

## ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش

## واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

محمد حسن صیف\*

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

(تاریخ وصول: 94/02/7 - تاریخ پذیرش: 94/08/14)

**A Causal Relationship Model of Goal Orientations and Cognitive Engagement: The Mediating Role of Academic Emotions and Academic Self-Efficacy**

Mohammad hassan saefe

Assistant professor in Educational Science, Payame Noor University

(Received: Apr. 27, 2015 - Accepted: Nov. 14, 2015)

**Abstract**

## چکیده

**Introduction:** This study aimed at presenting a casual relationship model of goal orientations and cognitive engagement based on the mediating role of academic emotions and academic Self-Efficacy through path analysis.

**Method:** To do so, a total number of 523 students from shiraz Payame Noor University were selected through cluster sampling, and were asked to answer the questionnaires of Cognitive Engagement (Wang& Eccles, 2013), Academic Self-Efficacy (Midgley & et al, 2000), Goal Orientations (Middleton & Midgley, 1997), and Academic Emotions (Pekrun, 2005) subscales.

**Results:** Overall, the results indicated the indirect effects of goal orientations components on cognitive engagement.

**Conclusions:** According to the results, goal orientations and their components influence cognitive engagement through academic emotions dimensions. This is in a way that the mastery goals, through positive emotions, have indirect and positive effect on cognitive engagement and the avoidance and functional goals have indirect and negative effect on cognitive engagement through the mediation of negative emotions and academic Self-Efficacy. The total variables in this study explain thirty one Percent of changes in the Cognitive Engagement.

**Keywords:** Goal Orientations; Cognitive Engagement; Academic Emotions; Academic Self-Efficacy.

**مقدمه:** هدف از پژوهش حاضر ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی بر اساس نقش واسطه‌گری هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به روش تحلیل مسیر است. روش: نمونه آماری این پژوهش شامل 523 نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شیراز که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و به پرسشنامه‌هایی متشکل از درگیری شناختی وانگ و اسکالیس (2013)، خودکارآمدی تحصیلی میجلی و همکاران (2000)، جهت‌گیری هدف تحصیلی میدلتن و میگلی (1997) و هیجان‌های تحصیلی پکران (2005) پاسخ دادند. یافته‌ها: به‌طورکلی نتایج از اثرات غیرمستقیم مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف تحصیلی بر درگیری شناختی دانشجویان اشاره دارد. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به دست آمده جهت‌گیری هدف تحصیلی و مؤلفه‌های آن از طریق واسطه‌گری ابعاد هیجان‌های تحصیلی بر درگیری شناختی تأثیرگذار بوده به‌طوری که اهداف تبحری از طریق هیجان‌های مثبت و درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و اهداف اجتنابی و عملکردی از طریق هیجان‌های منفی بر درگیری شناختی اثر غیرمستقیم منفی است. کلیه متغیرهای مطرح در این پژوهش سی و یک درصد از تغییرات موجود در متغیر درگیری شناختی را تبیین می‌کنند.

**واژگان کلیدی:** جهت‌گیری هدف تحصیلی، درگیری شناختی، هیجان‌های تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

## مقدمه

پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم (واینر، 1985؛ زیدنر، 2007). نظریه ارزش - کنترل نه تنها این هیجان‌ها را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌ها را مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد (پکران، 2006). هیجان‌ها فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت وابسته هستند و هیجان‌ها پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (پکران و دیگران، 2002؛ پکران، 2006). بعلاوه، هیجان‌ها تحصیلی بر طبق ارزش<sup>5</sup> آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند<sup>6</sup> و ناخوشایند<sup>7</sup> بودن) و درجه فعالیت<sup>8</sup> (فعال بودن<sup>9</sup> یا غیرفعال بودن<sup>10</sup>، مثلاً شور یا آرامش از جمله هیجان‌ها خوشایند و خشم و اضطراب یا ناامیدی و خستگی از هیجان‌ها منفی) تقسیم می‌شوند (پکران، 2009؛ لینربرینک، 2007). پکران (2006) 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 غیرقابل انعطاف، مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهش ایزن<sup>11</sup> 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

از مهم‌ترین سازه‌هایی که امروزه توجه بسیاری از پژوهشگران حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده درگیری تحصیلی<sup>1</sup> است. درگیری تحصیلی برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (گونوک<sup>2</sup>، 2014). درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی است و در بیشتر پژوهش‌ها به‌عنوان متغیر اساسی مورد تأکید قرار گرفته است. درگیری شناختی به تلاش داوطلبانه فرد برای درک و تسلط بر وظایف چالش‌انگیز اشاره می‌کند. درگیری شناختی، سطح سرمایه‌گذاری روان‌شناختی است که به هدف یادگیری نیاز دارد و همچنین اولویت دادن به کار سخت است (فردریک و دیگران، 2004). لینر برینک و پیترچ (2003) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده‌اند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اگر فراگیران را از نظر شناختی هر چه بیشتر درگیر یادگیری و تکالیف یادگیری کرد، می‌توان به دستیابی به اهداف شناختی و نیز رفتاری اهتمام داشت (لويس<sup>3</sup>، 2010؛ وانگ و اکلس<sup>4</sup>، 2012 و گونوک، 2014). عوامل دیگری نیز بر درگیری شناختی دانشجویان تأثیر دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها هیجان‌های تحصیلی است.

هیجان‌ها تحصیلی به‌عنوان هیجان‌هایی که مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود. در تحقیقات گذشته بررسی هیجان‌ها تحصیلی، مطالعات نوعاً بر هیجان‌ها مرتبط با

5. Valence  
6. Pleasant  
7. Unpleasant  
8. Activation  
9. Activating  
10. Deactivating  
11. Isen

1. Academic Engagement  
2. GUNUC  
3. Lewis  
4. Wang & Eccles

پژوهش خود عنوان کرده است که سطوح بالای خودکارآمدی و بخصوص خودکارآمدی هیجانی فراگیران منجر به سطوح بالای درگیری شناختی می‌شود. نتایج پژوهش‌های ارسان (2015) و پاتریک و دیگران (2007) مشابه پژوهش دوگان (2015) است.

از سوی دیگر جهت‌گیری هدف تحصیلی بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت می‌پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (ایمز، 1992؛ باتلر، 2007). این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (اوربان و شوون فلدر، 2006). جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف خاصی که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها در نظر می‌گیرند یکی دانست. این‌گونه اهداف صرفاً محرک فرد برای یادگیری یک تکلیف خاص در شرایط خاص هستند. از طرفی دیگر برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آن‌ها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این‌گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی نمود (دویک و لگت، 1988؛ رتسلدورف، باتلر، استریلو و شیفر<sup>3</sup>، 2010). پکران، لیوت و مایر (2006) در پژوهش خود به یافته‌های زیر رسیدند: اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور و پیش‌بینی‌کننده منفی خستگی و خشم بود. اهداف رویکرد - عملکرد پیش‌بینی‌کننده مثبت غرور بود در صورتی که اهداف اجتناب - عملکرد پیش‌بینی‌کننده مثبت اضطراب،

نیاز را تسهیل می‌کنند (پکران، 2006). تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با الگوهای درگیری شناختی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت نموده‌اند (موداک و میلر، 2003؛ ویگفیلد و همکاران: 2006؛ اسکالیس: 2009؛ وانگ و اسکالیس: 2013؛ پترین و همکاران: 2014)، بعلاوه تعداد کثیری از تحقیقات به نقش تعدیل‌کنندگی تجارب هیجانی فراگیران در پیش‌بینی رفتارهای درگیری شناختی در فرایندهای تحصیلی اشاره داشته‌اند (وانگ و اسکالیس: 2012؛ شیم و همکاران، 2013).

از سوی دیگر یکی از تعبیرهایی که برای باور فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌هایش در محیط‌های تحصیلی بکار برده می‌شود خودکارآمدی تحصیلی است، بر طبق باورهای بندورا از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد تحصیلی، هیچ‌کدام را تأثیرگذارتر از خودکارآمدی تحصیلی نیست. خودکارآمدی تحصیلی، قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است (شانک و زیمرمن، 2006؛ ارمراد<sup>1</sup>، 2006؛ یوجوو<sup>2</sup> و همکاران، 2013). به‌طورکلی پیشینه پژوهش‌ها از جمله تاکنن (2007) در مورد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که خودکارآمدی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه دارد. همچنین ولترز و همکارانش (2005) در تحقیق خود مدعی است که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می‌شود. او با اطمینان می‌گوید فراگیرانی که در سطوح بالای درگیری شناختی قرار دارند بسیار هدف مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند. دوگان (2015) در

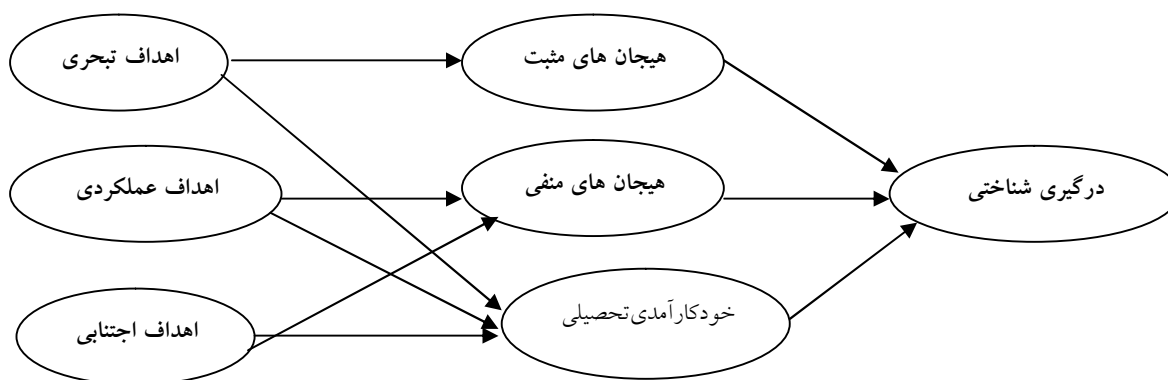
1. Ormrod

2. Ugwu

3. Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele

کنند. لذا با توجه به چارچوب نظری و پیشینه تحقیقاتی ذکر شده هدف اصلی پژوهش حاضر آزمون مدل علی روابط جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور به روش تحلیل مسیر در قالب مدل مفهومی (شکل 1) می‌پردازد.

نامیدی و شرمساری بود. نتایج پژوهش هوآنگ (2011) نشان داد که اهداف پیشرفت به‌طور با هیجان‌ات پیشرفت مختلف رابطه داشتند. پکران، ایوت و مایر (2009) و زارع و رستگار (1393) نیز در پژوهش خود به این یافته نائل شدند که اهداف پیشرفت (تبحری، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) توانستند هیجان‌ات پیشرفت مجزا (لذت، خستگی و ملال، خشم، امید، غرور، اضطراب، ناامیدی و شرمساری) را پیش‌بینی



شکل 1: مدل مفهومی پژوهش

## روش

**ابزار گردآوری داده‌ها:** پرسشنامه درگیری شناختی؛ به‌منظور اندازه‌گیری درگیری شناختی دانشجویان از پرسشنامه درگیری شناختی وانگ و اسکالیس (2013) استفاده گردید که برگرفته از پژوهش گرین و میلر (1996) است. این پرسشنامه دربرگیرنده 5 گویه است. در این پرسشنامه دانشجویان با نمره‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هرکدام از سال‌ها مشخص می‌کنند. در پژوهش وانگ و اسکالیس (2013) میزان ضریب آلفای کرانباخ برابر با 0/72 گزارش گردیده که در این

این پژوهش از بعد هدف کاربردی و از منظر گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی 93-94 در دانشگاه پیام نور شیراز است که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان حجم نمونه بالغ بر 550 نفر (350 دختر و 200 پسر) تعیین که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند که در نهایت 523 پرسشنامه جمع‌آوری گردید.

جدید و پیشرفت شایستگی‌های فردی تعریف می‌شود (بانگ، 2009، 2008؛ توامین - سوینی، 2012). جهت‌گیری عملکردی تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران دارد و کسب قضاوت مطلوب دیگران نسبت به شخص زیربنای مهم این نوع جهت‌گیری است (الیوت و چرچ 1997، الیوت و مک گریگور 2001؛ بانگ، 2009، 2008؛ توامین - سوینی، 2012). جهت‌گیری اجتنابی تأکید بر دوری و اجتناب از عدم شایستگی در نزد دیگران دارد و افراد دارای این جهت‌گیری از قضاوت دیگران گریزان هستند (الیوت و چرچ 1997، الیوت و مک گریگور 2001؛ بانگ، 2008، 2009؛ توامین - سوینی، 2012). ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی به ترتیب 0/75، 0/73 و 0/41 گزارش شده است.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (2005) استفاده گردید. این پرسشنامه دربرگیرنده دو خرده مقیاس مربوط به هیجان مثبت با 18 گویه و هیجان‌های منفی با 21 گویه است. در این پرسشنامه دانشجویان با نمره‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هرکدام از سؤال‌ها مشخص می‌کنند. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ در هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب برابر با 0/75 و 0/68 به دست آمده است.

پژوهش این میزان برابر با 0/69 به دست آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: خودکارآمدی تحصیلی با مقیاس ابداع شده توسط میجلی و همکاران (2000) اندازه‌گیری شد که باورهای فراگیران در مورد ظرفیت آینده خود را برای رسیدن به سطوح کافی از عملکرد تحصیلی منعکس می‌کند. مقیاس شامل 5 گویه است که با روش درجه‌بندی لیکرت 5 درجه‌ای کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (5) درجه‌بندی شده است. اعتبار این پرسشنامه توسط محققانی چون میجلی و یوردان 1 (2001) و برسو، شافلی و سالانوا (2010) مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی 0/71 به دست آمده است. پرسشنامه جهت‌گیری هدف تحصیلی: جهت‌گیری هدف تحصیلی با مقیاس ابداع شده توسط میدلتن و میگلی (1997) اندازه‌گیری شد جهت‌گیری هدفی، بیانگر دلایلی است که دانشجویان برای انجام تکالیف درسی خود دارند. در این پرسشنامه دانشجویان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت، نظر خود را در مورد هرکدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این مقیاس از سه خرده مقیاس اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی تشکیل شده است که به‌واسطه 12 گویه موردسنجش قرار می‌گیرد. جهت‌گیری تبحری به‌عنوان گرایش برای رشد خود به‌وسیله کشف صورت‌های جدید، تبحریابی در موقعیت‌های

## یافته‌ها

درگیری شناختی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول 1 آورده شده است.

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. جهت‌گیری هدف تحصیلی به‌عنوان متغیر برون‌زا و هیجان‌های تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و

جدول 1. ماتریس همبستگی متغیرها متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	1	2	3	4	5	6	7
1	درگیری شناختی	1						
2	اهداف اجتنابی	-0/16**	1					
3	اهداف تبحری	0/43**	-0/03	1				
4	اهداف عملکردی	-0/22**	0/04	-0/06	1			
5	خودکارآمدی تحصیلی	0/33**	-0/11*	0/20**	-0/05	1		
6	هیجان‌های مثبت	0/36**	-0/09*	0/32**	-0/04	0/21**	1	
7	هیجان‌های منفی	-0/25**	0/22**	-0/17**	0/29**	-0/13**	-0/27**	1

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

شناختی دارا هستند. همچنین لازم به ذکر است که از بین متغیرهای برون‌زا متغیر اهداف اجتنابی (-0/16) دارای پایین‌ترین میزان همبستگی با درگیری شناختی است.

در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه‌ها در قالب مدل اولیه به روش تحلیل مسیر صورت می‌گیرد. برای ارزیابی مدل فرضی پژوهش، ابتدا با استفاده از روش پیشنهادی احتمال به برآورد پارامترها می‌پردازیم. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب اثر غیرمستقیم و ضرایب اثر کلی است که در جدولی همراه با میزان واریانس تبیین شده ارائه شده است.

با توجه به جدول 1 می‌بینیم که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و درگیری شناختی (0/43) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و اهداف اجتنابی (-0/03) است. از میان متغیرهای پژوهش متغیرهای اهداف تبحری (0/43)، خودکارآمدی ریاضی (0/43)، هیجان مثبت (0/36)، خودکارآمدی تحصیلی (0/33)، هیجان منفی (-0/25)، اهداف عملکردی (-0/22) و اهداف اجتنابی (-0/16) به ترتیب بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با درگیری

جدول 2. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

برآوردها / متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
به روی درگیری شناختی از:				
اهداف تبحری	-	0/14**	0/14**	
اهداف عملکردی	-	-0/07*	-0/07*	0/31
اهداف اجتنابی	-	-0/05*	-0/05*	
خودکارآمدی تحصیلی	0/25**	-	0/25**	
هیجان‌های مثبت	0/29**	-	0/29**	
هیجان‌های منفی	-0/19**	-	-0/19**	
به روی درگیری تحصیلی از:				
اهداف تبحری	0/24**	-	0/24**	0/19
اهداف عملکردی	-0/11**	-	-0/11**	
اهداف اجتنابی	-0/05	-	-0/05	
به روی هیجان منفی از:				
اهداف عملکردی	0/19**	-	0/19**	0/17
اهداف اجتنابی	0/23**	-	0/23**	
به روی هیجان مثبت از:				0/12
اهداف تبحری	0/33**	-	0/33**	

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

عملکردی، اهداف اجتنابی، هیجان مثبت، خودکارآمدی تحصیلی و هیجان منفی برابر با (0/31) است.

در بررسی اثرات متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب متغیرهای اهداف تبحری (0/24)، اهداف عملکردی (-0/11)، اهداف اجتنابی (-0/05) دارای بیشترین اثر بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی است که اهداف تبحری در سطح 0/01 و اهداف عملکردی در سطح 0/05 معناداری قرار دارند و اهداف اجتنابی با توجه به سطح اطمینان دارای اثر معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی نیست. لازم به ذکر است که متغیر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و مثبت و متغیرهای اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود از میان متغیرهای برون‌زا اهداف تبحری (0/14)، اهداف عملکردی (-0/07)، اهداف اجتنابی (-0/05) که هدف تبحری در سطح 0/01 و هدف اجتنابی و عملکردی در سطح 0/05 معناداری قرار دارند و از میان متغیرهای درون‌زا هیجان مثبت (0/29)، خودکارآمدی تحصیلی (0/25) و هیجان منفی (-0/19) بیشترین اثر کل را بر درگیری شناختی دارند که همگی در سطح 0/01 معناداری قرار دارند. تمامی متغیرهای برون‌زا دارای اثر غیرمستقیم و تمامی متغیرهای درون‌زا دارای اثر مستقیم بر درگیری شناختی دانشجویان است. میزان واریانس تبیین شده درگیری شناختی بر اساس متغیرهای اهداف تبحری، اهداف

دارای اثر مستقیم و منفی است. میزان واریانس تبیین شده خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیرهای اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی برابر با (0/19) است. در بررسی اثرات متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر هیجان منفی به ترتیب متغیرهای اهداف اجتنابی (0/23)، اهداف عملکردی (0/19) دارای بیشترین اثر بر متغیر هیجان منفی است که اهداف اجتنابی و اهداف عملکردی در سطح 0/01 معناداری قرار دارند. لازم به ذکر است که متغیرهای اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و مثبت است. میزان واریانس تبیین شده هیجان منفی بر اساس متغیرهای اهداف تبحری برابر با (0/12) است. در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در جدول 3 جهت بررسی الگوی برازش شده پیش‌بینی درگیری شناختی دانشجویان همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌گردد.

جدول 3. مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

برآورد	مشخصه
2/34	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $x^2/df$ )
0/94	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
0/98	شاخص نکویی برازش (GFI)
0/94	شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)
0/053	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)

شناختی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای ابعاد هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور است. برای تأمین این هدف با بهره‌گیری از نظریه‌های شناختی اجتماعی در خصوص اهداف پیشرفت و نیز هیجان‌های تحصیلی پکران و نیز نظریه خودکارآمدی باندورا مدلی مفهومی و درون داد انتخاب و با استفاده از تحلیل مسیر مورد آزمون و بررسی قرار گرفت. نتایج به‌طور کلی نشان داد که مدل مفهومی بر اساس نظریه پکران، دوئک و باندورا

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول 3 گزارش شده برازش مدل پیش‌بینی درگیری شناختی در سطح نسبتاً خوبی است و مدل مفهومی ارائه شده از منظر شاخص‌های برازش مدل، چارچوب مناسبی را جهت بررسی درگیری شناختی ارائه می‌دهد.

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی روابط جهت‌گیری هدف تحصیلی و مؤلفه‌های آن با درگیری



فرض شده است که یک هدف تبحری منجر به پیامدهای سازگار و استفاده از راهبردهای مثبت خودتنظیمی می‌شود و یک هدف عملکردی منجر به پیامدهای ناسازگار و استفاده از راهبردهای ضعیف یا منفی خودتنظیمی می‌گردد. همچنین، در نظریه انتظار ارزش فرض شده است، اهدافی که فراگیران در یادگیری اتخاذ می‌کنند، با خودکارآمدی آن‌ها و ارزشی که برای تکلیف قائل‌اند، در ارتباط هستند. همچنین در مورد اثر مستقیم جهت‌گیری هدف اجتنابی بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار است که این نتایج با پژوهش‌های مطالعات سی‌یه و همکاران (2007)، تقی‌زاده و همکاران (1393)، ربانی و یوسفی (1391) همسو است. فرد با جهت‌گیری اجتنابی، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارد، خود را ناتوان می‌بیند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی وی را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کند. از این رو، دانشجویانی که خود را فاقد توانایی می‌دانند، خود ارزشمندی را بر اساس شایستگی و آن را بر اساس نمره نهایی، تعیین می‌کنند، هیچ‌وقت به‌درستی احساس خودکارآمدی را شکل نمی‌دهند. این افراد، به‌منظور حمایت از خود ارزشمندی، راهبردهای اجتناب از شکست را به کار می‌گیرند. اگرچه این افراد، راهبردهای خود معلول‌گری را اتخاذ می‌کنند، لیکن شکست‌شان به دلیل احساس عدم توانایی است. علاوه بر این، در مورد اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی، این نتایج همسو با مطالعات یوجوو و همکاران (2013)، تاکمن (2007) و سالانوا و همکاران (2005) است. از دیدگاه بندورا، خودکارآمدی، باور فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است. از این رو، دانشجویانی که خودکارآمد تر هستند، به احتمال

با توجه به داده‌های حاصل شده از دانشجویان برآزش خوبی دارد و توانسته است بر اساس متغیرهای مطرح 31 درصد از واریانس درگیری شناختی را تبیین نماید. نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود این یافته همسو با تحقیقات الیوت و مورا یاما<sup>1</sup> (2008)، توامین - سونینی (2008)، سی‌یه<sup>2</sup> و همکاران (2007)، گاتمن (2006)، سنکو، (2011) و ربانی و یوسفی (1391) و نا همسو با پردک (2012) است. بر اساس تأیید این فرضیه در دانشجویان می‌توان چنین عنوان نمود که جهت‌گیری هدف با الگوهای سازش یافته یادگیری، از قبیل خودکارآمدی رابطه دارد (الیوت و مورا یاما، 2008). همچنین، در تحقیقاتی که توسط والترز (2004) به‌منظور بررسی رابطه بین خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدف انجام شد. نتایج نشان داد، نوع هدف‌گزینی فراگیران می‌تواند خودکارآمدی آن‌ها را ارتقاء و یا کاهش دهد و خودکارآمدی نیز تأثیر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد. در مورد اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است. این نتیجه با تحقیقات الیوت و مورا یاما (2008)، توامین سونینی (2008)، سی‌یه و همکاران (2007)، گاتمن (2006) و سنکو (2011) مطابقت و همخوانی دارد.

افرادی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند (شیء، 2012). بنابراین، اگر بازخورد ارائه شده توسط این افراد از متن کار از قبل مثبت و حمایت‌کننده باشد، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. همچنین، در نظریه هدف پیشرفت

1. Murayama  
2. Hsieh

به‌عنوان پیشایندهای نزدیک در شکل دادن به هیجان‌های تحصیلی و همچنین نتایج تحقیقات (لین برینک، 2005؛ پکران، الیوت و مایر<sup>1</sup>، 2009 و 2006؛ لین برینک، ریان و پیترریچ، 1999؛ سیفرت، 1995؛ موراتیدیس و همکاران، 2009) مبنی بر رابطه مثبت اهداف تبحری با هیجان‌های مثبت و رابطه منفی این متغیر با هیجان‌های منفی، همسو است. در مورد اهداف اجتناب‌عملکرد نیز یافته‌های حاضر با نتایج تحقیقات مبنی بر رابطه منفی این اهداف با هیجان‌های مثبت و رابطه مثبت این اهداف با هیجان‌های منفی (پکران، الیوت و مایر، 2006؛ موراتیدیس و همکاران، 2009؛ هوانگ، 2011؛ کومار و جاگچینسکی، 2006؛ سیدریدیس، 2005؛ تاناکا و همکاران، 2006؛ زوشو و همکاران، 2005) مطابقت دارد. همچنین نتایج پژوهش در مورد رابطه مثبت اهداف عملکردی با هیجان‌های منفی با نتایج پژوهش نیکدل (1389) همخوان است. همچنین در تبیین این یافته‌ها در مورد پیامدهای هیجانی مثبت اهداف تبحری و منفی اهداف عملکردی می‌توان به دیدگاه پکران، الیوت و مایر، 2006 استناد کرد. آن‌ها معتقدند که افراد دارای اهداف تبحری بر کنترل‌پذیری و ارزش‌های مثبت فعالیت‌های پیشرفت تمرکز می‌کنند و لذا هیجان‌های مثبت مثل لذت را افزایش می‌دهند و هیجان‌های منفی مثل خستگی و خشم را کاهش می‌دهند. افرادی دارای اهداف عملکردی نیز بر ارزیابی‌های مرتبط با پیامدهای منفی تمرکز می‌کنند و متعاقباً هیجان‌های مثبت و منفی را تسهیل می‌کنند (پکران، الیوت و مایر<sup>1</sup>، 2006). لازم به ذکر است که هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش دارای بیشترین اثر بر درگیری شناختی

زیاد برای دستیابی به نتایج موردنظر خود بیشتر تلاش می‌کنند و در رویارویی با چالش‌های تحصیلی پشتکار بیشتری به خرج می‌دهند. خودکارآمدی به‌طور مداوم پیش‌بین پیشرفت تحصیلی بوده است (بانگ، 2008) و دلیل این واقعیت آن است که با تلاش و پشتکار و درگیری ارتباط معناداری دارد. بندورا در نظریه اجتماعی-شناختی خود، برسازه خودکارآمدی و تأثیر آن بر یادگیری تأکید می‌کند، زیرا باور افراد از توانایی‌های خود، انتخاب فعالیت و تلاش شخص، درگیری را در میان رفتارهای لازم است برای رسیدن به اهداف، انگیزه و علاقه‌مندی‌های تحصیلی و رشد شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بندورا، 1997؛ شانک و زیمرمن، 2006؛ یوجوو و همکاران، 2013). در مورد اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر درگیری شناختی، نتایج پژوهش حاکی از اثر غیرمستقیم اهداف تبحری با درگیری شناختی و رابطه منفی اهداف اجتنابی و عملکردی با درگیری شناختی است (راویندران و همکاران، 2000؛ دوپیرات و مارین، 2005؛ سیمونز و همکاران، 2004؛ سینر و همکاران، 2008؛ رستگار، 1385؛ رستگار و همکاران، 2010).

در ارتباط با اثرات مستقیم اهداف پیشرفت بر هیجان‌های تحصیلی نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهداف تبحری بر هیجان‌های مثبت، مثبت و بر هیجان‌های منفی، منفی است. همچنین نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهداف اجتنابی بر هیجان‌های منفی، مثبت و بر هیجان‌های مثبت، منفی است. اثر مستقیم اهداف عملکردی نیز بر هیجان‌های منفی، مثبت و بر هیجان‌های مثبت معنی‌دار است. نتایج پژوهش در رابطه با اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر هیجان‌های تحصیلی با مفروضات نظریه ارزش - کنترل پکران (2006) مبنی بر نقش اهداف

افزایش کارایی فرایندهای یاددهی یادگیری را می‌طلبد.

دانشجویان بود که توجه برنامه ریزان و سیاست‌گذاران دانشگاه به این سازه‌ها در ارتقای عملکرد تحصیلی و

### منابع

پیشرفت و درگیری تحصیلی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- تقی زاده، ه.؛ عبد خدایی، م.س.؛ کارشکی، ح (1393). «نقش سبک‌های شناختی، اهداف

- زارع، ح. و رستگار، ا (1393). «مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی». دو فصلنامه شناخت اجتماعی، شماره 2، پیاپی 6: 19-32.

پیشرفت و خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی شهر مشهد». فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال دوم، شماره ششم.

- نیکدل، ف (1389). «بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداری تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی». پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

- ربانی. ز. و یوسفی، ف (1391). «بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف». مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره چهارم، شماره دوم، پاییز و زمستان 1391، پیاپی 63/2.

- Bresó, B.; Schaufeli, W.B. & Salanova, S. (2010). "Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study". *High Educ.* (2011) 61:339-355.

- رستگار، ا (1385). «رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف

goals, and adjustment in middle school". *Learning and Instruction*, 23, 69-77.

- Butler, R. (2007). "Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation". *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.

- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eccles, J.S. (2009). "Who am I and what am I going to do with my life? Personal and ability, family conflict, and developmental problems". *Developmental Psychology*, 49, 690-705.

- Dogan, U. (2015). "Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic achievement

- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). "A hierarchical model of approach

- and avoidance achievement motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 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.; Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). "A 3 × 2 achievement goal model". *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648
- Ersanli, C.Y. (2015). "The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 199, 472-478.
- Fredricks, J.; Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Greene, B.A. & Miller, R.B. (1996). "Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement". *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Gutman, L.M. (2006). "How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition". *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Hsieh, P.; Sullivan, J.R.; Guerra, N.S. (2007). "A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation". *Journal of Advanced Academics*, Vol. 18, 3, pp. 454-476.
- Huang, Y.C & Lin S.H. (2011). "The development of academic burnout scale for college students". *Journal of Education & Psychology*, 34(4): 73-95.
- Katz, I. & Assor, A. (2006). "When choice motivates and when it does not". *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kumar, S. & Jagacinski, C.M. (2006). "Imposters have goals too: The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory". *Personality and Individual Differences*, 40, 147-157.
- 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. & Pintrich, P.A. (2003). *Achievement goals and intentional conceptual change*. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds), *Intentional conceptual change* (pp. 347-374). Mahwah, N.J.: Lawrence.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). "Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination". *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). "Performance-approach goals: Good for what, for whom, and under what circumstances?"

*Journal of Educational Psychology*, 93, 77-87.

- Midgley, C.; Maehr, M.L.; Hrada, L.Z.; Anderman, E.; Anderman, L.; Freeman, K.E. & et al. (2000). *Manual for patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Ming-Te Wang, A. & Jacquelynne S.E. (2013). "School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective". *Learning and Instruction*. 28, 12-23.

- 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, 336-343.

- Murdock, T.B. & Miller, A.D. (2003). "Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. Elementary". *School Journal*, 103, 383-399

- Ormrod, J.E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Patrick, H.; Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). "Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs". *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.

- 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. (2009). *Emotions at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). New York: Routledge.

- 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 (1), 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 (3), 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. (2002). "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research". *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

- Pietarinen, J. & et al (2014). "Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of

- well-being and achievement in school". *International Journal of Educational Research*. Volume 67, Pages 40-51.
- Rastegar, A.; Ghorban-jahromi, R.; Salim, H.A. & Akbari, A.R. (2010). "The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797.
- Retelsdorf, J.; Butler, R.; Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). "Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout". *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2006). *Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: LEA.
- Senko, C.; Hulleman, C.S. & Harackiewicz, J.M. (2011). "Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions". *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 46(1), 26-47.
- Shih, S.h. (2012). "An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement Among Taiwanese Adolescents". *The Journal of Educational Research*, 105:286-298.
- Shim, S.S.; Cho, Y. & Wang, C. (2013). "Classroom goal structures, social collective identities as motivators of action". *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- 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.
- Sins, P.H.M.; Van Joolingen, W.R.; Savelsbergh, E.R. & Hout-Wolters, B.V. (2008). "Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relation between students achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.
- Tanaka, A.; Takehara, T. & Yamauchi, H. (2006). "Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance". *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.
- Tuckman, B.W. (2007). "The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes". *Computers & Education*, 49(2), 414-422.
- Ugwu, F.O.; Onyishi, I.E. & Tyoyima, W. (2013). "Exploring the Relationships Between Academic Burnout, Self-Efficacy and Academic Engagement among Nigerian Collage Student". *The African Symposium*, 37 Vol. 13, No. 2, 37-45.

- Wang, M.T.; Brinkworth, M.E. & Eccles, J.S. (2013). "The moderation effect of Motivation as Predictors of Academic Performance". *Anthropologist*, 20(3): 553-561
- Wigfield, A.; Eccles, J.S.; Davis-Kean, P.; Roeser, R. & Scheifele, U. (2006). *Motivation to succeed*. In N. Eisenberg (Series Ed.) & W. Damon (Vol. Ed.) (6th ed.)
- Wolters, C. (2005). "Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement". *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zusho, A.; Pintrich, P.R. & Cortina, K.S. (2005). "Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students". *Learning and Individual Differences*, 15, 141-158.