

## مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف،

### ادراک از کلاس: نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی

حسین بابازاده\*

داود حسینی‌نسب\*\*

شعله لیورجانی\*\*\*

#### چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر، پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس با نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی در قالب مدل علی به روش تحلیل مسیر بود. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۸۰ نفر از دانش‌آموزان پایه نهم شهر تبریز بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف تحصیلی (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، ادراک از کلاس (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲) و هیجان تحصیلی (پکران، ۲۰۰۵) بود. نتایج نشان داد مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرایی، تسلط اجتناب، عملکرد‌گرایی) و مؤلفه‌های ادراک از کلاس (علاقه، انتخاب، لذت) اثر مستقیم و مثبت و عملکرد اجتناب، اثر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارند. مؤلفه‌های تسلط‌گرایی، عملکرد‌گرایی، عملکرد اجتناب، علاقه و لذت از طریق هیجان مثبت و تسلط‌گرایی، عملکرد‌گرایی، عملکرد اجتناب، علاقه، چالش و لذت از طریق هیجان منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار دارند. در مجموع نتایج نشان داد که مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف در مقایسه با مؤلفه‌های ادراک از کلاس، پیش‌بین خوبی برای پیشرفت تحصیلی هستند.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس، هیجان تحصیلی، پیشرفت تحصیلی.

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

\*\* استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول):

(Instruction@iaut.ac.ir)

\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

## مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های آموزشی است که میزان آن با ارزشیابی نمره‌ها و موفقیت تحصیلی لحاظ می‌شود. طی چند دهه گذشته، تلاش‌های قابل ملاحظه‌ای برای تبیین و کشف عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی صورت گرفته است، به طوری که روان‌شناسان به صورت گسترده‌ای برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی تلاش می‌کنند (استقامت‌دار، ۱۳۹۳). این شاخص که بیشتر بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی و هنجار شده سنجیده می‌شود، مهم‌ترین دغدغه دانش‌آموزان، والدین، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش است و به همین دلیل بیشتر بررسی‌های چند دهه اخیر، عوامل مؤثر و راهکارهای بهبود پیشرفت تحصیلی را واکاوی کرده‌اند (شکولاکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

روشن است که کارایی مطلوب دانش‌آموزان، نیازمند توجه به طرز تلقی و نگرش آنهاست. از برجسته‌ترین موضوعات در زمینه پیشرفت تحصیلی، موضوع جهت‌گیری هدف<sup>۲</sup> است (آدامز، گرهارت، میلر و روبرتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹) و بر پایه این فرض استوار است که رفتار انسان هدفمند است و به وسیله هدف‌ها، فرد هدایت می‌شود. هدف، مسیر رفتار، شناخت و انگیزه دانش‌آموزان را مشخص و هدایت می‌کند تا درگیر فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی شوند. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (هاراکویچ، بارون، تائر و الیوت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). بنابراین، این هدف‌ها از راه‌های گوناگونی همچون نزدیک شدن، درگیر شدن و توجه به فعالیت‌های الگوی پیشرفت نمایان می‌شوند (فادلمولا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

الیوت و مک‌گریگور<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) مدلی را ارائه کردند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه‌گرایی و اجتنابی ترکیب شد و چهار نوع هدف پیشرفت به دست آمد آمد. انواع جهت‌گیری هدف در مدل چهاروجهی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) شامل جهت‌گیری هدف؛ تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عملکردگرایی و

1. Shkullaku

2. Achievement Goal Orientation

3. Adams, Gerhart, Miller & Roberts

4. Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot

5. Fadlilmula

6. Elliot & Mc Gregor

عملکرد اجتنابی است. در هدف‌های تسلط‌گرایشی، فرد به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند (کاپلان، مارتین و ماهر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در هدف‌های تسلط اجتناب، فرد به‌منظور پرهیز از تسلط نداشتن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کند. آنها از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته شده، می‌ترسند (پینتریچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

افرادی که جهت‌گیری عملکرد‌گرایشی دارند، می‌خواهند توانایی خود را به دیگران ثابت کنند. در این جهت‌گیری، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی تأکید می‌شود. محوریت این جهت‌گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه‌های اجتماعی قرار دارد (پاستور، بارون، میلر و دیویس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ کاپلان و همکاران، ۲۰۰۷).

افراد دارای جهت‌گیری عملکرد اجتناب، از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران، هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند. لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به‌عنوان فردی کندآموز محوریت این جهت‌گیری هدف است (کاپلان و همکاران، ۲۰۰۷).

در مطالعات زیادی، رابطه هدف‌های تسلط، هدف‌های عملکردی‌گرایش - اجتناب و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. در پژوهش‌هایی که رابطه هدف‌های تسلط با پیشرفت تحصیلی بررسی شده، داده‌های متناقضی را گزارش کرده‌اند. بعضی یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که هدف‌های تسلط (به‌ویژه هدف‌های تسلط - اجتناب) رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی ندارند (چرچ، الیوت و گابل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ اوکان، فیرولم، کارولی، روهلمن و نیوتن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶، زارع و رستگار، ۱۳۹۳). با این وجود، در برخی پژوهش‌ها، رابطه مثبت و معنی‌داری بین این دو متغیر به دست آمده است. در مطالعه

1. Kaplan, Martein & Maehr

2. Pintrich

3. Pastor, Barron, Miller & Davis

4. Church, Elliot & Gable

5. Okun, Fairholme, Karoly, Ruehlman & Newton

گراهام و گولان<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)؛ دلاور، اسماعیلی و حسنوندی (۱۳۹۴) پیشرفت تحصیلی با هدف‌های تسلط همبستگی بالاتری نسبت به هدف‌های عملکردی نشان داد. در زمینه هدف‌های عملکرد گرایش نیز شواهد متعدد پژوهشی مؤید وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین این هدف و پیشرفت تحصیلی است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ هاراکویچ و همکاران، ۲۰۰۲). ولی در مطالعه پاریس و وینوگرید<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) بین پیشرفت تحصیلی و هدف‌های عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب رابطه منفی دیده شد. در مطالعه گراهام و گولان (۲۰۱۰) بین پیشرفت تحصیلی با هدف‌های عملکرد، رابطه‌ای دیده نشد. در رابطه با هدف عملکرد اجتناب، پژوهش‌ها نشان داده‌اند آزمودنی‌هایی که با چنین جهت‌گیری هماهنگ هستند، بیشتر به این جهت گرایش دارند که نمره‌های پایینی کسب کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی پایینی داشته باشند. چنین یافته‌هایی مؤید وجود رابطه منفی بین هدف عملکرد اجتناب و پیشرفت تحصیلی است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ سیتون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۳، شریعت‌پناه و مشهدی، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های مختلف نشان دادند که جهت‌گیری هدف با هیجان تحصیلی رابطه دارد. طبق یافته‌های پژوهشی، هدف‌های تسلط پیش‌بینی‌کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور (پکران، الیوت و مایر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ پکران، اندرو و مارکز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ موراتیدیس، ونستنکیست، لنز و وندن آئویل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹؛ نیکدل، ۱۳۸۹) و هدف‌های عملکرد اجتناب (پکران و همکاران، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹؛ هوآنگ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ نیکدل، ۱۳۸۹) و عملکرد گرایش (تارنر و واق<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ نیکدل، ۱۳۸۹) پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان‌های منفی هستند. زارع و رستگار (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود دریافتند که جهت‌گیری هدف (تبحری، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) توانستند هیجان‌ات تحصیلی (لذت، خستگی و ملال، خشم، امید، غرور، اضطراب، ناامیدی و شرمساری) را پیش‌بینی کنند. در مجموع،

1. Graham & Golan

2. Paris & Wino grade

3. Seaton et al

4. Pekrun, Elliot & Maier

5. Pekrun, Andrew & Markus

6. Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Vanden Auweele

7. Huang

8. Turner & Waugh

مرور پژوهش‌هایی که رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند، این مسئله را نمایان می‌کنند که نتایج این پژوهش‌ها هنوز الگویی منسجم و هماهنگ را ارائه نکرده‌اند.

عامل دیگری که بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است محیط و محرک‌های بیرونی است، محیط کلاس و مدرسه، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارد (آندرمن و میدگلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). محیط کلاس، فضا یا موقعیتی است که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر تعامل دارند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره‌مند می‌شوند. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری به آموخته‌های خود خواهند داشت (درمن، فیشر و والد‌ریپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). با توجه به وضعیت کلاس، دانش‌آموزان به دلیل تجارب، باورها و طرح‌های شناختی متفاوتی که دارند، ادراکشان از محیط کلاس، متفاوت است. جنتری، گابل و ریزا<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) ادراک از کلاس را نوع ادراک دانش‌آموزان از کلاس و فعالیت‌های یادگیری کلاسی می‌دانند و آن را در مؤلفه‌هایی چون؛ علاقه، انتخاب، چالش و لذت از فعالیت‌های کلاسی تقسیم‌بندی کرده‌اند.

الف- ادراک علاقه: درجه‌ای که دانش‌آموزان به محیط کلاس درس و مدرسه احساس تعلق می‌کند (برای مثال، کلاس درس من خیلی دوستانه است). همچنین در مقابل، درجه‌ای که دانش‌آموزان احساس تعلق به کلاس درس خود نمی‌کنند و نسبت به یکدیگر غیردوستانه رفتار می‌کنند (لاروک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

ب- چالش: درجه‌ای که دانش‌آموزان چالش‌هایی را در یادگیری و تکالیف درسی تجربه می‌کنند (برای مثال، کلاس درس من چالش‌انگیز یا سخت است (همان منبع)).

ج- انتخاب: درجه‌ای که معلمان، دانش‌آموزان خود را در تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهند یا نمی‌دهند (ریان و گرو‌لینک<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶).

1. Andermen & Midgley

2. Dorman, Fisher & Waldrip

3. Gentry, Gable & Rizza

4. Larocque

5. Ryan & Grolinck

د- لذت: درجه‌ای که دانش‌آموزان از یادگیری در کلاس درس خود احساس رضایت می‌کنند و لذت می‌برند (برای مثال، کلاس من جالب است) (لاروک، ۲۰۰۸).

ادراکات فراگیران از کلاس درس به روابط مثبت آموزش‌دهنده و فراگیر بستگی دارد. فراگیرانی که حمایت اجتماعی را از معلم دریافت می‌کنند انگیزششان نسبت به هدف‌های تحصیلی افزایش می‌یابد و این افزایش در انگیزش با عملکرد بهتر در ارتباط است (بروک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). رابطه ادراک از کلاس و پیشرفت تحصیلی نیز چندان روشن نیست. برای نمونه، تعدادی از مطالعات بین ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس و نمره آنها رابطه یا اثر مستقیم و معنی‌داری نیافتند (آندرمن و میدگلی، ۱۹۹۷؛ نیکدل، ۱۳۸۹، بای، حسن‌آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۶). در حالی که بعضی از مطالعات، رابطه یا اثر مثبت گزارش کرده‌اند (پاتریک و ریان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ ژوری، سمدینگ، کورت و دارنون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ شریفی ساکی، فلاح و زارع، ۱۳۹۳).

یافته‌های پژوهش طارق و محمد اسلام<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه در پاکستان نشان داد ادراک از محیط کلاس با موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه، رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. مطالعه کارمیشل، کالینگهام و وات<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) نشان داد محیط کلاس درس بر ابعاد هیجانی، شناختی و علاقه دانش‌آموزان به ریاضی تأثیر می‌گذارد.

در پژوهش‌های چندی، رابطه ادراک از کلاس و هیجان تحصیلی بررسی شده است. جاکوب<sup>۶</sup> (۱۹۹۶)، به نقل از فرینزل، پکران و گوتز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) ارتباط بین ادراک از کلاس و هیجان‌های مرتبط با امتحان، شامل لذت، اضطراب، خشم، ناامیدی و شرم را در دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی کرد. نتایج مطالعه او نشان داد که ادراک اشتیاق معلم و بازخوردهای حمایت‌کننده او از موفقیت‌های احتمالی (مانند پاداش برای موفقیت، حمایت بعد از شکست) با سطح فردی لذت تحصیلی رابطه مثبت دارد. همچنین ادراک

1. Brock et al

2. Patrick & Ryan

3. Jury, Smeding, Court & Darnon

4. Tariq & Muhammad Aslam

5. Carmichael, Callingham & Watt

6. Jacob

7. Frenzel, Pekrun & Goetz

تنبیه توسط معلم در صورت شکست‌های احتمالی، ارتباط مثبتی با خشم، ناامیدی، شرم و اضطراب دارد.

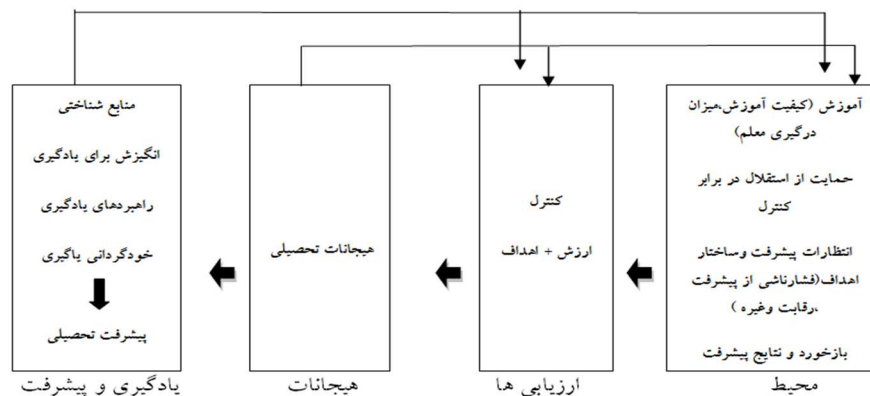
گوئتز، پکران، هال و هاگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) رابطه ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری با هیجان‌ات مرتبط با کلاس درس لاتین را بررسی کردند. در این مطالعه، احساس تقویت مثبت، موفقیت، تشویق معلم و آموزش مشروح درس لاتین با لذت و غرور، رابطه مثبت و با خشم و خستگی، ارتباط منفی داشت. فشار برای موفقیت از جانب معلم نیز با احساس اضطراب و خشم دانش‌آموزان، ارتباط مثبت و با لذت و غرور در درس زبان لاتین، ارتباط منفی داشت که همخوان با پژوهش‌های پیشین (رضایی و سیف، ۱۳۸۴؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱؛ گالا و وود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) است. در مجموع، مطالعات نشان دادند ادراک از کلاس با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی دارد. عوامل دیگری نیز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند که یکی از مهم‌ترین آنها هیجان‌های تحصیلی است. در پژوهش‌های گذشته بررسی هیجان‌ات تحصیلی، مطالعات نوعاً بر هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند؛ مثل غرور، اضطراب یا شرم، نظریه ارزش - کنترل نه تنها این هیجان‌ات پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌ات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد (پکران، ۲۰۰۶).

پکران (۲۰۰۶) مدلی از چگونگی شکل‌گیری هیجان‌های تحصیلی فرد را پیشنهاد کرد که بر اساس آن، رشد هیجان‌های تحصیلی فرد می‌تواند به مجموعه یکسانی از عوامل وابسته باشد. این عوامل عبارت‌اند از: پیشایندهای موقعیتی، ارزیابی‌های شناختی، یادگیری فردی و پیشرفت تحصیلی (نمودار ۱). بر اساس این مدل، کنترل ذهنی و ارزش‌های ذهنی می‌تواند روابط تجارب هیجانی و ابعاد محیطی را با توجه به؛ ۱- حمایت‌های محیطی از توانایی، ۲- حمایت از خودمختاری در برابر کنترل، ۳- انتظارات پیشرفت و ساختارهای هدف، ۴- نتایج پیشرفت و بازخورد و ۵- ارتباطات اجتماعی، تعدیل کند. این مدل نشان می‌دهد که آموزش کلاس و محیط‌های اجتماعی می‌توانند

1. Goetz, Pekrun, Hall & Haag

2. Galla & Wood

هیجان‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان برانگیزانند؛ در مقابل، هیجان‌های دانش‌آموزان نیز ممکن است بر آموزش، محیط و رفتار مربوط به دیگران تأثیر بگذارد.



نمودار (۱) مدل اجتماعی - شناختی رشد هیجان‌های تحصیلی (پکران، ۲۰۰۶)

همان‌گونه که در مدل پیشنهادی پکران (۲۰۰۶) ملاحظه می‌شود محیط کلاس و کیفیت آن مهم‌ترین عامل شکل‌گیری ارزیابی‌های ذهنی دانش‌آموز و در نتیجه تجربه هیجان‌های مختلف است. یافته‌های مطالعه بعدی فرینزل و همکاران (۲۰۰۷) نیز این فرضیه را تأیید می‌کند. هیجان‌های تحصیلی بر طبق ارزش آنها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت (فعال بودن، مثلاً شور یا آرامش یا غیرفعال بودن) از جمله هیجان‌های خوشایند و خشم و اضطراب یا ناامیدی و خستگی از هیجان‌های منفی تقسیم می‌شوند (پکران، ۲۰۰۹).

شوتز، هانگ، کروس و ازبان<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) با بیان اینکه آموزش یک فرایند گرانبار هیجانی برای دانش‌آموزان، معلمان و والدین است، بر ضرورت بررسی هیجان‌های در بافت‌های آموزشی تأکید کرده‌اند. یافته‌های مطالعه پکران، لیچتینیلد، مارش، مورایاما و گوئتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) نشان داد که هیجان‌های مثبت (لذت، غرور) تأثیر مثبت بر نمره ریاضی و پیشرفت تحصیلی دارند و هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، خستگی، ناامیدی) تأثیر منفی بر نمره ریاضی و پیشرفت تحصیلی دارند. یافته‌ها اهمیت هیجان‌های

1. Schutz, Hong, Cross & Osban

2. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz



تحصیلی برای موفقیت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی را برجسته می‌کنند. چی-لینگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) دریافت که دختران دانش‌آموز نسبت به پسران در هیجان‌های تحصیلی مثبت و انگیزه استقلال، نمره بالاتری به دست آوردند، اما نمره آنان در هیجان‌های تحصیلی منفی، کمتر بود. پکران و پری<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نشان دادند که هیجان‌های مثبت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، همبستگی مثبت و معنی‌دار دارند. این متغیرها می‌توانند پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشند که همسو با پژوهش (فرینزل و همکاران، ۲۰۰۷؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ هوآنگ و لین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) است. یافته پژوهش کاوسیان، کدیور و عرب‌زاده (۱۳۹۵) نشان داد که بین هیجان‌های تحصیلی مطرح در پژوهش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

بانسی، صمدیه و اژه‌ای (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با هدف تعیین هیجان تحصیلی اضطراب در رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی نشان دادند که این متغیرها می‌توانند نقش واسطه‌ای بین متغیرهای اشاره شده، ایفا کنند. حال این پرسش پیش می‌آید که آیا همان‌گونه که پکران (۲۰۰۶) فرض کرده، هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌ای را در رابطه ادراک از کلاس جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت یا نه؟

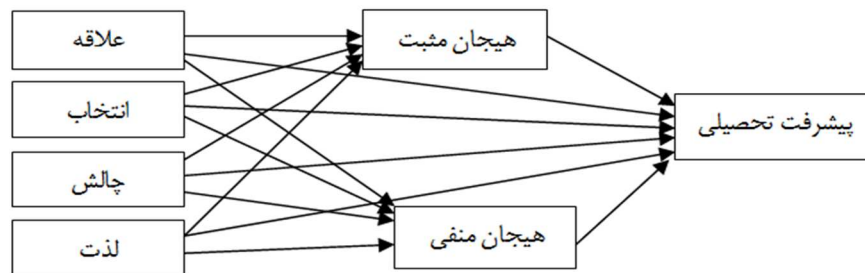
گرچه در مطالعات پیشین تلاش شده رابطه جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس و هیجان تحصیلی با پیشرفت تحصیلی روشن شود، اما شواهد متناقض در این زمینه سایه‌ای از تردید در مورد نقش متغیرهای یاد شده با پیشرفت تحصیلی می‌افکند. افزون بر آن، در یک مدل تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی، در شرایطی که این سازه‌ها در کنار هم وجود داشته باشند، مشخص نیست کدام یک نقش مؤثرتری ایفا می‌کنند. برای مثال، آیا جهت‌گیری هدف نقش مؤثرتری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد یا ادراک از کلاس درس؟ بنابراین، هدف از اجرای این پژوهش، مطالعه هم‌زمان رابطه این متغیرها با پیشرفت تحصیلی و روشن شدن برخی ابهامات پژوهش‌های گذشته است.

1. Chih- Ling

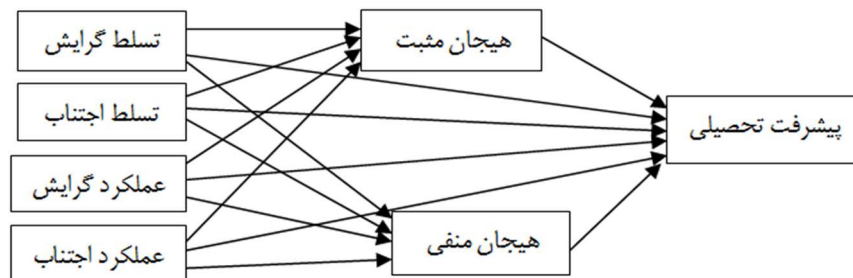
2. Pekrun & Perry

3. Huang & Lin

با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده در این پژوهش، فرض شده است که جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس از راه هیجان تحصیلی، اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین فرض شده است که جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس، اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. (شکل‌های ۱ و ۲) بنابراین، هدف اصلی در پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا داده‌های جمع‌آوری شده از اثرات مستقیم و غیرمستقیم مفروض حمایت لازم را به عمل می‌آورد یا خیر؟



شکل (۱) مدل مفهومی ۱



شکل (۲) مدل مفهومی ۲

**روش:** پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی است و در این پژوهش روابط متغیرها در قالب یک مدل علی بر اساس تحلیل مسیر بررسی شد. برای انجام عملیات آماری نرم‌افزارهای SPSS<sup>23</sup> و AMOS<sup>23</sup> به کار گرفته شد. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پایه نهم شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. از جامعه یاد شده به تعداد ۲۱۵۰۰ نفر با توجه به جدول کرجیس و مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۸۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای

انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، نخست از پنج منطقه آموزشی شهر تبریز سه منطقه انتخاب شد. سپس از هر منطقه به صورت تصادفی یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه و از هر مدرسه، دو کلاس از پایه نهم انتخاب شد. پس از جلب رضایت دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها توسط همه آزمودنی‌ها به شکل گروهی تکمیل شد.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه جهت‌گیری هدف<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه برای سنجش جهت‌گیری‌های هدف، مطابق الگوی چهاروجهی توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه است. این پرسشنامه توسط جوکار (۱۳۸۴) رواسازی شده و روایی و اعتبار این مقیاس از سوی سازندگان، مطلوب گزارش شده است. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده است و مقدار اعتبار (آلفای کرونباخ) برای تسلط اجتناب ۰/۸۶، عملکرد گرایش ۰/۷۷، تسلط گرایش ۰/۶۱ و عملکرد اجتناب ۰/۵۴ بود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است.

**پرسشنامه ادراک از کلاس<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه در سال ۲۰۰۲ توسط جنتری، گابل و ریزا ساخته شده و دارای ۳۱ گویه و ۴ خرده‌آزمون علاقه (۸ گویه)، چالش (۹ گویه)، انتخاب (۷ گویه)، لذت (۷ گویه) است. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده در منبع اصلی نشان‌دهنده اعتبار مناسب پرسشنامه است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). در ایران محمدی‌پور (۱۳۹۵) برای برآورد پایایی پرسشنامه ادراک از کلاس از آلفای کرونباخ استفاده کرد که برای کل پرسشنامه ۰/۹۰۱، و خرده‌آزمون‌های علاقه ۰/۷۸، چالش ۰/۷۴، انتخاب ۰/۸۰ و لذت ۰/۹۱ برآورد شد. برای بررسی اعتبار پرسشنامه ادراک از کلاس از روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد «پرسشنامه ادراک از کلاس» از پایایی، روایی و ساختار عاملی تأییدی برآورده‌تری برخوردار است، این یافته با یافته‌های (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲؛ کارشکی و همکاران ۱۳۸۸، ۱۳۹۰) هماهنگ است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای و از همیشه (۵) تا هرگز (۱) است.

1. goal orientation questionnaire

2. Perceptions of Classroom questionnaire

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup>: این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد - کاغذی است که در سه قسمت، شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان تهیه شده است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸)، این پرسشنامه را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی ایران، اعتباریابی و پایایی مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را نیز بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. بررسی روایی این ابزار نیز در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهد این پرسشنامه از میزان روایی مناسبی برخوردار است. در این پژوهش با توجه به هدف‌های مورد نظر زیرمقیاس‌های مربوط به هیجان‌های کلاس شامل هیجان مثبت (۱۰ گویه) و هیجان منفی (۳۲ گویه) مورد استفاده قرار گرفت. در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌کنند. پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup>: اتکینسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی از درس‌های ارائه شده یا به عبارت دیگر توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می‌داند که به وسیله آزمون‌های استاندارد شده، اندازه‌گیری می‌شود. در این پژوهش نیز پیشرفت تحصیلی عبارت است از معدل نوبت اول سال تحصیلی (۹۵-۹۶) که از طریق خود گزارش‌دهی دانش‌آموز به دست می‌آید.

#### یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس به‌عنوان متغیر برون‌زا، هیجان تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به اینکه ماتریس همبستگی، مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول (۱) ارائه شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند بیشتر ضرایب معنی‌دار است و به همین دلیل مدل فرضی در قالب دو مدل

1. academic emotion questionnaire

2. academic achievement

3. Atkinson

جداگانه بررسی شد. برای انجام تحلیل مسیر، ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شد. نتیجه بررسی تشخیص داده‌های پرت تک‌متغیره با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانویس نشان داد که داده پرتی وجود ندارد. برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها از آماره دوربین-واتسون<sup>۱</sup> استفاده شد. مقدار دوربین - واتسون برابر با ۱/۵۹ است که در محدوده رعایت این پیش‌فرض یعنی ۱/۵ تا ۲/۵ قرار گرفته و نشان‌دهنده نبود همبستگی بین خطاها است یعنی استقلال داده‌ها رعایت شده است.

برای تشخیص چند هم‌خطی از شاخص عامل تورش واریانس<sup>۲</sup> (VIF) و شاخص تحمل<sup>۳</sup> استفاده شد. مقدار شاخص VIF برابر با ۱/۳۵ و شاخص تحمل ۰/۸ است که بر طبق ملاک مقدار VIF کوچک‌تر از ۱۰ و مقدار شاخص تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱ است که نشان‌دهنده نبود چند هم‌خطی است. نرمال بودن چندمتغیره با نرم‌افزار Amos23 محاسبه شد. مقدار کشیدگی برابر با ۱/۸۶ و مقدار بحرانی برابر با ۱/۰۷ است که کمتر از ۲/۵۸ است و این مطلب فرض بر نرمال بودن چندمتغیره در سطح اطمینان ۹۵ درصد را تأیید می‌کند. پیش از آزمون مدل نظری در نرم‌افزار Amos23، با استفاده از رگرسیون چندگانه یک بار ضرایب مسیر متغیرهای برون‌زاد (جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس) و متغیر درون‌زاد میانی (هیجان تحصیلی) به متغیر درون‌زاد نهایی (پیشرفت تحصیلی) محاسبه شد. بار دوم ضرایب مسیر متغیرهای برون‌زاد به متغیر درون‌زاد میانی محاسبه شد. سپس ضرایب مسیر معنی‌دار و غیر معنی‌دار مشخص شد و مدل‌های نظری بر اساس مسیرهای معنی‌دار ترسیم و مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های به دست آمده، نشان دادند مدل‌های مفروض برآزش مناسبی دارند.

<sup>۱</sup>.Durbin-Watson

<sup>۲</sup>. Variance inflation factor

<sup>۳</sup>.tolerance

جدول (۱) میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
جهت‌گیری هدف										
۱. تسلط گرایش										
۲. تسلط اجتناب	/۰۱۵									
۳. عملکرد گرایش	/۰۷۷	/۰۸								
۴. عملکرد اجتناب	/۰۲	-/۰۲	/۱۴**							
ادراک کلاس										
۵. علاقه	/۰۰۸	/۰۱	/۰۶	/۰۲						
۶. چالش	/۰۴	/۰۱	/۱۳*	-/۰۷	/۰۲					
۷. انتخاب	/۰۷	-/۰۸	/۰۴	/۰۱۵	/۰۶	/۰۱				
۸. لذت	/۰۵	/۱۳*	/۰۹	-/۰۲	/۰۹	/۰۵	/۰۳			
هیجان تحصیلی										
۹. هیجان مثبت	/۲۲**	/۰۸	/۳۰**	/۲۱**	/۲۶**	/۰۵	/۰۲	/۳۷**		
۱۰. هیجان منفی	-/۱۲**	-/۰۵	-/۰۹	/۱۶**	-/۱۵**	-/۱۴**	-/۰۶	-/۱۹**	-/۲۱**	
۱۱. پیشرفت تحصیلی	/۳۴**	/۱۸**	/۳۸**	-/۰۷	/۴۳**	/۰۸	/۱۶**	/۳۷**	/۴۹**	-/۳۸**

\*P &lt; ۰/۰۵      \*\*P &lt; ۰/۰۱

جدول (۱) ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به هیجان مثبت با پیشرفت تحصیلی (۰/۴۹) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده مربوط به تسلط گرایش با علاقه (۰/۰۰۸) است که از نظر آماری معنی‌دار نیست. از میان متغیرهای پژوهش، به ترتیب متغیرهای علاقه (۰/۴۳)، هیجان منفی (۰/۳۸-)، عملکرد گرایش (۰/۳۸)، لذت (۰/۳۷)، تسلط گرایش (۰/۳۴) تسلط اجتناب (۰/۱۸)، انتخاب (۰/۱۶)، بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارند و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. عملکرد اجتناب با (۰/۰۷-) و چالش (۰/۰۸) همبستگی معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی ندارند.

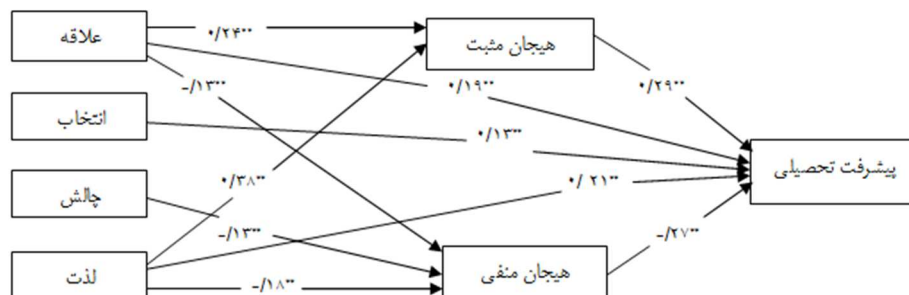
جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل ۱. پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ادراک از کلاس

IFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df
۰/۹۸۳	۰/۹۸۸	۰/۹۸۳	۰/۹۵	۰/۰۳۷	۱/۴۸

جدول (۳) شاخص‌های برازش مدل ۲. پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف

IFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df
۰/۹۷۵	۰/۹۸۷	۰/۹۷۴	۰/۹۵	۰/۰۵	۱/۹۵

به‌منظور به دست آوردن برازش مدل، بهترین شاخص تقسیم‌خیز دو بر درجه آزادی است که هر چه کوچک‌تر از ۳ باشد مدل دارای برازش (تناسب) بهتری است. این مقدار در مدل (۱) این پژوهش (۱/۴۸) و در مدل (۲) پژوهش (۱/۹۵) به دست آمده است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. شاخص دیگر RMSEA (میانگین مجذور خطاهای مدل) است، زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در مدل (۱) این پژوهش مقدار RMSEA برابر است با (۰/۰۳۶) و در مدل (۲) برابر با (۰/۰۵) است که نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. به‌طور کلی، ضریب شاخص‌های برازش NFI (شاخص برازندگی هنجار شده) CFI (شاخص برازندگی تطبیقی) GFI (شاخص نیکویی برازش) IFI (شاخص برازندگی افزایشی)، بین صفر و یک بوده و به‌عنوان قاعده کلی مقادیر نزدیک به ۰/۹۰ به نیکویی برازش دلالت دارد که در مدل (۱) ضریب NFI برابر با ۰/۹۵؛ در مدل (۲) برابر با ۰/۹۵؛ ضریب CFI در مدل (۱) برابر با ۰/۹۸۳؛ در مدل (۲) برابر با ۰/۹۷۴؛ ضریب GFI در مدل (۱) برابر با ۰/۹۸۸؛ در مدل (۲) برابر با ۰/۹۸۷ و ضریب IFI در مدل (۱) برابر با ۰/۹۸ و در مدل (۲) برابر با ۰/۹۷۵ است و نشان‌دهنده این است که مدل‌های مذکور از برازش بالایی برخوردار هستند.



شکل (۳) نمودار برازش شده مدل (۱) پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ادراک از کلاس (نمودار برون‌داد)

برای بررسی معنی‌داری اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر پیشرفت تحصیلی از روش بوت استرپ که با نرم‌افزار Amos23 محاسبه شده، استفاده شده است.

جدول (۴) برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم، اثرات کل

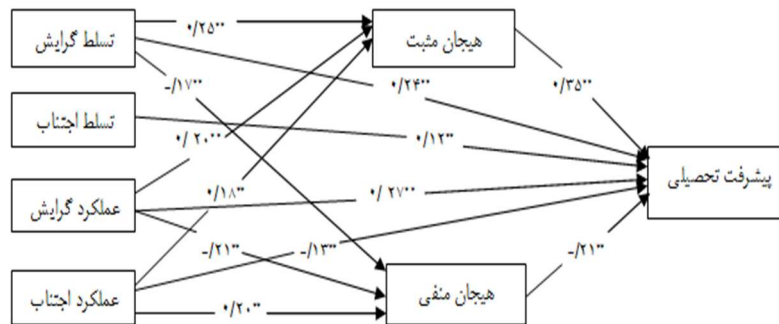
متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
روی هیجان مثبت			
علاقه	۰/۲۴**	-	۰/۲۴**
لذت	۰/۳۸**		۰/۳۸**
روی هیجان منفی			
علاقه	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**
چالش	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**
لذت	-۰/۱۸**	-	-۰/۱۸**
روی پیشرفت تحصیلی			
علاقه	۰/۱۹**	۰/۱۰**	۰/۲۹**
انتخاب	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**
چالش	-	۰/۰۳۷**	۰/۰۳۷**
لذت	۰/۲۱**	۰/۱۶**	۰/۳۷**
هیجان مثبت	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**
هیجان منفی	-۰/۲۷**	-	-۰/۲۷**

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$



همان‌طور که در جدول (۴) دیده می‌شود اثر مستقیم علاقه به هیجان مثبت (۰/۲۴) و لذت (۰/۳۸) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، بالاترین اثر مستقیم بر هیجان مثبت مربوط به لذت است. اثر مستقیم علاقه بر هیجان منفی (۰/۱۳-)، چالش (۰/۱۳-) و لذت (۰/۱۸-) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، بالاترین اثر مستقیم بر هیجان منفی مربوط به لذت است. اثر مستقیم علاقه به پیشرفت تحصیلی (۰/۱۹)، انتخاب (۰/۱۳)، لذت (۰/۲۱) هیجان مثبت (۰/۲۹) و هیجان منفی (۰/۲۷-) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، چالش اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارد و بالاترین اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به هیجان مثبت است.

اثر غیرمستقیم علاقه به پیشرفت تحصیلی از طریق هیجان مثبت و منفی (۰/۱۰)، لذت (۰/۱۶) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است. اثر غیرمستقیم چالش به پیشرفت تحصیلی از طریق هیجان منفی (۰/۰۳۷) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است. بالاترین اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به مؤلفه لذت است.



شکل (۴) نمودار برازش شده مدل (۲) پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف (نمودار برون‌داد)

جدول (۵) برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم، اثرات کل

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
به روی هیجان مثبت			
تسلط گرایش	۰/۲۵**	-	۰/۲۵**
عملکرد گرایش	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**
عملکرد اجتناب	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**
به روی هیجان منفی			
تسلط گرایش	-۰/۱۷**	-	-۰/۱۷**
عملکرد گرایش	-۰/۲۱**	-	-۰/۲۱**
عملکرد اجتناب	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**
به روی پیشرفت تحصیلی			
تسلط گرایش	۰/۲۴**	۰/۱۲**	۰/۳۶**
تسلط اجتناب	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**
عملکرد گرایش	۰/۲۷**	۰/۱۱**	۰/۳۸**
عملکرد اجتناب	-۰/۱۳**	۰/۰۲	-۰/۱۱**
هیجان مثبت	۰/۳۵**	-	۰/۳۵**
هیجان منفی	-۰/۲۱**	-	-۰/۲۱**

\* $P < ۰/۰۵$ \*\* $P < ۰/۰۱$ 

همان‌طور که در جدول (۵) دیده می‌شود اثر مستقیم تسلط گرایش به هیجان مثبت (۰/۲۵)، عملکرد گرایش (۰/۲۰)، عملکرد اجتناب (۰/۱۸) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، بالاترین اثر مستقیم بر هیجان مثبت مربوط به تسلط گرایش است. اثر مستقیم تسلط گرایش بر هیجان منفی (-۰/۱۷)، عملکرد اجتناب (۰/۲۰)، عملکرد-گرایش (-۰/۲۱) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، عملکرد گرایش بالاترین اثر مستقیم بر هیجان منفی دارد.

اثر مستقیم تسلط گرایش به پیشرفت تحصیلی (۰/۲۴)، تسلط اجتناب (۰/۱۲)، عملکرد گرایش (۰/۲۷)، عملکرد اجتناب (-۰/۱۳)، هیجان مثبت (۰/۳۵)، هیجان منفی (-۰/۲۱) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است. بالاترین اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به هیجان مثبت است.

اثر غیرمستقیم تسلط گرایش به پیشرفت تحصیلی از طریق هیجان مثبت و منفی (۰/۱۲)، عملکرد گرایش (۰/۱۱) و در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است. اثر غیرمستقیم

عملکرد اجتناب به پیشرفت تحصیلی از طریق هیجان مثبت و منفی معنی‌دار نیست، بالاترین اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به تسلط گرایش است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس با نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی در قالب مدل علی در بین دانش‌آموزان پایه نهم شهر تبریز انجام گرفت. برای تحقق این هدف با توجه به پیشینه نظری و تجربی، الگویی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد، یافته‌ها نشان داد مدل‌های پیش‌بینی شده برازش خوبی دارند. نتایج نشان داد جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند، همچنین جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس اثر غیرمستقیم از طریق هیجان تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دارند. در مجموع، نتایج نشان داد مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف نسبت به مؤلفه‌های ادراک از کلاس، پیش‌بین خوبی برای پیشرفت تحصیلی هستند.

یافته‌های پژوهش نشان دادند جهت‌گیری هدف (تسلط گرایش، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب) بر هیجان مثبت اثر مستقیم و مثبت دارد، تسلط گرایش و عملکرد گرایش بر هیجان منفی اثر مستقیم و منفی دارند، عملکرد اجتناب اثر مستقیم و مثبت بر هیجان منفی دارد. تسلط اجتناب اثر مستقیم بر هیجان مثبت و منفی ندارد که این یافته‌ها با یافته‌های مطالعات پیشین همخوان است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹؛ هوانگ، ۲۰۱۱؛ نیکدل، ۱۳۸۹؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۳). پکران و همکاران (۲۰۰۶)، در تبیین رابطه مثبت بین اهداف تسلط گرایش و هیجان‌های مثبت بیان کردند که هدف‌های تسلط گرایش توجه دانش‌آموز را به تسلط و مهارت‌آموزی در فعالیت‌های در دست انجام، کنترل‌پذیری آنها، دستیابی به شایستگی در آن فعالیت‌ها و ارزش ذاتی آنها متمرکز می‌کند. بنابراین، ارزیابی‌های کنترل و ارزش مربوط به فعالیت‌ها بالا خواهد بود؛ در نتیجه هیجان‌های مثبت مربوط به فعالیت (مانند لذت از کلاس) مورد انتظار است. وقتی باورهای ارزش و کنترل بالا باشد، هیجان‌های منفی نیز کمتر تجربه خواهد شد. بنابراین انتظار می‌رود با هیجان‌های منفی (مانند خستگی و عصبانیت) رابطه منفی داشته باشد (روبکین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

<sup>۱</sup>. Roebken

پکران و همکاران (۲۰۰۶) در تبیین علت رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدفی عملکرد گرایش با هیجان مثبت، این‌گونه استدلال می‌کنند که هدف‌های عملکردی با هدایت توجه دانش‌آموز به سمت نتایج (امکان کسب نتایج و ارزش این نتایج به خاطر کسب برتری نسبت به دیگران) ارزشیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش نتایج را بالا می‌برند، بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموز غرور را تجربه کند.

بر اساس یافته‌های پژوهش پکران، الیوت و مایر (۲۰۰۶) هدف‌های اجتناب - عملکرد پیش‌بینی کننده مثبت اضطراب، ناامیدی و شرمساری بود. در مورد هدف‌های اجتناب - عملکرد یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات مبنی بر رابطه مثبت این هدف‌ها با هیجان‌ات منفی (موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹؛ هوانگ، ۲۰۱۱) مطابقت دارد. بر اساس این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که ساختار برنامه‌های آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی و ارزشیابی‌های تحصیلی در دوره متوسطه به نحوی طراحی شود که موجب شکل‌گیری باورهای مثبت در میان آنها شود.

یافته‌های پژوهش نشان دادند ادراک از کلاس (علاقه و لذت) بر هیجان مثبت اثر مستقیم مثبت و بر هیجان منفی اثر منفی و معنی‌دار دارد و چالش فقط بر هیجان منفی اثر منفی و معنی‌دار دارد که با یافته‌های (پکران، ۲۰۰۶؛ گوئنز و همکاران، ۲۰۰۶؛ فرینزل و همکاران، ۲۰۰۷؛ کولین و همکاران، ۲۰۱۷؛ نیکدل، ۱۳۸۹) همسوست.

پکران (۲۰۰۶) فرض کرده که محیط کلاس و کیفیت آن مهم‌ترین عامل شکل‌گیری ارزشیابی‌های ذهنی دانش‌آموز و در نتیجه تجربه هیجان‌های مختلف است. گراهام<sup>۱</sup> (۱۹۹۱، نقل از تارنر و واق، ۲۰۰۷) معتقد بود که یک نظریه زنده و پویای انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی باید بتواند اثر هیجان‌ها را در نظر بگیرد. در هر کلاس، تجربیات عاطفی و هیجانی متعددی که دارای اثرات انگیزشی مهم و معنی‌داری هستند، اتفاق می‌افتد. هنگام مطالعه فرایندهای کلاسی در نظر گرفتن هیجان‌ها بسیار مهم است، زیرا فعالیت‌های کلاسی بدون شک معانی هیجانی خواهند داشت (بوکارتس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). بنابراین، هیجان‌ها در همه فعالیت‌های یادگیری کلاس حضور دارند و اثر متغیرهای گوناگون فردی و محیطی را بر یادگیری میانجی می‌کنند. مؤلفه انتخاب بر هیجان مثبت

1. Graham

2. Boekaerts

و منفی اثر مستقیم و معنی‌داری نداشت که انتظار می‌رفت اثر مثبت بر هیجان مثبت و اثر منفی بر هیجان منفی داشته باشد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرایی، تسلط اجتناب، عملکرد‌گرایی) بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد و مؤلفه عملکرد اجتناب بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد. این یافته با پژوهش‌های (لیم و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ پاریس و همکاران، ۲۰۱۰؛ محسن‌پور، ۱۳۸۴؛ ویسی و طالع‌پسند، ۱۳۹۳) همسو و با پژوهش (لو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) ناهمسو بود.

دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تسلط‌گرایی علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند. این افراد برای دستیابی به هدف‌های خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می‌کنند. افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد‌گرایی، به دنبال اثبات شایستگی خود هستند در جمع‌هایی که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. پس از آنجا که گرفتن نمره‌های بالا از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، دانش‌آموزان در زمینه پیشرفت تحصیلی در این جهت‌گیری به گواه این پژوهش و پژوهش‌های متعددی که ذکر شد در حد بالایی قرار دارند.

پاریس و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هدف عملکرد اجتناب با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار دارد. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتناب، احساس بی‌کفایتی یا کفایت کم داشته و همواره تصور می‌کنند که موفقیت آنها تحت تأثیر عوامل محیطی همچون معلم و پرسش‌های سخت است. اینها در صورت کسب موفقیت اندک هم آن را به شانس و تصادف نسبت می‌دهند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که ادراک از کلاس (علاقه، لذت و انتخاب) اثر مستقیم مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد. که همسو با پژوهش (طارق و همکاران، ۲۰۱۷؛ ژوری و همکاران، ۲۰۱۵؛ رشیدی و امیری، ۱۳۹۴؛ حاجی‌محمدی و تقوایی، ۱۳۹۳) است. مؤلفه چالش، اثر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی ندارد که همسو با پژوهش

1. Liem et al

2. Luo et al

(نیکدل، ۱۳۸۹؛ بای و همکاران، ۱۳۹۶) و مغایر با پژوهش (رشیدی و امیری، ۱۳۹۴؛ حاجی‌محمدی و تقوایی، ۱۳۹۳) است.

لذت بردن از کلاس درس و عواطف مثبت نسبت به کلاس، شرایط مطلوبی را برای درگیری‌های تحصیلی فراهم می‌کند و همین موضوع سبب یادگیری بهتر آنها می‌شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (درمن و همکاران، ۲۰۰۶).

تسلط گرایش و عملکرد گرایش بر پیشرفت تحصیلی، اثر غیرمستقیم و معنی‌دار از طریق هیجان مثبت و منفی دارند. عملکرد اجتناب به‌طور جداگانه از طریق هیجان مثبت و منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم معنی‌دار دارد ولی مجموع اثر غیرمستقیم عملکرد اجتناب از طریق هیجان مثبت و منفی بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار نیست و تسلط اجتناب اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارد. این یافته با پژوهش‌های (لیم و همکاران، ۲۰۰۸؛ هانکون، ۲۰۱۰؛ هوانگ، ۲۰۱۱؛ محسن‌پور، ۱۳۸۴، خوش‌طالع، ۱۳۹۳) همسو و با پژوهش (جواکین، گاندان و ایت، ۲۰۰۸؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱) ناهمسو است.

با توجه به مدل پیشنهادی پکران (۲۰۰۶) جهت‌گیری هدف از مهم‌ترین پیشایندهای هیجان تحصیلی است و می‌تواند هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان را برانگیزاند؛ در مقابل هیجان‌های دانش‌آموزان بر آموزش، رفتار مربوط به دیگران و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در نتیجه، با یافته‌های پژوهشی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹ و ۲۰۰۶؛ موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹؛ هوانگ، ۲۰۱۱؛ نیکدل، ۱۳۸۹؛ صیف، ۱۳۹۴) مبنی بر وجود رابطه مثبت میان هدف‌های تسلط گرایش، عملکرد گرایش و هیجان‌های مثبت همسویی دارد. فراگیرانی که از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی لذت می‌برند امید به موفقیت در آنها زنده می‌شود در نتیجه چنین فرایندی، انگیزه تلاش در فراگیران افزایش یافته و برای دستیابی به موفقیت از موقعیت‌ها و تکالیف چالش‌برانگیز استقبال می‌کنند و در راستای نتایج پژوهش‌های (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۷؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹) از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار می‌شوند.

1. Hanchon

2. Joaquin, Ganaden & Ibe

هدف‌های اجتنابی رابطه مثبتی با کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمره‌های پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۰).

بر اساس یافته‌های پژوهش، ادراک از کلاس (علاقه و لذت) از طریق هیجان مثبت بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنی‌دار دارد و ادراک از کلاس (علاقه، چالش و لذت) از طریق هیجان منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم منفی و معنی‌دار دارد. این نتایج با پژوهش‌های (روسر، اکلز و سمیروف<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ تارنر و میر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ پکران، ۲۰۰۶؛ گوئنز و همکاران، ۲۰۰۶؛ فرینزل و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریان و پاتریک، ۲۰۱۰) همخوان است. مؤلفه انتخاب از طریق هیجان مثبت و منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار ندارد.

بر اساس مدل پیشنهادی پکران (۲۰۰۶) محیط کلاس و کیفیت آن مهم‌ترین عامل شکل‌گیری ارزیابی‌های ذهنی دانش‌آموز و در نتیجه تجربه هیجان‌های مختلف است و این هیجان‌ها نقش واسطه‌ای بین یادگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند. یافته‌های مطالعه فرینزل و همکاران (۲۰۰۷) نیز این فرضیه را تأیید می‌کند (نیکدل، ۱۳۸۹). در تبیین این نتایج می‌توان گفت که مؤلفه‌های ادراک از کلاس از طریق میانجی‌گری مؤلفه‌های دیگری همچون هیجان مثبت و منفی می‌توانند به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارند. مشخص می‌شود زمانی این مؤلفه‌ها می‌توانند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی داشته باشند که با هیجان تحصیلی همراه باشند. بنابراین، هیجان‌ها در همه فعالیت‌های یادگیری کلاس حضور دارند و اثر متغیرهای گوناگون فردی و محیطی را بر یادگیری میانجی می‌کنند.

با توجه نتایج به دست آمده، ضروری است معلمان به تفاوت‌های فردی، به نوع بافت و محیطی که دانش‌آموزان و خودشان در آن قرار دارند نیز توجه کنند. توجه به این تفاوت‌ها در توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی و آموزشی و افزایش علاقه و انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند سودمند باشد. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی است. بسیاری از این ابزارها ممکن است پاسخ‌هایی را گردآوری کنند که دیگران فکر می‌کنند باید درست باشد. افراد ممکن

<sup>۱</sup>. Roeser, Eccles & Sameroff

<sup>۲</sup>. Turner & Meyer

است خویشتن‌نگری کافی نداشته باشند و مسئولانه به گویه‌ها پاسخ ندهند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، اجرای پژوهشی مشابه در مقاطع مختلف تحصیلی؛ بررسی ادراک محیط کلاس از دید معلم و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود.



## منابع

- استقامت‌دار، زهرا (۱۳۹۳). رابطه ساده و چندگانه هیجان‌های پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاوسیان، جواد (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. *روان‌شناسی کاربردی*، ۴۱، ۶۷ - ۸۳.
- بانشی، علیرضا؛ صمدیه، هادی و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و خودتنظیمی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۸ (۴)، ۳۸۱ - ۳۹۲.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲ (۴)، ۵۶ - ۷۱.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با هدف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳، ۶۱ - ۸۰.
- حاجی‌محمدی، میثم و تقوایی، داوود (۱۳۹۳). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مسئولیت‌پذیری و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان پسر سال سوم دوره اول متوسطه، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و اقتصاد و علوم انسانی.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰ (۴)، ۲۷ - ۳۸.
- خوش‌طالع، مهسا (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر و حسنوندی، صبا (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۶)، ۵۶ - ۷۵.
- رشیدی، علی و امیری، محمد (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد*، ۲۲، ۱۸۹ - ۱۹۸.

- رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱ (۴)، ۴۴ - ۸۶.
- زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲، ۶-۳۲.
- شریعت‌پناه، شکوفه و مشهدی، علی (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم). *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳، ۵۹ - ۶۶.
- شریفی ساکی، شیدا؛ فلاح، محمدحسین و زارع، حسین (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با کنترل جنسیت. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۱)، ۴۲ - ۸۲.
- صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲ (۸)، ۷-۲۱.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و عربزاده، مهدی (۱۳۹۵). رابطه متغیرهای محیطی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی و هیجان‌های تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۰ (۱۰)، ۴۲۴ - ۴۳۸.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). روسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱، ۷ - ۳۸.
- محسن‌پور، مریم (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- محمدی‌پور، محمد (۱۳۹۵). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱ (۴۶)، ۶۷ - ۷۸.
- نیکدل، فریبرز (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

ویسی، کوروش و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت، ساختارهای ادراک شده کلاس درس، راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت ریاضی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱ (۲) ۶۷-۸۱.

- Adams, P.; Gerhart, S.; Miller, R. & Roberts, A. (2009). The accelerated learning program: Throwing open the gates. *Journal of Basic Writing*, 28, 50-69.
- Andermen, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of the relationship between creativity, learning style preference and achievement at GCSE and degree level in the context of design and technology project work. *DATA International Research conference creativity and Innovation*. Sunderl and university, England, 1-8.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet, & S. Jarvela (Eds.). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (17-31).
- Brock, L.; Nishida, T.; Chiang, S.; Grimm, K. & Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's perception of the classroom environment and social and academic performance. *Journal of School Psychology*, 46, 129 - 149.
- Chih- Ling, H. (2015). The Relationships between Autonomous Motivation and Academic Emotion on Vocational High School Students. *International Business conference in New York City*.
- Carmichael, Colin; Callingham, Rosemary & Watt, Helen, M. G. (2017). Classroom motivational environment influences on emotional and cognitive dimensions of student interest in mathematics. *ZDM*, 49 (3), 449-460.
- Dorman, J. P.; Fisher, D. L. & Waldrup, B. G. (2006). Learning environments, attitudes, efficacy and perceptions of assessment: A LISREL analysis. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning nvironment* (1-28). Singapore: World Scientific.
- Elliot, A. J. & Mc Gregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80, 501-519.

- Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 2, 859-863.
- Frenzel, A.; Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning & Instruction* 17, 478 -493.
- Galla, B. M & Wood, J. J. (2012). Emotional self- efficacy moderates anxiety- related impairments in math performance in elementary school- age youth. *Personality & Individual Differences*, 52,118-220.
- Gentry, M.; Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.
- Church, M. A.; Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Goetz, T.; Pekrun, R.; Hall, N. C. & Haag, L. (2006). Academic emotions from 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.
- Graham, S. & Golan, S. (2010). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Hanchon, T. A. (2010). The relation between perfectionism and achievement goals. *Personality & Individual Differences*, 49, 885-890.
- Harackiewicz, J.; Barron, K.; Pintrich, P. R.; Elliot, A. & Trash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Huang, Y. C & Lin, S. H. (2011). The development of academic burnout scale for college students. *Journal of Education & Psychology*, 34 (4), 73-95.
- Jacob, B. (1996). *Leistungsempfinden bei Schu'lern [Students' achievement emotions]*. Unpublished Master's Thesis, University of Regensburg, Germany.

- Joaquin, N. B.; Ganaden, M. S. & Ibe, M. D. (2008). Goal Modification, Learning Styles, and Achievement in Mathematics. *Education Quarterly*, 66 (1), 101-115.
- Jury, M.; Smeding, A.; Court, M. & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41 (3), 25-36.
- Kaplan A, Martin L, Maehr L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Journal Educational Psychology Review*; 19 (2), 141-84.
- LaRocque, L. M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 24, 289-305.
- Lee, J. Q.; McInerney, D. M.; Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35 (4), 264-279.
- 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 outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Luo, W.; Hogam, D. & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore student's achievement goals in their English study: Self-Construal and classroom goal structure. *Learning & Individual Differences*, 3, 1-10.
- Mouratidis, A.; Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport & Exercise*, 10 (3), 336–343.
- Okun, M. A.; Fairholme, C.; Karoly, P.; Ruehlman, L. S. & Newton, C. (2006). Academic goals, goal process cognition and exam performance among college students. *Learn Individ Differ*, 16 (3), 255-265.
- Paris, S. G. & Wino grade, P. (2010). *The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for Preparations*.
- Pastor, A. D.; Barron, E. K.; Miller, B. J. & Davis, L. S. (2006). A latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Psychology*, 32, 8-47.

- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classroom mastery goal structures? *The Journal of Experimental Education*, 77, 99 - 123.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (575-604). New York: Routledge.
- Pekrun, R.; Andrew, J. E. & Markus, A. M. (2009). Achievement goal achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135.
- Pekrun, R.; Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- 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 (1), 36-48.
- Pekrun, R. & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (120-141). New York: Routledge.
- Pekrun, R.; Lichtenfeld, S.; Marsh, H. W.; Murayama, K. & Goetz, T. (2017). *Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects*. *Child development*. [Epub ahead of print].
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (5), 679-704.
- Roeser, R. W.; Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual

- difference in children's perceptions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M. & Ptri, P. H. (2010). The classroom social environment and changes in adolescent's motivation and engagement during middle school. *School Psychology International*, 31, 312-328.
- Seaton, M.; Parker, P.; Marsh, H. W.; Craven, R. G. & Seeshing Yeung, A. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34 (1), 49-72.
- Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1 (4), 467-478.
- Schutz, P. A.; Hong, J. Y.; Cross, D. I. & Osban, J. N. (2013). Reflections on investigating emotion in educational activity setting. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Tariq, J. & Muhammad Aslam, A. (2017). Association of Classroom Environment with academic Achievement of Secondary School Girls in Pakistan Mediterranean. *Journal of Social Science*, 8 (2), 121-127.
- Turner & Meyer (2004). A Classroom Perspective on the Principle of Moderate Challenge in Mathematics. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 331.
- Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: Shame reactions and emergent self-organizations, In P. A. Schutz and R. Pekrun, (Eds.), *Emotion in education*, San Diego: Academic Press.