

پیش‌بینی رویکردهای یادگیری براساس هیجانات پیشرفت و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم

علی مصطفائی^{1*}، حسین زارع²

1. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

2. استاد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور

تاریخ دریافت: 1397/11/11 تاریخ پذیرش: 1398/09/29

Predicting the Learning Approaches Based on Achievement Emotions and Academic Self-Efficacy Beliefs in Secondary School Students

A. Mostafaei^{1*}, H. Zare²

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University

2. Professor, Education Psychology, Payame Noor University

Received: 2019/01/31 Accepted: 2019/12/20

Abstract

The purpose of the present study was to predict learning approaches based on achievement emotions and academic self-efficacy beliefs of secondary school students in Mahabad city. The research method is descriptive correlational. The statistical population was all the second-grade students who were selected by multi-stage cluster sampling (372). The research instruments were Pekrun, Goetz, Tits and Perry (2002), Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Inventory (1999), Tait and Entwistle Study (1998), Questionnaire for Positive and Negative Excitement. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multivariate regression analysis. The results showed that Positive emotions including pleasure, hope and pride have a significant positive relationship with deep motivation and approach, and there is a significant negative relationship with superficial approach and motivation. The relationship between pride emotion and superficial motivation was not significant. Negative emotions (anger, anxiety, shame, hopelessness, and fatigue) have a significant negative relationship with the deep approach. The relationship of these variables with positive attitude and motivation is (0.01). The relationship between shame and deep motivation is not significant; also Anger has no significant relationship with the superficial approach. The relationship of all four subscales of academic self-efficacy beliefs with deep approach and motivation is positive (0.01) and with superficial approach and motivation is negative (0.01). The achievement Emotions predict a 13.4% variance of learning approaches. Self-efficacy beliefs predict 33.1% of variance in learning approaches.

Keywords

Advancement Excitement, Academic Self-Efficacy Beliefs, Learning Approaches.

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی رویکردهای یادگیری براساس هیجانات پیشرفت و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر مهاباد و روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بودند که از آن میان، به کمک نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 372 نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت از پرسش‌نامه هیجانات مثبت و منفی تحصیلی پکران، گوتز، تیتز و پری (2002)، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (1999) و پرسش‌نامه رویکردهای مطالعه تیت و اینویستل (1998) بود. داده‌ها به کمک ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیری تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین هیجانات مثبت شامل لذت، امیدواری و غرور با رویکرد و انگیزش عمیق رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0.05$ و $P \leq 0.01$) و با رویکرد و انگیزش سطحی، رابطه منفی معنادار وجود دارد ($P \leq 0.05$ و $P \leq 0.01$). رابطه هیجان غرور با انگیزش سطحی معنادار نیست و هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) با رویکرد عمیق رابطه منفی معنادار (0/01) دارد و رابطه این متغیرها با رویکرد و انگیزش سطحی مثبت (0/01) است. رابطه شرم با انگیزش عمیق معنادار نیست؛ خشم نیز با رویکرد سطحی رابطه معناداری ندارد. رابطه هر چهار خرده‌مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد و انگیزش عمیق مثبت (0/01) و با رویکرد و انگیزش سطحی منفی (0/01) است. هیجانات پیشرفت 13/4 درصد واریانس رویکردهای یادگیری را پیش‌بینی می‌کند. باورهای خودکارآمدی 1/33 درصد واریانس رویکردهای یادگیری را پیش‌بینی می‌کند.

واژگان کلیدی

هیجانات پیشرفت، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، رویکردهای یادگیری.

مقدمه

رویکرد مطالعه و یادگیری، روشی است که یادگیرنده در یادگیری مطالب درسی از آن بهره می‌گیرد تا اطلاعات و تجربیات تازه را در ذهن خود سازمان‌دهی و پردازش کند. تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری دانش‌آموزان، اطلاعات مفیدی برای برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان فراهم می‌آورد تا شرایط مناسبی برای مطالعه و یادگیری بهتر دانش‌آموزان ایجاد کند. یک توصیف از سبک یادگیری، بین رویکرد راهبردی، عمقی و سطحی پردازش اطلاعات در موقعیت‌های یادگیری، تفاوت قائل می‌شود. یادگیرندگان با رویکرد عمقی¹، بر کسب معنی و درک مطالب تأکید می‌کنند؛ در مقابل، یادگیرندگان دارای رویکرد سطحی² حفظ و یادآوری مطالب تأکید می‌کنند (سیف، 1398).

یادگیرندگانی که از رویکردهای پردازش عمقی استفاده می‌کنند، به اطلاعاتی که مطالعه می‌کنند یا مسائلی که تلاش می‌کنند حل کنند، به‌عنوان ابزاری برای فهمیدن محتوا می‌نگرند. آنها تلاش می‌کنند تا اطلاعات را به یک چهارچوب مفهومی بزرگ ربط بدهند. آن‌هایی که از رویکرد سطحی استفاده می‌کنند، به خود اطلاعات به‌عنوان محتوایی که باید بدون تلاش برای پیوند دادن به ایده‌های بزرگ‌تر یاد گرفته شود، می‌نگرند (اگن و کاوچک، 2013). در رویکرد راهبردی نیز یادگیرنده با به‌کارگیری راهبردهای سازمان‌دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا موفق شود. ویژگی این رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی هدایت کند؛ بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای در صورتی که فهم عمیق مطلب و مرتبط ساختن و منسجم کردن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در راه کسب پاداش بیرونی بداند و احساس کند که با مشکل کمبود وقت مواجه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف‌نظر کند. پژوهش رضایی (1390) نشان داد که دو متغیر رشد شایستگی و تغییر شخصی، پیش‌بین‌های معناداری برای رویکرد عمقی هستند.

اگن و کاوچک (2013) بر این باورند که رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری هر دو می‌توانند به موفقیت یادگیرندگان بینجامند. پژوهشگران نیز رابطه بین سه نوع رویکرد یادگیری و موفقیت تحصیلی را بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش منصور، سلطانی شیرازی، راهمی، موسوی نسب و آیت الهی (1382) نشان داد که همبستگی مثبتی بین عملکرد تحصیلی دانشجویان و استفاده از رویکرد راهبردی وجود دارد. برخی پژوهشگران نیز بر این باورند که از طریق تغییر فعالیت‌های کلاسی، می‌توان عملکرد تحصیلی بالا را از طریق رویکرد عمیق، به‌تنهایی یا در ترکیب با رویکرد راهبردی (دانکر³، 2015) و عملکرد تحصیلی پایین را می‌توان از طریق رویکرد سطحی یادگیری (بیگز و تانگ، 2011) تبیین کرد. نتایج اکثر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین رویکرد سطحی یادگیری با عملکرد تحصیلی، همبستگی منفی وجود دارد (کوماراجو⁴ و نادلر⁵، 2013؛ سوانبرگ و مارتینسن، 2010).

یافته‌های اسمعیلی، شکری، فتح آبادی و حیدری (1394) نشان داد که رابطه راهبردهای مقابله انطباقی با هیجانات پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. یافته‌های شکری، کدیور، فرزاد و دانشور (1385) نشان داد پیشرفت تحصیلی با رویکرد سطحی به طور منفی و با رویکرد عمیق به طور مثبت رابطه دارد. «رویکرد یادگیری» با توانایی رابطه ندارد و شیوه ترجیحی فرد در مطالعه و یادگیری مطالب را نشان می‌دهد.

کیزلگنز، تیکایا، سونگور (2009) نشان دادند که هرچه دانشجویان با رویکرد سطحی با تکالیف یادگیری برخورد کنند، پیشرفت تحصیلی آنان کاهش می‌یابد؛ در حالی که رویکرد عمیق موجب افزایش انگیزه درونی و پیشرفت تحصیلی بیشتر می‌شود.

دانش‌آموزان، طی آموزش رسمی (مدرسه‌ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی می‌پردازند، بلکه

3. Danker
4. Komaraju
5. Nadler

1. Deep
2. Surface

(1394) در چارچوب رویکرد شناختی - اجتماعی، باورهای «خودکارآمدی» را چنین تعریف کرده است؛ براساس رویکرد شناختی - اجتماعی، ادراک‌های فرد از خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مانند اهداف، تصمیم‌گیری‌ها، میزان تلاش برای انجام تکلیف، پشتکار در رویارویی باچالش‌ها، الگوی مثبت یا منفی تفکر و به بیان کلی‌تر بر چگونگی رفتار، تفکر و احساس اثر دارد. یافته‌های کاپرارا، استکا، جریبتو، پاسیلو و وجینو (2006) نشان داد باورهای خودکارآمدی تحصیلی درباره هیجان‌های منفی و مثبت و رابطه بین فردی سبب ایجاد انتظارات مثبت درباره آینده، حفظ خودپنداره بالا و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجان‌های مثبت‌تری می‌شود. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد باورهای خودکارآمدی، احساس توانایی فردی برای یادگیری محتوا و انجام تکالیفی است که به او داده می‌شود و از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد.

با توجه به این که رویکردهای یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار هستند و به دلیل این که درباره سه متغیر یاد شده، کمتر تحقیق صورت گرفته، محققین بر آن شدند تا به بررسی این موضوع بپردازند که آیا می‌توان از طریق هیجانات پیشرفت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد می‌شد که بر اساس گزارش کارشناس متوسطه 7590 نفر بود. براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، تعداد 372 نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که از هر منطقه شهر، یک مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس (از هر پایه یک کلاس به صورت تصادفی) انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان آن کلاس به عنوان نمونه انتخاب شدند.

هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند. پکران، گوئز، تیتز و پری (2002)، هیجان‌های پیشرفت را هیجان‌هایی می‌دانند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت، گره خورده‌اند. این هیجان‌ها موقعیت‌های گوناگون حضور در کلاس درس، امتحان و زمان مطالعه را شامل می‌شوند. پکران (1992؛ به نقل از ساکیز، 2007) از هیجان‌های ویژه‌ای که توسط دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری تجربه می‌شود و مستقیماً با یادگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی مربوط هستند، با عنوان هیجان‌های پیشرفت یاد می‌کند. هیجان‌های مثبت (غرور، امیدواری و لذت) و هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی) است. هیجان‌های منفی تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت در تضاد هستند. این هیجان‌ها موقعیت‌های گوناگون از قبیل حضور در کلاس درس، امتحان و زمان مطالعه را نیز شامل می‌شوند. در این نظریه، تأکید می‌شود که ویژگی‌های خاص محیط‌های اجتماعی و کلاس درس با اثرگذاری بر هیجانات پیشرفت، در پیش‌بینی تجارب پیشرفت یادگیرندگان و الگوی تحول حرفه‌ای معلمان اثرگذار است.

یافته‌های کاماچو - مورلز¹، سلمپ، ادس، موریش و اسکولار (2019) نشان می‌دهد که همه هیجانات با تنظیم تلاش همبسته هستند و تنظیم تلاش از عملکرد شناختی تأثیر می‌پذیرد، اما با عملکرد اجتماعی چندان همبسته نیست.

یافته‌های لواسانی، راستگو، آذرنیاد و احمدی (1393) نشان داد شادکامی موجب افزایش باورهای مثبت خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. نوری، فتح‌آبادی و پرند (1389) نشان دادند تمامی ابعاد خودکارآمد پنداری با جهت‌گیری هدفی تسلطی (اجتنابی و گرایشی) رابطه منفی و با جهت‌گیری هدفی عملکرد مدار (اجتنابی و گرایشی) رابطه مثبت معنادار نشان می‌دهد.

متغیر دیگر پژوهش، باورهای خودکارآمدی تحصیلی است. بندورا (1991؛ به نقل از مصطفائی و امین پور،

1. Camacho-Morles

پرسش‌نامه را 0/82 و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب 0/78، 0/66 و 0/70 گزارش کرده‌اند.

پرسش‌نامه رویکردهای مطالعه. پرسش‌نامه رویکردهای مطالعه تیت و ایتویستل (1997)؛ به نقل از محمدی، فیضی و یآوری، (1396)، سه رویکرد عمده (عمقی، سطحی و راهبردی) را اندازه‌گیری می‌کند و هر کدام از این رویکردها خود، خرده مقیاس‌هایی دارند که با هم 52 سؤال پرسش‌نامه رویکردهای مطالعه را تشکیل می‌دهند. شیوه پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها به هر یک از مواد پرسش‌نامه به این صورت است که آزمودنی‌ها هر یک از گو یه‌ها را مطالعه کرده، در یک طیف کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) دیدگاه خود را درباره رویکردهای مطالعه خود مشخص می‌کند. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی به ترتیب 0/67، 0/57 و 0/67. به دست آمد. همچنین ضرایب پایایی بازآزمایی برای آنها در حد مطلوب و به ترتیب 0/67، 0/73 و 0/67. محاسبه شد که حاکی از ثبات در اندازه‌گیری رویکردهای مطالعه، دانش‌آموزان مقطع متوسطه است (نجات، کوهستانی، رضایی، 1390).

یافته‌ها

داده‌ها به کمک ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. به منظور بررسی نرمال بودن

جدول 2. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع

متغیرها	تعداد	آماره کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
هیجانان پیشرفت	372	2/049	0/200
خودکارآمدی تحصیلی	372	0/282	0/001
رویکردهای مطالعه	372	0/247	0/001

داده‌ها، ابتدا از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به اینکه آمار کلموگروف - اسمیرنوف به طور معمول، در نمونه‌هایی با تعداد اعضای نمونه بالا معنادار است، پس می‌توانیم بگوئیم که مفروضه نرمال بودن رعایت شده و در برابر آن مقاوم است.

جدول 1. تعداد افراد بر حسب رشته

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
علوم انسانی	147	39/52
علوم تجربی	124	33/33
علوم ریاضی	25	6/72
کار - دانش	31	8/33
فنی و حرفه‌ای	45	12/10
جمع کل	372	100

ابزارهای سنجش

پرسش‌نامه هیجانان مثبت و منفی تحصیلی (پکران، گوتز، تیتز و پری، 2002). پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی را تدوین کردند. این پرسش‌نامه شامل 3 بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی)، 75 گویه دارد. پاسخ‌دهندگان به این پرسش‌نامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت 5 درجه‌ای از 1 برای کاملاً مخالفم تا 5 برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. ماده‌های 1 تا 22 متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های 23 تا 75 متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) است. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان‌های مثبت، از 22 تا 110 و برای هیجان‌های منفی، از 53 تا 265 است. کدیور، کاوسیان، فرزاد و نیکدل (1388)، همسو با نتایج پژوهش پکران و همکاران (2002)، نشان دادند که پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین 0/74 تا 0/86 محاسبه کردند.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی. پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز (جینکز و مورگان، 1999) دارای 30 سوال و 3 خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این پرسش‌نامه با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهار گزینه‌ای شامل: کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند که به ترتیب دارای نمرات 1، 2، 3 و 4 هستند. مورگان و جینکز (1999) ضریب پایایی

همان طور که در جدول 4 مشاهده می‌شود، رابطه هر چهار خرده مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی با رویکرد و انگیزش عمیق مثبت (0/01) و با رویکرد و انگیزش سطحی، منفی (0/01) است. همان طور که در جدول‌های 5 و 6 مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی چندگانه برای رابطه متغیر هیجانات پیشرفت با رویکردهای یادگیری، 0/366 و ضریب تعیین، 0/134 است و 13/4 درصد واریانس رویکردهای یادگیری توسط هیجانات پیشرفت تبیین می‌شود. ضریب همبستگی چندگانه برای رابطه باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری، 0/575 و ضریب تعیین، 0/331 است؛ بدین معنا که 33/1 درصد تغییرات رویکردهای یادگیری توسط باورهای خودکارآمدی تبیین می‌شود. در مجموع، هیجانات پیشرفت و باورهای خودکارآمدی 44/5 درصد واریانس رویکردهای یادگیری را تبیین می‌کنند.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش، پیش‌بینی رویکردهای یادگیری براساس هیجانات پیشرفت و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. نتایج نشان داد که هیجانات مثبت، با رویکردهای عمیق یادگیری و انگیزش یادگیری رابطه مثبت دارند و هیجانات منفی، با رویکرد سطحی و انگیزش سطحی رابطه مثبت دارد. هیجانات مثبت و منفی

جدول 3. ضرایب همبستگی مؤلفه‌های هیجانات پیشرفت و

متغیر	رویکردهای یادگیری			
	رویکرد عمیق	رویکرد سطحی	انگیزش عمیق	انگیزش سطحی
هیجان لذت	**0/29	**0/34	**0/13	**0/36
هیجان امید	**0/23	*-0/12	**0/27	**0/38
هیجان غرور	*0/13	*-0/15	*0/13	-0/09
هیجان خشم	-0/06	0/08	*-0/12	**0/17
هیجان اضطراب	**0/16	**0/16	*-0/15	**0/19
هیجان شرم	**0/16	**0/19	-0/10	**0/18
هیجان ناامیدی	**0/41	**0/42	**0/33	**0/51
هیجان خستگی	**0/35	**0/42	**0/37	**0/55

** P≤0/01 * P≤0/05

همان طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، هیجان‌های مثبت (لذت، امیدواری و غرور) با رویکرد و انگیزش عمیق رابطه مثبت معنادار (0/01 و 0/05) و با رویکرد و انگیزش سطحی، رابطه منفی معنادار (0/01 و 0/05) دارند. رابطه هیجان غرور با انگیزش سطحی معنادار نیست. هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) با رویکرد عمیق رابطه منفی معنادار (0/01) دارند رابطه این متغیرها با رویکرد و انگیزش سطحی مثبت (0/01) است. رابطه شرم با انگیزش عمیق معنادار نیست؛ خشم نیز با رویکرد سطحی رابطه معناداری ندارد.

جدول 4. ضرایب همبستگی مؤلفه‌های باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری

متغیر	رویکرد عمیق	انگیزش عمیق	رویکرد سطحی	انگیزش سطحی
اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس	0/46**	0/35**	-0/61**	-0/60**
اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس	0/55**	0/62**	-0/40**	-0/74**
اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران	0/29**	0/21**	-0/33**	-0/38**
اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه	0/47**	0/43**	-0/59**	-0/69**

** P≤0/01 * P≤0/05

جدول 5. ضریب همبستگی چندگانه، ضریب تعیین و ضریب تعدیل شده

متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	R	مجدور R	مجدور R تصحیح شده
رویکردهای یادگیری	هیجانات پیشرفت	0/366	0/134	0/131
باورهای خودکارآمدی	باورهای خودکارآمدی	0/575	0/331	0/322

جدول 6. ضرایب تاثیر رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین

متغیر	B	SE	Beta	T	Sig
هیجانان پیشرفت	0/103	0/017	0/134	4/712	0/000
باورهای خودکارآمدی	0/156	0/025	0/331	6/154	0/000

پیشرفت، تحصیلی وی را فراهم کنند؛ ولی در نقطه مقابل هیجانان مثبت، هیجانان منفی قرار دارند که به فراخوانی پاسخ‌های کلیشه‌ای منجر می‌شوند که اجداد و نیاکان ما از آنها در برابر خطرات و تهدیدات استفاده می‌کردند. در زمینه تحصیل نیز می‌توان اشاره کرد که در هیجانان منفی ایجاد راهکارهای سازگارانه و خلاقانه نسبت به هیجانان مثبت کم و اکثراً با اضطراب، یأس و ناامیدی همراه است.

نتایج بخش دیگر پژوهش نشان داد، باورهای خودکارآمدی نیز با رویکرد عمیق و انگیزش عمیق، رابطه مثبت و با رویکرد سطحی و انگیزش سطحی، رابطه منفی دارد. باورهای خودکارآمدی در مجموع، 33/1 درصد واریانس رویکردهای یادگیری را تبیین می‌کند.

نتایج پژوهش با نتایج تحقیقات پیشین همسو است. این یافته با یافته‌های پژوهشی شکری و فاتحی پیکانی (1393)، زارع و فرمانی (1396)، مصطفائی (1387)، مصطفائی و محمدی (1395)، مصطفائی و محمدخانی (1397) و کاپرارا و همکاران (2006) همسو است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از ابعاد باورهای خودکارآمدی، احساس توانایی فردی برای یادگیری محتوا و انجام تکالیفی است که در کلاس به دانش‌آموزان داده می‌شود و از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد. در واقع خودکارآمدی تحصیلی، به معنای ادراک و باور دانش‌آموز از توانمندی خود در فهم و یادگیری حل مسائل درسی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است، که این باور بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش، سطح استمرار و پایداری و رویارویی با مسائل چالش برانگیز تأثیر می‌گذارد. طبق دیدگاه بندورا (1997)؛ به نقل از مصطفائی و امین پور، (1394) مهم‌ترین مسیرهای مفهومی تعیین‌کننده الگوی اثرگذاری باورهای خودکارآمدی بر شکل‌های برتر رفتارهای انتخابی افراد در موقعیت‌های پیشرفت با تأکید بر سه قلمرو افکار، هیجان‌ها و اعمال مشخص می‌شود. بر این اساس، در نظریه خودکارآمدی فرض می‌شود که باورهای

در مجموع، 13/4 درصد واریانس رویکردهای یادگیری را تبیین می‌کنند.

این یافته با یافته‌های زارع، صفاری نیا و رضایی (1392)، زارع و رستگار (1393)، زارع (1394)، شکری و فاتحی پیکانی (1393)، زارع و نهروانیان (1396) همسو است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌پذیری جهت‌گیری انگیزش فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت با انتخاب رویکرد یادگیری عمیق یا سطحی برای انجام تکالیف تحصیلی از طریق عوامل پیش‌بیننده شناختی به تجارب هیجانی مثبت و منفی فراگیران در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی آنها وابسته است. هیجانان تحصیلی هم هیجانان مرتبط با پیامدهای موفقیت یا شکست در فعالیت‌های پیشرفت مثل غرور، اضطراب یا شرم را دربرمی‌گیرد و هم هیجانان مرتبط با فعالیت، مثل لذت بردن از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را شامل می‌شود (پکران، 2006)؛ بنابراین، هیجانان فعالیت، به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت وابسته هستند و هیجانان پیامد، به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (زغیبی قناد، 1392).

هیجانان تحصیلی در همه محیط‌های علمی (از جمله مدارس، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها) وجود دارند و از اهمیت حیاتی برای دانش‌آموزان، تعیین وضعیت زندگی شان، ترقی شخصیتی، سلامت روان، فرصت‌های تحصیلی و شغلی شان در آینده برخوردار است. در بین واکنش‌های هیجانی؛ شادی، لذت و غرور جزء هیجانان مثبت و خشم، ترس، خستگی یا ملال و ناامیدی جزء هیجانان منفی است. هیجانان مثبت مزایایی دارند که از این میان می‌توان گفت که امید به زندگی، خودکارآمدی و خودپنداره را افزایش می‌دهند و موجبات سلامتی و بهزیستی فرد را فراهم می‌آورند. از این لحاظ که هیجانان مثبت اثرات تشویق‌کننده دارند پس می‌توانند عمل و تفکر را وسیع‌تر کنند و به افزایش حیطه تفکر و آگاهی منجر شوند و در ضمن واکنش‌های خلاقانه را در فرد برانگیزانند و موجبات

بر یادگیری خود نداشته و نمی‌توانند توانایی شان را تغییر دهند، از تلاش بیشتر خودداری می‌کنند و با انگیزه‌های سطحی مانند گرفتن نمره در امتحانات و راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن طوطی‌وار، اقدام به یادگیری می‌کنند. برعکس دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند و کمتر به ذاتی و سریع بودن یادگیری باور دارند، به طور عمیق درگیر یادگیری هستند. به نظر می‌رسد برای افزایش باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد بافت آموزشی مناسب و حمایت‌گر نیز کمک کننده است. زیرا مدرسه و معلمانی که بیشتر به موفقیت دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، باعث افزایش کارآمدی شخصی آنها خواهند شد و در نهایت به احتمال بیشتری دانش‌آموزان بطور عمیق درگیر امور تحصیلی خواهند شد.

خودکارآمدی از طریق تسهیل هیجان‌های مثبت و تقویت بیش از پیش باور فرد نسبت به استعدادهای فردی خویشتن در انجام موفقیت‌آمیز مطالبات فراروی، در پیش‌بینی گروه وسیعی از رفتارهای انطباقی در موقعیت‌های پیشرفت ایفای نقش می‌کند. زمانی که دانش‌آموزان هیجانات مثبت پیشرفت را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در انجام تکالیف و دستیابی به سطح بالاتری از ادراک توانایی خود از عملکرد در آن تکلیف دارند در حالی که تجربه هیجانات منفی بیشتر به دستیابی به سطوح پایین‌تر از عملکرد منجر می‌شود.

دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند و یادگیری را امری ذاتی و تغییرناپذیر می‌دانند کمتر از رویکرد عمیق و بیشتر از رویکرد سطحی یادگیری استفاده می‌کنند. این افراد به دلیل این باور که یادگیری یا سریع اتفاق می‌افتد یا هرگز اتفاق نمی‌افتد و آنان کنترل چندانی

منابع

- اسمعیلی نیلوفر، شکرلی امید، فتح‌آبادی جلیل، حیدری محمود (1394). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی. 9(30): 63-122.
- رضایی، اکبر (1390). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری. تازه‌های علوم شناختی. 13(1): 1-14.
- زارع، حسین (1394). رابطه باورهای هوشی با خودگردانی در یادگیری. مجله روان‌شناسی، 4(76): 330-345.
- زارع حسین، صفاری نیا مجید، رضایی پریسا (1392). مقایسه راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیزش‌شناختی بین رتبه‌های برتر و سایر داوطلبان امتحانات ورودی سراسری دانشگاه‌ها. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، 1(51): 53-62.
- زارع، حسین؛ رستگار، احمد (1393). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. شناختی اجتماعی، 2(6): 19-32.
- زارع حسین، رضائی اکبر، مصطفائی علی (1395). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- زارع حسین، فرمانی اعظم (1396). نقش مولفه‌های صبر در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری با واسطه‌گری انعطاف‌پذیری
- شناختی. روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی). 13(45): 1-20.
- زارع حسین، نهروانیان پروانه (1396). اثر آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های حل مسئله و یادگیری خودراهبر. تازه‌های علوم شناختی، 19(2): 85-96.
- زغبی قناد سیمین (1392). رابطه علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سیف، علی اکبر (1398). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
- شکرلی امید، کدیور پروین، فرزاد ولی اله، دانشور زهره (1385). رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. تازه‌های علوم شناختی. 8(2): 42-52.
- شکرلی امید، فاتحی پیکانی زهرا (1393). نقش میانجی‌گر هیجانات پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. 2(3): 89-110.
- لواسانی مسعود؛ راستگو لایلا، آذرینباد آرش، احمدی طاهر (1393). اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. 2(3): 1-18.

محمدی رزگار، فیضی ایوب، یآوری شلیبر (1396). بررسی تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی پرسش‌نامه رویکردهای مطالعه برای دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی؛ 11(1): 95-113.

منصوری پریسا، سلطانی شیرازی علیرضا، راهمی فهیمه، موسوی نسب شمسی و آیت الهی مسعود (1382). مقایسه رویکرد یادگیری و مطالعه دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری و مامایی دانشکده پرستاری و مامایی حضرت فاطمه (س) دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. 3 (10)، 39-39.

نوری زهره، فتح آبادی جلیل، پرند کوروش (1389). پیش‌بینی اضطراب ریاضی در دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی، انسانی و تجربی دوره متوسطه بر اساس متغیرهای خودکارآمد پنداری و جهت‌گیری هدفی. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. 7(11): 141-125.

Biggs, J., Tang, C. (2011). Teaching for the quality learning at university: What the student does. Buckingham: Open University Press.

Camacho-Morlesa J., Slempp G.R., Oades L.G., Morrish L., Scoular C. (2019). The role of achievement emotions in the collaborative problem-solving performance of adolescents, Learning and Individual Differences, 70, 169-181.

Caprara, G.V.; Steca, P.; Gerbino, M.; Paciello, M. & Vecchio, G. Maria. (2006); Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positivethinking and happiness, Epidemiology and Psychiatric Sciences, 15 (1), 30-43

Danker, B. (2015). Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms. Journal of Education, 3, 171-186.

Eggen, P, Kauchak, D. (2013). Educational Psychology: Windows on classrooms (9th Ed). Boston: Pearson.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. The Clearing House, 72(4), 224-230.

Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & Sungur, S (2009). Modeling the Relations Among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learn-

مصطفائی، علی (1387) بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینترت ریچ بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان. تهران: رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی: منتشر نشده.

مصطفائی علی، امین پور حسن (1394). شیوه‌های تغییر و اصلاح رفتار. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

مصطفائی علی، محمدی عزیز (1395). بررسی اثربخشی خودگویی مثبت بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 3(12): 77-71.

مصطفائی علی، محمدخانی محی الدین (1397). تاثیر خودگویی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، 6(11): 117-134.

ing Approach, and Achievement. The Journal of Educational Research, 4, 243-256.

Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences, 25, 67-72.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.

Sakiz, G. (2007). Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.

Swanberg, A., & Martinsen, O. (2010). Personality, approaches to learning and achievement. Educational Psychology, 30(1), 75-88

Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory. Improving student learning: Improving students as learners, 262-271.