

مقاله پژوهشی

## تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف

سمیرا شهابی\*، هوشنگ جدیدی\*\*، یحیی یاراحمدی\*\*\*  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۶/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

### چکیده

هدف این پژوهش تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را حدود ۱۳ هزار نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل تشکیل دادند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۶۰۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند. پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵)، جهت‌گیری هدف پیشرفت البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، خودپنداره تحصیلی لی‌یو و وانگ (۲۰۰۵) و ارزش تکلیف تحصیلی لو و لین (۲۰۱۲) به عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم افزار SPSS و Amos انجام شد. یافته‌ها بیانگر تأثیر غیرمستقیم و معنادار جهت‌گیری تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف بود. به عبارت دیگر، یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب بر خودپنداره تحصیلی و خودپنداره تحصیلی بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد. همچنین ارزش تکلیف بر خودپنداره تحصیلی و بر هیجان‌های مثبت تحصیلی، جهت‌گیری عملکرد-گرایش بر خودپنداره تحصیلی و بر هیجان‌های منفی تحصیلی اثر مستقیم و بر هیجان‌های مثبت تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی اثر غیر مستقیم و معنادار دارد ( $P < 0/001$ ). نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای هیجان‌های تحصیلی دانشجویان از طریق خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف آنها باشد و با استفاده از راه‌های افزایش نمرات جهت‌گیری هدف پیشرفت می‌توان هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان را افزایش داد.

**واژگان کلیدی:** ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودپنداره تحصیلی، هیجان تحصیلی.

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ایران

\*\* گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول). [hjadidi86@gmail.com](mailto:hjadidi86@gmail.com)

\*\*\* گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ایران

## مقدمه

جمعیت دانشجویی به ویژه دانشجویان علوم پزشکی علیرغم اینکه به عنوان افراد ممتاز به شمار می‌آیند، ولی از رنج‌ها و ناتوانی‌های روانشناختی در امان نیستند. هیجان‌ها<sup>۱</sup> همیشه در محیط‌های دانشگاهی و بالینی وجود دارند که به احتمال زیاد بر سطح آمادگی و تلاش‌های دانشجویان علوم پزشکی و حتی راهبردهای مورد استفاده آنها اثر می‌گذارد (آرتینو، هولمو و دارننگ، ۲۰۱۲). نقش هیجان‌ها در زندگی چنان برجسته و چشمگیر است که تصور فقدان آنها ممکن نیست و یکی از عوامل تمایز بین افراد است (حداد رنجبر، سعدی‌پور، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۷). هیجان‌ها یک حالت ذهنی مفهوم‌سازی شده هستند که با واکنش‌های فیزیولوژیکی و پاسخ‌های ارزیابانه به برخی اعمال، شرایط یا حوادث همراه است (کوکورادا، ۲۰۱۶). در واقع، هیجان‌ها سیستم‌های روان‌شناختی اساسی هستند که سازگاری افراد را به خواسته‌های شخصی و محیطی تنظیم و تعدیل می‌کنند (گلاسر-زیکادا، استوچیکوا و جانیک، ۲۰۱۳) و هیجان‌های تحصیلی<sup>۵</sup> (پیشرفت) بیانگر هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیل و پیشرفت مربوط می‌شوند. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند. هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. در تعریفی ساده هیجان‌های تحصیلی به آن دسته از هیجان‌هایی که دانشجویان در بافت‌های یادگیری، فعالیت‌های کلاسی و موقعیت‌های آزمون تجربه می‌کنند، اشاره دارند (پاتواین، بیکر، سیمز و پکران، ۲۰۱۷). هیجان‌های تحصیلی به طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرایندهای حافظه مانند بازیابی و ذخیره اطلاعات، انگیزش، راهبردهای یادگیری و منابع شناختی را تحت تأثیر قرار داده و

---

۱ Emotions

۲ Artino, Holmboe & Durning

۳ Cocorada

۴ Glaser-zikuda, Stuchikova & Janik

۵ academic emotions

۶ putwain, Becker & Symes

به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی افراد را به دنبال خواهد داشت (پکران، ۲۰۰۶). یکی از طبقه‌بندی‌های هیجان‌ها بر اساس مثبت و منفی بودن آنها است (ورهوف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازماندهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند و موجب می‌شوند خصوصیات فکری و رفتاری انسان‌ها به سمت مثبت میل کند. هیجان‌های تحصیلی منفی نیز کاربرد راهبردهای غیرقابل انعطاف، مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کند (فرومن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ پکران و لیننبرینگ-گارسیا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان‌های تحصیلی، جهت‌گیری هدف پیشرفت است (بدری-گرگری و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴). در روانشناسی تربیتی معاصر، جهت‌گیری هدف پیشرفت در چارچوب نظریه جهت‌گیری هدفی که یکی از مؤثرترین رویکردها در انگیزش کلاس می‌باشد، مطرح شده است. جهت‌گیری هدفی بر دلایل یادگیرندگان از شرکت در تکالیف درسی و تعریف آنها از موفقیت اشاره دارد (الیوت و مک‌گریگور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). در نظریه هدف پیشرفت، اهداف پیشرفت به مثابه اهدافی شناختی-پویا مفهوم‌سازی می‌شوند و بر کفایت یا شایستگی تاکید می‌کنند. هر هدف پیشرفتی دو بعد مستقل شایستگی را شامل می‌شود. بعد تعریف<sup>۵</sup> که خواستگاه تمایزگذاری بین اهداف تسلطی و عملکردی است. شایستگی ممکن است بر اساس استاندارد استفاده‌شده برای ارزیابی آن تعریف شود. بنابراین هرگاه شایستگی بر اساس استانداردسازی مطلق یا فردی‌شده تعریف شود، بر هدف تسلطی دلالت دارد. در مقابل هرگاه شایستگی بر اساس استانداردهای هنجاری تعریف شود، بیانگر هدفی عملکردی است. استانداردهای تسلط‌مدارانه، تسلط فرد را بر یادگیری معطوف می‌کند؛ در حالی که استانداردهای عملکردی توجه فرد را بر عملکرد خویش معطوف می‌دارد (حکمی و شکری، ۱۳۹۴). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، در کل چهار نوع جهت-

---

۱ Verhoef

۲ Froman

۳ Linnenbrink-Garcia

۴ Elliot & McGregor

۵ definition

گیری هدف پیشرفت را تعریف می‌کنند که عبارتند از: هدف‌های تبحرگرا<sup>۱</sup> (افزایش شایستگی و کسب مهارت بر مبنای قضاوت درونی فرد)، هدف‌های اجتناب از تبحر<sup>۲</sup> (اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری)، هدف‌های عملکردگرا<sup>۳</sup> (کسب قضاوت و تأیید مثبت دیگران) و هدف‌های اجتناب از عملکرد<sup>۴</sup> (دوری جویی از قضاوت منفی و عدم تأیید دیگران).

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان‌های تحصیلی، ارزش تکلیف است که به طور معنادار و مستقیم بر هیجان‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شیوندی‌چلیچه، درتاج، فرخی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۶). در ادبیات مربوط به ارزش تکلیف، از آن به عنوان درجه اهمیت و سودمندی ادراک شده تکلیف یاد می‌شود و شامل سه مؤلفه؛ علاقه، اهمیت و سودمندی است (نی، لائو و لیائو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). ارزش تکلیف در انتخاب راهبردهای یادگیری نقش دارد (لیم<sup>۶</sup>، لائو و نی، ۲۰۰۸) و محرکی قوی است تا فرد را برای انجام کاری برانگیزاند. برای مثال؛ اگر دانشجویان باور داشته باشند که آنچه آنها یاد می‌گیرند، سودمند و مهم است، با انگیزه بیشتری به یادگیری می‌پردازند و تلاش و پافشاری بیشتری می‌کنند. ارزش تکلیف را می‌توان به عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد (دوریک، ویدا و ایکلز، ۲۰۰۶). پاسخ به سوالاتی نظیر اینکه این درس چه اهمیتی برای من دارد، آیا این درس ارزش آن را دارد که من زمان و تلاش خودم را به آن اختصاص دهم، تعیین‌کننده ارزش تکلیف برای دانشجویان است (دومینچ-بتوریت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷).

همچنین از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی است. در واقع هیجان‌های تحصیلی مثبت با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هیجان‌های تحصیلی منفی رابطه منفی و معنی‌دار با خودپنداره تحصیلی دارد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). خودپنداره یک

۱ Mastery Goal Orientation

۲ Avoidance of Mastery Goal Orientation

۳ Performance Goal Orientation

۴ Avoidnce of Performance Goal Orientation

۵ Nie, Lau & Liao

۶ Liem

۷ Domenech-Betoret

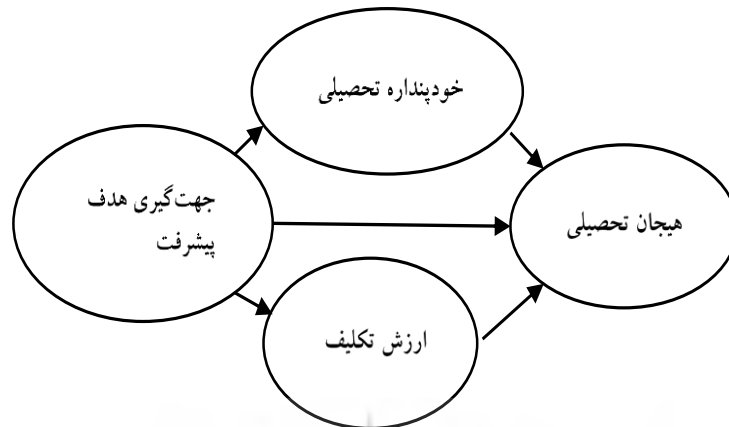
مفهوم کلی است که به معنای تصورات فرد از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و محدودیت‌های اوست. این تصور زمینه‌های مختلف مربوط به عملکرد را دربر می‌گیرد. بخشی از خودپنداره، خودپنداره تحصیلی است که در رفتار دانشجویان تأثیر بسزایی دارد. خودپنداره تحصیلی به ادراک دانشجو از شایستگی خود درباره یادگیری آموزشی اشاره دارد (خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرابی و کوچکی، ۱۳۹۱) و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانشجویان و رشد و موفقیت آنها در دانشگاه دارد (مارتین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانشجویان و تفسیر محیط آموزشی می‌باشد (جویی، راتل، روی و لیتالین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). الگوی شناختی-اجتماعی پکران (۲۰۰۶)، فرض می‌کند ارزیابی‌های کنترل و ارزش، تعیین‌کننده هیجان‌های تحصیلی هستند. این ارزیابی‌ها به انتظارات علی مربوط به نتایج، اسنادهای علی و خودپنداره توانایی مربوط است. بنابراین خودپنداره تحصیلی دانشجویان درباره داشتن و نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها تعیین‌کننده است.

نتایج پژوهش هاشمی چلیچه، هاشمی و نقش (۱۳۹۷) نشان داد که ارزش تکلیف بر هیجان‌های پیشرفت اثر مستقیم و معنادار دارد. همچنین بهادری خسروشاهی و مصرآبادی (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که خودپنداره تحصیلی با هیجان‌های تحصیلی مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های تحصیلی منفی، رابطه منفی دارد. از طرفی پژوهش رستگار (۱۳۹۶) نشان داد که مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر هیجان‌های تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. از طرف دیگر، هاشمی زرینی، موسوی پناه و شیرینی (۱۳۹۳) نشان دادند که جهت‌گیری اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا با ارزش تکلیف رابطه مثبت و جهت‌گیری اهداف اجتناب از عملکرد و اجتناب از تسلط با ارزش تکلیف رابطه منفی دارد. حسنی‌زاوه، حمیدی و صدق‌پور (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اهداف پیشرفت بر خودپنداره تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. در مجموع، با توجه به تایید شدن مسیرهای جهت‌گیری هدف پیشرفت به خودپنداره تحصیلی، ارزش تکلیف و هیجان تحصیلی و همچنین مسیر ارزش تکلیف به هیجان تحصیلی در نتایج پژوهش‌های گذشته، می‌توان

---

۱ Marten

۲ Guay, Ratelle, Roy & Litalien



نمودار (۱) مدل فرضی پژوهشگر در مورد روابط میان متغیرها

منطق روابط میان متغیرهای پژوهش و چگونگی قرار گرفتن آن‌ها در مدل پیشنهادی را پذیرفت و برای رسیدن به گشتالت کلی مدل و تأیید شدن روابط متغیرها در پژوهش حاضر، دست به بررسی و مطالعه دقیق‌تر زد.

بنابراین، هدف از انجام پژوهش حاضر تدوین مدل علی هیجان تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف است. تدوین چنین مدلی برای افزایش هیجان تحصیلی مثبت و کاهش هیجان تحصیلی منفی دانشجویان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها ضروری است. با توجه به پژوهش‌های اخیر در زمینه هیجان تحصیلی، پژوهشگران پژوهش حاضر به یک مدل مفهومی پیشنهادی دست یافتند که در نمودار (۱) قابل مشاهده است.

### روش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، بنیادی بود و با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته، توصیفی از نوع همبستگی بود. همچنین این پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان برونزاد و درونزاد موجود در مدل بود. جامعه آماری پژوهش حدود ۱۳ هزار نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان (مشغول به تحصیل در سال ۹۸-۹۷) بودند. از آنجا که روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تا حدود زیادی

با برخی از جنبه‌های رگرسیون چند متغیره شباهت دارد، می‌توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چند متغیری برای تعیین حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده کرد. به گفته هیرو و همکاران (۱۹۹۵) در تحلیل رگرسیون چند متغیره، نسبت تعداد نمونه به متغیرهای مستقل نباید از ۵ کمتر باشد. پس به طور کلی در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده (یا سؤال) تعیین شود (هومن، ۱۳۹۵). بنابراین با توجه به ۱۱۳ سؤال چهار پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش، از جامعه مذکور ۶۰۰ نفر (۳۱۹ زن و ۲۸۱ مرد) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین تمام دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی همدان ۴ دانشکده و در هر دانشکده، ۵ گروه به طور تصادفی انتخاب شده و همه افراد داوطلب آن ۵ گروه آموزشی مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPSS و AMOS استفاده شد.

#### ابزار

##### ۱- پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ)

این پرسشنامه توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۴۳ گویه و ۸ مؤلفه (لذت، امیدواری، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵)، به سنجش هیجان‌های تحصیلی می‌پردازد. دامنه نمرات بین ۴۳ تا ۲۱۵ خواهد بود. عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی ضرایب همسانی درونی خرده مقیاس‌های چندگانه با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. آنها همچنین به منظور تعیین روایی عاملی از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده کردند و آن را قابل قبول گزارش کرده‌اند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر برای این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد و در نتیجه ۱۴ سؤال به علت میزان همبستگی ضعیف با سایر سوالات حذف شدند و برای ۲۹ سؤال باقی مانده، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

##### ۲- پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت (GOQ)

این پرسشنامه را الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) بر اساس الگوی ۲×۲ هدف‌های پیشرفت، تهیه کردند که دارای ۱۲ گویه و ۴ خرده مقیاس (تسلط‌گرایش، تسلط اجتناب، عملکردگرایش و عملکرد اجتناب) است. هر گویه در یک طیف ۵ درجه‌ای (از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵)

درجه بندی می شود. دامنه نمرات بین ۱۲ تا ۶۰ قرار دارد. جوکار و غلامی نیا (۱۳۸۸) برای تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی همراه با چرخش واریانس استفاده کردند و نتایج نشان داد که در مجموع چهار عامل استخراج شده  $۷۳/۴$  درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می کنند. در پژوهش اخلاقی نیا و همکاران (۱۳۹۲) نیز پایایی آزمون به شیوه آلفای کرونباخ برای عامل های تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب به ترتیب  $۰/۶۲$ ،  $۰/۶۴$ ،  $۰/۷۸$  و  $۰/۷۶$  برآورد شد. در پژوهش حاضر نیز بعد از حذف ۳ سؤال، ضریب آلفای کرونباخ برای ۹ سؤال باقی مانده،  $۰/۸۶$  محاسبه شد.

### ۳- پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASS)

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لی-یو و وانگ (۲۰۰۵) شامل دو خرده مقیاس ۱۰ گویه ای اعتماد تحصیلی (برای تشخیص احساسات و ادراکات دانشجویان) و تلاش تحصیلی (تعهد، درگیری و علاقه به کار) است. شیوه نمره گذاری به صورت ۴ درجه ای (از همیشه بلی = ۴ تا همیشه خیر = ۱) انجام می شود و دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۱۰۰ قرار دارد. میزان روایی این پرسشنامه در پژوهش گورویی و همکاران (۱۳۹۰) با روش تحلیل عامل،  $۰/۷۰$  محاسبه شد. آنها همچنین برای پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ کل را  $۰/۶۷$  گزارش کردند. در پژوهش حاضر هم مقدار این ضریب  $۰/۷۸$  محاسبه شد.

### ۴- پرسشنامه ارزش تکلیف تحصیلی (ATVS)

این پرسشنامه توسط لو و لین (۲۰۱۲) برای بررسی ارزش تکلیف تحصیلی تدوین کرده اند. این مقیاس ۳۸ گویه ای براساس طیف لیکرت ۷ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری می شود. دامنه نمرات بین ۳۸ تا ۲۶۶ قرار دارد. این پرسشنامه شامل چهار مؤلفه (اهمیت، علاقه، سودمندی و هزینه) است. لو و همکاران (۲۰۱۲) ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه ها را از  $۰/۸۷$  تا  $۰/۹۲$  گزارش کردند. کارشکی و کوهی (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ  $۰/۹۴$  را برای کل پرسشنامه گزارش کرده اند و روایی آن را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه نموده که به اعتقاد آنها تحلیل عاملی انجام شده، توانسته است ابعاد چهارگانه ارزش تکلیف تحصیلی را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر  $۰/۹۵$  محاسبه شد.



## یافته‌ها

از میان ۶۰۰ نفر دانشجو شرکت‌کننده در این پژوهش، ۳۱۹ نفر دختر و ۲۸۱ نفر پسر و همچنین از دانشکده‌های پزشکی ۱۷۰ نفر، پیراپزشکی ۱۵۶ نفر، بهداشت ۱۵۴ و پرستاری ۱۲۰ نفر بودند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانشجویان به ترتیب ۲۴/۴۷ و ۰/۵۸۶ بود. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول شماره (۱) آورده شده است. مطابق جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار به ترتیب برای متغیرهای تسلط-گرایش ۱۲/۱۶ (۲/۴۹)، تسلط-اجتناب ۹/۳۲ (۲/۹۲)، عملکرد-گرایش ۱۱/۰۱ (۳/۰۹)، ارزش تکلیف ۱۵۰/۰۵ (۲۵/۶۶)، خودپنداره تحصیلی ۵۶/۴۵ (۶/۷۲) هیجان‌های مثبت تحصیلی ۲۷/۶۸ (۵/۳۸) و برای هیجان‌های منفی تحصیلی ۳۲/۶۳ (۸/۵۱) است. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که همبستگی منفی و معنادار میان تسلط-گرایش با هیجان‌های منفی تحصیلی (۰/۲۳۴-)، تسلط-اجتناب با خودپنداره تحصیلی (۰/۳۶۰-) و میان هیجان‌های منفی تحصیلی با ارزش تکلیف (۰/۳۱۱-)، خودپنداره تحصیلی (۰/۴۹۹-) و هیجان‌های مثبت تحصیلی (۰/۳۶۴-)؛ وجود دارد. میان سایر متغیرهای پژوهش با هم همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای بررسی شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
تسلط-گرایش	۱۲/۱۶	۲/۴۹						
تسلط-اجتناب	۹/۳۲	۲/۹۲	*۰/۳۲۳	۱				
عملکرد-گرایش	۱۱/۰۱	۳/۰۹	*۰/۶۲۴	*۰/۳۶۸	۱			
ارزش تکلیف	۱۵۰/۰۵	۲۵/۶۶	*۰/۵۱۹	*۰/۱۳۲	*۰/۳۸۵	۱		
خودپنداره تحصیلی	۵۶/۴۵	۶/۷۲	*۰/۴۵۷	*۰/۳۶۰	*۰/۳۹۰	*۰/۴۸۰	۱	
هیجان‌های مثبت تحصیلی	۲۷/۶۸	۵/۳۸	*۰/۳۹۸	*۰/۱۲۷	*۰/۳۷۴	*۰/۴۳۵	*۰/۴۰۱	۱

هیجان‌های منفی	۳۲/۶۳	۸/۵۱	-۰/۲۳۴	*۰/۱۸۱	*۰/۲۹۰	*-۰/۳۱۱	*-۰/۴۹۹	*-۰/۳۶۴
تحصیلی			*					

\*\*\*\*\* P < 0/01

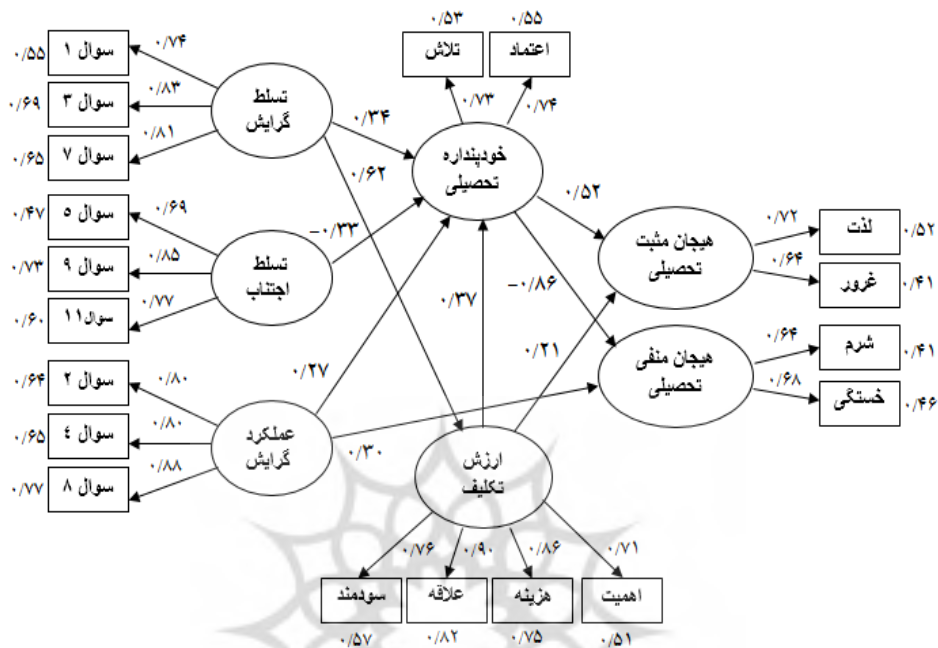
با در نظر گرفتن هدف این پژوهش که تدوین مدل و اینکه مدل‌سازی نیازمند رعایت پیش فرض‌های آن است، لذا با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک، نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. همچنین با توجه به اینکه حجم نمونه لازم برای مدل‌سازی حداقل ۵ و حداکثر ۱۵ نمونه در ازای هر مشاهده یا سوال است (هومن، ۱۳۹۵) و در پرسشنامه‌های این پژوهش در مجموع ۱۱۳ سوال وجود داشت، بنابراین حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۵۶۵ نفر بود که حجم نمونه ۶۰۰ نفر کافی به نظر می‌رسد. برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که در تمام مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش مقدار Z به دست آمده معنادار نبود ( $P > 0/05$ ). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

اطلاعات توصیفی مربوط به مؤلفه‌های متغیرهای اندازه‌گیری شده شامل میانگین و انحراف معیار و همچنین ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش در مطالعه اول در جدول (۲) آورده شده است.

جدول (۲) ماتریس واریانس-کوواریانس و میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش همانطور که در جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود، مؤلفه‌ی علاقه دارای بیشترین میانگین (۵۴/۴۳) با انحراف معیار (۱۱/۳۶) و مؤلفه‌ی تسلط-اجتناب کمترین میانگین (۹/۳۲) با انحراف معیار (۲/۹۲) می‌باشد.

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱- تسلط-گرایش	۱۲/۱۶	۲/۴۹	۶/۲۴۸												
۲- تسلط-اجتناب	۹/۳۲	۲/۹۲	۲/۳۶۲	۸/۵۴۹											
۳- عملکرد-گرایش	۱۱/۰۱	۳/۰۹	۴/۸۲۶	۳/۳۲۷	۹/۵۶۷										
۴- اهمیت	۱۹/۷۷	۴/۳۷	۴/۲۲۴	۰/۸۶۰	۴/۰۶۱	۱۹/۱۰۹									
۵- هزینه	۲۲/۴۸	۷/۶۲	۱۰/۵۸۴	۳/۳۰۷	۸/۲۱۰	۲۰/۲۷۳	۵۸/۱۳۰								
۶- علاقه	۵۴/۴۳	۱۱/۳۶	۱۳/۰۱۷	۲/۷۶۷	۱۳/۲۶۰	۳۱/۹۱۵	۵۸/۶۸۴	۱۲۹/۱۶۴							
۷- سودمندی	۳۲/۳۷	۸/۶۰	۸/۰۸۸	۳/۷۲۲	۷/۴۲۵	۲۲/۰۹۲	۴۱/۷۸۴	۶۸/۲۳۴	۷۴/۱۱۹						
۸- تلاش تحصیلی	۲۷/۵۳	۳/۶۹	۳/۸۴۹	-۰/۱۰۱	۴/۵۶۶	۵/۲۳۵	۱۱/۳۹۱	۱۹/۱۸۲	۱۰/۲۲۵	۱۳/۳۳۱					
۹- اعتماد تحصیلی	۲۸/۹۱	۳/۶۷	۳/۸۳۶	۰/۶۹۱	۳/۵۵۷	۴/۵۳۳	۱۱/۸۳۸	۱۸/۱۰۵	۸/۹۲۴	۹/۰۶۰	۱۳/۴۸۹				
۱۰- لذت	۹/۵۲	۲/۶۳	۲/۲۱۰	۰/۵۰۶	۱/۹۳۰	۲/۶۴۳	۵/۷۹۸	۱۱/۹۵۱	۷/۹۵۰	۳/۶۱۷	۴/۰۱۹	۶/۹۶۸			
۱۱- فرور	۱۸/۱۶	۳/۵۷	۳/۱۵۱	۱/۴۹۹	۴/۳۰۴	۴/۷۰۵	۸/۷۷۸	۱۴/۲۷۴	۷/۵۱۰	۳/۴۲۸	۴/۴۴۴	۴/۶۰۲	۱۲/۸۰۰		
۱۲- شرم	۱۲/۷۵	۴/۸۹	-۱/۹۴۸	۳/۳۱۴	-۰/۳۳۴	-۲/۲۴۵	-۷/۰۴۱	-۹/۱۷۵	-۲/۵۶۰	-۵/۶۴۸	-۷/۰۸۷	-۲/۰۷۰	-۲/۱۳۴	۲۳/۹۱۴	
۱۳- خستگی	۲۰/۹۰	۵/۲۹	-۳/۰۲۵	۱/۱۹۸	-۲/۰۸۶	-۵/۳۴۱	-۱۰/۳۵۸	-۲/۰۴۲۳	-۱۶/۲۵۴	-۷/۹۰۶	-۷/۹۲۶	-۸/۳۴۴	-۴/۱۲۰	۱۰/۲۸۲	۲۸/۰۶۳



نمودار (۲) مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

### مدل معادلات ساختاری متغیرها

در نمودار (۲) مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده، ارائه شده است. نمودار شماره (۲) الگوی تایید شده معادلات ساختاری برای متغیر جهت-گیری هدف پیشرفت (تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب و عملکرد-گرایش)، ارزش تکلیف، خودپنداره تحصیلی و هیجان تحصیلی (مثبت و منفی) را نشان می‌دهد. مدل تایید شده در نمودار شماره (۲) نشان دهنده این است که جهت‌گیری هدف پیشرفت دانشجویان با میانجی‌گری ارزش تکلیف و خودپنداره تحصیلی بر میزان هیجان تحصیلی آنها تاثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی هیجان تحصیلی دانشجویان را دارند. مطابق نمودار بالا جهت‌گیری تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب و عملکرد-گرایش بر خودپنداره تحصیلی؛ جهت‌گیری تسلط-گرایش بر ارزش تکلیف؛ جهت‌گیری عملکرد-گرایش بر هیجان تحصیلی منفی؛ ارزش تکلیف بر

خودپنداره تحصیلی و هیجان تحصیلی مثبت؛ و خودپنداره تحصیلی بر هیجان تحصیلی مثبت و منفی دانشجویان تأثیر مستقیم می‌گذارد. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ( $P < 0/05$ ). از بین سؤال‌های تسلط-گرایش، سؤال ۳ (۰/۸۳) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. به علاوه از میان سؤال‌های تسلط-اجتناب سؤال ۹ (۰/۸۵) و عملکرد-گرایش سؤال ۸ (۰/۸۸)؛ همچنین از میان خرده مقیاس‌های خودپنداره تحصیلی، خرده مقیاس اعتماد تحصیلی (۰/۷۴)؛ ارزش تکلیف، علاقه (۰/۹۰) و از بین مؤلفه‌های هیجان تحصیلی مثبت، لذت (۰/۷۲) هیجان تحصیلی منفی، خستگی (۰/۶۸) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند. بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های  $t$  آنها در جدول (۳) ارائه شده است.

مسیرها	کمیت‌های $t$	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیراستاندارد
تسلط-گرایش ← ارزش تکلیف	۱۲/۱۲	۰/۳۴	۲/۵۹
تسلط-گرایش ← خودپنداره تحصیلی	۵/۲۰	۰/۶۲	۱/۲۵
خودپنداره تحصیلی ← هیجان‌های مثبت تحصیلی	۶/۳۶	۰/۵۲	۰/۳۶
خودپنداره تحصیلی ← هیجان‌های منفی تحصیلی	۸/۹۲	-۰/۸۶	-۱/۰۳
ارزش تکلیف ← هیجان‌های مثبت تحصیلی	۳/۳۹	۰/۲۱	۰/۱۳
ارزش تکلیف ← خودپنداره تحصیلی	۶/۳۸	۰/۳۷	۰/۳۱
تسلط-اجتناب ← خودپنداره تحصیلی	۶/۸۹	-۰/۳۳	-۱/۰۳
عملکرد-گرایش ← خودپنداره تحصیلی	۴/۶۴	۰/۲۷	۰/۷۱
عملکرد-گرایش ← هیجان‌های منفی تحصیلی	۴/۲۹	۰/۳۰	۰/۹۲

جدول (۳) برآوردها و مشخصات کلی مدل

با توجه به داده‌های جدول شماره (۳) بیشترین کمیت  $t$  مربوط به مسیر تسلط-گرایش بر ارزش تکلیف (۱۲/۱۲) و کمترین آن مربوط به ارزش تکلیف بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (۳/۳۹) است. همچنین همه کمیت‌های  $t$  جدول (برابر یا) بیشتر از ۲/۵۸ می‌باشد، که یعنی ضرایب مسیرهای

مذکور با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار است. در ادامه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول (۴) نشان داده شده است.

متغیر	اثرات	تسلط- گرایش	تسلط- اجتناب	عملکرد- گرایش	ارزش تکلیف	خودپنداره تحصیلی
	مستقیم	۰/۶۱۵	---	---	---	---
ارزش تکلیف	غیرمستقیم	---	---	---	---	---
	کل	۰/۶۱۵	---	---	---	---
	مستقیم	۰/۳۴۴	- ۰/۳۳۰	۰/۲۷۲	۰/۳۶۶	---
خودپنداره تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۲۲۵	---	---	---	---
	کل	۰/۵۶۹	- ۰/۳۳۰	۰/۲۷۲	۰/۳۶۶	---
هیجان‌های مثبت تحصیلی	مستقیم	---	---	---	۰/۲۱۲	۰/۵۲۳
	غیرمستقیم	۰/۴۲۹	- ۰/۱۷۳	۰/۱۴۲	۰/۱۹۲	---
	کل	۰/۴۲۹	- ۰/۱۷۳	۰/۱۴۲	۰/۴۰۴	۰/۵۲۳
هیجان‌های منفی تحصیلی	مستقیم	---	---	۰/۲۹۷	---	- ۰/۸۶۰
	غیرمستقیم	- ۰/۴۹۰	۰/۲۸۴	---	- ۰/۳۱۵	---
	کل	- ۰/۴۹۰	۰/۲۸۴	۰/۲۹۷	- ۰/۳۱۵	- ۰/۸۶۰

جدول (۴) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

همانگونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، تسلط-گرایش و ارزش تکلیف از متغیرهای برونزادی هستند که هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم به ترتیب بر متغیرهای درونزاد خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین اثر متغیرهای تسلط-گرایش بر ارزش تکلیف، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و ارزش تکلیف بر خودپنداره تحصیلی، خودپنداره تحصیلی بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی، و عملکرد-گرایش بر هیجان‌های منفی تحصیلی فقط به شکل مستقیم است. به علاوه اثر تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب بر هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی، عملکرد-گرایش بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و ارزش تکلیف بر هیجان‌های منفی تحصیلی تنها به صورت غیرمستقیم می‌باشد. در جدول شماره (۵) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی بیان شده است.

شاخص برازش RMSEA CFI PNFI AGFI GFI CMIN/DF CMIN DF

مدل تدوین شده ۱۳۸ ۴۳۲/۷۴۰ ۳/۱۳۵ ۰/۹۳ ۰/۹۱ ۰/۶۹۴ ۰/۹۴ ۰/۰۶۲

#### جدول (۵) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، مقدار  $CMIN(432/740)$  با درجه آزادی (۱۳۸) مقدار مطلوبی را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کا نسبت به درجه آزادی  $CMIN/DF(3/135)$  می‌باشد که با توجه اینکه بین ۲ تا ۵ است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ )، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده ( $AGFI$ )، و شاخص برازش تطبیقی ( $CFI$ ) هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل می‌باشند. همچنین شاخص برازش مقتصد هنجار شده ( $PNFI$ ) نیز به دلیل اینکه مقدار آن از ۰/۵ بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ( $RMSEA$ ) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، ۱۳۹۵) و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر (۰/۰۶۲) در حد قابل قبول می‌باشد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف بود. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش در جدول شماره (۶) و نمودار شماره (۲)، می‌توان گفت هیجان‌های تحصیلی با متغیر جهت‌گیری هدف پیشرفت و با میانجیگری خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف قابل پیش بینی می‌باشد.

۱ Goodness of Fit Index

۲ Adjusted Goodness of Fit Index

۳ Comparative Fit Index

۴ Parsimonious Normed Fit Index

۵ Root Mean Square Error of Approximation

تحلیل روابط ساختاری نشان داد که جهت‌گیری تسلط-گرایش (مستقیم و غیرمستقیم)، تسلط-اجتناب (مستقیم) و عملکرد-گرایش (مستقیم) بر خودپنداره تحصیلی اثرگذار است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش حسنی زاوه و همکاران (۱۳۹۳) می‌باشد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مدل نشان داد که جهت‌گیری تسلط-گرایش می‌تواند به طور مستقیم و معناداری بر ارزش تکلیف دانشجویان اثر بگذارد که این نتیجه همسو با پژوهش هاشمی زرینی و همکاران (۱۳۹۳) می‌باشد. به علاوه، یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم و معنادار ارزش تکلیف بر خودپنداره تحصیلی بود که با نتایج پژوهش گوو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. همچنین ارزش تکلیف به شکل معناداری بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (مستقیم و غیرمستقیم) و هیجان‌های منفی تحصیلی (مستقیم) اثرگذار است که با نتایج مطالعه بدری گرگری و قره‌آغاجی (۱۳۹۴) مشابهت دارد. از طرفی، مطابق یافته‌ها خودپنداره تحصیلی بر هیجان تحصیلی مثبت و منفی دانشجویان تأثیر مستقیم و معنادار می‌گذارد. این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش لوبک، هاگناوئر و فرنزل<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)، گوئتز<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۲)، بهادری خسروشاهی و مصرآبادی (۱۳۹۷) و نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) است. همچنین ارزش تکلیف بر هیجان‌های مثبت تحصیلی (مستقیم و غیرمستقیم) و هیجان‌های منفی تحصیلی (غیرمستقیم) اثرگذار است که با نتایج مطالعه دنیلز و استوپینسکی<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) و هاشمی چلیچه و همکاران (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در نهایت یافته اساسی پژوهش که اثرگذاری معنادار و مستقیم مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف پیشرفت بر هیجان تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق ارزش تکلیف و خودپنداره تحصیلی است که همسو با نتایج پژوهش‌های رستگار (۱۳۹۶)، هوانگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، حکمی و شکری (۱۳۹۴) و بدری گرگری و قره‌آغاجی (۱۳۹۴) است.

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، به طور کلی جهت‌گیری هدف پیشرفت بر خودپنداره تحصیلی اثرگذار است. در توضیح این نتیجه می‌تواند گفت در جهت‌گیری تسلط-گرایش محور موضوع،

---

۱ Guo

۲ Lohbeck, Hagenauer & Frenzel

۳ Goetz

۴ Daniels & stupnisky

۵ Huang



توسعه و بهبود شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع است. افرادی که دارای اهداف تسلط-گرایش هستند، به درگیری با تکالیف چالش‌انگیز و درک کامل آن علاقمند بوده و شکست را مقدمه درک بیشتر در راستای توسعه شایستگی‌ها قرار می‌دهند (کاپلان و ماهر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، لذا در نهایت سبب افزایش تصور مثبت نسبت به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری آموزشی می‌شوند. این توضیح در مورد جهت‌گیری عملکرد-گرایش که کسب قضاوت و تایید مثبت دیگران است نیز صدق می‌کند اما در مورد جهت‌گیری تسلط-اجتناب که اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری است. در این نوع جهت‌گیری ترس از نفهمیدن مطالب و فراموشی موجب کاهش خودتنظیمی و انگیزش درونی می‌شود (الیوت، ۱۹۹۹) و در نتیجه کاهش تصورات مثبت از توانایی‌ها و قابلیت‌های دانشجویان می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار جهت‌گیری تسلط-گرایش بر ارزش تکلیف دانشجویان بود. در شرح این یافته باید گفت که از آنجا که جهت‌گیری تسلط-گرایش شامل علاقمندی به درک کامل تکالیف و اهمیت دادن به سطح فهم و ادراک موضوع با هدف توسعه و بهبود شایستگی‌ها است و با توجه به تعریف ارزش تکلیف به عنوان اهمیت ادراک شده تکلیف توسط فرد و مفید بودن یک تکلیف که شامل مؤلفه‌های علاقه، اهمیت و مفید بودن می‌باشد (نی، لئو و لیاو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، می‌توان رابطه این دو متغیر را درک کرد.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ارزش تکلیف بر خودپنداره تحصیلی بود. این یافته در مدل فرضی پژوهشگر پیش‌بینی نشده بود و در جریان تحلیل داده‌ها، در مدل تایید شد. در بررسی مجدد یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، مشخص شد که این یافته با نتایج پژوهش گوو و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. نتایج حاصل از تحلیل مدل معادلات ساختاری در پژوهش آنها بیانگر روابط متعدد و پیچیده خودپنداره با مؤلفه‌های ارزش تکلیف بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به اینکه ارزش تکلیف یکی از باورهای انگیزشی<sup>۳</sup>

---

۱ Kaplan & Maehr

۲ Nie, Lau & Liao

۳ Motivational Beliefs

است (پینتریچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹) لذا هر اندازه ادراک دانشجو از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن بیشتر باشد، به طور مستقیم تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی در او افزایش می‌یابد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر معنادار (مستقیم و غیرمستقیم) ارزش تکلیف بر هیجان تحصیلی بود. از طرفی بر اساس نظریه پکران، هیجان لذت و غرور با فعالیت ارتباط دارد. طبق این نظریه لذت و غرور از فعالیت‌های تحصیلی زمانی برانگیخته می‌شود که این فعالیت‌ها هم با ارزش و هم قابل کنترل تشخیص داده شده باشند (شوتز<sup>۲</sup> و پکران، ۲۰۰۷). از طرف دیگر، همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، ارزش تکلیف به عنوان یکی از باورهای انگیزشی نیز با افزایش تلاش و اعتماد تحصیلی سبب کاهش هیجان شرم<sup>۳</sup> به عنوان یک هیجان خودآگاه شامل تأمل در خود و خودارزیابی منفی (ایرونز و لاد<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷) و هیجان خستگی می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش، معناداری اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر هیجان تحصیلی دانشجویان بود. در توضیح این یافته می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی درباره داشتن یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری (اعتماد تحصیلی) و فعالیت‌های (تلاش تحصیلی) پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها نقش زیادی دارد. در واقع اگر فرد خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی داشته باشد و به درک درستی از خود نائل شود، در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱).

در مجموع، یافته کلی پژوهش حاضر اثرگذاری معنادار و مستقیم مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف پیشرفت بر هیجان تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق ارزش تکلیف و خودپنداره تحصیلی بود. در تبیین این یافته باید گفت از طرفی، به نسبتی که دانشجویان به سمت اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش سوق پیدا می‌کنند و بر کنترل‌پذیری (اعتماد تحصیلی) و ارزش‌های ذاتی و مثبت فعالیت‌های تحصیلی (تلاش تحصیلی) تمرکز می‌کنند. به همین دلیل هیجان‌های فعالیتی مثبت نظیر لذت از یادگیری و غرور از پیشرفت تحصیلی را تجربه کرده و زمینه کاهش هیجان‌های منفی

---

۱ Pintrich

۲ Schutz

۳ shame

۴ Irons & Lad

تحصیلی فراهم می‌شود. از سوی دیگر دانشجویانی که اهداف تسلط-اجتناب دارند، به دلیل ترس از عدم فهم و اجتناب از شکست در یادگیری بستر بروز هیجان‌های منفی در آنها ایجاد می‌شود.

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تایید شدن مدل فرضی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهاد کرد که برنامه‌ریزان آموزشی و متخصصان تربیتی با همکاری اساتید و مدرسان دانشگاه‌ها با تنظیم برنامه‌های آموزشی و موقعیت‌های تربیتی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانشجویان را به سمت اهداف تبحرگرا یا تسلط-گرایش و حداقل عملکردگرا یا عملکرد-گرایش سوق داده که برای انجام تکالیف اهمیت و ارزش قائل شده و ضمن ایجاد اعتماد تحصیلی انگیزه تلاش در آنها را افزایش داده و در نهایت سبب کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی و افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت در دانشجویان شوند. بنابراین، از آنجا که هیجان‌های مثبت تحصیلی را به عنوان تسهیل‌کننده کنش‌های فرد در تکالیف یادگیری می‌دانند (کینگ، مک‌اینرنی، جانوتیک و ویلاروسا، ۲۰۱۵)، با افزایش آنها می‌توان موجب ارتقاء عملکرد تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانشجویان شد.

لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش جامعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بودند، لذا این مسئله تعمیم نتایج به جوامع دیگر را با محدودیت مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، تعداد تقریباً زیاد سوالات پرسشنامه‌های مورد استفاده بود که به صورت خودگزارشی تکمیل شدند، لذا ممکن است تعدادی از دانشجویان دقت کافی در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند. در نتیجه در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید احتیاط نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی با تهیه پرسشنامه‌هایی با تعداد سوالات کمتر و همچنین اضافه کردن عامل‌های دیگر به مدل، کیفیت پژوهش را بالاتر برده و متغیرهای دیگر تأثیرگذار بر هیجان تحصیلی دانشجویان نیز بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود از مدل تایید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی و مداخله در هیجان تحصیلی دانشجویان استفاده شود.

## منابع

۱. اخلاقی‌نیا، کبرا؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ بیگدلی، ایمان‌الله. (۱۳۹۲). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و کمرویی با اجتناب از کمک‌طلبی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۸(۳۱)، ۱۹-۱.
۲. بدری گرگری، رحیم؛ قره‌آغاجی، سعید. (۱۳۹۴). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی ریاضی. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۱(۲)، ۲۵-۱.
۳. بهادری خسروشاهی، جعفر؛ مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های نوین روان-شناختی*، ۱۳(۵۰)، ۱۱۰-۸۷.
۴. حداد رنجبر، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله*، ۱۱(۱)، ۱۱۷-۱۰۷.
۵. حسنی زاوه، فاطمه؛ حمیدی، فریده؛ صدق‌پور، بهرام. (۱۳۹۳). تدوین و آزمون مدل علی رفتار کمک‌طلبی بر اساس خودپنداره تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی و اهداف پیشرفت. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
۶. حکمی، سارا؛ شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجان‌های پیشرفت. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱)، ۶۵-۳۱.
۷. خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، زبیح‌اله؛ کرابی، امین؛ کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تاثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۴۵-۲۷.
۸. جوکار، بهرام؛ غلامی‌نیا، زینب. (۱۳۸۸). رابطه جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
۹. رستگار، احمد. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی روابط نیاز به شناخت و درگیری شناختی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی (موردی از دانشجویان دوره‌های مجازی). *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۶(۱۱)، ۲۶-۹.
۱۰. شیوندی چلیچه، کامران؛ درتاج، فریبرز؛ فرخی، نورعلی؛ ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۸(۳۰)، ۲۴-۱.
۱۱. عبدالله‌پور، محمدآزاد؛ درتاج، فریبرز؛ احدی، حسن. (۱۳۹۳). ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۸)، ۱۸۶-۱۶۱.

۱۲. کارشکی، حسین؛ کوهی، محمد. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزش تکلیف تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۳(۵۳)، ۱۳۰-۱۱۵.
۱۳. گورویی، محمد؛ خیر، محمد؛ هاشمی، لادن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲، ۱۵۰-۱۳۷.
۱۴. نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عرب‌زاده، مهدی؛ کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *مجله روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
۱۵. هاشمی چلیچه، سمیه؛ هاشمی، زهرا؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۴)، ۱۴۰-۱۱۹.
۱۶. هاشمی زرنی، هادی؛ موسوی پناه، مسلم؛ شبیری، مریم. (۱۳۹۳). در پژوهشی رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات آموزش و آموزشگاه‌های*، ۳(۱۱)، ۷۹-۶۷.
۱۷. هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.
18. Artino, AR., Holmboe, ES., & Durning, SJ. (2012). Control value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical teacher*, 34 (3), 148-160.
19. Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law*, 9(2), 119-128.
20. Danicls, M., & Stupnisky, 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.
21. Domenech-Betoret, F. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
22. Durik, A. M.; Vida, M.; Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
23. Elliot, A, J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 169-190.
24. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

25. Froman, L. (2010). Positive psychology in the work-place. *Journal of Adult Development*, 17(2), 59-69.
26. Glaser-zikuda, M., Stuchikova, I; & Janik, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field – discussing the issues, *Orbis Scholae*, 7 (2)7-22.
27. Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., et al. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERAOpen*, 2,1e20.
28. Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
29. Huang, C. (2011). "Achievement goals and achievement emotions: a meta-analysis". *Ducational Psychology Review*, 23(3), 359-388.
30. Irons, C. & Lad, S. (2017). Using Compassion Focused Therapy to Work with Shame and Self-Criticism in Complex Trauma. *Australian Clinical Psychologist*, 3(1), 47-54.
31. Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
32. King, B., McInerney, D., Ganotice, F. & Vilarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
33. Liu, W. C. & C. K. J. Wang. (2005), "Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School," *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
34. Liem, A. D., Lau, S., Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
35. Lohbeck, A., Hagenauer, G. & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120.
36. Lou, Y. C., Lin, H. F., & Lin, C. W. (2012). Development and Confirmatory Factory Analysis of the Achievement Task Value Scale for University Students. *Journal of Psycho educational Assessment*, 0734282912462998.
37. Marten, P. A, Sofie, W., Franzis, P., Christoph, N., Bieke, D. F. & Karine, V. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons, 41(1). 124-132.
38. Nie, Y; Lau, S; & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences* 21, 736-741.
39. Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
40. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4):315-41.

41. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbooks of emotions in education*, New York: Routledge.
42. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
43. Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2017). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, In press.
44. Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in Education*. San Diego, CA: Elsevier.
45. Verhoef, P. C. (2017). The impact of positive and negative emotions on loyalty intentions and their interactions with customer equity drivers. *Journal of Business Research*, 80, 106-115.



## Elaboration of the casual modeling of Academic Emotion based on the Achievement goal Orientation with regard to the Academic Self-concept and the Task value

**Samira Shahabi**

PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran

**Hooshang Jadidi**

Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. hjadidi86@gmail.com

**Yahya Yarahmadi**

Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

### Abstract

The purpose of this study was to elaborate the casual modeling of academic emotion based on the achievement goal orientation with regard to the academic self-concept and the task value. The method of the research was a descriptive correlational and structural equation model. The statistical population in this study was all students of Hamedan University of medical science between the years 97-1998. Six hundred students from them were selected using multistage cluster sampling. Questionnaire of educational excitement of Peakan et al. (2005), Elliot & McGregor Development Goal Orientation (2001), Lewand & Wang's academic self-concept (2005) and academic task value of loo et al. (2012) were used as measuring tools. Data analysis was done with SPSS and Amos soft wares. The ifndings indicated the indirect and signiifcant effect of th□□ domination-tendency and domination-avoidance orientation on the positive and negative academic emotions through the self-concept and the task value. In other words, the ifndings showed that the orientation of dominat□□ □tendency and domination-avoidance on self-concept and also academic self-concept on positive and negative emotions had a direct and signiifcant effect. Also, □□□□ value of the task on academic self-concept and on the positive academic emotion, performance- orientation on self-concept and negative emotions of academic have a direct and signiifcant eff□□ □□s well as positive emotions through academic self-concept. The results of this study showed that the achievement goal orientation can be a suitable predictor of students' academic emotions through their self-concept and the task value overlay.

**Keywords:** achievement goal orientation, academic self-concept, academic emotion, task value.