

نقش هدف‌های پیشرفت در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت: اعتبارسنجی نظریه پکران

The Role of Achievement Goals in Prediction of Achievement Emotions: Validation of Pekrun's Theory

Maryam Bordbar
PhD Candidate of
Shiraz University

Farideh Yousefi, PhD
Shiraz University

فریده یوسفی
دانشیار دانشگاه شیراز

مریم بردبار
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین نقش هدف‌های پیشرفت در هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت دانشجویان انجام شد. ۱۶۱ نفر (۹۵ دختر و ۶۶ پسر) از دانشجویان دانشگاه شیراز با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه هدف‌های پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) و پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) پاسخ دادند. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری همزمان نشان دادند هدف چیرگی-گرایشی، هیجان‌های پیشرفت لذت، امید و غرور را به صورت مثبت معنادار و هیجان‌های پیشرفت خستگی، اضطراب و شرم را به صورت منفی معنادار پیش‌بینی می‌کنند. هدف چیرگی-اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان شرم بود و هدف عملکرد-اجتنابی هیجان‌های شرم، اضطراب و خستگی را به صورتی مثبت معنادار پیش‌بینی کرد. این نتایج نشان می‌دهند هدف‌های پیشرفت، نقش مؤثری در تجارب هیجانی دانشجویان در محیط‌های پیشرفت ایفا می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: هیجان‌های پیشرفت مثبت، هیجان‌های پیشرفت منفی، هدف‌های پیشرفت، دانشجویان

Abstract

The aim of the study was to investigate the role achievement goals play in positive and negative achievement emotions among university students. One hundred and sixty one students were selected (95 females, 66 males) from Shiraz University using the multi-stage cluster random sampling. The participants completed the Achievement Goals Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001) and the Achievement emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). The results of multiple regression analysis indicated that mastery/approach goal positively and significantly predicted enjoyment, hope and pride, and negatively and significantly predicted boredom, anxiety and shame. Mastery/avoidance goal was positive and significant predictor of shame, and performance/avoidance goal was positive and significant predictor of shame, anxiety and boredom. The findings suggested that achievement goals play effective role in students' emotional experiences across achievement settings.

Keywords: positive achievement emotions, negative achievement emotions, achievement goals, university students

received: 20 August 2014

accepted: 11 October 2014

دریافت: ۹۳/۵/۲۹

پذیرش: ۹۳/۷/۱۹

Contact information: bordbar_m2000@yahoo.com

مقدمه

اجتماعی و انگیزشی مؤثر بر هیجان‌ها، محسوب می‌شود. از نظر او پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت را باید در سطوح مختلف اجتماعی-فرهنگی (محیطی) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار داد. پیشایندهای اجتماعی/فرهنگی هیجان‌ها، بیانگر تأثیر محیط‌های آموزشی و پیشایندهای شخصی آنها مبین ارزیابی‌های شناختی افراد از موقعیت‌های تحصیلی هستند.

جدول ۱

طبقه‌بندی هیجان‌های پیشرفت

بعد ارزش		بعد متمرکز بر موضوع
مثبت	منفی	
لذت	خستگی، خشم	فعالیت پیامد
امید	نامیدی، اضطراب	مرتبط با آینده
غرور	شرم	مرتبط با گذشته

در نظریه ارزش-مهار پکران، دو گروه از ارزیابی‌های شناختی که ارتباط ویژه با هیجان‌های پیشرفت دارند، مد نظر قرار گرفته است؛ نخست ادراک مهار فاعلی^۱ بر فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت (ارزیابی کارآمدی و همچنین شناخت‌های علی مرتبط با پیشرفت) و دیگری ارزش فاعلی^۲ (اهمیت ادراک‌شده) این فعالیت‌ها و پیامدهاست (پکران، ۲۰۰۸). بنابراین هیجان‌های پیشرفت از طریق ادراک مهار^{۱۱} و همچنین ارزش فعالیت‌ها یا پیامدهای پیشرفت تعیین می‌شوند. به طور مثال ادراک مهار فعالیت‌های پیشرفت و ارزش مثبت قائل شدن برای آنها، منجر به تجربه هیجان‌های مثبت مرتبط با فعالیت، مانند لذت از یادگیری خواهد شد. همچنین ارزیابی‌های فرد مبنی بر مهار پیامدهای پیشرفت و ارزش مثبت آنها، منجر به تجربه هیجان‌های مثبت مرتبط با پیامد، مانند غرور و امید می‌شود. در حالی که احساس عدم مهار بر پیامدهای پیشرفتی که دارای ارزش فاعلی منفی هستند، هیجان‌های منفی مرتبط با پیامد مانند اضطراب، ناامیدی و شرم را ایجاد خواهند کرد (پکران و دیگران، ۲۰۱۴؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷).

از آنجا که این ارزیابی‌ها به عنوان پیشایندهای نزدیک^{۱۲} هیجان‌های پیشرفت در نظر گرفته شده‌اند، هر عاملی

امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند دانش‌آموزان در خلال آموزش نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند (پکران، کاساک، موریاما، الیوت و توماس، ۲۰۱۴؛ پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷). اما با وجود حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجان‌ها در کلاس، بررسی هیجان‌ها در بافت‌های آموزشی به ویژه، هیجان‌های خوشایند نادیده گرفته شده‌اند (پکران، و فرز، ۱۹۹۲؛ شوتز و لینهارت، ۲۰۰۲). در دو دهه اخیر با افزایش تعداد پژوهشگرانی که در بافت‌های آموزشی با نگاهی هیجانی به تحقیق می‌پردازند، این نکته آشکار شده است که آموزش یک فرایند گرانبار هیجانی برای افراد است (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران و دیگران، ۲۰۱۴؛ گوئتز، پکران، هال و هگ، ۲۰۰۶؛ میر و ترنر، ۲۰۰۲). توجه به عناصر هیجانی کلاس، به معرفی سازه‌ای با عنوان هیجان‌های پیشرفت^۱ منجر شد.

هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت درهم تنیده‌اند. با توجه به این تعریف، هیجان‌های پیشرفت می‌توانند مرتبط با پیامد^۱ یا مرتبط با فعالیت^۲ باشند. هیجان‌های مرتبط با پیامد نیز در دو مقوله قرار می‌گیرند؛ هیجان‌هایی که مرتبط با احتمال پیامدی خاص در آینده هستند (هیجان‌های پیامدی مرتبط با آینده^۳) و هیجان‌هایی که مبتنی بر پیامدهای تجربه‌شده در گذشته هستند (هیجان‌های پیامدی مرتبط با گذشته^۴). افزون بر آن، هیجان‌های پیشرفت از جنبه ارزشی نیز به هیجان‌های خوشایند (مثبت) و ناخوشایند (منفی) تقسیم می‌شوند. بر این اساس پکران و دیگران (۲۰۰۲) در مدل خود هیجان‌های محیط‌های پیشرفت را براساس دو بعد متمرکز بر موضوع^۵ و ارزش^۶ طبقه‌بندی کرده‌اند (جدول ۱).

پکران و دیگران (۲۰۰۲) برای تبیین هیجان‌های پیشرفت، نظریه شناختی-اجتماعی ارزش-مهار^۸ را مطرح کرده است. این نظریه در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجان‌های پیشرفت و یکپارچه‌سازی عوامل شناختی،

1. achievement emotions
2. outcome related
3. activity related

4. prospective
5. retrospective
6. object focus

7. valence
8. Control-Value Theory
9. subjective control

10. subjective value
11. control ability
12. proximal antecedents

صلاحیت، چهار نوع هدف پیشرفت چیرگی-گرایشی^۷، چیرگی-اجتنابی^۸، عملکرد-گرایشی^۹ و عملکرد-اجتنابی^{۱۰} را معرفی می‌کنند.

در هدف چیرگی-گرایشی، تأکید بر دستیابی به پیشامدهای مطلوبی است که این پیشامدها براساس معیارهای درون‌فردی و مطلق تعریف شده‌اند و فرد بر یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح صلاحیت خویش نسبت به عملکردهای گذشته توجه دارد. در هدف چیرگی-اجتنابی، بر اجتناب از پیشامدهای نامطلوب تأکید می‌شود که این پیشامدها نیز طبق معیارهای مطلق یا درون‌فردی تعریف شده‌اند. فرد به منظور پرهیز از عدم چیرگی یا شکست در یادگیری، تا حد امکان تلاش می‌کند و از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته‌شده می‌ترسد (الیوت و موریاما، ۲۰۰۸).

در هدف عملکرد-گرایشی، تأکید بر کسب پیشامدهای مطلوبی است که بر اساس معیارهای هنجاری تعریف شده‌اند. در این حالت فرد به دنبال داشتن عملکردی بهتر از دیگران و نمایش توانمندی‌های خود به دیگران است. چنین فردی تمایل دارد هدف‌هایی را که در محیط پیشرفت، هنجار صلاحیت است، دنبال کند. در هدف عملکرد-اجتنابی، بر اجتناب از پیشامدهای منفی تأکید می‌شود که این پیشامدها نیز بر اساس معیارهای هنجاری تعریف شده‌اند. فرد از بی‌کفایتی یا ناتوانی در نزد دیگران، هراس دارد و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برد اگرچه نمی‌خواهد بهترین باشد (الیوت و موریاما، ۲۰۰۸).

پکران، الیوت و مایر (۲۰۰۶، ۲۰۰۹) برای پیوند هدف‌های پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت، یک مدل نظری ارائه داده‌اند که در آن هدف‌های پیشرفت، مسیر توجه افراد به موضوع‌های مختلف را هدایت می‌کنند و از این طریق ارزیابی‌های موقعیتی و مرتبط با خود را شکل می‌دهند. هدف‌های پیشرفت با تسهیل ارزیابی‌های متفاوت مهار/ارزش بر هیجان‌های پیشرفت تأثیر می‌گذارند. باورهای صلاحیت، ارزیابی‌های مهار فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت را شکل می‌دهند و باورهای ارزشی، ارزیابی‌های ارزشی از فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت را پایه‌ریزی می‌کنند.

که این ارزیابی‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، بر هیجان‌های پیشرفت نیز تأثیر می‌گذارد. بدین ترتیب، می‌توان هدف‌های پیشرفت را که هدف‌های مرتبط با صلاحیت^۱ هستند از جمله عواملی دانست که با تأثیر بر ارزیابی‌های فراگیران، تجارب هیجانی آنها در محیط‌های پیشرفت را رقم می‌زنند. در همین راستا آرچر (۱۹۹۴) نیز معتقد است نحوه برداشت و واکنش فرد نسبت به دنیای پیرامون، تحت تأثیر هدف‌های پیشرفت قرار دارد.

هدف‌های پیشرفت، جهت‌گیری‌های نسبتاً باثباتی هستند که فراگیران با خود به موقعیت‌های پیشرفت می‌آورند (لمن، ۲۰۰۲). این جهت‌گیری‌ها شامل دلیل‌ها و هدف‌هایی است که فراگیران برای تکالیف خود در نظر می‌گیرند (الیوت، ۲۰۰۶؛ بیپ، استینمایر و اسپینات، ۲۰۰۸؛ پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶؛ سینز، جولینجن، سیولزبرگ و هات-ولترز، ۲۰۰۸؛ گاتمن، ۲۰۰۶) و معطوف به هدف خاصی برای یک کار مشخص نیستند (ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، ۱۳۹۰؛ پینتریچ، آنمایر و کمپلر، ۲۰۰۳).

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مفهوم اصلی هدف‌های پیشرفت را صلاحیت می‌دانند. در نظریه آنها، هدف‌های پیشرفت بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می‌شوند؛ صلاحیت چگونه تعریف می‌شود و چگونه ارزش داده می‌شود. صلاحیت بر اساس معیارهای مطلق^۲ و درون‌فردی^۳ یا معیارهای هنجاری^۴ تعریف می‌شود. هنگامی که صلاحیت بر اساس معیارهای مطلق تعریف می‌شود، فرد به دنبال فهم تکلیف، مهارت‌یابی در تکلیف یا در پی کسب دانش برای رشد مهارت‌های شخصی خویش است، اما افرادی که صلاحیت را بر اساس معیارهای هنجاری تعریف می‌کنند، هنگامی احساس صلاحیت می‌کنند که نسبت به دیگران عملکرد بهتری داشته باشند. بنابراین، صلاحیت در بعد تعریف به دو مؤلفه چیرگی^۵ و عملکرد^۶ تقسیم می‌شود.

دومین بعد صلاحیت در این نظریه، بعد ارزش است. این بعد جهت هدف را بررسی می‌کند و می‌تواند گرایشی یا اجتنابی باشد. هدف حالت گرایشی، کسب موفقیت است اما هدف حالت اجتنابی، اجتناب از شکست احتمالی است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با ترکیب دو بعد تعریف و ارزش در

1. competence-relevant	4. normative	7. mastery-approach	10. performance-avoidance
2. absolute	5. mastery	8. mastery-avoidance	
3. intrapersonal	6. performance	9. performance-approach	

با لذت و غرور، همبستگی مثبت و با خستگی و اضطراب، همبستگی منفی دارد. دیمر، مارتنز و پدچاسکی (۲۰۰۷) نیز همبستگی مثبت نیرومندی را بین هدف‌های چیرگی-گرایش با علاقه گزارش کرده‌اند. اما نتایج پژوهش الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) حاکی از رابطه غیرمعدار این هدف‌ها با اضطراب است. همچنین در ارتباط با همبستگی بین هدف‌های چیرگی-اجتنابی و هیجان‌های پیشرفت، دیمر و دیگران (۲۰۰۷)، رابطه مثبت آن را با علاقه‌مندی، بیان داشته‌اند. از طرف دیگر الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) رابطه مثبت این هدف‌ها را با اضطراب گزارش کرده‌اند. مطالعه جانگ و لیو (۲۰۱۲) حاکی از آن است که افراد با هدف چیرگی-گرایش بالا و افراد با هدف چیرگی-اجتنابی پایین، به ترتیب سطح بالاتری از لذت و سطح پایین‌تری از اضطراب و خستگی را تجربه می‌کنند. نتایج پژوهش پوتوین، ساندر و لارکین (۲۰۱۳، الف، ۲۰۱۳) حاکی از آن است که هدف‌های چیرگی پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مرتبط با فعالیت و هیجان‌های مرتبط با پیامد هستند و هدف‌های عملکرد-اجتنابی، هیجان‌های مرتبط با پیامد را پیش‌بینی می‌کنند.

نتایج پژوهش‌ها در خصوص رابطه هدف‌های عملکردی و هیجان‌های پیشرفت متناقض است. برخی از پژوهش‌ها بیان می‌کنند بین هدف‌های عملکردی و هیجان‌های پیشرفت منفی، رابطه مثبت اما ضعیف وجود دارد (چن، گالی، وایت‌من و کیلکلن، ۲۰۰۰؛ هاراکی ویکس، بارون، پینتریچ، الیوت و تراش، ۲۰۰۲). برخی دیگر مبتنی بر رابطه معدار بین هدف‌های عملکردی و هیجان‌های پیشرفت نیستند (یوردن، ۱۹۹۷ نقل از هویانگ، ۲۰۱۱). افزون بر آن، برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند هدف‌های عملکردی هیجان‌های مثبت را پیش‌بینی می‌کنند (بارون و هاراکی ویکس، ۲۰۰۱؛ بودمن، ۲۰۰۹). بنابراین در مورد نحوه تأثیر هدف‌های عملکردی، اتفاق نظر وجود ندارد. به‌طور مثال در تحقیق پکران (۲۰۰۶)، هدف‌های عملکرد-گرایشی به گونه مثبت غرور و خشم را پیش‌بینی می‌کنند. ریان، پاتریک و شیم (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند رابطه هدف‌های عملکرد-گرایشی با هیجان‌های مثبت، منفی و با اضطراب مثبت است. نتایج پژوهش‌ها در مورد اثر

به این ترتیب که هدف‌های چیرگی، مسیر توجه فرد را به سمت چیرگی بر فعالیت کنونی، صلاحیت‌های در دسترس، مهار و ارزش مثبت خود فعالیت هدایت می‌کنند و در نتیجه، هیجان‌های مثبت مرتبط با فعالیت مانند لذت را افزایش و هیجان‌های منفی مرتبط با فعالیت مانند خستگی و خشم را کاهش می‌دهند. هدف‌های عملکرد-گرایشی، توجه فرد را بر ارزیابی‌های مرتبط با پیامدهای مثبت هنجاری معطوف می‌کنند و بر احتمال کسب نتایج مثبت در آینده، مهار این نتایج و ارزش مثبت آنها و همچنین مهار و ارزش مثبت نتایج کسب‌شده در گذشته متمرکز می‌شوند. بنابراین هیجان‌های مثبت مرتبط با پیامدهای گذشته و آینده مانند غرور و امید را افزایش می‌دهند. هدف‌های عملکرد-اجتنابی، با تسهیل ارزیابی‌های مرتبط با پیامدهای منفی، توجه فرد را به احتمال شکست در آینده، فقدان مهار و ارزش منفی نتایج هنجاری کسب‌شده در گذشته هدایت می‌کنند و متقابلاً هیجان‌های پیامدهای منفی مانند اضطراب، ناامیدی و شرم را افزایش می‌دهند. خلاصه مدل پکران و دیگران (۲۰۰۶، ۲۰۰۹) در جدول ۲ نشان می‌دهد که این مدل بین هدف‌های چیرگی-گرایشی و چیرگی-اجتنابی تمایز قائل نشده است.

جدول ۲

تأثیر هدف‌های پیشرفت بر هیجان‌های پیشرفت (برگرفته از مدل پکران و دیگران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹)

هیجان‌ها	هدف‌ها
مرتبط با فعالیت لذت (+)	چیرگی
خستگی (-)، خشم (-)	تمرکز بر فعالیت/ توانایی مهار / ارزش مثبت فعالیت
مرتبط با پیامد مثبت امید (+)	عملکرد-گرایشی
غرور (+)	تمرکز بر پیامد/ توانایی مهار / ارزش مثبت پیامد
مرتبط با پیامد منفی اضطراب	عملکرد-اجتنابی
(+)، ناامیدی (+)، شرم (+)	تمرکز بر پیامد/ فقدان مهار / ارزش منفی پیامد

پژوهش‌های پیشین با بررسی رابطه هدف‌های چیرگی با هیجان‌های پیشرفت بر تأثیر مثبت این هدف‌ها دلالت دارند. دانیلز و دیگران (۲۰۰۸) گزارش کرده‌اند که هدف‌های چیرگی

۱۶۱ نفر از دانشجویان (۹۵ دختر و ۶۶ پسر) بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از میان رشته‌های مختلف دانشکده، سه رشته روان‌شناسی بالینی، آموزش پیش‌دبستانی و مبان‌آموزش و پرورش، به طور تصادفی انتخاب و در هر رشته دو کلاس به تصادف انتخاب و به عنوان گروه نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند. ابزار گردآوری داده‌ها عبارتند از:

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱ (پکران و دیگران، ۲۰۰۲). این پرسشنامه که برای بررسی هیجان‌های تحصیلی ساخته شده، دارای سه بخش است: هیجان‌های کلاسی، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان. در پژوهش حاضر از بخش هیجان‌های مربوط به یادگیری در نسخه ترجمه‌شده توسط کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) استفاده شد. شش هیجان (لذت، امید، غرور، خستگی، اضطراب و شرم) در ۵۶ ماده مورد بررسی قرار گرفتند. ماده‌ها در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شدند. پکران و دیگران (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند که اعتبار قابل قبول این مقیاس را نشان می‌دهد. در ایران نتایج پژوهش کدیور و دیگران (۱۳۸۸) حاکی از آن است که ضریب آلفای کرونباخ برای شش هیجان مختلف، از ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مختلف از ۰/۸۰ تا ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه هدف‌های پیشرفت^۲ (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). این پرسشنامه برای اولین بار بر اساس مدل ۲×۲ هدف‌های پیشرفت با ۱۲ ماده تهیه شد. هریک از هدف‌ها با سه ماده در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً نادرست) تا پنج (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شوند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عوامل و با چرخش واریماکس، چهار عامل هدف‌های چیرگی-گرایشی، هدف‌های چیرگی-اجتنابی، هدف‌های عملکرد-گرایشی و هدف‌های عملکرد-اجتنابی را استخراج کردند. این عوامل ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند. در پژوهش حاضر از نسخه ترجمه‌شده این پرسشنامه

هدف‌های عملکرد-اجتنابی نیز متناقض است. به طور مثال شی (۲۰۰۸) دریافت آثار هدف‌های عملکرد-اجتنابی بر هیجان‌ها منفی است در حالی که سیدیریدز (۲۰۰۵) نتایج متضادی را به دست آورده است.

نتایج فراتحلیل هویانگ (۲۰۱۱) نشان داده است هدف‌های چیرگی با هیجان‌های مثبت، ارتباط نیرومندتری دارند در حالی که هدف‌های عملکرد-اجتنابی با هیجان‌های منفی همبستگی بالایی را نشان می‌دهند. دانیلز و دیگران (۲۰۰۸) نیز دریافتند دانشجویانی که هدف‌های چیرگی-گرایشی و عملکرد-گرایشی پایینی دارند، لذت کم، خستگی زیاد و اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند.

در نهایت باید اذعان داشت هیجان‌های تحصیلی بخش کشف‌نشده وسیعی در پژوهش‌های روان‌شناختی است (گوئتز و دیگران، ۲۰۰۶). از آنجا که کلاس، مکان تجارب هیجانی چندگانه است، اهمیت بررسی سازه‌های هیجانی در محیط‌های پیشرفت واضح است. بنابراین، در پژوهش حاضر بر اساس مدل نظری پکران و دیگران (۲۰۰۶، ۲۰۰۹) در خصوص تبیین رابطه هدف‌ها و هیجان‌های پیشرفت، نقش هدف‌های پیشرفت در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت دانشجویان و سه فرضیه زیر بررسی شد:

۱. هدف‌های پیشرفت چیرگی، هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های پیشرفت (لذت و خستگی) را پیش‌بینی می‌کنند.
۲. هدف‌های پیشرفت عملکرد-گرایشی، هیجان‌های مثبت مرتبط با پیامد (امید و غرور) را پیش‌بینی می‌کنند.
۳. هدف‌های پیشرفت عملکرد-اجتنابی، هیجان‌های منفی مرتبط با پیامد (اضطراب و شرم) را پیش‌بینی می‌کنند.

روش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هدف‌های پیشرفت برای هیجان‌های پیشرفت است، این پژوهش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ بود. نمونه آماری شامل

هیجان‌های پیشرفت، ابتدا مفروضه‌های استفاده از مدل تحلیل رگرسیون چندمتغیری همزمان آزمون شدند؛ بررسی مفروضه خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین و ملاک نشان داد بین متغیرهای پیش‌بین و هیجان‌های پیشرفت به عنوان متغیر ملاک رابطه خطی وجود دارد. همچنین آزمون هم‌خطی با دو شاخص ضریب تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ انجام گرفت که مقادیر عددی این شاخص‌ها نیز حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین، هم‌خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اعتماد است. شایان ذکر است داده‌هایی که سه انحراف استاندارد از خط رگرسیون فاصله داشتند به عنوان داده‌های پرت از تحلیل کنار گذاشته شدند.

(سپهری، ۱۳۸۵) استفاده شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای هدف‌های مختلف از ۰/۷۵ تا ۰/۸۹ و برای کل پرسشنامه برابر ۰/۸۰ به دست آمد که حاکی از اعتبار مطلوب پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون چندمتغیری همزمان استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرها در جدول ۳ ارائه شده است.

در مرحله بعد برای بررسی نقش هدف‌های پیشرفت در تبیین

جدول ۳

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. هدف چیرگی-گرایشی	۱۲/۳۸	۲/۲۵									
۲. هدف چیرگی-اجتنابی	۹/۳۸	۲/۶۶	۰/۲۲**								
۳. هدف عملکرد-گرایشی	۱۰/۳۷	۲/۸۳	۰/۴۴**	۰/۲۵**							
۴. هدف عملکرد-اجتنابی	۷/۹۰	۲/۹۰	-۰/۰۸	۰/۴۹**	۰/۱۹*						
۵. هیجان لذت	۴۱/۵۶	۷/۵۳	۰/۵۹**	۰/۱۳	۰/۲۳**	-۰/۰۵					
۶. هیجان خستگی	۲۸/۱۰	۸/۴۳	-۰/۱۵	۰/۲۰*	۰/۰۱	۰/۵۳**	-۰/۲۹**				
۷. هیجان امید	۲۳/۳۱	۳/۸۷	۰/۵۵**	۰/۱۵	۰/۲۲**	-۰/۱۲	۰/۷۲**	-۰/۳۹**			
۸. هیجان غرور	۲۲/۴۴	۴/۱۷	۰/۳۵**	۰/۱۶*	۰/۲۶**	۰/۱۱	۰/۴۹**	-۰/۴	۰/۵۲**		
۹. هیجان اضطراب	۲۹/۶۷	۷/۴۹	-۰/۱۲	۰/۴۲**	۰/۱۸*	۰/۵۵**	-۰/۱۸*	۰/۷۲**	-۰/۲۳**	-۰/۰۱	
۱۰. هیجان شرم	۲۷/۰۴	۸/۵۰	-۰/۱۶	۰/۳۲**	۰/۰۵	۰/۵۴**	-۰/۲۰**	۰/۶۹**	-۰/۲۹**	-۰/۱۲	۰/۷۳**

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش هدف‌های پیشرفت در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت دانشجویان بود. بر اساس مدل نظری پکران و دیگران (۲۰۰۶، ۲۰۰۹)، همان‌گونه که در فرضیه اول مطرح شد، انتظار بر این بود که هدف‌های چیرگی پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مرتبط با فعالیت (لذت و خستگی) باشند. یافته‌ها حاکی از آن بود که هدف چیرگی-گرایشی نه تنها هیجان‌های مرتبط با فعالیت، بلکه هیجان‌های مرتبط با پیامد آینده (امید و اضطراب) و پیامد گذشته (غرور و شرم) را نیز پیش‌بینی می‌کنند. همچنین هدف چیرگی-اجتنابی نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان شرم است.

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، رگرسیون‌های چندمتغیری هیجان‌های پیشرفت روی هدف‌های پیشرفت انجام شد (جدول ۴). همان‌گونه که این یافته‌ها نشان می‌دهند در خصوص هدف‌های چیرگی، هدف چیرگی گرایشی هیجان‌های لذت از یادگیری، امید و غرور را به صورت مثبت معنادار و هیجان‌های خستگی، اضطراب و شرم را به صورت منفی معنادار پیش‌بینی کرد. همچنین هدف چیرگی-اجتنابی، پیش‌بینی‌کننده مثبت هیجان شرم بود و هدف عملکرد-گرایشی، پیش‌بینی‌کننده هیچ یک از هیجان‌های پیشرفت نبود. هدف عملکرد-اجتنابی هیجان‌های خستگی، اضطراب و شرم را به صورت مثبت معنادار پیش‌بینی کرد.

1. tolerance coefficient

2. variance inflation

جدول ۴

نتایج رگرسیون هیجان‌های پیشرفت بر هدف‌های پیشرفت

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R ^۲	F	β	T
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با فعالیت لذت	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۳۲	۱۵/۷۲**	۰/۵۵	۶/۵۵**
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۰۴	۰/۴۵
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۰۱	۰/۰۲
	هدف عملکرد-اجتنابی			-۰/۰۸	۰/۹۴
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد آینده خستگی	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۳۲	۱۵/۵۸**	-۰/۱۶	۱/۹۶*
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۰۰	۰/۰۱
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۰۴	۰/۴۸
	هدف عملکرد-اجتنابی			۰/۵۴	۶/۴۵**
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد آینده امید	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۳۱	۱۴/۵۳**	۰/۵۰	۶/۰۳**
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۰۵	۰/۶۱
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۰۴	۰/۵۰
	هدف عملکرد-اجتنابی			-۰/۱۴	۱/۶۹
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد گذشته اضطراب	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۳۶	۱۹/۳۸**	-۰/۲۱	۲/۶۶**
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۲۶	۳/۲۷
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۱۳	۱/۶۶
	هدف عملکرد-اجتنابی			۰/۳۸	۴/۸۱**
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد گذشته غرور	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۱۵	۶/۰۴**	۰/۳۰	۳/۲۶**
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۰۱	۰/۰۷
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۱۳	۱/۴۴
	هدف عملکرد-اجتنابی			۰/۰۸	۰/۸۸
هیجان‌های پیشرفت مرتبط با پیامد گذشته شرم	هدف چیرگی-گرایشی	۰/۳۴	۱۸/۰۰**	-۰/۱۹	۲/۳۹**
	هدف چیرگی-اجتنابی			۰/۲۰	۲/۴۰**
	هدف عملکرد-گرایشی			۰/۰۱	۰/۱۵
	هدف عملکرد-اجتنابی			۰/۴۴	۵/۵۱**

*P ≤ ۰/۰۵ **P ≤ ۰/۰۱

بی‌حوصلگی و خستگی نیز تا حدی کاهش می‌یابد. همچنین بر اساس پژوهش ربانی و یوسفی (۱۳۹۱)، هدف‌های چیرگی-گرایشی با خودکارآمدی رابطه دارند. همین باور خودکارآمدی، احساسی از مهار را در فرد ایجاد می‌کند که می‌تواند به هیجان‌های مثبتی چون لذت منجر شود.

تبیین دیگر در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری^۱ (دسی و ربان، ۱۹۸۵) و مدل خودهماهنگ‌سازی یا خودجوشی^۲ (شلدون و الیوت، ۱۹۹۹) آن است که هدف‌های چیرگی-گرایشی با تمایلات درونی هماهنگ‌تر هستند و با احتمال زیاد این نوع هدف‌ها سه نوع نیاز روانی (صلاحیت، استقلال عمل^۳ و ارتباط

نتایج در خصوص قدرت پیش‌بینی هدف‌های چیرگی-گرایشی برای هیجان‌های مرتبط با فعالیت با مبانی نظری (پکران و دیگران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) و همچنین پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد (پکران و دیگران، ۲۰۱۴؛ دانیلز و دیگران، ۲۰۰۸؛ دیمر و دیگران، ۲۰۰۷). بر اساس مبانی نظری، هدف چیرگی-گرایشی یک چارچوب شناختی ایجاد می‌کند که بر ارزیابی افراد از مهار و ارزش فعالیت‌های پیشرفت، اثر می‌گذارد. همان‌گونه که قبلاً نیز بیان شد، این افراد بر فعالیت کنونی، صلاحیت‌های در دسترس، مهار و ارزش مثبت فعالیت متمرکز می‌شوند و در نتیجه با اشتیاق به مطالعه پرداخته و از کسب دانش جدید لذت می‌برند و احساس

1. self-determination

2. self-concordance

3. autonomy

نتیجه، این درگیری ذهنی، منجر به تجربه هیجان شرم خواهد شد (پوتوین و دیگران، ۲۰۱۳ الف، ۲۰۱۳ ب).

بر اساس فرضیه دوم پژوهش انتظار بر این بود که هدف عملکرد-گرایشی پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مثبت مرتبط با پیامد (امید و غرور) باشد، در حالی که یافته‌ها حاکی از آن است که این هدف‌ها نتوانستند هیچ یک از هیجان‌های پیشرفت را به طور معنادار پیش‌بینی کنند. در پژوهش‌های پیشین نیز نتایج در مورد این نوع از هدف‌ها متناقض بود (بودمن، ۲۰۰۹؛ چن و دیگران، ۲۰۰۰؛ هاراکاویکس و دیگران، ۲۰۰۲). در تبیین این یافته شاید بتوان گفت این هدف‌ها احتمالاً از یک سو ارضاکنده برخی از نیازهای اساسی (صلاحیت، استقلال عمل و ارتباط) و از سوی دیگر بازدارنده برخی از آنها هستند. به همین دلیل همچون هدف عملکرد-اجتنابی تأثیر منفی بر هیجان‌ها ندارند و مانند هدف چیرگی هم پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مثبت نیستند.

بر اساس مبانی نظری پژوهش، در فرضیه سوم انتظار بر آن بود که هدف عملکرد-اجتنابی به هیجان‌های منفی مرتبط با پیامد (اضطراب و شرم) منجر شود. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که نه تنها این نوع جهت‌گیری هدف، هیجان شرم و اضطراب را به گونه‌ای مثبت پیش‌بینی می‌کند بلکه پیش‌بینی‌کننده هیجان خستگی نیز هست.

در خصوص قدرت پیش‌بینی هدف عملکرد-اجتنابی برای هیجان‌های اضطراب و شرم، یافته‌ها با مبانی نظری (پکران و دیگران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) و پژوهش‌های پیشین (پوتوین و دیگران، ۲۰۱۳ الف، ۲۰۱۳ ب؛ شی، ۲۰۰۸) هماهنگ است. پژوهش دیکمن (۱۹۹۸) نشان داد افراد اعتبارخواه^۲ (مشابه هدف‌گرایی عملکرد) نسبت به افراد تکامل‌خواه (مشابه هدف‌گرایی چیرگی)، اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. نتایج این پژوهش نشان دادند اضطراب تنها یک سازه شناختی-هیجانی نیست و باید به جنبه‌های انگیزشی آن نیز توجه داشت. همچنین در خصوص هیجان شرم، به نظر می‌رسد در این نوع جهت‌گیری فرد در پی آن است که از دیگران ضعیف‌تر عمل نکند و این خود باعث می‌شود که او به طور مداوم بر کاستی‌های خود تمرکز کرده و منجر به تجربه هیجان شرم شود (پکران و دیگران، ۲۰۰۹).

با دیگران^۱ را تأمین می‌کنند و منجر به هیجان‌های مثبت می‌شوند. افراد با چنین جهت‌گیری هدف، نخست به دلیل تلاش سخت‌تر و دقیق‌تر، احتمالاً احساس اثرگذاری و صلاحیت بیشتری دارند. دوم از آنجا که هدف چیرگی، نیازمند جوشش درونی، توأم با معنا و انتخاب آزاد برای افراد است، موجب ارضای احساس استقلال عمل در فرد می‌شود، یعنی فرد احساس می‌کند در پی یافتن هدف‌های خویش است و ارزش‌های خودش را دنبال می‌کند. سوم آنکه این افراد چون از هر راهی برای برتری از دیگران استفاده نمی‌کنند، ارتباط‌های قوی‌تری هم با دیگران دارند و هیجان‌های مثبت‌تری از جمله لذت را در محیط‌های پیشرفت تجربه می‌کنند.

در خصوص قدرت پیش‌بینی هدف‌های چیرگی-گرایشی برای هیجان‌های مرتبط با پیامد آینده (امید و اضطراب)، شاید بتوان گفت تمرکز بر فعالیت با هدف چیرگی بر آن، احساس مهار پیامدهای مثبت را هم به دنبال خواهد داشت که این امر می‌تواند منجر به امیدواری نسبت به احتمال رخداد پیامدهای مثبت در آینده شود و از نگرانی و اضطراب در باب پیامدهای احتمالی در آینده بکاهد (پوتوین و دیگران، ۲۰۱۳ الف، ۲۰۱۳ ب).

در تبیین تأثیر هدف‌های چیرگی-گرایشی بر هیجان‌های پیامدی مرتبط با گذشته (غرور و شرم)، می‌توان گفت این هدف‌ها با تأکید بر یادگیری در حد امکان، چیرگی بر چالش‌ها و فهم عمیق مطلب، احتمالاً خود منجر به پیامدهای مطلوبی در گذشته شده است و همین امر، هیجان غرور را برای فرد ایجاد می‌کند. این غرور نه به علت احساس داشتن عملکردی برتر از دیگران، بلکه به علت ادراک مهار و اینکه شخص با تلاش و پشتکار خود برای دستیابی به چیرگی، به این نتیجه مطلوب در گذشته دست یافته است، تجربه خواهد شد. غرور در اینجا به دلیل احساس صلاحیت درون‌فردی ایجاد می‌شود و مبنای صلاحیت هنجاری ندارد (پوتوین و دیگران، ۲۰۱۳ ب).

همچنین در مورد نقش پیش‌بینی‌کنندگی هدف‌های چیرگی-اجتنابی برای هیجان شرم، می‌توان گفت در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد در پی آن است که از عملکردهای قبلی خویش ضعیف‌تر عمل نکند و این امر باعث می‌شود او به طور مداوم بر عدم توانمندی‌ها و کاستی‌های خود تمرکز کند و در

آن کرد. با در نظر گرفتن این محدودیت پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، پژوهشی در قالب یک طرح آزمایشی انجام پذیرد. محدودیت دیگر پژوهش آن است که تأثیر هیجان‌ها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ارزیابی نشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، در قالب یک مدل تحلیل مسیر، تأثیر هدف‌ها بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت بررسی شود.

منابع

ابراهیمی، س.، پاکدامن، ش. و سپهری، ص. (۱۳۹۰). روابط بین

هدف‌های پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده.

فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۲۹، ۴۴-۳۵.

ربانی، ز. و یوسفی، ف. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری

هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای

شناختی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳، ۴۹-۸۰.

سپهری، ص. (۱۳۸۵). تأثیر رشته‌های تحصیلی بر هدف‌های پیشرفت با

تأکید بر باورهای شناخت‌شناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده

علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

کدیور، پ.، فرزاد، و.، کاوسیان، ج. و نیکدل، ف. (۱۳۸۸).

رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه

نواوری‌های آموزشی، ۳۲، ۳۸-۷.

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in University students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.

Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences, 44*, 1454-1464.

Bodmann, S. (2009). Achievement goal systems: Implications for research and educational policy.

در تبیین تأثیر هدف‌های عملکرداجتنابی بر خستگی، می‌توان بیان کرد بر اساس مبانی نظری، این هدف‌ها ارزیابی‌های مرتبط با پیامدهای منفی را تسهیل می‌کنند و توجه فرد را به احتمال شکست در آینده، فقدان مهار و ارزش منفی پیامدهای هنجاری هدایت می‌کنند (شی، ۲۰۰۸؛ هویانگ، ۲۰۱۱). در واقع، فکر کردن به پیامدهای منفی احتمالی در آینده، می‌تواند با ایجاد اضطراب، منجر به عدم ادامه تکلیف شود، نوعی بی‌حوصلگی و خستگی ایجاد کند و فرد ترجیح دهد که کار کسل‌کننده را به فردا موکول کند. تبیین دیگری در رابطه با هدف‌های عملکرداجتنابی نیز می‌توان ارائه کرد؛ اگرچه این هدف‌ها توسط خود فرد انتخاب و دنبال می‌شوند، ولی رسیدن به آنها برای فرد قانع‌کننده نیست. احساس عدم مهار شخصی، بیهودگی و عدم رضایت از وضعیت کسب‌شده سبب می‌شود چنین افرادی هیجان‌های منفی را تجربه کنند. مطابق مدل خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) و خودهماهنگ‌سازی شلدون و ایوت (۱۹۹۹)، این نوع هدف‌ها به دلیل عدم هماهنگی با خود واقعی، ارضاکنده نیازهای روانی اساسی فرد (صلاحیت، استقلال عمل و ارتباط) نیستند و منجر به خستگی و دلزدگی حین مطالعه و یادگیری می‌شوند.

از مجموع یافته‌ها در این پژوهش می‌توان به این نتیجه دست یافت که هدف‌های چیرگی-گرایشی پیش‌بینی‌کننده قوی هیجان‌های پیشرفت مثبت (لذت، امید، غرور) است و هدف‌های عملکرداجتنابی با هیجان‌های پیشرفت منفی (شرم، اضطراب، خستگی) رابطه نیرومند دارد. از جمله مضامین تربیتی پژوهش حاضر آن است که تعلیم و تربیت چنانچه بخواهد به پیامدهای کیفی خود که همانا پرورش افرادی بهره‌مند از هیجان‌های مثبت است، دست یابد، ضروری است در برنامه‌ریزی‌های خود تجدیدنظر کند و با سوق دادن افراد به سمت هدف‌های چیرگی، ترس از شکست را در آنها کاهش و رقابت را یادگیری‌محور کند تا با افزایش تجربه‌های هیجانی مثبت در محیط‌های پیشرفت، پیامدهای مثبت ناشی از هیجان‌ها را رقم زند. چرا که هیجان‌های پیشرفت یک سازه هیجانی-شناختی صرف نیست و جنبه‌های انگیزشی آن مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، از اهمیت خاصی برخوردار است. در خاتمه ذکر این نکته ضروری است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و به همین دلیل نمی‌توان استنباط علی از

- logy, 100, 613-628.
- Goatz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Hagg, L. (2006).** Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedent and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 289-308.
- Gutman, L. M. (2006).** How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African-Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 44-63.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002).** Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- Huang, C. (2011).** Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23*, 359-388.
- Jang, L. Y., & Liu, W. C. (2012).** A 2x2 achievement goals and achievement emotions: A cluster analysis of students' motivation. *Journal of Psychology and Education, 27*, 59-76.
- Lehmann, R. L. (2002).** Enhancing the valuing of and commitment to effortful achievement: An achievement goal approach. *Paper presented in AERA annual meeting.*
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002).** Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist, 37*, 107-114.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. Thomas, K. (2014).** The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals
- Unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J., & Kilcullen, R. N. (2000).** Examination of relationships among trait like individual differences, state-like individual differences and learning performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 835-847.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008).** Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.
- Deemer, E. D., Martens, M. P., & Podchaski, E. J. (2007).** Counseling psychology students' interest in research: Examining the contribution of achievement goals. *Training and Education in Professional Psychology, 1*, 193-203.
- Dykman, B. M. (1998).** Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 139-158.
- Elliot, A. J. (2006).** The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111-116.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001).** A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008).** On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*

- Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2013a).** Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 25, 80-84.
- Putwain, D. W., Larkin, D., & Sander, P. (2013 b).** A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 361-374.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005).** Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, 275-285.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002).** Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 67-68.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (2007).** *Emotion in education*. San Diego: Elsevier Academic.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999).** Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Shih, S. (2008).** The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in school-work. *Elementary School Journal*, 108, 313-334.
- Sideridis, G. D. (2005).** Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Sins, P. H. M., Joolingen, W. R. V., Savelsbergh, E. R.,** and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, R. (2006).** The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2008).** Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006).** Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009).** Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992).** Emotions in work and achievement. In C. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester, England: Wiley.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002).** Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37, 91-105.
- Pintrich P. R., AnneMarie M. C., & Kempler, M. (2003).** Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996).** *Motivation in education: Theory, research, and applications*.

goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.

& Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement

Archive of SID