

رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

حمید فرامرزی^۱، ناصر بهروزی^۲ و فاطمه فرزادی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به همراه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که پرسشنامه‌های عواطف تحصیلی، مقیاس هویت تحصیلی، مقیاس هدف‌های پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را تکمیل کنند. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های عواطف تحصیلی (عواطف مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی و ترس از شکست)، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل نشان داد که متغیرهای پیش‌بین خوش بینی و هویت تحصیلی ۴۱ درصد از پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خوش بینی و هویت تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارند.

واژه‌های کلیدی: عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی، هدف‌های پیشرفت، پیشرفت تحصیلی

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز (hamidfaramarzi459@yahoo.com)

۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۲

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند. نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی^۱ هستند (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). مسأله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام، در واقع برای جامه عمل پوشاندن به این امر است (کهریزی، ۱۳۹۲). موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است. موفقیت در مدرسه، کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری و زیستی را شامل می‌شود. کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد (ظهره وند، ۱۳۹۴). بلوم^۲ (۱۹۷۴) در مدل آموزشی خود شواهدی ارائه داده است که ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در جریان یادگیری، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا می‌کند (سیف، ۱۳۹۴). مسأله موفقیت یا فقدان موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمام جوامع است. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه، نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (مرادی مقدم، ۱۳۹۳). علاوه بر ساختار و محتوای آموزشی کلاس، عوامل گوناگونی از جمله توانایی شناختی و ویژگی‌های فردی و خانوادگی نقش عمده‌ای در ارتقا سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند (پاشایی، پوراابراهیم و خوش‌کنش، ۱۳۸۸). گروهی از متخصصین تعلیم و تربیت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را به دو دسته کلی تقسیم‌بندی کرده‌اند: ۱) عوامل بیرونی (محیطی)^۳: شامل موفقیت

1. academic achievement
2. Bloom
3. external factors (environmental)

یادگیری، جو اجتماعی مدرسه، جو عاطفی کلاس، تأثیر گروه همسالان، جو خانواده و ۲) عوامل درونی (شخصی)^۱: شامل هوش، انگیزه‌ها، علاقه‌ها، انتظارات، اسنادهای مربوط به موفقیت و شکست، تیپ‌های شخصیتی، سبک‌های تفکر و غیره می‌باشند (سیف، ۱۳۹۴). پیشرفت تحصیلی به فعالیت‌های همه جانبه دانش آموز در محیط مدرسه اشاره دارد که در برگیرنده خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش است (کهریزی، ۱۳۹۲).

یکی از مشکلات بزرگ نظام‌های آموزشی کنونی، وجود دانش‌آموزانی است که دارای مفهوم خود سطح پایینی هستند. این مفهوم خود ضعیف، از شکست‌های پیاپی آن‌ها در یادگیری ناشی شده است. چنین دانش‌آموزانی بین موفقیت‌ها و اعمال خود رابطه نزدیکی نمی‌بینند و شکست‌های خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند (سیف، ۱۳۹۴؛ نریمانی، رشیدی و زردی، ۱۳۹۸). در نتیجه این دانش‌آموزان، مأیوس شده و احساس می‌کنند که تلاش کردن هیچ فایده‌ای ندارد. مسأله به این جا خاتمه پیدا نمی‌کند؛ زیرا از نظر اجتماعی و روانی، احساس شکست و موفقیت دانش‌آموزان بر فرآیندهای شناختی و انگیزشی و ویژگیهای شخصیتی و عملکردهای بعدی آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی، اجتماعی و شغلی تأثیر به‌سزایی دارد و این جنبه از اهمیت تربیتی بالاتری برخوردار است (کرمی، ۱۳۹۴). پس برای جوامع در حال توسعه که باید با سختی و تلاش فراوان، به جبران عقب ماندگی‌های علمی و فکری خود پردازند، برخورداری از روحیه ای که با دیدی مثبت به خود و آینده نگریسته و خود را مؤثر و مفید تلقی کنند، بسیار ضروری به نظر می‌رسد (سلیگمن^۲، ۱۹۹۵).

دلیل موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، کسب حس ارزشمندی، به ویژه در موقعیت‌های رقابتی است. به دلیل این که معمولاً ارزش یک شخص، برحسب توانایی و عملکردش نسبت به دیگران سنجیده می‌شود، تعجب برانگیز نیست عزت نفس دانش‌آموزان اغلب معادل توانایی آن‌ها باشد. در انسان توانا بودن معادل ارزشمند بودن است، اما عملکرد ضعیف در مدرسه نشان دهنده ناتوانی

1. internal factors (personal)
2. Seligman

است و دلیلی بر ناامید شدن از دست خود است. دلیل اصلی که توانایی یک فرد برابر ارزش اوست، ناشی از این فرض است که در جامعه ارزش فرد با ملاک‌های مانند موفقیت تحصیلی سنجیده می‌شود. به این دلیل، مردم احساس نیاز به سرآمد بودن از لحاظ تحصیلی می‌کنند تا احترام دیگران را به دست آورند. اگر افراد معتقد باشند که برای ارزشمند بودن باید توانایی بالایی داشته باشند و هر کار اشتباهی را که انجام می‌دهند آن‌ها را بی ارزش می‌کند، پس به طور طبیعی هر نوع موقعیت ارزیابی می‌تواند تهدید آمیز باشد. این فرض‌ها و پاسخ طبیعی افراد به آن‌ها، این آمادگی را ایجاد می‌کند که افراد بهانه تراشی کنند و نشان دهند که این محدودیت‌ها در عملکرد، بازتابی از توانایی آن‌ها نیست (پینتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲؛ ترجمه‌ی شهرآرای، ۱۳۹۶).

هویت^۲ (خود) شامل تداوم و ثباتی است که مشخص کننده افراد است، علیرغم تغییراتی که در زمان پیدا می‌کنند و نقش‌هایی که در هر مرحله از زندگی به عهده می‌گیرند. شکل‌گیری هویت طی یک توالی از مراحل رشدی روی می‌دهد. واز، الحرثی، استاک-اودن و ایساکسون^۳ (۲۰۰۹) معتقدند که هویت یک سازه چند بعدی است و انواع مختلفی دارد. بنا به گفته حجازی، لوسانی، امانی و واز (۲۰۱۲) هویت تحصیلی^۴ یکی از زمینه‌های مورد مطالعه در عرصه‌های تحصیلی است که می‌تواند بر رفتارهای کلاسی و تمایل رفتن به مدرسه تأثیر بگذارد. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه‌های هیجانی رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند و مشخصه آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. هویت تحصیلی؛ یعنی اینکه دانش‌آموزان باور داشته باشند که برای داشتن احساس مثبتی در مورد خود باید به سختی در کلاس درس کار کنند و کلاس درس را جز مهمی از زندگی خود بدانند و در صورت عدم حضور در کلاس احساس ناراحتی کنند. همچنین هویت تحصیلی به این اشاره دارد که دانش‌آموزان هدف‌های تحصیلی مناسبی داشته

1. Pintrich & Shank
2. identity
3. Was, Harthy, Isaacson- Oden & Isaacson
4. academic identity

باشند و قبل از هر چیز خود را یک دانش‌آموز بدانند. رشد هویت برای سازگاری و موفقیت تحصیلی ضروری است (واز و همکاران، ۲۰۰۹؛ برزونسکی^۱، ۱۹۸۹). در مقابل، هویت تحصیلی منفی نشان دهنده نداشتن هدف‌های کلاسی و علاقمندی به کلاس درس است که با پیشرفت تحصیلی ضعیف، بد رفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (روزر و لا^۲، ۲۰۰۲).

انگیزش^۳، نیرویی است که به رفتار انرژی می‌دهد و آن را به سوی یک هدف هدایت می‌کند. معمولاً مفهوم انگیزش هنگامی به کار گرفته می‌شود که شخص برای ارضای نیازها یا خواسته‌های خود نیرو می‌گیرد. انگیزش، مهم‌ترین شرط یادگیری است. علاقه به آن محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی فرد، ویژگی‌های تکلیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است. انسان موجودی فعال است و در محیط به شیوه‌ای مؤثر عمل می‌کند تا نیازهای خود را ارضا کند؛ بنابراین، انسان اراده دارد و آغاز کننده رفتار است. افراد با انگیزه به راحتی شناخته می‌شوند. آن‌ها به یادگیری اشتیاق داشته، علاقه مند، کنجکاو، سخت‌کوش و جدی هستند. این افراد به راحتی موانع و مشکلات را از پیش راه خود بر می‌دارند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۹). در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که در قالب تعبیرهای مختلفی از جمله، انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی به کار می‌رود. بروفی^۴ (۱۹۸۶) جهت‌گیری انگیزشی را با درگیری طولانی مدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری مشخص نموده است. انگیزش درونی به طور خودانگیخته از نیازهای روانشناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. انگیزش بیرونی به منظور دستیابی به پیامدها و مشوق‌هایی مثل پاداش که بیرون از خود آن فعالیت است، انجام

1. Berzonsky
2. Roeser & Lau
3. motivation
4. B rophy

می‌شود. به عقیده دیک هاسر^۱ (۲۰۱۱) دانش‌آموزان تبحری به نفس‌یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسأله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. هدف‌های تبحری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند که عبارت‌اند از سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (بیگتو^۲، ۲۰۰۶). در مقابل یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردگرا از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان با هوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. این افراد بر توانایی نسبی؛ یعنی این که چگونه توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبردهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس‌یادگیری کمتر علاقه دارند و از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق مستلزم تلاش و کوشش زیاد است، معمولاً از این روش‌ها کمتر استفاده می‌کنند. کهریزی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی قویتر است. رضانی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین عزت‌نفس، هدف‌های پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان سال اول دبیرستان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که عزت‌نفس و هدف‌های پیشرفت به عنوان عوامل تأثیرگذار در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان در نظر گرفته می‌شوند. در پژوهش دیگری مصطفائی (۱۳۹۳) به بررسی رابطه مؤلفه‌های سهل‌انگاری اجتماعی و هویت اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که سهل‌انگاری اجتماعی رابطه منفی و معناداری با هویت اجتماعی

1. Dickhauser

2. Beghtto

و عملکرد تحصیلی دارد، در حالی که هویت اجتماعی رابطه مثبت و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد. در پژوهش دیگری یوسفی (۱۳۹۱) به بررسی بهداشت روانی در بین دانشجویان به عنوان پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که بین سلامت روانی و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار مشاهده نشد. با توجه به درصد بالای افت تحصیلی در دانش-آموزان و صرف هزینه‌های هنگفت سالانه برای تکرار پایه تحصیلی و آسیب پذیری دانش‌آموزان از نظر روانی-اجتماعی، برجسته شدن متغیرهای تأثیرگذار (مثل عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت) در آن، اهمیت اجرای این پژوهش را نشان می‌دهد؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی بود. در مدل تحلیلی پژوهش عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و هدف‌های پیشرفت متغیر پیش بین و پیشرفت تحصیلی متغیر ملاک بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به همراه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین ۱۵ دبیرستان دولتی ۸ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تعداد ۴۵ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. برای جمع‌آوری اطلاعات

پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی^۱: مقیاس عاطفه مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلگرن، ۱۹۸۸) شادمانی و لذت را می‌سنجد. مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی شامل ۲۰ ماده خود گزارشی است که شدت عاطفه مثبت و منفی فرد را می‌سنجد. ۱۰ ماده عاطفه مثبت و ۱۰ ماده عاطفه منفی را می‌سنجد (واتسون، کلارک و تلگرن، ۱۹۹۸). در این مقیاس آزمودنی‌ها با یکی از پنج گزینه «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «بی طرف»، «مخالقم»، «کاملاً مخالفم» به هر ماده پاسخ می‌دهند. این پرسشنامه توسط مطلب زاده به فارسی ترجمه شد (۱۳۸۶) و پایایی و اعتبار این پرسشنامه توسط خود او مورد محاسبه قرار گرفته است. همزمان با آزمون اعتبار ملاک این پرسشنامه با پرسشنامه رضایت از زندگی به ترتیب برای مؤلفه‌های عاطفه مثبت ۲۷٪ و برای عاطفه منفی ۲۷٪ به دست آمد. در پژوهش بخشی پور و دژکام (۱۳۹۴) پایایی این دو آزمون ۷۸٪ به دست آمده است. در پژوهشی که توسط واتسون، کلارک و تلگرن (۱۹۸۸) صورت گرفته همبستگی خرده مقیاس عاطفه منفی با سیاهه افسردگی بک (BID)، ۵۸٪ و همبستگی خرده مقیاس عاطفه مثبت این پرسشنامه، ۳۶٪ و نیز همبستگی خرده مقیاس عاطفه منفی با مقیاس اضطراب آشکار - نهان، ۵۱٪ و همبستگی خرده مقیاس عاطفه مثبت با مقیاس اضطراب آشکار ۳۵٪ گزار شده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۶۴ بود.

پرسشنامه خوش بینی^۲: این پرسشنامه توسط شیر^۳، کارور و بریج (۱۹۹۴) ساخته شد. این آزمون تفاوت‌های فردی در خوش بینی و بدبینی را می‌سنجد و شامل ۶ ماده است (سه عبارت مثبت و سه عبارت منفی). پرسشنامه خوش بینی ابزاری خودگزارشی است و هر آزمودنی با یکی از پنج گزینه یک (بسیار مخالفم) تا پنج (بسیار موافقم) جواب می‌دهد. شیر و همکاران (۱۹۹۴)، در خصوص روایی و پایایی این آزمون مطالعه‌ای به عمل آوردند و نتایج نشان داد که همسانی

1. Positive Affect and Negative Affect Scales(PANAS)
2. Optimism Questionnaire(OQ)
3. Scheier, Carver & Bridges

درونی برای ۶ ماده پرسشنامه ۷۸٪ بود که ضریب قابل قبولی است. باکر^۱ (۲۰۰۳)، ضریب آلفا را برای مردان ۰/۷۷ و برای زنان ۰/۸۴ به دست آورده است. شییر و همکاران (۱۹۹۴)، پایایی آزمون را به روش باز آزمایی در فاصله ۲۸ ماه، ۰/۷۹ محاسبه نموده‌اند. نظری (۱۳۹۱) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرد و جهت تعیین اعتبار همگرایی آزمون در ایران از همبستگی آزمون LOT-R با پنج عامل ناامیدی بک استفاده کرد. معناداری همبستگی عامل اول، چهارم، پنجم و نمره کلی مقیاس ناامیدی بک با مقیاس خوش بینی - بدبینی نشان دهنده اعتبار قابل قبول این پرسشنامه است. نظری (۱۳۹۱) همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه خوش بینی از روش روایی ساده نیز استفاده کرد و ضرایب روایی را از طریق ضرایب همبستگی ۰/۷۴ اعلام کرد که در سطح $(P < 0/01)$ معنادار بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۵۹ بود.

مقیاس بدبینی تحصیلی^۲: مقیاس بدبینی تحصیلی ساخته میگلی، مهر، هردا و اندرمن^۳ (۱۹۹۶)، دارای ۶ ماده است که نگرش تحصیلی افراد را می‌سنجد (میگلی، ۱۹۹۶). هر آزمودنی در طیف لیکرتی از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم به سؤالات آزمون پاسخ می‌دهد. پایایی آن توسط میگلی، مهر، هردا و اندرمن با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰)، پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن براون به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۲ به دست آمده است. در رابطه با روایی این مقیاس، می‌توان به مطالعه میگلی، مهر، هردا و اندرمن (۱۹۹۶) اشاره کرد. در این مطالعه بین نگرش منفی نسبت به تعلیم و تربیت با خود ناتوان سازی تحصیلی $(r = 0/29)$ ، هدف‌های عملکردی $(r = 0/19)$ و تحقیر نفس $(r = 0/23)$ رابطه معناداری حاصل شد. در پژوهشی که توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) صورت گرفته، بین بدبینی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت با پرسشنامه ملاک همبستگی معناداری $(r = 0/5)$ حاصل شد که در سطح $(P < 0/01)$ معنادار است. همچنین در

1. Baker
2. Academic Pessimism Scale (PALS)
3. Midgley, Maehr, Hruuda & Anderman

پژوهش حاضر آلفای کرونباخ $0/84$ به دست آمد.

مقیاس ترس از شکست^۱: مقیاس ترس از شکست شامل ۵ ماده است که توسط گلستانه در سال (۱۳۹۴) ترجمه شد و پاسخ به هر یک از ماده‌ها در طیف لیکرتی از اعتقادی ندارم (۱) تا کاملاً معتقدم (۵) تدوین شده است. برای ترس از شکست از فرم کوتاه شده ترس از ارزیابی عملکرد (PFAT) که توسط کونروی (۲۰۰۲)، به نقل از عباسی، (۲۰۱۴) با هدف اندازه‌گیری ترس از شکست عمومی تدوین شد، استفاده شده است. همچنین آن‌ها ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را $0/74$ گزارش داده‌اند. ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) این مقیاس در کل نمونه و در مردان و زنان به ترتیب $0/79$ ، $0/70$ و $0/83$ است که حکایت از همسانی درونی ماده‌های مقیاس دارد (عباسی، ۲۰۱۴). در پژوهش گلستانه (۱۳۹۴) ضرایب پایایی ترس از شکست در پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۷) آلفای کرونباخ $0/76$ و تصنیف اسپیرمن براون $0/62$ گزارش شده است که پایایی این ابزار در حد متوسط است. گلستانه (۱۳۹۴) در پژوهش خود روایی ترس از شکست را به میزان $0/47$ گزارش کرده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ $0/67$ به دست آمد.

مقیاس هویت تحصیلی^۲: توسط وودراف (۲۰۰۳) ساخته شده است. این ابزار یک مقیاس خود گزارشی مداد-کاغذی است و متناسب با حوزه‌های تحصیلی به وجود آمده است. این ابزار برای نخستین بار توسط عباسی (۲۰۱۴) ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این مقیاس ۱۰ ماده دارد. آزمودنی با استفاده از یک ملاک ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم)، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها نشان می‌دهد. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بیشترین نمره ۵۰ است. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط وودراف (۲۰۰۳)، $0/84$ و توسط کریسی (۲۰۰۶)، $0/61$ گزارش شده است. در پژوهشی که توسط پارسا (۱۳۹۲) انجام شد، برای تعیین میزان پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ، تصنیف اسپیرمن-براون و گاتمن استفاده شد. ضرایب

1. Fear of Failure Scale (PFAT)
2. Academic Identity Scale(AIS)

پایایی نمره کل این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱؛ و با روش‌های تنصیف اسپیرمن- براون و گاتمن ۰/۹۲. به دست آمد؛ بنابراین، ضرایب پایایی این مقیاس با سه روش آلفای کرونباخ، تنصیف اسپیرمن- براون و گاتمن رضایت بخش می‌باشند. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب پایایی نمره این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴؛ و روش تنصیف ۰/۹۰. به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس هویت تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری در سطح $p < 0/001$ گذاشته‌اند.

مقیاس هدف‌های پیشرفت^۱: برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی، مهر، هرذا و اندرمن (۱۹۹۶) استفاده شد. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) و مؤلفه هدف تبحرگریز توسط قلی زاده (۱۳۸۴) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گوی‌های تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسشنامه ۱۷ گویه‌های هدف‌های پیشرفت، فقط از ۱۰ گویه که شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا بود استفاده شد. در پژوهشی لایم، لا و نی^۲ (۲۰۰۸) پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا ۰/۸۹ و هدف عملکردگرا ۰/۶۷ به دست آوردند. رضانی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد که همگی در سطح $p < 0/001$ معنادار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای دو مؤلفه هدف‌های پیشرفت که شامل هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۹۱ و

1. Goals Achievement Scale (AGOS)

2. Liem, Lau & Nie

رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

۰/۹۵ و ۰/۹۲ و برای نمره کل مقیاس هدف‌های پیشرفت ۰/۹۳ به دست آمدند.

پیشرفت تحصیلی: معدل دانش‌آموز در پایان نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ (براساس کارنامه موجود در پرونده).

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آمار توصیفی میانگین، انحراف معیار و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان و گام به گام استفاده شده است.

نتایج

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس کواریانس متغیرهای مکنون

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
عاطفه مثبت و منفی	۶۳/۶۹	۸/۴۵	-						
خوش بینی	۲۱/۰۷	۳/۹۸	۰/۲۷*	-					
بد بینی	۱۹/۵۳	۶/۴۹	-۰/۱۸*	-۰/۳۸*	-				
ترس از شکست	۱۸/۳۳	۳/۷۴	۰/۱۵*	۰/۱۴*	۰/۱۵*	-			
هویت تحصیلی	۳۲/۴۷	۱۰/۶۱	-۰/۰۸	-۰/۱۳	-۰/۰۳	۰/۰۲	-		
هدف تبحرگرا	۲۷/۷۰	۹/۲۵	۰/۱۲*	-۰/۱۶*	-۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۷۷	-	
هدف عملکردگرا	۲۹/۵۰	۹/۶۳	۰/۱۳*	-۰/۱۲*	-۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۵۳*	۰/۴۴*	-
پیشرفت تحصیلی	۲۲/۲۶	۳/۸۸	۰/۰۷*	۰/۰۶	-۰/۱۶*	-۰/۰۲	۰/۶۶*	۰/۵۲*	-۰/۲۷*

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد بین خوش بینی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد اما برخلاف آن بین بدبینی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در بررسی رابطه هویت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، نتایج تحلیل نشان دهنده رابطه منفی بین آن‌ها است. در ضمن نتایج تحلیل نشان می‌دهد که هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند.

به منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان و گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست، هویت تحصیلی، هدف عملکردگرا و هدف تبحرگرا با پیشرفت تحصیلی (stepwise)

ضرایب رگرسیون (B) و (β)		نسبت F احتمال P	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	شاخص آماری
۲	۱				متغیرهای پیش بین
-	B=۰/۰۳۶ β=۰/۶۴۴ t=۸/۳۴ p=۰/۰۰۱	F=۱۱/۷۳ p=۰/۰۰۱	۰/۴۱۵	۰/۶۴۴	هویت تحصیلی
B=۰/۰۲۳ β=۰/۱۵۸ t=۲/۰۶ p=۰/۰۴۲	B=۰/۰۳۷ β=۰/۶۶۵ t=۸/۶۷ p=۰/۰۰۱	F=۸/۴۲ P=۰/۰۰۱	۰/۴۱۰	۰/۶۶۳	خوش بینی

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود گام به گام از میان مؤلفه‌های عواطف تحصیلی (عواطف مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست)، هویت تحصیلی، هدف عملکردگرا و هدف تبحرگرا به عنوان متغیرهای پیش بین، هویت تحصیلی و خوش بینی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند و سایر متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقش چندانی ایفا نمی‌کنند. ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی عاطفه مثبت و منفی، خوش بینی، بدبینی، ترس از شکست و پیشرفت تحصیلی برابر $MR=۰/۶۶۳$ و ضریب تعیین برابر $RS=۰/۴۱۰$ است که در سطح $p<۰/۰۰۱$ معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که خوش بینی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج پارسا (۱۳۹۲)، دنو و کوپر^۱ (۲۰۱۳) و مصطفایی (۱۳۹۳) همسو است. خوش بینی باعث می‌شود افراد اعتقاداتی پیدا کنند که باعث ارتقا توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی تر شدن افراد در مقابله با شرایط ناگوار می‌شود. خوش بینی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی شده، انسان را به جلو سوق می‌دهد، در حالی که بدبینی ذاتاً خودناکام ساز است و فرد را از موفقیت باز می‌دارد؛ زیرا افراد خوش بین بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، بر روی راه حل متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوش بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است. خوش بینی احتمالاً هم در ابعاد درون فردی و هم ابعاد بین فردی سودمند است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوش بینی منجر به موفقیت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی می‌شود. نتایج یافته‌ها نشان داد که بدبینی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد. این یافته با نتایج فلاح (۱۳۹۲) و کهریزی (۱۳۹۲) همسو است. بدبینی و داشتن نگرش منفی نسبت به مدرسه باعث تنش در روابط با همسالان و معلمان و در نتیجه کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. وقتی والدین به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا انتخاب و آزادی عمل را تجربه کنند با نوعی احساس استقلال و نگرش مثبت به مدرسه می‌آیند و تکالیف خود را انجام می‌دهند، در این صورت علاقمندی آن‌ها به مدرسه بیشتر می‌شود. از طرف دیگر وقتی دانش‌آموزان به ارتباط صمیمانه با یکدیگر در کلاس اهمیت دهند، این مسأله سبب می‌شود تا علاقمندی آن‌ها به حضور در مدرسه بیشتر شود و نگرش مثبتی به مدرسه داشته باشند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که مجموعه فعالیت‌های کادر

1. Denev & Cooper

مدرسه بر پیشرفت تحصیلی و رضایت دانش‌آموزان از مدرسه تأثیر مثبت دارد. نکته قابل توجهی که می‌توان از نتایج فهمید آن است که افراد خوش‌بین، در واقع فعال، طراح و پر تلاش هستند. آن‌ها دست به برنامه ریزی می‌زنند، فعالانه عمل می‌کنند و تلاش می‌کنند به بهترین شکل ممکن موقعیت را برای پیشرفت تحصیلی خود تغییر دهند و این امر موجب می‌شود که آن‌ها کمتر در معرض موقعیت‌های تنیدگی‌زا قرار گیرند. در مقابل افرادی که ترس از شکست دارند، برخی مواقع مجموعه‌ای از حالات فیزیکی و روانی از خود نشان می‌دهند، به نحوی که بتوان شکست را به این نشانه‌ها و نه عدم شایستگی اسناد داد. افرادی که دارای ترس از شکست هستند، مضطرب‌اند و به وسیله ترس از شکست برانگیخته می‌شوند و نسبت به توانایی‌شان برای اجتناب از شکست یا رسیدن به موفقیت تحصیلی تردید دارند. آن‌ها فاقد انعطاف‌پذیری هستند و معمولاً تعلل می‌ورزند و کار امروز را به فردا واگذار می‌کنند؛ که این باعث پایین آمدن عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود و در نتیجه ترس از شکست آن‌ها بیشتر تقویت می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نگرش مثبت نسبت به مدرسه باعث ایجاد موقعیت مطلوب در مدرسه و به تبع آن افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود. دنو و کوپر (۲۰۱۳) معتقدند افراد خوش‌بین قادر به عملکرد مؤثر در مدرسه هستند و با تلاش هدفمند می‌توانند به اهدافشان نائل شوند؛ اما افرادی که نگرش منفی نسبت به مدرسه دارند، دارای انگیزه پیشرفت پایین، ترس از شکست زیاد و انتظارات پایینی از توانایی خود دارند که در نتیجه این عوامل سطح پیشرفت تحصیلی در فرد پایین می‌آید.

نتایج یافته‌ها نشان داد که هویت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج جریستوپر^۱ (۲۰۰۹)، یوسفی (۱۳۹۱) و عباسی (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، افرادی که دارای هویت تحصیلی سطح بالایی هستند برای پیشرفت تحصیلی و پیگیری در تکالیف دشوار انگیزه زیادی دارند. این افراد همزمان بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دست‌یابی به اهداف خود دارند. آن‌های که دارای هویت تحصیلی و

1. Christopher

انگیزه درونی هستند نسبت به افزایش هوش، توانایی‌های ذهنی خود، خودکارآمدی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی خود از طریق مطالعه و یادگیری مطالب جدید خوشبین هستند. آن‌ها معتقدند که یادگیری مطالب جدید علاوه بر تقویت قوای ذهنی، توانایی انتقال آموخته‌ها و در نتیجه کار بست آن‌ها را در موقعیت‌های جدید افزایش می‌دهد. همچنین نتایج یافته‌ها نشان داد هدف تبحرگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج عباسی (۲۰۱۴) و یوسفی (۱۳۹۱) همسو است. افراد که دارای اهداف تبحرگرا هستند، نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های تحصیلی خود خوشبین هستند و همین باور آن‌ها را برمی‌انگیزد تا با تکالیف جدید و چالش‌انگیز روبه‌رو و بر آن تبحر و تسلط پیدا کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت افرادی که دارای هویت تحصیلی هستند باور دارند که توانایی می‌تواند افزایش یابد و به همین خاطر بیشتر احتمال دارد که جهت‌گیری هدف تبحرگرا را برگزیند و برای رسیدن به موفقیت بیشتر بر معیارهای مبتنی بر پیشرفت خود و نه مقایسه عملکرد خود با دیگران تأکید نماید. در ضمن یادگیرندگان با جهت‌گیری تبحرگرا نسبت به یادگیرندگان دارای جهت‌گیری عملکردگرا، بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌نمایند. همچنین هدف عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج عباسی (۲۰۱۴) و کهریزی (۱۳۹۴) همسو است. عملکردگرای از آن جهت حائز اهمیت است که به افراد در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان با هوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش‌آموزان عملکردگرا زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. توانایی، محور اصلی توجه آنان است و نشانه آن نیز موفق شدن بدون تلاش یا موفقیت با تلاش اندک است. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این که چگونه توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبرهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس یادگیری کمتر علاقه دارند. این تحقیق همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌های از جمله موارد زیر روبرو بوده است: ۱- نمرات تنها یک نیم-

سال از دانش‌آموزان نمی‌تواند بهترین شاخص برای پیشرفت تحصیلی باشد. به نظر می‌رسد در صورت وجود آزمون‌های معیار شده برای پیشرفت تحصیلی، یافته‌ها از اطمینان بیشتری برخوردار خواهد بود. ۲- اطلاعات درباره وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده‌ها، وضعیت آموزش و امکانات مدارس و وضعیت دبیران جمع‌آوری نشده است.

با توجه به این که در پژوهش حاضر فقط از روش‌های همبستگی استفاده شده است، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در این زمینه پژوهش‌های دیگری با استفاده از روش‌های آزمایشی یا تحلیل مسیر انجام دهند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی برای جلوگیری از سوگیری پژوهش، از ابزارهای دیگری به غیر از پرسشنامه جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. در پایان از همکاری آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان شهرستان اهواز که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- بلوم. (۱۹۷۴). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی، ترجمه علی اکبر سیف. (۱۳۹۴). تهران: نشر دانشگاهی.
- پارسا، منوچهر. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت، خودکارآمدی هیجانی و خلاقیت هیجانی با بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهرستان دهدشت. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- پاشایی، زهره؛ پورابراهیم، تقی و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *روانشناسی کاربردی*، ۳(۴)، ۷-۲۰.
- پینتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها)*. ترجمه مهرناز شهرآرای. (۱۳۹۶). تهران: نشر وزیری.

رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

- رضایان، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۹) ویرایش هجدهم، چاپ پانزدهم، تهران: نشر ویرایش.
- سلیگمن، مارتین ای. پی. (۱۹۹۵). کودک خوش بین. ترجمه فروزنده داور پناه (۱۳۸۳). تهران: رشد.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- ظهوروند، راضیه. (۱۳۹۴). مقایسه مفهوم خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی مدرسه، ۶(۳)، ۴۶-۷۲.
- فلاح، طیبه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عواطف تحصیلی با خود ناتوان سازی در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- قلی زاده، مظفر. (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کریمی، جهانگیر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سبک اسناد علی با پیامدهای روانی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پیش دانشگاهی شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کهریزی، سمیه. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه. مجله روانشناسی مدرسه، ۲، ۱۰۷-۱۲۳.
- کهریزی، مریم. (۱۳۹۴). رابطه تاب آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

گلستانه، زینب. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت و عواطف تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان خرم‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مرادی مقدم، محمود. (۱۳۹۳). نگاهی به آمار نتایج امتحانات سال تحصیلی. *پژوهشنامه آموزشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*، ۷۳، ۳-۷۲.

مصطفائی، علی. (۱۳۹۳). بررسی رابطه مؤلفه‌های سهل‌انگاری اجتماعی و هویت اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳، ۱۴-۱۷.

نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۲). اثربخشی توان بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۹۱-۱۱۵.

نریمانی، محمد؛ رشیدی، جمال و زردی، بهمن. (۱۳۹۸). نقش خودپنداره کودکان، حمایت اجتماعی خانواده و سبک والدگری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۳)، ۱۱۲-۱۳۳.

هاشمی شیخ‌شانی، اسماعیل. (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

یوسفی، ناصر. (۱۳۹۱). بررسی بهداشت روانی در بین دانشجویان به عنوان پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۵)، ۶۳-۶۷.

Abbasi, M. (2014). Relationship between self-determination and academic identity in the elementary students. *Psychology and Behavioral Journal*, 3(2), 51-54.

Beghtto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Resarch Jornal*, 18(3), 447-457.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 268-282.

Bloom, (1974). Human characteristics and school learning, translated by Ali Akbar Seif. (2014). Tehran; University Publication. (Persian)

Brophy, J. (1986). On motivation students. In D. Berliner & Rosenshine (Eds), *Talk to teacher* (pp.201-245). New York: Random house.

- Christopher, A. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal Orientation. *Electronic of Journal Research in Educational psychology*, 7(2), 627- 652.
- Denev, K., & Cooper, H. (2013). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Dickhauser, C., Buch, S. R., & Dickhauser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and neagative self-related thoughts. *Learning and Instruction*, 21, 152-162.
- Fallah, T. (2013). The study of the relationship between academic emotions and self disability in first year high school students in Ahvaz. M.Sc. in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Gholizadeh, M. (2005). Evaluation of simple and multiple relationships of achievement goals with test anxiety and academic performance in Ize high school male students. Master's Degree in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Golestaneh, Z. (2015). Investigating the relationship between personality characteristics and academic affectivity with academic well-being in high school students in Khorramabad. M.Sc. in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Hashemi Sheikh Shabani, I. (2001). Investigating the relationship between some important antecedents of academic disability and its relationship to selected outcomes in first year students of Ahvaz high schools. Master's Degree in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H., & Was, C. A. (2012). Academic identity status, goal Orientation And academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education*, 22(4), 294-318. (Persian)
- Kahrizi, M. (2015). The relationship between resilience and academic performance and life satisfaction of high school students in Kermanshah. Thesis Masters. Allameh University. (Persian)
- Kahrizi, S. (2013). The role of self-efficacy and life satisfaction in predicting academic performance of third year female students high school of Kermanshah. *Journal of School Psychology*, 2, 123-107.
- Karami, J. (2015). The relationship between causal attribution style with psychological outcomes and academic performance in preschool male students Ahvaz city. M.Sc. in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Krisi, A. (2006). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic of Journal Research in Educational psychology*, 7(2), 627-652.
- 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(3), 486-512.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., & Anderman, E. M. (1996). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Moradi Moghaddam, M. (2014). Take a look at the statistics of the exams for the school year. *Educational Research Journal of the Institute of Education*, 3, 72-73. (Persian)
- Mostafaie, A. (2014). Investigating the relationship between components of social neglect and social identity with academic performance of students. *Journal Social Cognitive Research*, 3, 17-14. (Persian)
- Narimani, M., & Soleimani, I. (2013). The effectiveness of cognitive rehabilitation on executive functions (working memory and attention) and development academic students with math learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 2 (3), 91-115. (Persian)
- Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 112-133. (Persian)
- Noah Vand, R. (2015). Comparison of the concept of academic self-efficacy, emotional intelligence, gender beliefs and satisfaction with girls and boys high school and the contribution of each of these variables in predicting academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6 (3), 72-80.
- Parsa, M. (2013). The relationship between personality traits, Emotional Self-Efficacy, and Emotional Creativity with school well-being in knowledge high school boy students in Dehdasht city. M.Sc. in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Pintrich, Pal R & Shank, D. H. (2002). Motivation in education (theory, research and strategies).
- Rahmani, P. (2010). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Social and Behavioral Sciences*, 4(29), 803-808.
- Ramazani, F. (2014). Evaluation of simple and multiple relationships of achievement goals with test anxiety and academic performance in male students first year of high school in Izeh. M.Sc. in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Rio, J. M. (2005). Motivation and excitement. Translated by Yahya Seyyed Mohammadi (2010). Eighteenth Edition, Fifteenth Edition, Tehran: Editing publication. (Persian)
- Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early Adolescent self and identity: Applications and interventions*. 4(2), 91-131.
- Ryan, R., & Deci, E. I. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: classic Definition and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 54-67.
- Saif, A. A. (2015). *Modern Educational Psychology (Learning and Teaching Psychology)*. Tehran: era publication. (Persian)
- Seligman, Martin EP (1995). *Optimistic baby*. The Loud Translation of Referee Refuge (2004). Tehran: Growth. (Persian)

- Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M.S., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in education Psychology*, 7(2), 627- 652.
- Was, C.A., & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.
- Woodruff, A. L. (2003). Relating adolescents identity and motivational processes in academics and athletics: The integral nature of a perceived sense of agency. Unpublished doctoral Dissertation, faculty of the graduate school, University of texas, Austin. Retrieved from: ProQuest Dissertation & Theses.
- Yousefi, N. (2012). Survey of mental health among students as a predictor of academic performance. *Journal of Educational Development in Medical Sciences*, 2 (5), 67-63. (Persian)

The relationship between Antecedents of Academic Emotions, Identity, Education and Academic Achievement Goals

H. Faramarzi¹, N. Behrozi² & F. Farzadi³

Abstract

Academic achievement refers to all involvements of students in the school environment including self-efficacy, emotional effects, planning, lack of motivation and result control. Several factors, such as academic emotions, academic identity and progress goals, have a role in it. The purpose of this study is to evaluate academic emotions, academic identity and progress goals as academic achievement predictors. 350 participants were asked to complete the questionnaire of academic emotions, academic identity scale, progress goals scale and academic achievement. The results revealed a relationship between the components of academic emotions (positive and negative emotions, optimism, pessimism, and fear of failure), academic identity and progress goals with academic achievement having a meaningful relationship. The results of regression analysis step by step method showed that the linear combination from a set of predictor variables explains 45.80% of academic achievement. Also, the results of regression analysis step by step entrance method showed that the predictor variables of optimism and academic identity explained 41% of academic achievement.

Keywords: Academic emotions, Academic identity, progress goals, Academic achievement

1 . **Corresponding author:** M.Sc. Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz (hamidfaramarzi459@yahoo.com)

2 . Assistant Professor of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.

3 . M.Sc. Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz