

## بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۱۱

کد مقاله: ۷۱۹۷۳

عاطفه السادات هاتف الحسینی<sup>۱</sup>

### چکیده

پژوهش مورد نظر با هدف بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. جامعه مورد مطالعه، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان اصفهان می‌باشند. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۸۲ نفر دختر، ۱۵۸ نفر پسر) که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابزارهای تحقیق شامل پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد مولفه‌های هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند همچنین بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری مشاهده شد ولی بین اهداف پسران و دختران تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، هیجان تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

از مهمترین اهداف نظام های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت گرا و کارآمد است. هر ساله بسیاری از دانش آموزان به دلیل شکست تحصیلی از ادامه تحصیل باز می ماندند و بسیاری دیگر مجبور به تکرار پایه تحصیلی یا دروس افتاده می شوند. همچنین سلامت روانی دانش آموزان متأثر از این مسائل تهدید شده و در فرایندی متقابل وضعیت تحصیلی آنان تحت تأثیر وضعیت روانی قرار می گیرد. زیرا عوامل اصلی مؤثر در یادگیری مانند انگیزش و توانایی تحت تأثیر مشکلات عاطفی و هیجانی است. این مشکلات موجب کاهش کارآمدی و احساس ناتوانی فرد می شود و انگیزه های مربوط به تحصیل را تحت تأثیر قرار داده مخصوصاً عملکرد تحصیلی را کاهش می دهند. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده اند [۱]. پژوهش های آکو بویرو و جوشوا در سال ۲۰۰۴ نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه را می توان براساس خود پنداره و نگرشی دانش آموزان به فعالیتهای تحصیلی پیش بینی کرد [۲]. علاوه بر نگرش دانش آموز نسبت به مدرسه، نگرشی او نسبت به توانایی و شایستگی خود در انجام دادن تکالیف درسی، اغلب با انگیزه و پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است. چنانکه پژوهش های گسترده بندورا [۳] در این زمینه شواهدی را مطرح می سازد که نشان می دهد خود توانایی، انگیزه دانش آموز را برای تلاش در راه پیشرفت تحصیلی بر می انگیزد. این متغیر نه تنها در پیشرفت تحصیلی بلکه در موفقیت زندگی نیز نقش مهمی را ایفا می کند. در این رابطه، جهت گیری هدف پیشرفت از جمله موضوعاتی است که نقش آن به عنوان یک سازه کلیدی مورد تأیید قرار گرفته است. اهداف پیشرفت بازنمایی های شناختی از چیزهایی هستند که افراد سعی دارند آنها را به انجام برسانند و اهداف و دلایلی هستند که فرد برای انجام یک تکلیف برای خود بر می گزیند [۴]. اخیراً الیوت و همکارانش در سال ۲۰۰۱ با ترکیب نظریه شناختی - اجتماعی هدف در نظریه انگیزش پیشرفت تقسیم بندی جدیدی از اهداف پیشرفت ارائه نمودند. این محققان، معتقدند اساساً موضوع انگیزش پیشرفت، میل به شایستگی است و در تبیین شایستگی به دو مولفه تعریف و جاذبه تأکید نمودند. منظور از مولفه ی تعریف، ملاکی که فرد برای شایستگی در نظر می گیرد که به دو گونه ی ملاک مطلق و هنجاری تقسیم می شود. در مولفه جاذبه، گرایش به موفقیت یا پرهیز از شکست، تعیین کننده ی ارزش موقعیت ها هستند. یعنی فرد برای موفق شدن یا شکست نخوردن اقدام به کار می کند [۵]. این محققان بر اساس تعامل این دو مولفه، چهار نوع جهت گیری هدف را مطرح کردند که عبارتند از:

الف) هدف تسلط - گرایشی: اهداف فراگیران، یادگیری تا حد امکان، چیره شدن بر چالش ها یا افزایش سطح شایستگی شان است.

ب) هدف تسلط - اجتنابی: فراگیر به منظور پرهیز از فقدان تسلط یا شکست در یادگیری تا جایی که امکان دارد فعالیت می کند.

ج) هدف عملکرد - گرایشی: فراگیر می خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند.

د) هدف عملکرد - اجتنابی: فراگیر از این که نزد همکلاسی هایش بی کفایت یا ناتوان به نظر آید پرهیز می کند، یعنی فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کند.

از نظر دونک و لگت [۶] اهداف پیشرفت ناظر بر دلایل دانش آموزان برای انجام دادن تکالیف اند. دونک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است: اهداف تبحری و اهداف عملکردی دانش آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل، دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند درصدد نشان دادن توانایی های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت های مطلوب آنان هستند. برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد، نظریه اهداف دونک را گسترش داده و سه نوع هدف را مد نظر قرار داده اند [۷]. دانش آموزانی که اهداف رویکرد عملکرد را انتخاب می کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و آنهایی که اهداف اجتناب عملکرد را انتخاب می کنند درصدد باهوش جلوه دادن خود در جهت اجتناب از تنبیه هستند [۸].

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی هیجان تحصیلی است. هیجان های تحصیلی آن دسته از هیجان هایی هستند که مستقیماً با فعالیت های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند [۹]. هیجان های تحصیلی را می توان مانند سایر هیجان های عمومی تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین، تعریف کرد. به دیگر سخن، میتوان آن ها را به عنوان هیجان های عادی و تکراری که نوعاً توسط شخص و در رابطه با فعالیت ها و نتایج پیشرفت تجربه شده اند، تعریف کرد [نقل از مرجع شماره ۱۰]. طبق نظر پکران و همکاران [۱۱]، به لحاظ موضوعی دو نوع هیجان تحصیلی وجود دارد. یکی، هیجان فعالیت که به فعالیت های تحصیلی وابسته است، دیگری، هیجان پی آمدی که با نتایج فعالیت های تحصیلی ارتباط دارد. این دو نوع هیجان را از نظر زمان به هیجان های آینده نگر مثل امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست، و هیجان های گذشته نگر مانند احساس غرور و افتخار یا شرم از کسب نتایج تقسیم می کنند. هیجان های تحصیلی را از نظر ارزشمندی نیز به

هیجان‌های مثبت، مثل لذت، امیدواری، و غرور، و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کنند [نقل از مرجع شماره ۱۰]. هیجان‌های محیط آموزشی می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه‌ی این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان گردد. سوابق پژوهشی مؤید آن است که هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی رابطه‌ی معناداری با خودتنظیمی یادگیری [۱۲]، ادراک از کلاس درس [نقل از مرجع شماره ۱۰]، جهت‌گیری هدف (پکران و همکاران، ۲۰۰۶)، خودپنداره‌ی تحصیلی [۱۳] و پیشرفت تحصیلی [۱۱] دارد. پکران [۹] در کنار تعریف و تبیین هیجان‌ها، هیجان‌های پیشرفت را مطرح می‌کند و معتقد است هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت، گره خورده‌اند؛ بر اساس این تعریف، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت نیز هیجان‌های پیشرفت به شمار می‌آیند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از فعالیت‌های مرتبط با هیجان‌های پیشرفت هستند. بنابراین می‌توان به لحاظ موضوعی دو نوع متفاوت از هیجان‌های پیشرفت را برشمرد؛ هیجان‌های فعالیتی، که به فعالیت مرتبط با پیشرفت جاری وابسته است و هیجان‌های پیامدی، که به نتایج این فعالیت‌ها بستگی دارد [۱۱]. هیجان‌های پیشرفت را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین، تعریف کرد؛ برای مثال هیجان‌های پیشرفت حالت (اضطراب امتحان که پیش از امتحان تجربه می‌شود)، به دیگر سخن، می‌توان آن‌ها را به عنوان هیجان‌های عادی و تکراری که نوعاً توسط شخص و در رابطه با فعالیت‌ها و نتایج پیشرفت تجربه شده‌اند، تعریف کرد [نقل از مرجع شماره ۹]. پکران، الیوت و می‌یر [۱۱] رابطه میان ارزیابی‌ها و هیجان‌های پیشرفت را تشریح کردند. آن‌ها معتقدند هیجان‌های پیامدی مربوط به آینده و هیجان‌های پیامدی مربوط به گذشته و هیجان‌های مربوط به ارزیابی‌های متفاوت آن‌ها، تعیین می‌شوند. این گروه از هیجان‌ها از طریق تمرکز بر موضوعات گوناگون و همچنین چارچوب‌های زمانی متفاوت آن‌ها، مشخص می‌شوند؛ یعنی ارزیابی‌های کنترل ارزش متفاوتی دارند.

هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های پیشرفت، کنترل و ارزش‌ها در هیجان‌های مربوط به فعالیت، به عمل و رفتار باز می‌گردد. در این هیجان، تمرکزهای توجهی، بیشتر بر عمل متمرکز است تا بر نتایج و پیامدها. ارزیابی‌های مربوط به پیامدهای گذشته، حال و آینده، در این مورد، نقشی ندارند؛ برای مثال نگاه دانش‌آموزی که از مطالعه و یادگیری مطالب جدید لذت می‌برد، بر فعالیت یادگیری معطوف است و به نتایج و پیامدهای آن توجهی ندارد. کدیور [۱۰] در پژوهشی نشان داد که هیجان‌های تحصیلی خودگردانی و هوش‌نقش مهمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. احمدی ده‌قلب‌الدینی [۱۳] در مطالعه خود نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط، راهبردهای یادگیری عمیق را به طور مثبت و راهبردهای یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌نماید. دلاور پور [۱۴] در پژوهش خود نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین هدف تسلط-اجتنابی و تعلل ورزی وجود دارد. حجازی [۱] به این نتیجه رسید که رابطه اهداف عملکردی با خودکارآمدی معنادار نمی‌باشد ولی با اهداف تبحری معنادار می‌باشد. لطیفیان و سپهری [۱۵] در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای شناخت‌شناسی دانشجویان تأثیر معنی‌داری بر هدف‌های پیشرفت آنان دارند. قلی‌زاده و شکرکن [۱۶] در پژوهشی نشان دادند که بین هدف تبحرگرا و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌دار و بین هدف تبحرگریز و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. در مطالعه گرین و همکارانش [۱۷] بین اهداف عملکردی و فرآیندهای عمیق یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. در مطالعه الیوت و مک‌گریگور در سال ۱۹۹۹ بین اهداف عملکردی-اجتناب و فرآیندهای عمیق پردازش اطلاعات رابطه منفی و بین اهداف عملکردی-اجتناب با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت و بین اهداف عملکردی با راهبردهای عمیق یادگیری رابطه قوی مشاهده شد [نقل از مرجع شماره ۷]. با توجه به اینکه طیف وسیعی از جمعیت ایران رادانش‌آموزان تشکیل می‌دهند و همچنین با توجه به این که مشکلات زیادی در آموزش و نحوه استفاده از راهبردهای متنوع آموزشی در این امر وجود دارد، ضروری به نظر می‌رسد که پژوهش‌هایی در مورد تأثیر هیجان‌های تحصیلی و اهداف پیشرفت صورت گیرد تا اهمیت و ضرورت آن در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان روشن‌تر شود [۱۸]. با احتساب اهمیتی که هیجان‌ها در امر تحصیل دارد و نظر به نقش ویژه مولفه‌های هیجان‌ها در تحصیلی و اهداف پیشرفت در بهبود عملکرد تحصیلی، پژوهش حاضر به دنبال این سؤال است که آیا هیجان‌های تحصیلی و اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌باشد؟

## ۲-هدف پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی رابطه هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بوده است.

### ۳- فرضیات پژوهش

- ۱- مولفه های هدف گذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.
- ۲- مولفه های هیجان تحصیلی پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.
- ۳- بین مولفه های هیجان تحصیلی دختران و پسران تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین هدف گذاری دختران و پسران تفاوت وجود دارد.

### ۴- روش پژوهش

این مطالعه توصیفی - تحلیلی به صورت مقطعی در شهر اصفهان انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل هستند (تقریباً ۳۵۰ نفر)، تشکیل می‌دهد. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۴۰ نفر از دانش آموزان (۱۸۲ نفر دختر، ۱۵۸ نفر پسر) که طبق جدول مورگان و به شیوه خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. به اینصورت که ابتدا از بین دبیرستان های این شهر، ۴ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از دبیرستانهای مذکور چند کلاس به تصادف انتخاب شدند. پس از توضیح مختصری درباره اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها، از آنها خواسته شد تا پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران (تدوین شده در سال ۲۰۰۵) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الوت و مک گریگور (تدوین شده در سال ۲۰۰۱) را تکمیل کنند. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS16 و روش های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### ۵- ابزار پژوهش

#### ۵-۱- پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ)

این پرسشنامه برای اولین بار توسط الیوت و مک گریگور در سال ۲۰۰۱ بر اساس چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت تدوین شد و ترجمه فارسی آن، ابزار این پژوهش قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه می باشد که در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. الیوت و مک گریگور [۴] در پژوهشی پایایی و روایی AGQ را مطلوب گزارش دادند، آنها با انجام تحلیل عامل تاییدی، مناسب بودن الگوی چهار عاملی را تایید کردند؛ همچنین ضرایب پایایی آلفا را از ۰/۶۸ تا ۰/۸۸ به تفکیک چهار جهت گیری هدف گزارش دادند، به طوری که به جز اهداف عملکرد اجتناب با ضریب ۰/۶۸٪ ضرایب سه جهت گیری دیگر بالاتر از ۰/۷۰ بدست آمد. در ایران نیز خرمایی [۱۹] به منظور برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضرایب به تفکیک چهار جهت گیری بالاتر از ۰/۷۵ به دست آمد؛ با انجام تحلیل عامل اکتشافی به روش مولفه های اصلی و چرخش واریماکش چهار عامل استخراج شد که بر روی هم ۷۳/۶ درصد واریانس کل را تبیین می کردند. در این پژوهش ضریب الفای بدست آمده برای سنجش پایایی برای مولفه عملکرد گرایش ۰/۷۱، تسلط گرایش ۰/۳۶، تسلط اجتناب ۰/۷۲ و عملکرد اجتناب ۰/۳۶ محاسبه شد. ضریب الفای کل از مون برابر ۰/۸۲ محاسبه شد. برای سنجش روایی آزمون از روش تحلیل عاملی استفاده شد؛ میزان Kmo برابر ۰/۷۹ بود که در سطح  $p < 0.05$  معنادار بود.

#### ۵-۲- پرسشنامه هیجان های تحصیلی (AEQ)

این پرسشنامه توسط پکران و همکاران [۲۰] تهیه شده و با ۷۵ سوال دارای دو بخش است هر دو بخش پرسشنامه هیجان های تحصیلی، به صورت جداگانه و یا با هم قابل اجراست. در هر بخش، مقیاس های هیجان های گوناگون نیز میتواند متناسب با نیاز های پژوهشگر به صورت جداگانه به کار رود. در پرسشنامه حاضر، دانش آموزان تجربیات هیجانی خود را در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌کنند. هر بخش پرسشنامه هشت مولفه را اندازه گیری می‌کند. مولفه های آن شامل لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، خستگی، شرم و ناامیدی است. نسخه انگلیسی بر روی یک نمونه از دانش آموزان کانادایی (۳۸۹ نفر) با میانگین سنی ۲۰ سال اجرا شد که روایی و پایایی آن، مناسب بود. همچنین نسخه زبان آلمانی این پرسشنامه نشان می دهد نتایج محاسبه پایایی این ابزار و نتایج تحلیل عاملی تاییدی، مناسب و قابل قبول است [۲۰]. در داخل ایران نیز پایایی و روایی این پرسشنامه توسط کدیور و همکاران [۱۰] مورد بررسی قرار گرفته و با تحلیل عاملی تاییدی وجود عاملها در جامعه دانش آموزان ایرانی تایید شده است. همچنین ضرایب آلفای مولفه های پرسشنامه بین (۰/۷۶) تا (۰/۸۵) گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای سنجش روایی آزمون از روش تحلیل عاملی استفاده شد؛ میزان Kmo برابر (۰/۸۷) بود که در سطح  $p < 0.05$  معنادار بود. برای سنجش پایایی آزمون از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد که این ضرایب برای مولفه های هیجان تحصیلی به ترتیب شامل لذت ۰/۸۴، امید ۰/۸۱، خشم ۰/۸۸، اضطراب ۰/۸۷، شرم ۰/۹۱، ناامیدی ۰/۹۰، خستگی ۰/۹۳ و برای کل آزمون ۰/۹۸ می باشد.

## ۶- یافته‌ها

### ۶-۱- یافته‌های توصیفی

جدول شماره (۱) وضعیت گروه نمونه بر اساس جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۱: وضعیت گروه نمونه بر اساس جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۵۸	۴۶/۵
دختر	۱۸۲	۵۳/۵
کل	۳۴۰	۱۰۰

با توجه به اطلاعات جدول نمونه مورد بررسی شامل ۱۵۸ دانش آموز پسر و ۱۸۲ دانش آموز دختر است که در مجموع ۳۴۰ نفر گروه نمونه را تشکیل می‌دهند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای کمی پژوهش

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمینه نمره	بیشینه نمره
معدل	۱۶/۶۲	۱/۹۸	-۰/۵۵	-۰/۲۵	۱۰/۷۵	۲۰
اهداف تسلط-گرایش	۵/۸۹	۱/۹	-۰/۵۶	۰/۹۴	۳	۱۵
اهداف تسلط-اجتناب	۶/۸۴	۲/۴۵	۰/۷۷	۰/۸۱	۳	۲۸
اهداف عملکرد-گرایش	۶/۲۸	۲/۴۳	-۰/۸۴	۰/۵۶	۳	۱۵
اهداف عملکرد-اجتناب	۶/۶۲	۲/۱۵	-۰/۵۲	۰/۵	۳	۱۵
لذت	۳۵/۵۱	۷/۳۶	-۰/۶۵	۰/۷۴	۱۰	۵۳
امید	۲۱/۰۵	۴/۹۹	-۰/۴۲	۰/۹۸	۶	۴۱
غرور	۲۰/۹۸	۵/۱۵	-۰/۳۵	-۰/۲۸	۶	۳۰
خشم	۲۵/۵۷	۹/۰۴	-۰/۳۱	-۰/۲۸	۹	۵۸
اضطراب	۳۳/۳۷	۹/۶۵	-۰/۰۷	-۰/۲۶	۱۱	۵۵
شرم	۲۷/۶۸	۱۰/۵۹	-۰/۴۴	-۰/۲۶	۱۱	۵۵
نومیدی	۲۵/۰۳	۱۰/۳۹	۰/۹۶	۱	۱۱	۷۱
خستگی	۲۷/۷۵	۱۱/۰۲	۰/۳۹	-۰/۳۹	۱۱	۵۵

بر اساس اطلاعات جدول (۲) شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین  $\pm ۱$  است که نشان دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

### ۶-۲- یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: هیجان تحصیلی و هدفگذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون گام به گام معدل تحصیلی

مدل	پیش بینی کننده	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
۱	نومیدی	رگرسیون باقیمانده کل	۸۷/۹۸۹ ۱۲۵۰/۲۴۴ ۱۳۳۸/۲۳۳	۱ ۳۳۷ ۳۳۸	۸۷/۹۸۹ ۳/۷۱	۲۳/۷۱۷	۰/۰۰	۰/۲۵۶	۰/۰۶۶	-
۲	نومیدی تسلط-گرایش	رگرسیون باقیمانده کل	۱۴۹/۱۲۱ ۱۱۸۹/۱۱۱ ۱۳۳۸/۲۳۳	۲ ۳۳۶ ۳۳۸	۷۴/۵۶۱ ۳/۵۳۹	۲۱/۰۶۸	۰/۰۰	۰/۳۳۴	۰/۱۱۱	۰/۰۴۶
۳	نومیدی تسلط-گرایش غرور	رگرسیون باقیمانده کل	۱۸۷/۲۵۸ ۱۱۵۰/۹۷۵ ۱۳۳۸/۲۳۳	۳ ۳۳۵ ۳۳۸	۶۲/۴۱۹ ۳/۴۳۶	۱۸/۱۶۸	۰/۰۰	۰/۳۷۴	۰/۱۱۴	۰/۰۲۸

نتایج نشان داد در مرحله اول متغیر نومیدی از مولفه‌های هیجان تحصیلی رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ( $F(۳۳۷,۱)=۲۳/۷۱۷, P=۰/۰۰۰$ ) و  $۶/۶$  درصد واریانس ( $R^2=۰/۰۶۶$ ) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرحله دوم علاوه بر نومیدی، اهداف تسلط-گرایش نیز با معدل تحصیلی رابطه معنادار دارند ( $F(۳۳۶,۱)=۲۱/۰۶۸, P=۰/۰۰۰$ ) و با هم  $۱۱/۱$  درصد واریانس ( $R^2=۰/۱۱۱$ ) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم اهداف تسلط-گرایش  $۴/۶$  درصد واریانس ( $\Delta R^2=۰/۰۴۶$ ) است. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی، اهداف تسلط-گرایش، متغیر غرور از مولفه‌های هیجان تحصیلی نیز رابطه معناداری با معدل

تحصیلی دارد (F(۳۳۵,۱)=۱۸/۱۶۸, P=۰/۰۰۰) و با هم ۱۴ درصد واریانس (R2=۰/۱۴) معدل تحصیلی را تبیین می کند که سهم متغیر غرور ۲/۸ درصد واریانس (ΔR2=۰/۰۲۸) است.

جدول ۴: معنادار بودن ضرایب رگرسیون پیش بینی معدل تحصیلی

ملاک	ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد	$\beta$	t	p
ثابت	۱۷/۹۲۱	۰/۲۷۳		۶۵/۵۷۸**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۹	۰/۰۱	-۰/۲۵۶	-۴/۷۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۹/۱۶۴	۰/۴		۴۷/۷۹۳**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۶	۰/۰۱	-۰/۲۴	-۴/۶۶۱**	۰/۰۰۰
اهداف تسلط-گرایش	-۰/۲۲۴	۰/۰۵۴	-۰/۲۱۴	-۴/۱۵۶**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۷/۴۷۶	۰/۶۴۳		۲۷/۱۹۲**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۱	۰/۰۱	-۰/۲۱۶	-۴/۲۱۵**	۰/۰۰۰
اهداف تسلط-گرایش	-۰/۱۹۸	۰/۰۵۴	-۰/۱۸۹	-۳/۶۷۹**	۰/۰۰۰
غرور	۰/۰۶۷	۰/۰۲	۰/۱۷۳	۳/۳۳۳*	۰/۰۰۰

p < ۰/۰۱\*\* p < ۰/۰۵\*

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد که در مرحله اول متغیر نومیدی تاثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد (B=-۰/۰۴۹, t=-4/۷۸, P=۰/۰۰۰) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی ۰/۰۴۹ کاهش پیدا می کند. در مدل دوم اهداف پیشرفت نیز علاوه بر نومیدی تاثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد (B=-۰/۲۲۴, t=-۴/۱۵۶, P=۰/۰۰۰) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۲۲۴ کاهش می یابد. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و اهداف تسلط-گرایش، متغیر غرور نیز تاثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد (B=۰/۰۶۷, t=۳/۳۳۳, P=۰/۰۰۰) و با یک واحد افزایش در متغیر غرور متغیر معدل تحصیلی ۰/۰۶۷ افزایش پیدا می کند. فرضیه اول: هدفگذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول شماره ۵: نتیجه تحلیل رگرسیون همزمان عملکرد تحصیلی روی مولفه های اهداف پیشرفت

پیش بینی کننده	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	R	R2
رگرسیون	۱۰۶/۴۰۳	۴	۲۶/۶۰۱	۷/۲۱۳	۰/۰۰۰	۰/۲۸۲	۰/۰۸	
باقیمانده	۱۲۳۱/۸۳	۳۳۴	۳/۶۸۸					
کل	۱۳۳۸/۲۳۳	۳۳۸						

نتایج نشان داد بین اهداف پیشرفت با معدل تحصیلی رابطه خطی معناداری وجود دارد (F(۳۳۴,۱)=۷/۲۱۳, P=۰/۰۰۰) و ۸ درصد واریانس (R2=۰/۰۸) معدل تحصیلی را تبیین می کند.

جدول ۶: ضرایب رگرسیونی ابعاد اهداف پیشرفت برای پیش بینی عملکرد تحصیلی

پیش بینی کننده	B	خطا استاندارد	$\beta$	t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۱۸/۱۱۱	۰/۴۴۵	---	۴۰/۷۲۵	۰/۰۰۰
تسلط-گرایش	-۰/۳۴۳	۰/۰۵۸	-۰/۲۳۲	-۴/۱۸۸	۰/۰۰۰
تسلط-اجتناب	۰/۱۱۱	۰/۰۴۸	۰/۱۳۷	۲/۳۰۲	۰/۰۲
عملکرد-گرایش	-۰/۱۲۱	۰/۰۵۱	-۰/۱۴۷	-۲/۳۶۷	۰/۰۱۹
عملکرد اجتناب	۰/۰۰۲	۰/۰۵۹	۰/۰۰۲	۰/۰۳	۰/۹۷

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد تاثیر اهداف تسلط-گرایش بر معدل تحصیلی منفی و معناداری است (B=-۰/۲۴۳, t=-۴/۱۸۸, P=۰/۰۰۰) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۲۴۳ کاهش پیدا می کند. تاثیر اهداف تسلط-اجتناب بر معدل تحصیلی مثبت و معنادار است (B=۰/۱۱۱, t=۲/۳۰۲, P=۰/۰۲) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-اجتناب متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۱۱ افزایش می یابد. تاثیر متغیر اهداف عملکرد-گرایش بر معدل تحصیلی تاثیر منفی و معنادار است (B=-۰/۱۲۱, t=-۲/۳۶۷, P=۰/۰۱۹) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف عملکرد-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۲۱ کاهش پیدا می کند.

فرضیه دوم: مولفه های هیجان تحصیلی پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول ۷: تحلیل رگرسیون گام به گام معدل تحصیلی

مدل	پیش‌بینی کننده	مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
۱	نومیدی	رگرسیون باقیمانده کل	۸۷/۹۸۹ ۱۲۵۰/۲۴۴	۱ ۳۳۷	۸۷/۹۸۹ ۳/۷۱	۲۳/۷۱۷	۰/۰۰	۰/۲۵۶	۰/۰۶۶	-
۲	نومیدی غرور	رگرسیون باقیمانده کل	۱۴۰/۷۴۹ ۱۱۹۷/۴۸۴	۲ ۳۳۶	۷۰/۳۷۴ ۳/۵۶۴	۱۹/۷۴۶	۰/۰۰	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵	۰/۰۳۹
۳	نومیدی غرور لذت	رگرسیون باقیمانده کل	۱۵۷/۸۳۲ ۱۱۸۰/۴۰۱	۳ ۳۳۵	۵۲/۶۱۱ ۳/۵۲۴	۱۴/۹۳۱	۰/۰۰	۰/۳۴۳	۰/۱۱۸	۰/۰۱۳

نتایج نشان داد در مرحله اول مولفه نومیدی رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ( $F(۳۳۷,۱)=۲۳/۷۱۷, P=۰/۰۰۰$ ) و  $۶/۶$  درصد واریانس ( $R^2=۰/۰۶۶$ ) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرحله دوم علاوه بر نومیدی، مولفه غرور نیز با معدل تحصیلی رابطه معنادار دارند ( $F(۳۳۶,۱)=۱۹/۷۴۶, P=۰/۰۰۰$ ) و با هم  $۱۰/۵$  درصد واریانس ( $R^2=۰/۱۰۵$ ) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم مولفه غرور  $۳/۹$  درصد واریانس ( $\Delta R^2=۰/۰۳۹$ ) است. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و غرور، مولفه لذت نیز رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ( $F(۳۳۵,۱)=۱۴/۹۳۱, P=۰/۰۰۰$ ) و با هم  $۱۱/۸$  درصد واریانس ( $R^2=۰/۱۱۸$ ) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم مولفه لذت  $۱/۳$  درصد واریانس ( $\Delta R^2=۰/۰۱۳$ ) است.

جدول ۸: معنادار بودن ضرایب رگرسیون پیش‌بینی معدل تحصیلی

ملاک	ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد	$\beta$	t	p
ثابت	۱۷/۹۲۱	۰/۲۷۳		۶۵/۵۷۸**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۹	-۰/۰۱	-۰/۲۵۶	-۴/۷۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۶/۱۲۷	۰/۵۳۸		۲۹/۹۹۵**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۳	-۰/۰۱	-۰/۲۲۶	-۴/۳۳۵**	۰/۰۰۰
غرور	۰/۰۷۸	۰/۰۲	۰/۲۰۱	۳/۸۴۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۵/۱۹۵	۰/۶۸۲		۲۲/۲۸۹**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۳۹	-۰/۰۱	-۰/۲۰۳	-۳/۸۳۱**	۰/۰۰۰
غرور	-۰/۰۵۹	۰/۰۲۲	۰/۱۵	۲/۶۵**	۰/۰۰۸
لذت	۰/۰۳۵	۰/۰۱۶	۰/۱۲۷	۲/۲۰۲*	۰/۰۲۸

$p < ۰/۰۱$ \*\*  $p < ۰/۰۵$ \*

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد که در مرحله اول متغیر نومیدی تاثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ( $B=-۰/۰۴۹, t=-۷۸, P=۰/۰۰۰$ ) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی  $۰/۰۴۹$  کاهش پیدا می‌کند. در مدل دوم غرور نیز علاوه بر نومیدی تاثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ( $B=۰/۰۷۸, t=۳/۸۴۸, P=۰/۰۰۰$ ) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی  $۰/۰۷۸$  افزایش می‌یابد. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و غرور، لذت نیز تاثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ( $B=۰/۰۲۵, t=۲/۲۰۲, P=۰/۰۲۸$ ) و با یک واحد افزایش در متغیر لذت متغیر معدل تحصیلی  $۰/۰۳۵$  افزایش پیدا می‌کند.

فرضیه سوم: بین مولفه‌های هیجان تحصیلی دختران و پسران تفاوت وجود دارد.

جدول ۹: مقایسه پسران و دختران در ابعاد هیجان تحصیلی

شاخص	نتیجه آزمون لوین		نتیجه آزمون تی مستقل			
	F	سطح معنی داری	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t
لذت	۰/۰۰۲	۰/۹۶	دختر	۳۵/۸۶	۷/۴۲	۰/۷۹
			پسر	۳۵/۲۳	۷/۱۹	
امید	۰/۰۵۵	۰/۸۱	دختر	۲۱/۰۳	۴/۸۹	-۰/۳
			پسر	۲۱/۱۹	۵	
غرور	۰/۵۳	۰/۴۶	دختر	۲۱/۶۴	۴/۹۴	۲/۲۷
			پسر	۲۰/۳۸	۵/۱۴	

خشم	۰/۱۷	۰/۶۷	دختر	۲۶/۱	۸/۹۳	۱/۱۱	۲۳۶	۰/۲۶
			پسر	۲۵	۹/۱۱			
اضطراب	۰/۱۲	۰/۷۲	دختر	۳۱/۸۴	۹/۴۴	۲/۸۷	۲۳۶	۰/۰۰۴
			پسر	۳۴/۸۲	۹/۵۶			
شرم	۱/۴۹	۰/۲۲	دختر	۲۷/۶۴	۱۱/۰۵	-۰/۲۱	۲۳۶	۰/۸۲
			پسر	۲۷/۸۹	۱۰/۰۲			
نا امیدی	۳/۰۴	۰/۰۸	دختر	۲۵/۲۳	۱۱/۰۴	۰/۳۷	۲۳۶	۰/۷۱
			پسر	۳۴/۸	۹/۶۵			
خستگی	۰/۹۴۷	۰/۳۳	دختر	۲۷/۶۴	۱۱/۲	-۰/۲۷	۲۳۶	۰/۷۸
			پسر	۲۷/۹۸	۱۰/۸۳			

نتایج جدول (۹) مقایسه دختران و پسران را در ابعاد هیجان تحصیلی نشان می‌دهد. نتایج آزمون لوین یکسانی واریانس‌ها را در همه ابعاد هیجان تحصیلی نشان می‌دهد. نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که در ابعاد غرور ( $t(336)=2/27, P=0/023$ )، و اضطراب ( $t(336)=2/87, P=0/004$ ) بین پسران و دختران تفاوت معناداری وجود دارد. در بعد غرور، دختران غرور بیشتر از پسران و در بعد اضطراب پسران اضطراب بیشتری نسبت به دختران دارند. در بقیه ابعاد تفاوت معناداری بین پسران و دختران مشاهده نشد.

### فرضیه چهارم: بین پسران و دختران در اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد.

#### جدول ۱۰: مقایسه پسران و دختران در اهداف اهداف پیشرفت

شاخص	نتیجه آزمون لوین		نتیجه آزمون تی مستقل					
	F	سطح معنی داری	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t		
اهداف تسلط-گرایش	۰/۱۵	۰/۶۹	دختر	۵/۹	۱/۹۲	۰/۰۶۹	۲۳۶	۰/۹۴
			پسر	۵/۸۹	۱/۸۸			
اهداف تسلط-اجتناب	۹/۱۵	۰/۰۰۳	دختر	۶/۷۸	۲/۷۱	-۰/۴۲۹	۳۳۲/۸۷۳	۰/۶۶
			پسر	۶/۸۹	۲/۱۳			
اهداف عملکرد-گرایش	۰/۲۱	۰/۶۴	دختر	۶/۱۴	۲/۴۳	-۰/۹۳۱	۲۳۶	۰/۳۵
			پسر	۶/۳۹	۲/۴			
اهداف عملکرد-اجتناب	۰/۸۵	۰/۳۵	دختر	۶/۶۴	۲/۲۶	۰/۲۰۶	۲۳۶	۰/۸۳
			پسر	۶/۵۹	۲/۰۳			

نتایج آزمون لوین یکسانی واریانس‌ها را در سه نوع اهداف تسلط-گرایش ( $F(336,2)=0/15, P=0/69$ )، اهداف عملکرد-گرایش ( $F(336,2)=0/21, P=0/64$ ) و اهداف عملکرد-اجتناب ( $F(336,2)=0/85, P=0/35$ ) نشان می‌دهد اما در اهداف تسلط-اجتناب ( $F(336,2)=9/15, P=0/003$ ) همگن نیستند که از درجه آزادی تصحیح شده برای مقایسه پسران و دختران استفاده شد. نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که در هیچ کدام از اهداف تفاوت معناداری بین پسران و دختران وجود ندارد، اهداف تسلط-گرایش ( $t(336)=0/069, P=0/94$ )، اهداف تسلط-اجتناب ( $t(336)=0/422, P=0/67$ )، اهداف عملکرد-گرایش ( $t(336)=0/931, P=0/35$ ) و اهداف عملکرد-اجتناب ( $t(336)=0/206, P=0/83$ )

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به پژوهش انجام شده می‌توان گفت که هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می‌کنند. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون، بیانگر رابطه معنی دار بین انواع جهت گیری و عملکرد تحصیلی است. به بیان دیگر نوع جهت گیری هدفی که دانش آموز برای خود بر می‌گزیند با نمره پیشرفت تحصیلی وی ارتباط دارد. نتایج بدست آمده از رگرسیون نشان داد که هدف تسلط-گرایش پیش بینی کننده منفی و معنادار پیشرفت تحصیلی است. وجود رابطه منفی بین هدف تسلط-گرایش و عملکرد تحصیلی، با مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر اینکه هدف تسلط-گرایشی پی آمدهای سازگارانه و مثبتی را به همراه دارد، همسو می‌باشد [۲۱ و ۲۲]. این یافته با نتایج پژوهش‌های گاتمن [۲۲]، لای، چان و وانگ [۲۳] همسو می‌باشد ولی با پژوهش‌های دلاورپور [۱۴] ناهمسو می‌باشد. وجود رابطه مثبت بین هدف تسلط-اجتنابی و عملکرد تحصیلی از یافته‌های جالب توجه این پژوهش است که به تبیین دیگر یافته‌ها کمک می‌کند. این یافته نشان می‌دهد که گرچه دانش آموزان با هدف تسلط-اجتنابی دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند، ولی تسلط بر مطالب برای آنها یک ارزش نیست و نوعی بی میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. آنها برای اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند. دانش آموزانی که گرایش به این نوع هدف دارند، دارای انگیزه درونی همراه با اضطراب هستند که عاملی متضاد با تلاش برای یادگیری می‌باشد. این یافته با نتایج

گاتمن [۲۲]، لای، چان و وانگ [۲۳] همسو است. در مورد اهداف عملکرد-گرایش نتایج نشان داد که رابطه منفی و معنی داری با معدل تحصیلی دارد چنانکه با یک واحد افزایش در متغیر هدف عملکرد-گرایش، متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۲۱ کاهش پیدا می کند. یافته مذکور همسو با پژوهش های البوت و مک گریگور [۴]، هارکوییز و همکاران [۲۴]، پاچارس، بوینتر و والینته [۲۵] است اما با پژوهش های معدودی نظیر دوپیرات و مارین [۷] و نوشادی [۲۶] متناقض است. در مورد هدف عملکرد-اجتناب، نتایج تحلیل نشان داد که این جهت گیری رابطه معنی داری با معدل تحصیلی ندارد. در تبیین این نتیجه همسو با البوت و مک گریگور [۴] بر این اعتقادیم که به دلیل وجود فرآیندهای متضاد، فرآیند مثبت به دلیل وجود بعد عملکرد و فرآیندهای منفی به دلیل وجود بعد اجتناب، پیش بین کنندگی دقیق برای اهداف عملکرد-اجتناب کار دشواری است. در این جهت گیری نوعی ترس وجود دارد، ترس از شکست. در این زمینه می توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش آموزان باعث می شود که انگیزه و تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد و هدف اصلی آنها گرفتن نمره در حد قبولی می باشد. این یافته با نتایج پژوهش ها لای، چان و وانگ [۲۳] و نلسون [۲۷] همسو می باشد. یافته های حاصل از تحلیل رگرسیون، بیانگر رابطه معنی دار بین انواع مولفه های هیجان تحصیلی و عملکرد تحصیلی می باشد. نتایج بدست آمده نشان داد که بین نا امید و معدل تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که شرم با معدل تحصیلی رابطه منفی و معنی داری دارد. این نتیجه با یافته های کانتر [۲۸] متفاوت است کانتر [۲۸] در مطالعاتش به این نتیجه رسید که بین شرم و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد که میان امید و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته همسو با یافته های پژوهشی بایلی و همکاران [۲۹] است. مطالعه اسنادی و تسوکاسا [۳۰]، نیز حاکی از ارتباط مثبت امید و بهزیستی ذهنی است. افرادی که خیلی امیدوار هستند، ممکن است محرک های قوی تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته و این امر به انگیزش آنها برای شرکت فعالانه در فرآیند حل مسأله و رفتارهایی که موجب رشد و بالندگی می شود، مربوط می گردد.

در مورد مقایسه مولفه های هیجان تحصیلی بین پسران و دختران، نتیجه نهایی آزمون تی برای گروه های مستقل نشان داد که تنها در بعد غرور و اضطراب بین پسران و دختران تفاوت معنی داری وجود دارد. در بعد غرور، دختران غرور بیشتر از پسران و در بعد اضطراب، پسران اضطراب بیشتری نسبت به دختران دارند. در بقیه ی ابعاد تفاوت معناداری بین پسران و دختران مشاهده نشد. نتایج حاضر با نتایج پژوهش های کاپلان و همکاران [۳۱] و شعیری و همکاران [۳۲] نا همسو می باشد. در مورد مقایسه هدف گذاری بین دختران و پسران، نتیجه نهایی آزمون تی نشان داد که در هیچکدام از مولفه های هدفگذاری تفاوت معنی داری بین دختران و پسران وجود ندارد. میدلتون و میدگلی [۳۳] در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تفاوتی میان دو جنس، پسر و دختر در رابطه با اهداف پیشرفت وجود ندارد که با پژوهش حاضر همخوانی دارد. امروزه انگیزش پیشرفت نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد و اخیراً رویکرد جدید اهداف پیشرفت در این زمینه محور بسیاری پژوهش ها است. در پژوهش حاضر که به بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی پرداخته است، از بین چهار جهت گیری هدف، جهت گیری های تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب و عملکرد-گرایش در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقش دارند. از میان این اهداف تنها، هدف تسلط-اجتناب است که با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد. درست است افرادی که این نوع جهت گیری هدف را انتخاب می کنند، دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند ولی آنها تلاش می کنند برای دوری گزیدن از شکست و خطا و دارای نوعی اضطراب هستند. با توجه به مطالعات و پژوهش های انجام شده در این زمینه به این نتیجه می رسیم که هدف تسلط-گرایش که نوع ایده آل هدفگرایی است، در بین دانش آموزان کمتر وجود دارد. پس آموزش و پرورش می تواند با ایجاد تنوع در تکالیف جهت به چالش کشاندن دانش آموزان به گونه ای عمل کند که این احساس به دانش آموز دست دهد که انجام تکالیف برای یادگیری خود او سودمند است و این می تواند دانش آموز را به سمت هدف تسلط-گرایش سوق دهد. به منظور هدایت دانش آموزان در جهت اتخاذ هدف تسلط-گرایش، اصلاح نظام آموزشی و کاهش رقابت ناسالم از جمله راهکارهایی است که پیشنهاد می گردد. همچنین به معلمان و والدین توصیه می گردد به جای تمرکز بر نمره، بر تلاش دانش آموزان تاکید کنند و آنها را به یادگیری عمیق مطالب ترغیب نمایند. بهتر است دست اندرکاران امر آموزش و پرورش و همچنین نظام های آموزشی، اهداف و برنامه های خود را به گونه ای طرح ریزی کنند که افراد را به داشتن انگیزه درونی سوق دهند و از آنجایی که انگیزه افراد تا حدود زیادی متأثر از عوامل بیرونی بوده و قابل پرورش است، توصیه می شود با استفاده از روش های مختلف و مناسب آموزشی و با تسلط بر موضوعات درسی، فرصت یادگیری را در دانش آموزان ایجاد نموده و لذت یادگیری را به آنان بچشانند. از انگشت گذاشتن بر ناتوانی های دانش آموزان خودداری شود تا دچار اضطراب نشوند و خود را در انجام تکالیف اثر بخش ببینند. هیجان تحصیلی متغیر دیگری است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت. هیجان های تحصیلی آن دسته از هیجان هایی هستند که مستقیماً با فعالیت های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند [۱۲]. گوئز، فرینزل و پکران [۳۴] دلایل چهارگانه ای را که اهمیت هیجان های دانش آموزان را نشان می دهد، بر می شمارند؛ از جمله این دلایل، ارتباط مستقیم و تنگاتنگ هیجان تحصیلی با بهزیستی دانش آموز، تاثیر هیجان ها بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اثر بنیادین هیجان ها بر کیفیت ارتباطات در کلاس و نقشی است که به طور کلی در پیشبرد فرآیند تحصیل دارند. از آنجا که عواطف و هیجانات دانش آموزان نقش موثری

در پیشرفت تحصیلی آنان دارند، توصیه می‌شود که معلمان مربیان و دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش توجه جدی به وضعیت عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان داشته و در آموزش مهارت‌های مقابله با مشکلات هیجانی و عاطفی آنها نهایت سعی و تلاش خود را در این زمینه انجام دهند. همچنین در جهت شناسایی مشکلات روانی دانش‌آموزان و تدابیر اقدامات روانشناسان برای مقابله با مشکلات آنها در ابتدای ورود به دبیرستان و برنامه‌ریزی جهت پیشگیری اقدام نمایند.

## منابع

- حجازی، الهه. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی: مجله پژوهش‌های روانشناختی. شماره ۲۳، صص ۱۱-۲۵.
- Bar-on, R. (1999). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi Health system.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.
- Elliot, A. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with school adults. Contemporary Educational Psychology, 30, 43-59.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- 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.
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کاوسیان جواد، نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). روانسازای پرسشنامه هیجان تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۲، سال هشتم.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2002). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). Anxiety, Stress and Coping, 17, 287-316.
- احمدی‌ده‌قطب‌الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی دانشجویان، مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۱۰۳، صص ۴۰-۲۱.
- دلاورپور، محمدآقا، (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۴۳.
- لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). تاثیر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۴.
- قلی‌زاده، مظفر، شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره‌های ۱ و ۲.
- Green, B. A., Miller, R. B. (2004). Predicting high school student cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perception and motivation. Contemporary Educational Psychology, 29, PP. 462-482.
- پرویز، کورش و شریفی، مسعود. (۱۳۹۰). رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۴، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰، صص ۶-۱.
- خرمایه‌ف، (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. پایان‌نامه دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire AÆ sssss smuull uu ,,,, ,rrr m::: ppp ammm hhhhhhhhhhhhh irr ttt ff Munich.

- beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Gutman L.M.(2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African American during the high school transition. *J Contemp Educ Psychol.*;31(1):44-630.
- Lai,P.Y.,Chan,K.W.&Wong,K.Y.A(2006).A study of intrinsic motivation,achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students .*Journal of Educ Psychol.*;39(3):84-212.
- Harackiewicz, J. M., Barron,K.E., Elliot,A. J., carter,(1996). Maintaining interest and making the grade. *Journal of personality and social psychology*. 73,PP. 1284-1295.
- Pajares,F.,Britner,S.L.,&Valiante,G.(2000).Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science .*Journal of Educational Psychology*.25,406-422.
- نوشادی،ناصر.(۱۳۸۰). بررسی رابطه جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر رشته های مختلف تحصیلی دوره پیش دانشگاهی در شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشر. دانشگاه شیراز.
- Nelson,G.F.(2003).Similarities and differences in motivation and Processes of learning Between papua New Guinea and Australian school students. *Rev.* 2005;1,(3):156-94.
- Canter,D.E,(2008). Self-Appraisal,Perfectionism, and Academics in College undergraduates :Adissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degress of Doctor of philosophy,Virginia commonwealth University.
- Baily, T.,Winnieeng,F., Frisch,M.B.,&Snyder,C,R.(2007). Hope and optimism as related to life sayisfaction. *The Journal of positive psychology*, 2(3) :168-175.
- Snyder, C.R.,& Tsukasa,K,(2005). The relationship between hope and subjective well-being : Reliability and validity of the dispositional hope scale,Japanese version. *Japanese Journal of psychology*. 76(3) :227-234.
- KaplanA,Martin L,Maehr L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *J Educ Psychol Rev.* 1,(2):141-84.
- شعیری، محمدرضا؛ ملامیرزایی، محمدعلی؛ پروری، مریم؛ شه مرادی، فاطمه؛ هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال ۱۱، دوره جدید، شماره ۶، ۶۲-۵۵.
- Middleton,M.J.,Midgley,C.(1997). Avoiding the ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 89,PP.710-718.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze &R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*(pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

### **Investigate the relation between academic emotion and achievement goals with the academic performance of boys and girls high school students in Rafsanjan in the academic year 1391-1392**

#### **Abstract**

This study was conducted to investigate the relation between academic emotion and achievement goals with academic performance of students. The study population is all male and female high school students in the Rafsanjan city. The sample consisted of 340 persons of the students (182 girls, 158 boys) who were selected by multi stage cluster sampling. Research Tools are Pekran(2005) Academic excitement questionnaire and Elliott and Mac Gregory(2001) development goals questionnaire. Data analysis showed that the academic emotional and achievement goals components predict academic performance so relationship is significant between achievement goals and academic performance of boys and girls, But there was no significant difference between goals boys and girls.

Keywords:Academic excitement ,Development goals, Academic performance, Students