

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۴ زمستان ۱۳۹۵

رابطه باورهای انگیزشی و هوشی، تصورات از یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی با هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان

اکبر رضایی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی و هوشی، تصورات از یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی با هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان بود. بدین منظور ۳۰۰ نفر از دانشجویان گروه‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز (۲۰۶ زن و ۹۴ مرد) با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای به‌طور تصادفی انتخاب شدند و مقیاس تصورات از یادگیری (COLI)، پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت (BFI)، مقیاس نظریه ضمنی هوشی (ITIS)، مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر و پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ) بر آن‌ها اجرا شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا هم‌زمان تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که تصور از یادگیری تغییر شخصی، ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، باورهای هوشی افزایشی و انگیزش درونی پیش‌بین‌های معنی‌دار هیجان‌های مثبت تحصیلی بودند. در مدل پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی، باورهای هوشی ذاتی، باورهای انگیزشی بیرونی و روان‌رنجورخویی (با ارزش بتای مثبت)، و باورهای انگیزشی درونی، ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی (با ارزش بتای منفی) از نظر آماری متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار بودند. نتایج حاکی از آن است که مؤلفه‌های تصورات از یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و انگیزشی بخش قابل‌توجهی از هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

واژگان کلیدی: تصورات از یادگیری؛ ویژگی‌های شخصیتی؛ باورهای هوشی؛ باورهای انگیزشی؛ هیجان‌های تحصیلی

۱- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)

مقدمه

تجربه‌های هیجانی در موقعیت‌های تحصیلی بر یادگیری و موفقیت یادگیرندگان تأثیر دارد (گوئتز^۱، پکران^۲، هال^۳ و هاگ^۴، ۲۰۰۶). این هیجان‌ها از منابع مختلف شناختی و انگیزشی و شخصیتی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی تحت تأثیر قرار گرفته و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. به همین دلیل این تجربه‌های هیجانی در سال‌های اخیر به یکی از موضوع‌های مهم در حوزه روانشناسی تربیتی تبدیل شده است.

پکران، گوئتز، فرنزل^۵، بارچفلد^۶ و پری^۷ (۲۰۱۱) نظریه کنترل-ارزش^۸ را به‌عنوان چهارچوبی برای تعریف هیجان‌های پیشرفت (پکران، الیوت^۹ و مایر^{۱۰}، ۲۰۰۶) یا هیجان‌های تحصیلی (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶) مورد استفاده قرار داده‌اند. هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت یا بازده‌های پیشرفت مرتبط هستند، تعریف می‌شوند. نظریه کنترل-ارزش فرض می‌کند که هیجان‌های پیشرفت زمانی برانگیخته می‌شوند که احساسات فرد در کنترل یا خارج از کنترل فعالیت‌ها و پیامدهایی باشند که برای فرد مهم‌اند. ارزیابی‌های کنترل به قابلیت کنترل تصوری اعمال مرتبط با پیشرفت و پیامدها، و ارزیابی‌های ارزش به اهمیت و سودمندی 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 دانشجویان موقعی از مطالعه احساس لذت کنند که آن‌ها بر محتوای یادگیری تسلط و مطالب را جالب بیابند. برعکس خستگی زمانی برانگیخته می‌شود که فعالیت^۹ هیچ ارزش مشوقی نداشته باشد. پیامدهای انتظاری هیجان‌های امید و اضطراب که به موفقیت و شکست بالقوه مرتبط‌اند، زمانی اتفاق می‌افتند که تا حدودی این پیامدها غیرقابل کنترل باشند که اشاره به عدم

1- Goetz

3- Hall

5- Frenzel

7- Perry

9- Elliot

2- Pekrun

4- Haage

6- Barchfeld

8- Control-Value Theory

10- Maier

قطعیت این پیامدهای پیشرفت به همراه اهمیت و ارزش این پیامدها دارد. در نهایت هیجان‌های پیامدی قبلی نظیر غرور و شرم به ترتیب هنگام موفقیت و شکست ایجاد می‌شوند، تصور بر این است که از طریق عوامل درونی مرتبط با کنترل‌پذیری و عدم کنترل این پیامدها به وجود می‌آیند. هنگامی که دانشجویان به این درک می‌رسند که محیط بیشتر تحت کنترل است، آن‌ها تمایل به برانگیختگی بیرونی دارند. باین‌حال، اگر دانشجویان محیط خودشان را به‌عنوان حامی و پشتیبان تسلط مستقلانه خودشان درک کنند، آن‌ها انگیزش درونی بالا را رشد می‌دهند و در این موقعیت‌ها ممکن است احساس لذت، غرور یا امید را نشان دهد. بر اساس تعریف، انگیزش درونی به تمایل برای درگیری در یک فعالیت بدون هیچ پاداشی مشخص به‌جز درگیری در خود آن تکلیف اشاره دارد (دسی^۱، ۱۹۷۵). در مقابل انگیزش بیرونی شامل درگیری در یک فعالیت به دلیل بیرونی نسبت به تکلیف می‌باشد. این فعالیت‌ها وسیله‌ای برای رسیدن به یک هدف، نمره، بازخورد یا تحسین و یا قادر بودن به انجام فعالیت‌های دیگر هستند. اگر فردی برای خوشحالی والدین، اخذ نمرات بالا و یا کسب رضایت مربی تکالیف خود را به‌خوبی انجام دهد، انگیزش بیرونی دارد (رضایی، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرندگان برانگیخته به‌صورت درونی معمولاً نگرش مثبتی به محیط آموزشی دارند و آن‌را رضایت‌بخش توصیف می‌کنند (پری، ترنر^۲ و میر^۳، ۲۰۰۶). بنابراین، به‌نظر می‌رسد فرایندهای هیجانی و انگیزی به‌منظور تحت تأثیر قراردادن پیامدهای رفتاری و شناختی با هم تعامل داشته باشند.

نظریه‌های ضمنی افراد در مورد توانایی یا هوش خودشان ممکن است از طریق ایجاد یک چهارچوب معنایی برای ارزیابی شناختی بر هیجان‌های تحصیلی تأثیرگذار باشند. به‌طور خاص نظریه‌های ضمنی افراد در مورد هوش خودشان ممکن است هم کنترل ذهنی و هم ارزش ذهنی فعالیت‌ها و بازده‌های پیشرفت افراد را تحت تأثیر قرار دهند و از این طریق هیجان‌های مرتبط با پیشرفت را برانگیزانند. افراد دارای باورهای ضمنی افزایشی معتقدند که آن‌ها می‌توانند شایستگی خودشان را از طریق سخت‌کوشی

1- Deci
3- Meyer

2- Turner

افزایش دهند و آن‌ها تمایل به اسناد تلاش برای موفقیت دارند (دوئک^۱ و لگت^۲، ۱۹۸۸؛ رابینز^۳ و پالس^۴، ۲۰۰۲). رابینز و پالس (۲۰۰۲) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند دانشجویان دارای نظریه‌های ضمنی هوش نسبتاً ثابت، تمایل بیشتر به گزارش هیجان‌های منفی دارند. در کل، پژوهش‌های اندکی رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و انواع مختلف هیجان‌ها را بررسی کرده‌اند.

تصورات از یادگیری^۵ نیز به نظر می‌رسد با هیجان‌های تحصیلی ارتباط داشته باشد. تصورات از یادگیری به‌عنوان عقاید، باورها و درک یادگیرنده از یادگیری تعریف می‌شود (لی^۶ و چان^۷، ۲۰۰۵). در واقع این تصورات بر اساس فرآیندهای شناختی و تغییرات رفتاری مورد بررسی قرار می‌گیرند. فرآیندهای شناختی شامل توجه، فهمیدن، بسط و گسترش معنایی، سازمان‌دهی، رمزگردانی، ذخیره‌سازی، یادآوری و استفاده از اطلاعات است (مارتون^۸، دال آلبا^۹ و بیٹی^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ داهلین^{۱۱} و واتکینز^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ سیف، ۱۳۸۶). با توجه به اینکه تغییر رفتاری یادگیری به‌عنوان فرایند وابسته به تجربه در نظر گرفته می‌شود که منجر به تغییرات مستمر در رفتارها از جمله هیجان‌ها می‌شود؛ بنابراین تغییرات شخصی و دیدن امور به شیوه‌های مختلف (مارتون و همکاران، ۱۹۹۳) و رشد شایستگی اجتماعی (پیردی^{۱۳} و هاتی^{۱۴}، ۲۰۰۲) بازتابی از این تغییر در رفتار محسوب می‌شود. این تصورات اغلب از تجارب قبلی افراد از جمله پیشینه فرهنگی، قصدها و خواست‌های موقعیتی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (پیلای^{۱۵}، پیردی و بوتون-لویس^{۱۶}، ۲۰۰۰).

علاوه بر تصورات یادگیری، به نظر می‌رسد صفات شخصیتی نیز زمینه را برای تجربه هیجان‌های مختلف در افراد آماده می‌کنند. پنج عامل اصلی شخصیت عبارت‌اند از: برون‌گرایی، روان‌رنجورخویی، پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید، مقبولیت و وظیفه‌شناسی.

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| 1- Dweck | 2- Leggett |
| 3- Robins | 4- Pals |
| 5- Conceptions of Learning | 6- Lai |
| 7- Chan | 8- Marton |
| 9- Dall Alba | 10- Beaty |
| 11- Dahlin | 12- Watkins |
| 13- Purdie | 14- Hattie |
| 15- Pillay | 16- Boulton- Lewis |

بنابه تعریف جان^۱ و سریواستاوا^۲ (۱۹۹۹) برون‌گرایی حاکی از وجود رویکردی پراثری به جهان مادی و اجتماعی در فرد است که ویژگی‌هایی چون مردم‌آمیزی، فعال‌بودن، قاطعیت و جرات را شامل می‌شود. روان‌رنجورخویی به معنای گرایش به تجربه هیجان‌های منفی در مقابل ثبات هیجانی است. پذیرا بودن نسبت به تجارب، توصیف‌کننده گستردگی، عمق، پیچیدگی و خلاقانه بودن زندگی ذهنی و تجربه‌ای فرد در مقابل داشتن ذهنی بسته می‌باشد. مقبولیت بیانگر جهت‌گیری اجتماعی و جامعه‌پسند در برابر نگرش خصمانه در قبال دیگران، و وظیفه‌شناسی توصیف‌کننده قدرت کنترل تکانه‌ها و تسهیل‌کننده رفتار تکلیف محور و هدف محور است. صفات شخصیتی با دامنه وسیعی از رفتارها از جمله یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بین انگیزه پیشرفت و میانگین نمرات دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه است (زارع و محمدزاده، ۱۳۹۱؛ رضایی، خورشیا و مقامی، ۱۳۹۱؛ نوفتی^۳ و رابینز^۴، ۲۰۰۷). برخی از پژوهش‌ها نیز که بر روی دانش‌آموزان پایه‌های پنجم تا هشتم صورت گرفته، حاکی از آن است که وظیفه‌شناسی به روابط بین فردی بهتر یعنی با روابط دوستانه و پذیرش خوب از طرف همسالان ارتباط دارد (جنسن-کمپبل^۵ و ملکولم^۶، ۲۰۰۷). در ارتباط با تجربه‌های هیجانی نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که روان‌رنجورخویی با تجربه حالت‌های هیجانی منفی نظیر اضطراب و خشم، تفسیر موقعیت‌های مبهم به صورت منفی ارتباط دارد. با توجه به اینکه این روابط در محیط‌های آموزشی به صورت یکجا بررسی نشده‌اند، بنابراین پژوهش حاضر دستیابی به پاسخ این سؤال خواهد بود که آیا صفات شخصیتی یادگیرندگان به همراه باورهای هوشی و انگیزشی و همچنین تصورات آن‌ها از یادگیری تجربه هیجان‌های مثبت و منفی را در بافت تحصیلی پیش‌بینی می‌کنند یا نه؟

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دختر و پسر علوم انسانی دانشگاه پیام نور

1- John
3- Noffie
5- Jensen-Campbell

2- Srivastava
4- Robins
6- Malcolm

مرکز تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند. با توجه به گستردگی جامعه مورد نظر، برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌شیوه تصادفی استفاده شد. در این پژوهش تعداد ۳۰۰ نفر (۲۰۶ زن و ۹۴ مرد) از دانشجویان علوم انسانی از جمله دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی، اقتصاد، مدیریت آموزشی و آموزش پیش‌دبستانی و دبستانی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مورد مطالعه قرار گرفتند (میانگین سنی گروه نمونه ۲۴ سال و ۹ ماه و با انحراف معیار ۶٫۲۹۸).

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های تصورات از یادگیری، پنج عامل اصلی شخصیت، هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری، مقیاس‌های نظریه ضمنی هوشی و انگیزش تحصیلی هارتر استفاده شد.

مقیاس نظریه ضمنی هوشی: برای ارزیابی باورهای هوشی از مقیاس نظریه ضمنی هوشی (ITIS) که توسط عبدالفتاح^۱ و یاتس^۲ (۲۰۰۶) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۴ گویه است. ۷ گویه برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ گویه برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور افزایشی هوش) اختصاص یافته است. شیوه نمره‌گذاری این ابزار بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. در پژوهش محبی نورالدین‌وند، شهنی بیلاق و شریفی (۱۳۹۲) پایایی خرده مقیاس‌های نظریه ذاتی و افزایشی هوش به ترتیب برابر ۰/۷۴ و ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۶۹ و ۰/۷۹ به ترتیب برای باورهای هوشی ذاتی و افزایشی به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر: برای سنجش انگیزش درونی و بیرونی از مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر^۳ استفاده شد. مقیاس هارتر انگیزش را با سؤال‌های دو قطبی

1- Abd-El-Fattah
3- Harter

2- Yates

می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش بیرونی و قطب دیگر انگیزش درونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. لپر^۱، کورپوس^۲ و اینگار^۳ (۲۰۰۵) با تأکید بر این استدلال که در بسیاری از موضوعات تحصیلی، انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، فرض دوقطبی بودن انگیزش را کنار گذاشت و مقیاس هارتر را برای هر بعد به صورت جداگانه‌ای مطرح کرد. این مقیاس ۳۳ سؤال دارد (۱۷ سؤال انگیزش درونی و ۱۶ سؤال انگیزش بیرونی) که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت ثبت و نمره‌گذاری می‌شود. بحرانی (۱۳۸۸) ضریب پایایی ۰/۸۵ و ۰/۶۹ را به ترتیب برای مقیاس‌های انگیزش درونی و بیرونی گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۸۹ و ۰/۷۹ به ترتیب برای مقیاس‌های انگیزش درونی و بیرونی به دست آمد.

پرسشنامه تصورات از یادگیری (COLI؛ پیردی و هاتی، ۲۰۰۲): این پرسشنامه از ۳۱ سؤال تشکیل شده است و ۶ خرده‌مقیاس تصور از یادگیری را به عنوان (۱) کسب اطلاعات، (۲) فهم و یادآوری اطلاعات، (۳) تغییر شخصی، (۴) فرایند ناپسته به زمان و مکان، (۵) رشد شایستگی اجتماعی، و (۶) وظیفه یا تکلیف موردسنجش قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرانباخ خرده‌مقیاس‌های کسب اطلاعات، فهم و یادآوری اطلاعات، تغییر شخصی، فرایند رشد شایستگی اجتماعی را به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۶۹ به دست آمد و خرده‌مقیاس‌های تصور از یادگیری به عنوان وظیفه یا تکلیف (α=۰/۲۴) و فرایند ناپسته به زمان و مکان (α=۰/۵۴) به دلیل ضرایب آلفای کرانباخ پایین از تحلیل‌های بعدی حذف و داده‌های چهار خرده‌مقیاس مورد تحلیل قرار گرفتند.

پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت: برای اندازه‌گیری صفات شخصیتی از پرسشنامه پنج عاملی اصلی شخصیت (BFI) استفاده شد. این پرسشنامه که شامل ۴۴ گویه است توسط نصرت‌آبادی، جوشن‌لو و جعفری کندوان (۱۳۸۵) به فارسی ترجمه و در بین دانشجویان ایرانی پایایی و روایی آن بررسی شده است. در این پرسشنامه برون‌گرایی ۸

1- Lepper
3- Iyengar

2- Corpus

گویه، مقبولیت ۹ گویه، وظیفه‌شناسی ۹ گویه، روان رنجورخویی ۸ گویه و پذیرابودن به تجربه جدید ۱۰ گویه را به خود اختصاص داده است. سؤال‌های پرسشنامه به صورت بسته پاسخ و شامل پنج گزینه (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) است که بعضی از سؤال‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش نصرت‌آبادی، جوشن‌لو و جعفری‌کندوان (۱۳۸۵) ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۶۲، ۰/۶۱، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۶۳ را به ترتیب برای مؤلفه‌های برون‌گرایی، مقبولیت، وظیفه‌شناسی، روان رنجورخویی و پذیرابودن به تجارب جدید گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۶۱، ۰/۶۱، ۰/۶۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ به ترتیب برای مؤلفه‌های فوق به دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: در این پژوهش بخشی از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) استفاده شد که شامل ۷۵ سؤال است. مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: (۱) لذت-۱۰ سؤال، (۲) امید-۶ سؤال، (۳) غرور-۶ سؤال، (۴) خشم-۹ سؤال، (۵) اضطراب-۱۱ سؤال، (۶) شرمساری-۱۱ سؤال، (۷) ناامیدی-۱۰ سؤال و (۸) خستگی-۱۱ سؤال. در این پرسشنامه از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) نشان داد که مقیاس‌های پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارند. در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) پایایی مقیاس‌های مربوط به هیجان‌های تحصیلی یادگیری در دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ به دست آمد. پکران، گوئتز، فرنزل، بارچفلد و پری (۲۰۱۱) ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای هر کدام از مقیاس‌ها را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی آلفای کرانباخ برای هیجان‌های لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۸، ۰/۹۱ و ۰/۸۹ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش ابتدا پرسشنامه‌ها به صورت مقدماتی بر روی تعدادی از دانشجویان جامعه هدف اجرا شدند. بر اساس داده‌های به دست آمده قابلیت فهم، اشکالات سؤال‌ها و

ضرایب پایایی مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. بلافاصله بعد از رفع ابهامات و اشکالات، اجرای اصلی بر اساس دستورالعمل‌های مربوطه بر دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان صورت گرفت.

یافته‌ها

برای بررسی همبستگی بین مقیاس‌های باورهای هوشی و انگیزشی، ویژگی‌های شخصیتی، تصورات از یادگیری هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه دویه‌دوی این متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است

جدول (۱) ماتریس همبستگی متغیرهای مربوط به باورهای انگیزشی و هوشی، تصورات از یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- باورهای افزایشی														
۲- هوشی ذاتی	۰/۱۳*													
۳- باورهای درونی	۰/۲۱**	۰/۱۴*												
۴- انگیزشی بیرونی	۰/۱۳*	۰/۳۰**	۰/۰۴											
۵- بیرون‌گرایی	۰/۲۸**	۰/۰۴	۰/۲۴**	۰/۰۰۷										
۶- ویژگی‌های شخصیتی مقبولیت	۰/۲۷**	۰/۱۸**	۰/۲۶**	۰/۱۱*	۰/۱۵**									
۷- وظیفه‌شناسی	۰/۳۳**	۰/۲۰**	۰/۴۰**	۰/۱۱*	۰/۳۷**	۰/۴۳**								
۸- روان‌رانی	۰/۱۰	۰/۴۰**	۰/۲۷**	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۰/۳۰**	۰/۳۶**							
۹- رنجورخویی پذیرا بودن نسبت به تجارب جدید	۰/۲۵**	۰/۱۱*	۰/۳۵**	۰/۱۰	۰/۴۰**	۰/۴۶**	۰/۲۰**	۰/۳۸**						
۱۰- تصورات از اطلاعات یادگیری	۰/۵۸**	۰/۱۱*	۰/۲۶**	۰/۰۳	۰/۲۶**	۰/۲۰**	۰/۳۶**	۰/۳۳**	۰/۱۱*					
۱۱- یادآوری اطلاعات تغییر شخصی	۰/۵۹**	۰/۰۳	۰/۳۰**	۰/۱۲*	۰/۲۴**	۰/۴۲**	۰/۳۹**	۰/۰۶	۰/۳۶**	۰/۷۵**				
۱۲- یادآوری اطلاعات تغییر شخصی	۰/۶۷**	۰/۰۴	۰/۲۹**	۰/۱۲*	۰/۲۱**	۰/۴۰**	۰/۳۹**	۰/۰۸	۰/۲۸**	۰/۷۴**	۰/۸۹**			
۱۳- رشد	۰/۳۹**	۰/۰۸	۰/۲۰**	۰/۰۹	۰/۱۷**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۰۵	۰/۳۱**	۰/۶۶**	۰/۶۳**	۰/۷۳**		

ادامه جدول (۱)

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
شایستگی اجتماعی														
هیجان‌های تحصیلی	۰/۵۷**													
مثبت	-۰/۱۰	۰/۴۰**												
هیجان‌های منفی	-۰/۰۸	۰/۷۰**	۰/۴۰**											
شایستگی اجتماعی														
هیجان‌های تحصیلی														
مثبت														
هیجان‌های منفی														

* $p < 0/05$ و ** $p < 0/01$ (آزمون یک دامنه)

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود هیجان‌های مثبت با همه متغیرها به‌غیر از باورهای هوشی ذاتی رابطه معنی‌داری دارد. در بین این متغیرها بالاترین رابطه مثبت با تصورات یادگیری تغییر شخصی دارد. هیجان‌های منفی با همه متغیرها به‌غیر از باورهای هوشی افزایشی، تصورات یادگیری کسب اطلاعات و رشد شایستگی اجتماعی رابطه معنی‌داری دارد. رابطه هیجان‌های منفی با باورهای هوشی ذاتی به‌صورت مثبت در سطح قوی و معنی‌دار است، بقیه همبستگی‌های معنی‌دار با آن در سطح متوسط هستند.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای باورهای هوشی و انگیزشی، ویژگی‌های شخصیتی و تصورات از یادگیری در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان از تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان یا استاندارد 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 (پلنت^۱، ۱۳۹۴ الف). تحلیل‌های مقدماتی به‌منظور اطمینان از عدم‌تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF در جدول (۴) حاکی از آن است که از مفروضه هم خطی تخطی نشده است (ارزش Tolerance کمتر از ۰/۱ یا ارزش VIF بالای ۱۰ بیانگر تخطی از این مفروضه است). همچنین بررسی نمودار پراکنش و نمودار Normal (P-P) Plot و نمودار پراکنش پس‌ماندهای استاندارد شده نشان داد که از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، یکسانی

1- Pallant

پراکندگی تخطی نشده است.

در این پژوهش برای پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان با استفاده از روش رگرسیون چندگانه هم‌زمان یا استاندارد مدل معنی‌داری به دست آمد ($R^2 = 0/604$ ؛ نیز $F(13, 197) = 23/071$; $P < 0/001$) که جداول ۲ و ۳ آن را نشان می‌دهند. جدول (۴) نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود در این مدل پنج متغیر از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند. تصورات یادگیری تغییر شخصی، ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و برونگرایی، باورهای هوشی افزایش و انگیزش درونی به ترتیب براساس مقدار بتا بیشترین سهم را در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی داشتند.

جدول (۲) خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا هم‌زمان برای هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان

مدل	R	R^2	R^2 تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۷۷۷ ^a	۰/۶۰۴	۰/۵۷۷	۶/۷۵۵۰۸

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، باورهای هوشی افزایشی و ذاتی، باورهای انگیزشی درونی و بیرونی، ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، مقبولیت؛

وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و پذیرابودن به تجربه، و تصورات از یادگیری کسب اطلاعات، فهم اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی.

b. متغیر ملاک: هیجان‌های مثبت تحصیلی

جدول (۳) خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجذورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۳۶۸۵/۹۴۷	۱۳	۱۰۵۲/۷۶۵	۲۳/۰۷۱	۰/۰۰۰۱ ^a
باقی‌مانده	۸۹۸۹/۳۴۱	۱۹۷	۴۵/۶۳۱		
کل	۲۲۶۷۵/۲۸۸	۲۱۰			

پیش‌بین‌ها: (ثابت)، باورهای هوشی افزایشی و ذاتی، باورهای انگیزشی درونی و بیرونی، ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، مقبولیت،

وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخوبی و پذیرابودن به تجربه، و تصورات از یادگیری کسب اطلاعات، فهم اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی

b. متغیر ملاک: هیجان‌های مثبت تحصیلی

جدول (۴) خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معنی‌داری	آماره‌های چند هم خطی	VIF Tolerance	
	B	خطای استاندارد					بتا	
(ثابت)	۱۹/۲۸۲	۶/۶۲۹		۲/۹۰۹	۰/۰۰۴			
باورهای هوشی	۰/۳۹۰	-۰/۱۶۷	-۰/۱۵۳	۲/۳۴۳	۰/۰۲۰	۲/۱۱۴	۰/۴۷۳	
ذاتی	-۰/۰۶۸	-۰/۱۱۳	-۰/۰۳۱	-۰/۶۰۵	۰/۵۴۶	۱/۳۳۱	۰/۷۵۲	
باورهای انگیزشی	۰/۰۹۶	-۰/۰۴۷	-۰/۱۱۰	۲/۰۷۰	۰/۰۴۰	۱/۴۱۰	۰/۷۰۹	
بیرونی	-۰/۰۴۲	-۰/۰۵۵	-۰/۰۳۸	-۰/۷۷۶	۰/۴۳۹	۱/۱۸۳	۰/۸۴۶	
ویژگی‌های شخصیتی	۰/۴۱۱	-۰/۱۲۷	-۰/۱۷۲	۳/۲۴۳	۰/۰۰۱	۱/۳۹۷	۰/۷۱۶	
مقبولیت	-۰/۰۶۳	۰/۱۲۳	-۰/۰۲۹	-۰/۵۱۴	۰/۶۰۸	۱/۵۴۱	۰/۶۴۹	
وظیفه‌شناسی	۰/۴۲۶	-۰/۱۲۷	-۰/۱۹۷	۳/۳۵۸	۰/۰۰۱	۱/۷۱۷	۰/۵۸۳	
روان‌رنجورخوبی	۰/۰۷۷	-۰/۱۰۲	-۰/۰۴۰	۰/۷۵۸	۰/۴۴۹	۱/۴۰۱	۰/۷۱۴	
پذیرابودن به تجربه	۰/۱۰۴	-۰/۱۱۱	-۰/۰۵۳	۰/۹۳۵	۰/۳۵۱	۱/۵۹۹	۰/۶۲۵	
تصورات از یادگیری	-۰/۳۰۳	۰/۲۹۷	-۰/۰۸۰	-۱/۰۱۹	۰/۳۰۹	۳/۰۶۴	۰/۳۲۶	
فهم اطلاعات	۰/۳۰۹	-۰/۱۶۲	-۰/۱۵۸	۱/۹۰۵	۰/۰۵۸	۳/۴۱۷	۰/۲۹۳	
تغییر شخصی	۰/۶۶۲	-۰/۲۰۰	-۰/۳۱۰	۳/۳۲۰	۰/۰۰۱	۴/۳۲۳	۰/۲۳۱	
شایستگی اجتماعی	۰/۱۵۰	-۰/۲۷۰	-۰/۰۳۸	۰/۵۵۷	۰/۵۷۸	۲/۳۶۳	۰/۴۲۳	

متغیر ملاک: هیجان‌های مثبت تحصیلی

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر در پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی دانشجویان نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان یا استاندارد استفاده شد. تحلیل‌های مقدماتی حاکی از عدم‌تخطی از مفروضه‌های این آزمون بودند. برای پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی دانشجویان از روش رگرسیون چندگانه هم‌زمان یا استاندارد نیز مدل معنی‌داری به دست آمد ($R^2=0/723$; $F_{(13, 164)}=32/853$; $P < 0/001$) که جداول ۵ و ۶ آن را نشان می‌دهند. جدول ۷ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود در این مدل شش متغیر از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند. سه متغیر باورهای هوشی ذاتی، باورهای انگیزشی بیرونی و روان‌رنجورخویی دارای ارزش بتای مثبت و سه متغیر باورهای انگیزشی درونی، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی دارای ارزش بتای منفی بودند.

جدول (۵) خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد یا هم‌زمان برای هیجان‌های منفی تحصیلی دانشجویان

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۸۵۰ ^a	۰/۷۲۳	۰/۷۰۱	۲۱/۶۶۴۲۲

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، باورهای هوشی افزایشی و ذاتی، باورهای انگیزشی درونی و بیرونی، ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، مقبولیت،

وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و پذیرا بودن به تجربه، و تصورات از یادگیری کسب اطلاعات، فهم اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی

b. متغیر ملاک: هیجان‌های منفی تحصیلی

جدول (۶) خلاصه نتایج تجزیه مجموع مجذورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای هیجان‌های منفی تحصیلی دانشجویان

منابع تغییرات	SS	d.f	MS	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۲۰۰۴۵۰/۲۴۳	۱۳	۱۵۴۱۹/۲۴۹	۳۲/۸۵۳	۰/۰۰۰۱ ^a
باقی‌مانده	۷۶۹۷۱/۴۷۶	۱۶۴	۴۶۹/۳۳۸		
کل	۲۷۷۴۲۱/۷۱۹	۱۷۷			

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، باورهای هوشی افزایشی و ذاتی، باورهای انگیزشی درونی و بیرونی، ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، مقبولیت؛

وظیفه‌شناسی، روان‌رنجورخویی و پذیرا بودن به تجربه، و تصورات از یادگیری کسب اطلاعات، فهم اطلاعات، تغییر شخصی و شایستگی اجتماعی.

b. متغیر ملاک: هیجان‌های منفی تحصیلی

جدول (۷) خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون برای پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی دانشجویان

مدل	ضرایب غیراستاندارد		t	ضرایب استاندارد	سطح معنی‌داری	آماره‌های چند هم‌خطی	
	B	خطای استاندارد				VIF	Tolerance
(ثابت)	۹۳/۳۸۶	۲۳/۱۵۸	۴/۰۳۳		۰/۰۰۰۱		
باورهای هوشی	-۰/۲۳۱	۰/۵۸۲	-۰/۳۹۶	-۰/۰۲۴	۰/۶۹۲	۰/۴۷۳	۲/۱۱۴
ذاتی	۴/۳۱۵	۰/۳۹۳	۱۰/۹۶۸	۰/۵۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۲	۱/۳۳۱
باورهای انگیزشی	-۰/۵۴۷	۰/۱۶۳	-۳/۳۵۸	-۰/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۷۰۹	۱/۴۱۰
بیرونی	۰/۸۳۹	۰/۱۹۱	۴/۳۹۷	۰/۱۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴۶	۱/۱۸۳
ویژگی‌های برون‌گرایی	-۱/۲۰۷	۰/۴۴۳	-۲/۷۲۳	-۰/۱۳۲	۰/۰۰۷	۰/۷۱۶	۱/۳۹۷
مقبولیت	-۰/۸۲۶	۰/۴۳۱	-۱/۹۱۵	-۰/۰۹۸	۰/۰۵۷	۰/۶۴۹	۱/۵۴۱
وظیفه‌شناسی	-۱/۲۲۹	۰/۴۴۳	-۲/۷۷۵	-۰/۱۵۰	۰/۰۰۶	۰/۵۸۳	۱/۷۱۷

ادامه جدول (۷)

مدل	ضرایب غیراستاندارد		t	سطح معنی داری	آماره‌های چند هم خطی	
	B	خطای استاندارد			VIF	Tolerance
روان رنجور خویی	۰/۹۳۹	۰/۳۵۷	۰/۱۲۸	۲/۶۳۱	۰/۰۰۹	۱/۴۰۱
پذیرا بودن به تجربه	-۰/۱۶۴	۰/۳۸۸	-۰/۰۲۲	-۰/۴۲۳	۰/۶۷۳	۱/۵۹۹
تصورات از کسب یادگیری اطلاعات	۱/۸۲۴	۱/۰۳۹	۰/۱۲۶	۱/۷۵۵	۰/۰۸۱	۳/۰۶۴
فهم اطلاعات	۱/۰۰۴	۰/۵۶۷	۰/۱۳۵	۱/۷۷۲	۰/۰۷۸	۳/۴۱۷
تغییر شخصی	-۱/۲۳۱	۰/۶۹۷	-۰/۱۵۱	-۱/۷۶۶	۰/۰۷۹	۴/۳۲۳
شایستگی اجتماعی	۰/۵۱۷	۰/۹۴۲	۰/۰۳۵	۰/۵۴۹	۰/۵۸۴	۲/۳۶۳

a. متغیر ملاک: هیجان‌های منفی تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل رابطه آشکاری بین تصورات از یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و انگیزشی با هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان نشان دادند. نتایج حاکی از آن بود که تصورات از یادگیری تغییر شخصی، ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی، باورهای هوشی افزایشی و انگیزش درونی به ترتیب براساس مقدار بتا بیشترین سهم را در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی دارند. در مدل پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی، سه متغیر باورهای هوشی ذاتی، باورهای انگیزشی بیرونی و ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی (هر سه با ارزش بتای مثبت)، و متغیرهای باورهای انگیزشی درونی، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی (هر سه با ارزش بتای منفی) از نظر آماری بیش‌بین‌های معنی‌دار بودند.

بر اساس یافته‌ها انگیزش نقش مهمی در تجربه‌های هیجانی دانشجویان در موقعیت‌های تحصیلی ایفا می‌کند. باورهای انگیزش درونی پیش‌بین معتبر هیجان‌های

مثبت تحصیلی، و باورهای انگیزشی بیرونی به‌عنوان پیش‌بین معنی‌دار هیجان‌های منفی تحصیلی ظاهر شدند. همخوان با این نتایج پژوهش رضایی، مصرآبادی و محمدزاده (۱۳۹۳) 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 خستگی همبستگی منفی و معنی‌دار وجود دارد. آرتینو^۱، روچل^۲ و دورینگ^۳ (۲۰۱۰) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. دانشجویانی که انگیزش درونی بالایی برای تکالیف تحصیلی دارند، خودشان را برای تکالیف دشوار و پیچیده چالش‌انگیز می‌یابند (ریان^۴ و دی‌سی^۵، ۲۰۰۰). به‌طور مشابهی هنگامی که آن‌ها به‌صورت درونی علاقه‌مند به تکلیف هستند، کنجکاوی خودشان را برای انجام آن تکلیف افزایش می‌دهند و تلاش می‌کنند به‌صورت مستقل بر تکالیف درسی خودشان تسلط یابند. این منابع انگیزشی، باورهای شخصی خودشان و ارزیابی‌های ارزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (زیمرن^۶، ۲۰۰۰) و باعث می‌شود آن‌ها خودشان را حریف خوبی برای تکالیف بدانند و از این‌رو احساس خوبی درباره خودشان و موقعیت تکلیف رشد می‌دهند. دانشجویان دارای انگیزش درونی بالا، هنگام درگیری در فعالیت‌های یادگیری احساس لذت، غرور و امیدواری می‌کردند. در مقابل انگیزش بیرونی در راه‌اندازی هیجان‌های منفی نقش داشت. دانشجویانی که تمایل به کار آسان داشتند و برای مشوق‌های بیرونی و خوشایندی استادشان در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شدند، تمایل به تجربه هیجان‌های منفی از قبیل شرم، اضطراب، خشم، ناامیدی و خستگی داشتند. این نتایج دور از انتظار نبودند. با این حال، ارتباط بین باورهای انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی را نباید به‌عنوان الگوی علی و یک‌طرفه در نظر گرفت. هیجان‌ها نیز ممکن است باعث انگیزش درونی دانشجویان برای و همچنین موجب انگیزش بیرونی مرتبط با پیامدهای مثبت (برای مثال نمره‌های خوب) یا اجتناب از پیامدهای منفی (نمره‌های ضعیف) شوند. هیجان‌های فعال‌ساز مثبت نظیر لذت، امید، غرور ممکن است هم باعث

1- Artino
3- Durning
5- Deci

2- Rochelle
4- Ryan
6- Zimmerman

بهبود انگیزش درونی و همچنین انگیزش بیرونی شوند، و در کل به طور مثبت بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند. برعکس هیجان‌های غیرفعال‌ساز منفی نظیر ناامیدی و خستگی ممکن است انگیزش و فرایندهای تلاش‌مدار را کاهش دهند که اثرات منفی بر عملکرد دارند. برای هیجان‌های غیرفعال‌ساز مثبت و فعال‌ساز منفی نظیر خشم، اضطراب و شرم ممکن است روابط خیلی پیچیده باشد. به‌ویژه اینکه خشم، اضطراب و شرم ممکن است انگیزش را کاهش دهند. اما درعین‌حال ممکن است انگیزش بیرونی قوی برای تلاش جهت اجتناب از شکست ایجاد کند. بنابراین در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود روابط پیچیده بین هیجان‌ها و انگیزش به صورت دقیق و جزئی‌تری بررسی شود.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که باورهای هوشی افزایشی و ذاتی به ترتیب در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی سهم دارند. بر اساس یافته‌های رابینز و پالس (۲۰۰۲) دانشجویان دارای باور هوش ذاتی یا نسبتاً ثابت تمایل دارند هیجان‌های منفی بیشتر و هیجان‌های مثبت کمتری گزارش کنند. زرگر و قربان جهرمی (۲۰۱۱) نشان دادند که باورهای هوشی ذاتی از طریق هدف‌های عملکردگرایز اثر مثبتی بر اضطراب کامپیوتر و برعکس باورهای هوشی افزایشی از طریق هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا اثر منفی بر اضطراب کامپیوتر گذاشتند. نتایج پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن بود که باور هوشی افزایشی از طریق واسطه‌گری اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت بر پیشرفت تحصیلی، دارای اثر غیرمستقیم و مثبت و باور هوشی ذاتی از طریق واسطه‌گری اهداف اجتناب-عملکرد، اهداف رویکرد-عملکرد و هیجان‌های منفی بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و منفی است. کاربردهای نظریه‌های ضمنی هوش برای تجربه‌های هیجانی ریشه در نظریه پکران (۲۰۰۶) و الگوی شناختی-اجتماعی دوئک (۲۰۱۱) دارند. افرادی که نظریه جوهری یا ذاتی^۱ (یا ذهنیت ثابت^۲) را قبول می‌کنند، بر این باورند که هوش رشد نمی‌یابد و اینکه موفقیت به مقدار هوشی که فرد با خود به این دنیا می‌آورد، بستگی دارد. این افراد درباره اینکه آن‌ها چقدر

1- Entity theory

2- Fixed mindset

باهوش به نظر می‌رسند نگران‌اند، از چالش‌ها اجتناب می‌کنند، برای اشتباهات خودشان عصبانی می‌شوند، هنگام نیاز تلاش خود را افزایش نمی‌دهند و نهایتاً در مدت زمان طولانی موفقیت‌های اندکی به دست می‌آورند. از طرف دیگر، افراد با ذهنیت رشدی یا افزایشی باور دارند که آن‌ها می‌توانند هوش خودشان را پرورش دهند، به‌طور کلی یادگیری را با هوش معادل می‌دانند، درباره اینکه آن‌ها چقدرباهوش به نظر می‌رسند نگران نیستند، چالش‌ها را می‌پذیرند و انتظار دارند تلاش خودشان را افزایش دهند و به پیامدهای مثبت یادگیری در طولانی‌مدت می‌رسند. بنابراین این افراد حس بالاتری از کنترل ذهنی بر یادگیری و بازده‌های تحصیلی دارند. تفاوت مهم بین این دو ذهنیت در دیدگاه‌های آن‌ها در مورد سعی و تلاش نمود پیدا می‌کند. افراد با ذهنیت ثابت باور دارند که شما یا توانایی دارید یا ندارید و اینکه نمی‌توانید آن را تقویت کنید. از طرف دیگر افراد با ذهنیت رشدی، موفقیت را به‌عنوان نتیجه یا حاصل سعی و تلاش می‌بینند. دو تک چهار مرحله برای تغییر ذهنیت ثابت را به ذهنیت رشدی ذکر کرده است: مرحله (۱): یاد بگیرید تا «صدای» ذهنیت ثابت خودتان را بشنوید. صدای ذهنیت ثابت شما چیست؟ «آیا آن می‌گوید که اگر مردود شوید، شکست خواهید خورد یا اینکه دوستان‌تان برای این فکر که شما در انجام فعالیتی استعداد خاصی دارید، شما را مسخره خواهند کرد؟ آیا آن می‌خواهد به شما بگوید که در نگرفتن نمره الف شما مقصر نیستید؟ سعی کنید گفتگوی درونی دیکته شده از طریق ذهنیت خودتان را درک کنید. مرحله (۲): بدانید که شما حق انتخاب دارید. آن به شما بستگی دارد که چطور موانع و چالش‌ها را تفسیر کنید. آیا شما نتیجه می‌گیرید که هوش کافی برای موفقیت ندارید یا اینکه شما به خودتان می‌گویید که با سعی و تلاش بیشتر می‌توانید در دفعات بعد بهتر عمل کنید؟ مرحله (۳): به ذهنیت ثابت خودتان با صدای ذهنیت رشدی پاسخ دهید. برای مثال، ذهنیت ثابت شما ممکن است بگوید که اگر تلاش نکنید، می‌توانید در مقابل شکست از خودتان محافظت کنید. این را با صدای ذهنیت رشدی که می‌گوید اگر شما سعی نکنید به احتمال زیاد شکست خواهید خورد، به چالش بکشید. مرحله (۴): ذهنیت رشدی را با یادگیری از شکست‌ها و تلاش دوباره، استقبال از چالش‌ها و پذیرفتن انتقادهای سازنده در خود پرورش دهید.

دوئک بر اساس پژوهش‌های متعددی انجام‌گرفته درباره ذهنیت‌ها پیشنهاد می‌کنند که کلید تغییر ذهنیت ثابت به رشدی در تمرین شنیدن صدای هر دو ذهنیت و عمل بر اساس ذهنیت رشدی است.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر تصور از یادگیری تغییر شخصی به‌عنوان بهترین پیش‌بین هیجان‌های مثبت تحصیلی وارد معادله رگرسیون شد. باین‌حال، پژوهش‌های کمی رابطه بین تصورات از یادگیری و انواع مختلف هیجان‌ها را بررسی کرده‌اند. محدود پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه به بررسی مؤلفه‌های تصورات از یادگیری با پیشرفت تحصیلی و رویکردهای یادگیری پرداخته‌اند. برای مثال، هم‌تی علمدارلو، مرادی و دهشیری (۲۰۱۳) نشان دادند که رابطه معنی‌داری بین تصورات از یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. هونگ^۱ و سالیلی^۲ (۲۰۰۰)، پیردی، هاتی و داگلاس^۳ (۱۹۹۶) لین^۴ و تسای^۵ (۲۰۰۸) گزارش کرده‌اند که تصورات یادگیرندگان از یادگیری بر انگیزش یادگیری، راهبردهای شناختی که آن‌ها انتخاب می‌کنند و بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. رضایی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که دو متغیر تصور از یادگیری به‌عنوان تغییر شخصی و رشد شایستگی اجتماعی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای رویکرد عمقی یادگیری هستند. از بین این دو متغیر، تغییر شخصی ارزش بتای بالاتری در مقایسه با رشد شایستگی اجتماعی داشت. از این رو می‌توان گفت دانشجویانی که به تغییر شخصی و اجتماعی علاقه دارند بیشتر به‌صورت عمقی در یادگیری درگیر می‌شوند که در پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثرند. موفقیت در موقعیت‌های تحصیلی نیز به نوبه خود باعث می‌شود دانشجویان هیجان‌های مثبت را تجربه کنند. بنابراین در راستای یافته‌های این پژوهش ما باید دانشجویان را به درک یادگیری به‌عنوان فرایند تغییر شخصی تشویق کنیم.

بخشی از نتایج پژوهش نیز حاکی از آن بود که بین ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی در پیش‌بینی هیجان‌های مثبت و ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی

1- Hong
3- Douglas
5- Tsai

2- Salili
4- Lin

در پیش‌بینی هیجان‌های منفی تحصیلی نقش دارند. این نتایج در راستای پژوهش ضروری (۱۳۹۴) بود. او نیز بین هیجان‌های تحصیلی مثبت و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی رابطه مثبت و معناداری و بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی و هیجان تحصیلی منفی رابطه مثبتی گزارش کرد. بنا به تعریف جان و سربواستاوا (۱۹۹۹) وظیفه‌شناسی ویژگی‌هایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیراندازی ارضاء خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازمان‌دهی و اولویت‌بندی تکالیف را در برمی‌گیرد. همچنین با توجه به اینکه دانشجویان برون‌گرا رویکرد پراثرتری به جهان مادی و اجتماعی دنبال می‌کنند و از ویژگی‌هایی چون مردم‌آمیزی، فعال بودن، قاطعیت و جرأت برخوردارند، این نتایج قابل پیش‌بینی بود. پژوهش‌های متعددی نیز رابطه مثبتی بین وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی با خلاقیت، پایداری و پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند (برای مثال، سرخه‌یی، ۱۳۹۳؛ زارع و محمدزاده، ۱۳۹۱؛ رضایی، خورشیا و مقامی، ۱۳۹۱). افزون بر اینها، بیگدلی و خسروی (۱۳۸۷) در پژوهش خودشان نشان دادند که دانشجویان روان‌رنجور اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند و علت شکست‌های خود را به عوامل درونی و همچنین ناتوانی و کمی استعداد اسناد می‌دهند. حاتمی، محمدی، ابراهیمی و حاتمی (۱۳۸۹) نیز نشان دادند که روان‌رنجورها منبع کنترل بیرونی دارند و تمایل عمدی به تجربه عواطف منفی مثل ترس، عصبانیت و احساس گناه را دارند. عواطف شکننده این گروه مانع از سازگاری آن‌ها می‌شود و چارچوبی را می‌سازد که افراد را مستعد داشتن عقاید غیرمنطقی می‌کند، درست به همین خاطر، کمتر می‌تواند تکانش‌های خود را کنترل نمایند و خیلی ضعیف‌تر از افراد دیگر با استرس کنار می‌آیند. آیزنک معتقد بود که سیستم عصبی خودمختار در افراد روان‌رنجور، حتی به عوامل استرس‌زای ملایم، واکنشی مفرط نشان می‌دهد و این امر باعث، زودرنجی و حساسیت بیش‌ازحد افراد می‌شود؛ بنابراین افراد روان‌رنجور به رویدادهایی که برای دیگران بی‌اهمیت می‌دانند، به‌صورتی هیجانی، واکنش نشان می‌دهند (شولتز^۱ و شولتز، ۱۳۸۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت در افراد با ویژگی روان‌رنجور، هیجان‌های منفی مثل،

1- Schultz

عصبانیت زیاد، مانع از سازگاری‌شان شده واکنش‌های آن‌ها به‌صورت هیجانی بوده استرس زیادی را متحمل می‌شوند اعتمادبه‌نفس کافی ندارند و به‌علت منبع کنترل بیرونی در انجام تکالیف نمی‌توانند به‌خود اعتماد کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر با چندین محدودیت مواجه است: اول اینکه در پژوهش حاضر از مقیاس‌های خودگزارشی برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی این متغیرها از ابزارهای اندازه‌گیری دیگر نظیر مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته‌شده، تفکر با صدای بلند، گفتگو یا مکالمه‌ها و یادداشت‌های روزانه (رضایی، ۱۳۹۴ب) و در صورت امکان از شاخص‌های فیزیولوژیکی مانند ضربان قلب و پاسخ الکترونیکی و مقیاس‌های مشاهده‌ای مانند کدگذاری کنش چهره برای اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی استفاده گردد تا نتایج دقیق‌تری حاصل گردد. دوم اینکه این نتایج ممکن است در مقاطع تحصیلی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند، بنابراین تحقیقات دیگری لازم است تا به روابط چند متغیری بین جهت‌گیری انگیزشی و هوشی، ویژگی‌های شخصیتی، تصورات از یادگیری و هیجان‌های پیشرفت در دوره‌ها و گروه‌های سنی متفاوت بپردازد. سوم اینکه برخی از متغیرهای پژوهش حاضر تأثیر مستقیمی بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی نداشتند، ولی ارتباط آن‌ها با این هیجان‌ها معنادار بود. به همین دلیل توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی این متغیرها با روش آماری تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گیرند تا متغیرهایی که بر هیجان‌های یادگیری اثر مستقیم و غیرمستقیم دارند، به‌صورت دقیق‌تر شناسایی شوند. سوم اینکه، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقداری از واریانس هیجان‌های تحصیلی از طریق عوامل دیگر پیش‌بینی می‌شود، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند به این موضوع عوامل مؤثر دیگر در هیجان‌های تحصیلی از قبیل هدف‌های پیشرفت، استعداد تحصیلی، سبک‌های شناختی و یادگیری، ساختار کلاسی، راهبردهای خودنظم‌دهی که احتمال می‌رود در تبیین رویکردهای یادگیری نقش داشته باشند را مورد پژوهش قرار دهند. در نهایت اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز تبریز تشکیل می‌دادند، بنابراین جهت افزایش تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش

به دانشجویان پیشنهاد می‌شود از نمونه‌های آماری دانشگاه‌های دیگر که ساختار متفاوتی با دانشگاه پیام نور دارند، استفاده شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۱۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۰



منابع

- بحرانی، م. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش هارتر، مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۵ (۱)، ۷۲-۵۱.
- پلنت، ج. (۱۳۹۴ الف). راهنمای نجات SPSS (ترجمه اکبر رضایی)، تبریز: انتشارات فروزش، (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۰).
- حاتمی، ح. ر.، محمدی، ن.، ابراهیمی، م.، و حاتمی، م. (۱۳۸۹). رابطه منبع کنترل و ویژگی‌های شخصیتی، مجله اندیشه و رفتار، ۱۸، ۳۰-۲۱.
- خسروی، م.، و بیگدلی، ا. ا. (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان، مجله علوم رفتاری، ۱ (۲)، ۲۴-۱۳.
- رضایی، ا. (۱۳۹۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی، تازه‌های علوم شناختی، ۴۹، ۱۴-۱.
- رضایی، ا. (۱۳۹۲). اندازه‌گیری هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و آزمون: بررسی روایی درونی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در جامعه دانشجویان ایرانی، اندازه‌گیری تربیتی، ۱۲، ۲۲-۱.
- رضایی، ا. (۱۳۹۴). روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش: نظریه‌ها، پژوهش‌ها و الگوها، تبریز: انتشارات آیدین.
- رضایی، ا.، مصرآبادی، ج.، و محمدزاده، ع. (۱۳۹۳). رابطه بین هیجان‌های پیشرفت و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان، مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۱ (۱۹)، ۱۸۰-۱۵۹.
- رضایی، ا.، خورشید، م.، و مقامی، ح. ر. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸ (۲۶)، ۲۳۴-۲۱۱.
- زارع، ح.، و رستگار، ا. (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی، دوفصلنامه شناخت اجتماعی، ۳ (۲)، ۳۲-۱۹.

- زارع، ح.، و محمدزاده، ر. (۱۳۹۱). نقش صفات شخصیتی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت دانشجویان، *مجله دست آوردهای روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۱۳۸-۱۱۷.
- سرخه‌بی، ب. (۱۳۹۳). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و پایستگی تحصیلی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم)*، تهران: دوران.
- شولتز، دوآن، و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۸۷). *نظریه‌های شخصیت*، (یحیی سید محمدی، مترجم)، تهران: نشر ویرایش، (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۵).
- محبی نورالدین وند، م. ح.، شهینی بیلاق، م.، و شریفی، ح. پ. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه دانشجویی، *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴ (۴)، ۶۴-۴۳.
- نصرت آبادی، م.، جوشن لو، م.، و جعفری کندوان، غ. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه پنج عامل اصلی شخصیت در دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱ (۵)، ۱۴۸-۱۲۳.
- Abd-El-Fattah, S.M., & Yates, G.C.R. (2006). *Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure*, Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference.
- Artino, A.R., La Rochelle, J.S. & Durning, S.J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement, *Med Educ* 44(12):1203-1212.
- Dahlin, B., & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong, *The British Journal of Educational Psychology*, 70, 65-84.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Dweck, C.S. (2011). Self-theories, In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology*.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- 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.
- Hemati Alamdarloo G, Moradi S, Dehshiri G (2013). The Relationship between Students' Conceptions of Learning and Their Academic Achievement, *Psychology*, 4, 44-4
- Hong, Y.Y., & Salili, F. (2000). Challenges ahead for research on Chi-nese students' learning motivation in the new millennium, *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1, 1-12.
- Jenson-Campbell, L.A., & Malcolm, K.T. (2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 368-383.
- John, O.P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and the oretical perspectives, In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality, Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138), New York: Guilford.
- Lai, P.Y., & Chan, K.W. (2005). A structural model of conceptions of learning, achievement motivation and learning strategies of Hong Kong teacher education students, *Australian Association of Research in Education Parramatta Conference*, Sydney, 28 November-2 De-cember.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates, *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Lin, M., & Tsai, C. (2008). Conceptions of learning management among undergraduate students in Taiwan, *Management Learning*, 39, 561-578.
- Marton, F., Dall Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning, *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Noftle, E.E., & Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores, *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130.
- 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., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- 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.
- Perry, N.E., Turner, J.C., & Meyer, D.K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 327-348), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pillay, H., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2000). Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning and the use of self regulated learning, *Education Journal*, 28(1), 65-82.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison, *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Robins, R.W., & Pals, J.L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change, *Self and Identity*, 1, 313-336.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Zargar, T., & Ghorban Jahromi, R. (2011). Presenting a model for predicting computer anxiety of Tehran Islamic Azad Universities' physical education students in terms of intelligence beliefs and achievement goals, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1339-1344.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.