

مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت

و هیجان‌های تحصیلی

حسین زارع*

دریافت: 92/11/28

پذیرش: 93/05/30

چکیده

به طور کلی نتایج پژوهش حاکی از اثرات غیرمستقیم و متفاوت باور هوشی ذاتی و افزایشی بر پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

نتایج نشان داد 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 می‌باشد. همچنین بر اساس نتایج اثر مستقیم باور هوشی ذاتی بر هیجان‌های منفی معنی‌دار می‌باشد در حالی که اثر مستقیم باور هوشی افزایشی بر هیجان‌های مثبت مورد تأیید قرار نگرفت.

واژگان کلیدی: باورهای هوشی، اهداف پیشرفت، هیجان‌های تحصیلی.

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی در قالب مدل علی به روش تحلیل مسیر انجام شده است.

برای این منظور 231 نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه پیام‌نور استان فارس به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب و به پرسش‌نامه خودگزارشی متشکل از خرده مقیاس‌های باورهای هوشی (دویی‌را و مارینه، 2005)، اهداف پیشرفت (میدلتن و میجلی، 1997) و هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، 2005) پاسخ دادند. ضمناً معدل پایان ترم دانشجویان به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی منظور گردید.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

* استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور h_zare@pnu.ac.ir

مقدمه

دوئک مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام فعالیت‌های است. (براتن و استرامسو⁴، 2003) دوئک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است: اهداف تبحری و اهداف عملکردی. فراگیرانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل آن‌هایی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. (دوئک و لگت، 1988؛ دوئک، 2005) برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد نظریه اهداف دوئک را گسترش داده و در پژوهش‌ها اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد را مدنظر قرار داده‌اند. (الیوت و چورچ⁵، 1997؛ دویی رات و مارین، 2005؛ الیوت و هاراکوایچ، 1996) افرادی که اهداف رویکرد - عملکرد را انتخاب می‌کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و یادگیری را وسیله‌ای برای رسیدن به هدفشان تلقی می‌کنند. آن‌هایی که اهداف اجتناب عملکرد را انتخاب می‌کنند، درصدد به دست آوردن قضاوت‌های مثبت از طرف دیگران و باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند. (ریان⁶ و پیترچ، 1997) چند پژوهش روابط میان باورهای هوشی و اهداف پیشرفت را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت باور افزایشی در مورد هوش و اهداف تبحری (دوئک و لگت، 1988؛ استیپک و گرالینسکی⁷، 1996؛ اسپیناچ و پلستر، 2001؛ بلک‌ول⁸ و همکاران، 2007؛ حجازی و همکاران، 1387؛ جهرمی و همکاران، 1389) و رابطه مثبت باور ذاتی در مورد هوش با اهداف رویکرد - عملکرد (دوئک و لگت، 1988؛ استیپک و گرالینسکی، 1996؛ ورمتن⁹ و همکاران، 2001؛ خیابانی، 1380؛ جهرمی و همکاران، 1389) و اجتناب - عملکرد (اسپیناچ و پلستر، 2001؛ بلک‌ول و همکاران، 2007؛ حجازی و همکاران، 1387؛ جهرمی و همکاران، 1389) می‌باشد. رابطه اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی نیز در

بسیاری از تحقیقات اولیه درباره یادگیری و پیشرفت تحصیلی؛ عوامل انگیزشی، شناختی و هیجانی را تفکیک کرده و مسیرهای متفاوتی را در تحقیق دنبال می‌کردند. اما در سال‌های اخیر تحقیق در این زمینه روی تعامل عوامل انگیزشی، شناختی و هیجانی متمرکز شده است. در این راستا رویکردهای شناختی - اجتماعی که تعیین‌کننده‌های عمل را از لحاظ شناختی، انگیزشی و هیجانی بررسی می‌کند، بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند. لذا در پژوهش حاضر سعی داریم برای نخستین بار با تلفیق رویکرد شناختی - اجتماعی دوئک در مورد باورهای هوشی و نظریه ارزش - کنترل پکران (2006) در مورد هیجان‌های تحصیلی به‌عنوان دو رویکرد شناختی - اجتماعی تأثیرگذار در ادبیات پژوهشی معاصر به تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دوره‌های مجازی دانشگاه پیام‌نور بپردازیم. بر اساس رویکرد شناختی - اجتماعی دوئک و لگت (1988)، دوئک و ملدن (2005) و دوئک (2011) باورهای هوشی شامل باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی است. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند؛ در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیر قابل افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات بسیار کم تلاش می‌کنند. و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند. (دوئک، و لگت¹، 1988؛ دوئک و ملدن، 2005؛ دوئک، 2011؛ ایمز و آرچر²، 1988؛ دویی رات و مارین³، 2005) به عقیده دوئک و لگت (1988؛ دوئک، 2011) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار موفقیت هستند و به وسیله برخی پسایندهای نزدیک، تأثیرات پایدارتری را بر موفقیت اعمال می‌کنند. از این‌رو در رویکرد شناختی - اجتماعی خود متغیر دیگری تحت عنوان اهداف پیشرفت را مدنظر قرار می‌دهد که بر مبنای آن می‌توان شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی را تبیین نمود. از نظر

4. Braten & Stramso

5. Elliot & church

6. Reyan

7. Stipeck & Gralinski

8. Blackvel

9. Vermetten

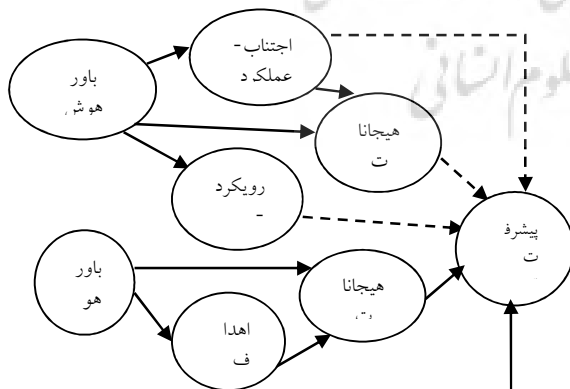
1. Legget

2. Ames & Archer

3. Dupeyrat & Marian

یافته‌های پژوهش کینگ (2012) این فرضیه در بافت آموزشی مجازی در قالب مدل مورد آزمون قرار خواهد گرفت. همچنین طبق یافته‌های پژوهشی اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور (پکران³ و همکاران، 2006، 2009؛ موراتیدیس⁴ و همکاران، 2009؛ نیکدل، 1389) و اهداف اجتناب-عملکرد (پکران و همکاران، 2006، 2010 و 2009؛ هوانگ⁵، 2011؛ نیکدل، 1389) و رویکرد-عملکرد (الیوت و دوئک، 1998؛ تارنر⁶ و همکاران، 2007؛ نیکدل، 1389) پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان‌های منفی می‌باشند. از طرف دیگر همسو با رویکرد ارزش-کنترل پکران (2006) و یافته‌های پژوهشی وجود رابطه مثبت هیجان‌های مثبت (فرنزل⁷ و همکاران، 2007؛ گوئز و همکاران، 2007؛ پکران و همکاران، 2009) و رابطه منفی هیجان‌های منفی (پکران و همکاران، 2004؛ پکران و همکاران، 2009) با پیشرفت تحصیلی مورد انتظار است. لذا با توجه به چارچوب نظری و پیشینه تحقیقاتی ذکر شده، هدف اصلی پژوهش حاضر، آزمون مدل علی روابط بین باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی در میان دانشجویان مقطع آموزش مجازی دانشگاه پیام‌نور به روش تحلیل مسیر می‌باشد. برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری و پژوهش‌های قبلی مشتق می‌شود به عنوان مدل درون‌داد (شکل 1) انتخاب و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب برآورد و مدل برازش می‌گردد.

شکل 1. نمودار مفهومی مدل پیش‌بینی یادگیری خودگردان (نمودار درون‌داد)



3. Pekrun
4. Mouratidis
5. Huang
6. Turner
7. Frenzel

چند پژوهش مورد توجه قرار گرفته و گاهی نتایج متناقضی گزارش شده است. به‌عنوان مثال از یک سو نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف تبحری (چورچ¹، الیوت و گیبل، 2001؛ ولترز و پیترچ، 1996) و اهداف رویکرد-عملکرد (الیوت و مک‌گریگور²، 2001؛ هارکویچ و همکاران، 1997 و 2000؛ محسن‌پور، 1384) و همچنین رابطه منفی اهداف اجتناب-عملکرد (الیوت و مک‌گریگور، 1999؛ چورچ، الیوت و گیبل، 2001؛ الیوت و چورچ، 1997؛ محسن‌پور، 1384) با پیشرفت تحصیلی است. اما از سوی دیگر برخی یافته‌های تحقیقاتی وجود رابطه میان اهداف تبحری (هارکویچ و همکاران، 2000 و 1997؛ الیوت و مک‌گریگور، 2001) و اهداف رویکرد-عملکرد (ولترز و پیترچ، 1996؛ پیترچ، 2000) با پیشرفت تحصیلی را رد کردند. در مورد رابطه میان اهداف اجتناب-عملکرد با پیشرفت تحصیلی، پژوهش‌ها نتایج مشابهی را گزارش کردند. حال با توجه به این تناقض‌ها و همچنین به منظور تبیین دقیق‌تر رابطه بین باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی به نظر می‌رسد مطابق با نظریه ارزش-کنترل پکران (2006) لحاظ کردن نقش هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی به عنوان پیش‌بیننده نزدیک پیشرفت تحصیلی و پیامد نزدیک اهداف پیشرفت و پیامد دورتر باورهای هوشی ضمن منجر شدن به ارائه یک مدل جدید ناشی از کاربرد دو رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک (دوئک و لگت، 1988؛ دوئک، 2011؛ پکران 2006)، می‌تواند جهت تبیین پیشرفت تحصیلی فراگیران نظام آموزش مجازی بسیار تأثیرگذار باشد. به باور لینن برینک و همکاران (2011) نیز انجام پژوهش‌های نظام‌مند و برخاسته از نظریه به منظور دستیابی به دانشی جامع و قابل تعمیم درباره ابعاد هیجانی یادگیری در محیط‌های حائز اهمیت و ضروری می‌باشد. در همین راستا نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از نقش باور هوشی ذاتی در ایجاد هیجان‌های منفی و باور هوشی افزایشی در بوجود آمدن هیجان‌های مثبت (کینگ و همکاران، 2012) می‌باشد که البته این امر تا حدودی با مفروضات رویکرد ارزش-کنترل پکران مبنی بر استفاده از باورها و ادراکات فردی و محیطی به‌عنوان پیش‌بیننده دور هیجان‌ها مغایرت دارد ولی در پژوهش حاضر به دلیل تلفیق دو رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک و پکران همسو با

2. Church
3. MacGregor

مواد و روش‌ها

روش اجرای پژوهش توصیفی و طرح پژوهش به دلیل بررسی روابط بین متغیرها از نوع طرح‌های همبستگی می‌باشد.

جامعه و نمونه آماری پژوهش: جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد شاغل به تحصیل در دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه پیام‌نور استان فارس

به دست آمده برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد به ترتیب برابر با 0/79، 0/78 و 0/75 به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب این خرده مقیاس‌ها می‌باشد.

پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت: جهت سنجش هیجان‌های پیشرفت (مثبت و منفی) از پرسش‌نامه پکران و همکاران (2005) استفاده شده است. لازم به ذکر است که بر اساس

جدول 1. مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی

AGFI	GFI	X ² /DF	RMR	RMSEA	پرسش‌نامه شاخص برازندگی
0/96	0/98	1/87	0/024	0/04	باورهای هوشی
0/96	0/98	1/44	0/027	0/03	اهداف پیشرفت
0/95	0/97	1/57	0/03	0/03	هیجان‌های منفی
0/95	0/97	2/18	0/04	0/065	هیجان‌های مثبت

هدف محقق از این پرسش‌نامه، دو خرده مقیاس مربوط به هیجان‌های مثبت شامل لذت از کلاس درس 10 گویه و امیدواری ناشی از کلاس 8 گویه و دو خرده مقیاس مربوط به هیجان‌های منفی شامل اضطراب ناشی از کلاس 12 گویه و خستگی از کلاس 9 گویه، انتخاب گردید. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برای خرده مقیاس‌های لذت از تحصیل، امیدواری ناشی از تحصیل و اضطراب ناشی از تحصیل و خستگی از تحصیل به ترتیب برابر با 0/77، 0/75، 0/73 و 0/75 به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب این خرده مقیاس‌ها می‌باشد.

جهت تعیین اعتبار پرسش‌نامه نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص‌های برازندگی مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی در جدول شماره 1 آورده شده است.

با نگاهی به شاخص‌های برازندگی گزارش شده در جدول شماره 1 می‌بینیم که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه‌های مورد بررسی باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی برازش مناسبی دارد و این

(N=550) در نیمسال اول تحصیلی 92-93 می‌باشد. جهت انتخاب نمونه آماری، به دلیل تعداد پایین دانشجویان و در دسترس بودن چارچوب نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده گردید. برای تعیین حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان 226 نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

پرسش‌نامه باورهای هوشی: جهت سنجش باورهای هوشی از پرسش‌نامه دویی را و مارینه (2005) استفاده شده است. این پرسش‌نامه مشتمل بر 9 گویه بوده و دو مؤلفه باور هوش ذاتی و باور هوشی افزایشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برای خرده مقیاس‌های باور هوشی ذاتی و افزایشی به ترتیب برابر با 0/72 و 0/73 است که حاکی از پایایی مناسب این خرده مقیاس‌ها می‌باشد.

پرسش‌نامه اهداف پیشرفت: جهت سنجش اهداف پیشرفت از پرسش‌نامه میدلتن و میگلی (1997) استفاده شده است. این پرسش‌نامه مشتمل بر دوازده گویه بوده و سه مؤلفه اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد را مورد سنجش قرار می‌دهد. ضرایب آلفای کرونباخ

جدول 2. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
باور هوشی ذاتی	12/44	3/34	0/67	-1/02
باور هوشی افزایشی	14/63	3/46	0/40	0/22
اهداف اجتناب - عملکرد	9/67	2/68	-0/05	0/50
اهداف رویکرد - عملکرد	11/62	2/95	0/02	-0/07
اهداف تبحری	12/00	3/18	0/18	-0/47
هیجان‌های منفی	45/03	2/81	0/05	-0/43
هیجان‌های مثبت	33/00	2/52	-0/08	0/91
پیشرفت تحصیلی	16/23	3/23	0/83	-0/15

توصیفی متغیرهای پژوهش برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی آورده شده است. همان‌طور که در جدول شماره 2 مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر به دست آمده، کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در هر دو گروه، توزیع تمامی متغیرها عادی است، بنابراین می‌توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده کنیم. لازم به ذکر است که مفروضه خطی بودن نیز در پژوهش حاضر با استفاده از نمودار پراکنش بررسی شد و مورد تأیید قرار گرفت.

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول 3 آورده شده است.

بیانگر همسو بودن سؤالات با سازه‌های نظری است. لازم به ذکر است که از خرده مقیاس لذت بردن از تحصیل 4 پرسش و امیدواری ناشی از تحصیل 3 پرسش، اضطراب ناشی از تحصیل 5 پرسش و خستگی از تحصیل 4 پرسش به دلیل تأثیرات منفی بر برآزش تحلیل عاملی تأییدی و یا عدم معنی‌دار بودن بار عاملی، از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند. پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش معدل پایان ترم دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی منظور گردید.

یافته‌ها

در جدول شماره 2 شاخص‌های مربوط به آمار

جدول 3. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
باور هوشی ذاتی	1							
باور هوشی افزایشی	-0/09	1						
اهداف اجتناب - عملکرد	0/21**	-0/05	1					
اهداف رویکرد - عملکرد	0/23**	-0/12*	0/08	1				
اهداف تبحری	-0/14**	0/35**	-0/06	-0/09	1			
هیجان‌های منفی	0/32**	-0/08	0/29**	0/24**	-0/11*	1		
هیجان‌های مثبت	-0/14**	0/09	-0/19**	-0/19**	0/30**	-0/19*	1	
پیشرفت تحصیلی	-0/19**	0/10*	-0/30**	-0/20**	0/20**	-0/43**	0/37**	1

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

جدول 4. برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم، اثرات کل، واریانس تبیین شده

متغیر	برآورد	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
- به روی پیشرفت تحصیلی:					
هیجان‌های منفی	-0/33**	-	-0/33**	-0/33**	
هیجان‌های مثبت	0/25**	-	0/25**	0/25**	
اهداف اجتناب-عملکرد	-0/16**	-0/07**	-0/23**	-0/23**	
اهداف رویکرد-عملکرد	-0/06	-0/05**	-0/11**	-0/11**	0/26
اهداف تبحری	0/08	0/08**	0/16**	0/16**	
باور هوش ذاتی	-	-0/15**	-0/15**	-0/15**	
باور هوش افزایشی	-	0/05*	0/05*	0/05*	
- به روی هیجان‌های منفی:					
اهداف اجتناب-عملکرد	0/22**	-	0/22**	0/22**	
اهداف رویکرد-عملکرد	0/17**	-	0/17**	0/17**	0/18
باور هوش ذاتی	0/24**	0/09**	0/33**	0/33**	
- به روی هیجان‌های مثبت:					
اهداف تبحری	0/30**	-	0/30**	0/30**	0/9
باور هوش افزایشی	-0/01	0/11**	0/10**	0/10**	
- به روی اهداف اجتناب-عملکرد:					
باور هوش ذاتی	0/21**	-	0/21**	0/21**	0/04
- به روی اهداف رویکرد-عملکرد:					
باور هوش ذاتی	0/23*	-	0/23*	0/23*	0/05
- به روی تبحری:					
باور هوش افزایشی	0/35**	-	0/35**	0/35**	0/13

* P < 0/05 ** P < 0/01 -

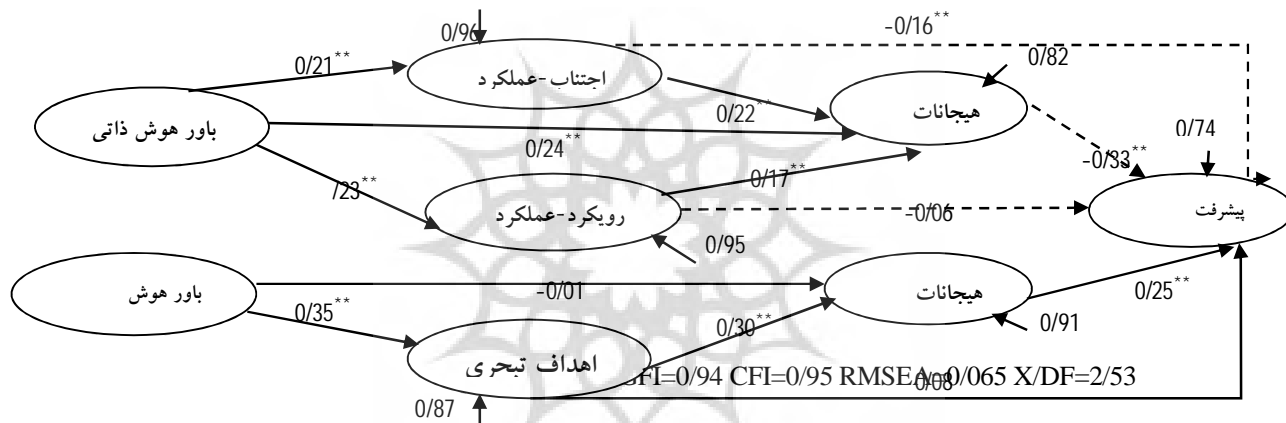
پایین‌تری را با پیشرفت تحصیلی دارا می‌باشد (0/10). در ادامه به بحث درباره یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل مسیر می‌پردازیم.

در جدول شماره 4 اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها آورده شده است. همان‌طور که در جدول شماره 4 مشاهده می‌شود هیچ‌کدام از متغیرهای برون‌زا باور هوش ذاتی و افزایشی بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند. درحالی که اثر غیرمستقیم باور هوش ذاتی بر پیشرفت تحصیلی برابر با 0/15- و از نظر آماری در سطح 0/01 معنی‌دار است. این اثر غیرمستقیم از طریق اهداف اجتناب-عملکرد، اهداف رویکرد-عملکرد و هیجان‌های منفی صورت می‌گیرد. همچنین اثر غیرمستقیم باور هوش افزایشی بر پیشرفت تحصیلی برابر با 0/05 و در

با توجه به جدول شماره 3 بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین هیجان‌های منفی و پیشرفت تحصیلی (0/43-) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف اجتناب-عملکرد و باور هوش افزایشی (0/05-) است که البته متغیر دوم از نظر آماری معنی‌دار نیست. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب متغیرهای هیجان‌های منفی (0/43-)، هیجان‌های مثبت (0/37)، اهداف اجتناب-عملکرد (0/30-)، اهداف تبحری (0/20) و اهداف رویکرد-عملکرد (0/20-)، باور هوشی ذاتی (0/19-) و باور هوشی افزایشی (0/10) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارا هستند. لازم به ذکر است که از میان متغیرهای برون‌زا باور هوشی افزایشی ضریب همبستگی

نظر آماری معنی‌دار نیست ولی اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی برابر با 0/08 و معنی‌دار است. همچنین در حالی که اثر مستقیم اهداف رویکرد-عملکرد (-0/06) بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار نیست ولی اثر غیرمستقیم این متغیر بر پیشرفت تحصیلی برابر با 0/05- و در سطح 0/01 معنی‌دار است. ضمناً واریانس تبیین‌شده پیشرفت تحصیلی در این پژوهش برابر با 0/26 می‌باشد. در ادامه با توجه به پارامترهای استاندارد برآورد شده در جدول شماره 3 مدل برازش شده پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (شکل 2) همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌گردد.

شکل 2: نمودار مدل علی پیش‌بینی یادگیری خودگردان (نمودار درون‌داد)



برازش خوبی دارد و 26 درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. این نتایج با یافته‌های تحقیقاتی دانلیز و استاپینسکی (2012) که در خصوص کاربردپذیری نظریه کنترل-ارزش پکران (2006) در محیط‌های یادگیری آنلاین صورت گرفته مطابقت دارد. این مطالعات در کل با نتایج مطالعات صورت گرفته در کلاس‌های درس سنتی مطابقت دارد. یک دلیل اولیه برای تشابهات مشاهده شده ممکن است این باشد که ارزیابی‌های صورت گرفته از ارزش-کنترل فعالیت‌های یادگیری نقش همسانی را به‌عنوان پیشایندهای هیجان‌ناخشی خاص ایفا می‌کنند. هرچند که محیط یادگیری دانشجویان نیز به نحو چشمگیری متفاوت باشد. در ارتباط با اثر غیرمستقیم باورهای هوشی بر پیشرفت تحصیلی، نتایج نشان داد که باورهای هوشی و افزایشی از طریق واسطه‌گری اهداف تبحری و

سطح 0/05 معنی‌دار است. این اثر غیرمستقیم از طریق متغیر اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت صورت می‌گیرد. همچنین با توجه به جدول مشاهده می‌شود که از میان متغیرهای درون‌زا بیشترین اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به هیجان‌های منفی و برابر با 0/33- می‌باشد که در سطح 0/01 معنی‌دار است و کمترین اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به اهداف رویکرد-عملکرد و برابر با 0/06 است که معنی‌دار نمی‌باشد.

با توجه به اطلاعات جدول هر سه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل اهداف اجتناب-عملکرد بر پیشرفت تحصیلی منفی و از نظر آماری معنی‌دار می‌باشند. همچنین در حالی که اثر مستقیم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی (0/08) معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی در میان دانشجویان دوره‌های مجازی دانشگاه پیام‌نور استان فارس انجام شد. برای نیل به این هدف با توجه به رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک و نظریه ارزش-کنترل پکران و همچنین پیشینه تحقیقاتی موجود مدلی را به عنوان مدل درون‌داد انتخاب و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج بطور کلی نشان داد که مدل پیشنهادی با محوریت نظریه ارزش-کنترل پکران (2006) و رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک با داده‌های گردآوری شده در میان دانشجویان دانشگاه پیام‌نور

اضطراب و خستگی از تحصیل را تجربه می‌کنند. طبیعی است که در چنین شرایطی آن‌ها امیدی به افزایش توانایی‌های خود ندارند، هیجان‌های ملال‌آور تحصیلی بر آن‌ها چیره شده و همسو با نتایج تحقیقات قبلی (پکران و همکاران، 2004؛ پکران و همکاران، 2009) از پیشرفت تحصیلی پایینی بهره‌مند می‌شوند. حال براساس یافته‌های فوق پیشنهاد می‌گردد که ساختار برنامه‌های آموزشی، محتوی کتب درسی و ارزشیابی‌های تحصیلی در دوره‌های مجازی دانشگاه پیام‌نور به نحوی طراحی گردد که منجر به شکل‌گیری باورهای مثبت در میان آن‌ها شود. همچنین با توجه به اهمیت نگرش والدین، اساتید و برنامه‌ریزان دانشگاه در شکل‌گیری باورهای فراگیران، آن‌ها باید نسبت به پیامدهای شکل‌گیری این باورها در فراگیران آگاه شوند. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بی‌معنی بودن اثر مستقیم و کل اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی است. در این مورد نیز باید گفت که اتخاذ اهداف رویکرد-عملکرد در بافت‌ها و محیط‌های تحصیلی گوناگون منجر به پیامدهای متناقض بعضاً مثبت و منفی شده است. به اعتقاد (میگلی، کاپلان و میدلتن 2001 نقل از محسن‌پور، 1384) وجود این تناقض‌ها در مورد اهداف رویکرد-عملکرد می‌تواند ناشی از ابزارها، محیط‌های تحصیلی و فرهنگی گوناگون باشد. در خصوص عدم معنی‌داری اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی نیز با نتایج تحقیقات (هارکویچ و همکاران، 2000 و 1997؛ الیوت و مک‌گریگور، 2001) همخوان است. البته باید گفت که این نتایج در راستای فرضیات محقق مبنی بر نقش واسطه‌ای هیجان‌ات تحصیلی در میان اهداف و پیشرفت تحصیلی است. همچنین نتایج نشان داد که هیجان‌های منفی (اضطراب و خستگی از فعالیت‌های تحصیلی) در مدل برآزش شده دارای بیشترین اثر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی است که این امر لزوم توجه مسئولان و برنامه‌ریزان دوره‌های مجازی دانشگاه پیام‌نور را به تدارک محیط تحصیلی با نشاط، برنامه‌های آموزشی و محتوی‌های کاربردی و جذاب گوشزد می‌کند.

هیجان‌های مثبت به صورت غیرمستقیم و مثبت پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته تا حدود زیادی با مفروضات نظریه ارزش-کنترل پکران (2006) و رویکرد شناختی-اجتماعی دونک و لگت (1988) و ملدن (2005) و دونک (2011) همسو می‌باشد. بر این اساس زمانی که دانشجویان متوجه شوند که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است، در صدد افزایش توانایی‌های هوشی و مهارت‌های تحصیلی خود برآمده و منطبق با نظریه ارزش-کنترل پکران (2006) ارزش ذهنی فعالیت‌های تحصیلی و تلاش برای بهبود توانایی نزد آن‌ها بالا رفته و اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند. در نتیجه همسو با یافته‌های پژوهشی مبنی بر وجود رابطه مثبت میان اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت (پکران، الیوت و مایر، 2009 و 2006؛ موراتیدیس و همکاران، 2009؛ هوانگ، 2011؛ نیکدل، 1389) از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی لذت برده و امید به موفقیت در آن‌ها زنده می‌شود. در نتیجه چنین فرایندی انگیزه تلاش در فراگیران افزایش یافته و برای دستیابی به موفقیت از موقعیت‌ها و تکالیف چالش‌برانگیز استقبال می‌کنند و در راستای نتایج تحقیقات (فرنزل و همکاران، 2007؛ گوئتز و همکاران، 2007؛ پکران و همکاران، 2009) از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار می‌گردند. همچنین در ارتباط با اثر غیرمستقیم باور هوشی ذاتی بر پیشرفت تحصیلی نتایج نشان داد که باورهای هوشی ذاتی از طریق واسطه‌گری اهداف اجتناب-عملکرد، رویکرد-عملکرد و هیجان‌های منفی بر پیشرفت تحصیلی، دارای اثر غیرمستقیم و منفی می‌باشد. بر این اساس مطابق با رویکرد شناختی-اجتماعی دونک و لگت (1388)، دونک (2011) زمانی که فراگیران هوش و توانایی را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش بدانند در هدف‌گذاری برای فعالیت‌های تحصیلی بر مواردی نظیر مقایسه‌های اجتماعی، پزدادن و فرار از سرزنش دیگران تمرکز کرده و ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش نزد آن‌ها به شدت کاهش می‌یابد و در نتیجه مطابق با نظریه ارزش-کنترل پکران (2006) هیجان‌های منفی نظیر

منابع

- اهداف پیشرفت. فصلنامه روان‌شناسی، سال شانزدهم، شماره 4.
- محسن‌پور، مریم. (1384). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (ریاضی) شهر تهران. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- نیکدل، فریبرز. (1389). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: Student' learning Blac-kwell, L. S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational psychology*, 84, 261-271.
- Braten, I., & Stromso, H. (2003). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psych-ology*. 29, 371-388.
- Church, M.A, Elliot, A.J & Gable, S, L, (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 43-54.
- Church, M.A, Elliot, A.J & Gable, S, L, (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 43-54.
- Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *Internet and Higher Education*, 15, 222-226.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence , goal orientation , cognitive engagement and achie-vement : A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (2011). Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology*.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation personality. *Psychological review*, 95, 256-273.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان‌جهرمی، رضا. (1387). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره، 28.
- خیابانی، ناصر. (1381). بررسی مقایسه‌ای رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر رشته روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در سال تحصیلی 80-81. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- زارع، حسین؛ رستگار، احمد. (1391). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه‌ای
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford..
- Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72(1), 218-232.
- Elliot, A. & Harachkiewicz, J (1996). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(1), 43-54
- Elliot, A. & McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76(4), 628-644.
- Elliot, A. & McGregor, H.A. (2001). A2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Psychology*. 80(3), 501-519.
- Elliot, E. & Dweck, C. S. (1988). Achievement Goals: an approach for motivational engagement and perception of quality in distance education. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 5-12
- 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.
- 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.
- Harachkiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J., Carter, S.M. & Letho, A.T. (1997). Maintaining interest and making the grade. *Journal of*

- Personality and Social Psychology. 73(6), 1284-1295.
- Harachkiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J., Carter, S.M. & Letho, A.T. (1997). Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73(6), 1284-1295.
- Harachkiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*. 92(3), 316-330.
- Harachkiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*. 92(3), 316-330.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22, 814-819.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-343.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). New York: Routledge.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135
- Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583-597.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. Amsterdam: Academic Press, 2007, pp. 13-36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupniksy, 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 (3), 531-549.
- 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.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Ryan, A.M., & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 2, 326-341.
- Spinath, B., & Pelster, J. S. (2003). Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422 (<http://www.sciencedirect.com>).
- Stipek, D., & Gralinski, G. H. (1996). Children's belief about intelligence and school performance. *Journal of Educational psychology*, 88, 397-407.
- Turner, J. E., & Waugh, R. M. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: Shame reactions and emergent self-organizations, In p. A. Schutz and R Pekrun, (Eds.), *Emotion in education*, San Diego: Academic Press.
- Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G & Vermunt, J.D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170. (<http://www.sciencedirect.com>).
- Wolters, C.A., YU, S. L. & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *learning and individual Differences*, 8, 211-238.