

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۳/۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۰/۱۶

رابطه بین هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان

دکتر اکبر رضایی*، دکتر جواد مصرآبادی** و دکتر علی محمدزاده***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی و همچنین تعیین سهم این متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. بدین منظور ۴۲۳ نفر (۲۶۲ زن و ۱۶۱ مرد) از دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های هیجان‌های پیشرفت (AEQ) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) توسط این دانشجویان تکمیل شدند. در این پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استاندارد یا همزمان برای تحلیل داده‌های گردآوری شده مورداستفاده قرار گرفت. نتایج آزمون همبستگی نشان داد که بین باورهای انگیزشی (به‌غیر از اضطراب امتحان) و هیجان‌های مثبت از قبیل لذت، امیدواری و غرور همبستگی مثبت و معنی‌دار، ولی با هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و

* دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور

** دانشیار، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

*** دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور

خستگی همبستگی منفی و معنی‌دار وجود دارد. رابطه اضطراب امتحان با هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و خستگی مثبت و معنی‌دار بود. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که اضطراب مرتبط به کلاس (با ارزش بتای منفی)، شرم مرتبط به یادگیری (با بتای منفی)، غرور و شرم مرتبط به آزمون (به ترتیب با بتای مثبت و منفی) متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار عملکرد تحصیلی بودند. در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از روی باورهای انگیزشی، سهم متغیرهای خودکارآمدی برای یادگیری (با ارزش بتای مثبت) و اضطراب امتحان (با ارزش بتای منفی) از لحاظ آماری معنی‌دار بود.

واژه‌های کلیدی: هیجان‌های پیشرفت، باورهای انگیزشی، دانشجویان.

مقدمه

محیط‌های تحصیلی پر از هیجان‌های پیشرفت هستند نظیر لذت یادگیری، امیدواری، غرور، اضطراب، خشم، شرم، ناامیدی و خستگی (پکران^۱، گوئتز^۲، تیتز^۳ و پری^۴، ۲۰۰۲). این هیجان‌ها برای انگیزش، یادگیری، عملکرد، رشد، هویت و سلامت دانشجویان بسیار اهمیت دارند (پکران، ۲۰۰۶؛ شوئز^۵ و پکران، ۲۰۰۷). پکران، گوئتز، فرنزل^۶، بارچفلد^۷ و پری (۲۰۱۱) نظریه کنترل-ارزش^۸ را به‌عنوان چهارچوبی برای تعریف هیجان‌ها مورد استفاده قرار داده‌اند. این نظریه بر پایه مفروضه‌هایی از نظریه‌های انتظار-ارزش^۹ (پکران، ۱۹۹۲؛ ترنر^{۱۰} و شالرت^{۱۱}، ۲۰۰۱)،

¹- Pekrun

²- Goetz

³- Titz

⁴- Perry

⁵- Schutz

⁶- Frenzel

⁷- Barchfeld

⁸- Control- Value Theory

⁹- Expectancy- value theories

¹⁰- Turner

¹¹- Schallert

رویکردهای تبادلی^۱ (لازاروس^۲ و فولکمن^۳، ۱۹۸۴)، نظریه‌های اسنادی^۴ (واینر^۵، ۱۹۸۵) و الگوهای اثرات عملکرد هیجان‌ها (فردریکسون^۶، ۲۰۰۱؛ پکران، ۱۹۹۲، پکران و همکاران، ۲۰۰۲؛ زیدنر^۷، ۱۹۹۸، ۲۰۰۷) قرار دارد. هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا بازده‌های پیشرفت مرتبط هستند تعریف می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). مطالعات قبلی در این زمینه بر هیجان‌های مرتبط با بازده‌های پیشرفت از جمله هیجان پیامدهای آتی نظیر امیدواری و اضطراب که به ترتیب با موفقیت و شکست‌های احتمالی و همچنین هیجان پیامدهای قبلی نظیر غرور و شرم که به ترتیب به موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی مرتبط هستند متمرکز بودند (واینر، ۱۹۸۵؛ زیدنر، ۱۹۹۸). تعریف پیشنهادشده توسط نظریه کنترل- ارزش حاکی از آن است که هیجان‌های مبتنی بر فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت جاری ارتباط دارند و به‌عنوان هیجان‌های پیشرفت در نظر گرفته می‌شوند. برای مثال لذت حاصل از یادگیری، خستگی تجربه‌شده در طول آموزش کلاسی، خشم در پاسخ به تقاضاهای تکلیف (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران، گوئتز، دانیلز^۸، استاپنیسکی^۹ و پری، ۲۰۱۰).

هیجان‌های پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی مختلف به وقوع می‌پیوندند نظیر حضور در کلاس، مطالعه کردن و در موقعیت آزمون (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). این محیط‌ها با توجه به کارکردشان و همچنین ساختار اجتماعی متفاوت هستند. برای مثال لذت حاصل از آموزش کلاسی ممکن است متفاوت از لذت حاصل از چالش‌های آزمون باشد. برخی از دانشجویان

1- Transactional approaches

2- Lazarus

3- Folkman

4- Attributional theories

5- Weiner

6- Fredrickson

7- Zeidner

8- Daniels

9- Stupnisky

ممکن است هنگام رفتن به کلاس و برخی دیگر نیز ممکن است هنگام نوشتن آزمون برانگیخته شوند.

نظریه کنترل- ارزش فرض می‌کند که هیجان‌های پیشرفت زمانی برانگیخته می‌شوند که احساسات فرد در کنترل یا خارج از کنترل فعالیت‌ها و پیامدهایی باشد که برای افراد مهم هستند. ارزیابی‌های کنترل، مربوط به قابل کنترل بودن تصویری اعمال مرتبط با پیشرفت و پیامدها می‌باشد. به معنای دقیق کلمه، دو نوع مهم ارزیابی‌های کنترل، تجربه‌های عمل- کنترل و تجربه‌های کنترل- پیامد هستند. انتظارات عمل- کنترل، انتظاراتی هستند که باعث شروع و انجام یک عمل توسط افراد می‌شوند (پکران، ۲۰۰۶). انتظار کارآمدی شخصی (بندورا^۱، ۱۹۷۷) یک اصطلاح جاافتاده‌ای است که امروزه اغلب برای اشاره به این انتظارات به کار می‌رود. انتظار عمل- پیامد به اعمال شخص (برای مثال تلاش تحصیلی) که پیامدهای مطلوب (برای مثال نمرات خوب) را ایجاد خواهند کرد، اشاره دارد. در ادبیات تحصیلی این انتظارات، کنترل تحصیلی نامیده می‌شوند (پری، هلادکیج^۲، پکران و پلیتر^۳، ۲۰۰۱). ارزیابی‌های ارزش به اهمیت ذهنی فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت و پیامدها مربوط می‌شود. این نظریه پیشنهاد می‌کند که لذت فعالیت‌های پیشرفت زمانی برانگیخته می‌شود که این فعالیت‌ها هم کنترل‌پذیر و هم ارزشمند باشند. برای مثال انتظار می‌رود زمانی دانشجویان از مطالعه کردن احساس لذت کنند که آن‌ها بر محتوای یادگیری تسلط و مطالب را جالب می‌یابند. برعکس خستگی زمانی برانگیخته می‌شود که فعالیت، هیچ ارزش مشوقی نداشته باشد. پیامدهای انتظاری هیجان‌های امید و اضطراب که به موفقیت و شکست بالقوه مرتبط است، زمانی اتفاق می‌افتد که تا حدودی عدم کنترل وجود داشته باشد که اشاره به عدم قطعیت این پیامدهای پیشرفت به همراه اهمیت و ارزش این پیامدها دارد. برای مثال دانشجویی که قبل از امتحان انتظار داشته باشند نمره قبولی نخواهد گرفت و

¹- Bandura

²- Hladkyj

³- Pelletier

تصور می‌کند که امتحان خیلی مهم است، احساس اضطراب خواهد کرد. اگر مطمئن باشد که موفق خواهد شد یا برای او نمره قبولی اهمیتی نداشته باشد، در این صورت ضرورتی ندارد که مضطرب باشد. ناامیدی زمانی احساس می‌شود که پیشرفت‌ها در کل غیرقابل کنترل در نظر گرفته شوند. در نهایت هیجان‌های پیامدی قبلی نظیر غرور و شرم به ترتیب در هنگام موفقیت و شکست ایجاد می‌شود، تصور بر این است که از طریق عوامل درونی مرتبط با کنترل‌پذیری و عدم کنترل درباره این پیامدها به وجود می‌آیند.

بر اساس نظریه کنترل- ارزش، هیجان‌های پیشرفت می‌توانند یادگیری و عملکرد دانشجویان را به شدت تحت تأثیر قرار دهند. نتایج پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که بین هیجان‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی همبستگی معنی‌داری وجود دارد (برای مثال آینلی^۱، هیندی^۲ و برندروف^۳، ۲۰۰۲، پکران و همکاران، ۲۰۰۲، روتیگ^۴ و همکاران، ۲۰۰۸؛ دانیلز و همکاران، ۲۰۰۹؛ پکران، الیوت^۵ و مایر^۶، ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد باورهای انگیزشی از جمله مکانیسم‌های میانجیگری باشند که مسئول این اثرات می‌باشند (پکران، ۱۹۹۲؛ ۲۰۰۶). هیجان‌ها باعث انگیزش درونی دانشجویان برای یادگیری بر اساس علاقه و کنجکاوی آن‌ها و همچنین موجب انگیزش بیرونی مرتبط با پیامدهای مثبت (برای مثال نمره‌های خوب) یا اجتناب از پیامدهای منفی (نمره‌های ضعیف) می‌شوند. هیجان‌های فعال‌ساز مثبت نظیر لذت، امید، غرور هم باعث بهبود انگیزش درونی می‌شوند، هم بیرونی و در کل به‌طور مثبت بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند. برعکس هیجان‌های غیر فعال‌ساز منفی نظیر ناامیدی و خستگی فرض می‌شود که در کل انگیزش و فرایندهای تلاش‌مدار را کاهش دهند که اثرات منفی بر عملکرد دارند. برای هیجان‌های غیر فعال‌ساز مثبت و فعال‌ساز منفی نظیر خشم، اضطراب و شرم روابط خیلی پیچیده

1- Ainley

2- Hidi

3- Berndorff

4- Ruthig

5- Elliot

6- Maier

فرض می‌شود. به‌ویژه اینکه خشم، اضطراب و شرم ممکن است انگیزش را کاهش دهد؛ اما درعین حال ممکن است انگیزش بیرونی قوی برای تلاش جهت اجتناب از شکست ایجاد کند. با این توصیف، هدف پژوهش حاضر دستیابی به پاسخ این سؤال است که آیا رابطه‌ای بین هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان وجود دارد؟

روش

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: در این پژوهش تعداد ۴۲۳ نفر (۲۶۲ زن و ۱۶۱ مرد) از دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز از جمله دانشجویان رشته‌های روانشناسی، زبان انگلیسی، مشاوره، علوم اجتماعی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مورد مطالعه قرار گرفتند (میانگین سنی گروه نمونه ۲۳ سال و ۹ ماه و با انحراف معیار ۶/۲۵). برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این ترتیب که از بین بخش‌های علمی مختلف علوم انسانی، چند بخش به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر بخش نیز تعدادی کلاس به طور تصادفی با توجه به اندازه جامعه و همچنین نمونه مورد نیاز انتخاب و پرسشنامه‌ها بر دانشجویان این کلاس‌ها اجرا شد. بر این اساس واحد نمونه‌گیری در این طرح کلاس درس بود.

ابزارها

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد.

۱- پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱ (AEQ)

این پرسشنامه توسط پکران و همکارانش (۲۰۱۱) تهیه شده است. آن‌ها گزارش می‌کنند که از ملاحظات نظری و مفهومی و داده‌های اکتشافی برای ساخت مؤلفه‌های هیجان‌های پیشرفت

^۱- Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)

استفاده و سؤال‌های سنجش این مؤلفه‌ها را تدوین کرده‌اند. مؤلفه‌های در نظر گرفته‌شده در این طبقه‌بندی‌ها و در مقیاس‌ها مرتبط با جنبه‌های عاطفی، شناختی، انگیزشی و روان‌شناختی برای هر یک از هیجان‌ها می‌باشند. در ساخت این پرسشنامه تلاش کرده‌اند تا سؤالاتی انتخاب شوند که از روایی تمیز مقیاس‌های اندازه‌گیری هیجان‌های مختلف از جمله هیجان‌های نزدیک به هم (یعنی هیجان‌های با جاذبه یکسان که مؤلفه‌های پیش‌بینی مشابهی دارند) برخوردار باشند. هرچند که جداسازی آن‌ها از نظر تجربی دشوار باشد، برای مثال برای هیجان‌هایی نظیر اضطراب و ناامیدی. مجموعه سؤال‌های اولیه برای تهیه این پرسشنامه بیش از ۱۵۰۰ سؤال بود. از این مجموعه، سؤالاتی برای نسخه اولیه مقیاس‌ها با استفاده از قضاوت خبرگان و ملاک تکرار معنایی انتخاب شدند. انتخاب سؤال‌ها برای مقیاس‌های نهایی بر اساس آماره‌های سؤال و مقیاس برای نسخه‌های اولیه بود (پکران، گوئتز، پری، کرامر^۱ و هوچ‌استات^۲، ۲۰۰۴). در انتخاب سؤال‌ها تلاش شده است تا هم به روایی واگرایی و هم به روایی همگرایی توجه شود. سؤال‌ها بر اساس روایی همگرایی (یعنی بار عاملی مرتبط در مقیاس مرتبط) و همچنین روایی واگرایی سؤال (یعنی بار عاملی پایین بر دیگر مقیاس‌ها) انتخاب شده بود. مقیاس‌های AEQ اصلی که به زبان آلمانی تهیه شده بود توسط یک گروه سه‌نفره از متخصصان به انگلیسی ترجمه شده بود. دو نفر از اعضای این گروه سه‌نفره دوزبانه بودند. روش ترجمه معکوس نیز برای اطمینان از معادل بودن محتوای سؤال‌ها انجام گرفته بود. همچنین در این پرسشنامه سؤال‌ها در سه بخش سنجش تجارب هیجانی قبل، در طی و بعد از رویارویی با بافت تحصیلی خاص مرتب‌شده‌اند. این بخش‌ها بر هیجان‌های فعالیتی، هیجان‌های پیامدی آتی و هیجان‌های پیامدی گذشته در ارتباط با محیط‌های موردنظر متمرکز هستند. توالی و ترتیب سؤال‌ها به این شیوه در راستای اصول پرسشنامه‌های موقعیتی-واکنشی جهت کمک به پاسخ‌دهندگان برای دستیابی به حافظه‌های

¹- Kramer

²- Hochstadt

هیجانی خودشان صورت گرفته است (اندلر^۱ و اکادا^۲، ۱۹۷۵). پکران و همکارانش (۲۰۱۱) روایی درونی این پرسشنامه را از طریق تحلیلی عاملی تأیید و ضرایب پایایی آلفای کراباخ برای هرکدام از مقیاس‌ها را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. ساختار عاملی و پایایی این پرسشنامه در جامعه دانشجویان ایرانی توسط رضایی (۱۳۹۱) مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نتایج این پژوهش پرسشنامه ۲۰۰ سؤالی به دست آمد که از مقیاس‌های مختلفی برای اندازه‌گیری لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در موقعیت‌های کلاس، یادگیری و آزمون تشکیل شده است. در این پرسشنامه از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) استفاده شد. در پژوهش حاضر پایایی ۱۵ مقیاس پرسشنامه بالای ۰/۸۰ و مقیاس‌های دیگر بالای ۰/۷۰ [به‌استثناء مقیاس خستگی مربوط به موقعیت کلاس (۰/۶۹) و لذت مربوطه به موقعیت آزمون (۰/۶۷)] به دست آمد. به تفکیک مقیاس‌های هرکدام از بخش‌های پرسشنامه عبارت‌اند از:

مقیاس‌های هیجان مرتبط با کلاس: این بخش از پرسشنامه شامل ۷۳ سؤال است که هشت نوع هیجان مرتبط به کلاس را اندازه‌گیری می‌کند. هشت نوع هیجان مورد اندازه‌گیری عبارت‌اند از: (۱) لذت، (۲) امیدواری، (۳) غرور، (۴) خشم، (۵) اضطراب، (۶) شرم، (۷) ناامیدی و (۸) خستگی.

مقیاس‌های هیجان مرتبط با یادگیری: این بخش از پرسشنامه نیز شامل ۷۳ سؤال است که هشت نوع هیجان مرتبط با یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس‌ها عبارت‌اند از: (۱) لذت، (۲) امیدواری، (۳) غرور، (۴) خشم، (۵) اضطراب، (۶) شرم، (۷) ناامیدی و (۸) خستگی. *مقیاس‌های هیجان مرتبط با آزمون:* این بخش از پرسشنامه از ۵۴ سؤال تشکیل شده است که هفت نوع هیجان مرتبط با آزمون را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس‌ها عبارت‌اند از: (۱) لذت، (۲) امیدواری، (۳) غرور، (۴) خشم، (۵) اضطراب، (۶) شرم و (۷) ناامیدی.

^۱- Endler

^۲- Okada

۲- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (MSLQ)

نسخه اولیه این پرسشنامه توسط پینتریج^۲ و دی‌گروت^۳ در سال ۱۹۹۰ تهیه و به کررات در پژوهش‌های مرتبط در ایران مورداستفاده قرار گرفته است. باین حال پینتریج و اسمیت^۴، گارسیا^۵ و مک‌کیچی^۶ در سال ۱۹۹۳ سؤال‌ها و مقیاس‌های این پرسشنامه را توسعه داده‌اند. بخش انگیزشی پرسشنامه جدید شامل ۳۱ سؤال است. مقیاس‌های موردسنجش این بخش عبارت‌اند از: (۱) جهت‌گیری هدفی درونی، (۲) جهت‌گیری هدفی بیرونی، (۳) ارزش‌گذاری تکلیف، (۴) باورهای کنترل یادگیری، (۵) کارآمدی شخصی برای یادگیری و (۶) اضطراب امتحان. در این پرسشنامه نیز از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی (از کاملاً در مورد من صحیح است تا اصلاً در مورد من صحیح نیست)، استفاده شد. عابدینی، باقریان و کدخدایی (۱۳۸۹) برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کرده‌اند نتایج حاصل از پژوهش آن‌ها نشان داد که راهبردهای انگیزشی از عامل‌های باورهای کنترل یادگیری، خودکارآمدی و اضطراب امتحان تشکیل شده است که به ترتیب ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ برای این عامل‌ها را گزارش کرده‌اند. دانکن^۷ و مک‌کیچی (۲۰۰۵) همسانی درونی را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برای مقیاس‌های مختلف این پرسشنامه به ترتیب زیر گزارش کرده‌اند: جهت‌گیری هدفی درونی (۰/۷۴)، جهت‌گیری هدفی بیرونی (۰/۶۲)، ارزش‌گذاری تکلیف (۰/۹۰)، باورهای کنترل یادگیری (۰/۶۸)، کارآمدی شخصی برای یادگیری و عملکرد (۰/۹۳)، اضطراب امتحان (۰/۸۰). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای این مؤلفه‌ها به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۶۵، ۰/۸۱، ۰/۶۹، ۰/۸۶ و ۰/۷۸ به دست آمد.

^۱- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

^۲- Pintrich

^۳- DeGroot

^۴- Smith

^۵- Garcia

^۶- McKeachie

^۷- Duncan

شیوه اجرای پژوهش: این پژوهش در چند مرحله انجام گرفت. ابتدا پرسشنامه‌ها تهیه و آماده شدند، سپس آموزش‌های لازم به دستیاران جهت انتخاب و اجرای پرسشنامه‌ها داده شد و در نهایت اجرای اصلی بر اساس دستورالعمل‌های مربوطه بر دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان انجام گرفت. برای اجرا، دستیاران پژوهشگر پس از هماهنگی با مسئولان و استادان در کلاس‌های انتخاب‌شده حضور می‌یافتند، ابتدا در مورد اهداف پژوهش و نحوه مشارکت کردن دانشجویان توضیحات لازم را ارائه و سپس به سؤالات احتمالی دانشجویان پاسخ می‌دادند. پس از جلب رضایت آنان پرسشنامه‌های هیجان‌های پیشرفت و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در اختیار آن‌ها قرار داده می‌شد تا تکمیل کنند. توضیحات لازم در مورد چگونگی تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت واضح در صفحه اول پرسشنامه‌ها نیز درج شده بود. در این پژوهش، دانشجویان پرسشنامه‌ها را در یک جلسه تکمیل کردند. در نهایت معدل واحدهای گذرانده دانشجویان از بخش آموزش دانشگاه اخذ شد.

یافته‌ها

برای بررسی همبستگی متقابل بین خرده مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه بین این خرده مقیاس‌ها در جدول ۱ و ۲ گزارش شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری با خودکارآمدی برای یادگیری و رابطه منفی و معنی‌دار با اضطراب امتحان دارد. نتایج همبستگی‌های جدول ۲ نیز حاکی از آن است که باورهای انگیزشی به‌غیر از اضطراب امتحان با هیجان‌های مثبت از قبیل لذت، امیدواری و غرور رابطه مثبت ولی با هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و خستگی رابطه منفی دارند. رابطه اضطراب امتحان با هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و خستگی مثبت و معنی‌دار بود.

جدول ۱: همبستگی‌های متقابل خرده مقیاس‌های باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی

	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
مقیاس‌های انگیزشی							
۱- جهت‌گیری هدفی درونی						۱/۰۰	
۲- جهت‌گیری هدفی بیرونی					۱/۰۰	۰/۳۲**	
۳- ارزش‌گذاری تکلیف				۱/۰۰	۰/۵۰**	۰/۵۴**	
۴- باورهای کنترل یادگیری			۱/۰۰	۰/۳۸**	۰/۳۰**	۰/۲۶**	
۵- خودکارآمدی برای یادگیری		۱/۰۰	۰/۳۲**	۰/۵۵**	۰/۴۷**	۰/۳۸**	
۶- اضطراب امتحان	۱/۰۰	-۰/۰۸	۰/۱۷**	-۰/۰۴	۰/۱۶**	۰/۰۱	
۷- عملکرد تحصیلی	۱/۰۰	-۰/۱۵**	۰/۲۵**	-۰/۰۶	۰/۱۰	-۰/۰۲	۰/۰۳

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$ (آزمون دو دامنه)

جدول ۲: همبستگی بین هیجان‌های پیشرفت، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	اضطراب امتحان	خودکارآمدی برای یادگیری	باورهای کنترل یادگیری	ارزش‌گذاری تکلیف	جهت‌گیری هدفی بیرونی	جهت‌گیری هدفی درونی	مقیاس‌های پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت
۰/۱۳**	-۰/۱۰*	۰/۵۶**	۰/۲۴**	۰/۵۷**	۰/۳۵**	۰/۳۹**	۱. لذت کلاس
۰/۰۸	-۰/۰۸	۰/۵۰**	۰/۲۸**	۰/۵۵**	۰/۳۲**	۰/۴۶**	یادگیری
۰/۱۵**	-۰/۰۴	۰/۳۹**	۰/۲۸**	۰/۴۵**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	آزمون
۰/۱۳**	-۰/۱۰*	۰/۵۲**	۰/۲۷**	۰/۵۵**	۰/۳۷**	۰/۴۱**	۲. امیدواری کلاس
۰/۰۹	-۰/۰۷	۰/۴۴**	۰/۲۹**	۰/۴۳**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	یادگیری
۰/۱۲*	-۰/۱۸**	۰/۴۹**	۰/۲۴**	۰/۴۵**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	آزمون
۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۲۶**	۳. غرور کلاس
۰/۰۹	-۰/۰۲	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	یادگیری
۰/۲۰**	-۰/۰۴	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	آزمون
-۰/۱۷**	۰/۳۷**	-۰/۲۷**	-۰/۱۹**	-۰/۲۷**	-۰/۰۸	-۰/۲۲**	۴. خشم کلاس
-۰/۲۱**	۰/۳۴**	-۰/۳۸**	-۰/۱۷**	-۰/۳۴**	-۰/۱۷**	-۰/۲۵**	یادگیری
-۰/۱۶**	۰/۴۹**	-۰/۳۱**	-۰/۱۱*	-۰/۲۷**	-۰/۰۸	-۰/۱۳**	آزمون

۰/۲۲**	۰/۴۶**	۰/۲۸**	۰/۰۴	۰/۲۱**	۰/۰۶	۰/۲۰**	کلاس	۵. اضطراب
۰/۱۹**	۰/۵۱**	۰/۳۰**	۰/۰۳	۰/۱۶**	۰/۰۱	۰/۱۳**	یادگیری	
۰/۱۰*	۰/۵۳**	۰/۲۲**	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۵	آزمون	
۰/۱۵**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۰/۰۷	۰/۲۱**	۰/۱۱*	۰/۲۱**	کلاس	۶. شرم
۰/۲۸**	۰/۴۲**	۰/۲۸**	۰/۰۵	۰/۱۷**	۰/۰۲	۰/۱۶**	یادگیری	
۰/۲۲**	۰/۴۲**	۰/۲۱**	۰/۰۱	۰/۱۳**	۰/۰۲	۰/۱۳**	آزمون	
۰/۲۱**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۱۹**	۰/۳۴**	۰/۱۴**	۰/۲۵**	کلاس	۷. ناامیدی
۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۱۶**	۰/۳۰**	۰/۱۰*	۰/۲۵**	یادگیری	
۰/۱۹**	۰/۳۸**	۰/۳۲**	۰/۱۵**	۰/۲۹**	۰/۰۹	۰/۲۱**	آزمون	
۰/۱۷**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۱۶**	۰/۴۰**	۰/۱۵**	۰/۳۰**	کلاس	۸. خستگی
۰/۲۰**	۰/۳۰**	۰/۳۶**	۰/۱۳**	۰/۳۶**	۰/۱۷**	۰/۲۲**	یادگیری	

توجه: در مقابل هر مقیاس، ضرایب همبستگی ردیف بالا، وسط و پایین به ترتیب برای هیجان‌های مرتبط با کلاس، یادگیری و آزمون می‌باشد. برای خستگی، تنها خستگی مرتبط با کلاس و یادگیری موردسنجش قرار گرفته است. $p < 0/05$ (آزمون دو دامنه) برای $|r| = 0/10$ و $p < 0/01$ (آزمون دو دامنه) برای $|r| = 0/13$.

برای تعیین سهم هر یک از خرده مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت (لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان^۱ یا استاندارد^۲ استفاده شد. در رگرسیون چندگانه استاندارد همه متغیرهای پیش‌بین به‌طور همزمان وارد تحلیل می‌شوند و هر متغیر پیش‌بین بر اساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۸؛ پالانت^۳، ۱۳۸۹). تحلیل‌های مقدماتی به‌منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن، هم‌خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده برای ضریب تحمل^۴ و VIF و همچنین بررسی نمودارهای پراکنش، احتمال بهنجاری و نمودار پراکنش پس‌مانده‌ای استاندارد نشان داد که از مفروضه‌های این تحلیل تخطی نشده است. در این پژوهش برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان با استفاده از خرده مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت مرتبط به کلاس

1- Simultaneous

2- Standard

3- Pallant

4- Tolerance

($R^2=0/061$; $F(2/812)=2/812$ و $F(8, 346)$; $P=0/005$)، هیجان‌های پیشرفت مرتبط به یادگیری ($R^2=0/113$; $F(5/209)=5/209$ و $F(8, 327)$; $P<0/0001$) و هیجان‌های پیشرفت مرتبط به آزمون ($R^2=0/105$; $F(5/606)=5/606$ و $F(7, 335)$; $P<0/0001$) مدل معنی‌داری به دست آمد. جدول ۳ سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را در این سه موقعیت نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در موقعیت هیجان‌های پیشرفت مرتبط به کلاس تنها هیجان اضطراب ($\beta=-0/237$ ، $P=0/029$)، در موقعیت هیجان‌های پیشرفت مرتبط به یادگیری هیجان شرم ($\beta=-0/392$ ، $P<0/0001$) و در موقعیت هیجان‌های پیشرفت مرتبط به آزمون، هیجان‌های غرور و شرم (غرور دارای ارزش بتای $0/207$ و شرم با ارزش بتای $-0/216$) از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. بقیه خرده مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت در این موقعیت‌ها سهم معنی‌داری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان نداشتند.

جدول ۳: خلاصه نتایج ضرایب استاندارد (بتا) رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان از روی خرده مقیاس‌های هیجان‌های پیشرفت مرتبط به کلاس، یادگیری و آزمون

مدل	کلاس			یادگیری			آزمون		
	بتا	t	Sig.	بتا	t	Sig.	بتا	t	Sig.
۱	(ثابت)								
	لذت	۰/۰۴۹	۰/۵۸۷	۰/۵۵۸	-۰/۵۷۱	۰/۵۶۸	-۰/۰۵۰	-۰/۵۷۱	۰/۵۶۸
	امیدواری	-۰/۰۴۰	-۰/۴۶۳	۰/۶۴۳	-۰/۱۳۶	۰/۸۹۲	-۰/۰۱۱	-۰/۱۳۶	۰/۸۹۲
	غرور	۰/۰۳۵	۰/۶۰۰	۰/۵۴۹	۱/۲۸۱	۰/۲۰۱	۰/۰۹۱	۱/۲۸۱	۰/۲۰۱
	خشم	۰/۱۰۷	۰/۹۱۴	۰/۳۶۱	-۰/۰۸۹	۰/۴۳۸	-۰/۰۵۰	-۰/۰۸۹	۰/۴۳۸
	اضطراب	-۰/۲۳۷	-۲/۱۹۵	۰/۰۲۹	۰/۰۶۶	۰/۴۵۴	۰/۰۰۲	۰/۰۶۶	۰/۴۵۴
	شرم	۰/۰۷۷	۰/۸۴۵	۰/۳۹۹	-۰/۳۹۲	۰/۰۰۰	-۰/۲۱۶	-۰/۳۹۲	۰/۰۰۰
	ناامیدی	-۰/۱۴۳	-۱/۲۸۰	۰/۲۰۱	۰/۲۰۷	۰/۰۸۹	-۰/۰۰۱	۰/۲۰۷	۰/۰۸۹
	خستگی	-۰/۰۲۳	-۰/۲۱۸	۰/۸۲۸	-۰/۱۱۳	۰/۳۱۴	-۰/۰۰۸	-۰/۱۱۳	۰/۳۱۴

متغیر ملاک:
عملکرد
تحصیلی
دانشجویان

در تعیین سهم هر یک از خرده مقیاس‌های انگیزشی (جهت‌گیری هدفی درونی، جهت‌گیری هدفی بیرونی، ارزش‌گذاری تکلیف، باورهای کنترل یادگیری، خودکارآمدی برای یادگیری، اضطراب امتحان) در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد مدل معنی‌داری به دست آمد ($R^2=0/096$; $F(6, 338)=5/967$; $P<0/001$). همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود در این مدل دو متغیر انگیزشی خودکارآمدی برای یادگیری و اضطراب امتحان از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد (خودکارآمدی برای یادگیری دارای ارزش بتای $0/296$ و اضطراب امتحان با ارزش بتای $0/111$).

جدول ۴: خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان از روی خرده مقیاس‌های انگیزشی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		t	Sig.	ضرایب استاندارد		آماره‌های چندم‌خطی
	B	خطای استاندارد			B	تای	
	VIF	Tolerance					
(ثابت)			14/669	0/000	0/821	17/870	
جهت‌گیری هدفی درونی			-0/048	0/241	-0/076	-1/175	1/552
جهت‌گیری هدفی بیرونی			-0/040	0/286	-0/068	-1/069	1/534
ارزش‌گذاری تکلیف			0/028	0/388	0/065	0/864	2/136
باورهای کنترل یادگیری			-0/066	0/102	-0/094	-1/641	1/223
خودکارآمدی برای یادگیری			0/104	0/000	0/296	4/399	1/688
اضطراب امتحان			-0/042	0/040	-0/111	-2/064	1/089

متغیر ملاک: عملکرد تحصیلی دانشجویان

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که خرده مقیاس‌های باورهای انگیزشی به‌غیر از اضطراب امتحان با هیجان‌های مثبت از قبیل لذت، امیدواری و غرور رابطه مثبت ولی با

هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و خستگی رابطه منفی دارند. رابطه اضطراب امتحان با هیجان‌های منفی از قبیل خشم، شرم، ناامیدی، اضطراب و خستگی مثبت و معنی‌دار بود. در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از روی هیجان‌های مختلف تنها هیجان اضطراب مرتبط به کلاس (با بتای منفی)، هیجان شرم مرتبط به یادگیری (با بتای منفی) و هیجان‌های غرور و شرم مرتبط به آزمون (به ترتیب با بتای مثبت و منفی) سهم داشتند. همان‌طور که انتظار می‌رفت هیجان‌های فعال‌ساز مثبت رابطه مثبتی با انگیزش و عملکرد تحصیلی داشتند. برعکس هیجان‌های غیر فعال‌ساز منفی از طریق کاهش انگیزش و فرایندهای تلاش‌مدار اثرات منفی بر عملکرد تحصیلی نشان دادند. نتایج پژوهش‌های قبلی نیز رابطه معنی‌داری بین هیجان‌ها و پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند. روتیگ و همکاران (۲۰۰۸) به این نتیجه دست یافتند که خستگی و اضطراب پیش‌بین‌های منفی عملکرد و لذت پیش‌بینی مثبت نمره‌های پایان ترم می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نیز نشان داده‌اند که هیجان‌های مثبت دانشجویان دانشگاه نظیر لذت امید، غرور به صورت مثبتی با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. در مطالعه دیگر پکران و همکاران (۲۰۰۹) رابطه مثبتی بین عملکرد تحصیلی و امید و غرور و همچنین همبستگی منفی بین عملکرد تحصیلی و هیجان‌های خستگی، خشم، اضطراب و ناامیدی و شرم گزارش کرده‌اند. در زمینه اهداف و هیجان‌های پیشرفت روابط معنی‌داری به دست آمده است (دانیلز و همکاران، ۲۰۰۹؛ لنینبرینک^۱، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹). برای مثال پکران و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که اهداف تسلطی به صورت مثبتی هیجان‌های لذت، امید و غرور و به صورت منفی خستگی، خشم، ناامیدی و شرم را پیش‌بینی می‌کند. پکران و همکاران به این نتیجه دست یافتند که هیجان‌ها و اهداف کارکردهای تفکیکی مهمی در پیش‌بینی عملکرد دارند. نتایج پژوهش دانیلز و همکاران (۲۰۰۹) نیز حاکی از آن است که اهداف تسلطی چه به تنهایی و چه به صورت ترکیبی با اهداف عملکردی با لذت بالا و خستگی پایین در مقایسه با اهداف عملکردی مرتبط

^۱ - Linnenbrink

بود. افزون بر این دانشجویانی که از اهداف عملکردی را تأیید می‌کردند چه به‌تنهایی و چه در ترکیب با اهداف تسلطی، اضطراب بیشتری در مقایسه با یادگیرندگان دارای اهداف تسلطی داشتند. همسو با انتظارات قبلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هیجان فعال‌ساز غرور باعث افزایش انگیزش درونی و بیرونی و در کل باعث تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی می‌شود ولی اضطراب و شرم از طریق کاهش انگیزش درونی تأثیر منفی و بازدارنده بر عملکرد تحصیلی دارند. این یافته‌ها در راستای نظریه کنترل-ارزش است. پکران و همکاران (۲۰۱۱) نیز به نتایج مشابهی دست یافته بودند. یافته‌های پژوهش حاضر کاربردهای مهمی می‌تواند برای محیط‌های تحصیلی داشته باشد. این نتایج به‌طور وضوح در راستای این مفروضه است که انواع مختلف هیجان‌ها اهمیت زیادی در درگیری دانشجویان به مطالعه و یادگیری دارند. از این‌رو به استادان و مربیان پیشنهاد می‌شود به هیجان‌های دانشجویان- از جمله هیجان خوب پژوهش شده اضطراب آزمون و همچنین دامنه وسیعی از هیجان‌ها فراتر از اضطراب آزمون توجه نمایند.

هرچند نتایج پژوهش حاضر به همراه برخی دیگر از پژوهش‌ها نشان داد که هیجان‌های پیشرفت سهمی در تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. با این حال، پژوهش‌های بیشتری لازم است تا روابط علی هیجان‌های پیشرفت با پیشایندها و پیامدهای تحصیلی مشخص شود. در این زمینه همچنین باید به ماهیت متقابل این رابطه‌ها توجه شود. برای مثال ارزیابی‌ها ممکن است هیجان‌های پیشرفت را ایجاد کنند و این هیجان‌ها می‌توانند به‌صورت متقابل ارزیابی‌ها و اتخاذ اهداف پیشرفت را تحت تأثیر قرار دهند. در عین حال موفقیت و شکست نیز می‌تواند به‌صورت متقابل هیجان‌های دانشجویان را شکل دهند (پکران، ۲۰۰۶).

در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از روی باورهای انگیزشی سهم خودکارآمدی برای یادگیری و اضطراب امتحان از لحاظ آماری معنی‌دار بود (خودکارآمدی برای یادگیری دارای ارزش بتای مثبت و اضطراب امتحان با ارزش بتای منفی). همسو با این یافته‌ها، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرندگان دارای باورهای خودکارآمدی بالا، به مهارت‌ها و توانائی‌هایشان برای انجام خوب اعتماد دارند و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. دانشجویان دارای

خودکارآمدی بالا تمایل به تلاش بیشتر و پشتکار جهت دستیابی به سطوح بالاتر عملکرد تحصیلی در مقایسه با یادگیرندگان دارای خودکارآمدی پایین دارند (پیتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پیتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲؛ شانک، ۱۹۹۱). این یافته با نتایج پژوهش‌های زیمرمن^۲، بندورا و مارتینز-پونز^۳ (۱۹۹۲)، پاجاریز^۴ و میلر^۵ (۱۹۹۷) همسو و هماهنگ هستند. این پژوهشگران نیز در پژوهش‌های خودشان خودکارآمدی را قوی‌ترین متغیر پیش‌بین برای یادگیری، حل مسئله و پیشرفت تحصیلی معرفی کرده‌اند. برای مثال زیمرمن، بندورا و مارتینز-پونز (۱۹۹۲) گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم ۲۱ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و به‌صورت غیرمستقیم از طریق بالابردن سطح آرزوهای یادگیرندگان و تلاش آن‌ها ۳۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. کارآمدی شخصی بر باور من می‌توانم تأکید دارد. در مقابل این عقیده، باور من نمی‌توانم قرار دارد که سلیگمن از آن تحت عنوان درماندگی آموخته‌شده نام می‌برد و معادل‌های آن را بی‌میلی برای انجام هر عملی برای کسب تقویت یا گریز از تنبیه، منفعل بودن به‌طور کلی، گوشه‌گیری، ترس، افسردگی و پذیرا بودن هر آنچه اتفاق می‌افتد ذکر می‌کند (السون^۶ و هرگنهان^۷، ۱۳۸۸). درماندگی آموخته‌شده از ناتوانی و یا ناتوانی تصویری فرد در این باره که کاری از او ساخته نیست ناشی می‌شود. بنابراین برای بهبود عملکرد تحصیلی توصیه می‌شود استادان محترم تصورات یادگیرندگان از کارآمدی شخصی و خودباوری (باور من می‌توانم) را در دانشجویان تقویت نمایند.

نتایج پژوهش‌های قبلی همسو با پژوهش حاضر رابطه منفی بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی نشان دادند (برای مثال همبری^۸، ۱۹۸۸؛ زیدنز، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۷؛ پیتریچ و دی‌گروت،

1- Schunk

2- Zimmerman

3- Martinez-Pons

4- Pajares

5- Miller

6- Olson

7- Hergenhahn

8- Hembree

۱۹۹۰؛ موسوی نژاد، ۱۳۷۶؛ علی محمدی، ۱۳۷۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرندگان دارای اضطراب امتحان در تمرکز بر نکات اصلی، سازمان دادن مطالب دوره، رمزگردانی اطلاعات با استفاده از راهبردهای پایین‌تر، مدیریت زمان مطالعه، استفاده از منابع بیرونی نظیر همسالان دشواری دارند (وان‌زیل - تامسن^۱ و لوینگستون^۲، ۱۹۹۹). این یافته‌ها همگی نقش منفی و بازدارنده اضطراب امتحان را در عملکرد تحصیلی برجسته می‌سازند.

یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت مواجه است: اول اینکه این نتایج ممکن است در تکالیف و بافت‌های مختلف کلاسی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند. بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چند متغیری بین عملکرد کلاسی یادگیرندگان و جهت‌گیری انگیزشی و هیجان‌های پیشرفت در بافت‌های کلاسی و گروه‌های سنی متفاوت بپردازد. دوم اینکه نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقدار زیادی از واریانس عملکرد تحصیلی توسط عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند به این موضوع عوامل مؤثر دیگر در عملکرد تحصیلی از قبیل استعداد، سبک‌های شناختی و یادگیری، ساختار کلاسی، راهبردهای خودنظم‌دهی، ویژگی‌های شخصیتی و... که احتمال می‌رود در تبیین عملکرد تحصیلی نقش داشته باشند را مورد پژوهش قرار دهند. درنهایت اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تبریز تشکیل می‌دادند. بنابراین برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل دانشجویان، استفاده از نمونه‌های آماری از دانشگاه‌های دیگر که ساختار متفاوتی با دانشگاه پیام نور دارند ضروری به نظر می‌رسد. از این رو پیشنهاد می‌شود که تحقیقات مشابهی روی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها انجام شود.

^۱ - VanZile-Tamsen

^۲ - Livingston

منابع

۱. السون، متیو. اچ.، و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری* (ترجمه علی‌اکبر سیف). تهران: نشر دوران. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۹).
۲. پالانت، جولی. (۱۳۸۹). *تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه SPSS* (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: فروزش. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۷).
۳. رضائی، اکبر. (۱۳۹۱). *هنجاریابی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت و بررسی رابطه این هیجان‌ها با باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری ...* . گزارش پژوهشی، دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.
۴. سرمد، زهره.، بازرگان، عباس.، و حجازی، الهه. (۱۳۷۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
۵. عابدینی، یاسمین.، باقریان، رضا.، و کدخدایی، محبوبه‌السادات. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی - فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۳۴-۴۸.*
۶. علی محمدی، حسین. (۱۳۷۵). *بررسی رابطه اضطراب امتحان، درونگرایی، برونگرایی دانش‌آموزان، تحصیلات و شغل والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
۷. موسوی نژاد، عبدالمحمد. (۱۳۷۶). *بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده‌شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
8. Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 545-561.
9. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
10. Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement

goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 4, 948-963.

11. Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.

12. Endler, N., & Okada, M. (1975). A multidimensional measure of trait anxiety: The SR Inventory of General Trait Anxiousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 319-329.

13. 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.

14. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.

15. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

16. 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: Academic Press.

17. Pagares, F., Miller, M.d. (1997) Mathematics self-efficacy and mathematics problem-solving. Implications of using defferent forms of assessment. *The journal of experimental education*, 65, 213-228.

18. Pekrun, R. (1992). *Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen* [Cognition and emotion in academic situations of learning and achievement: An exploratory analysis]. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308-324.

19. 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.

20. 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.

21. 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.

22. 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.

23. 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(1), 36–48.

24. Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287–316.

25. 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.

26. Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776–789.

27. Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

28. Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

29. Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.

30. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of*

Education, 11(2), 161-180.

31. Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 207-231.

32. Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.

33. Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.

34. VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40(1), 54-60.

35. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

36. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

37. Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.

38. Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American educational research journal*, 29, 663-676.