

Research Article

Psychometric Analysis of the Farsi Version of the Academic Pride Scale in Students

Elham Kushki^{1*} & Ali Hajati²

1. Ph.D. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: kooshkielham@yahoo.com

2. M.D. in Educational Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. Email: alihajati7980@gmail.com

Abstract

Aim: Pride, as a self-conscious achievement emotion, is commonly experienced in the achievement context and is crucial for understanding achievement motivation and performance in learners. This study aimed to investigate the psychometric properties of the Persian version of the Academic Pride Scale among Iranian university students.

Method: In this correlational study, 250 students (140 females and 110 males) were recruited using the convenience sampling method. They completed the Achievement Goal Questionnaire-Revised (Elliot & Murayama, 2008), the Stress Appraisal Measure-Revised (Rowley, Roesch, Jurica & Vaughn, 2005), and the Academic Pride Scale (Buechner, Pekrun & Lichtenfeld, 2018).

Results: Confirmatory factor analysis supported the internal validity of the academic pride scale, replicating its two-factor structure—self-based pride and social comparison-based pride. Furthermore, findings regarding the associations of academic pride facets with achievement goals and cognitive appraisal processes provided additional evidence for the external validity of the academic pride scale.

Conclusion: The study's findings were consistent with the control-value theory of achievement emotions, emphasizing the need to analyze and understand the functional characteristics of the academic pride construct in the realm of positive and negative achievement emotions. The study also provided defensible evidence supporting the analysis of achievement emotions in both single emotions focused on a particular experience and in the field of multiple positive and negative emotions.

Keywords: *Academic Pride Scale, Achievement Emotions, Achievement Goals, Cognitive Appraisals*

Citation: Kushki, E., & Hajati, A. (2023). Psychometric Analysis of the Farsi Version of the Academic Pride Scale in Students. *Appl. Psychol*, 17 (2):193-216.

تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در دانشجویان

الهام کوشکی^{۱*} و علی حاجتی^۲

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: kooshkielham@yahoo.com
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. ایمیل: alihajati7980@gmail.com

چکیده

هدف: غرور به مثابه یک هیجان پیشرفت خودآگاه، در بافت پیشرفت، یک تجربه هیجانی متداول تلقی می‌شود و برای فهم انگیزش پیشرفت و کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان از نقش بااهمیتی برخوردار است. مطالعه حاضر با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی انجام شد.

روش: در این پژوهش همبستگی، ۲۵۰ دانشجو (۱۴۰ دختر و ۱۱۰ پسر) که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند به نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸)، نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی (رویلی، رویسج، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵) و مقیاس غرور تحصیلی (باچنر، پکران و لیچنتفیلد، ۲۰۱۸) پاسخ دادند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختار دو عاملی مقیاس غرور تحصیلی شامل غرور خودمحور و غرور دگرمحور از روایی درونی مقیاس غرور تحصیلی، حمایت کرد. علاوه بر این، نتایج مربوط به روابط بین وجوه غرور تحصیلی با جهت‌گیری‌های هدفی و فرایندهای ارزیابی شناختی، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی بیرونی مقیاس غرور تحصیلی فراهم آورد.

نتیجه‌گیری: در مجموع، نتایج پژوهش حاضر موافق با مواضع نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت، با تأکید بر ضرورت تحلیل و فهم مشخصه‌های کنشی سازه غرور تحصیلی، در قلمرو هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی، شواهد مضاعف و قابل دفاعی را در دفاع از مطالعه هیجان‌ات پیشرفت در دو قالب هیجان‌ات منفرد و معطوف بر یک تجربه واحد و البته، در ساحت هیجان‌ات چندگانه مثبت و منفی، فراهم آورد.

کلید واژه‌ها: مقیاس غرور تحصیلی، هیجان‌ات پیشرفت، هدف‌های پیشرفت، ارزیابی‌های شناختی

استناد به این مقاله: کوشکی، الهام، و حاجتی، علی. (۱۴۰۲). تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۷ (۲)، ۲۱۶-۱۹۳.

مقدمه

تعداد فزاینده‌ای از مطالعات بر تحلیل مشخصه‌های کارکردی هیجانات خودآگاهی متمرکزند که زیربنای خودنگری‌ها^۲ و شناختارهای خودارزیابانه^۳ ویژه‌ای را شکل می‌دهند و بر یادگیری و عملکرد یادگیرندگان تأثیرگذارند (نومارا، ویزمن، سانوهارا، آکاتسو و لاجوی، ۲۰۲۱). برخی از محققان تربیتی، با هدف تصریح نقش بااهمیت هیجانات پیشرفت، تأکید می‌کنند که در نظریه‌های انگیزشی مختلف مانند نظریه خودکارآمدی، نظریه اسناد، نظریه هدف پیشرفت، نظریه خودتعیین‌گری و حتی نظریه انگیزش، اراده و عملکرد، با وجود تأکید بر ظرفیت تبیینی سازه‌های انگیزشی متفاوتی مانند جهت‌گیری‌های هدفی، باورهای خودکارآمدی و آمایه‌های ذهنی، هیجانات پیشرفت، فصل مشترک تمامی این صور مفهومی چندگانه را شکل می‌دهد (رشیدی‌پور، شگری، فتح‌آبادی و پورشهریار، ۱۴۰۱). به بیان دیگر، محققان تصریح می‌کنند که هیجانات و باورها دو قلمرو مفهومی تعیین‌کننده توان تفسیری تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی هستند (گراهام، ۲۰۲۰).

نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت^۴ (پکران، ۲۰۰۶) به مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پراستنادترین مواضع نظری درباره هیجانات در بر بنیادهای نظری زیربنایی کیفیت تأثیرگذاری تجارب هیجانی یادگیرندگان بر کنش‌وری تحصیلی آن‌ها، استوار است. در نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت، با رجوع به رویکردی شناختی اجتماعی، دغدغه فهم‌پذیری هیجانات پیشرفت یادگیرندگان و معلمان، هدف قرار می‌گیرد. این نظریه، مفروضه‌های روی‌آوردهای نظری اسناد^۵ و ارزش انتظار^۶ را انسجام می‌بخشد. در این نظریه فرض می‌شود که ارزیابی‌های مبتنی بر کنترل و ارزش درباره یادگیری، آموزش و پیشرفت، در پیش‌بینی تجارب هیجانی یادگیرندگان و معلمان، واجد اهمیت زیادی است (پکران، مورایاما، مارش، گوئنز و فرنزال، ۲۰۱۹). علاوه بر این، در این نظریه فرض می‌شود که مشخصه‌های ویژه و مرتبط با محیط‌های اجتماعی در موقعیت‌های آموزشی و به‌طور ویژه در کلاس درس، از طریق اثرگذاری بر هیجانات پیشرفت در پیش‌بینی تجارب پیشرفت یادگیرندگان و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان، مؤثر واقع می‌شوند (پکران و پری، ۲۰۱۴). در نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت از یک‌سوی، ضرورت انکارناشدنی تمرکز بر قلمروهای سه‌گانه شناخت، هیجان و انگیزش به مثابه دواپری متداخل و از دیگر سوی، تأکید بر

1- self-conscious emotions

2- self-reflections

3- self-evaluative cognition

4- control-value theory of achievement emotions

5- attribution theory

6- expectancy-value

ماهیت چرخه‌ای الگوی پراکندگی مشترک بین سه قلمرو مفهومی شناخت، هیجان و انگیزش، در بسط توان تفسیری و تبیینی مدل پیشنهادی از سهم به‌سزایی برخوردار است (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶).

محققان مختلفی کوشیده‌اند با فهم از مشخصات کنشی هیجان‌ات پیشرفت یادگیرندگان، واری‌های مشخصه‌های فنی نسخه‌های کوتاه و بلند پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت^۱ را در صدر اولویت‌های پژوهشی خود قرار دهند (عبدالله‌پور، در تاج و احدی، ۱۳۹۳؛ گراوند، ابوالمعالی، کیامنش و گنجی، ۱۳۹۵؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱). به‌طور کلی، در غالب مطالعات، نتایج روایی عاملی پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت، با تأکید بر تمایزگذاری بین هیجان‌ات پیشرفت منفی و مثبت، از ساختار عاملی مرتبه دوم پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت، به‌طور تجربی حمایت کردند (عبدالله‌پور و همکاران، ۱۳۹۳؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱). شواهدی از این‌دست، ضمن تصریح تعمیق محتوایی نظریه زیربنایی هیجان‌ات پیشرفت، بر شمول هم‌زمان فراگستری پهنایی ایده هیجان‌ات پیشرفت نیز دلالت دارد. به‌بیان دیگر، موافق با منطق توسعه‌دهندگان نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت، تعقیب انحصاری هر یک از هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی، در فهم نیم‌رخ تجارب هیجانی و انگیزشی یادگیرندگان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (آسچ، زیلینبیگ، بریگلمانز و براندت، ۲۰۱۹).

مرور شواهد نشان می‌دهد که تلاش برای توسعه‌مندی خاستگاه مفهومی زیربنایی مقیاس غرور تحصیلی، به‌مثابه وجهی از هیجان‌ات پیشرفت مثبت، به‌طور هم‌زمان بر گستردگی عرضی و تعمیق‌یافتگی عمقی قابل‌اعتنای نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت که تغذیه نظری این ابزارهای سنجش را بر عهده دارد، دلالت دارد. غرور، هیجان پیشرفت خودآگاهی است که محققان در معماری ساختمان فکری آن بر تمایزگذاری دو وجه غرور خودمدارانه^۲ و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی^۳ تأکید کرده‌اند (باچنر، استهن و مورایاما، ۲۰۱۹). غرور معطوف بر خود، بیانگر پاسخی هیجانی به بهبود در عملکرد فردی، در طول زمان است. در مقابل، غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی، پاسخی هیجانی به حصول تجربه‌ای موفقیت‌آمیز در بافت مقایسه با دیگران است (باچنر و همکاران، ۲۰۱۹). بر اساس دیدگاه متخصصان، با توجه به تمیز در پس‌اندی چندگانه شناختی، انگیزشی و هیجانی متعاقب رجوع به هر یک از وجوه غرور، تمایزگذاری بین وجوه غرور با تأکید بر غرور مبتنی بر خود و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی، از اهمیت زیادی برخوردار است. بر این اساس، غرور مبتنی بر خود، بر تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه ناظر بر حصول هدف‌های تسلطی

¹- achievement emotions questionnaire

²- self-based pride

³- social comparison-based pride

و خودبهبوددهنده مبتنی است و دارای خاصیت انرژی‌زایی و نیروبخشی، است. در مقابل، غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی، تسهیل‌گر تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه رقابتی و هیجانانگیز رقابت‌محور مانند تحقیر دیگرانی که در حصول هدف‌ها ناموفق بوده‌اند، است. موافق با شواهد موجود، وجوه مختلف غرور با همبسته‌های مفهومی متفاوتی مانند هدف‌های پیشرفت، آماپه‌های ذهنی، اسنادهای علی و پایستگی انگیزشی و نظم‌بخشی انگیزشی، رابطه دارد (باچنر، پکران و لیچتنفیلد، ۲۰۱۸).

نخستین بار باچنر و همکاران (۲۰۱۸) بر اساس منطق مفهومی ناظر بر تمایزگذاری وجوه مبتنی بر خود و مقایسه اجتماعی، مقیاس سنجش غرور تحصیلی را توسعه دادند. در این پژوهش، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بر اساس رویکرد مدل‌یابی معادله ساختاری، شواهد متقنی در دفاع از ساختار دوعاملی مقیاس غرور تحصیلی فراهم آورد. علاوه بر این، در پژوهش باچنر و همکاران (۲۰۱۸) ضرایب همسانی درونی وجوه دوگانه غرور مبتنی بر خود و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین، در این پژوهش، شواهد مربوط به همبستگی بین وجوه غرور تحصیلی با جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت تسلطی‌نگر و عملکردی و ارزش‌های پیشرفت فردی و ارزش‌های پیشرفت اجتماعی، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی ملاکی مقیاس غرور تحصیلی، تدارک دید.

پیش‌تر نیز محققان دیگر به کمک ابزارهایی مانند مقیاس غرور حاصل از احساس نیاز به پیشرفت (متزلر، ۲۰۰۷)، زیرمقیاس اعتماد به خود در برنامه عاطفه مثبت و منفی نسخه بسط‌یافته (واتسون و کلارک، ۱۹۹۴)، زیرمقیاس‌های غرور آلفا و بتا در آزمون عاطفه خودآگاه^۳ (تانگنی، درینگ، واگنر و گارمزاو، ۲۰۰۰) و ابزار دووجهی غرور^۴ (تریسی و رابینز، ۲۰۰۷ الف و ب)، با تعقیب رویکردی کل‌نگر^۵ و ناوابسته به بافت یا موقعیت^۶، معنایی و سنجش مفهوم غرور را در اولویت پژوهشی خود قرار داده‌اند. به بیان دیگر، این ابزارها غرور را ناوابسته به بافت‌های پیشرفت و به طریقی بافت‌ناوابسته، اندازه‌گیری می‌کنند. در مقابل، در پرسش‌نامه هیجانانگیز پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۱۱)، غرور به مثابه یکی از ابعاد هیجانانگیز پیشرفت مثبت، در رابطه با موقعیت‌هایی مانند مطالعه، امتحان و کلاس درس، آزمون می‌شود. حتی در این ابزار هم مفهوم غرور اگرچه در موقعیت‌های پیشرفت، اما به مثابه یک سازه کلی آزمون می‌شود و زیرمقیاس‌های

1- need achievement pride scale
2- self-assurance subscale of the positive and negative affect schedule - expanded form

3- alpha and beta pride subscales of the test of self-conscious affect
4- two-facet measure of pride
5- global
6- context-unspecific

غرور مبتنی بر خود و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی را در برنمی‌گیرد؛ بنابراین، با توجه به ویژگی‌های کارکردی سازه وابسته به بافت غرور، در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی این سازه از اهمیت زیادی برخوردار است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی بودند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. نمونه آماری این پژوهش نیز شامل ۲۵۰ دانشجو (۱۴۰ زن و ۱۱۰ مرد) بودند که از دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده حقوق، دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده علوم ورزشی و تندرستی، انتخاب شدند. در این پژوهش، موافق با منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۱۵) برای اطلاع از مشخصه‌های روان‌سنجی مقیاس غرور تحصیلی، با توجه به تعداد ۱۰ ماده آن، تلاش شد به انتخاب ۲۵۰ دانشجو و رجوع به قاعده ۲۵ دانشجو به ازای هر ماده مقیاس، شرایط مقبولی از منظر دغدغه‌های روان‌سنجی برای اطلاع از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مقیاس غرور تحصیلی فراهم آید. در این پژوهش، با هدف رجوع به برخی از کدهای اخلاقی پژوهش‌های روان‌شناختی، بر اصل رضایت آگاهانه آن‌ها و رعایت اصل محرمانگی پاسخ‌های گردآوری شده، به‌طور مشخص تأکید شد. در بخش نخست تحلیل، ضرورت واررسی داده‌ها با هدف اطلاع از داده‌های غیرعادی و حذف احتمالی آن‌ها، نشان داد که حذف هیچ‌یک از مشارکت‌کنندگان، ضرورت ندارد.

ابزارهای سنجش

نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت^۱ (الیوت و موراایاما، ۲۰۰۸). الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسش‌نامه هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه اصلی، الیوت و موراایاما (۲۰۰۸) نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدیدنظرشده از ۱۲ گویه و چهار بُعد شامل هدف تسلط‌مدار گرایشی^۲ (گویه‌های ۱، ۳ و ۷)، هدف تسلط‌مدار اجتنابی^۳ (گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی^۴ (گویه‌های ۲، ۴ و

1- achievement goal questionnaire-revised

2- mastery approach goal

3- mastery avoidance goal

4- performance approach goal

۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی^۱ (گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده‌است (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این پرسش‌نامه مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۴) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت از چهار عامل هدف تسلط‌مدار اجتنابی، هدف تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش‌مدار تشکیل شده‌است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت، وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین اهداف پیشرفت تسلطی و عملکردی با هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی به‌طور تجربی از روایی سازه نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت، حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه هدف پیشرفت برای هدف تسلط‌مدار اجتنابی، تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش‌مدار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلط / گرایش، هدف تسلط / اجتناب، هدف عملکرد / گرایش و در نهایت، هدف عملکرد / اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی^۲ (رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰)، نقل از رویلی و همکاران، (۲۰۰۵) بر اساس الگوی تبدالی تنیدگی (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴) و به‌منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا مقیاس ارزیابی استرس را توسعه دادند. در نسخه اصلی این مقیاس، ارزیابی شناختی به‌صورت چندوجهی اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به ۲۴ گویه بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. علاوه بر این، در نسخه اصلی این ابزار، وجه ارزیابی اولیه شامل سه مقیاس تهدید، چالش و مرکزیت و وجه ارزیابی ثانویه مشتمل بر سه مقیاس قابل‌کنترل از طریق فرد، قابل‌کنترل از طریق دیگران و غیرقابل‌کنترل به‌وسیله هیچ‌کس است؛ بنابراین، ساختار عاملی نسخه اصلی مقیاس ارزیابی تنیدگی از طریق شش عامل مشخص می‌شود. در مطالعه رویلی و رویسچ (۲۰۰۵) که با هدف سنجش و توسعه ابزارهای گرایشی^۳ و چندبعدی ارزیابی شناختی استرس انجام شد، نتایج تحلیل

^۱- performance avoidance goal

^۲- stress appraisal measure-revised

^۳- dispositional

عاملی مقیاس ارزیابی تنیدگی چهار عامل چالش، تهدید، مرکزیت و منابع را نشان داد. علاوه بر این، در مطالعه روایی و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی، سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت را تکرار کرد. در مطالعه روایی و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ارزیابی تنیدگی که در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی، وجود این عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی به‌طور تجربی از روایی سازه نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس غرور تحصیلی (باچنر و همکاران، ۲۰۱۸). باچنر و همکاران (۲۰۱۸) با تأسی از منطق مفهومی نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۱۱) و به‌منظور تحلیل دقیق‌تر مشخصه‌های کارکردی هیجان غرور تحصیلی، به‌مثابه یک هیجان خودآگاه، دو وجه غرور مبتنی بر خود که در آن تجربه مفتخر بودن بر مقایسه عملکرد فردی با گذشته کنش‌وری خویش‌تمركز است و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی که در آن احساس مفتخر بودن بر مقایسه عملکرد فردی با کنش‌وری دیگران دلالت دارد، برای آن از یکدیگر تمایز داده شدند. در پژوهش پاکر و همکاران (۲۰۱۸) ضرایب همسانی درونی غرور مبتنی بر خود و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش باچنر و همکاران (۲۰۱۸) نتایج تحلیل تأییدی مقیاس غرور تحصیلی با رویکرد مدلیابی معادلات ساختاری، از ساختار عاملی مشتمل بر دو وجه غرور معطوف بر خود و غرور معطوف بر مقایسه اجتماعی، به‌طور تجربی حمایت کرد.

در این مطالعه، برای آماده‌سازی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در نمونه دانشجویان ایرانی از روش ترجمه مجدد^۱ استفاده شد؛ بنابراین، به منظور استفاده از نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی، نسخه انگلیسی آن برای نمونه دانشجویان ایرانی به زبان فارسی ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شدند (مارسلا و لئونگ، ۱۹۹۵). در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. براین اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه‌شده با نسخه اصلی به دقت بررسی شد.

منطق تحلیل داده‌ها.^۲ در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک تست انجام شد. ابقا یا حذف مواد نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی برای نمونه ایرانی به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه برای استفاده از تحلیل عاملی تأییدی از روش بیشینه درست‌نمایی^۳ برای برآورد مدل و همسو با پیشنهاد میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای^۴ شاخص نیکویی برازش^۵، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۶ و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۸ استفاده شد. همسو با نتایج مطالعه باچتر و همکاران (۲۰۱۸)، در این پژوهش نیز الگوی اندازه‌گیری مشتمل بر دو عامل به‌عنوان الگوی مفروض ارجح، انتخاب و آزمون شد.

یافته‌ها

در این مطالعه، داده‌ها با استفاده از بسته‌های آماری SPSS-18 و AMOS-18 تجزیه و تحلیل شدند. پس از گردآوری داده‌ها و قبل از تحلیل و واریسی تأییدی آن‌ها، پیش‌فرض‌های بهنجاری^۹ و هم‌خطی چندگانه آزمون شدند. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های بهنجاری و هم‌خطی چندگانه و همچنین، داده‌های غیرعادی (دورافتاده)^{۱۰} واریسی شدند. در این پژوهش، موافق با پیشنهاد تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) داده‌های غیرعادی تک‌متغیری، از طریق نمرات استاندارد Z در بسته آماری SPSS، چک

1- back translation

2- iterative review process

3- motivational

4- maximum likelihood

5- Comparative Fit Index (CFI)

6- Goodness of Fit Index (GFI)

7- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

8- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

9- normality

1 - multi collinearity

1 - outliers

شدند. در این بخش، نتایج نشان داد که هیچ داده دورافتاده یا غیرعادی در محدوده داده‌های پیش‌بینی شده وجود نداشت. جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ را برای ماده‌های نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در دانشجویان نشان می‌دهد. انحراف استاندارد ماده‌های ابزار سنجش غرور تحصیلی در بازه ۱/۵۲ تا ۱/۹۵ به دست آمدند. نتایج مربوط به آماره‌های چولگی ($|0/۲۲| <$) و کشیدگی ($|0/۵۵| <$) نشان داد که هیچ‌یک از ماده‌های مقیاس، از نقاط برش پیشنهادی برای آماره‌های چولگی برابر با $|۳|$ و کشیدگی برابر با $|۸|$ بیشتر نبودند؛ بنابراین، همسو با منطبق پیشنهادی کلاین (۲۰۱۵) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری برای هر یک از ماده‌های نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی رعایت شده است. علاوه بر این، در این پژوهش، به‌منظور آزمون مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ استفاده شد. در این بخش، همسو با پیشنهاد هاینر، بلک، بابین و آندرسون (۲۰۱۰) از آنجاکه تمامی مقادیر مربوط به آماره تحمل بزرگ‌تر از $0/۱۰$ و همه مقادیر آماره عامل تورم واریانس نیز کوچک‌تر از ۳ بودند، بنابراین، مفروضه عدم هم‌خطی رعایت شد. جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی و کشیدگی را برای ماده‌های مقیاس غرور تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار و آماره‌های چولگی و کشیدگی ماده‌های مقیاس غرور تحصیلی

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
وقتی احساس غرور می‌کنم که ...				
... از قبل نتایج بهتری به دست آورده باشم.	۳/۶۴	۱/۸۶	-۰/۳۶	-۰/۹۹
... در طول زمان پیشرفت کرده باشم.	۳/۸۱	۱/۸۰	-۰/۴۰	-۰/۹۳
... نسبت به قبل نمرات بهتری گرفته باشم.	۴/۰۴	۱/۷۵	-۰/۵۶	-۰/۷۵
... در مقایسه با امتحانات مشابه قبلی، عملکرد بهتری داشته باشم.	۳/۷۰	۱/۹۵	-۰/۲۲	-۱/۰۵
... در مقایسه با قبل، به سؤالات بیشتری به‌صورت درست، پاسخ بدهم.	۴/۱۰	۱/۷۹	-۰/۷۰	-۰/۵۵
... در مقایسه با دانشجویان دیگر بهتر باشم.	۳/۰۷	۱/۵۰	۰/۲۳	-۱/۰۱
... در مقایسه با دیگر دانشجویان، نتایج بهتری به دست آورم.	۲/۷۱	۱/۵۳	۰/۵۹	-۰/۶۶

^۱- skewness

^۲- kurtosis

^۳- tolerance

^۴- variance inflation factor

ماده‌ها	میانگین	انحراف	چولگی	کشیدگی
	استاندارد			
... از دانشجویان دیگر بهتر بتوانم امور مربوط به یادگیری خود را رسیدگی کنم.	۳/۱۴	۱/۶۴	۰/۲۱	-۱/۱۹
... در مقایسه با دانشجویان دیگر، بتوانم به سؤالات بیشتری به‌درستی پاسخ دهم.	۲/۹۶	۱/۶۵	۰/۴۰	-۱/۰۴
... در مقایسه با دیگر دانشجویان، در امتحانات بهتر عمل کنم.	۲/۹۴	۱/۶۳	۰/۳۷	-۱/۰۲

در این بخش، به منظور تعیین روایی عاملی مقیاس غرور تحصیلی از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. به بیان دیگر، به منظور تأیید ماهیت دوتایی ابزار سنجش، از مدل‌یابی معادله ساختاری به کمک تحلیل عاملی تأییدی، استفاده شد. به منظور آزمون فرضیه مربوط به بارهای عاملی عامل‌ها و همبستگی‌های بین‌عاملی، در تحلیل عاملی تأییدی از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی^۱ استفاده شد. در این بخش، به منظور ارزیابی برازندگی مدل، مدل استقلال با مدل مفروض، مقایسه شد. نتایج نشان داد که اندازه‌های نیکویی برازش برای مدل استقلال که در آن فرض می‌شود همه متغیرها ناهمبسته‌اند، بر برازندگی ضعیفی مدل مزبور با داده‌ها، دلالت داشت ($\chi^2/df = 39/03$)، باید کوچک و میزان احتمال مربوط به آن از سطح معناداری آماری به دست آمده، بزرگ‌تر باشد. با این وجود، این آماره، به میزان زیادی نسبت به حجم نمونه حساس است. بر این اساس، هر مدل قابل قبولی به دلیل توان بیش از حد بالای این روش آماری، اغلب اوقات رد می‌شود (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، موافق با پیشنهاد آماردانان، به منظور اطلاع از برازندگی قابل قبول مدل با داده‌ها، به طور جایگزینی از نسبت $\chi^2/df < 5$ (تیلور و تاد، ۱۹۹۵) یا $\chi^2/df < 3$ استفاده می‌شود (میرز و همکاران، ۲۰۱۶). در جدول ۲، با توجه به معناداری آزمون χ^2 ، به منظور اطلاع از برازندگی مدل مفروض با داده‌ها، شاخص‌های نیکویی برازش دیگری واریسی شدند. با توجه به عدم اجماع نظر آماردانان در باره اندازه‌های نیکویی برازش ترجیحی (کلاین، ۲۰۱۵)؛ میرز و همکاران،

1- maximum likelihood

2- independence model

3- preferable value

۲۰۱۶)، در این پژوهش، هم‌سو با منطق آربوکللی و و سکی (۱۹۹۹) بر اندازه‌های نیکویی برازش مختلف، عبارات خطای باقیمانده^۱ و شاخص‌های اصلاح^۲ تأکید شد.

با وجود اطلاع از ساختار دو بُعدی زیربنای مفهومی مقیاس غرور تحصیلی، به‌عنوان یک مدل مفهومی ارجح، اما ضرورت مصاف این منطق مفهومی ترجیح داده‌شده، با دیگر مدل‌های رقیب، فرصت مطمئن‌تری برای دفاع از ساختار دو بُعدی مفروض برای ابزار سنجش غرور تحصیلی فراهم کرد. براین‌اساس، در ادامه، با هدف آزمون مدل‌های اندازه‌گیری رقیب، ساختار تک‌عاملی ابزار سنجش غرور تحصیلی، واریسی شد. در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل تک‌عاملی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب به‌ترتیب برابر با ۵۳۳/۳۴، ۱۵/۲۳، ۰/۵۶، ۰/۶۱، ۰/۳۸ و ۰/۲۴ به دست آمد که بر برازش ضعیف مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول ۲).

در نهایت، ساختار دو بُعدی مرتبه اول با شمول دو وجه غرور معطوف بر ادراک فرد از مقایسه خود با گذشته خویش (غرور مبتنی بر خود) و غرور معطوف بر مقایسه خود با دیگران (غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی)، انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل دو‌عاملی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزاد، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب به‌ترتیب برابر با ۸۲/۲۲، ۲/۵۸، ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۰۷ به دست آمد که بر برازش قابل‌قبول مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول ۲).

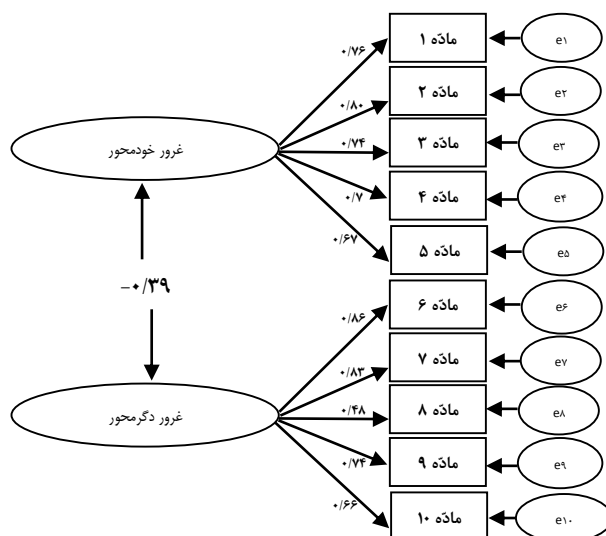
جدول ۲. اندازه‌های نیکویی برازش و مقادیر بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری رقیب

مدل‌های رقیب	χ^2	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	loadings
مدل استقلال	۱۱۶۹/۵۰	۲۵/۹۸	۰/۴۲	۰/۲۶	۰/۰۰	۰/۳۲	-
مدل تک‌عاملی	۵۳۳/۳۴	۱۵/۲۳	۰/۶۱	۰/۳۸	۰/۵۶	۰/۲۴	۰/۲۰ - ۰/۵۵
مدل دو‌عاملی مرتبه اول	۸۲/۲۲	۲/۵۸	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۵	۰/۰۷	۰/۴۸ - ۰/۸۶

^۱- residual error terms

^۲- modification indices

شکل ۱ نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیونی ساختار دوعاملی مدل اندازه‌گیری مقیاس غرور تحصیلی را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که برای هر سه زیرمقیاس، جمع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ($P < 0/001$). در شکل ۱، ضرایب رگرسیونی برای غرور مبتنی بر خود بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۰ و ضرایب رگرسیونی برای زیرمقیاس غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی بین ۰/۴۸ تا ۰/۸۶، به دست آمد. در مطالعه حاضر، همبستگی بین وجوه غرور مبتنی بر خود و غرور مبتنی بر مقایسه اجتماعی، منفی و معنادار بود ($r = -0/39, p < 0/001$).



شکل ۱. تحلیل تأییدی ساختار دوعاملی مرتبه اول مقیاس غرور تحصیلی

در این بخش، با هدف اطلاع از مشخصه‌های فنی مقیاس غرور تحصیلی با اخذ رویکردی جزئی‌نگر و معطوف بر هر یک از ماده‌ها، ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل و ضریب همسانی با فرض حذف هر ماده، برای ساختار دوعاملی مرتبه اول، گزارش شد (جدول ۳).

جدول ۳. مقادیر آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف ماده برای مدل دوعاملی مرتبه اول

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	ماده‌ها
۰/۸۲۳	۰/۶۸۳	۱

$\alpha = 0/88$ زیرمقیاس غرور خودمحور

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	ماده‌ها
۰/۸۱۵	۰/۷۱۶	۴
۰/۸۲۹	۰/۶۶۰	۷
۰/۸۲۴	۰/۶۸۱	۱۰
۰/۸۳۹	۰/۶۱۶	۱۳
زیرمقیاس غرور دگر محور $\alpha=۰/۸۶$		
۰/۷۸۸	۰/۷۳۷	۶
۷۸۸	۰/۷۳۴	۷
۰/۸۴۱	۰/۵۴۳	۸
۰/۷۹۰	۰/۷۱۹	۹
۰/۸۱۲	۰/۶۴۴	۱۰

روایی ملاکی

در این بخش، به منظور تعیین روایی ملاکی مقیاس غرور تحصیلی، موافق با پیشینه نظری و تجربی، همبستگی بین وجوه مختلف غرور تحصیلی با هدف‌های پیشرفت تحصیلی و فرایندهای ارزیابی شناختی، محاسبه شد. در این بخش، نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد غرور تحصیلی با جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و ارزیابی‌های شناختی، شواهد متقنی در دفاع از روایی ملاکی مقیاس غرور تحصیلی فراهم آورد.

جدول ۳. همبستگی غرور تحصیلی با هدف‌های پیشرفت و ارزیابی‌های شناختی

غرور خودمحور	غرور دگر محور
۰/۴۶**	-۰/۳۱**
-۰/۲۹**	۰/۴۸**
۰/۳۴**	۰/۲۶**
۰/۳۰**	-۰/۲۳**
-۰/۳۶**	۰/۳۹**
هدف‌های تسلطی	
هدف‌های عملکردی	
ارزیابی چالشی‌نگر	
ارزیابی از منابع	
ارزیابی تهدیدمحور	

**P < ۰/۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر انجام شد. در پژوهش حاضر نتایج مربوط به روایی عاملی مقیاس غرور تحصیلی، موافق با یافته‌های پژوهش باچنر و همکاران (۲۰۱۸) از ساختار دو عاملی مقیاس شامل

غرور خودمحور و غرور دگرمحور به‌طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، در بخش دیگر، نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر همبستگی بین وجوه مقیاس غرور تحصیلی با جهت‌گیری‌های هدفی و فرایندهای ارزیابی شناختی، شواهدی در دفاع از روایی ملاکی مقیاس فراهم آورد. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های غرور خودمحور و غرور دگرمحور نیز قابل قبول بودند.

در بخش نخست، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با نتایج پژوهش‌های باچنر و همکاران (۲۰۱۸) و باچنر و همکاران (۲۰۱۹) با تکرار ساختار دوعاملی مقیاس غرور تحصیلی شامل غرور خودمحور و غرور دگرمحور، شواهد مضاعفی را در دفاع از خاستگاه مفهومی هیجان خودآگاه غرور تحصیلی فراهم آورد. در این بخش، نتایج پژوهش حاضر با تأیید روایی درونی منطق مفهومی تصریح‌شده برای مقیاس غرور تحصیلی، همسو با مواضع رویکرد نظریه کنترل ارزش هیجان‌ات پیشرفت، تأکید بر اخذ رویکردی معطوف بر ساختار پوشانندهٔ جمیع هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی در قالب یک واحد مفهومی منفرد و سنجش آن هیجان‌ات به‌کمک یک ابزار واحد و یا التزام به فهم زوایای عرضی و عمقی هر یک از هیجان‌ات و سنجش هر یک در قالب یک ساختار منفرد و تمیز یافته، در اولویت قرار می‌گیرد. نتایج پژوهش حاضر، موافق با یافته‌های مطالعات باغی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۶)، نورمحمدی، شکری و خدایی (۱۳۹۹) و لکی، شکری، سپاه منصور و ابراهیمی (۱۳۹۷)، ضمن حمایت از روایی درونی مقیاس غرور تحصیلی، با تأکید بر ضرورت تحلیل و فهم مشخصه‌های کنشی سازهٔ غرور تحصیلی، در قلمرو هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی، شواهد مضاعف و قابل دفاعی را در دفاع از مطالعهٔ هیجان‌ات پیشرفت در دو قالب هیجان‌ات منفرد و معطوف بر یک تجربهٔ واحد و البته، در ساحت هیجان‌ات چندگانهٔ مثبت و منفی، فراهم آورد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات الیوت، مورایاما و پکران (۲۰۱۱) و پکران، الیوت و مایر (۲۰۰۶) نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی یکی از همبسته‌های مفهومی هیجان‌ات پیشرفت، تلقی می‌شوند. نتایج در این بخش، همسو با آموزه‌های مفهومی نظریهٔ هدف پیشرفت نشان می‌دهد که یادگیرندگان علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی که اساساً از طریق ویژگی‌هایی مانند اسناد پیامدها به واحد مفهومی تلاش، ارزیابی شایستگی فردی با تأکید بر مطالبات تکلیف فراروی و نتایج پیشین، ارزیابی چالش‌مدارانهٔ تجارب ناکام‌کننده با تأکید بر ناکافی بودن ظرف یاداندوخته‌های فردی و در نهایت، استفاده از راهبردهای یادگیری متنوع‌تر و حتی رفتار جستجوی کمک برای یادگیری، تعریف می‌شوند، بیشتر مستعد تجربهٔ هیجان‌ات پیشرفت مثبت هستند. در مقابل، یادگیرندگان تعقیب‌کنندهٔ هدف‌های عملکردی که عمدتاً به‌کمک ویژگی‌هایی مانند ارزیابی شایستگی فردی بر اساس مقایسهٔ خود با دیگران، اسناد پیامدها به عنصر اسنادی توانایی، ارزیابی شکست به‌صورت یک تجربهٔ تهدیدکننده و در نهایت، فقدان جستجوگری برای

رویارویی انطباقی با تجارب انگیزاننده فراروی مشخص می‌شوند، بیشتر خویشتن را در معرض هیجانات پیشرفت منفی، قرار می‌دهند (تیبالد، بریتویزر، موراایما و بورد، ۲۰۲۱). به‌عین‌دیگر، همسو با نتایج مطالعات مختلف، دفاع از کارکرد تسهیل‌گر هدف‌های تسلطی در فراخوانی تجارب هیجانی مثبت در بین یادگیرندگان در بستر اطلاع از مشخصه‌های کنشی سازوکارهایی مانند استانداردهای فردی یا مطلق در برابر استانداردهای هنجاری، اسناد‌گزینی‌های علی معطوف بر تلاش در برابر اسناد توانایی، خودتعیین‌گری و خودراهبری در برابر دگر‌تعیین‌گری، انگیزش درونی یا وجوه خودنظم‌بخش انگیزش برونی مانند یکپارچگی و تنظیم شناساننده در برابر انگیزش بیرونی و وجه کنترل‌شده انگیزش برونی یا تنظیم درون‌فکنی شده، احساسات مبتنی انتخاب‌گری‌های خودتاییدشده در برابر احساسات مبتنی بر متابعت، اصرار بر یادگیری از تجارب ناکام‌کننده در برابر بیش‌تهدیدشدگی در رویارویی با تجارب شکست، آمایه‌های ذهنی رشد‌محور یا نظام باورهای ضمنی یادگیرندگان درباره خویشتن با تأکید بر تغییرپذیری هوش و دیگر توانش‌های مربوط به کنش‌وری تحصیلی آن‌ها در برابر آمایه‌های ذهنی تثبیت‌شده یا نظام باورهای ضمنی یادگیرندگان درباره خویشتن با تأکید بر تغییرناپذیری هوش و دیگر توانش‌های مربوط به عملکرد تحصیلی آن‌ها و در نهایت، باورمندی به تغییرپذیری خود و عملکرد خویشتن و ناوابستگی قضاوت ارزشیابانه فرد به توانایی‌های فردی خویش، مشخص می‌شود (گودرزناصری، شگری و کمری، ۱۳۹۶). در این بخش، محققان تربیتی به‌طور ویژه تأکید می‌کنند که مواجهه‌های تکلیف‌محور در مقایسه با رویارویی‌های خود / دگرنگر، اسناد‌گزینی‌های علی معطوف بر الگوی انتظار بالا در مقایسه با الگوی انتظار پایین، فزون‌یافتگی احساس رضامندی حاصل از تجربه انتخاب‌های خودتاییدشده، بهره‌مندی از سودمندی رجوع به راهبردهای خودنظم‌بخش تحصیلی و در نهایت، تقویت احساس تعلق خودخوانده نسبت به مطالبه‌گری‌های تحصیلی، در بین یادگیرندگان علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی در مقایسه با هدف‌های عملکردی، آن‌ها را در معرض سطوح بالایی از هیجانات پیشرفت مثبت خودفزاینده‌ای مانند غرور یا اطمینان، امید و لذت قرار می‌دهد (هال، سامپاسیوان، موپس و رانیلاسی، ۲۰۱۶).

در بخشی دیگر، نتایج پژوهش حاضر، با تأکید بر تداخل بالقوه بین وجوه غرور تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی، شواهد دیگری را در دفاع از نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت فراهم آورد. در نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت، فرض می‌شود که نزدیک‌ترین منبع اطلاعاتی تغذیه‌کننده هیجانات پیشرفت یادگیرندگان را ارزیابی‌های معطوف بر کنترل و همچنین، تفاسیر ناظر بر ارزش‌گذاری برای تجارب پیرامونی تشکیل می‌دهد (فارسلم، پکران، لادیرر و پیکسوتو، ۲۰۲۲؛ داووندی و شگری، ۱۳۹۵). در این بخش، محققان یادآوری می‌کنند که ارزیابی معطوف

بر کنترل رخدادهای پیرامونی و همچنین، ارزیابی معطوف بر ارزش‌گذاری برای آن تجارب، یادگیرنده را در معرض هیجانات مثبت و انگیزاننده‌ای مانند غرور و اطمینان قرار می‌دهد. در مقابل، ادراک از کنترل‌ناپذیری وقوع رخدادهای و عدم قصدمندی و ارزش‌گذاری برای تحقق تجارب پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی، فرصت تجربه هیجانات مثبت انگیزاننده را از یادگیرندگان سلب خواهد کرد (لیچتنفیلد، پکران، هربرت، آلریکی و کریستینا، ۲۰۲۲؛ ناوانگی، سینیانگا و کواریکاندا، ۲۰۱۸).

استفاده از یافته‌های پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری باید در بستر اطلاع از محدودیت‌های آن انجام شود. یکم، در این پژوهش، گروه هدف، تعدادی از دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی بودند؛ بنابراین، استفاده از یافته‌های آن برای دیگر گروه‌های یادگیرندگان باید با احتیاط لازم انجام شود. دوم، در این پژوهش، با هدف فهم مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس غرور تحصیلی از بین روش‌های مختلف آزمون ویژگی‌های فنی ابزار منتخب از روایی عاملی، روایی ملاکی و ضرایب همسانی درونی استفاده شد؛ بنابراین، استفاده از دیگر روش‌های ناظر بر فهم‌پذیری ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مقیاس مانند روایی تشخیصی و پایایی آزمون بازآزمون، می‌تواند در اولویت قرار گیرد. سوم، اگرچه محققان در این پژوهش، با انتخاب گزینه آزمون مدل‌های رقیب، بستر اطلاعاتی مناسب و قابل دفاعی را برای اعتماد به ساختار دوعاملی مقیاس غرور تحصیلی فراهم آوردند، اما تحلیل هم‌ارزی جنسی مدل اندازه‌گیری ابزار مزبور نیز، میدان مضافی را برای رویارویی منطبق اندازه‌گیری مفروض، در دو جنس فراهم خواهد آورد؛ بنابراین، آزمون تغییرناپذیری جنسی ساختار عاملی مقیاس غرور تحصیلی نیز، در اولویت پژوهشی قرار گیرد.

به‌طورکلی، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با مواضع مفهومی نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت نشان داد که تحلیل ویژگی‌های کارکردی هیجانات پیشرفت برای محققان تربیتی علاقه‌مند به سنجش هیجانات پیشرفت، از دو طریق ممکن می‌شود. از یک‌سوی، با اخذ رویه‌های باهم‌نگرانه، سنجش هیجانات پیشرفت با شمول هم‌زمان جمیع تجارب هیجانی مثبت و منفی، ممکن می‌شود. از دیگر سوی، تعقیب شیوه‌ای انحصاری و محدود به دامنه معنایی هر یک از هیجانات، فرصت مغتنمی را برای اطلاع بیش‌ازپیش از مشخصه‌های گنشی هر یک از آن هیجانات، به‌تنهایی فراهم خواهد آورد.

موازن اخلاقی

در پژوهش حاضر اصول اخلاقی شامل حفظ حریم خصوصی و رازداری به‌وسیله عدم پرسش نام و نام‌خانوادگی مشارکت‌کنندگان رعایت شد. در ضمن به آن‌ها یادآوری شد که هر زمان بخواهند می‌توانند از ادامه پژوهش صرف‌نظر کنند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول و مسئول وظیفه نگارش مقدمه، نگارش بحث و نتیجه‌گیری / طراحی پژوهش، نگارش روش‌شناسی، تحلیل داده‌ها، اصلاح، ویراستاری (۷۰ درصد) و نویسنده دوم همکار وظیفه طراحی پژوهش، اصلاح و بازبینی (۳۰ درصد) مقاله را بر عهده داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت‌کنندگان عزیز که با حضور مسئولانه خود همراهان بودند، صمیمانه تشکر می‌شود.

References

- Azad Abdollahpour, M., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2015). Evaluation of factorial structure of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) among Iranian students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(8), 161-186. [\[Link\]](#)
- Baghi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Heidari, M. (2017). Modeling the antecedents and consequences of achievement goals orientations in students: A mediator analysis. *Journal of Research in Educational Science*, 11(37), 59-92. [\[Link\]](#)
- Beuchner, V. L., Stahn, V., & Murayama, K. (2019). The power and affiliation component of achievement pride: antecedents of achievement pride and effects on academic performance. *Frontiers in Education*, 3, 1-10. [\[Link\]](#)

- Chasiotis, A., Wedderhoff, O., Rosman, T., & Mayer, A. K. (2021). The role of approach and avoidance motivation and emotion regulation in coping via health information seeking. *Current Psychology*, 40, 5235–5244. [\[Link\]](#)
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. N. (2022). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37 (1), 40-56. [\[Link\]](#)
- Davoodvandi, F., & Shokri, O. (2016). Cognitive Appraisal Processes, Achievement Emotions and Academic Engagement: A Mediating Analysis. [\[Link\]](#)
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2-2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. [\[Link\]](#)
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. [\[Link\]](#)
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3-2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632-648. [\[Link\]](#)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Personality and Individual Differences*, 48, 150–170. [\[Link\]](#)
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346–367. [\[Link\]](#)
- Godarznasari, E., Shokri, O., & Kamari, S. (2017). Sex Differences in Academic Self-Handicapping: The Role of Achievement Goal Orientations. *Contemporary Psychology*, 12(2), 128-141. [\[Link\]](#)
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. [\[Link\]](#)
- Gravand, F., Abolmali, K., Kimanesh, A., & Ganji, H. (2016). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of the Class-Related Emotion scales (CRES) among University Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 225-248. [\[Link\]](#)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed., pp. 125–857). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. [\[Link\]](#)
- Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 313-330. [\[Link\]](#)

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford. [\[Link\]](#)
- Laki, D., Shokri, O., Sepahmansoor, M., & Ebrahimi, S. (2018). The Relations of Academic Resiliency and Cognitive Appraisal to Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Emotions. [\[Link\]](#)
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H. W., Nett, U. E., & Reiss, K. (2022). Achievement emotions and elementary school children's academic performance: Longitudinal models of developmental ordering. *Journal of Educational Psychology*. [\[Link\]](#)
- Marsella, A. J., & Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202–218. [\[Link\]](#)
- Metzler, J. N. (2007). *The significance of locus-of-esteem enhancement in pride-based assessment of the need for achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, University Park, PA. [\[Link\]](#)
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication. [\[Link\]](#)
- Muwonge, C. M., Ssenyonga, J., & Kwarikunda, D. (2018). Cognitive appraisals, achievement emotions, and motivation towards learning mathematics among lower secondary students. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22 (2), 243-253. [\[Link\]](#)
- Nomura, O., Wiseman, J., Sunohara, M., Akatsu, H., & Lajoie, S. P. (2021). Japanese medical learners' achievement emotions: Accounting for culture in translating Western medical educational theories and instruments into an Asian context. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 1255–1276. [\[Link\]](#)
- Osch, Y. V., Zeelenberg, M., Breugelmans, S. M., & Brandt, M. J. (2019). Show or hide pride? Selective inhibition of pride expressions as a function of relevance of achievement domain. *Emotion*, 19 (2), 334–347. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R., & Perry, P. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141) Routledge, Taylor & Francis Group, NY [\[Link\]](#)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. [\[Link\]](#)
- 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. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(1), 166 - 185. [\[Link\]](#)
- Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2022). Developing of motivational scaffolding program based on the intervention mapping and effectiveness on goal orientations and cognitive appraisal in parents. *Journal of Applied Psychology*, 16(3), 41-11. [\[Link\]](#)
- Rowley, A. A., & Roesch, S. C. (2005). Evaluating and developing multidimensional, dispositional measures of appraisal. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 188-196. [\[Link\]](#)
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547-557. [\[Link\]](#)
- Shokri, O., Tamizi, N., & Abdollahpour, M. A. (2015). Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised Among University Students. *Bi quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(4), 107-122. [\[Link\]](#)
- Shokri, O., Tamizi, N., Azad Abdollahpour, M., & Mohsen Khodami, M. (2016). Psychometric analysis of the 'stress appraisal measure-revised' among university students. *Advances in Cognitive Science*, 18(2), 1-11. [\[Link\]](#)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (p.934), Boston, MA: Allyn & Bacon. [\[Link\]](#)
- Tangney, J. P., Dearing, R. L., Wagner, P. E., & Gramzow, R. (2000). The Test of Self-Conscious Affect-3 (TOSCA-3). Fairfax, VA: George Mason University. [\[link\]](#)
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176. [\[Link\]](#)
- Theobald, M., Breitwieser, J., Murayama, K., & Brod, G. (2021). Achievement emotions mediate the link between goal failure and goal revision: Evidence from digital learning environments. *Computers in Human Behavior*, 119, 106726. [\[Link\]](#)
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007a). The psychological structure of pride: A tale of two types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 506-525. [\[Link\]](#)

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007b). Emerging insights into the nature and function of pride. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 147–150. [\[Link\]](#)

Watson, D., & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule – expanded form*. Ames, IA: The University of Iowa. [\[Link\]](#)

پیوست

پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مورا یاما، ۲۰۰۸)

دانشجوی عزیز لطفاً بر اساس عبارات زیر هدف خود را از تلاش در دانشگاه برای انجام تکالیف درسی به طور دقیق مشخص کنید. به بیان دیگر، لطفاً بر اساس عبارات زیر مشخص کنید که هدف شما از تلاش برای انجام تکالیف درسی در دانشگاه چیست؟

کاملاً موافق	تا حدودی موافق	نه مخالف نه موافق	تا حدودی مخالف	کاملاً مخالف	
					۱. هدفم آن است تا به مطالب ارائه شده در کلاس‌های درس به طور کامل تسلط یابم.
					۲. تلاش می‌کنم تا در مقایسه با دوستانم بهتر عمل کنم.
					۳. هدفم آن است تا حد امکان در کلاس‌های مختلف مطالب را بیاموزم.
					۴. هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم عملکرد بهتری داشته باشم.
					۵. هدفم آن است تا از عدم تلاش برای یادگیری آنچه می‌توانم بیاموزم اجتناب کنم.
					۶. هدفم آن است تا در مقایسه با دیگران عملکرد ضعیفی نداشته باشم.
					۷. تلاش می‌کنم تا محتوای واحدهای درسی مختلف را به طور کامل درک کنم.
					۸. هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم عملکرد بهتری نشان دهم.
					۹. هدفم آن است تا از عدم تلاش برای یادگیری آنچه آموختن آن برایم امکان‌پذیر است بپرهیزم.
					۱۰. تلاش می‌کنم تا در مقایسه با دوستانم از اشتباه کردن بپرهیزم.

				۱۱. تلاش می‌کنم تا از درک ناکافی و ناکامل مطالب درسی اجتناب کنم.
				۱۲. هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم از اشتباه کردن در کلاس‌های درس اجتناب کنم.

نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس (SAM-R)، رویلی، رویسج، جاریکا و واگن، (۲۰۰۵). فرض کنید، درباره نتیجه امتحان پایان ترم یکی از دروس اصلی خود، به شما گفته شده است که: "در این درس رد شده‌اید". لطفاً بر اساس این موقعیت فرضی، به سؤالات این بخش پاسخ دهید.

بیشتر وقت‌ها	اغلب	گاه‌گاهی	به ندرت	هرگز	عبارت‌ها
					۱ برای فائق آمدن بر این موقعیت و استرس ناشی از آن از توانایی لازم برخوردارم.
					۲ به نظر من، استرس ناشی از این موقعیت، یک عامل تهدید کننده است.
					۳ در چنین شرایطی به فردی دسترسی دارم که به من کمک می‌کند.
					۴ می‌توانم بر تجارب پراسترسی از این دست به خوبی غلبه کنم.
					۵ می‌دانم برای غلبه کردن بر چنین موقعیتی چکار باید بکنم.
					۶ در مواجهه با چنین موقعیتی عصبی می‌شوم.
					۷ این اتفاق، تاثیر منفی زیادی روی من می‌گذارد.
					۸ در این موقعیت فردی وجود دارد که به من کمک می‌کند.
					۹ پیامد وقوع چنین اتفاقات پراسترسی برایم کاملاً منفی است.
					۱۰ این اتفاق بر زندگی من اثراتی جدی می‌گذارد.
					۱۱ برای غلبه بر استرس ناشی از این موقعیت، به منابع حمایتی مورد نیاز دسترسی دارم.

				برای غلبه بر استرس ناشی از این موقعیت، از مهارت‌های لازم برخوردارم.	۱۲
				موقعیت‌های استرس‌زا تأثیری منفی روی من می‌گذارند.	۱۳
				مواجهه با چنین تجارب استرس‌زایی، پیامدهای طولانی مدتی برایم به همراه دارد.	۱۴
