

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت  
و هیجان‌های تحصیلی

Causal modeling of student's academic achievement  
Based on achievement goals and achievement emotions

Hadi Samadieh

Masoud Gholamali Lavasani

Ahmad Khamesan

هادی صمدیه \*

مسعود غلامعلی لواسانی \*\*

احمد خامسان \*\*\*

چکیده

Abstract

The aim of present research was presenting the causal model of student's academic achievement based on achievement goals and achievement emotions. The statistical population consists of all students' second grade high school in Neyshabour. The sample was 416 students (198 girls and 218 boys) that were selected through multi-stage sampling method. The data collected by Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al, 2005), Patterns of Adaptive Learning Scale (Midgley et al, 2000) and student's grade-point average. The Path Analysis method indicated a good fitness for the model and indicated that mastery and performance-approach goals have Indirect significant effects on academic achievement by the mediation of positive emotions and the performance-avoidance goals have indirect negative and significant effects on achievement only through negative emotions. On the whole, it seems that mastery-oriented students experience less anxiety and negative emotions in challenging situations that has positive effect on academic performance.

**Keywords:** achievement goals, academic achievement, achievement emotions

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی پیشرفت تحصیلی بر حسب اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان شهر نیشابور بود. نمونه‌ای به حجم ۴۱۶ نفر (۱۹۸ دختر و ۲۱۸ پسر)، با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵)، مقیاس الگوهای یادگیری سازگار (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و میانگین نمرات دانش‌آموزان، گردآوری شد. روش تحلیل مسیر حاکی از برازش خوب مدل بود و نشان داد که اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد با واسطه‌گری هیجان‌های مثبت اثرات غیر مستقیم معنادار بر پیشرفت تحصیلی دارد و اهداف اجتناب-عملکرد تنها از طریق هیجان‌های منفی اثرات غیر مستقیم منفی و معنادار بر پیشرفت دارد. به‌طور کلی به نظر می‌رسد که افراد با اهداف تبحری، اضطراب و هیجان‌های منفی کمتری در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تجربه می‌کنند که این بر عملکرد تحصیلی نیز تأثیرات مثبتی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** اهداف پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی

email: hadisamadi6@alumni.ut.ac.ir

\* نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی.

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

\*\* دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران

\*\*\* دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه بیرجند

Received: 8 May 2016 Accepted: 15 Feb 2017

پذیرش: ۹۵/۱۱/۲۷

دریافت: ۹۵/۰۲/۱۹

## مقدمه

در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است (لواسانی، حجازی و احمدیان نسب، ۱۳۹۳). تفاوت‌های فردی دانش-آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل اثرگذار بر آن از جمله مسائل مهمی است که همیشه مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بوده است (گرین، میلر، کراوسون، دیوک و آکی، ۲۰۰۴). پیشرفت تحصیلی پدیده پیچیده‌ای است. بسیاری از روانشناسان و متخصصان آموزشی، تحقیقات متعددی را پیرامون عوامل و متغیرهایی که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند انجام داده‌اند (حجازی، طباطبایی، لواسانی و مرادی، ۱۳۹۳؛ گول و شهزاد، ۲۰۱۲). در حال حاضر، پژوهش در این زمینه روی تعامل عوامل انگیزشی و شناختی متمرکز شده است. به منظور تعیین روابط بین عوامل انگیزشی و شناختی، رویکرد شناختی-اجتماعی که به بررسی تعیین‌کننده‌های عمل (از لحاظ شناختی و انگیزشی) می‌پردازد، مورد توجه قرار گرفته است (رستمی، حجازی و لواسانی، ۲۰۱۱). یکی از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، اهداف پیشرفت است (گول و شهزاد، ۲۰۱۲).

نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت<sup>۱</sup>، در یک چارچوب شناختی-اجتماعی به درک چگونگی کسب شایستگی<sup>۲</sup> و رشد آن در یادگیری و عملکرد توسط افراد می‌پردازد (زویگ و وبستر، ۲۰۰۴؛ نقل از آکین، ۲۰۱۲). از نظر دوئک، مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف است. به عبارتی دانش‌آموزان در ارتباط با این سؤال پاسخ می‌دهند که چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟ (براتن و استرامسو، ۲۰۰۴). دوئک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است: اهداف تبحری<sup>۳</sup> و اهداف عملکردی<sup>۴</sup>. دانش‌آموزان با اهداف تبحری بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸). برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد-عملکرد<sup>۵</sup> و اجتناب-عملکرد<sup>۶</sup>، نظریه اهداف دوئک را گسترش داده و در پژوهش‌ها اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد را مدنظر قرار داده‌اند (الیوت و چورچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکیویکز، ۱۹۹۶؛ دوپیرات و مارین، ۲۰۰۵). دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد-عملکرد را انتخاب می‌کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و یادگیری را وسیله‌ای برای رسیدن به هدفشان تلقی می‌نمایند. آن‌هایی که اهداف اجتناب-عملکرد را انتخاب می‌کنند درصدد به دست آوردن قضاوت‌های مثبت از طرف دیگران و باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). مطالعات مختلفی به بررسی روابط میان اهداف

1. achievement goal orientations theory

2. competence

3. mastery goals

4. performance goals

5. approach- performance

6. avoidance- performance

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

پیشرفت و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهداف تبحری به صورت مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (چورچ، البوت و گیبیل، ۲۰۰۱؛ ولترز، یو و پینتریچ، ۱۹۹۶؛ پوراس و باتمن، ۲۰۰۶؛ سیدریدیس، ۲۰۰۷؛ کلین، نو و وانگ، ۲۰۰۶؛ اکبری، ۱۳۹۳؛ بانشی، صمدیه و اژه‌ای، ۱۳۹۳). همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که اهداف رویکرد- عملکرد به صورت مثبت (البوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ هاراکیویکز و همکاران، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۰؛ محسن‌پور، ۱۳۸۴؛ رستگار، ۱۳۸۵) و اهداف اجتناب- عملکرد به صورت منفی (البوت و مک‌گریگور، ۱۹۹۹؛ چورچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ البوت و چورچ، ۱۹۹۷؛ محسن‌پور، ۱۳۸۴؛ رستگار، ۱۳۸۵) با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. برخی از پژوهش‌ها در زمینه روابط میان اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی به نتایج متناقضی دست‌یافته‌اند. به‌عنوان مثال، یافته‌های تحقیقاتی هاراکیویکز و همکاران (۱۹۹۷ و ۲۰۰۰) و البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) رابطه معنادار میان اهداف تبحری با پیشرفت تحصیلی را تأیید نکردند. همچنین پژوهش‌های ولترز و پینتریچ (۱۹۹۶) و پینتریچ (۲۰۰۰) رابطه معنادار میان اهداف رویکرد- عملکرد با پیشرفت تحصیلی را رد کردند. در مورد رابطه میان اهداف اجتناب- عملکرد با پیشرفت، پژوهش‌ها نتایج مشابهی را گزارش کرده‌اند. با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌های انجام‌شده در دهه‌های اخیر در ارتباط با روابط میان اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی به نظر می‌رسد که اهداف پیشرفت بتواند از طریق واسطه‌گری برخی متغیرهای دیگر از جمله هیجان‌های تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد (پکران، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹).

نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> (پکران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۰؛ پکران، گاتز و تیتز، ۲۰۰۲ و آ و ب؛ نقل از کدیور و همکاران، ۱۳۸۸) برای تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجان‌هایی که در زمینه- های تحصیلی تجربه شده‌اند، چارچوب یکپارچه و تلفیق‌شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. این نظریه ابتدا بر مدل انتظار- ارزش در اضطراب<sup>۲</sup>، تأکید داشت (پکران، ۱۹۹۲) و سپس فرض‌های مربوط به پیشایندهای چندوجهی هیجان‌های تحصیلی را مطرح کرد و در پی آن، فرضیه‌های مرتبط با تأثیر این هیجان‌ها بر تعهد تحصیلی، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را مطرح نمود (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های تحصیلی اصول اساسی نظریه‌های اسنادی هیجان‌های تحصیلی (واینر، ۱۹۸۵)، رویکردهای ارزش- انتظار به هیجان‌ها (پکران، ۱۹۹۲)، نظریه‌های کنترل ادراک‌شده (پاتریک، اسکینر و کانل، ۱۹۹۳) و الگوهایی که دربردارنده تأثیر هیجان‌ها بر عملکرد و یادگیری هستند (فردریکسون، ۲۰۰۱؛ پکران، گاتز، تیتز و پری ۲۰۰۲، آ، زیدنر، ۱۹۹۸) را با هم ترکیب می‌کند. پکران و همکاران (۲۰۰۲، آ)، در کنار تعریف و تبیین هیجان‌ها، هیجان‌های تحصیلی را مطرح می‌کند و معتقد است که آن‌ها، هیجان‌هایی هستند که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند. در تحقیقات گذشته، مطالعات در مورد هیجان‌های تحصیلی، روی هیجان‌های مرتبط با پیامدهای پیشرفت متمرکز بودند که هم شامل

۱. control-value theory of achievement emotion

۲. expectancy – value model of anxiety

هیجان‌های پیامد آینده‌نگر<sup>۱</sup> از قبیل امید و اضطراب وابسته به موفقیت و شکست احتمالی و هم هیجان‌های پیامد گذشته‌نگر<sup>۲</sup> مانند غرور و شرم وابسته به موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی می‌شدند (واینر، ۱۹۸۵؛ زیدنر، ۱۹۹۸). تعریف ارائه‌شده به‌وسیله نظریه کنترل- ارزش اشاره می‌کند که هیجان‌های فعالیت مربوط به فعالیت‌های جاری تحصیلی نیز به‌عنوان هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته می‌شوند. برای مثال، لذت دانش‌آموزان از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و خشم نسبت به تکالیف خواسته‌شده (پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ پکران، ۲۰۰۶).

دیدگاه‌های کنونی روان‌شناسی هیجان، ارزیابی‌های مرتبط با فرد و موقعیت را به‌عنوان تعیین‌کننده- های حیاتی هیجان‌های انسان، برمی‌شمارند (شیرر، اسکور و جانستون، ۲۰۰۱). پکران (۲۰۰۶، ۲۰۰۰) در اشاره به نمونه‌ای از این ارزیابی‌ها در نظریه‌اش بیان می‌کند که ارزیابی‌های کنترل و ارزش، به‌عنوان پیشایندهای مهم هیجان‌های تحصیلی نقشی مؤثر در پرورش هیجان‌ها ایفا می‌کنند. ارزیابی‌های مرتبط با کنترل، شامل باور افراد در مورد شایستگی‌های تحصیلی خود، انتظارات و اسنادهاست. ارزیابی‌های ارزشی، به ارزش ادراک‌شده یک فعالیت یا پیامد اشاره دارند (مثلاً اهمیت موفقیت). انتظار می‌رود که قابلیت کنترل ادراک‌شده<sup>۳</sup> و ارزش ذهنی مثبت از فعالیت‌های تحصیلی، هیجان‌های فعالیت مثبت مانند لذت از یادگیری را فرابخوانند و هیجان‌های فعالیت منفی مانند خشم و خستگی را کاهش دهند. در مقابل کنترل‌پذیری ادراک‌شده پایین و ارزش ذهنی منفی از پیامدهای شکست، هیجان‌های پیامد منفی از قبیل اضطراب، ناامیدی یا شرم را فرامی‌خوانند. برای نمونه دانش‌آموزی که شکست در یک امتحان مهم را پیش‌بینی و در قبول شدن احساس ناتوانی می‌کند، اضطراب وابسته به شکست را تجربه خواهد کرد. درواقع نظریه اهداف پیشرفت، اهداف پیشرفت را با هیجان‌های تحصیلی پیوند می‌دهد (الیوت و دوئک، ۱۹۸۸؛ الیوت و پکران، ۲۰۱۱؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹؛ به نقل از هوانگ، ۲۰۱۱). همان‌گونه که گفته شد، هیجان‌های تحصیلی به‌وسیله کنترل‌پذیری ادراک‌شده پیامدها و فعالیت‌های پیشرفت و نیز ارزش این فعالیت‌ها و پیامدها تعیین می‌شود (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). الیوت و دوئک (۱۹۸۸) خاطرنشان کردند که اتخاذ اهداف تبحری با عاطفه مثبت قوی و اتخاذ اهداف عملکردی با هیجان‌های منفی مرتبط است.

در سال‌های اخیر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت نه‌تنها با پیشرفت تحصیلی، بلکه همچنین با هیجان‌های تحصیلی همبستگی دارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹). اکثر پژوهش‌های موجود در مورد هیجان‌ها و اهداف پیشرفت با استفاده از مدل دوبخشی اهداف پیشرفت و با این فرض زیربنایی که اهداف تبحری در تجارب هیجانی، نقش مثبت و اهداف عملکردی زبان‌بخش هستند، اجرا شده‌اند. همچنین اغلب این پژوهش‌ها به‌جای تمرکز بر سازه‌های متمایز هیجان‌ناپیوسته از

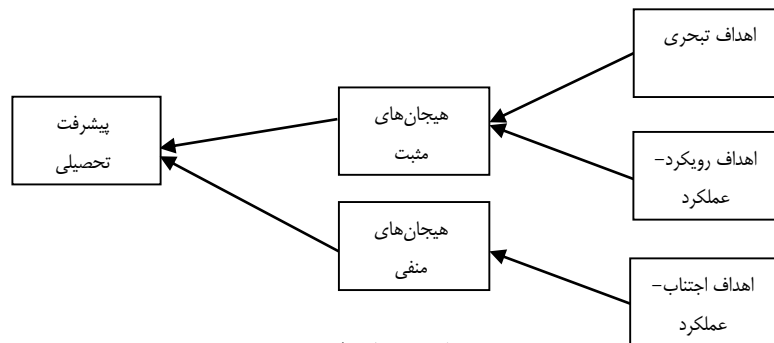
<sup>۱</sup> . prospective outcome emotions

<sup>۲</sup> . retrospective outcome emotion

<sup>۳</sup> . Perceived controllability

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

مفاهیم کلی و دوبعدی عاطفه مثبت در برابر منفی استفاده کرده‌اند. به‌طورکلی نتایج این‌گونه تحقیقات نشان‌دهنده ارتباط مثبت اهداف تبحری با عاطفه مثبت کلی دانش‌آموزان در بین گروه‌های سنی (ابتدایی تا دبیرستان)، حیطه‌های تحصیلی (ریاضیات، علوم) و عموماً یادگیری در مدرسه بوده‌اند (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹؛ لیننبرینک، ۲۰۰۵؛ میک، بلومفلد و هوپل، ۱۹۸۸؛ نیکولز، پاتاشنیک و نولن، ۱۹۸۵؛ هالادینا، ۱۹۹۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ روسر، میگلی و اوردان، ۱۹۹۶؛ سیفرت، ۱۹۹۵؛ به نقل از پکران و همکاران، ۲۰۰۹). در مقابل، ارتباطات میان اهداف تبحری و عاطفه منفی کلی با توجه به روابط منفی مشاهده‌شده در برخی تحقیقات (لیننبرینک، ۲۰۰۵ و سیفرت، ۱۹۹۵) و عدم ارتباط در مطالعات دیگر (پینتریچ، ۲۰۰۰)، ناهمسان بوده‌اند. درعین‌حال رابطه بین اهداف عملکردی و هیجان‌های تحصیلی به نتایج مختلفی منجر شده‌اند. درحالی‌که برخی مطالعات نشان داده‌اند که اهداف عملکردی به‌صورت ضعیفی با هیجان‌های تحصیلی منفی، ارتباط مثبت دارند (چن و همکاران، ۲۰۰۰ و هاراکویکز و همکاران، ۲۰۰۲؛ بانسی و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهش‌های دیگر هیچ رابطه معناداری را با هیجان‌های تحصیلی منفی پیدا نکرده‌اند (اوردان و همکاران، ۱۹۹۷). برعکس برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که اهداف عملکردی، به‌صورت مثبت با هیجان‌های تحصیلی مثبت ارتباط دارند (بارون و هاراکویکز، ۲۰۰۱ و بودمن، ۲۰۰۹). بنا به نظریه کنترل-ارزش، هیجان‌ها عمیقاً می‌توانند بر یادگیری و عملکرد دانش-آموزان تأثیر داشته باشند (پکران، ۱۹۹۲ و پکران، ۲۰۰۶). شواهد برای روابط میان هیجان‌های تحصیلی غیر از اضطراب و عملکرد کاملاً محدود است. در مورد لذت از یادگیری، همبستگی‌های مثبت با عملکرد مشاهده‌شده‌اند (فرنزل، تراش، پکران و گاتز، ۲۰۰۷؛ گاتز، فرنزل، پکران، هال و لودک، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، آ ۲۰۰۲، ب ۲۰۰۲؛ بانسی و همکاران، ۱۳۹۳). درحالی‌که روابط برای عاطفه مثبت کلی ناهمسان بوده‌اند (لیننبرینک، ۲۰۰۷). در مورد خشم، شرم و هیجان‌های منفی کلی، همبستگی‌های منفی با عملکرد یافت شده‌اند (بوکارتس، ۱۹۹۳) اگرچه نه در تمام موارد (لیننبرینک، ۲۰۰۷). برای خستگی و ناامیدی، یافته‌ها نشان می‌دهند که روابط میان این هیجان‌ها و عملکرد منفی است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). با توجه به پیشینه تحقیقاتی ذکرشده در مورد روابط میان متغیرها، می‌توان نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی را در رابطه اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی بررسی کرد. همچنین بر طبق رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی و نیز نتایج پژوهش‌های قبلی که به آن اشاره شد، به نظر می‌رسد متغیرهای مورد نظر در پژوهش حاضر سهم تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. از نگاه دیگر شناسایی متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی زمینه را برای جلوگیری از پدیده زیان‌بار افت تحصیلی و نیز بی‌علاقگی دانش‌آموزان فراهم می‌کند؛ بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، ارائه مدل علی جهت تبیین روابط بین اهداف پیشرفت (تبحری، رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد)، هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است. مطابق با آنچه ذکر شد و بر اساس ادبیات نظری و تجربی، یک مدل مفهومی، ارائه و مورد آزمون قرار خواهد گرفت.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش

روش این مطالعه از نوع تحقیقات همبستگی است. به علت اینکه در این مطالعه روابط میان متغیرها در یک مدل علی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. در این مدل اهداف پیشرفت، به عنوان متغیر برون‌زا، هیجان‌های تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شدند. جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان پایه دهم شهر نیشابور در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بود. علت انتخاب دانش‌آموزان دبیرستانی، نقش مهم انگیزش و سازه‌های انگیزشی از جمله اهداف پیشرفت در این دوره است (ویگفیلد، بیرنس و اکلز، ۲۰۰۶؛ نقل از کیس و همکاران، ۲۰۱۲). بعلاوه نمونه مطالعاتی در اکثر تحقیقاتی که به بررسی ارتباط اهداف با هیجان‌های تحصیلی پرداخته‌اند را دانشجویان دانشگاه تشکیل داده‌اند (هانگ، ۲۰۱۱). حجم نمونه (۴۱۶ نفر) بر اساس فرمول کوکران تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای برگزیده شدند. در نهایت ۵۵۴ دانش‌آموز به عنوان نمونه این مطالعه انتخاب شدند که از این تعداد ۱۳۸ پرسشنامه به دلیل تحویل ناقص از تحلیل کنار گذاشته شدند و در نتیجه تعداد افراد نمونه به ۴۱۶ نفر (۲۱۸ پسر و ۱۹۸ دختر) رسید.

### ابزار

پرسشنامه خود سنجی هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> (AEQ): این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرنزل (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی و مداد-کاغذی است که در سه قسمت تهیه شده است. این قسمت‌ها شامل بخش مربوط به هیجان‌های کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است که

<sup>۱</sup>. Academic Emotions Questionnaire

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

شامل ۶۰ سؤال است و این هفت هیجان را اندازه‌گیری می‌کند: لذت، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. باید توجه داشت که پکران و همکارانش (۲۰۰۵) به گونه‌ای سؤالات را طراحی کرده‌اند که هر قسمت تجربه‌های هیجانی را در سه موقعیت مختلف می‌سنجد. برای مثال، هیجان‌ات مربوط به کلاس، شامل سه دسته از سؤالات مربوط به هیجان‌ات تجربه‌شده قبل، هیجان‌ات حین و هیجان‌ات بعد از کلاس است. پکران (۲۰۰۵) تأکید می‌کند که این گونه دسته‌بندی هیجان‌ها به منظور بازیابی بهتر خاطرات هیجانی از حافظه دانش‌آموزان است و با توجه به اهداف متفاوت پژوهشگران، دستورالعمل‌های جایگزین (اشاره شده در نسخه اصلی پرسشنامه) نیز می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرد؛ بنابراین قابل ذکر است که با توجه به هدف پژوهش حاضر، مجموع نمرات لذت و افتخار به عنوان هیجان‌های مثبت و مجموع نمرات خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی به عنوان هیجان‌های منفی در نظر گرفته شدند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان می‌دهند که آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) روایی سازه این ابزار را در ایران مورد استفاده قرار داد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که مقیاس‌های پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارند. در پژوهش حاضر، پایایی کل این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و پایایی خرده مقیاس‌های لذت، افتخار، خشم، اضطراب، شرمندگی، ناامیدی و بی‌حوصلگی به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۵، ۰/۸۸، ۰/۹۳ و ۰/۹۳ به دست آمد.

**مقیاس الگوهای یادگیری سازگار<sup>۱</sup> (PALS) (میگلی و همکاران ۲۰۰۰):** این پرسشنامه به منظور ارزیابی جهت‌گیری هدفی اقتباس شده و توسط امام‌جمعه (۱۳۸۶) ترجمه و اعتباریابی مقدماتی شده است. دارای ۱۴ سؤال و شامل ۳ قسمت است: جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی رویکرد-عملکردی و درنهایت جهت‌گیری هدفی اجتنابی-عملکردی. این ابزار در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از "خیلی زیاد" تا "خیلی کم" تنظیم شده است. هر یک از سه قسمت این پرسشنامه به صورت جداگانه نمره‌گذاری می‌شوند. میگلی و همکاران (۲۰۰۰) برای محاسبه ضریب پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس تبحری ۰/۸۵، خرده مقیاس رویکرد-عملکردی ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس اجتناب-عملکردی ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند.

امام‌جمعه (۱۳۸۶) نیز ضرایب آلفای به دست آمده را برای هر سه مؤلفه این پرسشنامه، این گونه گزارش می‌کند: اهداف تبحری ۰/۷۶؛ اهداف رویکرد-عملکردی ۰/۸۶؛ اهداف اجتناب-عملکردی ۰/۸۰. در پژوهش حاضر به منظور محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای خرده مقیاس‌های تبحری، رویکرد-عملکردی و اجتناب-عملکردی به ترتیب برابر با

<sup>۱</sup>. Patterns of Adaptive Learning Scale

فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، علمی- پژوهشی، شماره ۲، سال هشتم

۰/۹۶، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. روایی سازه این ابزار و نتایج تحلیل عاملی تاییدی در پژوهش محمودی، عیسی زادگان، امانی و کتابی (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهند ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در این پژوهش معدل نمرات دانش‌آموزان، به‌عنوان شاخص اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

### یافته‌ها

این قسمت شامل یافته‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در نمونه پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها                 | میانگین | انحراف معیار | کجی   | کشیدگی |
|-------------------------|---------|--------------|-------|--------|
| ۱. پیشرفت تحصیلی        | ۱۶/۴۳   | ۱/۵۷         | -۰/۰۴ | -۰/۳۴  |
| ۲. اهداف تبحری          | ۳/۳۶    | ۰/۷۸         | -۰/۱۱ | -۰/۸۵  |
| ۳. اهداف رویکرد-عملکردی | ۳/۹۰    | ۱/۱۵         | -۰/۸۷ | -۰/۰۳  |
| ۴. اهداف اجتناب-عملکردی | ۳/۴۳    | ۰/۷۹         | -۰/۶۷ | -۰/۰۸  |
| ۵. هیجان‌های مثبت       | ۲/۶۱    | ۰/۵۰         | ۰/۲۸  | -۰/۵۳  |
| ۶. هیجان‌های منفی       | ۲/۵۰    | ۰/۴۶         | ۰/۴۵  | -۰/۳۳  |

با توجه به جدول شماره ۱ مقادیر کجی و کشیدگی تمام متغیرها تقریباً بین -۱ و ۱ قرار دارد؛ بنابراین توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بوده و می‌توان از روش تحلیل مسیر استفاده نمود. در جدول شماره ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متقابل پیشرفت تحصیلی، هیجان‌ات تحصیلی و اهداف پیشرفت

| متغیرها                 | ۱       | ۲        | ۳       | ۴       | ۵       |
|-------------------------|---------|----------|---------|---------|---------|
| ۱- پیشرفت تحصیلی        |         |          |         |         |         |
| ۲- هیجان‌ات مثبت        | ۰/۲۹ ** |          |         |         |         |
| ۳- هیجان‌ات منفی        | -۰/۴۱   | ۰/۲۳ **  |         |         |         |
| ۴- اهداف تبحری          | ۰/۴۹ ** | ۰/۴۱ **  | -۰/۲۴   |         |         |
| ۵- اهداف رویکرد-عملکردی | ۰/۱۸ ** | -۰/۳۳ ** | ۰/۲۰ ** | ۰/۳۳ ** |         |
| ۶- اهداف اجتناب-عملکردی | -۰/۳۵   | ۰/۰۲     | ۰/۳۸ ** | -۰/۱۹   | ۰/۴۲ ** |

حجم نمونه: ۰،۰۱ < P < ۰،۰۰۱؛ \*\*، P < ۰،۰۵؛ \*، P < ۰،۰۰۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود اهداف تبحری، هیجان‌های منفی، اهداف اجتناب-عملکردی و هیجان‌های مثبت به ترتیب بیشترین ضرایب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی داشتند. هیجان‌های مثبت و اهداف



مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

تبحری به صورت مثبت ولی هیجان‌های منفی و اهداف اجتناب-عملکرد به صورت منفی با پیشرفت تحصیلی همبستگی داشتند. به منظور آزمون مدل مفروض و برازش آن با داده‌ها از تکنیک تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده ایموس ۱۸ بود. در بخش شاخص‌های توصیفی ملاحظه شد که پیش فرض نرمال بودن توزیع برای تمامی متغیرها رعایت شده است. در جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرها همراه با سطوح معناداری آن‌ها ارائه خواهد شد.

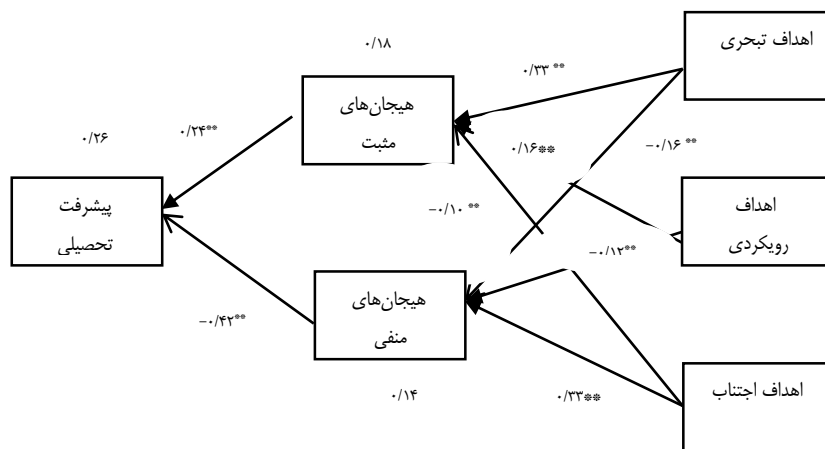
جدول ۳. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل مسیر و ضرایب تبیین

| مسیرها                   | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل  | ضریب تبیین |
|--------------------------|------------|---------------|---------|------------|
| بر روی هیجان‌ات مثبت از: |            |               |         |            |
| اهداف تبحری              | ۰/۳۳**     | -             | ۰/۳۳**  | ۰/۱۸       |
| اهداف رویکرد- عملکرد     | ۰/۱۶**     | -             | ۰/۱۶**  |            |
| اهداف اجتناب- عملکرد     | -۰/۱۰**    | -             | -۰/۱۰** |            |
| بر روی هیجان‌ات منفی از: |            |               |         |            |
| اهداف تبحری              | -۰/۱۶**    | -             | -۰/۱۶** | ۰/۱۴       |
| اهداف رویکرد- عملکرد     | -۰/۱۲**    | -             | -۰/۱۲** |            |
| اهداف اجتناب- عملکرد     | ۰/۳۳**     | -             | ۰/۳۳**  |            |
| بر روی پیشرفت تحصیلی از: |            |               |         |            |
| هیجان‌ات مثبت            | ۰/۲۴**     | -             | ۰/۲۴**  | ۰/۲۶       |
| هیجان‌ات منفی            | -۰/۴۲**    | -             | -۰/۴۲** |            |
| اهداف تبحری              | -          | ۰/۱۴**        | ۰/۱۴**  |            |
| اهداف رویکرد- عملکرد     | -          | ۰/۰۹**        | ۰/۰۹**  |            |
| اهداف اجتناب- عملکرد     | -          | -۰/۱۶**       | -۰/۱۶** |            |

همان‌گونه که در جدول ۳ دیده می‌شود، در میان متغیرهای درون‌زاد، هیجان‌های منفی بیشترین اثر مستقیم و معنادار (-۰/۴۲) را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد ( $P < ۰,۰۱$ ). در میان متغیرهای برون‌زاد، اهداف تبحری بیشترین اثر مستقیم و معنادار (۰/۳۳) را بر هیجان‌های مثبت و اهداف اجتناب-عملکرد بیشترین اثر مستقیم و معنادار (۰/۳۳) را بر هیجان‌های منفی دارند ( $P < ۰,۰۱$ ). در میان متغیرهای درون‌زاد بیشترین اثر کلی معنادار بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به هیجان‌های منفی (-۰/۴۲) و در میان متغیرهای برون‌زاد به اهداف اجتناب-عملکرد (-۰/۱۶) تعلق دارد. نکته قابل توجه در مورد اثرات غیرمستقیم متغیرها روی پیشرفت تحصیلی به اهداف تبحری مربوط است. به این علت که این متغیر مستقیماً پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد، اگرچه اثر غیرمستقیم آن ۰/۰۹ است که معنادار نیز هست. طبق جدول، واریانس پیش‌بینی‌شده پیشرفت تحصیلی (به وسیله متغیرهای موجود) ۲۶ درصد است. اثرات مستقیم هیجان‌های مثبت ( $\beta = ۰/۲۴$ ) و هیجان‌های منفی ( $\beta = -۰/۴۲$ ) بر پیشرفت تحصیلی معنادار است ( $P < ۰,۰۱$ ). اثرات غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی از لحاظ آماری

معنادار هستند ( $P < 0,01$ ). در زیر مدل برازش یافته پیشرفت تحصیلی و شاخص‌های برازش ارائه می‌شود.

نمودار ۲. مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد



جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل مسیر را که برازش خوب مدل را با نتایج تحقیق تأیید می‌کند، نمایش می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

| $X^2$ | df | Sig        | $X^2/df$ | CFI | GFI  | AGFI | RMSEA |
|-------|----|------------|----------|-----|------|------|-------|
| ۶/۷۲  | ۳  | $P > 0,05$ | ۲/۲۴     | ۱   | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۰۵  |

نسبت مربع کای به درجه آزادی ( $X^2/df$ )، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل‌یافته برازندگی (AGFI) و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب (RMSEA) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض برازش بسیار خوبی با داده‌ها دارد (هومن، ۱۳۸۸).

### بحث و نتیجه‌گیری

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

پژوهش حاضر، با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی انجام شد. همسو با یافته‌های اخیر در مورد هیجان‌های تحصیلی تجربه‌شده دانش‌آموزان (پکران و همکاران، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱)، پژوهش ما شواهدی فراهم کرد که جنبه‌های نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی در رابطه با پیوند میان هیجان‌های تحصیلی، اهداف پیشرفت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تأیید می‌کند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل ارائه‌شده برازش خوبی با یافته‌های پژوهش دارد. بعلاوه مدل نشان داد که متغیرهای پژوهش ۲۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند که نشان می‌دهد متغیرهای دیگری وجود دارند که می‌تواند در مطالعات دیگر در نظر گرفته شود. در میان متغیرهای درون‌زاد، هیجان‌های منفی بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی داشتند که نشان‌دهنده اثرات منفی مخرب آن‌ها بر روی دانش‌آموزان است. اینکه چرا اهداف اجتناب-عملکرد با هیجان‌های منفی همراه هستند، می‌تواند با نظریه اسنادی واینر (۱۹۸۵) تبیین شود. در این نظریه واینر بیان می‌دارد که هیجان‌های از قبیل غرور، شرم، گناه و ... به اسنادهای علی دانش‌آموزان از پیامدهای موفقیت و شکست مربوط است. از آنجایی که دانش‌آموزان با اهداف اجتناب-عملکرد به خاطر ترس از ارزشیابی منفی توسط دیگران از رویارویی با فعالیت‌های تحصیلی اجتناب می‌ورزند، هنگام مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز دچار اضطراب می‌شوند و اگر عملکرد خوبی نداشته باشند، عدم موفقیت خود را به عوامل درونی (کننده‌نی) نسبت می‌دهند و در نتیجه احساس شرم می‌کنند. برعکس، حتی در صورت موفقیت نیز آن را به عوامل بیرونی (شانس) اسناد می‌دهند. (نقل از لیچنفلد و همکاران، ۲۰۱۲).

اثر مستقیم مثبت اهداف تبحری بر هیجان‌های مثبت و اثر غیرمستقیم مثبت آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که اینکه دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی، چه هیجانی را تجربه کنند متأثر از نوع چارچوب‌گذاری هدفی آن‌هاست. به عبارتی مطابق با نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۹)، هیجان‌های پیشرفت به وسیله کنترل‌پذیری ادراک‌شده پیامدها و فعالیت‌های پیشرفت و ارزش این فعالیت‌ها و پیامدها که آن‌ها نیز تحت تأثیر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان هستند، تعیین می‌شود. با توجه به الگوی سه عاملی اهداف، پکران و همکاران (۲۰۰۹)، اظهار کردند که از آنجایی که دانش‌آموزان تبحرگرا عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز می‌کنند، برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند. با توجه به این که این افراد دارای انگیزه درونی بوده و بر تسلط پیدا کردن بر یک فعالیت و ارزش مثبت آن تمرکز می‌کنند بنابراین اهداف تبحری با هیجان‌های پیشرفت مثبت و بازداری هیجان‌های پیشرفت منفی ارتباط دارند (باتلر و وین، ۱۹۹۵؛ به نقل از نقش و خواک، ۱۳۹۴).

به‌طور خلاصه نظریه کنترل-ارزش مطرح می‌کند که لذت (هیجان مثبت) از یادگیری زمانی پدید می‌آید که این فعالیت‌ها به صورت ارزشمند و قابل کنترل تجربه شوند. برای تبیین اینکه چگونه اهداف پیشرفت با هیجان‌های تحصیلی رابطه دارند می‌توان به پژوهش دنیلز و همکاران (۲۰۰۸) اشاره کرد که رابطه

اهداف و هیجان‌ها را در یک نمونه ۱۰۰۲ نفری دانش‌آموزان کانادایی از پروژه انگیزش و پیشرفت تحصیلی بررسی کردند و گزارش دادند که اهداف تبحری با هیجان‌های مثبت، همبستگی مثبت و با هیجان‌های منفی همبستگی منفی دارند. از نظر دنیلز این نتیجه این‌گونه تبیین می‌شود که زمانی از یک دانش‌آموز انتظار می‌رود که از مطالعه کردن لذت ببرد که از تسلط بر ماده درسی یادگیری، احساس شایستگی کرده و آن را جالب بپندارد (تبحر گرا).

یافته دیگر این پژوهش این بود که هیجان‌های مثبت، اثر علی مستقیم مثبت بر روی پیشرفت تحصیلی دارند. این یافته با مطالعات لین و همکاران (۲۰۰۵)، ترنر و اسکالت (۲۰۰۱)، هانگ (۲۰۱۱) و پکران و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. این مطلب که تنها هیجان‌های مثبت، نمرات خوب و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، می‌تواند با استفاده از دیدگاه «روانشناسی مثبت» تبیین شود. محققانی که در این چارچوب نظری کار می‌کنند بیان می‌دارند که هیجان‌های مثبت نسبت به هیجان‌های منفی از اهمیت بیشتری برخوردارند. دانش‌آموزی که از فعالیت‌های کلاس لذت می‌برد و به موفقیت در آن‌ها امیدوار است، در فرایند یادگیری خود فعالانه شرکت می‌کند (فردریکسون، ۲۰۰۱؛ سلیگمن و سیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). پکران و همکارانش (۲۰۱۱) نیز دفاع می‌کنند که هیجان‌ها فعال‌ساز مثبت مانند لذت، امید و افتخار، انگیزش درونی و بیرونی را افزایش می‌دهند، استفاده از راهبردهای یادگیری انعطاف‌پذیر را تسهیل می‌کنند، از خودتنظیمی حمایت می‌کنند و بنابراین در بیشتر شرایط بر عملکرد تحصیلی به‌گونه‌ای مثبت تأثیر می‌گذارند. این یافته‌ها با پژوهش‌های (آندرمین و ولترز، ۲۰۰۶؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ هاراکیویکز، بارون و الیوت، ۱۹۹۸؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷؛ کاپلان و میگلی، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ اوتمن، ۱۹۹۷) همسو هستند ولی با مطالعات (الیوت و چورچ، ۱۹۹۷؛ هاراکیویکز و همکاران، ۱۹۹۸) ناهم‌سو هستند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر اثر مثبت اهداف رویکرد- عملکرد بر هیجان‌های مثبت و پیشرفت تحصیلی است. تبیین‌های احتمالی در خصوص چگونگی این یافته نیز می‌تواند با در نظر گرفتن شرایط سنی نمونه پژوهش حاضر و انتظارات آموزشی در مقطع دبیرستان، روشن‌تر شود. با توجه به تأکید بیشتر دبیرستان‌ها بر نمرات و رقابت و اهمیت فزاینده مقایسه‌های اجتماعی در دوره نوجوانی، گرایش به اتخاذ اهداف رویکرد-عملکردی نیز می‌تواند ضمن تأکید بر کنترل‌پذیری و ارزش مثبت پیامدهای هنجاری تجربه هیجان‌های مثبت را برای فرد به همراه آورد (دوئک، ۲۰۰۰؛ نیکولز، ۱۹۸۴؛ ۱۹۹۰؛ هانگ، ۲۰۱۱).

با وجود آن‌که پژوهش حاضر دستاوردهای مهمی در حیطه تعلیم و تربیت و آموزش عالی دارد، اما برخی از محدودیت‌ها در پژوهش فعلی، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول اینکه نتایج مطالعه حاضر مانند بسیاری از پژوهش‌های 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. دوم اینکه در پژوهش

مدل‌یابی علی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اهداف پیشرفت و ...

حاضر فقط ابعاد دو وجهی هیجان‌ها بصورت مثبت و منفی بررسی و تحلیل شدند. در حالیکه مطالعاتی که به تبیین هیجان‌ها بصورت مجزا (لذت، ملالت، افتخار و غیره) و یا تفکیک هیجان‌های فعالیتی از هیجان‌های مربوط به پیامد بپردازند، بسیار محدود است. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش اهداف تبحری دانش‌آموزان در پرورش هیجان‌های مثبت و موفقیت تحصیلی آن‌ها را مورد تأیید قرار داد. بنابراین محیط آموزشی علاوه بر اینکه باید به دنبال پرورش اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان خود باشد، شکست‌ها و موفقیت‌ها را ارزش تلقی نکرده و میران تلاش دانش‌آموزان و فرایند یادگیری آن‌ها را مورد تأکید بیشتر قرار دهد. در همین راستا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی هیجان‌های تحصیلی تجربه‌شده توسط دیگر افراد مرتبط در مؤسسات آموزشی از جمله معلمان، مدیران، کارکنان مدرسه و حتی والدین نیز به‌عنوان متغیرهای اثرگذار در نظر گرفته شود. از سوی دیگر انجام پژوهش‌های آزمایشی با اولویت قرار دادن آموزش فنون تنظیم هیجان (هم به دانش‌آموزان و هم معلمان) به بهبود تعاملات دانش‌آموز و معلم، افزایش انگیزش و اشتیاق تحصیلی نیز کمک می‌کند.

## References

- Akin ,A. (2012).Achievement goal orientations and math attitudes. *StudiaPsychologica*,54,237- 249.
- Anderman, E. M. &Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed. pp. 369–389).Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emamjome, M. (2007). Relationship of emotional intelligence with academic self-efficacy and goal orientation in students of Tehran University. Master thesis. Tehran University. (Persian)
- Baneshi, A. Samadieh. ejei, J. (2014). Causal modeling of student's academic achievement based on goal orientations and achievement emotions. *Journal of psychology*. Tehran University, (4) 18,381-392.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001).Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722.
- Bodmann, S. (2009). Achievement goal systems: Implications for research and educational policy. Unpublished dissertation of the University of Wisconsin.
- Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3, 269–280.
- Braten, I. & Stromso, H.I. (2004).Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*,29,371- 388.
- Chen, G. Gully, S. M. Whiteman, J. & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among traitlike individual differences, state-like individual differences, performance. *The Journalof Applied Psychology*, 85, 835–847.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001).Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes.*Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54...
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008).Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive,emotional, andachievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005).Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults.*Contemporary Educational Psychology*,30,43-59.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

- Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 218-232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 3, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Gule, F. & Shehzad, Sh. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1864-1868.
- Hejazi, E., Tabatabaei, M., Lavasani, M., Moradi, A. (2014). The Teachers-Student Relationship and School Engagement: Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(1), 19-40.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Huang, Ch. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359- 388.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavosian, J, Nikdel, F. (2010). Validation of Pekrun achievement emotional questionnaire. *Innovation in education*. 32(8), 7-38. (Persian).
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goalorientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of Perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415–435.
- Keys, T., Conley, A., Duncan, G., & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 47-54
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, 665–702.
- Lane, A. M., Whyte, G. P., Terry, P. C., & Nevill, A. M. (2005). Mood, self-set goals and examination performance: The moderating effect of depressed mood. *Personality and Individual Differences*, 39, 143–153.
- Lavasani, M., Hejazi, E., Ahmadian, M. (2014). The Relationship between Cultural Context, Thinking Styles & Achievement Motivation with Academic Achievement. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(2), 101-116.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-201.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.



- Naghsh, Z., Khavak, Z. (2016). The study student's academic burnout according to predictors core self evaluation and Achievement goal orientation. *Applied Psychological Research Quarterly*, 6 (4), 145-158.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J.Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143–163).New York, NY: Elsevier Science.
- 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.
- Pekrun, R. (1992a). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research* (pp. 23–41). Washington, DC: Hemisphere.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.
- 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102,531–549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011).Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).*Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002, b). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions: Social antecedents and achievement effects of students' domain-related emotions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005).Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: Department ofPsychology, University of Munich.

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-21.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 185-192.
- Rostami, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. Gh. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grade middle school students (English as second language). *Social and Behavioral Sciences*, 29, 703-712.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking math class. *Journal of Educational Psychology*, 2, 329-341.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). Appraisal processes in emotion. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Seifert, T. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *Journal of Psychology*, 129, 543-552.
- Seligman, E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 6, 211-238.
- Urdu, T., Pajares, F., & Lapin, A. Z. (1997). Achievement goals, motivation, and performance: A closer look. ED412268.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A metaanalysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety. The state of the art. New York: Plenum.