

ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی:

میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت

نگین همتی* ناصر نوشادی** فریبرز نیکدل***

چکیده

در پژوهش حاضر رابطه اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت بررسی شد. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۱۵ دانشجو (۱۷۳ نفر زن و ۱۴۲ نفر مرد) رشته‌ها و مقاطع مختلف دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از چهار مقیاس استفاده به عمل آمد: مقیاس مشغولیت تحصیلی (ریو و تسنگ)، مقیاس اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور)، مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند)، و مقیاس هیجان‌های پیشرفت پکران استفاده شد. طرح پژوهشی حاضر، طرح همبستگی بود که ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ انجام گرفت. نتایج نشان دادند که اهداف تبحر‌گرایشی و عملکرد‌گرایشی اثر مثبت و معناداری بر مشغولیت تحصیلی دارند، ولی اثر اهداف تبحر‌اجتنابی و عملکرد‌اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نبودند. همچنین یافته‌ها نشان دادند که انگیزش درونی اثر معنادار مثبت و انگیزش بیرونی اثر معنادار منفی بر مشغولیت تحصیلی داشتند، در حالی که اثر بی‌انگیزگی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نبود. نتایج مربوط به روابط غیرمستقیم نیز نشان دادند، ابعاد اهداف پیشرفت از طریق هیجان‌های منفی و اهداف تبحر‌گرایشی، تبحر‌اجتنابی و عملکرد‌گرایشی از طریق هیجان‌های مثبت اثرات غیرمستقیم معناداری بر مشغولیت تحصیلی داشتند، و ابعاد انگیزش تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و انگیزش درونی و بی‌انگیزگی از طریق هیجان‌های منفی اثرات غیرمستقیم معناداری بر مشغولیت تحصیلی داشتند. در نتیجه همه اثرهای مستقیم پژوهش حاضر (بجز اثر اهداف تبحر‌اجتنابی، عملکرد‌اجتنابی و بی‌انگیزگی بر مشغولیت تحصیلی)، معنادار شدند و نقش میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت در مدل مفروض، نیز تأیید شد.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج negin.hemati1990@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج (نویسنده مسئول) noshadi5@hotmail.com

*** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج f.n@yahoo.com

مقدمه

همواره میزان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی کیفیت و موفقیت نظام‌های آموزشی مورد توجه بوده است. بدیهی است که تحقق این امر جز با مشغولیت همه جانبه یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی میسر نخواهد شد. در همین راستا، یکی از مفاهیمی که در چند دهه اخیر روان‌شناسان و محققان تعلیم و تربیت به آن توجه کرده‌اند، مفهوم مشغولیت تحصیلی^۱ است و به کیفیت تلاشی که یادگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند، اشاره دارد (ریچاردسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). با استناد به مفهوم مشغولیت تحصیلی می‌توان توضیح داد که یادگیرندگان به هنگام رویارویی با محیط آموزشی و فعالیت‌های کلاسی، چگونه رفتار، احساس، فکر و عمل می‌کنند. بنابراین مشغولیت تحصیلی، سازه‌ای چند بعدی و متشکل از ابعاد مشغولیت رفتاری^۳، مشغولیت عاملیت^۴، مشغولیت شناختی^۵ و مشغولیت عاطفی^۶ است. مشغولیت رفتاری به تلاش، مداومت و مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت از کلاس درس، انجام تکالیف درسی و اتمام آن و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ التحصیلی اشاره دارد (فرر و اسکینر^۷، ۲۰۰۳)، مشغولیت عاملیت به مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزشی که دریافت می‌کند اشاره دارد (ریو^۸، ۲۰۱۳)، مشغولیت شناختی اشاره دارد به اینکه یادگیرنده در مورد انجام تکالیف و نحوه به‌کارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند (متالیدو و ویباچو^۹، ۲۰۰۷) و مشغولیت عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن^{۱۰}، ۲۰۰۷).

ابعاد مشغولیت تحصیلی فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویایی برقرار است (ریو و تسنگ^{۱۱}، ۲۰۱۱). مشغولیت تحصیلی تحت تاثیر عوامل مختلفی از جمله اهداف پیشرفت^{۱۲}، انگیزش تحصیلی^{۱۳} و هیجان‌های پیشرفت^{۱۴}، قرار می‌گیرند.

¹ academic engagement

² Richardson

³ behavioral engagement

⁴ agentic engagement

⁵ cognitive engagement

⁶ emotional engagement

⁷ Furrer & Skinner

⁸ Reeve

⁹ Metallidou & Viachou

¹⁰ Kindermann

¹¹ Tseng

¹² achievement goals

¹³ academic motivation

¹⁴ achievement emotions

اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک عملکرد موفقیت‌آمیز افراد، به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^۱، ۲۰۱۰). به اعتقاد ایمز^۲ (۱۹۹۲) اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجان‌های افراد است که سبب می‌شود آن‌ها به طرق مختلف به موقعیت‌های پیشرفت گرایش پیدا کنند، در آن زمینه به فعالیت بپردازند و در نهایت پاسخی ارائه دهند. اهداف پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایل‌ها، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (صیف، ۱۳۹۴).

در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی شده است. الیوت و مک گریگور^۳ (۲۰۰۱) چهار نوع اهداف پیشرفت را مطرح کردند که عبارتند از اهداف تبحر گرایشی^۴، اهداف تبحر اجتنابی^۵، اهداف عملکرد گرایشی^۶ و اهداف عملکرد اجتنابی^۷؛ یادگیرندگان با اهداف تبحر گرایشی بر رشد شایستگی خود از طریق تبحر یافتن بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز دارند (جانسن و پرینز^۸، ۲۰۰۷). یادگیرندگان با اهداف تبحر اجتنابی به منظور پرهیز از تبحر نداشتن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کنند و از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته شده می‌ترسند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). یادگیرندگان با اهداف عملکرد گرایشی تمایل به نشان دادن ارزش خود نسبت به دیگران دارند و می‌خواهند در محیط آموزشی بهتر از دیگران عمل کنند و هدف آن‌ها از یادگیری، تأیید شایستگی یا توانایی خود است (دوویک^۹، ۲۰۰۳؛ به نقل از محمدی، ۱۳۹۳) و یادگیرندگان با اهداف عملکرد اجتنابی برای اجتناب از شکست، ظهور بی‌کفایتی، دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌شان، نداشتن توانایی یا پایین‌تر بودن از همسالان، تلاش می‌کنند (پینتریش و شانک^{۱۰}، ۲۰۰۲). شواهد جمع‌آوری شده نشان داده‌اند که این اهداف به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، بانسی و همکاران (۱۳۹۳) و صیف (۱۳۹۴) اشاره کرد که تأثیر اهداف پیشرفت را بر ابعاد مشغولیت تحصیلی نشان داده‌اند.

¹ Kaplan & Flum

² Ames

³ Elliott & McGregor

⁴ mastery- approach

⁵ mastery- avoidance

⁶ performance ° approach

⁷ performance ° avoidance

⁸ Janssen & Prins

⁹ Dweck

¹⁰ Pintrich & Shank

انگیزش تحصیلی یک جنبه مهم از آموزش و یادگیری است و به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت^۱، ۲۰۱۰). اریپات تامانیل^۲ (۲۰۱۱) انگیزش تحصیلی را شامل فرایندهای درونی می‌داند که موجب برانگیختن و حفظ فعالیت برای دستیابی به اهداف تحصیلی ویژه می‌شود. دسی و رایان^۳ (۲۰۰۰) انگیزش تحصیلی را دارای ماهیتی چند بعدی و شامل سه نوع کلی انگیزش درونی^۴، انگیزش بیرونی^۵ و بی‌انگیزگی^۶ می‌دانند؛ یادگیرندگانی که به لحاظ درونی برانگیخته هستند، فعالیت‌های تحصیلی را به خاطر لذت و کسب احساس درونی خشنودی، انجام می‌دهند. در مقابل، یادگیرندگانی که به لحاظ بیرونی برانگیخته هستند برای کسب نمره مطلوب یا هر شکل پاداش بیرونی دیگر مثل پول یا جایزه تلاش می‌کنند. سرانجام افراد بی‌انگیزه افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای (یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه انگیزه بیرونی) برای انجام فعالیت‌های خود ندارند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب می‌کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). پژوهش‌های والکر^۷ و همکاران (۲۰۰۶)، وانگ و اکسل^۸ (۲۰۱۳) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴)، تاثیر ابعاد انگیزش تحصیلی را بر مشغولیت تحصیلی نشان داده‌اند.

یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند (پکران^۹، ۲۰۰۶). در پژوهش‌های گذشته بررسی هیجان‌های پیشرفت، مطالعات نوعاً بر هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم (صیف، ۱۳۹۴). نظریه کنترل-ارزش نه تنها این هیجان‌های پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌های مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش‌های کلاسی و خشم از الزامات تکالیف را نیز مورد تاکید قرار می‌دهد. هیجان‌های فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت و هیجان‌های پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته‌اند (پکران، ۲۰۰۶). به‌علاوه هیجان‌های پیشرفت بر اساس ارزش^{۱۰} آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت^{۱۱} (فعال بودن یا غیر فعال بودن) تقسیم می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹).

¹ Clark & Schroth

² Areepattamannil

³ Deci & Ryan

⁴ intrinsic motivation

⁵ extrinsic motivation

⁶ amotivation

⁷ Walker

⁸ Wang & Eccles

⁹ Pekrun

¹⁰ valence

¹¹ activation

یافته‌های پژوهش‌های موجود، روابط بین متغیرهای اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی را با هیجان‌های پیشرفت تأیید کرده‌اند. برای مثال، می‌توان به رابطه بین اهداف پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۱۴ و صیف، ۱۳۹۴) و انگیزش تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ زغیبی فناد، ۱۳۹۴) اشاره کرد، همچنین پژوهش‌های موجود رابطه بین هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت تحصیلی را نیز نشان داده‌اند، برای مثال می‌توان به پژوهش‌های گارسبیا^۱ و پکران (۲۰۱۱) و تولیس و فولمر^۲ (۲۰۱۳) اشاره کرد.

نتایج پژوهش‌ها در رابطه با نقش میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت با مفروضه‌های نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) همسو است. نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت برای تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجان‌هایی که در زمینه‌های تحصیلی تجربه شده‌اند، چارچوب یکپارچه و تلفیق شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. این نظریه چنین فرض می‌کند که تأثیر هیجان‌های تحصیلی بر پیشرفت با ساز و کارهای شناختی و انگیزشی (منابع شناختی، انگیزش یادگیری، راهبردهای یادگیری) همبسته است.

در پژوهش حاضر با رویداشت به نظریه کنترل-ارزش پکران در زمینه هیجان‌های تحصیلی، تلاش شد تا مدلی جهت تبیین علی مشغولیت تحصیلی طراحی شود. از این رو، هدف اصلی این پژوهش آزمون مدلی برای تبیین مشغولیت تحصیلی دانشجویان است. در این مدل اهداف پیشرفت (تبحرگرایشی، تبحراجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی) و انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) به عنوان پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت (هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت)، و مشغولیت تحصیلی (رفتاری، عاملیت، شناختی و عاطفی) به عنوان پیامدهای هیجان تحصیلی در نظر گرفته شدند.

بنابراین، براساس مدل مفروض فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. ابعاد اهداف پیشرفت بر مشغولیت تحصیلی اثر مستقیم دارند.
۲. ابعاد انگیزش تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی اثر مستقیم دارند.
۳. ابعاد اهداف پیشرفت از طریق هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت بر مشغولیت تحصیلی اثر غیر مستقیم دارند.
۴. ابعاد انگیزش تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت بر مشغولیت تحصیلی اثر غیر مستقیم دارند.

¹ Garcia

² Tulis & Fulmer

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) بود که یک روش همبستگی چند متغیری است.

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل همه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده و ۱۳۰۰ دانشجوی را شامل می‌شدند. به دلیل وجود جنسیت، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف با جمعیت‌های متفاوت، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۴۰، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه فرضیه آزمایشی و ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شدند، به این صورت که به نسبت تعداد دخترها و پسرهای رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در جامعه آماری پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد که مبنای این انتخاب، جدول نمونه‌گیری مورگان و کرجسی بود. از نمونه اصلی ۳۶۰ پرسش‌نامه برگشت داده شدند. از ۳۶۰ پرسش‌نامه، ۴۵ پرسش‌نامه به دلیل پاسخ‌گویی ناقص کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۱۵ پرسش‌نامه برای بررسی برازش مدل پیشنهادی انتخاب شد که تجزیه و تحلیل روی آن‌ها انجام گرفت. ویژگی‌ها و نسبت افراد شرکت‌کننده براساس آن‌ها، در پژوهش، شامل جنسیت، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ شرح داده شده‌اند.

جدول ۱. توزیع شرکت کنندگان بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۱۷۳	۵۴/۹
مرد	۱۴۲	۴۵/۱
مجموع	۳۱۵	۱۰۰

^۱ structural equations models (sem)

جدول ۲. توزیع شرکت کنندگان بر حسب رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
روانشناسی بالینی	۵۶	۱۷/۸
روانشناسی تربیتی	۱۸	۵/۷
روانشناسی	۳۵	۱۱/۱
استثنایی	۶۲	۱۹/۷
مدیریت آموزشی	۹۲	۲۹/۲
مبانی فلسفه	۲۴	۷/۶
کنابداری	۲۸	۸/۹
تربیت بدنی	۳۱۵	۱۰۰
مجموع		

جدول ۳. توزیع شرکت کنندگان بر حسب مقطع تحصیلی

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
کارشناسی	۱۹۹	۶۳/۲
کارشناسی ارشد	۸۹	۲۸/۳
دکتری	۲۷	۸/۶
مجموع	۳۱۵	۱۰۰

ابزارهای پژوهش

مقیاس مشغولیت تحصیلی (AES): در پژوهش حاضر به منظور سنجش مشغولیت تحصیلی از پرسش نامه ۲۲ گویه ای ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسش نامه شامل خرده مقیاس های مشغولیت عاملیت (گویه های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، مشغولیت رفتاری (گویه های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)، مشغولیت عاطفی (گویه های ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴) و مشغولیت شناختی (گویه های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲) است. آزمودنی ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه روی یک پیوستار پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش دادند. پایایی این مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های مشغولیت عاطفی، رفتاری، عاملیت و شناختی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۴، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ به دست آمد، و برای بررسی روایی خرده مقیاس های مشغولیت تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. شاخص های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی () CFI= / RMSEA= / SRMR= / DF= / χ^2 = حاکی از برازش مناسب مدل با داده ها در پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بود.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های مشغولیت رفتاری، عاملیت، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول

این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=538/92$, $DF=203$, $GFI=0/86$, $AGFI=0/82$, $IFI=0/89$, $CFI=0/89$ و $RMSEA=0/07$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

پرسش‌نامه اهداف پیشرفت (AGQ): در پژوهش حاضر به منظور سنجش اهداف پیشرفت از پرسش‌نامه ۲۴ گویه‌ای البوت و مک گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل خرده مقیاس‌های اهداف تبحر گرایشی (گویه‌های ۴، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۷ و ۲۱)، اهداف تبحر اجتنابی (گویه‌های ۳، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۴ و ۲۲)، اهداف عملکرد گرایشی (گویه‌های ۱، ۶، ۹، ۱۵، ۱۹ و ۲۳) و اهداف عملکرد اجتنابی (گویه‌های ۲، ۵، ۱۶، ۱۸، ۲۰ و ۲۴) است. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش دادند. پایایی این پرسش‌نامه توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اهداف تبحرگرایشی، تبحر اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ گزارش شده است و برای تعیین روایی این پرسش‌نامه از روش تحلیل عامل استفاده کردند، نتایج تحلیل عامل با چرخش واریمکس مؤید وجود چهار عامل در پرسش‌نامه بود که روی هم رفته ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحر گرایشی، تبحر اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۷ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2= /$, $DF= /$, $GFI= /$, $AGFI= /$, $IFI= /$ و $RMSEA= /$ و $CF= /$) حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS): در پژوهش حاضر به منظور سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس ۲۸ گویه‌ای انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۸۹) استفاده شده است که همه گویه‌ها در پاسخ به یک سؤال کلی تنظیم شده‌اند: «چرا به دانشگاه می‌روید؟» آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند، این مقیاس شامل خرده مقیاس‌های انگیزش درونی (گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۴ و ۲۶)، انگیزش بیرونی (گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۷ و ۲۸) و بی‌انگیزگی (گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۸ و ۲۵) است. پایایی این مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده

است و به منظور بررسی روایی این مقیاس، تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس روی داده‌ها صورت دادند که روایی مطلوب این مقیاس را نشان داد.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۸۵، به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=1097/61$ ، $DF=249$ ، $X^2/DF=4/40$ ، $GFI=0/79$ ، $AGFI=0/75$ ، $JFI=0/80$ ، $CFI=0/80$ ، $RMSEA=0/08$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت (AEQ): در پژوهش حاضر به منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی از پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت ۱۴ گویه‌ای پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده است. این پرسش‌نامه تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) یادگیرندگان را ارزیابی می‌کند، و شامل خرده مقیاس‌های هیجان‌های مثبت پیشرفت (هیجان‌های لذت و غرور) و هیجان‌های منفی پیشرفت (هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم و خستگی) است، گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ متعلق به هیجان‌های منفی پیشرفت و گویه‌های ۱، ۷، ۱۱ و ۱۴ متعلق به هیجان‌های مثبت پیشرفت هستند. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. پایایی و روایی این پرسش‌نامه به وسیله پکران و همکاران (۲۰۰۵) بررسی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هیجان‌های منفی پیشرفت و هیجان‌های مثبت پیشرفت به ترتیب، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=1567/70$ ، $DF=53$ ، $X^2/DF=2/95$ ، $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/88$ ، $JFI=0/85$ ، $CFI=0/90$ ، $RMSEA=0/06$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل مقدماتی جهت کسب بینشی اولیه در ارتباط با داده‌ها انجام گرفت. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده‌اند.

جدول ۴: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	اهداف تبحر گرایی	۲۳/۱۸	۳/۸۰	-									
۲	اهداف تبحر اجتنابی	۱۹/۳۴	۴/۲۶	۰/۲۴ ^{oo}	-								
۳	اهداف عملکرد گرایی	۲۱/۲۴	۴/۷۲	۰/۴۰ ^{oo}	۰/۴۱ ^{oo}	-							
۴	اهداف عملکرد اجتنابی	۱۴/۴۶	۴/۴۳	-۰/۰۶	۰/۶۰ ^{oo}	۰/۴۰ ^{oo}	-						
۵	انگیزش درونی	۶۹/۸۹	۸/۶۶	۰/۵۲ ^{oo}	۰/۲۰ ^{oo}	۰/۳۳ ^{oo}	-۰/۰۷	-					
۶	انگیزش بیرونی	۶۶/۵۳	۱۰/۸۲	۰/۱۵ ^{oo}	۰/۲۴ ^{oo}	۰/۴۲ ^{oo}	۰/۱۶ ^{oo}	۰/۴۸ ^{oo}	-				
۷	بی انگیزگی	۱۱/۹۶	۵/۵۹	-۰/۳۳ ^{oo}	۰/۱۰	-۰/۰۶	۰/۳۵ ^{oo}	-۰/۴۰ ^{oo}	-۰/۰۴	-			
۸	هیجان‌های مثبت	۱۶/۴۳	۲/۱۸	۰/۴۸ ^{oo}	۰/۱۶ ^{oo}	۰/۳۷ ^{oo}	-۰/۰۹	۰/۵۲ ^{oo}	۰/۲۷ ^{oo}	-۰/۳۲ ^{oo}	-		
۹	هیجان‌های منفی	۲۷/۳۷	۵/۵۵	-۰/۱۵ ^{oo}	۰/۴۰ ^{oo}	۰/۱۲ ^{oo}	۰/۵۵ ^{oo}	-۰/۲۲ ^{oo}	۰/۲۲	۰/۴۱ ^{oo}	-۰/۲۲ ^{oo}	-	
۱۰	مشغولیت تحصیلی	۸۱/۱۱	۱۲/۱۸	۰/۶۷ ^{oo}	۰/۱۲ ^{oo}	۰/۳۴ ^{oo}	-۰/۱۰	۰/۵۰ ^{oo}	۰/۱۳ ^{oo}	-۰/۳۵ ^{oo}	۰/۴۷ ^{oo}	-۰/۲۴ ^{oo}	-

*P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

جهت آزمودن هم‌زمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بررسی شد، با وجود اینکه مقادیر برخی شاخص‌های برازندگی نشان دهنده برازش نسبتاً خوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند، اما برخی از شاخص‌های برازندگی نشان دادند که الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقای برازش الگوی پیشنهادی از طریق حذف دو مسیر غیر معنادار (انگیزش بیرونی به هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت) که الگوی نهایی هستند صورت گرفت که در نتیجه آن شاخص‌های برازش الگوی نهایی به سطح مطلوبی رسیدند. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی با داده‌ها براساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی

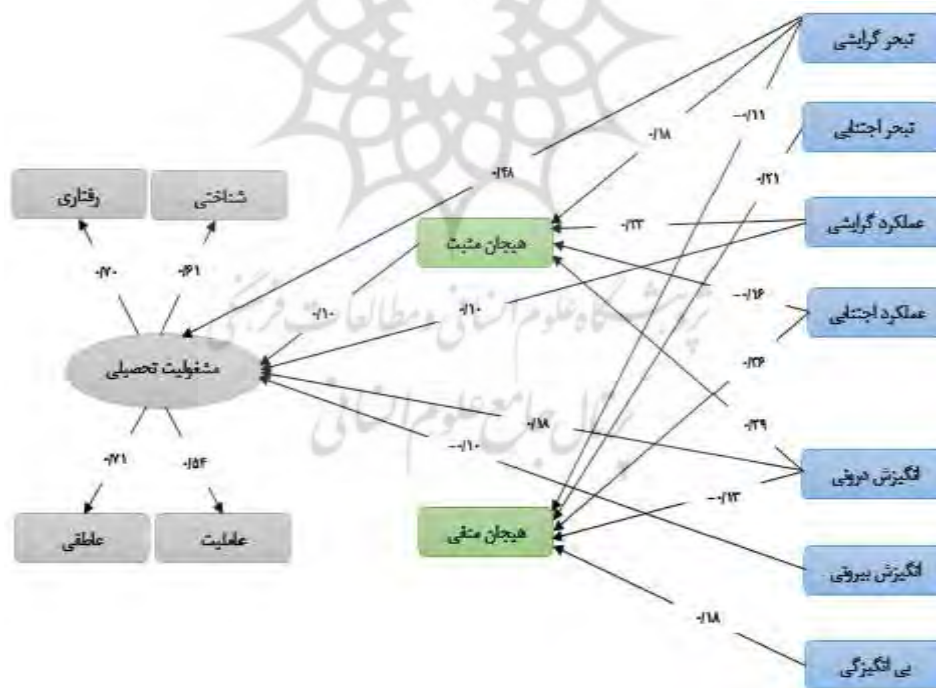
شاخص برازندگی	الگو	X ²	DF	X ² /DF	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی		۳/۱۸	۱	۳/۱۸	۰/۹۹	۰/۸۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۸
الگوی نهایی		۳/۲۷	۳	۱/۰۹	۰/۹۹	۰/۹۶	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۰/۰۱

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. پس از حذف دو مسیر غیر معنادار به توصیه نرم‌افزار AMOS-24 الگوی نهایی به سطح مطلوب رسید. جدول ۶ نیز مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها را در الگوی نهایی نشان می‌دهد.

جدول ۶. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در الگوی پژوهش

مسیر	β	سطح معناداری
اهداف تبحر گرایی ← مشغولیت تحصیلی	۰/۴۸	۰/۰۰۱
اهداف تبحر اجتنابی ← مشغولیت تحصیلی	-۰/۰۵	۰/۴۰
اهداف عملکرد گرایی ← مشغولیت تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۵
اهداف عملکرد اجتنابی ← مشغولیت تحصیلی	-۰/۰۲	۰/۷۵
انگیزش درونی ← مشغولیت تحصیلی	۰/۱۸	۰/۰۰۲
انگیزش بیرونی ← مشغولیت تحصیلی	-۰/۱۱	۰/۰۴
بی انگیزگی ← مشغولیت تحصیلی	-۰/۰۵	۰/۳۵

ضرایب مسیر در جدول ۶ حاکی از معناداری ۴ مسیر مستقیم و غیرمعناداری ۳ مسیر مستقیم هستند. شکل ۱ نیز الگوی نهایی پژوهش حاضر را به همراه ضرایب مسیرهای آن نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی نهایی پژوهش حاضر به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

روابط واسطه‌ای پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش بوت استرپ^{۴۱} آزموده شدند. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در جدول ۷ نشان داده شده‌اند.

جدول ۷. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش حاضر

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← تبحر گرایشی	۰/۲۹	۰/۲۹	-۰/۰۰۱۴	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۴۷
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← تبحر گرایشی	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۱۸
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← تبحر اجتنابی	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۰۰۱۳	۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۳۹
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← تبحر اجتنابی	-۰/۳۹	-۰/۴۰	۰/۰۰۰۲	۰/۰۸	-۰/۵۸	-۰/۲۵
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← عملکرد گرایشی	۰/۳۸	۰/۳۸	-۰/۰۰۴۸	۰/۰۷	۰/۲۶	۰/۵۶
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← عملکرد گرایشی	-۰/۰۹	-۰/۰۹	۰/۰۰۳۹	۰/۰۵	-۰/۱۰	-۰/۰۰
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← عملکرد اجتنابی	-۰/۱۱	-۰/۱۱	۰/۰۰۱۰	۰/۰۷	-۰/۲۷	۰/۰۲
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← عملکرد اجتنابی	-۰/۴۱	-۰/۴۱	۰/۰۰۲۶	۰/۱۲	-۰/۶۰	-۰/۱۹
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← انگیزش درونی	۰/۲۱	۰/۲۱	-۰/۰۰۱۲	۰/۰۴	۰/۱۳	۰/۳۰
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← انگیزش درونی	۰/۰۴	۰/۰۴	-۰/۰۰۱۲	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۹۹
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← انگیزش بیرونی	۰/۱۴	۰/۱۵	-۰/۰۰۱۸	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۲۲
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← انگیزش بیرونی	-۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۰۰۰۲	۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۰۳
مشغولیت تحصیلی ← هیجان مثبت ← بی انگیزگی	-۰/۲۸	-۰/۲۸	۰/۰۰۰۴	۰/۰۵	-۰/۳۹	-۰/۱۹
مشغولیت تحصیلی ← هیجان منفی ← بی انگیزگی	-۰/۱۱	-۰/۱۱	۰/۰۰۰۵	۰/۰۶	-۰/۲۴	-۰/۰۱

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول ۷ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۱۲ مسیر غیرمستقیم و نیز قرارگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۲ مسیر غیرمستقیم است. بنابراین از ۱۴ مسیر غیرمستقیم، ۱۲ مسیر معنادار شدند. سطح اطمینان برای این فاصله ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استراپ ۱۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت بررسی شد. در رابطه با اهداف پیشرفت، در تحلیل فرضیه اول پژوهش، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که اهداف تبحر‌گرایی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار مشغولیت تحصیلی بوده است، بنابراین دانشجویان با اهداف تبحر‌گرایی از مشغولیت تحصیلی بالایی برخوردار بوده‌اند. این یافته همسو با پژوهش‌های فرنزل^{۴۲} و همکاران (۲۰۰۷)، گوتز^{۴۳} و همکاران (۲۰۰۷) پکران و همکاران (۲۰۰۹)، لی^{۴۴} و همکاران (۲۰۱۰) و رستگار (۱۳۹۱) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که دانشجویان با اهداف تبحر‌گرایی بر رشد شایستگی خود از طریق تبحر یافتن بر تکالیف و به دست‌آوردن مهارت‌های جدید تمرکز دارند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، و محیط آموزشی دانشگاه شیراز نیز چالش‌ها و فرصت‌های کافی را برای ارتقاء این شایستگی، به دانشجویان با اهداف تبحر‌گرایی ارائه می‌دهد و زمینه مناسب را برای موفقیت آن‌ها فراهم کرده است. بنابراین این دانشجویان از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی لذت برده و امید به موفقیت در آن‌ها زنده می‌شود، در نتیجه چنین فرایندی انگیزه تلاش در آن‌ها افزایش یافته و برای دستیابی به موفقیت از موقعیت‌ها و تکالیف چالش برانگیز استقبال می‌کنند و براساس نتایج پژوهش‌های (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۷؛ گوتز و همکاران، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹) می‌توانند از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار شوند.

همچنین اهداف عملکرد‌گرایی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار مشغولیت تحصیلی بوده است، بنابراین دانشجویان با اهداف عملکرد‌گرایی از مشغولیت تحصیلی بالایی برخوردار بوده‌اند، این یافته همسو با پژوهش‌های بانسی و همکاران (۱۳۹۳) و پژوهش صیف (۱۳۹۴) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که افراد با اهداف عملکرد‌گرایی، به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره پیشرفت‌شان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، بنابراین آن‌ها می‌خواهند در محیط آموزشی بهتر از دیگران عمل کنند و در این زمینه تلاش‌شان را می‌کنند؛ در نتیجه از خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردارند (صیف، ۱۳۹۴).

در ادامه یافته‌ها نشان دادند که اثر اهداف تبحر اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نبوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاپلان و فلوم (۲۰۱۰) و رستگار (۱۳۹۱) ناهماهنگ است. برای مثال نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته نشان داده‌اند که اهداف تبحر اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، افزایش پایداری و مشغولیت در تکلیف، نمرات بالا و بطور کلی با هیجان‌ها و نيمرخ انگیزشی مثبت و مشغولیت تحصیلی افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰)، در حالی که پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند اهداف تبحر اجتنابی رابطه مثبتی با راهبردهای سطحی یادگیری، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و مشغولیت در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، نمرات پایین و هیجان‌های منفی دارد (کاپلان و همکاران، ۲۰۰۲؛ پیترریچ، ۲۰۰۰؛ لایم و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۰)، بنابراین پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته‌اند متناقض هستند. در نتیجه، این امکان وجود دارد که تاثیر اهداف تبحر اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نشود، یعنی برخی از دانشجویان با اهداف تبحر اجتنابی از مشغولیت تحصیلی بالایی و برخی دیگر از مشغولیت تحصیلی پایینی برخوردار باشند. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که دانشجویان با اهداف تبحر اجتنابی در راستای اجتناب از شکست و خطا، از دست دادن مهارت‌ها و رها کردن تکالیف بصورت ناتمام تلاش می‌کنند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱)، و چون تلاش آنها در جهت تبحر یافتن بر تکالیف برای کسب لذت درونی نیست و بیشتر به دلیل ترس از یاد نگرفتن است، احتمال عملکرد تحصیلی ضعیف آنها وجود دارد. از طرفی، به دلیل جدیت‌های آموزشی و رقابت‌هایی که در بین دانشجویان دانشگاه شیراز وجود دارد این ترس را در آنها تقویت کرده و می‌تواند آنها را برای تلاش تحصیلی بیشتر برانگیزاند. بنابراین، الزاماً دانشجویی که اهداف تبحر اجتنابی دارد، مشغولیت تحصیلی او پایین نیست.

همچنین، اثر اهداف عملکرد اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نبوده است. این یافته با نتایج پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳)، عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) و صیف (۱۳۹۴) ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد با اهداف عملکرد اجتنابی، به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌شان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). نتایج حاصل از پژوهش عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) نشان داد که اهداف عملکرد اجتنابی بر ابعاد عاطفی (ارزش تکلیف)، رفتاری (پایداری در تکلیف) و شناختی (راهبردهای پردازش عمیق) مشغولیت تحصیلی، اثر منفی و معناداری می‌گذارد. در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان داد اثر اهداف تبحر اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی، منفی ولی غیرمعنادار است. در تبیین این رابطه دو احتمال می‌تواند وجود داشته باشد، اول اینکه یادگیرندگان با اهداف عملکرد اجتنابی به دلیل ترس از عملکرد ضعیف و نمره پایین خود را مجبور به درس

خواندن می‌کنند، همچنین جو غالب بر نظام آموزشی دانشگاه شیراز به دلیل داشتن انتظارات بالا از دانشجوی، ترس دانشجویان با اهداف عملکرد اجتنابی از عملکرد و نمره پایین را تقویت کرده و در نتیجه آن‌ها را برای تلاش تحصیلی بیشتر بر می‌انگیزاند. بنابراین الزاماً دانشجویی که اهداف عملکرد اجتنابی دارد، مشغولیت تحصیلی او پایین نیست.

در رابطه با انگیزش تحصیلی، در تحلیل فرضیه دوم پژوهش، یافته‌های پژوهش نشان دادند که انگیزش درونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار مشغولیت تحصیلی بوده است، بنابراین دانشجویان دارای انگیزش درونی از مشغولیت تحصیلی بالایی برخوردار هستند. این یافته همسو با پژوهش‌های والکر و همکاران (۲۰۰۶) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود یادگیرندگان دارای انگیزش درونی به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص برانگیخته می‌شوند، و جدا از پاداش‌های بیرونی انجام خود تکلیف برای آن‌ها ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰). در نتیجه براساس یافته‌های پژوهش زغبی قناد (۱۳۹۲) آن‌ها برای انجام تکالیف و یادگیری مطالب جدید تلاش بیشتری می‌کنند و از مشغولیت تحصیلی بالایی برخوردارند. همسو با این یافته‌ها موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند انگیزش درونی یادگیرندگان اثر مثبت و معناداری بر مشغولیت تحصیلی و دستاورد تحصیلی آن‌ها دارد.

همچنین، یافته‌ها نشان دادند که انگیزش بیرونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معنادار مشغولیت تحصیلی بوده است، بنابراین دانشجویان دارای انگیزش بیرونی از مشغولیت تحصیلی پایینی برخوردار بوده‌اند. این یافته همسو با پژوهش‌های ریو و همکاران (۲۰۰۴)، سپهری شاملو و کوکس^{۴۵} (۲۰۱۰) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که یادگیرندگان دارای انگیزش بیرونی برای به دست آوردن پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌شوند (لی و همکاران، ۲۰۱۰)، خود را شایسته و (خود تعیین) قلمداد نمی‌کنند، و رفتار آن‌ها از بیرون دیکته می‌شود (یعنی عوامل بیرونی و دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های آنان ایفا می‌کنند). بنابراین این افراد به وقایع خارجی و منابع بیرونی به نسبت احساس رضایت و لذت شخصی، توجه بیش‌تری دارند. همچنین آن‌ها به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت، پس از انجام آن تکلیف در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی هستند؛ در نتیجه معمولاً مشغولیت تحصیلی پایینی دارند. در این زمینه نتایج اغلب مطالعه‌های انجام گرفته در ارتباط با انگیزش نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی بیرونی با شاخصه‌های رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب،

مصرف الکل و بی تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه مثبت دارد (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰).

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که اثر بی‌انگیزی بر مشغولیت تحصیلی معنادار نبوده است، این یافته با پژوهش‌های ریو و همکاران (۲۰۰۴)، سپهری شاملو و کوکس (۲۰۱۰)، مک اینرنی^{۴۶} (۲۰۰۵)، کلارک و شروت (۲۰۱۰) و زغیبی قناد (۱۳۹۲) ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که افراد بی‌انگیزه افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای، یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نکنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). نتایج حاصل از پژوهش مک اینرنی (۲۰۰۵) نشان داد یادگیرندگانی که به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند خود را مشغول تکلیف نمی‌کنند، و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. دلیل عدم مشغولیت یادگیرندگان نداشتن انگیزه است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود. این در حالی است که نتایج پژوهش حاضر نشان داد اثر بی‌انگیزی بر مشغولیت تحصیلی منفی ولی غیرمعنادار است. در تبیین این رابطه دو احتمال می‌تواند وجود داشته باشد. اول به دلیل جوحاکم بر ایران، یعنی مسئله اشتغال‌زایی جوانان و کمبود شغل‌های مرتبط نسبت به تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، عده‌ای از دانشجویان بی‌انگیزه شده‌اند. از طرفی، مسئله مدرک‌گرایی و رقابت که در سال‌های اخیر پررنگ‌تر شده، جوی را به وجود آورده که حتی دانشجویان بی‌انگیزه نیز در تلاشند تا به مقاطع بالاتر بروند. همچنین، اساتید دانشگاه شیراز از دانشجویان کار و تلاش زیادی می‌خواهند، حجم تکالیف و همان‌طور که گفته شد سطح انتظارات از دانشجو در این دانشگاه بالاست، بنابراین الزاماً دانشجویی که بی‌انگیزه است، مشغولیت تحصیلی او پایین نیست.

در تحلیل فرضیه‌های غیرمستقیم پژوهش، یافته‌های پژوهش در رابطه با نقش میانجی‌گر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت در رابطه بین ابعاد اهداف پیشرفت و مشغولیت تحصیلی نشان داده‌اند که هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه بین اهداف تبحر‌گرایشی، اهداف تبحر‌اجتنابی و اهداف عملکرد‌گرایشی با مشغولیت تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند، اما میانجی‌گر رابطه بین ابعاد عملکرد اجتنابی و مشغولیت تحصیلی نیستند. همچنین، هیجان‌های منفی پیشرفت در رابطه بین ابعاد اهداف پیشرفت و مشغولیت تحصیلی نقش میانجی دارد. در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهند که هیجان‌های پیشرفت به خوبی رابطه بین اهداف پیشرفت و مشغولیت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند، این نتایج همسو با نتایج پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۵)، بانسی و همکاران (۱۳۹۳)، زارع و رستگار (۱۳۹۳) و صیف (۱۳۹۴) است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که هیجان‌هایی

که دانشجویان در پاسخ به انواع اهداف پیشرفت از خود نشان می‌دهند به ما در درک و تبیین بهتر رابطه اهداف پیشرفت با پیامد مشغولیت تحصیلی کمک می‌کنند. به عنوان مثال، رابطه مثبت اهداف تبحر‌گرایشی و مشغولیت تحصیلی را می‌توان به واسطه اثرات غیرمستقیم (از طریق هیجان‌های مثبت) توضیح داد. همسو با این تبیین، یافته‌های پژوهش هوانگ (۲۰۱۱) نشان داد که اهداف پیشرفت می‌توانند هیجان‌های پیشرفت مجزا را پیش‌بینی کنند. برای مثال، نتایج در نمونه‌ای از دانشجویان نشان داد که اهداف تبحری نقش پیش‌بینی‌کنندگی مثبتی در لذت از یادگیری، امید و غرور و نقش پیش‌بینی‌کنندگی منفی در احساس ملالت و خشم دارد. اهداف عملکرد گرایشی به طور مثبت و معناداری احساس غرور را پیش‌بینی می‌کند، و اهداف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت اضطراب، شرم و درماندگی بودند. نتایج پژوهش در رابطه با اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر هیجان‌های تحصیلی با مفروضه‌های نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) مبنی بر نقش اهداف به عنوان پیش‌بیننده‌های نزدیک در شکل دادن به هیجان‌های پیشرفت همسو است، و در ادامه هیجان‌های پیشرفت مجزا نیز مشغولیت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. در زمینه رابطه میان هیجان‌ها با متغیرهای مرتبط با مشغولیت تحصیلی می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد. برای مثال، گارسیا و پکران (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی اثر هیجان‌های یادگیرندگان بر مشغولیت تحصیلی آن‌ها پرداختند. نتایج یافته‌های پژوهشی آن‌ها نشان داد که هیجان‌های پیشرفت بصورت متفاوتی اشکال مشغولیت تحصیلی را شکل داده و بر آن به صورت‌های متفاوتی اثر می‌گذارند. علاوه بر این، همسو با یافته‌های پژوهش حاضر یافته‌های پژوهش صیف (۱۳۹۴) نشان داد که ابعاد اهداف پیشرفت از طریق میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت بر مشغولیت شناختی تاثیرگذار بوده است. این نقش واسطه‌گری به این شکل بوده است که اهداف تبحری از طریق هیجان‌های مثبت بر مشغولیت تحصیلی اثر مثبت و غیرمستقیم دارد، و اهداف اجتنابی و عملکردی از طریق هیجان‌های منفی بر مشغولیت تحصیلی اثر منفی و غیرمستقیم دارد.

همسو با این یافته‌ها، یافته‌های پژوهش حاضر نیز اثر ابعاد اهداف پیشرفت بر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت و اثر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت را بر مشغولیت تحصیلی تأیید کرده‌اند، در این بین فقط اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت معنادار نشد. در این رابطه با توجه به ضرایب همبستگی جدول ۴، همان‌طور که نشان داده شد اثر اهداف عملکرد اجتنابی بر هیجان‌های مثبت، منفی و غیر معنادار بود. برای تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که افراد با اهداف عملکرد اجتنابی، به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌شان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). از طرفی در محیط آموزشی دانشگاه شیراز به دانشجویان به خاطر عملکرد ضعیف

برچسب زده نمی‌شود و دانشجویان ضعیف به راحتی قضاوت نمی‌شود و تمام توانایی‌های دانشجویان مد نظر قرار می‌گیرد، به این خاطر دانشجویان با اهداف عملکرد اجتنابی الزام هیجان‌های مثبت پایینی ندارند.

در ادامه تحلیل فرضیه‌های غیرمستقیم پژوهش، یافته‌های پژوهش در رابطه با نقش میانجی‌گر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت در رابطه بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت تحصیلی نیز نشان دادند که هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با مشغولیت تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند. همچنین، هیجان‌های منفی پیشرفت نیز در رابطه بین انگیزش درونی و بی‌انگیزگی نقش میانجی دارد، اما در رابطه بین انگیزش بیرونی و مشغولیت تحصیلی نقش واسطه‌ای ندارند. در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهند که هیجان‌های پیشرفت به خوبی رابطه بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند و این یافته‌ها با نتایج پژوهش تولیس و فولمر (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که هیجان‌هایی که دانشجویان در نتیجه داشتن انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و یا بی‌انگیزگی نسبت به امور تحصیلی تجربه می‌کنند، به ما در درک و تبیین بهتر رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با پیامد مشغولیت تحصیلی کمک می‌کنند. به عنوان مثال، رابطه مثبت انگیزش درونی و مشغولیت تحصیلی را می‌توان به واسطه اثرات غیرمستقیم (از طریق هیجان‌های مثبت) توضیح داد. همسو با این تبیین، نتایج حاصل از اغلب مطالعات انجام گرفته در ارتباط با انگیزش تحصیلی و هیجان‌ها نشان می‌دهند که ابعاد انگیزش تحصیلی با هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت رابطه دارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰)، در نتیجه هیجان‌های پیشرفت مجزا نیز مشغولیت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با الگوهای مشغولیت تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت نموده‌اند (مورداد و میلر^{۴۷}، ۲۰۰۳؛ اکسل، ۲۰۰۹؛ وانگ و اکسل، ۲۰۱۳؛ پیتربین^{۴۸} و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴). به علاوه تعداد کثیری از تحقیقات به نقش میانجی‌گری تجارب هیجانی یادگیرندگان در پیش‌بینی رفتارهای مشغولیت تحصیلی اشاره داشته‌اند (وانگ و اکسل، ۲۰۱۲؛ شیم و همکاران، ۲۰۱۳؛ صیف، ۱۳۹۴؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴).

منابع

الف. فارسی

- ارشدی، نسرين. (۱۳۸۶). طراحی و آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بانشی، علی‌رضا؛ صمدیه، هادی؛ و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و خودتنظیمی. *مجله روان‌شناسی* ۷۲. سال هجدهم، شماره چهارم. ۳۹۲-۳۸۱.
- حسینی، فریده سادات و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصیت در میان دانشجویان دانشگاه شیراز. *مطالعات روان‌شناختی*. دوره پنجم، شماره یکم. ۹۴-۷۳.
- رستگار، احمد. (۱۳۹۱). الگوی ساختاری روابط ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجانات پیشرفت و درگیری تحصیلی: مطالعه تطبیقی نظام آموزشی سنتی و مجازی. پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه پیام نور تهران.
- زارع، حسین و رستگار، احمد. (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال سوم، شماره دوم، پیاپی ۶. ۱۸-۹.
- زغبی قناد، سیمین. (۱۳۹۲). رابطه علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- صیغ، محمدحسن. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال چهارم، شماره دوم، پیاپی ۸. ۲۱-۷.
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین؛ و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*. سال چهارم، شماره اول، پیاپی ۹. ۵۸-۴۱.

عمادی، سید رسول و آهوخش، نگار. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر آموزش به شیوه متداول و ترکیبی بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال دوم، شماره سوم. ۳۹-۵۴.

محمدی، زهره. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌ای احساسات شرم و گناه. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

موسوی، ماهرخ؛ کیامنش، علیرضا؛ و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۹۴). دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعه دو سطحی). مجله نوآوری‌های آموزشی. سال چهاردهم، شماره پنجاه و پنجم. ۸۴-۶۹.

ب. انگلیسی

- Ames, C. (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Areepattamannil, S. (2011). Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolescents in Canada and India. *Degree of Doctor of Philosophy*. Queen's University.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences, 20*, 19-24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology 25*, 54-67.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). Achievement goals framework. *Journal Personal Soc Psychol, 80(3)*, 501-519.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. D., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*, 302-309.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic Engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95(1)*, 148-162.
- Garcia, L. L., & Pekrun, R. (2011). Students emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology 36*, 1-3.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lu' dtke, O. (2007). Between- and Within Domain Relations of Students Academic Emotions. *Journal of Educational Psychology 99*, 715-733.
- Janssen, O., & Prins, J. (2007). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*, 235-249.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review 5*, 50-67.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development, 78*, 1186-1203.

- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic° extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 1-16*.
- McInerney, D. M. (2005). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom* (Revised). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Metallidou, P., & Viachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*(1), 2-15.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115-124.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M) user manual. *University of Munich: Department of Psychology*.
- Pekrun, R., Maier, M. A., & Elliot, A. J. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, Vol. 101*(1), 115-135.
- Pintrich, P., & Shank, D. (2002). Motivation in education .theories, researches and applications. *Translated by M. Shahraray, Tehran: Science Press Persian*.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology, Vol. 105*(3), 579-595.
- Reeve, J., Jane, H., Carrell, D., Jean, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student s engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion, 28*(2), 147-69.
- Reeve, J., & Tseng, Ch. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Richardson, J. T. E., Long, G. L., & Woodley, A. (2003). Academic Engagement and Perceptions of Quality in Distance Education. *Open learning, Vol. 18*(3).
- Sepehri Shamloo, Z., & Cox, W. M. (2010). The relationship between motivational structure, sense of control, intrinsic motivation and university students' alcohol consumption. *Addictive Behaviors, 35*, 140-146.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences, 27*, 35-46.
- Walker, CH. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

Extended Abstract

Presenting of Structural Model for Achievement Goals & academic motivation with Academic Engagement: According to Mediator Role of Achievement Emotions

Negin Hemati¹ Nasser Noushadi² Fariborz Nikdel³

Abstract

Introduction

Students' academic achievement is considered a determining factor in assessing the quality of educational systems. Evidently, realization of this will not be possible without the full engagement of learners in academic activities. Recently, researchers have used the term **engagement** to refer to the quality of effort students themselves devote to educationally purposeful activities that contribute directly to desired outcomes (Hu & Kuh, 2002, p. 555).

Academic engagement is a multi-dimensional structure: behavioral engagement, agentic engagement, cognitive engagement, and emotional engagement. The behavioral scale was designed to tap teachers' perceptions of students' effort, attention, and persistence during the initiation and execution of learning activities (Furrer & Skinner, 2007). Reeve and Tseng (2011, p.1) initially proposed the concept of agentic engagement. They defined it as **students' constructive contribution into the flow of the instruction they receive**. Agentic engagement is similar to the other two aspects of engagement, as it is similarly a constructive student-initiated pathway to academic progress; but it is also meaningfully different. Conceptually, agentic engagement is a uniquely proactive and transactional type of engagement. Cognitive strategies involve the use of rehearsal, elaboration, and organizational strategies to increase encoding, retention, and comprehension of classroom materials (Weinstein & Mayer, 1986). Emotional engagement involves interest, boredom, happiness, anxiety, and other affective states, any of which could affect learners' involvement in learning. Achievement goal theory has become one of the dominant frameworks for the conceptualization of achievement motivation in general, and motivation in school in particular (Elliot, 1999; Pintrich, 1994). Academic engagement is under the influence of several factors such as achievement goal, academic motivation and achievement emotions.

Achievement goal theory was formulated out of several research programs that converged on the idea that students construe meanings for achievement situations, and that these meanings involve a comprehensive purpose for engagement in action, namely, achievement goal orientations (Maehr, 1984; Molden & Dweck, 2000). Moreover, academic motivation refers to the cause of behaviors that are in some way related to academic functioning and success, such as how much effort students put forth, how effectively they regulate their work, which endeavors they choose to pursue, and how persistent they are when faced with obstacles (Schunk et al. 2008).

Atkinson and his colleagues (1957) formed the concept that achievement motivation that stems from two separate needs. One is the motivation to achieve, which is related to one's desire to accomplish successful goals and the other is the motivation to avoid

failure. In line with these studies, research is needed to investigate the relationship that achievement goals and academic motivation could have with academic engagement and the mediating role that achievement emotions could play in this regard.

Hypothesis

1. The dimensions of achievement goal are directly related to academic engagement.
2. The dimensions of academic motivation are directly related to academic engagement.
3. The dimensions of achievement goals have an indirect effect on academic engagement through the positive and negative achievement emotions.
4. The dimensions of academic motivation have an indirect effect on academic engagement through the positive and negative achievement emotions.

Method

The statistical population of the study constituted the students of education and psychology, who engaged in the academic year 2016-2017 at Shiraz University. Participants were 315 college students (173 female and 142 male) in different fields and sections in the faculty of psychology and education at Shiraz University who were chosen through stratified random sampling. For measuring the variables, Academic Engagement Scale (Reeve and Tseng, 2011), achievement goals Questionnaire (Elliott and McGregor, 2001), Motivation Scale (Vallerand, 1989) and Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, 2005) were used. Fitness of the proposed model was examined through structural equation modeling (SEM), using AMOS-21 software package.

Results

Findings indicated that the proposed model fit the data properly. Better fit and more meaningful results were obtained by eliminating two insignificant paths. The results indicated that mastery-approach goals and performance-approach goals have significant positive effect on academic engagement. However, mastery-avoidance goals and performance-avoidance goals had no significant effect. On the other hand, intrinsic motivation was found to have a significant positive effect and extrinsic motivation had a significant negative impact on academic engagement, while amotivation had no significant effect. The results of the indirect relationship showed that achievement goals dimensions through negative emotions, and mastery-approach goals, mastery-avoidance goals and performance-approach goals through positive emotions have a significant indirect effect on academic engagement. Besides, the dimensions of academic motivation through positive emotions, intrinsic motivation and amotivation through negative emotions were found to have a significant indirect effect on academic engagement.

Discussion and Conclusion

Direct hypothesis examination indicated that: mastery goal approach could significantly predict Academic engagement, so that students with mastery goal approach had high academic engagement. Moreover, students with mastery goal approach focused on personal competence. Furthermore, such students enjoyed academic activities and welcomed challenging activities. Based on research findings, mastery-avoidance goal could not predict academic engagement. These students avoided defeat and error and left the tasks incomplete.

Performance approach could also significantly predict academic engagement. These students were motivated by proving superiority over others and gaining favorable judgments about their progress. Similarly, intrinsic motivation could significantly and positively predict academic engagement. This might be because students with intrinsic

motivation perform academic tasks spontaneously. On the other hand, extrinsic motivation could significantly and negatively predict academic engagement. These students fulfilled their academic tasks to obtain external rewards and reinforcements.

Indirect hypothesis indicated that, positive academic motivation has a mediating role in the relationship that mastery goal approach, mastery-avoidance and performance approach have with academic engagement. Moreover, positive academic achievement has a mediating role in the relationship between intrinsic and extrinsic motivation and academic engagement.

Keywords: achievement goals, academic motivation, academic engagement, achievement emotions

¹ M.A student at Yasouj University

² Faculty member of Yasouj University

³ Faculty member of Yasouj University

