1. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان (n=288)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار
پرتلاقی روانی	چالش	10/03	2/03	لذت	35/47	6/32	
	اعتماد بین فردی	9/80	2/05	امید	44/97	8/85	
	اعتماد به توانایی‌ها	9/97	1/90	غرور	36/38	7/07	
	کنترل هیجانی	8/51	2/36	هیجانان خشم	18/44	8/42	
	کنترل زندگی	8/20	2/27	پیشرفت اضطراب	24/10	9/48	
	تعهدمندی	10/20	2/56	شرم	17/51	7/58	
	خودسرزنش‌گری	9/56	3/17	نامیدی	15/22	7/50	
	نشخوارگری	11/01	3/31	خستگی	12/10	5/47	
	فاجعه‌سازی	9/50	3/51	خوش‌بینی تحصیلی	41/52	8/01	
	دگرسرنشی	8/25	3/23	سرزندگی تحصیلی	35/10	10/28	
راهبردهای مقابله	بازتمرکز مثبت	12/01	3/54	هدف‌گزینی تسطی	44/24	7/28	
	تمرکز بر برنامه‌ریزی	14/32	3/88	مشغولیت تحصیلی	30/01	6/91	
	بازارزیابی مثبت	14/08	3/93	درماندگی آموخته شده	18/11	9/50	
				رفتارهای سبک	15/81	8/55	
				اجتناب از کمک‌طلبی	14/17	8/22	
				پرخاشگری منفعلانه	17/62	9/39	
				اهمال کاری تحصیلی	12/55	7/03	
				خودناتوان‌سازی	18/76	10/37	
				تلاش‌گریزی	19/13	10/82	
				فریبکاری تحصیلی	20/45	11/16	
			کمال‌گرایی غیرانطباقی				

چندبُعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی پرسش‌نامه هیجانان پیشرفت فراهم کرد. نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتلاقی روانی¹ (MTQ)، داگنال، دیناوان، پاپاگیرگیو، کلاگ، پارکر و دینکواتر² (2019). نسخه اصلی پرسش‌نامه پرتلاقی روانی نخستین بار با شمول 48 ماده به وسیله کلاگ، ایرلی و سوئل³ (2002) توسعه یافت. این پرسش‌نامه شامل شش زیرمقیاس چالش، تعهد، کنترل هیجانی، کنترل زندگی، اعتماد به توانش‌ها و اعتماد بین‌فردی است. مشارکت کنندگان به ماده‌های آزمون بر روی یک طیف 4 درجه‌ای از 1 کاملاً مخالف تا 4 کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در مطالعه پری، کلاگ، کراست، ایرلی و نیکلاس⁴ (2013) که با هدف تحلیل روان‌سنجی پرسش‌نامه پرتلاقی روانی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختار شش عاملی شامل چالش، تعهد، چندبُعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی پرسش‌نامه هیجانان پیشرفت فراهم کرد. در مطالعه کلاک و همکاران (2002)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های چالش، تعهد، کنترل هیجانی، کنترل زندگی، اعتماد به توانایی‌ها و اعتماد بین‌فردی در نمونه نوجوانان به ترتیب برابر با 0/88، 0/73، 0/81، 0/80، 0/73 و 0/79 به دست آمد. در پژوهش داگنال و همکاران (2019) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه کوتاه 18 ماده‌ای پرسش‌نامه پرتلاقی روانی انجام شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی از ساختار چندبُعدی پرسش‌نامه به طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، نتایج همبستگی بین پرتلاقی روانی و رضامندی از زندگی شواهدی در دفاع از روایی همزمان نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتلاقی روانی تدارک دید. در پژوهش داگنال و همکاران (2019) ضریب همسانی درونی نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتلاقی روانی در نوجوانان انگلیسی 0/82 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های چالش، تعهد، کنترل هیجانی، کنترل زندگی، اعتماد به توانایی‌ها و اعتماد بین‌فردی در نمونه نوجوانان به ترتیب برابر با 0/86، 0/96، 0/80، 0/80، 0/83 و 0/79 به

چندبُعدی این ابزار سنجش، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی عاملی پرسش‌نامه هیجانان پیشرفت فراهم کرد.

نسخه کوتاه پرسش‌نامه پرتلاقی روانی¹ (MTQ)، داگنال، دیناوان، پاپاگیرگیو، کلاگ، پارکر و دینکواتر² (2019). نسخه اصلی پرسش‌نامه پرتلاقی روانی نخستین بار با شمول 48 ماده به وسیله کلاگ، ایرلی و سوئل³ (2002) توسعه یافت. این پرسش‌نامه شامل شش زیرمقیاس چالش، تعهد، کنترل هیجانی، کنترل زندگی، اعتماد به توانش‌ها و اعتماد بین‌فردی است. مشارکت کنندگان به ماده‌های آزمون بر روی یک طیف 4 درجه‌ای از 1 کاملاً مخالف تا 4 کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در مطالعه پری، کلاگ، کراست، ایرلی و نیکلاس⁴ (2013) که با هدف تحلیل روان‌سنجی پرسش‌نامه پرتلاقی روانی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختار شش عاملی شامل چالش، تعهد،

1. Mental Toughness Questionnaire-Revised
2. Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K. S., Clough, P. J., Parker, A., & Drinkwater
3. Earle & Sewell
4. Nicholls

جدول 2. جدول همبستگی پرتاقتی روانی با راهبردهای مقابله شناختی، هیجانات پیشرفت و سبک زندگی تحصیلی

چالش	اعتماد بین فردی	اعتماد به توانایی‌ها	کنترل هیجانی	کنترل زندگی	تعهدمندی
خودسرزنش‌گری	-0/24**	-0/47**	-0/19**	-0/18**	-0/46**
نشخوارگری	-0/17**	-0/20**	-0/15*	-0/14*	-0/36**
فاجعه‌سازی	-0/20**	-0/39**	-0/17**	-0/17**	-0/46**
دگرسرنشی	-0/25**	-0/38**	-0/14*	-0/15*	-0/51**
بازتمرکز مثبت	0/41**	0/31**	0/33**	0/24**	0/12*
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	0/49**	0/39**	0/24**	0/17**	0/34**
بازارزیابی مثبت	0/50**	0/46**	0/33**	0/29**	0/31**
لذت	0/74**	0/64**	0/55**	0/43**	0/57**
امید	0/71**	0/73**	0/54**	0/41**	0/62**
غرور	0/68**	0/62**	0/49**	0/41**	0/57**
خشیم	-0/54**	-0/72**	-0/43**	-0/42**	-0/34**
اضطراب	-0/44**	-0/71**	-0/46**	-0/46**	-0/44**
شرم	-0/51**	-0/71**	-0/43**	-0/43**	-0/39**
نامیدی	-0/52**	-0/70**	-0/37**	-0/37**	-0/32**
خستگی	-0/62**	-0/63**	-0/39**	-0/39**	-0/36**
خوش‌بینی تحصیلی	0/61**	0/71**	0/38**	0/36**	0/64**
سرزندگی تحصیلی	0/21**	0/34**	0/26**	0/18**	0/17**
هدف‌گزینی تسلطی	0/54**	0/42**	0/29**	0/24**	0/45**
مشغولیت تحصیلی	0/60**	0/54**	0/46**	0/32**	0/47**
درماندگی آموخته شده	-0/46**	-0/61**	-0/25**	-0/27**	-0/71**
اجتناب از کمک‌طلبی	-0/30**	-0/55**	-0/19**	-0/29**	-0/57**
پرخاشگری منفعلانه	-0/15*	-0/34**	-0/14*	-0/15*	-0/52**
اهمال کاری تحصیلی	-0/44**	-0/60**	-0/26**	-0/26**	-0/72**
خودناتوان‌سازی	-0/47**	-0/56**	-0/29**	-0/23**	-0/68**
تلاش‌گریزی	-0/36**	-0/43**	-0/19**	-0/18**	-0/61**
فریبکاری تحصیلی	-0/45**	-0/47**	-0/24**	-0/20**	-0/58**
کمال‌گرایی غیرانطباقی	-0/35**	-0/62**	-0/19**	-0/21**	-0/56**

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

راهبردهای مقابله شناختی شامل خودسرزنشی، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و دگرسرنشگری، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازتمرکز مثبت و بازارزیابی مثبت، وجوه هیجانات پیشرفت شامل لذت، امید، غرور، شرم، اضطراب، خشم، نامیدی و خستگی و ابعاد رفتارهای تسهیل‌گر/ بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، هدف‌گزینی تسلطی، مشغولیت تحصیلی، درماندگی آموخته شده، کمال‌گرایی غیرانطباقی، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال کاری، خودناتوان‌سازی، تلاش‌گریزی و فریبکاری تحصیلی را نشان داد. نتایج نشان داد که همبستگی بین ابعاد پرتاقتی روانی با وجوه انطباقی راهبردهای مقابله، هیجانات پیشرفت مثبت و رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی، مثبت و معنادار و با وجوه غیرانطباقی راهبردهای مقابله، هیجانات پیشرفت منفی و رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی، منفی و معنادار بود.

دست آمد. در مطالعه حاضر برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در گروه دانش‌آموزان تیزهوش از وب سایت ArioDoc استفاده شد. علاوه بر این، پس از جمع‌آوری داده‌ها در محیط نرم‌افزار اکسل، برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos استفاده شد.

یافته‌ها

جدول 1 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش شامل پرتاقتی روانی، راهبردهای مقابله شناختی، هیجانات پیشرفت و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را برای دانش‌آموزان تیزهوش نشان می‌دهد.

جدول 2 نتایج همبستگی بین ابعاد پرتاقتی روانی شامل چالش، اعتماد بین فردی، اعتماد به توانایی‌ها، کنترل هیجانی، کنترل زندگی و تعهدمندی با ابعاد انطباقی و غیرانطباقی

جدول 3. جدول همبستگی راهبردهای مقابله شناختی با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور

خودسرزنشگری	نشخوارگری	فاجعه‌سازی	دگرسرزنی	باز تمرکز مثبت	تمرکز برنامه‌ریزی	بازارزیابی مثبت	
0/49**	-0/29**	-0/42**	-0/38**	0/36**	0/64**	0/64**	خوش‌بینی تحصیلی
-0/23**	-0/14*	-0/15*	-0/18**	0/18**	0/17**	0/17**	سرزندگی تحصیلی
-0/24**	-0/15*	-0/24**	-0/29**	0/24**	0/45**	0/45**	هدف‌گزینی تسلطی
-0/31**	-0/16**	-0/30**	-0/38**	0/32**	0/47**	0/47**	مشغولیت تحصیلی
0/52**	0/37**	0/55**	0/55**	-0/16**	-0/27**	-0/29**	درماندگی آموخته شده
0/45**	0/26**	0/41**	0/46**	-0/15*	-0/14*	-0/13*	اجتناب از کمک‌طلبی
0/44**	0/18**	0/41**	0/62**	-0/16**	-0/13*	-0/22**	پرخاشگری منفعلانه
0/52**	0/42**	0/50**	0/56**	-0/20**	-0/31**	-0/30**	اهمال کاری تحصیلی
0/43**	0/29**	0/46**	0/65**	-0/15*	-0/31**	-0/31**	خودناتوان‌سازی
0/38**	0/24**	0/38**	0/62**	-0/16**	-0/39**	-0/30**	تلاش‌گریزی
0/43**	0/33**	0/37**	0/50**	-0/19**	-0/18**	-0/21**	فریبکاری تحصیلی
0/57**	0/27**	0/46**	0/49**	-0/16**	-0/25**	-0/29**	کمال‌گرایی غیرانطباقی

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

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماري مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین¹ (2005) و میرز، گامست و گارینو² (2016) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا³، و مقادیر پرت از طریق روش فاصله ماھالانوبیس⁴ آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده نشان داد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که رابطه بین وجوه انطباقی راهبردهای مقابله با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی، مثبت و معنادار و با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج این جدول نشان می‌دهد که رابطه بین وجوه غیرانطباقی راهبردهای مقابله با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، منفی و معنادار و با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی، مثبت و معنادار بود.

نتایج جدول 4 نشان داد که رابطه بین هیجانان مثبت با

جدول 4. جدول همبستگی هیجانان پیشرفت با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور

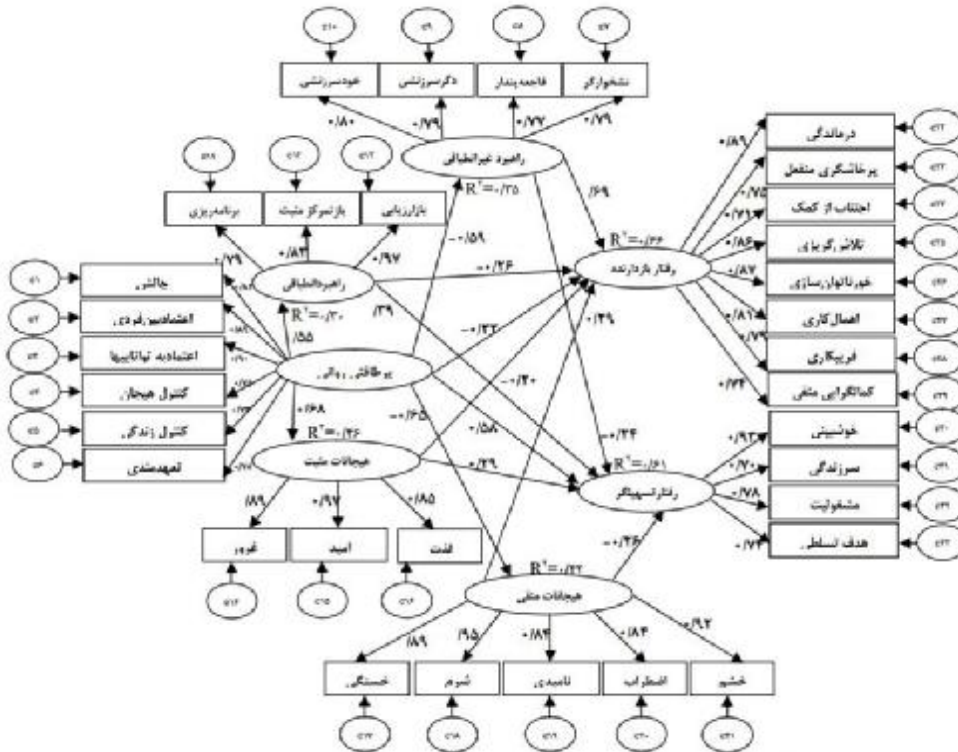
لذت	امید	غرور	خشم	اضطراب	شرم	نامیدی	خستگی
0/67**	0/71**	0/62**	0/61**	-0/58**	-0/63**	-0/73**	-0/67**
0/20**	0/30**	0/22**	0/61**	-0/41**	-0/34**	-0/28**	-0/18**
0/67**	0/70**	0/61**	0/61**	-0/30**	-0/27**	-0/49**	-0/63**
0/63**	0/68**	0/54**	0/61**	-0/38**	-0/42**	-0/51**	-0/57**
-0/48**	-0/59**	-0/46**	0/74**	0/67**	0/71**	0/69**	0/71**
-0/29**	-0/38**	-0/27**	0/56**	0/61**	0/64**	0/68**	0/56**
-0/27**	-0/35**	-0/31**	0/61**	0/42**	0/43**	0/61**	0/58**
-0/48**	-0/60**	-0/44**	0/72**	0/58**	0/68**	0/71**	0/70**
-0/52**	-0/57**	-0/49**	0/76**	0/54**	0/66**	0/69**	0/71**
-0/44**	-0/49**	-0/43**	0/71**	0/46**	0/48**	0/67**	0/66**
-0/45**	-0/56**	-0/49**	0/73**	0/48**	0/52**	0/61**	0/70**
-0/29**	-0/50**	-0/33**	0/69**	0/70**	0/67**	0/59**	0/56**

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

است. علاوه بر این، برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی⁵ نیز استفاده شد.

رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی، مثبت و معنادار و با رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانان پیشرفت منفی با رفتارهای بازدارنده سبک تحصیلی، مثبت و معنادار و با رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی، منفی و معنادار بود.

1. Kline
2. Meyers, Gamest & Goarin
3. Mardia'S Coefficient
4. Mahalanobis Distance
5. Maximum Likelihood



شکل 2. مدل واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌های پیشرفت در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش

پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت منفی، 30 درصد از نمرات راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و 35 درصد از نمرات راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی تبیین شد. همچنین، در این مدل، 61 درصد از پراکندگی نمرات رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و 66 درصد از پراکندگی نمرات رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، از طریق متغیرهای مکنون پرتلاقی روانی، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، پیش بینی شد.

در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم پرتلاقی روانی بر رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی و هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، از روش بوت استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم پرتلاقی روانی بر رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق راهبردهای انطباقی مقابله شناختی، راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و هیجان‌های پیشرفت منفی به ترتیب برابر با 0/21، 0/14-، 0/20 و 0/17، و اثر غیرمستقیم

در این بخش، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیرهای رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی از طریق پرتلاقی روانی با میانجیگری راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله و هیجان‌های پیشرفت در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل 2).

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانشجویان شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 1051/26، 2/18، 0/93، 0/91، 0/90 و 0/051 به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (2016)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازش در مدل مفروض نشان داد که در نمونه دانشجویان، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت (شکل 2).

شکل 2 نشان می‌دهد که در مدل مفروض، 46 درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های پیشرفت مثبت، 42 درصد از

برطاعتی روانی بر رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از طریق راهبردهای انطباقی مقابله شناختی، راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی، هیجانات پیشرفت مثبت و هیجانات پیشرفت منفی به ترتیب برابر با 0/14-، 0/41-، 0/14- و 0/19- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل واسطه‌مندی نسبی راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه برطاعتی روانی و رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در گروهی از نوجوانان تیزهوش دختر و پس انجام شد. نتایج پژوهش حاضر همسو با تعدادی از شواهد تجربی دیگر نشان داد که تحلیل ظرفیت‌های تفسیری کیفیات روانی مثبتی مانند برطاعتی روانی در پیش‌بینی نیمرخ مشخصه‌های هیجانی انگیزشی یادگیرندگان باید در بستر اطلاعاتی سازوکارهایی روان‌شناختی دیگری مانند راهبردهای مقابله و تجارب هیجانی انجام شود (استکلایر تامپسون و همکاران، 2015). علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با گستره وسیعی از شواهد تجربی با تأکید بر آموزه‌های جنبش نوظهور روان‌شناسی مثبت از نقش تعیین‌کننده کیفیات روانی مثبت در پیش‌بینی وجوه مختلف کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت حمایت کرد (کیاکاظمی، شگری، فتح‌آبادی و رشیدی‌پور، 1398؛ مک‌گوئن و همکاران، 2018). نتایج پژوهش حاضر همسو با دیگر شواهد تجربی با تأکید بر وسعت معنایی سازه چندوجهی برطاعتی روانی و شمول طبقات معنایی متفاوتی مانند چالش‌گرایی، تعهدمندی، اطمینان به منابع درون‌فردی، اعتماد به ظرفیت‌های خلق شده در متن روابط بین‌فردی و همچنین، کنترل ادراک شده درباره تجارب هیجانی و وقوع رخداد‌های پیرامونی، در تصریح ویژگی‌های کارکردی این سازه در مواجهه با مطالبات فزاینده تحصیلی از نقش بااهمیتی برخوردار است (مک‌گوئن و همکاران، 2018؛ استکلایر تامپسون و همکاران، 2015). بنابراین، محتوای فکری اندیشیده شده برای سازه بسیط برطاعتی روانی از طریق شمول عناصر چندگانه سرمایه روان‌شناختی افراد در تصریح کنش‌وری آنها در موقعیت‌های مختلف نقش می‌آفریند. همچنین، همسو با دیگر شواهد

تجربی انتظار می‌رود که با غنای هر چه بیشتر هر یک از مؤلفه‌های شکل دهنده به نیمرخ سرمایه روانی افراد، نیمرخ تجارب هیجانی/ انگیزشی/ رفتاری آنها در رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده فراروی؛ اعم از تحصیلی و غیرتحصیلی، سازگارانه‌تر و انطباقی‌تر باشد (باپاگیو و همکاران، 2017). بر این اساس، رصد مفهومی سازهٔ پروسعت برطاعتی روانی و شمول کیفیاتی مانند ارزیابی‌ها و تفاسیر چالشی در رویارویی با تجارب فشارزا و جستجوی تعابیر ناظر بر تعالی فردی در متن مواجهه‌های دشوار و همچنین، احساس تعهد و عزم راسخ در تعقیب هدف‌های خویش حتی در شرایط سخت، بخشی از فرصت‌آفرینی‌های چنین سازه‌ای را سبب می‌شود. علاوه بر این، شواهد بیانگر آن هستند که برخورداری از چنین سرمایه‌ای، از طریق تغذیه خودباوری در افراد و تشویق آنها به جستجوی منابع مقابله‌ای موقعیتی و همچنین اعتماد به خویشتن برای خلق تجارب حمایتی، ضریب مصونیت آنها را در رویارویی با انگیزاننده‌ترین تجارب در موقعیت‌های رقابتی و دشوار، افزایش می‌دهد (مک‌گوئن، استکلایر تامپسون و کلاگ¹، 2016؛ مک‌گوئن و همکاران، 2018؛ استکلایر تامپسون و همکاران، 2015). همچنین، محققان دیگر یادآوری می‌کنند که مدیریت تجارب هیجانی و رجوع به اسنادگزینی‌های مسئولانه در متن تجارب چالش‌زای فراروی، از طریق تقویت مواضع انگیزشی افراد، احتمال استفاده از رویه‌های مقابله‌ای ناسازگارانه و غیرفعالانه را در آنها به میزان زیادی کاهش می‌دهد (کوشکی و همکاران، 1398؛ نورمحمدی، شگری و خدایی، 1399؛ مارتین و مارش، 2008؛ لین و همکاران، 2017؛ گشتاسی و همکاران، 1396). در بخش دیگری، نتایج مربوط به آزمون پیوند علی بین برطاعتی روانی و رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور حاضر شواهدی در دفاع از واسطه‌گری راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی در رابطه بین برطاعتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در بین نوجوانان تیزهوش فراهم آورد. به بیان دیگر، نتایج در این بخش نشان داد که راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی همچون سازوکاری روان‌شناختی در ایجاد پیوندی علی بین برطاعتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ایفای نقش می‌کند. موافق با خاستگاه

1. McGeown, St Clair-Thompson & Clough

تمرکز مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر مسئله، قبل از رجوع به اشکال غیرانطباقی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، رجوع به اشکال انطباقی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را فراهم آورد (بوسیچ و مک‌کان، 2019). بر این اساس، پرتاقتی روانی با شمول مشخصه‌هایی مانند خودباوری و باورهای خودکارآمدی، همسو با منطق مفروض و پیشنهاد شده در ایده توانمندسازی⁵، از طریق امکان‌آفرینی برای مدیریت بهینه انگیزندگی‌های عاطفی در رویارویی با تجارب استرس‌زای پیرامونی، در تقویت باورهای خودکارآمدی افراد مؤثر واقع می‌شود. بنابراین، بر اساس ایده مفروض توانمندسازی، از یک سوی خصیصه مثبت پرتاقتی روانی بر تقویت خودباوری می‌انجامد و از دیگر سوی، خودباوری با مدیریت بهینه انگیزندگی‌های جسمانی، وزن اطلاعاتی غیرقابل انکاری در ارتقای دغدغه توانمندسازی فردی افراد دارد. به بیان دیگر، پرتاقتی با خلق تجاربی متفاوت، در تغذیه اعتماد بیش از پیش به خویش و منابع مقابله‌ای فردی در خود، در تحقق ایده توانمندسازی نقش می‌آفریند. بدون شک، تحقق دغدغه توانمندسازی در بستر مدیریت تجارب هیجانی و منطق رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده ممکن می‌شود. بر اساس ایده توانمندسازی، باورمندی به منابع روانی خویش از طریق خلق تجاربی ناظر بر مدیریت موقعیت‌های انگیزاننده بیرونی ضمن غنی‌سازی خزانه مهارتی افراد و مصونیت از آنها در برابر انتخاب رویه‌های مقابله‌ای منفعلانه و مسئولیت‌گریزانه، در تأمین توانمندسازی آنها نیز نقش غیرقابل انکاری دارد (ویروین و همکاران، 2019). همچنین، پرتاقتی روانی با شمول ویژگی‌های کارکردی اعتماد و اطمینان به ظرفیت‌های بین‌فردی خود و توسعه شبکه تعاملات بین‌فردی، از طریق تقویت منابع مقابله موقعیتی در افراد، منابع مقابله فردی شده در آنها را نیز تغذیه می‌کند. بنابراین، همسو با دغدغه مفروض در ایده پرورش یا بسط⁶، گستراندن مرزهای قابل جستجو برای منابع مقابله فردی از طریق هم‌افزایی با منابع مقابله موقعیتی و متعاقب آن بسط یا گسترش در سرمایه روان‌شناختی افراد، امکان بهره‌گیری از وجوه سازگاران رفتارهای سبک زندگی تحصیلی را در مقایسه با ابعاد غیرانطباقی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در یادگیرندگان سبب می‌شود. بر اساس، فرضیه پرورش فرض می‌شود که برخی کیفیات روانی مثبت مانند

مفهومی سازه نظری پرتاقتی روانی، تحلیل ویژگی‌های کارکردی این سازه بسط در پیش‌بینی کنش‌وری افراد در مواجهه با مطالبات پیرامونی با تأکید بر ظرفیت‌های اطلاعاتی مفهوم راهبردهای مقابله از اهمیت زیادی برخوردار است (پاپاگیوریو و همکاران، 2019: استاپ، کراست، سوام، پری، کلاگ و مارچانت¹ 2015). در این بخش، نتایج پژوهش با تأکید بر واسطه‌گری نسبی راهبردهای مقابله شناختی در رابطه پرتاقتی روانی با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی نشان می‌دهد که بخشی از واریانس مشترک بین دواير مفهومی پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی نوجوانان تیزهوش از طریق شیوه مواجهه شناختی آنها با تجارب انگیزاننده تحصیلی‌شان توضیح داده می‌شود. سازه پرتاقتی روانی به مثابه یک کیفیت روانی مثبت در بستر تدارک تفاسیر خودتوانمندسازی² در مقایسه با تفاسیر خودناتوان ساز³، در بطن رویارویی با تجارب چالش‌زا، امکان رجوع به اشکال سازگاران پاسخ به مطالبات تحصیلی را ممکن می‌سازد. بنابراین، پرتاقتی روانی به مثابه یک رگه شخصیتی، از طریق تقویت ارزیابی‌های شناختی چالشی در مقایسه با ارزیابی‌های شناختی تهدیدمحور، ضمن تسهیل رجوع به رویه‌های مقابله‌ای سازگاران، از رجوع به اشکال رفتاری خودمراقبت‌گری مانند اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تلاش‌گریزی، اجتناب از کمک‌طلبی و استانداردهای رفتاری غیرواقع‌نگر جلوگیری به عمل می‌آورد. در مقابل، پرتاقتی روانی از طریق کمک به تغذیه خزانه مهارتی یادگیرندگان و پروراندن گستره گنجینه رفتاری آنها در رویارویی با تجارب پیرامونی، فرصت رجوع به اشکال رفتاری سازگاران‌ای مانند خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و هدف‌گزینه‌های تسلطی‌نگر را سبب می‌شود (کراست و همکاران، 2019؛ نیومن و همکاران، 2019: ترومپتر، کلین و بوهملیچر⁴، 2017). علاوه بر این، پرتاقتی روانی با شمول ظرفیت‌های تفسیری خودباوری و خودکارآمدی ادراک شده در افراد، منطق‌گزینه‌های رفتاری آنها برای رویارویی با تجارب چالشی فراروی را تغییر می‌دهد و سبب می‌شود که در بستر اطلاعاتی راهبردهای سازگاران نظم‌بخشی شناختی همچنان مانند بازارزیابی شناختی، باز

5. Enabling Hypothesis
6. Cultivation Hypothesis

1. Stamp, Crust, Swann & Marchant
2. Empowering Interpretations
3. Disempowering Interpretations
4. Trompeter, Kleine & Bohlmeijer

رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور نیز نقش می‌آفرینند (صوفی، شگری، فتح‌آبادی و قنبری، 1397). علاوه بر این، سازه بسیط پرتاقتی روانی با شمول اطلاعاتی خرده‌مضمون کنترل زندگی بر نقش تفسری اسنادهای علی خوش‌بینانه در مواجهه با رخداد‌های مختلف زندگی افراد اشاره می‌کند. بر این اساس، تأکید بر منبع اطلاعاتی اسنادگزی‌های علی در بخشی از گستره معنایی سازه پرتاقتی روانی، همسو با نظریه اسناد³ (واینر⁴، 2010)، نقش واسطه‌مندی هیجانات پیشرفت را به عنوان یک سازوکار روان‌شناختی در پیش‌بینی نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان بیش از پیش برجسته می‌کند. بنابراین، موافق با آموزه‌های مفهومی نظریه اسناد فرض می‌شود که پرتاقتی روانی با شمول ویژگی‌های کارکردی اسنادهای علی در پیش‌بینی رفتارهای سبک زندگی تحصیلی یادگیرندگان بیش از پیش از نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت تأثیر می‌پذیرند. در نظریه اسناد فرض می‌شود که اسنادهای علی با شمول اطلاعاتی ویژگی‌های متفاوتی از اسنادها و متعاقب آن فراخوانی تجارب هیجانی مثبت یا منفی، الگوهای رفتاری ناظر بر نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان را مانند مشارکت‌مندی، مشغولیت، انتخاب تکالیف و تلاش و پشتکار سبب می‌شوند. به بیان دیگر، سازه پرتاقتی روانی با شمول خرده‌مضمون کنترل زندگی، ضمن شمول ویژگی‌های کارکردی اسنادهای علی انطباقی سبب می‌شود که موافق با نظریه اسناد، متعاقب رجوع فرد به الگوی ویژه‌ای از ویژگی‌های اسنادی، وی ابتدا در معرض تجاربی هیجانات قرار گرفته و به دنبال هیجانات فراخوانده شده، انتخاب‌های رفتاری معطوف بر نیمرخ انگیزشی فرد پدیدار می‌شود (فردافشاری، پورشهریار، شگری و فتح‌آبادی، 1396). بر این اساس، اسنادهای علی انطباقی از طریق فراخوانی هیجانات مثبت در پدیدایی مدل‌های رفتاری خاصی مانند انتخاب تکالیف چالش‌انگیز، مشغولیت و مشارکت‌مندی، تلاش و پشتکار، تاب‌آوری و هدف‌گزی‌های تسلطی‌نگر از نقش ویژه‌ای برخوردارند. در مقابل، ضعف در خرده‌مضمون کنترل در سازه پرتاقتی روانی که ناظر بر اسنادهای علی غیرانطباقی است از طریق فراخوانی هیجانات پیشرفت منفی در کمک به پدیدایی اشکال مختلف نقصان

پرتاقتی روانی از طریق تعمیق و گستراندن مرز منابع مقابله‌ای افراد سبب می‌شوند که آنها در رویارویی با تجارب انگیزاننده مختلف به دلیل غنای در خزانه مهارتی خود، با طیف گسترده‌تری از گزینش‌های رفتاری روبرو هستند و مانع از بیش‌چسبندگی آنها به رویه‌های غیرفعالانه، مسئولیت‌گریزانه و غیردوراندیش خواهد شد (ویست و همکاران، 2019؛ یانگ و همکاران، 2019).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر شواهدی در دفاع از مدل علی واسطه‌مندی نسبی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور فراهم آورد. نتایج در این بخش نشان داد که هیجانات پیشرفت نیز به مثابه یک سازوکار اطلاعاتی دیگر در ایجاد پیوندی علی بین کیفیت روان‌شناختی پرتاقتی روانی و رفتارهای سبک زندگی تدارک دید. در این بخش، نتایج همسو با برخی شواهد تجربی نشان می‌دهد که تجارب هیجانی افراد به مثابه یک منبع اطلاعاتی عظیم در توضیح مشخصه‌های کارکردی پرتاقتی برای رفتارهای سبک زندگی تحصیلی از نقش بااهمیتی برخوردار است. در این بخش، نتایج همسو با نظریه ساخت و بسط هیجانات مثبت¹ (فردریکسون²، 2013) به مثابه یکی از تحركات فکری تولد یافته در قلمرو روان‌شناسی مثبت تأکید می‌کند که چگونه رگه شخصیتی پرتاقتی روانی از طریق تقویت هیجانات مثبت ضمن آنکه در ساخت و بسط‌یافتگی دیگر منابع روان‌شناختی ایفای نقش می‌کند، در بستر تعمیق این منابع روانی و گسترش آنها، دغدغه خطیر تعقیب هدف‌های پیشرفت‌مدارنه حتی در مواجهه با مطالبات چالش‌زا، با استفاده از انطباقی‌ترین گزینش‌های رفتاری محقق می‌شود. بنابراین، همسو با منطق مفروض در نظریه ساخت و گسترش هیجانات مثبت، زیرساخت‌های شخصیتی تسهیل‌گر تجارب هیجانی مثبت، زمینه‌ساز ساخت و گسترش منابع روانی می‌شوند. علاوه بر این، در این نظریه تأکید می‌شود که هیجانات مثبت از طریق سهولت دسترسی به مهارت‌های تفکر مثبت، منعطف، خلاق، انتقادی و مسئله‌گرا، ضمن تغذیه خزانه مهارتی افراد در تامین پسایندهایی مانند رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در مقابل

3. Attribution Theory

4. Weiner

1. Broaden and Build Theory of Positive Emotions

2. Fredrickson

وستون و گوری² (2006) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی³ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل⁴، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

در مجموع، آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله و هیجانات پیشرفت در رابطه بین پرتلاقی روانی و رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور نشان داد که در بین محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، توسعه گزاره‌های پژوهشی ناظر بر تحلیل نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش، می‌تواند علاوه بر شمول دیگر شقوق نظری موجود در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، با تأکید بر ظرفیت‌های اطلاعاتی جنبش نوظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر انجام پذیرد. به بیان دیگر، نتایج این مطالعه بنیادی نشان داد که یکی از مهم‌ترین مسیرهای مفهومی مورد انتظار برای گستراندن مرزهای مفهومی موجود در قلمرو انگیزش پیشرفت یادگیرندگان تیزهوش، با تأکید بر منابع اطلاعاتی نهضت مثبت‌نگر ممکن می‌شود. بر این اساس، نتایج مطالعاتی از این دست نشان می‌دهند که یکی از مهم‌ترین چالش‌های فراروی محققان علاقه‌مند به قلمرو انگیزش پیشرفت این است که جایگاه سازه‌های منبعث از نهضت مثبت‌نگر و دغدغه برآمده از این جریان نوپا در پروراندن مرزهای مفهومی صورت‌بندی‌های نظری معطوف بر انگیزش پیشرفت تحصیلی کدام است. بنابراین، مهم‌ترین ایده مستخرج از یافته‌های مطالعه حاضر این است که چگونه متخصصان تربیتی خواهند توانست در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، دغدغه‌های معطوف به تحلیل نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان سرآمد را با تأکید بر توان اطلاعاتی نهضت نوظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر دنبال کنند.

انگیزش مانند درماندگی آموخته شده، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، فریبکاری تحصیلی، استاندارد‌گزینی‌های غیرواقع‌نگر، تلاش‌گریزی و اجتناب از کمک‌طلبی، مؤثر واقع می‌شود (ملک جعفریان، شکری و شریفی، زیر چاپ).

با وجود اینکه نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی راهبردهای مقابله‌ای و هیجانات پیشرفت در بافت مطالعاتی پیش‌بینی‌پسایندهای انگیزشی پرتلاقی روانی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. 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 عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به اینکه نمونه مطالعه حاضر فقط از بین نوجوانان تیزهوش مدارس علامه حلی و فرزندگان شهر ساوه انتخاب شدند، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است (برای مثال نوجوانان دختر و پسر غیرتیزهوش). چهارم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب¹ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند، پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه

2. Weston & Gore

3. Fully Mediated Model

4. Partially Mediated Model

1. Testing Alternative Models

منابع

- دانشجویان: نقش میانجیگری کنترل تحصیلی آگاهانه. فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، 9 (2)، 1-19.
- کوشکی، الهام، شکری، امید، قنبری، سعید، و فتح‌آبادی، جلیل (1398). فراتحلیل اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسلوانیا بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود سبک تنبیهی یادگیرندگان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 7 (3)، 22-9.
- کیاکاظمی، ارغوان، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و رشیدی‌پور، فاطمه (1398). روان‌شناسی مثبت تیزهوشی: چهارچوبی برای معرفی مدل خودمراقبت‌گری. نخستین کنگره ایرانی روان‌شناسی مثبت. تهران: ایران.
- گراوند، فریبرز، ابوالمعالی، خدیجه، کیامنش، علیرضا، و گنجی، حمزه (1395). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه بین اسنادهای علی و فرسودگی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15 (59)، 268-273.
- گشتاسبی، زهرا، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و شریفی، محمد (1396). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 4 (16)، 23-38.
- ملک جعفریان، مجتبی، شکری، امید، و شریفی، مسعود (1400). نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش دختر و پسر. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 18 (70)، 51-72.
- نورمحمدی، رها، شکری، امید، و خدایی، علی (1399). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر: یک تحلیل میانجی‌گری تعدیل شده. فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، 12 (1)، 158-180.
- Abdollahpour, M. (2015). Structural equation analysis of the cognitive-social model of achievement emotions: A test of alternative models. Ph.D. Dissertation. Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran. [In Persian].
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2015). Psychometric properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6 (24), 23-41.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Barrio, V., Aluja, A., & Spielberger, C. (2004). Anger assessment with STAXI-CA. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.
- حسین آبادی، منیره، و شکری، امید (1394). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم دهی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 12 (46)، 199-211.
- صالح‌زاده، پروین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1396الف). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتارهای ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، 8 (30)، 61-105.
- صالح‌زاده، پروین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1396ب). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 13 (46)، 1-30.
- صوفی، سحر، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و قنبری، سعید (1397). تیزهوشی هیجانی/اجتماعی، چیستی و چرایی؟ پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه.
- صوفی، سحر، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و قنبری، سعید (1398). ساختار علی پیشایندها و پسایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان سرآمد دختر. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، 9 (35)، 35-72.
- عبدالله‌پور، محمد آزاد (1394). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی اجتماعی هیجان‌های پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- عبدالله‌پور، محمد آزاد، درتاج، فریبرز، و احدی، حسن (1395). تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، 6 (23)، 100-120.
- فردافشاری، ساره، پورشمیری، حسین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1396). رابطه خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی در
- Bucich, M., & MacCann, C., (2019). Emotional intelligence and Day-To-Day emotion regulation processes: examining motives for social sharing. *Personality and Individual Differences*, 137 (1), 22-26.
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: the concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32-43). London: Thomson.
- Curelaru, V. (2017). Perfectionism in high school students, academic emotions, real and perceived academic achievement. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 23, 1170-1178.
- Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K. S., Clough, P. J., Parker, A., & Drinkwater, K. G. (2019). Psychometric assessment of Shortened Mental Toughness Questionnaires (MTQ): Factor structure of the MTQ-18 and the MTQ-10. *Frontiers in Psychology*, 21 (10), 1933-1940.

- d'Acremonta, 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.
- Fardafshari, S., Pourshahriar, H., Shokri, O., Fathabadi, J. (2018). Relationship between optimism and psychological distress for university students: The mediating role of perceived academic control. *Studies in Learning & Instruction*, 9 (2), 1-19.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gashtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4 (16), 23-38. [In Persian].
- Geravand, F., Abolmaali, K., Kiamanesh, A., & Ganji, H. (2019). The mediating role of achievement emotions in the relationship between causal attribution and academic burnout. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (59), 268-273.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping mediation model. *Journal of Counseling and Development*, 90, 427-436.
- Gucciardi, D. F., & Jones, M. I. (2012). Beyond optimal performance: Mental toughness profiles and developmental success in adolescent cricketers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34 (1), 16–36.
- Hosseinabadi, M., & Shokri, O. (2016). Examining the gender-based equivalence of factorial structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Short Form. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychology*, 12 (46), 199-211. [In Persian].
- Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology*, 58 (3), 276-287.
- Kiakazemi, A., Shokri, O., Fathabadi, J., & Rashidipour, F. (2019). Positive psychology of giftedness: Framework for introducing the self-care model. The first Iranian Congress of Positive Psychology. Tehran. Iran.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Kooshki, E., Shokri, O., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2019). A meta-analysis of the effectiveness of the Penn Resilience Program (PRP) in reducing psychological distress and improving explanatory style in students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 7 (27), 9-22. [In Persian].
- Li, C., Zhang, Y., Randhawa, A. K., & Madigan, D. J. (2020). Emotional exhaustion and sleep problems in university students: Does mental toughness matter? *Personality and Individual Differences*, 163, 110046.
- Lin, Y., Clough, P. J., Welch, J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Individual differences in mental toughness associate with academic performance and income. *Personality and Individual Differences*, 113, 178–183.
- Malek Jafarian, M., Shokri, O., & Sharifi, M. (2021). The mediating role of causal attributions on the relationship between perfectionism and academic well-being among male and female gifted adolescents. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 18 (70), 51-72.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53–83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353–370.
- McBee, M. T., Makel, M. C., Peters, S. J., & Matthews, M. S. (2018). A call for open science in giftedness research. *Gifted Child Quarterly*, 62 (4), 374-388.
- McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68 (1), 96–113.
- McGeown, S., St Clair-Thompson, H., & Putwain, D. W. (2018). The development and validation of a mental toughness scale for adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36 (2), 148–161.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Newmana, N. B., Stricklerb, J.G., O'Brienc, C., Luid, T., & Lynchc, M. (2019). Deconstructing

- perfectionism in college students: Patterns of behavior, emotion, and cognition. *Personality and Individual Differences*, 145 (1), 106-111.
- Nourmohammadi, R., Shokri, O., & Khodaei, A. (2020). Relationship between achievement goal orientations, cognitive appraisal processes and achievement emotions in male and female university students: A moderated mediation analysis. *Studies in Learning & Instruction*, 12 (1), 158-180.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M): User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- 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., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- Perry, J. L., Clough, P. J., Crust, L., Earle, K., & Nicholls, A. R. (2013). Factorial validity of the Mental Toughness Questionnaire-48. *Personality and Individual Differences*, 54, 587-592.
- Papageorgiou, K. a., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D., Clough, P. J. (2019). The bright side of dark: Exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness. *Personality and Individual Differences*, 139, 116-124.
- Papageorgiou, K. A., Wong, B., & Clough, P. J. (2017). Beyond good and evil: Exploring the mediating role of mental toughness on the Dark Triad of personality traits. *Personality and Individual Differences*, 119, 19-23.
- Sagkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*, 6, 20-29.
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018a). Development and validation of the promoting and preventing Health-Oriented Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire: Perspectives on contemporary theories of achievement motivation. *Educational Measurement*, 8 (30), 61-105. [In Persian].
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018b). Health-Oriented Academic Lifestyle: The newly emerging idea in the field of academic health psychology. *Journal of Educational Psychology*, 13 (46), 1-30. [In Persian].
- Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., Ghanbari, S. (2018). Social-emotional giftedness: What and why? The 5th National Conference on School Psychology. Tehran. [In Persian].
- Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7 (28), 95-135. [In Persian].
- StClair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35 (7), 886-907.
- Stamp, E., Crust, L., & Swann, C. (2019). Mental toughness and dietary behaviors in undergraduate university Students. *Appetite*, 142, 104389.
- Stamp, E., Crust, L., Swann, C., Perry, J., Clough, P., & Marchant, D. (2015). Relationships between mental toughness and psychological wellbeing in undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 75, 170-174.
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., Aparicio-Flores, M. P., & García-Fernández, J. M. (2019). Clarifying the two facets of Self-Oriented Perfectionism: Influences on affect and the Big Five traits of personality in children. *Anales de Psicología*, 35 (2), 280-289.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28-36.
- Wirthwien, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayer, R., (2019). Personality and school function of intellectually gifted and no gifted adolescents: self-perceptions and parents' assessment. *Learning and individual differences*, 73 (1), 16-19.
- Yankov, G. P., Davenport, N., & Sherman, R. A. (2019). Locating mental toughness in factor models of personality. *Personality and Individual Differences*, 151, 109532.
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M.G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Science*. 9 (4), 76-96.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)