

اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی:

نقش واسطه ای هیجانات تحصیلی و خود تنظیمی □

Achievement Goals and Academic Performance: The Mediating Role of Achievement and Self Regulated Emotions □

Ali Reza Baneshi, M.Sc. ✉

Hadi Samadieh, M.Sc.

Javad Ejei, Ph.D.

علی رضا بانشی *

هادی صمدیه *

دکتر جواد اژه ای *

Abstract

The present study investigated the mediating role of anxiety and self-regulation in the relationship between achievement goals (mastery and performance) and academic performance. Participants (274 female and 384 male third grade Math students in state high schools of Tehran) were selected by multistage random sampling method and answered three scales: The Self-Regulation Strategies, Miller and et al (1996); the Achievement Goals, Middleton & Midgley, (1997); and the Academic Emotions, Pekrun (2005). To evaluate the academic performance, the students' average scores were used. Path analysis indicated a good fitness for the model and revealed that mastery goals have significant indirect effect on academic performance by the mediation of Self-regulation and anxiety, but performance goals don't have significant indirect effect on academic performance. On the whole, it seems that mastery-oriented students use deep learning strategies and they usually have intrinsic goals and motivation. They naturally show less anxiety in challenging situations and they also use cognitive and Meta cognitive strategies which result in improvement of self-regulation and reduction of anxiety and have positive effects on academic performance.

Keywords: achievement goals, self-regulation strategies, anxiety

چکیده

هدف مطالعه حاضر تعیین نقش واسطه ای هیجان اضطراب و خودتنظیمی در رابطه بین اهداف پیشرفت (تبحری و عملکردی) و عملکرد تحصیلی بود. شرکت کنندگان این مطالعه (۲۷۴ دانش آموز دختر و ۳۸۴ دانش آموز پسر پایه سوم رشته ریاضی فیزیک دبیرستان های دولتی شهر تهران) به شیوه تصادفی چند مرحله ای انتخاب و به سه پرسشنامه راهبردهای خود نظم بخش (میلر و همکاران، ۱۹۹۶)، اهداف پیشرفت میدلتن و میگلای (۱۹۹۷)، و هیجانات تحصیلی پکران، (۲۰۰۵) پاسخ دادند. برای ارزیابی عملکرد تحصیلی از نمرات معدل دانش آموزان استفاده شد. روش تحلیل مسیر حاکی از برازش خوب مدل بود و نشان داد که اهداف تبحری به واسطه هیجان اضطراب و خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اثر غیر مستقیم و معنی دار است، اما اهداف عملکردی دارای اثر غیر مستقیم معنی داری بر عملکرد تحصیلی نیست. به طور کلی به نظر می رسد که دانش آموزان تبحرگرا از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می کنند و معمولاً دارای اهداف و انگیزه های دورنی هستند، آنها طبیعتاً اضطراب کمتری در موقعیت های چالش انگیز از خود نشان می دهند، و همچنین از راهبردهای شناختی و فراشناختی که منجر به کاهش اضطراب و بهبود خودتنظیمی شده و بر عملکرد تحصیلی تأثیرات مثبتی دارد، استفاده می کنند.

کلیدواژه ها: اهداف پیشرفت، راهبرد های خود تنظیمی، اضطراب

□ Department of Educational Psychology and Counseling
University of Tehran, I.R.Iran
✉ Email:alibaneshi4@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۹/۱۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۱/۶
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

● مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقاء همه جانبه دانش آموزان و دانشجویان در زمینه های شناختی، عاطفی و رفتاری است، در همین زمینه بدون تردید شاخص ارزیابی هر نظام آموزشی میزان دستیابی دانش آموزان و دانشجویان به این مهم می باشد. عوامل زیادی در این رشد و ترقی تاثیر می گذارند که شناسایی آنها به ارتقاء و بهبود پیشرفت تحصیلی و رشد همه جانبه افراد و در نهایت نظام آموزشی کمک شایانی می کند. یکی از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان، اهداف پیشرفت است (گول^۱ و شهزاد، ۲۰۱۲).

«اهداف پیشرفت»^۲ یکی از متغیرهای انگیزشی مؤثر بر راهبردهای خودنظم بخش هست و بر دلایلی تمرکز دارد که دانش آموزان برای تلاش در کسب موفقیت دارند. اهداف پیشرفت، به عنوان جهت گیری های هدفی دانش آموزان، (دویک و لاگیت، ۱۹۸۸) و بازنمایی شناختی دلایل درگیر شدن آنها در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و هنجارهایی تعریف می شود که برای قضاوت یا ارزیابی عملکرد به کار می رود (پینتریچ، ۲۰۰۰).

دوئک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است: «اهداف تبحری»^۳ و «اهداف عملکردی»^۴. دانش آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند درصدد نشان دادن توانایی های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت های مطلوب آنان هستند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸). همچنین دانش آموزان با اهداف تبحری از راهبردهای سطحی یادگیری مانند مرور کردن استفاده می کنند، اما دانش آموزان با اهداف عملکردی از راهبردهای عمیق مانند سازماندهی و خودتنظیمی استفاده می کنند. اهداف پیشرفت علاوه بر نقشی که در پیشرفت تحصیلی دارد بر عوامل دیگری نیز تاثیر گذار می باشد. در این زمینه نتایج برخی پژوهش ها به وجود رابطه منفی بین اهداف پیشرفت تبحری و اضطراب (غلامعلی لوسانی، خضری آذر، امانی، مال احمدی، ۱۳۸۹) و تاثیر آن در راهبردهای خود تنظیمی اشاره کرده اند به طوری که ماهر (۲۰۰۱) بیان می کند نوع جهت گیری هدفی (اهداف تبحری و عملکردی) دانش

آموزان با فرایند یادگیری آنها (خودتنظیمی یا «خود ناتوان سازی»^۵) مرتبط است، و بر میزان درگیری آنها در انجام دادن وظایف آنها تأثیر می گذارد و برانگیختن الگوهای متفاوت انگیزشی را باعث می شود. متغیرهای اضطراب و خودتنظیمی نیز خود با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری دارند.

باتلر و وین (۱۹۹۵) به ساختارهای دانش، فرایند های پردازش اطلاعات، و خود تنظیمی به عنوان عوامل تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در جهت رشد و بهبود یادگیری آنها اشاره می کند، به طوری که نتایج برخی پژوهش های انجام شده در زمینه خود تنظیمی (بندورا^۶، ۱۹۷۷؛ تورسن^۷ و ماهونی^۸، ۱۹۷۴؛ کانفر^۹، ۱۹۷۱؛ و میشن بام^{۱۰}، ۱۹۷۷، به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۶) نیز نشان داده است که خود تنظیمی نقش موثری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد و به اهمیت این متغیر در پیشرفت تحصیلی اشاره کرده اند.

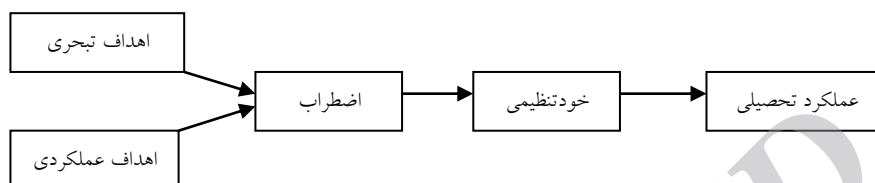
بندورا (۱۹۶۷) خودتنظیمی را به عنوان سازه ای که به نقش فرد در فرایند یادگیری می پردازد مطرح می کند. یادگیری خود تنظیمی نوعی از یادگیری می باشد که در آن فرد تلاش خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه بر معلم و دیگران شخصا شروع کرده و جهت می بخشد (زیمرمان، ۱۹۹۴)؛ به عبارت دیگر در این یادگیری افراد مهارت هایی برای طراحی، مهار و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و قادرند کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند (زیمرمان و بری، ۱۹۹۴).

خود تنظیمی به عنوان یکی از عوامل موثر بر پیشرفت خود از عوامل دیگری همچون هیجانانگیز بودن تأثیر می پذیرد (پکران، ۱۹۹۲؛ ۲۰۰۰)، بر همین اساس امروزه روان شناسان تربیتی معتقدند که دانش آموزان در طی آموزش رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت های شناختی نائل می شوند بلکه هیجانانگیز بودن و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می کنند و این باور که عوامل اجتماعی و هیجانی نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کنند، مورد توجه زیادی قرار گرفته است (ونتزل، ۱۹۹۹). به طور کلی «هیجانانگیز بودن تحصیلی»^{۱۱} به عنوان هیجانانگیز بودن تعریف می شوند که مستقیماً با پیامدها یا فعالیت های پیشرفت مرتبط اند (پکران، ۲۰۰۶). یکی از هیجانانگیز بودن تحصیلی که پیامدهای رفتاری و روان شناختی خاصی دارد و

بر خود تنظیمی افراد نقش موثری دارد «اضطراب» می باشد (پیتریج و دی گروت، ۱۹۹۰)، در همین ارتباط نوه بنجامین^{۱۲} (۱۹۹۱، به نقل از کرامارسکی، ویس و کولوش - مینسکر، ۲۰۱۰) بیان می کند کسانی که مهارت های خود تنظیمی کافی دارند ولی به دلیل افکار اضطرابی نمی دانند «چه موقع» باید از این مهارت ها استفاده کنند، اضطراب کارکرد خود تنظیمی آنها را مختل می کند و کسانی که خود تنظیمی کافی ندارند، به دلیل این که نمی دانند چگونه باید فعالیت های یادگیری خود را طراحی کنند، شکست می خورند و خود تنظیمی باعث اضطراب می شود در همین زمینه بیشتر پژوهش های همبستگی رابطه منفی خود تنظیمی با اضطراب را نشان داده است. (صاحب الزمانی و زیرک، ۱۳۹۰)

اهداف پیشرفت از جمله مهمترین پیشایندهای هیجان ها هستند که در عین حال بر عاطفه، شناخت و رفتار دانش آموزان در موقعیت های تحصیلی تاثیر گذار هستند (لینن برینک و پیتریج، ۲۰۰۲). دوئک و لگت (۱۹۸۸) معتقدند اهداف چارچوبی می سازند که دانش آموز با توجه به آن چارچوب نتایج یادگیری و پیشرفت خود را تفسیر کرده و واکنش نشان می دهد. بنابراین، اهداف می توانند افکار و اعمال مربوط به پیشرفت دانش آموزان را تنظیم کنند و منجر به شکل گیری هیجان های دانش آموزان شوند بوکارتس (۱۹۹۳) با توجه به مدل فرایند یادگیری - عواطف خود، استدلال می کند که هیجان ها از اهداف ناشی می شوند، بر اساس این مدل وقتی دانش آموز با یک تکلیف روبرو می شود، توانایی خود برای انجام این تکلیف را مورد ارزیابی قرار می دهد؛ وقتی دستیابی به یکی از اهداف مهم مورد تردید قرار گیرد و احساس کند که از نحوه این تکلیف بر نمی آید، هیجان های منفی شدیدی (مانند اضطراب، خشم، ناامیدی) در او ایجاد می شود، در نتیجه رفتارهای مقابله ای نامناسبی چون اجتناب از شکست را بر می گزیند، بر عکس اگر دانش آموز احساس کند برای انجام تکلیف، توانایی کافی دارد، هیجان های مثبت در او ایجاد می شود و در نتیجه رفتارهای خود گردانی و یادگیری مدار را بر می گزیند. در این مطالعه عوامل موثر بر اضطراب که باعث کاهش یا افزایش آن می شود و نقشی که اضطراب بر خود تنظیمی دارد و در نهایت منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود، مورد

بررسی قرار می گیرد. بنابراین فرضیه اصلی در این مطالعه بررسی نقش اهداف پیشرفت (اهداف تبحری و عملکردی) بر عملکرد تحصیلی با نقش واسطه ای هیجان اضطراب و خودتنظیمی، با مدل مفهومی در شکل ۱ صورت می پذیرد.



شکل ۱. مدل مفهومی نقش واسطه ای هیجان اضطراب و خود تنظیمی

● روش

○ این مطالعه توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. زیرا در این پژوهش روابط بین متغیرها در قالب مدل علی مورد بررسی قرار می گیرد. «جامعه آماری» این مطالعه دانش آموزان دوم دبیرستان رشته ریاضی-فیزیک شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ می باشد که از بین آنها ۶۵۸ نفر (۲۷۴ دختر و ۳۸۴ پسر) با روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب شدند. در روش نمونه گیری افراد جامعه با توجه به سلسله مراتبی (از واحدهای بزرگتر به کوچکتر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می شوند. در پژوهش حاضر، دانشجویان در سه مرحله ی با استفاده از واحد نمونه گیری مختلف (مرحله ی اول: مناطق سه، پنج، هفت، شانزده، و هشت از بین مناطق نوزده گانه؛ مرحله دوم: مدارس این مناطق (۲۵ مدرسه)؛ مرحله سوم: کلاس) انتخاب شدند.

● ابزار

□ الف. پرسشنامه اهداف پیشرفت.^{۱۳} میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) برای سنجش اهداف تبحری (۵ ماده) و اهداف عملکردی (۴ ماده) در حیطه آموزش ریاضی پرسشنامه ای را ساخته اند که نقش و حجازی (۱۳۸۷) آن را در گروه دانش آموزان دبیرستانی ($X^2/DF = 1/98$ ؛ $CFI = 0/94$ ؛ $GFI = 0/96$) مورد بررسی قرار دادند که همسانی درونی آن در خرده مقیاس اهداف تبحری (۰/۶۶)، و در اهداف

عملکردی (۰/۷۷) به دست آمد. در این مطالعه نیز همسانی درونی به دست آمده در اهداف تبحری ۰/۸۷ و در اهداف عملکردی ۰/۸۴ به دست آمد.

□ ب. پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی^{۱۴} پکران و همکاران (۲۰۰۵) هیجانانگیز پیشرفت را با آزمون مداد و کاغذی با طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مورد سنجش قرار دادند که کدیور و همکاران (۱۳۸۹) روایی سازه آن را در ایران مورد بررسی قرار داد ($X^2/DF = 2$ ؛ $CFI = 0/92$ ؛ $GFI = 0/62$) و همسانی درونی اضطراب (دوازده ماده) را ۰/۸۰ گزارش کرد، در این مطالعه نیز همسانی درونی ۰/۸۵ به دست آمد.

□ ج. راهبردهای خود نظم دهی^{۱۵} برای سنجش یادگیری خود نظم دهی از مقیاس میلر و همکاران (۱۹۹۶) که دارای هفت ماده با طیف لیکرت «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» می باشد که حجازی و همکاران (۱۳۸۸) طی مطالعه ای ابزار مذکور را از نظر روایی سازه با تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار دادند ($AGFI = 0/97$ ؛ $GFI = 0/98$ ؛ $RMSEA = 0/04$)، و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آوردند. در این مطالعه نیز همسانی دورنی خود تنظیمی ۰/۷۱ به دست آمد.

○ قبل از آزمون مدل مورد مفهومی بیان شده مفروضه ها (رابطه خطی، نرمال بودن) بررسی شد. به منظور آزمون برازش مدل مفروض (شکل ۱) با داده ها و نیز برآورد ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل، از روش تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال استفاده شد. نرم افزار لیموس ۱۸^{۱۶} برای برآورد ضرایب اثر و شاخص های برازش مدل مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است که برای جمع آوری داده های پژوهش در آغاز سال تحصیلی (مهر ماه-۱۳۹۱) پس از جلسه معارفه ای که معلم با کلاس داشت، کلاس را در اختیار پژوهشگر قرار داد، پس از دادن اطمینان خاطر به دانش آموزان (ما تنها می خواهیم نظرات شما را در مورد برخی از مسائل آموزشی بدانیم) به آنها گفته می شد که دستورالعمل پرسشنامه ها را بخوانند و با دقت پاسخ بدهند، همچنین گفته شد که قبل از اتمام همه دانش آموزان کسی سوال نپرسد، و در آخر برگه کسانی که سرسری پاسخ می دادند را از مطالعه خارج کردیم.

● یافته ها

شاخص های برازش مدل مسیر، نسبت مربع کای به درجه آزادی ($X^2/df=0/11$)، شاخص برازندگی ($GFI=1$)، شاخص تعدیل یافته برازندگی ($AGFI = 0/99$) و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب ($RMSEA = 0/00$) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص ها می توان نتیجه گرفت که مدل مفروض برازش بسیار خوبی با داده ها دارد. به منظور بررسی مدل در ابتدا شاخص های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی، و کشیدگی) و ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه گزارش می شود (جدول ۱).

جدول ۱. شاخص های توصیفی همبستگی

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
۱	عملکرد تحصیلی	۱۷/۳۵	۲/۰۵	-۱/۰۲	۱/۴				
۲	اهداف تبحری	۱۹/۲۱	۳/۶۰	-۰/۶۴	۳/۰	۰/۲۵**			
۳	اهداف عملکردی	۱۵/۴۶	۳/۲۱	-۰/۴۵	-۲/۱	۰/۰۴	۰/۱۳**		
۴	اضطراب	۳۰/۶۹	۹/۵۹	۰/۲۰	-۰/۶۰	-۰/۳۲**	-۰/۳۵**	۰/۰۳	
۵	خود تنظیمی	۲۶/۲۲	۴/۳۵	-۰/۳۵	۰/۰۳	۰/۱۳**	۰/۵۲**	۰/۱۹**	-۰/۱۷**

N=658, ** p<0/1 & * p<0/5

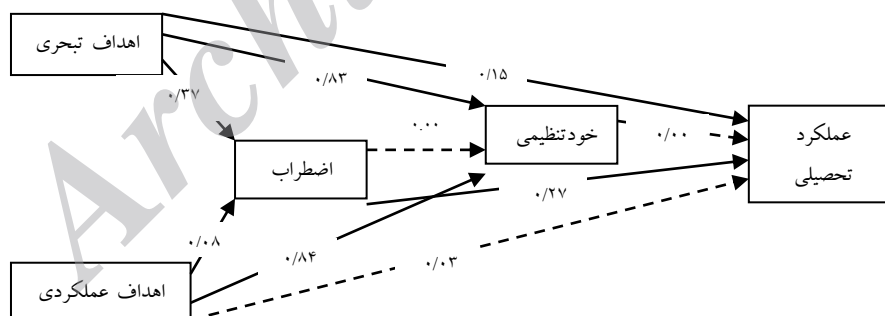
نتایج به دست آمده نشان می دهد که اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار ($p<0/01$)، و اهداف عملکردی با عملکرد رابطه معنی داری ($p<0/05$) ندارد. همچنین اضطراب رابطه منفی و معنی داری ($p<0/01$) با عملکرد تحصیلی دارد. و در نهایت خود تنظیمی رابطه مثبت و معنی داری ($p<0/01$) با عملکرد تحصیلی دارد. جهت بررسی اثر غیر مستقیم اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی با نقش واسطه ای هیجان اضطراب و خودتنظیمی ضرایب مسیر غیر مستقیم و مستقیم مدل پیشنهاد شده در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیر

مسیر	اثرات مستقیم	اثرات غیر مستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
به روی پیشرفت از:				
خود تنظیمی	-۰/۰۰۳		-۰/۰۰۳	۰/۱۳
اضطراب	-۰/۲۶**	۰/۰۰	-۰/۲۶**	
اهداف تبحری	۰/۱۵**	۰/۱۰**	۰/۲۵**	
اهداف عملکردی	۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۰۱	
به روی خود تنظیمی از:				
اضطراب	۰/۰۰		۰/۰۰	۰/۱۸
اهداف تبحری	-۰/۸۳**	۰/۰۰	-۰/۸۳**	
اهداف عملکردی	-۰/۸۴**	۰/۰۰	-۰/۸۴**	
به روی اضطراب از:				
اهداف تبحری	۰/۳۷**	۰/۰۰	۰/۳۷**	۰/۱۴
اهداف عملکردی	۰/۰۸*	۰/۰۰	۰/۰۸*	

N=658, ** p < 0/1 & * p < 0/5

نتایج به دست آمده از تحلیل مسیر نشان می دهد که اثر غیر مستقیم اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی به واسطه هیجان اضطراب و خودتنظیمی رابطه مثبت و معنی داری ($p < 0/01$) دارد. اما اثر غیر مستقیم اهداف عملکردی به واسطه هیجان اضطراب و خودتنظیمی معنادار نمی باشد ($p < 0/05$). ضرایب معنی دار و غیر معنی دار در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل تحلیل مسیر، ضرایب معنی دار (خطوط ممتد) و غیر معنی دار (خطوط نقطه چین)

● بحث و نتیجه گیری

○ همان طور که بیان شد هدف این مطالعه تعیین نقش واسطه ای متغیرهای انگیزشی (اضطراب) و شناختی (خودتنظیمی) در رابطه میان جهت گیری های هدفی و

عملکرد تحصیلی بود، به طوری که یافته ها اثر غیر مستقیم اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی را به واسطه هیجان اضطراب و خودتنظیمی تایید کرد.

○ همان گونه که بیان شد دوئک (۱۹۸۶) اهداف پیشرفت را به دو بعد اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تقسیم کرده است. دانش آموزانی که اهداف یادگیری را اتخاذ می کنند، عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز می کنند. این افراد برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می دهند و همواره در جستجوی موقعیت ها و چالش هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند و برای غلبه بر ناکامی ها و شکست ها پافشاری می کنند. از طرف دیگر طبق این دیدگاه دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز دارند و می خواهند نشان دهند که از سایرین برترند. در نتیجه این دسته از افراد برای رسیدن به موفقیت تلاش کمی را نشان داده و به راحتی در مقابل مشکلات تسلیم می شوند. همچنین در مورد نظریه اهداف دوئک قابل ذکر است که اگرچه دوئک بر آسیب پذیر بودن اهداف عملکردی نسبت به اهداف یادگیری تاکید می کرد، ولی در عین حال متذکر می شود افرادی که ارزیابی متناسبی از توانایی ها و قابلیت های خود دارند در صورت گزینش اهداف عملکردی تا حدودی رفتارهای سازش یافته را نشان می دهند. برخی پژوهشگران (پکران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۰؛ گاتز و همکاران، ۲۰۰۶) در همین زمینه بیان می کنند که دانش آموزی که بر تسلط پیدا کردن بر یک فعالیت و ارزش مثبت آن تمرکز می کند، با علاقه بیشتر و انگیزه درونی به دنبال یادگیری مطالب درسی است، و در نتیجه کمتر هیجانات تحصیلی منفی مانند اضطراب را تجربه می کند.

○ با توجه به نتایج (همبری، ۱۹۸۸؛ زیدنر، ۲۰۰۷) و یافته های به دست آمده در این مطالعه به نظر می رسد اضطراب تاثیر منفی بر خود تنظیمی می گذارد، در همین خصوص پژوهش ها (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ هاراکویکز و همکاران، ۱۹۹۸؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ کاپلان و میگلی، ۱۹۹۷؛ اوتمن، ۱۹۹۷؛ به نقل از کیس و همکاران، ۲۰۱۲) نشان داده اند که اهداف تبحری با افزایش احساس خودکفایتی و ارزش درونی در دانش آموز موجب کاهش هیجانات منفی خصوصاً اضطراب، و باعث افزایش میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (خود تنظیمی) می شود. در

عوض دانش آموزان عملکرد گرا به صورت عمیق یاد نمی گیرند، و در نمرات آزمون‌ها پاداش حفظ کردن طوطی وار و یادآوری سطحی واقعیت‌ها می باشد، بنابراین دانش آموزان را از فرایند‌های تفکر عمیق تر دور می کنند (میگلی و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین افرادی که در جهت اهداف عملکردی تلاش می کند عمدتاً به شایستگی‌های فردی تاکید می کنند، به طوری که اتخاذ اهداف عملکردی تاثیر منفی بر هیجانات تحصیلی داشته است (الیوت و دوئک، ۱۹۸۸).

○ در همین خصوص به طور کلی می توان بیان کرد از آنجایی که دانش آموزان تبحر گرا از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می کنند و معمولاً دارای اهداف و انگیزهای دورنی هستند، طبیعتاً اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش انگیز از خود نشان می دهند، و همچنین از راهبردهای شناختی و فراشناختی که منجر به بهبود خود تنظیمی شده و بر عملکرد تحصیلی تاثیرات مثبتی دارد، استفاده می کنند.



یادداشت‌ها

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Gul | 2. achievement goals |
| 3. mastery goals | 4. performance goals |
| 5. self- handicapping | 6. Bandura |
| 7. Thorsen | 8. Mahoney |
| 9. Kanfer | 10. Meichenbaum |
| 11. achievement emotions | 12. Nave Benjamin |
| 13. Achievement Goals Questionnaire | 14. Academic Emotions Questionnaire |
| 15. Seif Regulation Strategies | 16. AMOS 18 |

● منابع

- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا؛ سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی، نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان شناختی*. ۵ (۴)، ۶۵-۴۷.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه های علوم شناختی*، ۱۰ (۴)، ۲۷-۳۸.
- صاحب الزمانی، محمد و زیرک، آیدا. (۱۳۹۰). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ارتباط آن با سطح اضطراب امتحان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳۰، ۶۸-۵۸.

- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمین؛ مال احمدی، احسان. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۴)، ۴۳۲-۴۱۷.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۹). رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۸ (۳۲)، ۳۸-۷.
- Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3, 269-280.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Goetz, T, Pekrun, R, Hall, N. C, & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Keys, T., Conley, A., Duncan, G., & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 47-54.
- Kramarski, B., Weisse, I. & Kololshi- Minsker, I. (2010). How can self - regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety? *ZDM Mathematics Education*, 42, 179-193.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R., (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model, *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Maehr, M.L. (2001). Goal theory is not dead - not yet, anyway: A reflection on the special Issue, *Educational Psychology Review*, 2, 177-185.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miller, R. B, Greene, B. A, Motalvo, C. P, Rabindran, B & Nichols, J. D (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequence, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P., (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*, User, s Manual, Mannel Version 2005.
- Pekrun, R. (2000). A social - cognitive, control - value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*. (pp. 143-163). New York, NY: Elsevier Science.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. ,& De Groot,E. V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.
- Wentzel, K.R., (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school, *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 76-97.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J, & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23: 614-628.
- Zimmerman & D. H. Schunk. (1994). *Self-regulative learning and academic achievement: Theory, research and practice*. (pp 83-110). NY. Springer
- Zimmerman, B. J, & Barry, J. (1994) Self regulation of learning and performance: Issues in education Application, *Journal of Educational Psychology*. 82 (3):468 - 483.

