

نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی اهداف پیشرفت بر اساس عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان

زهرا فخری^{1*}، عاطفه رضایی²، شهلا پاکدامن³ و سارا ابراهیمی⁴

دریافت مقاله: 91/10/12؛ دریافت نسخه نهایی: 91/11/7؛ پذیرش مقاله: 92/1/27

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور پیش‌بینی اهداف پیشرفت بر اساس عاطفه مثبت و منفی با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. **روش:** روش مطالعه از نوع همبستگی و جامعه مورد مطالعه شامل 5000 دانش‌آموز شهر یزد بود که نمونه‌ای متشکل از 225 دانش‌آموز دبیرستانی در سه رشته تحصیلی علوم انسانی، تجربی و ریاضی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های رویکردهای یادگیری گرین و میلر (1996)، باورهای خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس (2001) و مقیاس عاطفه مثبت و منفی واتسون، کلارک و تلگن (1988) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش رگرسیون چندمتغیره تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد زمانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی در معادله رگرسیون حضور ندارد، رابطه میان عاطفه مثبت و منفی و اهداف پیشرفت معنادار است؛ درحالی‌که این رابطه زمانی که این متغیر کنترل می‌شود، معنادار نیست. **نتیجه‌گیری:** با توجه به این‌که در مطالعه حاضر عاطفه مثبت و منفی به واسطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی بود؛ لذا نتایج مطالعه حاضر برای استفاده سازمان‌هایی همچون آموزش و پرورش در جهت به‌کارگیری برنامه‌هایی به منظور ارتقاء باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهبود عملکرد آموزشی دانش‌آموزان مفید به نظر می‌رسد.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، باورهای خودکارآمدی، تحصیلی، عاطفه مثبت و منفی

*1. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه شهید بهشتی

Email: z_fakhri86@yahoo.com

2. دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی بالینی و دانشجوی کارشناسی ارشد حقوق دانشگاه شهید بهشتی

3. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

4. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

در سه دهه اخیر دیدگاه‌های مختلف نظری در پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی فرآیندها و پیامدهای خودتنظیمی انگیزشی پرداخته‌اند، به‌ویژه این‌که افراد چگونه مجموعه‌ای از اهداف پیشرفت¹ را تنظیم و یا در آن‌ها تجدیدنظر می‌کنند و چگونه برای دستیابی به این اهداف تلاش می‌کنند (لاک و لاتهام، 1990؛ ونکوور، 2000). در ادبیات پژوهش تعاریف گوناگونی از اهداف پیشرفت بیان شده است، به‌عقیده نیکولز (1987) اهداف پیشرفت بازنمایی‌های شناختی از تکالیفی هستند، که افراد سعی دارند آن‌ها را به انجام رسانند و اهداف دلایلی هستند که فرد برای انجام یک تکلیف برای خود برمی‌گزیند (منسفیلد، وسنیتزا و بلتمن، 2012). طبق نظر پژوهشگران از مهمترین عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی عوامل شناختی و انگیزشی هستند (آصف، 2011). در همین راستا در الگوی انتظار- ارزش نیز متغیرهای انگیزشی به مؤلفه‌های انتظار، ارزش تقسیم شده‌اند. مؤلفه ارزش، اهداف فرد و باورهای او درباره اهمیت و علاقه به تکلیف را شامل می‌شود. این مؤلفه انگیزشی اساساً ناظر بر دلایل دانش‌آموز برای انجام یک تکلیف است (الیوت، 2005؛ لیم، لا و نی، 2008). یکی از مؤلفه‌های مهم ارزش نیز تحت‌عنوان اهداف پیشرفت مطرح می‌شود.

اهداف پیشرفت، سازه‌ای مهم برای فهم رفتار افراد در محیط‌های آموزشی به‌شمار می‌رود (ویگفلد و اکسلز، 2000). به‌عقیده الیوت، مک‌گریگور و گیبل 1999، اهداف پیشرفت به دو گروه، اهداف تسلط² و اهداف عملکردی³ و اهداف عملکردی نیز به اهداف گرایش- عملکرد⁴ و اهداف اجتناب- عملکرد⁵ تقسیم می‌شود (پلنت، اکیف و تورت، 2012). با این حال الیوت و مک‌گریگور 2001 طرح اهداف پیشرفت 2×2 را طراحی کردند که مفاهیم تسلط-عملکردی و اجتنابی-گرایشی را به هم مرتبط می‌کند. در طرح آن‌ها اهداف به دو شیوه متفاوت، متمایز شده است. تعریف (عملکرد یا تسلط) و جهت‌گیری (گرایشی یا اجتنابی)، افراد دارای اهداف تسلط دارای دیدگاهی درون فردی از سطوح شایستگی خود هستند. این اهداف بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند. درحالی‌که افراد دارای اهداف عملکرد شایستگی خود را با معیارهای هنجاری و درمقایسه با دیگران به‌دست می‌آورند. ویژگی گرایشی یا اجتنابی اهداف نیز به تمایل شخصی برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد. این دیدگاه، اهداف چندگانه نام دارد (وان‌پرن، 2006).

-
1. achievement goals
 2. mastery goals
 3. performance goals
 4. performance-approach goals
 5. performance-avoidance goals

نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی...

به‌طور کلی دو نگاه اصلی در مورد اهداف چندگانه وجود دارد. اولین نگاه از جنبه افزایشی است. این دیدگاه معنای جنبه تجدیدنظر شده‌ای در مورد نظریه اهداف است و نقش انطباقی بیشتری را برای اهداف عملکرد در نظر می‌گیرد. طبق این نظر اگر اهداف تسلط و گرایش- عملکرد واجد اثرات مثبتی باشند، در این صورت احتمالاً سطوح بالایی از هر دو هدف بیشترین انطباق را برای فرد به‌دنبال خواهد داشت. در مقایسه با این جنبه، دومین نگاه اغلب جنبه کاهش‌ی دارد. این جنبه، پیشنهاد می‌کند زمانی که افراد یک هدف گرایش- عملکرد را به‌کار گیرند، به‌طور همزمان سطوح درگیری با تکلیف به‌وسیله هدف تسلط کمتر خواهد بود (دارنون، هاراکیوایز، بوترا، موگنی و کویمزاد، 2007).

همچنین در نظریه انتظار- ارزش «مؤلفه انتظار» درحکم یکی از مؤلفه‌های انگیزش، به روش‌های متفاوت در ادبیات انگیزشی مفهوم‌سازی شده است. مثلاً مهارت ادراک‌شده، خودکارآمدی و باورهای کنترل است؛ اما سازه اساسی این مؤلفه شامل باورهای فرد در زمینه توانایی‌های خود است که او را قادر می‌سازد تا تکلیفی را انجام دهد (پینتریچ و دی‌گروت، 1990). همان‌طور که اشاره شد خودکارآمدی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های انتظار مطرح است، بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی¹ بندورا (1997) و به استناد پژوهش‌های متعدد از جمله کارهای پاخاریس و میلر (1997)؛ گرین، میلر، کروسون، داک و اکی (2004) خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقشی مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی و در حوزه‌های خاص ایفا می‌کند.

به‌عقیده بندورا (2000) باورهای خودکارآمدی به‌عنوان یک واسطه شناختی عمل می‌کند و ناظر بر باور به توانایی برای انجام تکالیف یا فعالیت خاص است (بندورا، 2000). باورهای خودکارآمدی تحصیلی² 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 (فرلا، والک و کی، 2009). در واقع باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به‌معنای 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 چالش‌برانگیز تأثیرگذار است (بندورا، 2006).

اهداف پیشرفت به‌عنوان یکی از متغیرهای انگیزش در تعامل با متغیرهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. مهم‌ترین متغیر انگیزشی مرتبط با اهداف پیشرفت از دید

1. social cognitive theory

2. academic self-efficacy

پژوهشگران باورهای خودکارآمدی است (لیم و همکاران، 2008)، عواملی از قبیل باورهای خودکارآمدی و اهداف در درک فرایندهای خودتنظیمی انگیزشی نقش به‌سزایی بر عهده دارند (سئو، بارت و باتونک، 2004). بر اساس نظریه اهداف پیشرفت، اهداف تسلط با الگوهای سازش‌یافته یادگیری از قبیل خودکارآمدی (ولترز، یو و پینتریچ، 1996؛ اسکالویک، 1997)، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق (فینی، پیپر و بارون، 2004) و پایداری در انجام تکالیف درسی (وان‌پیرن، الیوت و انسیل، 2009) مرتبط است.

درضمن رابطه اهداف گرایش-عملکرد با بازده‌های یادگیری با توجه به ماهیت بازده‌ها، ویژگی افراد و شرایط محیطی متفاوت است. مثلاً در پژوهش‌های میگلی، آندرمن و هیکس (1995)؛ میگلی و اردن (1995) رابطه‌ای مثبت میان اهداف گرایشی عملکرد و خودکارآمدی وجود داشت، اما مطالعات آندرمن و یونگ (1994) نشان داد که رابطه میان اهداف گرایشی عملکرد و خودکارآمدی منفی است. همچنین در مطالعات پاخاریس، بریتتر و والیانت (2000) رابطه میان اهداف گرایشی عملکرد و خودکارآمدی نبود. دویک و لگت (1988) پیش‌بینی کردند، بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین‌تر خودکارآمدی اتفاق می‌افتد به‌این‌صورت که وقتی افراد باورهای خودکارآمدی خود را در سطوح بالا ادراک کنند، شواهد کمتری دال بر تفاوت بین پیامدهای اهداف پیشرفت وجود خواهد داشت (گرت و دویک، 2003).

البته مطالعات اخیر در پیدا کردن شواهدی که نشان دهد باورهای خودکارآمدی، اثرات اهداف عملکردی را تعدیل می‌کند، ناکام مانده‌اند (کاپلان و میدگلی، 1997؛ ایکسا، 2006) با این وجود، بعضی از مطالعات نشان داده‌اند که اهداف بر رفتار بعدی فرد که مبتنی بر سطح توانایی ادراک‌شده اوست اثرگذار است (گرت و دویک، 2003) و برخی اثر اندک اهداف عملکردی را بر بعضی شاخص‌ها گزارش کرده‌اند (ایکسا، 2006). این الگو از یافته‌ها، پیشنهاد می‌کند که اهداف عملکردی حتی برای افرادی که از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، همیشه آثار منفی در بر ندارد. افراد با اهداف عملکردی به این فکر می‌کنند که چگونه عملکردشان با دیگران مقایسه می‌شود و همیشه درحال ارائه توانایی خود به دیگرانند؛ در نتیجه احتمال دارد آن‌ها از چالش اجتناب کنند، به‌ویژه وقتی که باورهای خودکارآمدی ادراک‌شده پایین باشد، افراد با جهت‌گیری عملکردی ممکن است فرصت‌های یادگیری را قربانی این کنند که جلوی دیگران خوب به‌نظر برسند (مترن، 2005).

بنابراین، به‌هنگام پیگیری اهداف عملکردی، افرادی که با مشکلات عملکردی مواجه‌اند احتمال دارد پیامدهای منفی را نشانه سطح توانایی خود تفسیر کنند و احتمالاً در برابر خطر تداوم شکست، تلاش بیشتر یا ترک کار را انتخاب کنند بر این اساس، دویک و لگت (1988)

موافقت دارند که اهداف عملکردی می‌تواند به‌طور خاص برای افرادی که خودکارآمدی ادراک‌شده پایین‌تری دارند و یا در توانایی خود تردید دارند، ناسازگارانه باشد. در یک مطالعه آزمایشگاهی که در آن اهداف دستکاری می‌شد، الیوت و دوک، 1988 دریافتند که افراد واجد اهداف تسلط، صرف‌نظر از سطح باورهای خودکارآمدی ادراک‌شده‌شان در انجام تکلیفی خاص الگوی سازگارانه‌تری را نشان می‌دهند. با این وجود، الگوی ارائه‌شده توسط افراد واجد اهداف عملکردی مبتنی بر سطح خودکارآمدی ادراک‌شده آن‌ها بود. افراد واجد اهداف عملکردی که مهارت‌شان را بالا ارزیابی می‌کنند، الگوهای سازگارانه، درحالی‌که افرادی که مهارت‌شان را پایین ارزیابی می‌کنند، الگوهای ناسازگارانه‌ای بروز می‌دهند. بنابراین خودکارآمدی ادراک‌شده، در انجام تکلیف رابطه بین اهداف عملکردی و رفتار را میانجی‌گری می‌کند (مترن، 2005).

اخیراً پژوهشگران نقش اساسی سازه‌ای دیگر را به‌عنوان تجربه عاطفی در فرآیند خودتنظیمی انگیزشی پویا بررسی کرده‌اند (کرون، اسلاکام، وندوال و فو، 2005؛ الیز و جاج، 2005). به‌عنوان مثال، الیز و جاج (2005) شواهدی ارائه کردند که حالت‌های انگیزش (سطح هدف) در افراد به‌عنوان تابعی از بازخورد عملکرد، متفاوت است و از همه مهم‌تر این که عاطفه مثبت و منفی¹ تا حدی ارتباط درون فردی را بین بازخورد عملکرد و سطح هدف در سراسر زمان میانجی‌گری می‌کند (الیز و جاج، 2005). با این وجود، اکثر مطالعات نقش عاطفه در فرآیندهای خودتنظیمی انگیزشی را بدون در نظر گرفتن فرآیندهای شناختی بررسی کرده‌اند؛ مانند مطالعات مربوط به خودکارآمدی، که به‌طور هم‌زمان در خودتنظیمی انگیزشی عملیاتی می‌شود. مؤلفه عاطفه به میزان احساس و علاقه فرد به تکلیف اشاره دارد که دارای دو بعد مثبت و منفی است که دو پدیده نسبتاً مستقل و مجزا از یکدیگرند. افرادی که عاطفه مثبت بالایی دارند، پر انرژی و با روحیه‌اند و از زندگی خود لذت می‌برند در مقابل افرادی که عاطفه منفی بالایی دارند، مضطرب، نگران و کم انرژی هستند (وان پیرن، 2003). دلالت‌های تجربی حاکی از آنند که عاطفه مثبت به‌طور مثبت با انتخاب هدف رابطه دارد (الیز و جاج، 2005؛ سئو و الیز، 2009).

همچنین زمانی که دانش‌آموزان عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در انجام تکلیف و دستیابی به سطح بالاتری ادراک توانایی خود از عملکرد در آن تکلیف دارند. درحالی‌که تجربه عاطفه منفی، بیشتر منجر به دستیابی به سطوح پایین‌تر از عملکرد می‌شود (وان پیرن، 2003). مروری بر پژوهش‌ها (الیز و جاج، 2005؛ سئو و الیز، 2009) نشان می‌دهد که رابطه بین عاطفه مثبت و منفی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تا

اندازه‌ای می‌تواند توسط متغیر دیگری مانند میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی شود. در مجموع مرور ادبیات و پیشینه پژوهشها نشان می‌دهد که رابطه میان جنبه‌های اهداف پیشرفت و بازده‌های یادگیری چندان روشن نیست و مستلزم بررسی‌های مجدد است، با توجه به اهمیت کیفیت سازه‌های روان‌شناختی و انگیزشی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان مسأله اصلی این مطالعه بررسی روابط میان متغیرهای انگیزشی، باورهای خودکارآمدی و اهداف پیشرفت و متغیر عاطفه و چگونگی روابط آنها در پیش‌بینی اهداف پیشرفت بود. با در نظر گرفتن پژوهش‌های پیشین در این قلمرو، فرضیه زیر در این پژوهش آزمون شد. «عاطفه مثبت و منفی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند».

روش

پژوهش حاضر توصیفی با طرح همبستگی و جامعه آماری 5000 دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی مشغول به تحصیل در رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی شهر یزد در سال تحصیلی 90-91 بود. نمونه پژوهش 225 نفر بود که به نسبت دانش‌آموزان دختر و پسر شامل 96 دختر و 129 پسر بود که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب شد. ابتدا از مناطق 1 و 2 آموزش و پرورش شهر یزد فهرستی از همه دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه تهیه شد. سپس به صورت تصادفی 4 مدرسه به طوری که از هر منطقه 2 مدرسه که شامل یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه بود انتخاب شد. بعد از هر یک از دبیرستان‌ها 3 کلاس از میان کلاس‌های رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی به طور تصادفی انتخاب شد و بعد دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

1. پرسشنامه رویکردهای یادگیری^{1*}. این ابزار توسط گرین و میلر (1996) تنظیم شده و دارای 30 ماده از نوع مقیاس 5 درجه‌ای لیکرت از 1 = کاملاً مخالفم تا 5 = کاملاً موافقم است و سه مقوله اهداف پیشرفت، توانایی ادراک شده و سودمندی ادراک شده را در برمی‌گیرد. در مقوله اهداف پیشرفت، سه نوع هدف تسلط (سؤال‌های شماره 6، 11، 15، 18 و 27)، گرایش - عملکرد (سؤال‌های شماره 1، 7، 14 و 23) و اجتناب - عملکرد (سؤال‌های شماره 5، 12 و 21) ارزیابی

1. approaches to learning questionnaire (ATL)

* علاقه‌مندان می‌توانند جهت استفاده از ابزارهای این پژوهش با نشانی الکترونیکی نویسنده مسئول مکاتبه کنند.

می‌شود. در پژوهش گرین و میلر 1996، ضریب‌آلفای عامل اهداف پیشرفت بین 0/80 تا 0/90، عامل توانایی ادراک‌شده 0/83 و عامل سودمندی ادراک‌شده 0/87 بود که در مجموع این سه عامل 61% کل واریانس را تبیین کردند. با توجه به آلفاهای کرونباخ هر عامل و مقدار واریانس تبیین‌شده توسط این عامل‌ها، پرسشنامه رویکردهای یادگیری روایی و اعتبار مطلوبی دارد (ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، 1390). در پژوهش حاضر ضریب‌آلفای عامل اهداف پیشرفت 0/86 شد.

2. مقیاس عاطفه مثبت و منفی. این مقیاس به‌وسیله واتسون و کلارک و تلگن (1988) تهیه شد و شامل 20 ماده است که برای هر بعد عاطفی مثبت و منفی 10 لغت در نظر گرفته شده است (بخشی‌پور و دژکام، 1384) و با آن دو بعد خلقی یعنی «عاطفه منفی» توسط 5 لغت سمت راست و «عاطفه مثبت» توسط 5 لغت سمت چپ سنجیده می‌شود. بنابراین هر خرده‌مقیاس 10 ماده دارد. ماده‌ها در مقیاس 5 درجه‌ای لیکرت از 1 = بسیار کم تا 5 = بسیار زیاد قرار دارد. مقیاس عاطفه مثبت و منفی ابزاری خودسنجی است و با تغییر دستورالعمل می‌توان هم شکل حالتی و هم شکل خصیصه‌ای آن را سنجید. اگر چارچوب زمانی به هفته جاری اشاره کند شکل حالتی عاطفه، و اگر زمان طولانی‌تر در نظر گرفته شود، شکل خصیصه‌ای سنجیده می‌شود. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس در پژوهش واتسون و همکاران (1988) از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت از 0/86 تا 0/90 و برای عاطفه منفی از 0/84 تا 0/87 گزارش شده است. در پژوهش حاضر 0/87 برای عاطفه مثبت و 0/86 برای عاطفه منفی به‌دست آمد که نشان می‌دهد در مجموع این مقیاس از ویژگی‌های مطلوب روان‌سنجی برخوردار است.

3. پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان¹. این پرسشنامه توسط موریس (2001) برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی، هیجانی تهیه شد و 23 ماده و سه خرده‌آزمون دارد. خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی شامل 8 ماده اول (سؤال‌های شماره 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 و 8) است و توانمندی ایجاد ارتباط با همسالان، قاطعیت و رسیدن به معیارهای اجتماعی را می‌سنجد. خرده‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی شامل 8 ماده دوم (سؤال‌های شماره 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15 و 16)، است و احساس توانمندی در مدیریت رفتارهای یادگیری، تسلط بر موضوع‌های درسی و تحقق انتظارات تحصیلی را می‌سنجد. خرده‌آزمون خودکارآمدی هیجانی شامل 7 ماده آخر (سؤال‌های شماره 17، 18، 19، 20، 21، 22 و 23)، است و احساس توانمندی فرد را در مقابله و کنترل هیجان‌های منفی را

1. self-efficacy questionnaire children

می‌سنجد. پایایی این ابزار خوب و ثبات درونی آن 0/80 است. تحلیل عاملی، ساختاری سه عاملی را در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی نشان داده است (موریس، 2001) و روایی آن بر اساس روایی محتوایی و صوری مناسب و قابل قبول و پایایی سه عامل 0/70. پایایی خودکارآمدی اجتماعی 0/78، خودکارآمدی تحصیلی 0/87 و خودکارآمدی هیجانی 0/80 گزارش شده است (موریس، 2001؛ نقل از طهماسیان، 1386). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/82 و داده‌ها با استفاده از روش آماری رگرسیون چندگانه تحلیل شد.

یافته‌ها

تعداد افراد نمونه مورد پژوهش شامل 96 نفر دختر و 129 نفر پسر و میانگین سنی کل آزمودنی‌ها 17/54 در دامنه 14 تا 19 سال و انحراف معیار 0/82 بود.

جدول 1. مشخصه‌های توصیفی و همبستگی‌های متقابل متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	اهداف تسلط	اهداف گرایش - عملکرد	اهداف اجتناب - عملکرد	خودکارآمدی تحصیلی	عاطفه مثبت	عاطفه منفی
اهداف تسلط	32/56	5/12	1					
اهداف گرایش - عملکرد	19/13	4/46	0/53	1				
اهداف اجتناب - عملکرد	13/02	3/41	0/24	0/51	1			
خودکارآمدی تحصیلی	26/62	4/90	0/81**	0/59**	0/24	1		
عاطفه مثبت	28/70	8/24	0/54**	0/44*	0/21	0/63**	1	
عاطفه منفی	7/42	9/66	0/57	0/46	0/35*	-0/61**	0/49	1

*P<0/05 **P<0/01

همان‌طور که در جدول 1، مشاهده می‌شود همبستگی‌های معناداری میان ابعاد مختلف اهداف با باورهای خودکارآمدی و انواع عواطف برقرار است.

جدول 2. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر پایه عاطفه مثبت و منفی

متغیر	R	R ²	B	β	t
عاطفه مثبت	0/72	0/5	0/28	0/46	9/52**
عاطفه منفی			0/21	0/35	7/87**

*P<0/05 **P<0/01

نتایج جدول 2 نشان می‌دهد که هم عاطفه مثبت و هم منفی بر ادراک دانش آموز از توانایی‌اش برای انجام تکالیف تأثیرگذار است.

نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی...

جدول 3. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی پیش‌بینی اهداف تسلط، گرایشی و اجتنابی بر پایه خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	R	R ²	B	β	t
هدف تسلط	0/84	0/76	0/49	0/43	10/06**
هدف گرایشی	0/63	0/39	0/36	0/39	6/48**
هدف اجتنابی	0/28	0/09	0/05	0/08	0/96

*P<0/05 **P<0/01

بر اساس نتایج جدول 3 خودکارآمدی تحصیلی هدف تسلط و گرایشی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول 4. رگرسیون سلسله مراتبی در مورد پیش‌بینی اهداف تسلط، گرایشی و اجتنابی بر پایه عاطفه مثبت و منفی

متغیر	R	R ²	B	β	t
هدف تسلط	0/65	0/4	0/23	0/31	6/24**
هدف گرایشی	0/51	0/27	0/19	0/31	5/32**
هدف اجتنابی	0/32	0/12	0/02	0/07	0/82
عاطفه مثبت					7/53**
عاطفه منفی					4/76**
عاطفه مثبت					0/82
عاطفه منفی					4/72**

*P<0/05 **P<0/01

نتایج جدول 4 مبین آن است که عاطفه مثبت و منفی پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف تسلط و گرایشی است. اما عاطفه مثبت پیش‌بینی‌کننده هدف اجتنابی نیست و تنها عاطفه منفی به صورت مثبت آن را پیش‌بینی می‌کند.

جدول 5. رگرسیون سلسله مراتبی پیش‌بینی اهداف پیشرفت بر پایه عاطفه مثبت و منفی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	R	R ²	B	β	t
هدف تسلط	0/84	0/78	0/04	0/05	1/0
هدف گرایشی	0/61	0/36	0/03	0/09	1/19
هدف اجتنابی	0/36	0/16	0/1	0/23	3/41**
عاطفه مثبت					-0/8
عاطفه منفی					9/12**
عاطفه مثبت					1/81
عاطفه منفی					4/41**
عاطفه مثبت					0/27
عاطفه منفی					-0/38

*P<0/05 **P<0/01

بر اساس نتایج جدول 5 قدرت پیش‌بینی‌کنندگی عاطفه مثبت و منفی با وجود خودکارآمدی تحصیلی بر هدف تسلط و گرایش - عملکرد از بین می‌رود و تنها خودکارآمدی تحصیلی بر این اهداف تأثیرگذار است. بنابراین، در این حالت می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی، نقش واسطه را بازی می‌کند. ولی در مورد هدف اجتناب - عملکرد، خودکارآمدی تحصیلی با وجود عاطفه منفی برای پیش‌بینی این هدف تنها نقش تعدیل‌کننده را ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از مطالعه حاضر نشان می‌دهد که هم عاطفه مثبت و هم منفی با ادراک دانش‌آموز از توانایی‌اش برای انجام تکالیف همبسته و از طرفی تأثیرگذار است که این یافته‌ها را می‌توان با پژوهش‌های دویک (1986)، لیز و جاج (2005)؛ سئو و لیز (2009) همسو دانست. همچنین نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی، هدف تسلط و هدف گرایشی را پیش‌بینی می‌کند که بر اساس یافته‌های پژوهشی گرین و همکاران (2004)؛ ولترز، یو و پینتریچ (1996) خودکارآمدی بالا با اهداف تسلط رابطه دارد. به این معنا که دانش‌آموزانی که باور دارند می‌توانند یاد بگیرند و به مهارت‌هایشان اعتماد دارند، با هدف قراردادن تعمیق یادگیری و درک کردن پیشرفت خود، فعالیت‌های مختلف شناختی و فراشناختی بیشتری می‌کنند. از طرفی میگلی، آندرمین و هیکس (1995)، میگلی و اردن (1995)، گرین و همکاران (2004) به رابطه مثبت میان اهداف عملکردی و خودکارآمدی اشاره کرده‌اند، که این مطالعات همسو و مطالعات پاخاریس و همکاران (2000) را می‌توان ناهمسو با مطالعه حاضر قلمداد نمود.

نتایج پژوهش الیز و جاج (2005) و سئو و الیز (2009) نشان داد ارتباط عاطفه و هدف زمانی که باورهای خودکارآمدی کنترل شده بود، حذف شد و این نشان می‌دهد که حالت‌های عاطفی با انتخاب هدف تنها به‌طور غیرمستقیم از طریق ارتباطشان با خودکارآمدی مرتبط هستند. مروری بر ادبیات و پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که از یک سو با وجود اهمیت عواطف در انتخاب انواع الگوهای اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی هنوز مشکلات فراوانی در این زمینه وجود دارد و از سوی دیگر با توجه به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی در یادگیری دائمی و مستمر، الگوهای مفهومی مختلفی در مورد متغیرهای اثرگذار بر آن ارائه شده است. خودکارآمدی تحصیلی، احساس توانایی فردی برای یادگیری محتوا و انجام تکالیفی است که در کلاس به دانش‌آموزان داده می‌شود (میلر و همکاران، 1996) و از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد (میس و همکاران، 1990). در واقع خودکارآمدی تحصیلی، به معنای ادراک و باور دانش‌آموز از توانمندی خود در فهم و یادگیری،

نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی...

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 چالش‌برانگیز تأثیر می‌گذارد (بندورا، 2006). عاطفه مثبت و منفی پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف تسلط و هدف گرایش است. اما عاطفه مثبت پیش‌بینی‌کننده هدف اجتنابی نیست و تنها عاطفه منفی به صورت مثبت آن را پیش‌بینی می‌کند؛ دلالت‌های تجربی نیز در این راستا نشان داده‌اند که عاطفه مثبت به‌طور مثبت با انتخاب هدف رابطه دارد (الیز و جاج، 2005؛ سئو و الیز، 2009). همچنین هنگامی که دانش‌آموزان عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در تکلیف و دستیابی به سطح بالاتری از عملکرد در آن تکلیف دارند. درحالی‌که تجربه عاطفه منفی بیشتر منجر به دستیابی به سطوح پایین‌تر از عملکرد می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که حالت‌های عاطفی افراد، نقش مضاعفی را در فرایندهای تنظیم هدف ایفا می‌کند که از طریق مشارکت منحصربه-فرد انگیزش و عملکرد بیشتر و فراتر از آنچه که به‌واسطه باورهای خودکارآمدی و انتخاب هدف توضیح داده شده است صورت می‌گیرد. به‌طور خاص، هنگامی که افراد عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در تکلیف و دستیابی به سطح بالاتری از عملکرد را در آن تکلیف دارند. درحالی‌که تجربه عاطفه منفی بیشتر منجر به دستیابی به سطوح پایین‌تر از عملکرد می‌شود.

این تأثیرات هر دو به‌طور مستقیم بدون در نظر گرفتن سطوح باورهای خودکارآمدی و هدف افراد رخ می‌دهد و در این پژوهش به‌طور غیرمستقیم از طریق تأثیر بر باورهای خودکارآمدی یعنی تجربه عاطفه مثبت بیشتر منجر به سطوح بالاتری از باورهای خودکارآمدی شد، اما تجربه عاطفه منفی باورهای خودکارآمدی را کاهش داد. بر اساس این نتایج، قدرت پیش‌بینی-کنندگی عاطفه مثبت و منفی با وجود خودکارآمدی تحصیلی بر هدف تسلط و گرایش-عملکرد از بین می‌رود و تنها خودکارآمدی تحصیلی بر این اهداف تأثیرگذار است. این یافته را می‌توان ناهمسو با برخی پژوهش‌ها (الیز و جاج، 2005؛ سئو و الیز، 2009) دانست که نشان می‌دهند رابطه بین عاطفه مثبت و منفی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تا اندازه‌ای می‌تواند توسط متغیر دیگری به نام خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری شود (دویک، 1986؛ و الیوت، 2005)؛ زیرا در مطالعه حاضر این میانجی‌گری در مورد اهداف تسلط و گرایش-عملکرد صادق نبود. بنابراین، در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر و نتایج پژوهش‌های متعدد دیگر نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی، حائز نقش واسطه‌ای است. ولی در مورد هدف اجتناب-عملکرد، خودکارآمدی تحصیلی با وجود عاطفه منفی برای پیش‌بینی این هدف تنها نقش تعدیل‌کننده را ایفا می‌کند. یافته‌های به‌دست آمده، علاوه بر گسترش حوزه‌های نظری، مربوط

به پیامدها و پیشامدهای اهداف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی، برای مربیان و حتی والدین کاربردی به نظر می‌رسد. از آنجا که کاربرد راهبردهای ارتقاء باورهای خودکارآمدی، پیامدهای مثبتی برای عملکرد شناختی، عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد، توجه به نوع اهداف پذیرفته‌شده از سوی فرد و تأکید بر اهداف تسلط او و احتراز از ایجاد شرایط بدون هدف و اجتنابی-عملکردی ضروری به نظر می‌رسد. مسئولین بخش آموزش و پرورش لازم است تا از اهمیت و پیامدهای اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی آگاه شوند و به دانش‌آموزان آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را متحول سازند که آن‌ها را به اهداف موردنظرشان برساند. به این منظور به نظر می‌رسد شیوه‌های تدریس و انگیزش لازم است متناسب با نوع اهداف پذیرفته‌شده و در جهت پذیرش اهداف چندگانه و تسلط دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

منابع

ابراهیمی، سارا، پاکدامن، شهلا، و سپهری، صفورا. (1390). روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک‌شده در نوجوانان، فصلنامه روان‌شناسی تحولی، پاییز، 8 (29): 45-35.

بخشی‌پور، عباس، و دژکام، محمود. (1384). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله روان‌شناسی*، 9(4): 351-365.

طهماسبیان، کارینه. (1386). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان در تهران، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، پاییز و زمستان، 1 (4 و 5): 373-390.

Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.

Asif, M. (2011). Achievement goals and Intrinsic motivation: A case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6): 196-206.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Journal of Psychological Science*, 9, 75-78.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Journal of Psychological Science*, 1(2): 1-17.

Cron, W. L., Slocum, J. W., VandeWalle, D., & Fu, Q. (2005). The role of goal orientation on negative emotions and goal setting when initial performance falls short of one's performance goal. *Journal of Human Performance*, 18, 55-80.

Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: when

- uncertainty makes a difference. *Journal of Society for Personality and Social Psychology*, 33(6): 813-827.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal constructs In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19(3): 499-505.
- Finny, S., Pieper, S., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 64(2): 365-382.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3): 541-553.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self regulation. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B.L. & A key, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. 29(4), 462-482.
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: The effects of feedback and affect. *Journal of Applied Psychology*, 90, 453-467.
- 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. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33(2): 486-512.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Mansfield, F., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12:21-34.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*. 15, 389-411.
- Midgley, C., Anderman, E, M. & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Adolescence*. 15, 90-113.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23: 145-149.
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using varying forms of assessment. *Journal*

- of *Experimental Education*. 65, 213-228.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Journal of Educational Psychology*. 25, 406-422.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.
- Plante, I., O'Keefe, P., & Theoret, M. (2012). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Journal of Motivation and Emotion*, 10(3):1-14.
- Seo, M., & Ilies, R. (2009). The role of self-efficacy, goal, and affect in dynamic motivational self-regulation. *Journal of Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109: 120-133.
- Seo, M., Barrett, L., & Bartunek, J. M. (2004). The role of affective experience in work motivation. *Journal of Academy of Management*, 29, 423-439.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*. 89, 71-87.
- Van Yperen, N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432-1445.
- Van Yperen, N.W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*. 39, 932-943.
- Vancouver, J. B. (2000). Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 303-341). San Diego, CA: Academic Press.
- Watson, D, Clark, L. A, & Tellegen, A. (1988). Development and validation of a brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 68-81.
- Wolters, C.A., YU, S.L. & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Journal of Learning and Individual Differences*. 8, 211-238.
- Xiao, L. (2006). *How goal orientations, perceived competence, and strategy training affect college students use of self-regulated learning strategies and achievement in learning foreign languages*. A dissertation submitted to the department of educational psychology and learning systems in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.