

## رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجانات پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر: یک تحلیل میانجی‌گری تعدیل شده

رها نورمحمدی\* امید شکری\*\* علی خدایی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجی‌گر فرایندهای ارزیابی شناختی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر انجام شد. ۳۴۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۷۰ پسر و ۱۷۰ دختر) به نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت (AGQ-R)، نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی (SAM-R) و نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت (AEQ-R) پاسخ دادند. در مطالعه همبستگی حاضر، به منظور آزمون روابط ساختاری در دو جنس در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری چندگروهی استفاده شد. نتایج نشان داد که فرایندهای ارزیابی شناختی، در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت در دانشجویان هم در گروه نمونه کل و هم گروه دختر و پسر، نقش واسطه‌گری نسبی دارد و مدل مفروض با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد که روابط بین جهت‌گیری‌های هدف، ارزیابی‌های شناختی و هیجانات پیشرفت در دو گروه دانشجویان دختر و پسر، هم‌ارز بودند. در نهایت، نتایج نشان داد که در مدل‌های مفروض چندگانه، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دواير مفهومی جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی تبیین پذیر است.

**واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری‌های هدف، ارزیابی‌های شناختی، هیجانات پیشرفت، تحلیل میانجی‌گری تعدیل شده.

\* کارشناس ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، raha\_nourmohamadi@yahoo.com

\*\* استادیار، روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) oshokri@yahoo.com

\*\*\* دکتری، مربی، روانشناسی، دانشگاه پیام نور. alikhodie@gmail.com

## مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت بر گزینش رفتارهای پیشرفت‌مدرانه یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (پوتوین، سیمیس، نیکولسن و بیکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). برای مثال، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که هدف‌های تسلطی گرایش محور با گستره وسیعی از نتایج تحصیلی مثبت مانند علاقه‌مندی، هیجانات پیشرفت مثبت و انگیزش پیشرفت تحصیلی، رابطه دارند (الیوت و هالیمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ ماتیوسی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). در مقابل، نتایج مطالعات دیگر بر رابطه منفی بین جهت‌گیری هدفی عملکردی با مشغولیت رفتاری، هیجانی و شناختی تأکید کرده‌اند (هوانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). با این وجود، اگر چه پیشینه متراکمی از یافته‌ها بر روابط بین جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت متمرکز هستند، اما تحلیل نظام‌دار سازوکارهای پیونددهنده این دوایر مفهومی از محدوده تلاش‌های تحقیقاتی محققان دور مانده است. بنابراین، محققان در پژوهش حاضر، نقش واسطه‌ای فرایندهای ارزیابی شناختی را در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر مورد بررسی قرار گرفت.

طبق دیدگاه هالمان، اسپراگر، بودمن و هاراجویکز<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) هدف‌های پیشرفت به مثابه یک بازنمایی شناختی آینده‌مدار هستند که با راهبری رفتار به سوی یک وضعیت نهایی مرتبط با شایستگی، میل به گرایش یا اجتناب را موجب می‌شود. در رویکرد استانداردهای هدف، هدف‌های پیشرفت بر حسب استاندارد یا ملاک و بر مبنای قضاوت درباره شایستگی، از یکدیگر متمایز می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵؛ اسنکو و تروپیانو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). این معیارها نسبت به دیگران (برای مثال تعداد مسئله‌های ریاضی که فرد در مقایسه با متوسط گروهی که به آن تعلق دارد، به درستی حل کرده است)، نسبت به مطالبات مطلق یک تکلیف (برای مثال حل یک مسئله ریاضی به درستی)، یا در مقایسه با تجارب موفقیت‌آمیز پیشین فرد، وضع می‌شوند (پالچینا - رینیک و کولیک - ویهوویس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). در نظریه هدف پیشرفت (الیوت، ۲۰۰۵، الیوت، مورایاما و پکران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱)، هدف‌های پیشرفت به مثابه دلایلی برای مشارکت در رفتارهای پیشرفت‌مدار، مانند تلاش، پشتکار، توجه کردن، تکمیل تکلیف، توجه کردن و مشغولیت رفتاری، هیجانی و شناختی، تلقی می‌شود. از نقطه نظر اهمیت، تلاش یادگیرنده برای دستیابی به موفقیت بر هدف‌های گرایشی و تلاش یادگیرنده برای اجتناب از ناکامی بر هدف‌های اجتنابی دلالت دارد. در چارچوب ۲x۲ هدف‌های پیشرفت

1. Putwain, Symes, Nicholson & Becker

2. Elliot & Hulleman

3. Matteucci

4. Huang

5. Schragger, Bodman & Harackewicz

6. Senko, & Tropicano

7. Pahljina-Reinić & Kolić-Vehovec

8. Murayama & Pekrun

تأکید می‌شود که هدف‌های تسلطی و عملکردی در ابعاد گرایش و اجتناب از یکدیگر تفکیک می‌شوند (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). طبق دیدگاه می، می و دراگاس<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) تأکید هدف‌های تسلطی بر بسط شایستگی<sup>۲</sup> و تمرکز هدف‌های عملکردی بر نمایش شایستگی<sup>۳</sup> مبتنی هستند. مرور پیشینه در قلمرو مطالعاتی هدف‌گزینی تحصیلی در محیط‌های پیشرفت نشان می‌دهد که یکی از مهمترین مسیرهای تحقیقاتی تصریح‌کننده ظرفیت‌های تفسیری جهت‌گیری‌های هدف در بین یادگیرندگان بر حوزه هیجانات پیشرفت، مبتنی است (راکانیل، هال و بارو، ۲۰۱۸).

نظریه کنترل — ارزش، هیجانات پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران، ۲۰۱۷؛ گوئتز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶؛ گوئتز، فرنزل، پکران و هال، ۲۰۰۷؛ پکران، فرنزل، گوئتز و پری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ پکران و استیفنس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ پکران، لیچتنفیلد، مارش<sup>۶</sup>، مورایاما و گوئتز، ۲۰۱۷؛ پکران، کاساک، مورایاما، الیوت و توماس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ ربانی و حجازی، ۱۳۹۸) چهارچوب مفهومی منسجمی را برای تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجانات در محیط‌های تحصیلی فراهم می‌کند. هیجانات پیشرفت بیانگر هیجان‌هایی هستند که با تأثیرپذیری از سازوکارهای چندگانه شناختی و انگیزشی به‌طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت‌محور یادگیرندگان رابطه نشان می‌دهند. ریندل، تولیس و دریسسل<sup>۸</sup> (۲۰۱۸) با هدف تصریح نقش پیش‌بینی‌کننده هیجانات بر دو قلمرو یادگیری و پیشرفت، بر ضرورت تمیز ابعادی مانند فعال‌سازی<sup>۹</sup> (فعال‌سازی<sup>۱۰</sup> در برابر غیرفعال‌سازی<sup>۱۱</sup>) تمرکز موضوعی<sup>۱۲</sup> (فعالیتی<sup>۱۳</sup> در برابر پیامدی<sup>۱۴</sup>) و اهمیت<sup>۱۵</sup> (مثبت در برابر منفی) درباره هیجانات تأکید می‌کنند. نتایج مطالعات مختلف از رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، و هیجانات پیشرفت به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند (پکران، الیوت و مایر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶؛ همتی، نوشادی و نیکدل، ۱۳۹۷). نتایج مطالعات مختلف بر اثرات سودمند جهت‌گیری هدف پیشرفت، بر هیجانات پیشرفت تأکید کرده‌اند. برای مثال، نتایج مطالعه دانیلز، هاینس، استاپنیسکی، پری، نیوآل<sup>۱۷</sup> و پکران (۲۰۰۸) - که با هدف مطالعه رابطه بین

1. Mih, Mih & Dragos

2. development of competence

3. demonstration of competence

4. Raccanello, Hall & Burro

5. Goetz & Haag

6. Frenzel & Perry

7. Stephens

8. Lichtenfeld & Marsh

9. Cusack & Thomas

10. Reindl, Tulis & Dresel

11. activation

12. activating

13. deactivating

14. object focus

15. activity

16. outcome

17. valence

18. Maier

19. Daniels, Haynes, Stupnisky & Newal

هدف پیشرفت تسلطی با هیجانات پیشرفت در یادگیرندگان کانادایی انجام شد. نشان داد که هدف‌های تسلطی با هیجانات مثبت رابطه مثبت و معنی‌دار، و با هیجانات منفی رابطه منفی و معنی‌دار داشت. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در مطالعات مختلف الگوی پراکندگی مشترک بین جهت‌گیری هدف عملکردی با هیجانات مثبت و منفی متفاوت بوده است. برای مثال، در مطالعات رایان، پاتریک و شیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) و شی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) رابطه بین اهداف عملکردی با هیجانات منفی، منفی و معنی‌دار و در مطالعه پکران (۲۰۰۶) رابطه بین اهداف عملکردی با هیجانات منفی، مثبت و معنی‌دار گزارش شده است. بر اساس این شواهد با وجود تداخل بالقوه بین دوایر مفهومی جهت‌گیری‌های هدفی و هیجانات پیشرفت، جستجوی مسیری مفهومی با هدف تصریح علت پیوند این قلمروهای مفهومی از اهمیت زیادی برخوردار است.

طبق دیدگاه پکران، گویتز، تیتز و پری (۲۰۰۲) در نظام چرخه‌ای مدل فرایندی پیشایندها و پسایندهای هیجانات پیشرفت، به‌طور گریزناپذیری بخشی از پراکندگی اندازه‌های متناسب به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق عوامل شناختی مانند ارزیابی‌های شناختی، تبیین‌شدنی است (بیر، دانلیس و گوینگان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ بیلویزیسکا، ایوت، ویلاسکات و سیدیکدیس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که تمایز در الگوی ارجح ارزیابی مطالبات موقعیتی فرا روی در پیش‌بینی پاسخ هیجانی فرد، به این مطالبات از نقش انکارنشده برخوردار است. بر اساس نظریه کنترل - ارزش هیجانات پیشرفت، تمایل افراد به استفاده از الگوی ارزیابی شناختی چالشی در مقایسه با ارزیابی تهدیدآمیز در مواجهه با مطالبات انگیزاننده در موقعیت‌های تحصیلی، و به تبع آن گرایش آن‌ها به استفاده از راهبردهای مقابله شناختی سازش یافته در مقایسه با راهبردهای مقابله شناختی غیرانطباقی، زمینه را برای تجربه هیجانات پیشرفت مثبت در مقایسه با هیجانات پیشرفت منفی، فراهم می‌آورد (پکران، ۲۰۰۶؛ بوریگ و سوریگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ هوانگ، ۲۰۱۶؛ کینگ، مک‌انرنی و واتکینز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ کینگ و مک‌ایرنی، ۲۰۱۹؛ دیتمرس، تراتسون، لادکی، گویتز، فرنزل و پکران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). به بیان دیگر، بر اساس نظریه کنترل - ارزش پکران (۲۰۰۶)، ارزیابی‌های متمرکز بر میزان کنترل و ارزش‌گذاری ذهنی مطالبه‌گری‌های زندگی تحصیلی، در زمره تعیین‌کننده‌ترین عناصر پیشایندهی هیجانات پیشرفت، تلقی می‌شود. کنترل

1. Ryan, Patrick & Shim

2. Shih

3. Buhr, Daniels & Goegan

4. Bialobrzeska, Wildschut & Sedikides

5. Burić & Sorić

6. King, McInerney & Watkins

7. Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Goetz, Frenzel & Pekrun

تحصیلی ادراک شده یک خصیصه درونی تصریح‌کننده پساایندهای هیجانی رویارویی با تقاضاهای محیط‌های تحصیلی، محسوب می‌شود (ریسپادک، سیوفرت و نت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در خلال سال‌های گذشته، دختران و زنان در مقایسه با پسران و مردان در بسیاری از شاخص‌های پیشرفت تحصیلی، عملکرد بهتری را نشان داده‌اند (باتلر، ۲۰۱۴؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ میسی، گلینکی و بورگ، ۲۰۰۶). باتلر (۲۰۱۴)، خاطر نشان می‌کند که تفاوت‌های جنسی در قلمروهای مفهومی خودنگری، خودنظم‌بخشی و هدف‌های پیشرفت، در تصریح تفاوت‌های جنسی نقش بااهمیتی ایفا می‌کنند. همچنین، او شواهدی را در دفاع از وجود تمایلات جنس‌مدارانه معطوف بر تأیید خود<sup>۲</sup> در برابر بهبود خود<sup>۳</sup> تدارک دید. بر این اساس، مردان بیشتر متمایلند که توانایی‌های خود را نشان دهند و از آن‌ها مراقبت کنند و در مقابل، زنان بیشتر تلاش‌باور و سخت‌کوشند، و برای شناخت و مرتفع کردن محدودیت‌های خود بیش از پیش می‌کوشند. بنابراین، تحلیل مدل‌های جنسیتی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی فرصتی را تدارک می‌بیند که ویژگی‌های کارکردی سازه‌های انگیزشی در بستر اطلاعاتی متغیر جنس واری می‌شود.

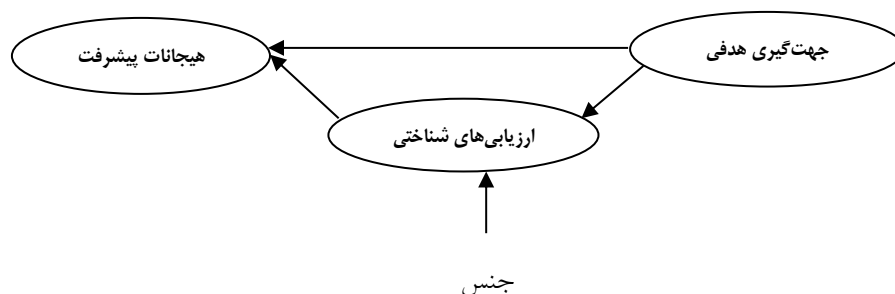
بر اساس آنچه گفته شد، در مطالعه حاضر تأکید بر واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت، از طریق تصریح نقش تعیین‌کننده ارزیابی‌های شناختی به مثابه یک مکانیزم اثر، در قلمرو مطالعاتی جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت، در پیشبرد مرز دانش نظری در محدوده تلاش محققان علاقه‌مند به روی‌آوردهای معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، از سهم بسزایی برخوردار است. به بیان دیگر، برای محققان پژوهش حاضر، فقر، خلاء و گسست اطلاعاتی انکارشدنی در بطن دانش نظری و تجربی موجود وجود دارد که پیرامون وزن تفسیری جهت‌گیری‌های هدف برای تجارب هیجانی یادگیرندگان هستند. در نتیجه، التزام به بسط مرز دانش نظری را از طریق تصریح ظرفیت‌های تبیینی ارزیابی‌های شناختی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی موجب شد. علاوه بر این، عدم اطلاع مکفی از نقش تعدیل‌گر عضویت یادگیرندگان به گروه‌های جنسی سبب شد تا محققان با استفاده از یک مدل ترکیبی میانجی‌گری تعدیل شده، نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های شناختی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت را در دو گروه دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر مقایسه کنند (شکل ۱).

<sup>۱</sup>. Respondek, Seufert & Nett

<sup>۲</sup>. to prove

<sup>۳</sup>. to improve

<sup>۴</sup>. moderated mediation model



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۴۰ دانشجوی مقطع کاشناسی، ۱۷۰ پسر (با میانگین سن ۲۲/۳۱ و انحراف استاندارد ۳/۱۱) و ۱۷۰ دختر (با میانگین سن ۲۲/۱۷ و انحراف استاندارد ۳/۲۰) بودند که از گروه‌های آموزشی مختلف با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در نمونه منتخب، ۱۵۷ دانشجو (۴۷/۳ درصد) از بین دانشجویان علوم انسانی، ۶۰ دانشجو (۱۸/۲ درصد) از بین دانشجویان علوم پایه و ۱۱۳ دانشجو ( برابر با ۶۵ درصد) از بین دانشجویان فنی و مهندسی انتخاب شدند. کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) تأکید می‌کند در استفاده از روش مدل‌یابی معادله ساختاری، حجم نمونه براساس تعداد پارامترهای برآورده شده مدل مشخص می‌شود. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵)، حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، ۴۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایج پذیرفتنی نمونه‌ای برابر با ۳۴۰ شرکت‌کننده انتخاب شدند. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۸ به ۱ استفاده شد. لازم به ذکر است، محققان با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها، به تعداد برآورد شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین، حدود ۱۰ درصد افزود.

<sup>۱</sup>. Kline

## ابزارهای پژوهش

نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت<sup>۱</sup> (AGQ-R، ایوت و مورایاما، ۲۰۰۸).

ایوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسش‌نامه هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. نسخه تجدید نظر شده از ۱۲ گویه و چهار بُعد شامل هدف تسلط‌مدار گرایش، هدف تسلط‌مدار اجتنابی، هدف عملکردی گرایش، و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی تشکیل شده است. در این پرسش‌نامه مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که AGQ-R از چهار عامل هدف تسلط‌مدار اجتنابی، هدف تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش‌مدار تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. مقادیر ضرایب هم‌سانی درونی AGQ-R برای هدف تسلط‌مدار اجتنابی، تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش‌مدار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این مطالعه، ضرایب هم‌سانی ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و در نهایت، هدف عملکرد/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمد.

نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس<sup>۲</sup> (SAM-R، رویلی، رویلی، سچ، جاریکا و

واگن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). رویلی و همکاران (۲۰۰۵) به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا مقیاس ارزیابی استرس را توسعه دادند. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در مطالعه رویلی و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس، سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت را تکرار کرد. در مطالعه رویلی و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب هم‌سانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که SAM-R از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. در مطالعه حاضر، ضرایب هم‌سانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۳ به دست آمد.

<sup>۱</sup>. Achievement Goal Questionnaire-Revised

<sup>۲</sup>. Stress Appraisal Measure-Revised

<sup>۳</sup>. Rowley, Roesch, Jurica & Vaughn

نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت<sup>۱</sup> (AEQ-R؛ عبدالله‌پور، ۱۳۹۴). پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت را با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. در پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در مطالعه پکران، گوئتز، پری، کرامر، هاتچستاد و مالفنتر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های پیشرفت به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، در تاج و احدی (۱۳۹۳) نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با مطالعه پکران، گوئتز، فرنزل، بارچفیلد و پری (۲۰۱۱) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت به طور تجربی از روایی درونی AEQ حمایت کرد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۶۰، ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۶۷، ۰/۶۵ و ۰/۶۶ به دست آمد.

### یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را در دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق در دو جنس (n=۳۴۰)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	جنس	میانگین	انحراف استاندارد
هدف‌های پیشرفت	هدف تسلط‌مدار گرایشی		۱۱/۸۲	۲/۷۴
	هدف تسلط‌مدار اجتنابی		۱۱/۴۰	۲/۷۱
	هدف عملکردی گرایش‌مدار		۱۱/۴۶	۲/۸۹
	هدف عملکردی اجتناب‌مدار		۱۱/۳۰	۲/۸۴
ارزیابی‌های شناختی	تهدید	پسر	۱۹/۱۸	۷/۳۴
	چالش		۱۲/۶۲	۴/۳۰
	منابع		۸/۴۴	۳/۵۴
	هیجان لذت		۲۹/۸۱	۵/۷۹
	هیجان امید		۳۰/۶۰	۶/۰۹
هیجانات پیشرفت	هیجان غرور		۳۰/۲۸	۶/۱۵
	هیجان خشم		۲۲/۳۹	۵/۹۱

<sup>۱</sup>. Achievement Emotions Questionnaire-Revised

<sup>۲</sup>. Hochstadt & Molfenter



۵/۷۶	۲۳/۶۹	هیجان اضطراب	
۵/۳۹	۲۳/۴۲	هیجان شرم	
۵/۴۵	۲۱/۵۶	هیجان ناامیدی	
۵/۳۰	۱۶/۳۷	هیجان خستگی	
۲/۷۸	۱۱/۵۰	هدف تسلط‌مدار گرایشی	
۲/۷۱	۱۱/۲۲	هدف تسلط‌مدار اجتنابی	
۲/۹۰	۱۱/۲۱	هدف عملکردی گرایش‌مدار	هدف‌های پیشرفت
۲/۷۸	۱۱/۲۶	هدف عملکردی اجتناب‌مدار	
۷/۲۳	۱۶/۴۱	تهدید	
۳/۶۲	۹/۰۵	چالش	ارزیابی‌های شناختی
۲/۸۵	۵/۰۵	منابع	
۵/۷۹	۲۹/۸۱	هیجان لذت	
۶/۰۹	۳۰/۶۰	هیجان امید دختر	
۶/۱۵	۳۰/۲۸	هیجان غرور	
۵/۹۱	۲۲/۳۹	هیجان خشم	
۵/۹۳	۲۳/۹۰	هیجان اضطراب	
۶/۰۷	۲۳/۵۸	هیجان شرم	هیجان‌ات پیشرفت
۶/۴۵	۲۰/۷۰	هیجان ناامیدی	
۴/۳۰	۱۵/۳۷	هیجان خستگی	

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد میرز، گامست و گارینو<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، آزمون و تأیید شدند. در نهایت در مطالعه حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه‌انتظار<sup>۲</sup> استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه‌درست‌نمایی<sup>۳</sup> استفاده شد.

در بخش اول، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۴۳۲/۳۶، ۲/۳۸، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۵،

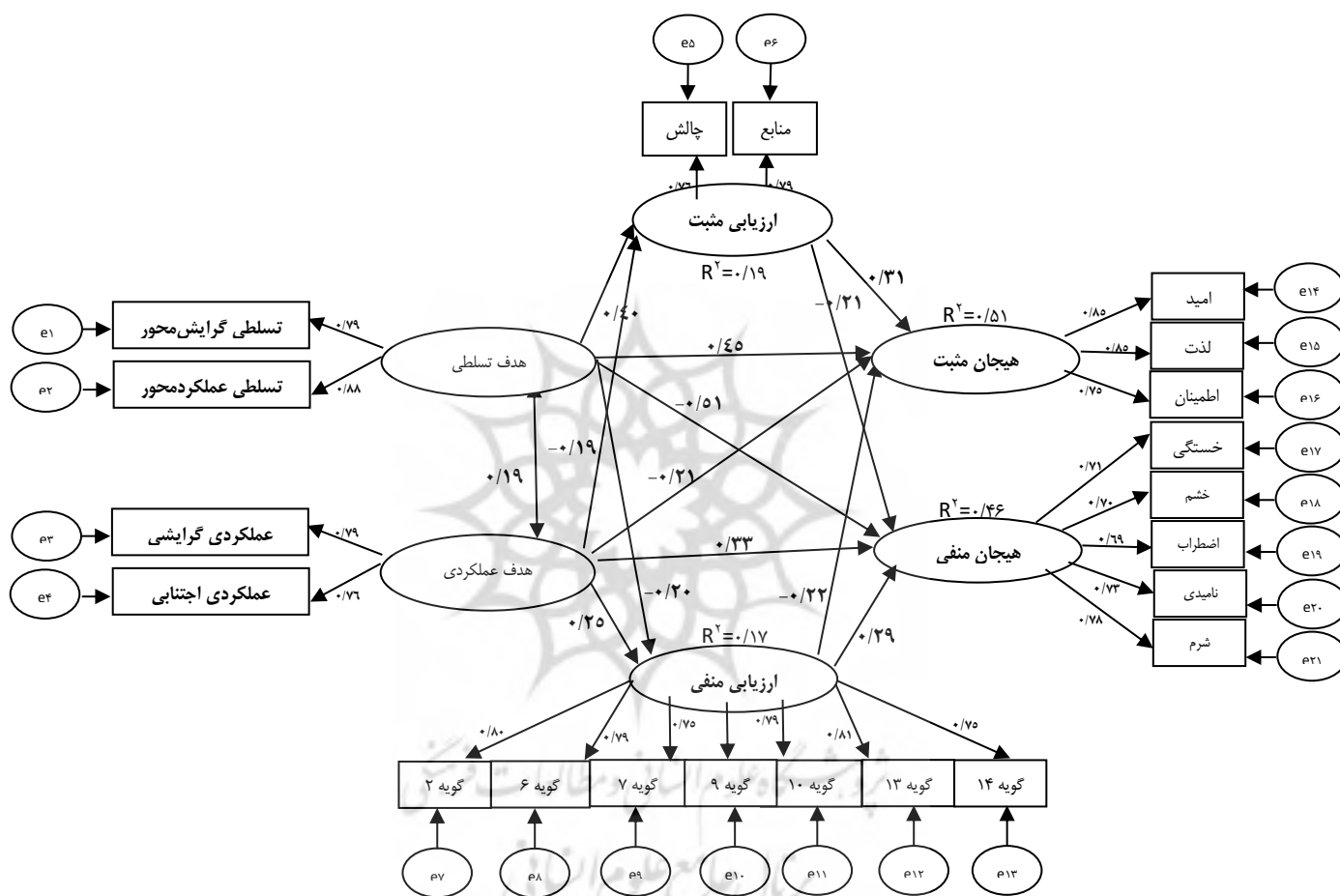
<sup>۱</sup> Meyers, L. S., Gamest. G., & Goarin

<sup>۲</sup> expectation maximizationC

<sup>۳</sup> maximum likelihood

رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجانات پیشرفت ... ۱۶۷

۰/۹۱ و ۰/۰۵۲ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۳)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برآزش در مدل مفروض نشان می‌دهد که در کل نمونه دانشجویان پسر و دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برآزش مطلوبی دارد.



شکل ۲. مدل واسطه‌گری نسبی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر

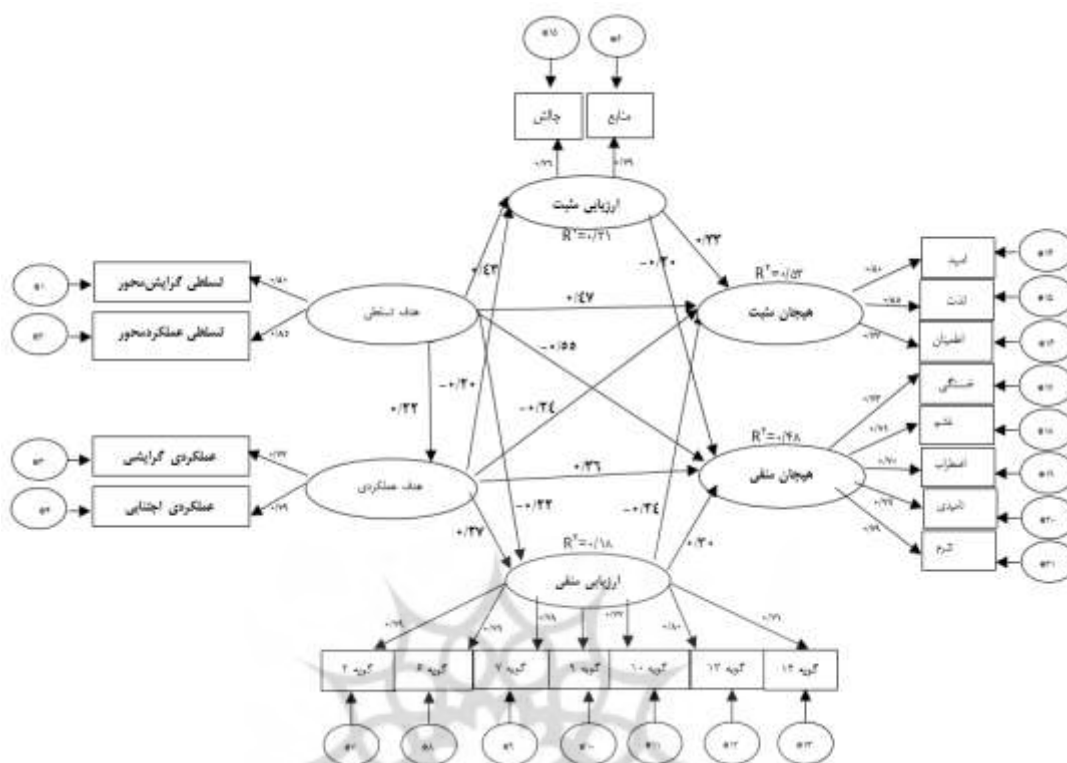
شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض، ۱۹ درصد از پراکندگی نمرات ارزیابی‌های شناختی انطباقی و ۱۷ درصد از پراکندگی نمرات ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی از طریق متغیرهای مکنون جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۵۱ درصد از پراکندگی نمرات هیجانات پیشرفت مثبت و ۴۶ درصد از پراکندگی نمرات هیجانات پیشرفت منفی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی و ارزیابی‌های شناختی انطباقی و غیرانطباقی، پیش‌بینی

شد. در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی در کل گروه نمونه دانشجویان دختر و پسر، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنی‌دار بودند.

در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی انطباقی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر به ترتیب ۰/۱۲ و ۰/۰۸- به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر به ترتیب ۰/۰۹- و ۰/۰۶- به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ).

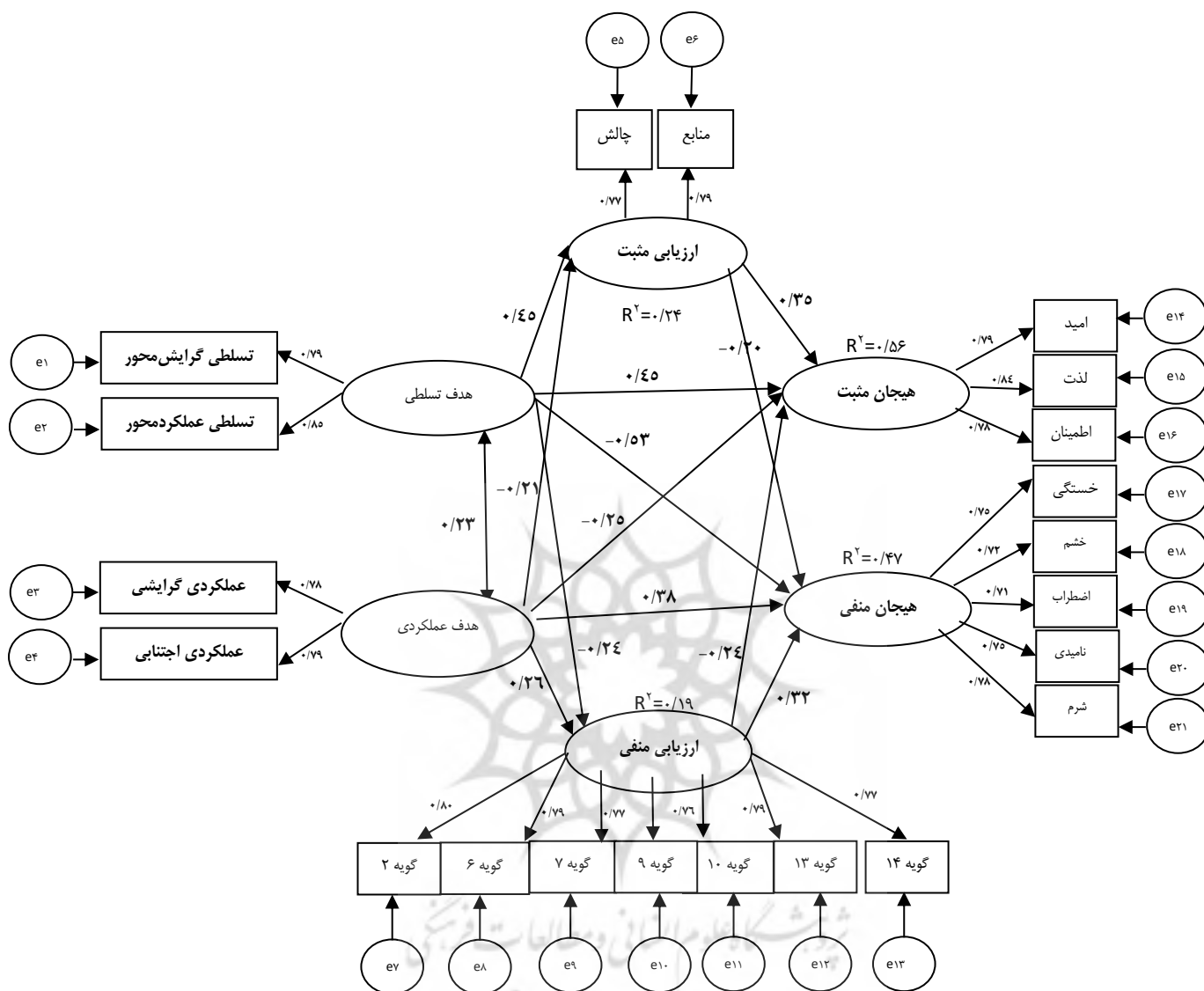
به منظور مقایسه نقش تعدیل‌کننده جنسیت، معادلات ساختاری مدل پژوهش به تفکیک در دختران و پسران محاسبه گردید. در شکل ۳ نتایج حاصل از تحلیلها در گروه دختران در قالب مدل پژوهش ارائه شده است. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانشجویان دختر شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۴۳۳/۰۲، ۲/۳۹، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۰۵۷ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازش در مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانشجویان دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی انطباقی در نمونه دانشجویان دختر به ترتیب ۰/۱۳ و ۰/۰۸- به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر به ترتیب ۰/۰۹- و ۰/۰۶- به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ).



شکل ۳. مدل واسطه‌گری نسبی در نمونه دانشجویان دختر

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانشجویان پسر شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۴۵۱/۲۲، ۲/۴۹، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۰۵۴ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازش در مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانشجویان دختر، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی انطباقی در نمونه دانشجویان دختر به ترتیب ۰/۱۴ و ۰/۰۸ به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی از طریق ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی در کل نمونه دانشجویان دختر و پسر به ترتیب ۰/۱۰ و ۰/۰۶ به دست آمد که از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/05$ ).



شکل ۴. مدل واسطه‌گری نسبی در نمونه دانشجویان پسر

با توجه به این که در مطالعه حاضر، آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض در کانون توجه محقق بوده است، در این بخش، روابط ساختاری در مدل مفروض، به تفکیک برای هر یک از دو گروه دانشجویان دختر و پسر آزمون شد. در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل ساختاری بدون محدودیت شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به

رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجانات پیشرفت ... ۱۷۱

ترتیب برابر با ۹۷۸/۸۷، ۲/۵۸، ۰/۹۴۴، ۰/۹۲۶، ۰/۹۰۲ و ۰/۰۵۷ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۳) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

در یکی از مدل‌های معادله ساختاری چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد در دو گروه، محدود شدند. نتایج نشان داد که برازش این مدل با داده‌ها مطلوب بود (جدول ۲). مقدار  $\chi^2$ ، که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر  $\chi^2$  بین مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت محاسبه شد، نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند ( $\chi^2(23) = 25/90, p = 0/31$ ). سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۲، مقدار  $\chi^2$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های ساختاری برای دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند ( $\chi^2(15) = 15/70, p = 0/40$ ).

جدول ۲. تغییرناپذیری جنسی مدل مفروض واسطه‌گری نسبی

مدل	بامحدودیت / بدون محدودیت	$\chi^2$	$\chi^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	$\chi^2/\Delta$	df $\Delta$	p
مدل بدون محدودیت	مدل بدون محدودیت	۹۷۸/۸۷	۲/۵۸	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۰۴	-	-	-
مدل‌های بامحدودیت	مدل وزن‌های اندازه‌گیری	۱۰۰۴/۷۷	۲/۵۵	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۰۴	۲۵/۹۰	۲۳	۰/۳۱
	مدل وزن‌های ساختاری	۹۹۴/۵۷	۲/۴۹	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۰۵	۱۵/۷۰	۱۵	۰/۴۰

## بحث و نتیجه‌گیری

محققان در مطالعه حاضر به کمک توسعه یک مدل میانجی‌گیری تعدیل شده، واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی را در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر آزمون کردند. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در کل دانشجویان مدل واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت، به‌طور مطلوبی با داده‌های مشاهده‌شده برازنده بود. علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر ضمن تأکید بر برازندگی مطلوب مدل مفروض با داده‌ها در هر یک از دو گروه جنسی، شواهد مضاعفی را درباره هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی فراهم کرد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات همتی و همکاران (۱۳۹۷)، سیفرت (۲۰۰۴) و مارتین (۲۰۰۸) نشان داد که رابطه بین جهت‌گیری‌های تسلطی با هیجانات مثبت و ارزیابی‌های

شناختی انطباقی، مثبت و معنی دار و با هیجانات پیشرفت منفی و ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی، منفی و معنی دار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که رابطه بین جهت‌گیری‌های عملکردی با هیجانات منفی و ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی، منفی و معنی دار، و با هیجانات مثبت و ارزیابی‌های انطباقی، منفی و معنی دار بود. به طور کلی، در نظریه هدف پیشرفت، انگیزش تحصیلی یادگیرندگان از طریق تلاش آن‌ها برای دستیابی به هدف‌های توسعه داده شده، مفهوم‌سازی می‌شود (الیوت، ۲۰۰۵). یک اصل اساسی در نظریه هدف پیشرفت این است که رفتارهای یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت تابعی از تمایل آن‌ها برای دستیابی به هدف‌هایی خاص است که برای تحقق آن‌ها می‌کوشند. بر این اساس، یادگیرندگان علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی به دلیل برخورداری از ویژگی‌هایی مانند خودنظم‌دهی و خودتعیین‌گری، تحول‌یافتگی شناختی خویشتن را تسهیل می‌کنند. علاوه بر این، شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که استفاده از هدف‌های پیشرفت تسلطی با انتخاب تکالیف چالش‌انگیز، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، خودگویی‌های مثبت، احساس مسئولیت در قبال تجارب پیشرفت و شکست و عواطف مثبت رابطه مثبت نشان می‌دهد. در مقابل، یادگیرندگان عملکردی از طریق مشغله ذهنی مفرط درباره توانایی‌های فردی خویشتن، ترس از ارزیابی منفی، اسناد موفقیت به عوامل غیرقابل کنترل، استفاده از خودگویی‌های منفی و سطوح بالای عواطف منفی، مشخص می‌شوند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). در این بخش، بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود آنچه تمیز در مختصات کُنشی جهت‌گیری‌های هدفی را در بطن مطالعه رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان موجب می‌شود از طریق تأکید بر توصیف‌گرهای نیم‌رخ روان‌شناختی یادگیرندگان قابل جستجو است. به بیان دیگر، بر اساس نتایج مطالعاتی مانند سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸)، هوانگ (۲۰۱۶)، پوتوین و همکاران (۲۰۱۸)، ماتیوسی (۲۰۱۷)، پالچینا - رینیک و کولیک - ویویس (۲۰۱۷)، بیر و همکاران (۲۰۱۹) و بکمن، و همکاران (۲۰۱۸)، تمایز در هدف‌گزینی تحصیلی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق برخی همبسته‌های مفهومی مانند هدف‌های والدینی/خانوادگی، ادراک از کنترل تحصیلی، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی، سبک نظم‌بخشی هیجانی، بر رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان از قبیل تلاش‌باوری در برابر تلاش‌گریزی، هیجانات پیشرفت، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزشگذاری برای تجارب پیشرفت، پشتکار، مشغولیت، مقاومت یا ایستادگی، درماندگی، تاب‌آوری و سرزندگی اثر می‌گذارد.

در بخش دیگری، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعه بیر و همکاران (۲۰۱۹) ضمن تأکید بر رابطه بین ارزیابی‌های شناختی و هیجانات پیشرفت یادگیرندگان، از نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های شناختی در رابطه نیازهای روان‌شناختی بنیادین و هیجانات پیشرفت حمایت کرد. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات برینان (۲۰۱۳)، دیلن و همکاران (۲۰۱۶الف) و دیلن و

همکاران (۲۰۱۶ب) نشان داد که بین ارزیابی‌های انطباقی با هیجانات پیشرفت مثبت و بین ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی با هیجانات پیشرفت منفی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت. دانیالس، آدمز و مک‌کافری (۲۰۱۶) و لیاناگوناواردینا، آدمز و ویلیامز (۲۰۱۳) با هدف تبیین الگوی کیفی رابطه بین ارزیابی‌های شناختی با هیجانات پیشرفت، بر نقش تفسیری وضعیت انگیزشی یادگیرندگان تأکید می‌کند. بر این اساس، سلطه‌گری تفاسیر شناختی خودناتوان‌سازِ بدکارکرد بر میدان روانی یادگیرندگان از طریق تشویق انگیزش بیرونی و اخذ رویکرد بازده‌مدارانه در آن‌ها زمینه را برای تجربه هیجانات مثبت، بیش از پیش فراهم می‌آورد. در مقابل، استیلای تفاسیر شناختی خودتوانمندساز بر میدان پدیداری یادگیرندگان ضمن ترغیب انگیزش درونی در آن‌ها از طریق تسهیل فرایندمحوری در یادگیرندگان، مصونیت آن‌ها را در برابر هیجانات منفی ممکن می‌سازد. علاوه بر این، مرور نتایج مطالعات متمرکز بر ظرفیت‌های تفسیری ارزیابی‌های شناختی در قلمرو هیجانات پیشرفت نشان می‌دهد که یکی دیگر از مسیرهای توضیح‌دهنده ویژگی‌های کارکردی ارزیابی‌های شناختی برای پیش‌بینی هیجانات پیشرفت با تأکید بر مفاهیمی مانند «ارزش‌گذاری» و «کنترل‌گری» مشخص می‌شود (بیر و همکاران، ۲۰۱۹). به بیان دیگر، بیر و همکاران (۲۰۱۹) با هدف تصریح ویژگی‌های کارکردی ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت بر نقش ارزش‌گذاری برای عنصر اسنادی تلاش و کنترل‌گری یا ادراک از کنترل تحصیلی برای توصیف مختصات کنشی تفاسیر شناختی انطباقی و در مقابل، ارزش‌زدایی از تلاش یا تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و عدم کنترل بر تجارب پیشرفت در محیط‌های تحصیلی، در زمره مهم‌ترین توصیف‌گرهای ارزیابی‌های شناختی بدکارکرد، تلقی می‌شوند.

در بخش دیگری، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعه بیر و همکاران (۲۰۱۹) شواهدی را در دفاع از میانجی‌گری فرایندهای ارزیابی شناختی با هدف پیش‌بینی هیجانات پیشرفت در یادگیرندگان دختر و پسر فراهم کرد. در این بخش، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات سولیا، ونیکساریسکیو، ویرجیا و اسچافیلی (۲۰۱۵)، باف (۲۰۱۴) و تیزی، کلاسن و دانیلز (۲۰۱۴) با هدف تصریح نقش میانجی‌گر ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت از طریق سازه‌های انگیزشی بر نقش کلیدی کیفیت‌های روان‌شناختی «خودتعیین‌گری» و «ارتباط» تأکید کرده‌اند. به بیان دیگر، شواهدی از این دست نشان می‌دهد که تأمین نیاز بنیادین خودتعیین‌گری یا استقلال در بافت پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی با آفریدن بستری برای هویت‌بخشی به مشخصه‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری در برابر مسئولیت‌گریزی، استاندارد‌گزینی واقع‌گرا در برابر استاندارد‌گزینی واقع‌گریز، تلاش‌باوری در برابر تلاش‌گریزی، تجربه هیجانات پیشرفت مثبت را بر هیجانات پیشرفت منفی، تقدم می‌بخشد. علاوه بر این، نتایج مطالعات سولیا و همکاران (۲۰۱۵)،



باف (۲۰۱۴) و تیزی و همکاران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که مؤلفه ارتباط نیز به عنوان یکی دیگر از مسیرهای تبیینی قابل انتخاب برای کمک به تفسیرپذیری نقش ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت با تأکید بر پروراندن بسط منابع مقابله‌ای یادگیرندگان، در فزون‌بخشی هیجانات مثبت در آن‌ها از سهم بسزایی برخوردار است. به بیان دیگر، تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان از طریق افزایش سهم تجارب حمایتی در آن‌ها ضمن قوت‌بخشی به اثرات ضربه‌گیرانه منابع مقابله‌موقعیتی، احتمال تجربه هیجانات مثبت را در آن‌ها تقویت می‌کند. بر اساس نظریه بسط و ساخت هیجانات مثبت (فردریکسون، ۲۰۱۳) اگر تقویت منابع مقابله‌ای از طریق خلق فرصت تحقق‌بخشی به هدف‌های خود/دگروضع شده احتمال تجربه هیجانات مثبت را افزایش می‌دهد، متعاقباً هیجانات مثبت با تحکیم و وسعت‌بخشی به ظرف منابع مقابله‌روان‌شناختی یادگیرندگان و کمک به تحقق ایده توانمندسازی روانی در آن‌ها، خود در ایجاد هیجانات مثبت در برابر هیجانات منفی، مؤثر واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات بوزکارت و کيفر (۲۰۱۷)، جوکسیموویک و همکاران (۲۰۱۵)، جوکسیموویک و همکاران (۲۰۱۷) و لی، وانگ و تان (۲۰۱۸) نیز با تأکید بر ویژگی‌های کارکردی نظریه شبکه اجتماعی، توان تفسیری مؤلفه ارتباط را در متن توضیح مشخصه‌های کنشی ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت، تصویر کرده‌اند. به طور کلی، در نظریه شبکه اجتماعی تأکید می‌شود که ویژگی‌هایی مانند تعلق خاطر به محیط‌های آکادمیک و پیوند با همسالان در تقویت هیجانات مثبت یادگیرندگان مؤثر است.

مرور شواهد تجربی پیرامون توان تبیینی متغیر جمعیت‌شناختی جنس در بخش‌های مختلف قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی انگیزش و هیجان نشان می‌دهد که در اغلب مطالعات، منطبق مقایسه‌های سطح‌محور مقدم بر مقایسه‌های ساختارمحور بوده است (مارتین، ۲۰۰۸). نتایج مطالعه حاضر با انتخاب منطبق مقایسه‌های ساختاری، شواهدی در دفاع از هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌گری نسبی ارزیابی‌های شناختی مثبت و منفی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف تسلطی و عملکردی و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی فراهم آورد. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی قلمروهای مفهومی منتخب در مدل مفروض در دو بافت عناصر پیش‌بینی و واسطه‌گر با هدف پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی سازگارانه و ناسازگارانه تأکید می‌کند. نتایج مطالعاتی از این دست نشان می‌دهد که کارکرد کیفیت‌های روان‌شناختی جهت‌گیری‌های هدف و ارزیابی‌های شناختی در پیش‌بینی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی، فراجنسیتی و فرابافتاری است.

با وجود آن‌که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی ارزیابی‌های شناختی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پساينده‌های هیجانی جهت‌گیری‌های هدف مثبت و منفی فراهم

کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. دوم، با توجه به آن که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند. بنابراین، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است. سوم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادله ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌گری نسبی در برابر مدل واسطه‌گری کامل، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های شناختی در رابطه جهت‌گیری‌های هدف و هیجانات پیشرفت مثبت و منفی نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دو حلقه مفهومی هدف‌های پیشرفت و هیجانات پیشرفت از طریق ارزیابی‌های شناختی تبیین می‌شود. علاوه بر این، در سطحی کلی‌تر، نتایج مطالعه حاضر شواهد تجربی مضاعفی را در دفاع از منطق مفهومی زیربنایی نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت فراهم کرد.

## منابع

### الف. فارسی

- ربانی، زینب، و حجازی، الهه (۱۳۹۸). انگیزش و هیجان‌های تحصیلی بر اساس نیمرخ‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۱۱، شماره ۱، ۱-۲۵.
- شکری، امید، تمیزی، نوشین، عبدالله‌پور، محمد آزاد، و تقوایی نیا، علی (۱۳۹۴). اعتباریابی و رواسازی نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هدف پیشرفت در دانشجویان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، دوره ۳، شماره ۴، ۱۰۷-۱۲۲.
- شکری، امید، تمیزی، نوشین، عبدالله‌پور، محمد آزاد، و خدای، محمد محسن (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال هجدهم، شماره ۲، ۱-۱۱.
- عبدالله‌پور، محمد آزاد (۱۳۹۴). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی - اجتماعی هیجانات پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- عبدالله‌پور، محمد آزاد، درتاج، فریبرز، و احدی، حسن (۱۳۹۳). ارزیابی ساختار عاملی پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت در دانشجویان ایرانی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۴، شماره ۸، ۱۸۶-۱۶۱.
- همتی، نگین، نوشادی، ناصر، و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۱۰، شماره ۲، ۳۳-۵۳.
- مومنی، فرشته، شهیدی، شهریار، موتابی، فرشته و حیدری، محمود (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس خودشفقت‌ورزی. روان‌شناسی معاصر. ۲، ۸، ۲۷-۴۰.

## ب. انگلیسی

- Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. S., & Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, 72, 39–48.
- Bialobrzeska, O., Elliot, A. J., Wildschut, T., & Sedikides, C. (2019). Nostalgia counteracts the negative relation between threat appraisals and intrinsic motivation in an educational context. *Learning and Individual Differences*, 69, 219–224.
- Bozkurt, A., & Keefer, J. (2017). Participatory learning culture and community formation in connectivist MOOCs. *Interactive Learning Environments*, 24(5), 1016–1024.
- Brennan, K. (2013). In connectivism, no one can hear you scream: a guide to understanding the MOOC novice. *Hybrid Pedagogy*.
- Buff, A. (2014). Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change-change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 31, 21–29.
- Buhr, E. E., Daniels, L. M., & Goegan, L. D. (2019). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a massive open online course. *Computers in Human Behavior*, 96, 85–94.
- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523–529.
- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts: Does gender matter? *Advances in Child Development and Behavior*, 47, 1–41.
- Daniels, L. M., Adams, C. & McCaffrey, A. (2016). *Emotional and social engagement in an xMOOC: The Case of Dino 101*. In Sharon Tettegah & M. P. McCreery (Eds.), *Emotions, Technology, and Learning* (pp. 25–41). San Diego: Elsevier Inc.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25–35.
- Dillon, J., Ambrose, G. A., Wanigasekara, N., Chetlur, M., Dey, P., Sengupta, B., & D'Mello, S. K. (2016a, April). *Student affect during learning with a MOOC*. In Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge (pp. 528–529). ACM.
- Dillon, J., Bosch, N., Chetlur, M., Wanigasekara, N., Ambrose, G. A., Sengupta, B., & D'Mello, S. K. (2016b). Student emotion, co-occurrence, and dropout in a MOOC context. *In EDM* (pp. 353–357).
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goals construct*. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52–84). London: Guildford Press.

- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). *Achievement goals*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D.S. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 43–60). (2nd ed.). New York: Guildford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501e519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613–628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekran, R., Hall, N. C. (2007). Between- and Within-domain relations of students, academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions 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.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M., & Harackewicz, J. M. (2010). A meta analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with the same labels. *Psychological Bulletin*, 136, 422–449.
- Joksimović S., Dowell N., Skrypnik O., Kovanović V., Gašević D., Dawson S., Graesser A. C. (2015, March). How do you connect? Analysis of social capital accumulation in connectivist MOOCs. In Proceedings of the Fifth International Conference on Learning. Cognitive Appraisals Mediate Between Two Basic Needs and Emotions 33. *Analytics and Knowledge (LAK'15)* (pp. 64–68). New York, NY: ACM.
- Joksimović, S., Poquet, O., Kovanović, V., Dowell, N., Mills, C., Gašević, D. ... & Brooks, C. (2017). How Do We Model Learning at Scale? A Systematic Review of Research on MOOCs. *Review of Educational Research*, 0034654317740335.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2019). Family-support goals drive engagement and achievement in a collectivist context: Integrating etic and emic approaches in goal research. *Contemporary Educational Psychology*. 58, 338-353.
- 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.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Li, B., Wang, X., & Tan, S. C. (2018). What makes MOOC users persist in completing MOOCs? A perspective from network externalities and human factors. *Computers in Human Behavior*, 85, 385-395.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.

- Matteucci, M. C. (2017). Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 67, 279–289.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research, Design and Interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Mih, V., Mih, C., & Dragos, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 329–336.
- Pahljina-Reinić, R., & Kolić-Vehovec, S. (2017). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 56, 167-174.
- 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. (2017). *Achievement Emotions*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.). (pp. 251-271). New York: The Guilford Press.
- 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., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98, 583.
- 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., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287–316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- 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, 36–48.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). *Achievement emotions in higher education*. In C. J. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 257–306). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Putwain, D. W., Symes, W., Nicholson, L. J., & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioural engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 12–19.

- Raccanello, D., Hall, R., & Burro, R. (2018). Salience of primary and secondary school students' achievement emotions and perceived antecedents: Interviews on literacy and mathematics domains. *Learning and Individual Differences*, 65, 65–79.
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2018). Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. *Learning and Individual Differences*, 62, 164–173.
- Respondek, L., Seufert, T., & Nett, U. E. (2019). Adding previous experiences to the person-situation debate of achievement emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 19–32.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547–557.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, 275–285.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2017). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1178–1192.
- Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *Elementary School Journal*, 108, 313–334.
- Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187.
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.

English Abstract

**Relationship between Achievement Goal Orientations, Cognitive Appraisal Processes and Achievement Emotions in Male and Female University Students: A Moderated Mediation Analysis**

**Raha Normohammadi<sup>1</sup> Omid Shokri<sup>2</sup> Ali Khodaie<sup>3</sup>**

This study examined the mediating role of cognitive appraisal processes on the relationship between goal orientations and achievement emotions among male and female university students. 340 university students (170 male and 170 female) answered the Achievement Goal Questionnaire-Revised, the Stress Appraisal Measure-Revised and the Achievement Emotions Questionnaire-Revised. Multi-group structural equation modeling was used to assess the mediating effects of cognitive appraisal processes on the relationship between goal orientations and achievement emotions among male and female university students. The results indicated that for the total sample and for male and female university students, the partially mediated model of positive and negative cognitive appraisals in the relationship between goal orientations and achievement emotions had good fit to data. The results of the group specificity of structural relations showed that the relationship between goal orientations, cognitive appraisals and achievement emotions were equal for both groups. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant. The results of present study show that part of the common variance between the conceptual circles of goal orientations and positive and negative achievement emotions can be explained through cognitive appraisal processes.

**Keywords:** goal orientations, cognitive appraisal processes, achievement emotions, moderated mediation analysis

---

<sup>1</sup> Master of educational psychology, Islamic Azad University, North Tehran Branch.  
raha\_nourmohamadi@yahoo.com

<sup>2</sup> (Corresponding Author) Assistant Professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University.  
oshokri@yahoo.com

<sup>3</sup> PhD, Instructor, Psychology, Payame Noor University. alikhodie@gmail.com