

بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و
راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری

دکتر پروین کدیور**
دانشگاه خوارزمی

دکتر فریبرز نیکدل*
دانشگاه یاسوج

دکتر جواد کاوسیان*****

مهدی عرب‌زاده****
دانشگاه خوارزمی

دکتر ولی‌اله فرزاد***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی در ارتباط میان اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی - رویکردی، عملکردی - اجتنابی) با راهبردهای خودگردانی یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) در دانش-آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر تهران بود. برای این منظور، ۸۴۰ دانش-آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از دبیرستان‌های واقع در شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تهران انتخاب شدند. داده‌ها از طریق تحلیل عامل تأییدی و مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد به استثنای اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی خودگردانی یادگیری، اثر مستقیم هیچ‌کدام از متغیرهای برون‌زا بر راهبردهای شناختی و فراشناختی معنادار نبوده است. اثر غیرمستقیم (از طریق هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی) همه متغیرهای برون‌زا بر راهبردهای خودگردانی یادگیری معنادار بدست آمد. اثر مستقیم همه متغیرهای برون‌زا بر هیجان‌های مثبت معنادار

* عضو هیات علمی

** عضو هیات علمی

*** عضو هیات علمی

**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسئول) mehdi_arabzadeh@hotmail.com

***** عضو هیات علمی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۸

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۲/۶/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۰/۲۴

بوده است. اثر متغیرهای برونزای جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی - اجتنابی بر هیجان‌های منفی معنادار بوده، اما اثر متغیر برونزای جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی بر هیجان‌های منفی معنادار بدست نیامد. نتیجه اینکه، اهداف پیشرفت تبحری، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی با واسطه هیجان‌های تحصیلی بر خودگردانی یادگیری اثر دارند.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، هیجان‌های مثبت و منفی، راهبردهای خودگردانی یادگیری، الگوی ساختاری.

مقدمه

دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (پکران^۱، ۲۰۰۶). با وجود این، هیجان‌ها کمتر نقش برجسته‌ای در پژوهش‌های انگیزشی و یا تربیتی به دست آورده‌اند.

نظریه کنترل-ارزش در هیجان‌ها^۲ (پکران ۲۰۰۰؛ پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲الف، ۲۰۰۲ب) در تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجان‌های تجربه شده در زمینه‌های تحصیلی، چارچوب یکپارچه و تلفیق شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. بر این اساس، پکران و همکاران او (۲۰۰۲ب) هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند، که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است. مثلاً در هیجان اضطراب امتحان، شاهد احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی)، تمایل به اجتناب (انگیزشی) و حالات چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیکی هستیم. در کنار تعریف و تبیین هیجان‌ها، پکران و همکاران (۲۰۰۲الف) هیجان‌های تحصیلی^۳ را مطرح می‌نمایند و بیان می‌کنند هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که بطور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند. این تعریف دلالت بر این دارد که هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی هستند.

بر اساس نظریه کنترل-ارزش، دو گروه از ارزیابی‌های شناختی به عنوان عوامل اصلی ایجاد کننده هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته می‌شود که عبارتند از: (۱) ارزیابی‌های مربوط به کنترل فعالیت‌های تحصیلی و نتایج آنها. این ارزیابی‌ها مستقیماً بر روابط علت و معلولی متمرکز است (مانند انتظارات عمل - نتیجه، انتظار پشتکار در مطالعه و اینکه این پشتکار به موفقیت منجر شود. ۲) ارزیابی‌های مربوط به ارزش ذهنی این فعالیت‌ها و نتایج آنها. اصطلاح «ارزش ذهنی»، ارزش ادراک شده فعالیت‌ها و نتایج را نشان می‌دهد (گوئتز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶).

نظریه کنترل - ارزش پکران و همکاران (۲۰۰۲ الف، ۲۰۰۶)، ساختار اهداف دانش-آموزان را از جمله مهم‌ترین پیشایندهای فردی در شکل‌گیری ارزیابی‌های کنترل و ارزش و در نتیجه هیجان‌های تحصیلی آنان می‌داند. پکران و همکاران (۲۰۰۶) فرض می‌کنند اهداف پیشرفت، ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش زیربنای هیجان‌های پیشرفت را تسهیل می‌کنند و بنابراین هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اهداف تبحری، توجه دانش‌آموز را بر فعالیت‌های یادگیری متمرکز می‌کند، اما اهداف عملکردی توجه دانش‌آموز را بر نتایج عملکرد متمرکز می‌کند. همچنین پکران (۲۰۰۶) فرض می‌کند اهداف تبحری تسهیل‌کننده هیجان‌های فعالیت مثبت (مانند لذت از یادگیری)، و کاهش‌دهنده هیجان‌های فعالیت منفی (مانند خستگی) هستند. اهداف عملکردی، هیجان‌های مثبت (مانند امیدواری و غرور) را پرورش می‌دهند و اهداف اجتنابی هیجان‌های منفی (مانند اضطراب و ناامیدی) را برمی‌انگیزانند. همچنین دوک و لجت (۱۹۸۸)، به نقل از موراتیدیس^۴ و همکاران، (۲۰۰۹) معتقدند اهداف چارچوبی می‌سازند که دانش‌آموز با توجه به آن چارچوب نتایج یادگیری و پیشرفت خود را تفسیر کرده و واکنش نشان می‌دهد. بنابراین اهداف می‌توانند افکار و اعمال مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان را تنظیم کنند و منجر به شکل‌گیری هیجان‌های دانش‌آموزان شوند. مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۶) درباره رابطه بین اهداف و هیجان‌های تحصیلی نشان داد اهداف پیشرفت دانش‌آموزان پیش‌بینی کننده سیستماتیک هیجان‌های مربوط به کلاس و یادگیری است؛ اهداف تبحری پیش‌بینی کننده مثبت لذت از یادگیری، امیدواری، و غرور، و پیش‌بینی کننده منفی خستگی و خشم مربوط به یادگیری بوده است؛ اهداف عملکردی - رویکردی پیش‌بینی کننده مثبت غرور مربوط به کلاس بوده است؛ اهداف عملکردی اجتنابی پیش‌بینی کننده مثبت اضطراب، ناامیدی و شرم بوده است.

در مطالعه سایدریدیس^۵ (۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵) درباره رابطه جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی با عواطف نتایج متناقضی بدست آمد. نتایج این مطالعات نشان داد که جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی با هیچ‌کدام از عواطف مثبت و منفی در درس ریاضیات رابطه معناداری ندارد. جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی در مطالعه اول (۲۰۰۳) با عواطف منفی رابطه مثبت داشت ولی در مطالعه دوم جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با عواطف منفی، رابطه معنادار نداشت.

مدل پکران (۲۰۰۶)، نقش مهم هیجان‌ها را در خودگردانی یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد. پکران (۱۹۹۲) فرض می‌کند که اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت بوسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود. این میانجی‌ها شامل: انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه، خودگردانی یادگیری است. پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازمان‌دهی، ارزیابی انتقادی، و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. هیجان‌های تحصیلی منفی نیز کاربرد راهبردهای غیرقابل‌انعطاف، مانند تکرار ساده، و تکیه بر روش‌های الگوریتمی را تسهیل می‌کند. او معتقد است این اثرات در مورد هیجان‌های فعال‌ساز مانند لذت، بیشتر از هیجان‌های غیرفعال‌ساز مانند آرامش است. هیجان‌هایی چون آرامش و یا خستگی باعث غیرفعال شدن فیزیولوژیکی و حتی شناختی می‌شود و در نتیجه به کاهش توجه و پردازش سطحی و سرسری اطلاعات منجر می‌شود. مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲الف) درباره رابطه هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی، وجود رابطه معنادار بین هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی را تأیید نمود (پکران و همکاران، ۲۰۰۲الف). بر اساس یافته‌های پژوهش ایزن^۶ (۲۰۰۰، به نقل از پکران، ۲۰۰۶)، هیجان‌های مثبت فعال‌ساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را تسهیل می‌کنند. هیجان‌های فعال‌ساز منفی (مانند اضطراب) راهبردهای خشک‌تر مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کنند. هیجان‌های غیرفعال‌ساز منفی (مانند خستگی) به روش‌های سطحی و سرسری پردازش اطلاعات منجر می‌شود. مطالعه تیتز (۲۰۰۱، به نقل از پکران و همکاران، ۲۰۰۲الف) این نتایج را نشان داده است: لذت از یادگیری رابطه مثبت و معناداری با علاقه به مطالعه، مدیریت تلاش، بسط، و

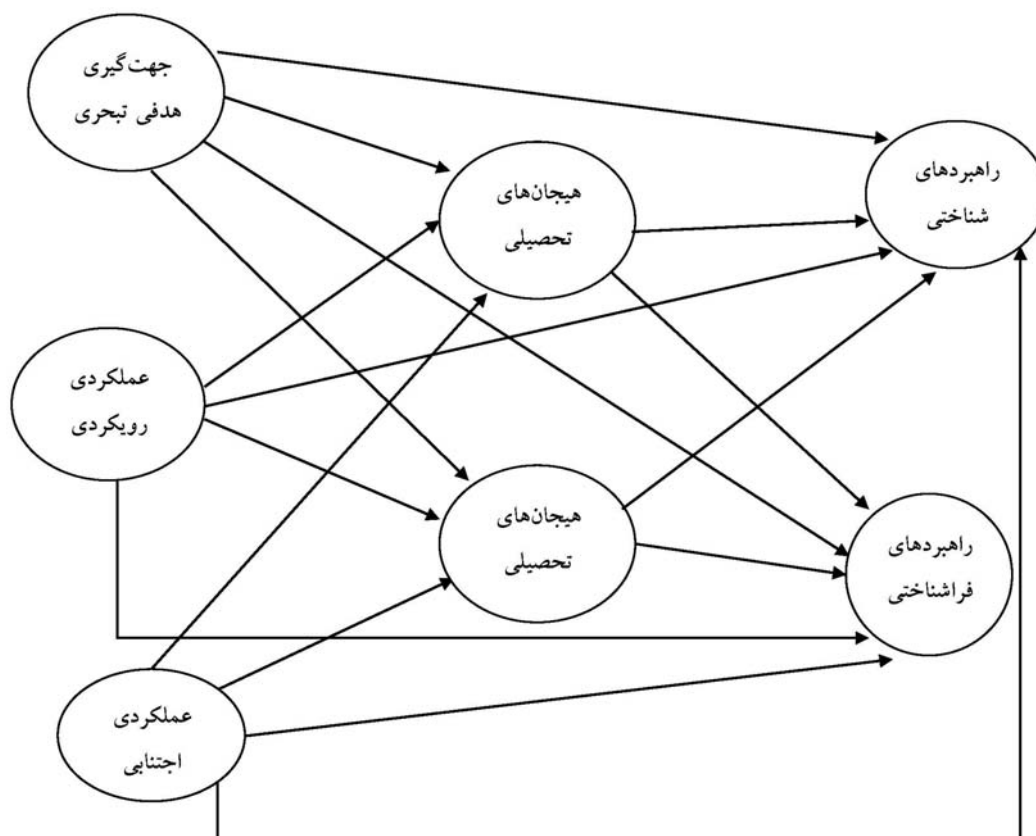
خودگردانی دارد و با افکار نامربوط رابطه منفی و معنادار نشان می‌دهد. امیدواری با علاقه به مطالعه، مدیریت تلاش، بسط، و خودگردانی رابطه مثبت و معنادار دارد و با افکار نامربوط رابطه منفی و معنادار نشان می‌دهد. خشم، اضطراب و خستگی، با علاقه به مطالعه، مدیریت تلاش و بسط و خودگردانی رابطه منفی و معنادار دارند و با افکار نامربوط رابطه مثبت و معنادار نشان می‌دهند. سؤال مهمی که مطرح می‌شود این است که آیا همان‌گونه که پکران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد، هیجان‌های تحصیلی میانجی رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان و خودگردانی یادگیری آنها هستند؟

از سوی دیگر اهداف نیز جایگاه ویژه‌ای در فرایند خودگردانی یادگیری دارند. در واقع فرایند خودگردانی یادگیری با هدف آغاز می‌شود. صاحب‌نظران حوزه خودگردانی یادگیری (مانند بندورا، بوکارتس، پیترریچ و زیمرمن) بر اهمیت نقش اهداف در خودگردانی یادگیری تأکید کرده‌اند. پژوهش‌های متعددی رابطه بین جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان و خودگردانی یادگیری را تأیید کرده‌اند (کارشکی، ۱۳۸۷؛ عرب‌زاده، ۱۳۸۷؛ نوشادی، ۱۳۸۰؛ غلامی، ۱۳۸۲). اغلب مطالعات نشان داده‌اند جهت‌گیری هدفی تبحری با راهبردهای شناختی و فراشناختی عمیق یا خودگردانی یادگیری رابطه مثبت و معنادار دارد (پیترریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ الیوت، مک‌گریگور، هولی و گابل، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۴؛ یوردان^۷، ۲۰۰۴؛ جوکار، ۱۳۸۴)، اما جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با خودگردانی یادگیری رابطه منفی و معنادار دارد (پیترریچ، ۱۹۹۹؛ رادوسویچ^۸ و همکاران، ۲۰۰۴).

گرچه در مورد آثار مثبت اهداف تبحری و آثار منفی اهداف عملکردی - اجتنابی اتفاق نظر وجود دارد اما شواهد مربوط به آثار منفی اهداف عملکردی - رویکردی تأمل-برانگیز است. برای مثال، برخی مطالعات رابطه مثبت جهت‌گیری عملکردی - رویکردی و راهبردهای شناختی و فراشناختی (خودگردانی یادگیری) را نشان داده‌اند (مانند بارن و هاراکویچ^۹، ۲۰۰۱؛ هاراکویچ و همکاران، ۲۰۰۲؛ میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱)، اما برخی مطالعات رابطه منفی آن با راهبردهای یادگیری خودگردان را گزارش کرده‌اند (مانند میدلتون و میدگلی، ۱۹۹۷؛ نیومن^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ پیترریچ، ۲۰۰۰).

همسو با مدل پیشنهادی پکران (۲۰۰۶) در زمینه ارتباط بین هیجان‌های تحصیلی و خودگردانی یادگیری و با توجه به ارتباط بین جهت‌گیری هدف دانش‌آموز با هیجان‌های

تحصیلی و خودگردانی یادگیری، پژوهش حاضر، الگوی ۱ را فرض می‌نماید. در الگوی پیشنهادی، روابط مستقیم و غیرمستقیمی بین جهت‌گیری هدفی با هیجان‌های تحصیلی و رفتارهای خودگردانی یادگیری فرض شده است. برای مثال با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده در پژوهش حاضر فرض شده است که جهت‌گیری هدفی از طریق هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی اثر غیرمستقیمی بر خودگردانی یادگیری دارد. همچنین فرض شده که جهت‌گیری هدفی اثرات مستقیمی بر خودگردانی یادگیری دارد. بنابراین هدف اصلی در پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا داده‌های جمع‌آوری شده از الگوی مفروض حمایت لازم را به عمل می‌آورد یا خیر؟



شکل ۱: الگوی کلی پیشنهاد شده پژوهش

روش

پژوهش حاضر در زمره‌ی تحقیقات علی غیرآزمایشی است. در این‌گونه تحقیقات سعی می‌شود روابط علی بین متغیرها از طریق غیرآزمایشی آزمون گردد. در پژوهش حاضر، روابط از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شده است که مبنای آن همبستگی‌های به‌دست آمده از متغیرهای پژوهش است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های متوسطه عمومی شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در شهر تهران مشغول تحصیل بودند. برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری تعداد نمونه باید حداقل ۱۵ برابر (استیونس، ۱۹۹۴، به نقل از هومن، ۱۳۸۴) یا ۳۰ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به حجم جامعه نیز می‌توان در مورد حجم نمونه اظهار نظر کرد (کیامنش، ۱۳۸۱). بنابراین از جامعه یاد شده تحقیق، نمونه‌ای به حجم ۸۴۰ آزمودنی انتخاب شد. از نمونه یاد شده ۶۰۵ نفر در مدارس دولتی، ۲۳۵ نفر در مدارس غیردولتی، ۴۳۰ نفر دانش‌آموز دختر و ۴۱۰ نفر دانش‌آموز پسر بودند. ۴۴۹ نفر در رشته ریاضی-فیزیک، ۱۵۷ نفر در رشته علوم تجربی، و ۲۳۴ نفر در پایه اول مشغول به تحصیل بوده‌اند. با توجه به اینکه هیجان‌های مربوط به درس فیزیک مورد نظر بوده از دانش‌آموزان رشته علوم انسانی نمونه‌گیری به عمل نیامد.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش، دانش‌آموزان در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: مناطق شهر تهران؛ واحد مرحله دوم: مدارس هر منطقه؛ واحد مرحله سوم: کلاس‌های درسی) انتخاب گردیدند. برای انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، ابتدا شهر تهران به پنج منطقه شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم شد؛ در مرحله بعد، از هر منطقه جغرافیایی، ۱ منطقه آموزشی برگزیده شد که مناطق آموزشی ۳ از شمال، ۱۶ از جنوب، ۱۴ از شرق، ۵ از غرب و ۶ از مرکز را شامل می‌شد. سپس از هر منطقه به صورت تصادفی دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه انتخاب شدند. از هر مدرسه ۲ کلاس از پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه، به پرسشنامه پاسخ دادند. برای بررسی دقیق،

کلاس درس فیزیک مورد توجه قرار گرفت. پس از اجرا و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۱۱۲ پرسشنامه را که به طور ناقص تکمیل شده بودند و یا آزمودنی‌ها به علت حجم زیاد سؤالات، دقت کافی در پاسخ‌گویی نداشتند، حذف گردید. در نهایت پرسشنامه ۳۷۲ پسر و ۳۵۶ دختر مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

۱- پرسشنامه جهت‌گیری هدفی^{۱۱}: در این پژوهش، از پرسشنامه پالس (PALS) که توسط میدگلی و نه نفر از همکارانش (۲۰۰۰) بر اساس آخرین رویکردهای انگیزشی در دانشگاه میشیگان طراحی شده است، استفاده گردید. این پرسشنامه به منظور ارزیابی جهت‌گیری هدفی اقتباس شده و توسط امام‌جمعه (۱۳۸۶) ترجمه و اعتباریابی مقدماتی شده است. دارای ۱۴ سوال و شامل سه قسمت است: جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی رویکردی - عملکردی و در نهایت جهت‌گیری هدفی اجتنابی - عملکردی. این ابزار در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از "خیلی زیاد" تا "خیلی کم" تنظیم شده است. هر یک از سه قسمت این پرسشنامه (تبحری، رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی)، به صورت جداگانه نمره‌گذاری می‌شوند. میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) برای محاسبه ضریب پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. آنها ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس تبحری ۰/۸۵، خرده‌مقیاس عملکردی - رویکردی ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس عملکردی - اجتنابی ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند.

امام‌جمعه (۱۳۸۶) نیز ضرائب آلفای بدست آمده را برای هر سه مولفه این پرسشنامه، این‌گونه گزارش می‌کند: جهت‌گیری هدفی تبحری ۰/۷۶؛ جهت‌گیری هدفی رویکردی - عملکردی ۰/۸۶؛ جهت‌گیری هدفی اجتنابی - عملکردی ۰/۸۰. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه، از تحلیل عامل تأییدی و برای محاسبه پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده‌مقیاس‌های تبحری، رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ بدست آمد.

در بخش تحلیل عامل تأییدی شاخص مجذور خی^۲ (χ^2)، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی^{۱۴} (RMSEA)، شاخص نیکویی برازش^{۱۵} (GFI)، شاخص

بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و ... ۱۲۱

تعدیل شده نیکویی برازش^{۱۶} (AGFA)، شاخص نرم شده برازندگی^{۱۷} (NFI) و شاخص برازندگی تطبیقی^{۱۸} (CFI) به عنوان ملاک‌های انطباق الگو با داده‌های مشاهده شده، در نظر گرفته شدند. شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی این پرسشنامه در جدول ۱ گزارش شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود به جز آماره مجذور خی که در نمونه‌های بزرگتر از ۱۰۰ معمولاً معنادار است، بقیه شاخص‌ها مناسب هستند، بنابراین برازش قابل قبولی وجود دارد.

جدول ۱: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه PALS

شاخص نرم شده برازندگی	شاخص تطبیقی	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	X ² /df	درجه آزادی	مجذور کای
۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۸۸	۰/۹۲	۰/۰۶۶	۶/۳۹	۷۴	۴۷۲/۱۸

۲- پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی^{۱۹}: این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌ات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرنزل (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد - کاغذی است که در سه قسمت تهیه شده است. این قسمت‌ها شامل بخش مربوط به هیجان‌ات کلاس، هیجان‌ات مربوط به یادگیری و هیجان‌ات مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس، که شامل ۸۰ سؤال است و این هشت هیجان را اندازه‌گیری می‌کند: لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، 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 تجربه شده قبل، هیجان‌ات حین و هیجان‌ات بعد از کلاس است. پکران و همکاران (۲۰۰۲ الف) نشان می‌دهند که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ بدست آمده است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر، زیرمقیاس‌های مربوط به هیجان‌ات کلاس شامل لذت از کلاس،

امیدواری، عصبانیت و خستگی مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه حاوی ۳۰ سوال برای اندازه‌گیری چهار هیجان یعنی لذت از کلاس (۱۰ سوال)، امیدواری (۸ سوال)، عصبانیت (۹ سوال) و خستگی از کلاس (۱۱ سوال) بود. در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، نیز پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را چنین گزارش نموده‌اند: لذت از کلاس، ۰/۷۵؛ امیدواری مربوط به کلاس، ۰/۷۶؛ عصبانیت مربوط به کلاس، ۰/۷۴؛ خستگی از کلاس، ۰/۸۴. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی و پایایی از تحلیل عاملی تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده‌مقیاس‌های لذت از کلاس، امیدواری، عصبانیت و خستگی به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۳ بوده است. شاخص‌های ضرائب پایایی نشان می‌دهد پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی، پایایی قابل قبول و کافی دارد. شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی این پرسشنامه نیز در جدول ۲ گزارش شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود به جز آماره مجذور خی (χ²)، بقیه شاخص‌ها مناسب هستند، بنابراین برازش قابل قبولی وجود دارد.

جدول ۲: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی

مجدور کای	درجه آزادی	X ² / df	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص شاکس برازندگی تطبیقی	شاخص نرم شده برازندگی
۵۹۷۰/۵۷	۱۱۶۵	۵/۱۲	۰/۰۷	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۹۶	۰/۹۷

۳- مقیاس یادگیری خودگردان: این مقیاس برگرفته از پرسشنامه خودگردانی

یادگیری^{۱۳} (SRLQ) است. این پرسشنامه توسط پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) تهیه شده و شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است (۲۵ سؤال). مقیاس یادگیری خودگردان، دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای

بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و ... ۱۲۳

شناختی (راهبردهای تمرین، تشریح و سازمان‌دهی) و فراشناختی (راهبردهای فراشناخت، و مدیریت تلاش‌های فردی) است (۲۲ سؤال). در مطالعه حاضر مقیاس راهبردهای خودگردان این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. راهبردهای شناختی شامل ۱۳ و راهبردهای فراشناختی شامل ۹ سؤال است و به دو مقوله تقسیم‌بندی می‌شوند: راهبردهای فراشناخت و مدیریت تلاش‌ها، که شامل پشتکار دانش‌آموزان در وظایف دشوار و یا خسته کننده و کار مداوم است. بررسی‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه نشان داد ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردان، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. روایی این آزمون را حسینی‌نسب و رامشه (۱۳۷۹)، با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی کردند که نتایج آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی و پایایی از تحلیل عاملی تاییدی، و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده نتایج روایی و پایایی نشان داد سؤال ۳ مربوط به خرده‌مقیاس شناختی، با کل سؤالات پرسشنامه همبستگی کمتری دارد؛ بنابراین حذف شد. در نهایت پرسشنامه به ۲۱ سؤال تقلیل یافت. بعد از حذف سؤال ۳، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و فراشناختی به ترتیب، ۰/۸۷ و ۰/۷۰ بوده است. در بخش تحلیل عاملی تاییدی نیز نتایج نشان دادند که برازش داده‌ها قابل قبول است (جدول ۳).

جدول ۳: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه خودگردانی یادگیری

مجذور کای	درجه آزادی	X^2/df	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص نرم شده برازندگی
۱۲۳۳/۵۴	۱۸۸	۶/۵۶	۰/۰۶۷	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۹۴	۰/۹۵

یافته‌ها

جدول ۴، شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان کل نمونه را در متغیرهای مکنون نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان در متغیرهای برون‌زا و نشانگرهای آن‌ها

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
جهت‌گیری هدفی تبحری	۵	۲۵	۲۱/۳۹	۳/۷۹
عملکردی - رویکردی	۵	۲۵	۱۹/۹۷	۳/۹۲
عملکردی - اجتنابی	۳	۲۰	۱۵/۹۸	۳/۹۴
هیجان‌های مثبت	۱۷	۹۰	۶۲/۵۵	۱۴/۹۳
هیجان‌های منفی	۳۲	۱۵۴	۸۳/۳۳	۲۷/۷۹
خودگردانی یادگیری	۳۱	۱۰۳	۷۵/۹	۱۳/۹۸
راهبردهای شناختی	۱۲	۶۰	۴۵/۱۵	۸/۸۹
فراشناختی و مدیریت تلاش‌ها	۱۱	۴۵	۳۰/۷۵	۶/۳۶

اساس تحلیل در برنامه لیزرل، بر مبنای ماتریس کوواریانس یا همبستگی بین متغیرهای مکنون و آشکار است. جدول ۵ ماتریس کوواریانس متغیرهای مکنون برون‌زا و درون‌زای تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۵: ماتریس کوواریانس متغیرهای مکنون

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- تبحری	۱						
۲- عملکردی - رویکردی	۰/۲۰	۱					
۳- عملکردی - اجتنابی	-۰/۲۳	۰/۳۴	۱				
۴- هیجان‌های مثبت	۰/۶۹	۰/۲۳	-۰/۴۷	۱			
۵- هیجان‌های منفی	-۰/۷۰	-۰/۰۲	۰/۴۵	-۰/۵۷	۱		
۶- راهبردهای شناختی	۰/۸۳	۰/۱۹	-۰/۳۳	۰/۷۵	-۰/۶۷	۱	
۷- فراشناختی و مدیریت تلاش‌ها	۰/۶۶	۰/۲۳	-۰/۳۸	۰/۸۳	-۰/۵۶	۰/۶۸	۱

ضریب پراکندگی مشترک بین هیجان‌های منفی و جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی بسیار کم است که نشان می‌دهد این متغیر احتمالاً در برآزش الگو دچار مشکل

بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و ... ۱۲۵

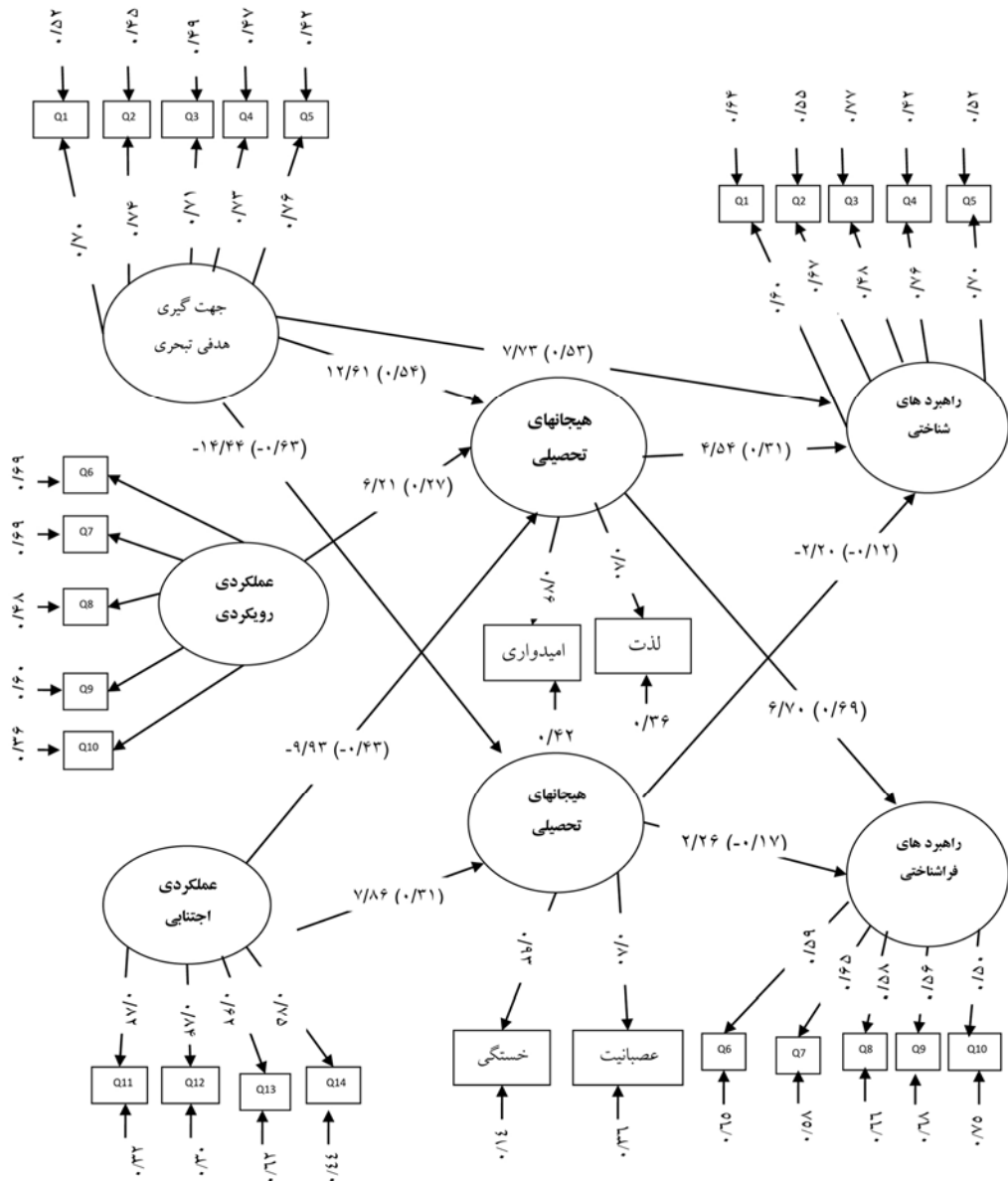
خواهد شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود ضرائب پراکندگی مشترک بین متغیرهای مکنون تحقیق نیز نسبتاً مناسب است.

هدف الگوی کلی طرح شده، بررسی نقش میانجی‌گری هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در ارتباط جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی) با خودگردانی یادگیری است. شاخص‌های برازش (جدول ۶) حکایت از برازش مطلوب الگو داشت.

جدول ۶: خلاصه نیکویی برازش الگوی نهایی

شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	ریشه خطای	X^2/ df	درجه آزادی	مجذور کای
شاخص نرم شده	شاخص برازندگی	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش	میانگین مجذورات تقریبی			
۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۰۵۱	۲/۸۹	۳۳۱	۹۵۷/۵۷

در الگوی نهایی (شکل ۲) اثرهای غیرمعنادار حذف شده‌اند. محاسبه شاخص‌های برازش پس از حذف اثرهای غیرمعنادار انجام شده است. مقادیر داخل پرانتز ضرایب مسیر استاندارد شده و اعداد خارج پرانتز مقادیر معناداری t هستند.



شکل ۲: الگوی نهایی

جدول ۷ ضرایب مسیر و معناداری آنها را برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگو نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، به استثنای اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی خودگردانی یادگیری اثر مستقیم هیچ‌کدام از متغیرهای برون‌زا بر

بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و ... ۱۲۷

راهبردهای شناختی و فراشناختی معنادار نبوده است. اثر غیرمستقیم (از طریق هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی) همه متغیرهای برون‌زا بر راهبردهای خودگردانی یادگیری معنادار بدست آمد. اثر مستقیم همه متغیرهای برون‌زا بر هیجان‌های مثبت معنادار بوده است. اثر متغیرهای برون‌زای جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی - اجتنابی بر هیجان‌های منفی معنادار بوده اما اثر متغیر برون‌زای جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی بر هیجان‌های منفی معنادار بدست نیامد.

جدول ۷: اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل، ضرایب مسیر و معناداری آنها

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم			
۰/۷۷	۰/۲۴	۰/۵۳	ضریب مسیر	جهت‌گیری تبحری	
۱۵/۸۵*	۴/۵۰*	۷/۷۳*	آزمون معناداری t		
۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۰۲	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	
۲/۵۶*	۳/۵۲*	۰/۳۹	آزمون معناداری t	رویکردی	
-۰/۱۸	-۰/۱۷	-۰/۰۱	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	به راهبردهای شناختی از:
-۴/۷۹*	-۴/۳۹*	-۰/۲۸	آزمون معناداری t	اجتنابی	
۰/۳۱	-	۰/۳۱	ضریب مسیر	هیجان‌های مثبت	
۴/۵۴*	-	۴/۵۴*	آزمون معناداری t		
-۰/۱۲	-	-۰/۱۲	ضریب مسیر	هیجان‌های منفی	
-۲/۲۰*	-	-۲/۲۰*	آزمون معناداری t		
۰/۵۳	۰/۴۱	۰/۱۲	ضریب مسیر	جهت‌گیری تبحری	
۹/۲۴*	۵/۳۸*	۱/۵۴	آزمون معناداری t		
۰/۲۳	۰/۱۸	۰/۰۵	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	
۴/۷۵*	۴/۵۶*	۰/۹۸	آزمون معناداری t	رویکردی	
-۰/۳۳	-۰/۳۲	-۰/۰۱	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	به راهبردهای فراشناختی از:
-۶/۴۲*	-۵/۴۴*	-۰/۱۷	آزمون معناداری t	اجتنابی	
۰/۶۹	-	۰/۶۹	ضریب مسیر	هیجان‌های مثبت	
۶/۷۰*	-	۶/۷۰*	آزمون معناداری t		

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم			
-۰/۱۷	-	-۰/۱۷	ضریب مسیر		
-۲/۲۶*	-	-۲/۲۶*	آزمون معناداری t	هیجان‌های منفی	
۰/۵۴	-	۰/۵۴	ضریب مسیر		
۱۲/۶۱*	-	۱۲/۶۱*	آزمون معناداری t	جهت‌گیری تبحری	
۰/۲۷	-	۰/۲۷	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	به هیجان‌های
۶/۲۱*	-	۶/۲۱*	آزمون معناداری t	رویکردی	مثبت
-۰/۴۳	-	-۰/۴۳	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	از:
-۹/۹۳*	-	-۹/۹۳*	آزمون معناداری t	اجتنابی	
-۰/۶۳	-	-۰/۶۳	ضریب مسیر		
-۱۴/۴۴*	-	-۱۴/۴۴*	آزمون معناداری t	جهت‌گیری تبحری	
۰/۰۰	-	۰/۰۰	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	به هیجان‌های
۰/۰۳	-	۰/۰۳	آزمون معناداری t	رویکردی	منفی
۰/۳۱	-	۰/۳۱	ضریب مسیر	جهت‌گیری عملکردی	از:
۷/۸۶*	-	۷/۸۶*	آزمون معناداری t	اجتنابی	

* $P < 0/05$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از الگوی اولیه تحقیق، نشان می‌دهد هیجان‌های تحصیلی نقش میانجی‌گرانه خود را به خوبی نشان داده‌اند. یعنی اینکه مقدار رابطه بین متغیرهای برون‌زای تحقیق و راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری تحت تاثیر هیجان‌های تحصیلی است. با توجه به مبانی نظری و پژوهشی این یافته مورد انتظار بود و با مدل شناختی اجتماعی پکران همخوانی دارد. هیجان‌ها در همه فعالیت‌های یادگیری حضور دارند و اثر متغیرهای گوناگون فردی و محیطی را بر یادگیری میانجی می‌کنند.

نتایج نشان داد اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی مثبت و معنادار بوده است. این یافته با یافته‌های مطالعات قبلی (مانند پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ نوشادی، ۱۳۸۰؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ یوردان، ۲۰۰۴، رادوسویچ و همکاران، ۲۰۰۴) همسو است. اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی تبحری بر هیجان‌های

تحصیلی مثبت و معنادار بوده است. این یافته با یافته مطالعات قبلی همخوان است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹). پکران و همکاران (۲۰۰۶)، در تبیین رابطه مثبت بین اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت این گونه بیان می‌کنند که اهداف تبحری توجه دانش‌آموز را به تسلط و مهارت‌آموزی در فعالیت‌های در دست انجام، کنترل پذیری آنها، دستیابی به شایستگی در آن فعالیت‌ها و ارزش ذاتی آنها متمرکز می‌کند. بنابراین، ارزیابی‌های کنترل و ارزش مربوط به فعالیت‌ها بالا خواهد بود. در نتیجه هیجان‌های مثبت مربوط به فعالیت (مانند لذت از کلاس) مورد انتظار است. وقتی باورهای ارزش و کنترل بالا باشد هیجان‌های منفی نیز کمتر تجربه خواهد شد. بنابراین انتظار می‌رود با هیجان‌های منفی (مانند خستگی و عصبانیت) رابطه منفی داشته باشد. اثر مثبت و منفی اهداف تبحری بر هیجان‌های نتایج مانند امیدواری (هیجان مثبت) و عصبانیت (هیجان منفی) به این دلیل است که دانش‌آموز در طول فرایند تحصیل تنها بر فعالیت‌های یادگیری تمرکز نمی‌کند بلکه به امکان موفقیت در فعالیت‌ها نیز توجه دارد. زیرا همان‌گونه که نظریه اهداف چندگانه مطرح می‌کند دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدفی تبحری ممکن است نمره بالایی هم در جهت‌گیری عملکردی کسب کنند (روبکین، ۲۰۰۷). دانش‌آموزی که از فعالیت لذت می‌برد و در آن تسلط کسب می‌کند انتظار دارد نتیجه خوبی کسب کند. بنابراین هیجان‌های مثبت بیشتر و هیجان‌های منفی کمتری را تجربه خواهد کرد. اثر غیرمستقیم (با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی) جهت‌گیری هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری نیز مثبت و معنادار بوده است. به طور کلی الگوی رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدفی تبحری و هیجان‌های مثبت و همچنین رابطه منفی بین جهت‌گیری هدفی تبحری و هیجان‌های منفی شواهد بیشتری در تأیید نقش مثبت اهداف تبحری در سازگاری هیجانی که برای تقویت انگیزش درونی دانش‌آموزان ضروری است، فراهم می‌کند (رابرتز^{۲۰}، ۲۰۰۱).

هدف دیگر پژوهش بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری است. نتایج نشان داد اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری معنادار نیست. همسو با این یافته‌های پژوهش؛ مطالعه نوشادی (۱۳۸۰) نشان داد جهت‌گیری هدفی عملکردی نتوانسته است به‌طور معنی‌داری خودگردانی یادگیری را

پیش‌بینی کند. پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷) نیز نشان داد جهت‌گیری هدفی تبحری بر خودگردانی یادگیری اثر مستقیم و غیرمستقیم (با واسطه خودکارآمدی) دارد اما اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر خودگردانی یادگیری معنادار نبوده است و تنها از طریق خودکارآمدی بر خودگردانی یادگیری اثر غیرمستقیم دارد. همچنین اثر جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی بر هیجان‌های مثبت و منفی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی بر هیجان‌های تحصیلی مثبت اثر معنادار مثبت دارد اما اثر آن بر هیجان‌های تحصیلی منفی معنادار نیست. پکران و همکاران (۲۰۰۶) رابطه مثبت آن با هیجان مثبت غرور در کلاس را نشان داده‌اند. آنها در تبیین علت رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی با غرور (هیجان مثبت)، این‌گونه استدلال می‌کنند که اهداف عملکردی از طریق هدایت توجه دانش‌آموز به سمت نتایج (امکان کسب نتایج و ارزش این نتایج به خاطر کسب برتری نسبت به دیگران) ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش نتایج را بالا می‌برند، بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموز غرور را تجربه کند. در مطالعه حاضر هیجان‌های مثبت شامل امیدواری و لذت از کلاس بوده است. رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی با لذت از کلاس دور از انتظار بود. بحث اهداف چندگانه که الیوت (۲۰۰۶، به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷) مطرح می‌کند نیز می‌تواند تا حدودی توجیه‌گر رابطه با هیجان‌های مثبت باشد. مطابق نظریه اهداف چندگانه، افراد به دلایل مختلف تلاش می‌کنند و فقط یک هدف یا یک‌سری هدف خاص را دنبال نمی‌کنند. میس و هالت (۱۹۹۳، به نقل از روبکین، ۲۰۰۷) نیز نشان دادند دانش‌آموزان می‌توانند همزمان در هر دو مقیاس تبحری و عملکردی نمره بالایی داشته باشند. مطالعه روبکین (۲۰۰۷) نیز نشان داد دانش‌آموزانی که در هر دو جهت‌گیری عملکردی - رویکردی و تبحری نمره بالایی دارند در مقایسه با اجتنابی‌ها و یا عملکردی‌ها به تنهایی، رضایت عمومی و تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند.

در قسمت دیگری از یافته‌های پژوهش؛ نقش میانجی‌گر هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در رابطه جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری مورد تأیید قرار گرفت. جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی تنها با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر غیرمستقیم داشته است. مطالعه کارشکی (۱۳۸۷) نیز نشان داد میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه

عملکردی - اجتنابی در مؤلفه‌های یادگیری خودگردان (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) از گروه‌های تبحری و عملکردی - رویکردی کمتر است. جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی بر هیجان‌های مثبت، اثر منفی و بر هیجان‌های منفی اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته‌ها با یافته‌های مطالعات قبلی همخوان است. پکران و همکاران (۲۰۰۶)، در دو مطالعه بر روی دانش‌آموزان آلمانی و آمریکایی رابطه مثبت جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با هیجان‌های منفی عصبانیت، اضطراب و خستگی را نشان دادند و این رابطه در هر دو مطالعه معنادار بود. اثر منفی جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی بر هیجان‌های مثبت و اثر مثبت آن بر هیجان‌های منفی در چارچوب مدل شناختی - اجتماعی پکران قابل تبیین است. بر اساس مدل پکران وقتی تمرکز توجه به سمت نتایج منفی (مانند شکست) باشد و دانش‌آموز احساس کند کنترل کمی بر آنها دارد اضطراب تجربه خواهد شد؛ و اگر احساس کند کنترل نتایج دست دیگران است عصبانیت مربوط به نتایج تجربه خواهد شد. اگر احساس کند فعالیت‌ها بی‌ارزش هستند، خستگی را تجربه می‌کند. الیوت (۱۹۹۹، به نقل از نین و دودا^{۲۱}، ۲۰۰۸) معتقد است ادراک شایستگی پیشاینده اصلی پذیرش اهداف است. ادراک شایستگی بالا با هدایت فرد به سمت پذیرش اهداف عملکردی - رویکردی ارتباط مثبت دارد و ادراک شایستگی پایین با هدایت فرد به سمت امکان شکست و تسهیل پذیرش اهداف اجتنابی رابطه مثبت دارد. دومین پیشاینده مهم پذیرش اهداف اجتنابی، ترس از شکست است. در جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی تمرکز توجه معطوف به شکست و اجتناب از شکست، کمبود کنترل و یا تردید درباره کنترل‌پذیری شکست و ارزش منفی شکست است. بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموز هیجان‌های منفی نتایجی مانند اضطراب و عصبانیت و ناامیدی را تجربه کند. با توجه به اینکه نتایج برای این دانش‌آموزان مهم است و فعالیت‌ها ارزش چندانی ندارند و مورد توجه قرار نمی‌گیرند، خستگی دانش‌آموز مورد انتظار است. وقتی ارزیابی‌های کنترل و ارزش پایین باشند طبیعی است که با هیجان‌های مثبت ارتباط منفی داشته باشند.

در بخش دیگری از پژوهش، اثر هیجان‌های مثبت و منفی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد هیجان‌های مثبت بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری اثر مثبت دارد، در مقابل هیجان‌های منفی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی یادگیری اثر منفی دارد. این یافته‌ها

یافته‌های مطالعات پکران و همکاران (۲۰۰۲الف) همخوان است. خودگردانی یادگیری فرایندی فعال است، یادگیرنده خودگردان باید فعال باشد. بدون تردید دانش‌آموزی که خسته است و در حالی که در کلاس درس حاضر است، اما خیال‌پردازی می‌کند؛ یادگیرنده فعالی نخواهد بود. اما دانش‌آموزی که از فعالیت‌های کلاس لذت می‌برد و به موفقیت در آنها امیدوار است، در فرایند یادگیری خود فعالانه شرکت می‌کند. مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲الف، ۲۰۰۲ب) نشان داد همه هیجان‌های مثبت با کاربرد راهبردهای شناختی (بسط و سازمان‌دهی) و فراشناختی و تفکر انتقادی ارتباط مثبت دارند. هیجان‌ها می‌توانند هنگام مطالعه و یادگیری توجه شخص را به سمت مواد یادگیری هدایت کنند و یا آن را منحرف نمایند (الیس و اشبروک، ۱۹۸۸، به نقل از گلازر - زیکادا و همکاران، ۲۰۰۵). بنابراین، همان‌گونه که پکران فرض می‌کند هیجان‌های مثبت کاربرد راهبردهای یادگیری خودگردان را تسهیل می‌کنند.

به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش اهداف تبحری دانش‌آموزان در پرورش هیجان‌های مثبت و خودگردانی یادگیری آنها را مورد تأیید قرار داد. بنابراین محیط آموزشی باید به دنبال پرورش اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان خود باشد. مطالعه حاضر پیشنهادها را زیر را ارائه می‌دهد: ۱- برای یادگیری و فعالیت‌های تبحری همراه با انتظارات متناسب با توانایی‌های دانش‌آموزان باید ارزش قائل شد. ۲- ایجاد این فرهنگ در کلاس که خطا و اشتباه جزئی از یادگیری است تا توجه دانش‌آموز معطوف به پیامدهای شکست نشود و بیشتر تبحری عمل کند. ۳- کلاس باید به گونه‌ای باشد که در عین اینکه به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به اهداف فردی خود دست یابد، اهداف کلاس نیز دنبال شود.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. Pekrun | 2. Control-value theory of achievement emotion |
| 3. Achievement emotion | 4. Mouratidis |
| 5. Sideridis | 6. Isen |
| 7. Urdan | 8. Radosevich |
| 9. Born & Harackiewicz | 10. Newman |
| 11. Academic Goal Orientation Questionnaire | 12. Academic Emotions Questionnaire |

- | | |
|--|---|
| 13. Self-Regulation Learning Questionnaire | 14. Root mean Square Error of Approximation |
| 15. Goodness of fit Index | 16. Adjusted Goodness of fit index |
| 17. Normed fit index | 18. Comparative fit index |
| 19. Non-Normed fit index | 20. Roberts |
| 21. Nien & Duda | |

منابع

الف. فارسی

- امام‌جمعه، مریم (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدفی در دانشجویان علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۵۶-۷۱.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۴)، ۲۷-۳۸.
- حسینی‌نسب، سیدداود، و رامشه، سیدمحمدحسین (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌داده شده با هوش. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۶-۱۵(۱-۲)، ۸۵-۹۶.
- عربزاده، مهدی (۱۳۸۷). رابطه بین یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف با سبک مدیریتی کلاس در معلمان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم*.
- غلامی، یارمحمد (۱۳۸۲). بررسی ارتباط بین جهت‌گیری هدف با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم*.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش ادراکات محیطی خانوادگی و مدرسه‌ای و الگوهای انگیزشی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران*.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۲)، ۷-۳۰.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). نمونه‌گیری در پژوهش‌های علوم رفتاری. سالنامه پژوهش در علوم اجتماعی و رفتاری (جلد اول). به کوشش حسین رحمان سرشت. تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

نوشادی، ناصر (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران، انتشارات سمت.

ب. انگلیسی

- 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.
- 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., McGregor, H. A., Holly, A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Glaser-Zikuda, M., Fuss, S., Laukenmann, M., Metz, K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement: Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction, 15*(5), 481-495.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 289-308.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562-575.

- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *American Psychological Association, 93*(1), 77–86.
- 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, MI7 University of Michigan.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(3), 336–343.
- Newman, R. S. (1998). Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology, 90*, 644-658.
- Nien, C., L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 352–372.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review, 41*(4), 359–376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.). *Motivational psychology of human development* (pp. 143–163).
- 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., 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., & Frenzel, A. C. (2005). *Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)—user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91–105.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Control-value theory of academic emotions: Individual and social antecedents of students' domain-specific emotions. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. Y., & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology, 29*(3), 207-229.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. *Advances in motivation in sport and exercise*, 1-50.
- Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(5), 679-704.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*, 497-517.
- 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.
- Urdan, T. (2004). Can achievement goal theory guide school reform? In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley, 13*, 361-392.