

ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت

نگین همتی*، دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
ناصر نوشادی: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
فریبرز نیکدل: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

چکیده: مشغولیت عاطفی دانشجویان به عنوان پادزهری برای کاهش انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها است، بنابراین شناسایی عوامل موثر بر آن مهم است، لذا در پژوهش حاضر رابطه‌ی اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۱۵ دانشجوی رشته‌ها و مقاطع مختلف دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از مقیاس مشغولیت تحصیلی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱)، پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و پرسشنامه‌ی هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۵) استفاده شد. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ انجام گرفت. روابط واسطه‌ای در الگوی پیشنهادی با استفاده از روش بوت‌استرپ آزموده شدند. یافته‌ها نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی با داده‌ها برخوردار است. برازش بهتر از طریق حذف دو مسیر غیر معنی‌دار حاصل شد. نتایج نشان دادند که اهداف تبحر‌گرایشی و عملکرد گرایشی اثر مثبت و معنی‌دار و اهداف عملکرد اجتنابی اثر منفی و معنی‌داری بر مشغولیت عاطفی دارند ولی اثر اهداف تبحر اجتنابی بر مشغولیت عاطفی معنی‌دار نبود. نتایج مربوط به روابط غیر مستقیم نیز نشان دادند، اهداف تبحر‌گرایشی، تبحر اجتنابی و عملکرد اجتنابی از طریق هیجان‌های منفی و اهداف تبحر‌گرایشی، تبحر اجتنابی و عملکرد گرایشی از طریق هیجان‌های مثبت اثرات غیر مستقیم معنی‌داری بر مشغولیت عاطفی دارند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، هیجان‌های پیشرفت، مشغولیت عاطفی.

*نویسنده‌ی مسؤؤل: دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج،

ایران.

Email: negin.hemati1990@gmail.com

مقدمه

هر چه جوامع پیشرفته‌تر می‌شوند، تخصص علمی و در نتیجه پیشرفت علمی اهمیت بیش‌تری پیدا می‌کند. یکی از مهم‌ترین متولیان این مسأله در تمامی جوامع، نهادهای آموزشی هستند که همواره در پی عواملی می‌روند که در پیشبرد این فرایند اثرگذارند و در حقیقت پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند که در این میان دانشگاه‌ها سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند. ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجویان طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش است (صیامی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین رمز موفقیت یک معلم در این است که یادگیرنده را مشتاق یادگیری کند و با دخالت دادن در فرایند آموزش، او را به سوی یادگیری فعال سوق دهد چون یکی از مسایل عمده‌ای که برخی از مراکز آموزشی با آن روبرو هستند، بی‌علاقگی تحصیلی و نبود انگیزه‌های علمی قوی در بین یادگیرندگان برای کار و تلاش علمی جدی است (قدم پور، ۱۳۹۳).

در همین راستا، مشغولیت تحصیلی یکی از مفاهیم اساسی در آموزش می‌باشد که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷). مشغولیت تحصیلی به طور کلی به مشارکت فعال یادگیرنده در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است (ریو و همکاران، ۲۰۰۴). یادگیرندگانی که مشغولیت تحصیلی دارند، در کلاس درس به طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند، به قوانین کلاس متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد شده دارند (چپمن، ۲۰۰۳). با استناد به مفهوم مشغولیت تحصیلی می‌توان توضیح داد که یادگیرندگان به هنگام رویارویی با محیط آموزشی و

فعالیت‌های کلاسی، چگونه رفتار، احساس، فکر و عمل می‌کنند. تعاریف و مدل‌های مختلفی از مشغولیت تحصیلی ارائه شده است؛ یکی از آن‌ها مدل ریو و تسنگ (۲۰۱۱) است. در این مدل مشغولیت تحصیلی، سازه‌ای چند بعدی و متشکل از ابعاد مشغولیت رفتاری، مشغولیت عاملیت، مشغولیت شناختی و مشغولیت عاطفی است.

بعد عاطفی مشغولیت، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرندگان در کلاس درس اشاره دارد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). پژوهشگران علاقه‌مند به حیطه انگیزش، مشغولیت عاطفی را تحت عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند، مفهوم سازی کرده‌اند (کیندرمن، ۲۰۰۷). در این مفهوم، مشغولیت عاطفی به کیفیت عاطفه‌ی فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد. همچنین مشغولیت عاطفی، به علاقه یا عدم علاقه به محیط آموزشی، معلمان و تکالیف درسی، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی، اضطراب، خشم و یا خستگی نیز اشاره می‌کند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

مشغولیت عاطفی را می‌توان از جمله متغیرهای مرتبط با بعد عاطفی رفتار دانست که ضمن تأثیرپذیری از ویژگی‌های گوناگون محیطی با نتایج تربیتی زیادی نیز در ارتباط است. در این زمینه اپلتون و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده‌اند هنگامی که دانشجویان فعالانه از طریق افکار، احساسات و اعمال خود در امور یادگیری مشغول می‌شوند، این امر موفقیت آن‌ها را افزایش داده و از ترک تحصیل آن‌ها جلوگیری می‌کند، همچنین چپمن (۲۰۰۳) نشان داد که مشغولیت عاطفی به عنوان پادزهری برای کاهش انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است و در مقابل، فقدان مشغولیت عاطفی پیامدهای جدی از جمله پیشرفت تحصیلی پایین، انجام رفتارهای بزهکارانه و منحرف، افزایش خطر مردودی و ترک تحصیل برای یادگیرندگان دارد. با توجه به اهمیت روز افزون این مسأله، مطالعات متعددی از مناظر گوناگون، عوامل

اجتنابی از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران، هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند (حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸). شواهد جمع آوری شده نشان داده‌اند که این اهداف به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، بانسی و همکاران (۱۳۹۳) و صیف (۱۳۹۴) اشاره کرد که تأثیر اهداف پیشرفت را بر ابعاد مشغولیت تحصیلی نشان داده‌اند.

عامل اثر گذار دیگر بر مشغولیت عاطفی، هیجان‌های پیشرفت است. یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای تحصیلی، گره خورده‌اند (پکران، ۲۰۰۶). در پژوهش‌های گذشته‌ی بررسی هیجان‌های پیشرفت، مطالعات نوعاً بر هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم (واینر، ۱۹۸۵؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴).

نظریه کنترل-ارزش نه تنها این هیجان‌های پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌های مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش‌های کلاسی و خشم از الزامات تکالیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. هیجان‌های فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت و هیجان‌های پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته‌اند (پکران، ۲۰۰۶). به علاوه هیجان‌های پیشرفت بر اساس ارزش آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت (فعال بودن یا غیر فعال بودن) تقسیم می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های موجود، رابطه‌ی بین ابعاد اهداف پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت را تأیید کرده‌اند. در این زمینه می‌توان به رابطه‌ی بین اهداف پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۱۴ و صیف، ۱۳۹۴) اشاره کرد،

اثرگذار بر ابعاد مشغولیت عاطفی را مورد بررسی قرار داده‌اند (پکران و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریو و تسنگ، ۲۰۱۱؛ اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۴؛ مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر سعی دارد اثر متغیرهای اهداف پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت را بر مشغولیت عاطفی دانشجویان مورد بررسی قرار دهد.

از عوامل اثر گذاری که با مشغولیت عاطفی رابطه دارد، اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک عملکرد موفقیت آمیز افراد، به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). به اعتقاد ایمز (۱۹۹۲) اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجان‌های افراد است که سبب می‌شود آن‌ها به طرق مختلف به موقعیت‌های پیشرفت گرایش پیدا کنند، در آن زمینه به فعالیت بپردازند و در نهایت پاسخی ارائه دهند. اهداف پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (صیف، ۱۳۹۴). در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به گونه‌های متفاوتی مفهوم سازی شده است. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) چهار نوع اهداف پیشرفت را مطرح کردند که عبارتند از اهداف تبحر گرایشی، اهداف تبحر اجتنابی، اهداف عملکرد گرایشی و اهداف عملکرد اجتنابی.

یادگیرندگان با اهداف تبحر گرایشی بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارند، یادگیرندگان با اهداف تبحر اجتنابی به منظور پرهیز از تبحر نداشتن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کنند و از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته شده می‌ترسند، یادگیرندگان با اهداف عملکرد گرایشی تمایل به نشان دادن ارزش خود نسبت به دیگران دارند و هدف آن‌ها از یادگیری، تأیید شایستگی یا توانایی خود است، و یادگیرندگان با اهداف عملکرد

چند متغیری است. الگویابی معادلات ساختاری در واقع بسط الگوی خطی کلی می‌باشد که محقق را قادر می‌سازد تا مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید.

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، شامل همه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۵_۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده و ۱۳۰۰ دانشجو را شامل می‌شدند. به دلیل وجود جنسیت، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف با جمعیت‌های متفاوت، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه فرضیه آزمایی و ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شدند، به این صورت که به نسبت تعداد دخترها و پسرهای رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در جامعه‌ی آماری پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد که مبنای این انتخاب، جدول نمونه‌گیری مورگان و کرجسی بود. از نمونه اصلی ۳۶۰ پرسشنامه برگشت داده شدند. از ۳۶۰ پرسشنامه، ۴۵ پرسشنامه به دلیل پاسخ گویی ناقص کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۱۵ پرسشنامه برای بررسی برازش مدل پیشنهادی انتخاب شد که تجزیه و تحلیل روی آن‌ها انجام گرفت.

برای گردآوری داده‌ها از یک بسته پرسشنامه، شامل مقیاس مشغولیت تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۵) استفاده شد. هر بسته پرسشنامه علاوه بر پرسشنامه‌های ذکر شده، شامل اطلاعات دموگرافیک مانند جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی بود. در تأمین روایی پرسشنامه‌ها از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و برای برآورد پایایی، روش تنصیف و همسانی درونی (آلفای کرونباخ) به کار گرفته شد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: در پژوهش حاضر به منظور سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه ۲۴ ماده‌ای الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل خرده مقیاس‌های اهداف تبحر گرایی (۶ ماده)، اهداف تبحر اجتنابی (۶ ماده)، اهداف عملکرد گرایی (۶

همچنین پژوهش‌های موجود رابطه‌ی بین هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت عاطفی را نیز نشان داده‌اند، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های گارسیا و پکران (۲۰۱۱) و تولیس و فولمر (۲۰۱۳) اشاره کرد، برای مثال تولیس و فولمر (۲۰۱۳) رابطه‌ی تجارب هیجانی (خستگی، خشم، اضطراب و لذت) با پایداری و مشغولیت را در زمان تجربه‌ی چالش‌های تحصیلی بررسی کردند و نشان دادند که یک هیجان منفی فعال که تا حدودی اضطراب را افزایش می‌دهد، در جهت ایجاد مشغولیت تا حدودی مفید است. در مقابل، خستگی که یک هیجان منفی غیرفعال است، پایداری و مشغولیت عاطفی را کاهش می‌دهد. اینک پژوهشگر با برداشت از این یافته‌ها قصد دارد به این سؤال پاسخ دهد که آیا هیجان‌های پیشرفت رابطه‌ی بین اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی را میانجی‌گری می‌کنند؟

به همین منظور رابطه‌ی بین اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی با در نظر گرفتن هیجان‌های پیشرفت به عنوان متغیر میانجی، در شکل ۱ ارائه شده است، در این مدل اهداف پیشرفت (تبحر گرایی، تبحر اجتنابی، عملکرد گرایی و عملکرد اجتنابی) به عنوان پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت (هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت) در نظر گرفته شده‌اند، به دنبال آن هیجان‌های پیشرفت هم بر مشغولیت عاطفی اثر گذار است.

هدف اصلی این پژوهش تدوین مدلی برای تبیین مشغولیت عاطفی دانشجویان بود و براساس مدل مفروض پژوهش حاضر، فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱. ابعاد اهداف پیشرفت بر مشغولیت عاطفی اثر مستقیم دارند.

۲. ابعاد اهداف پیشرفت از طریق هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت بر مشغولیت عاطفی اثر غیر مستقیم دارند.

مواد و روش‌ها

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری بود که یک روش همبستگی

متعلق به هیجان‌های منفی پیشرفت و ۴ ماده‌ی آن متعلق به هیجان‌های مثبت پیشرفت می‌باشد. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. پایایی و روایی این پرسشنامه به وسیله پکران و همکاران (۲۰۰۵) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای خرده مقیاس‌های هیجان‌های منفی پیشرفت و هیجان‌های مثبت پیشرفت به ترتیب، به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ۰/۸۲ و به ترتیب، به روش تنصیف ۰/۸۰ و ۰/۸۵ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=156/70$, $DF=53$, $X^2/DF=2/95$, $GFI=0/92$, $AGFI=0/88$, $IFI=0/95$, $CFI=0/90$ و $RMSEA=0/05$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

مقیاس مشغولیت تحصیلی: در پژوهش حاضر به منظور سنجش مشغولیت تحصیلی از پرسشنامه ۲۲ ماده‌ای ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل خرده مقیاس‌های مشغولیت عاملیت (۵ ماده)، مشغولیت رفتاری (۵ ماده)، مشغولیت عاطفی (۴ ماده) و مشغولیت شناختی (۸ ماده) می‌باشد. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس مشغولیت عاطفی این مقیاس استفاده شده است. پایایی این خرده مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد، برای بررسی روایی مقیاس مشغولیت تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=576/37$, $DF=191$, $SRMR=0/08$, $RMSEA=0/07$, $CFI=0/93$)، حاکی از

ماده)، و اهداف عملکرد اجتنابی (۶ ماده) می‌باشد. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. پایایی این پرسشنامه توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اهداف تبحر گرایشی، تبحر اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ گزارش شده است و برای تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عامل استفاده کردند، نتایج تحلیل عامل با چرخش واریمکس مؤید وجود چهار عامل در پرسشنامه بود که روی هم رفته ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحر گرایشی، تبحر اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۷ و به روش تنصیف ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۰ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($X^2=651/50$, $DF=246$, $X^2/DF=2/64$, $GFI=0/88$, $AGFI=0/90$, $IFI=0/95$, $CFI=0/85$ و $RMSEA=0/06$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت: در پژوهش حاضر به منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت ۱۴ ماده‌ای پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده است. این پرسشنامه تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) یادگیرندگان را ارزیابی می‌کند و شامل خرده مقیاس‌های هیجان‌های مثبت پیشرفت (هیجان‌های لذت و غرور) و هیجان‌های منفی پیشرفت (هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم و خستگی) می‌باشد، ۱۰ ماده‌ی این پرسشنامه

برازش مناسب مدل با داده‌ها در پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بود.

برازش مناسب مدل با داده‌ها (RMSEA=۰/۰۶)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل مقدماتی جهت کسب بینشی اولیه در ارتباط با داده‌ها انجام گرفت. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمره‌های شرکت کنندگان در پژوهش و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

برازش مناسب مدل با داده‌ها در پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بود.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای خرده مقیاس مشغولیت عاطفی به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به روش تنصیف ۰/۸۰ به دست آمد که حاکی از پایداری قابل قبول این خرده مقیاس بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($GFI=0/86$, $X^2/DF=2/65$, $DF=203$, $X^2=538/92$)، $AGFI=0/92$, $IFI=0/90$, $CFI=0/89$ و

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

شماره	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	تبحرگرایشی	۲۳/۱۹	۳/۸۱	-						
۲	تبحر اجتنابی	۱۹/۳۵	۴/۲۷	۰/۲۵**	-					
۳	عملکردگرایشی	۲۱/۲۴	۴/۷۲	۰/۴۰**	۰/۴۱**	-				
۴	عملکرداجتنابی	۱۷/۴۶	۴/۴۳	-۰/۰۷	۰/۶۱**	۰/۴۰**	-			
۵	هیجانهای مثبت	۱۶/۴۳	۲/۱۹	۰/۴۹**	۰/۱۷**	۰/۳۷**	-۰/۰۹	-		
۶	هیجانهای منفی	۲۷/۳۷	۵/۵۶	-۰/۱۶**	۰/۴۰**	۰/۱۳**	۰/۵۶**	-۰/۲۲**	-	
۷	مشغولیت عاطفی	۱۵/۵۲	۲/۶۰	۰/۶۴**	۰/۰۹	۰/۲۸**	-۰/۱۴*	۰/۵۳**	-۰/۲۸**	-

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهند که اکثر روابط در سطح $P < 0/05$ یا $P < 0/01$ معنی‌دار هستند. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کند. جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری اعمال گردیده است؛ پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت، با وجود این که مقادیر برخی شاخص‌های برازندگی نشان دهنده برازش نسبتاً خوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند، اما برخی از

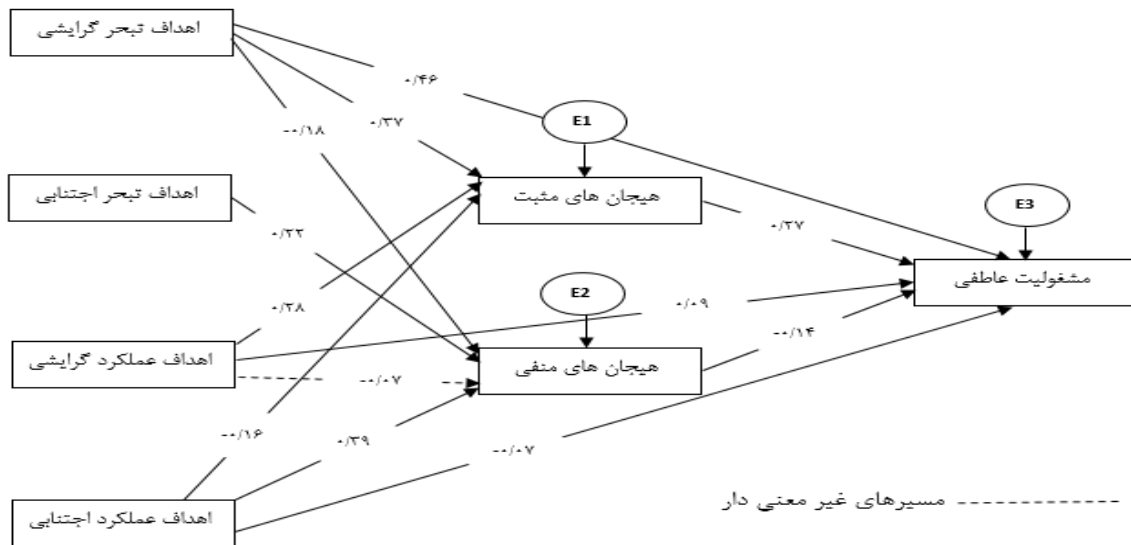
شاخص‌های برازندگی نشان دادند که الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقای برازش الگوی پیشنهادی از طریق حذف دو مسیر غیرمعنی‌دار (اهداف تبحر اجتنابی به هیجان مثبت پیشرفت و مشغولیت عاطفی) که الگوی نهایی می‌باشد صورت گرفت که در نتیجه‌ی آن شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی به سطح مطلوبی رسیدند. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی

شاخص برازندگی الگو	X2	Df	X2/df	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۶/۷۷	۲	۳/۳۹	۰/۹۹	۰/۹۰	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۸
الگوی نهایی	۹/۳۹	۴	۲/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۵

نهایی به سطح مطلوب رسید. شکل ۱ نیز مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها را در الگوی نهایی نشان می‌دهد.

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. پس از حذف دو مسیر غیر معنی‌دار به توصیه نرم افزار ۲۴-AMOS الگوی



شکل ۱. الگوی نهایی پژوهش حاضر به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در جدول ۳ نشان داده شده‌اند.

ضرایب مسیر در شکل ۱ حاکی از معنی‌داری ۳ مسیر مستقیم است. روابط واسطه‌ای پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش بوت استرپ آزموده شدند، نتایج بوت

جدول ۳. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش حاضر

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
تبحر گرایشی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	۰/۰۹۶۹	۰/۰۹۶۱	-۰/۰۰۰۹	۰/۰۲۰۴	۰/۰۶۱۷	۰/۱۴۲۱
تبحر اجتنابی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	۰/۰۵۳۹	۰/۰۵۳۹	۰/۰۰۰۰۱	۰/۰۱۹۶	۰/۰۱۷۲	۰/۰۹۴۹
عملکرد گرایشی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	۰/۱۰۲۳	۰/۱۰۱۲	-۰/۰۰۱۱	۰/۰۱۷۱	۰/۰۷۰۲	۰/۱۳۹۳
عملکرد اجتنابی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۲۷۶	-۰/۰۲۶۹	۰/۰۰۰۷	۰/۰۱۷۶	-۰/۰۶۴۵	۰/۰۰۶۹
تبحر گرایشی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	۰/۰۱۹۸	۰/۰۱۹۵	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۰۸۹	۰/۰۰۵۷	۰/۰۴۲۱
تبحر اجتنابی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۹۲۴	-۰/۰۹۲۷	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۷۲	-۰/۱۲۹۲	-۰/۰۶۰۳
عملکرد گرایشی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۲۲۲	-۰/۰۲۳۰	-۰/۰۰۰۸	۰/۰۱۱۲	-۰/۰۴۵۱	۰/۰۰۰۳
عملکرد اجتنابی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۹۷۳	-۰/۰۹۸۲	-۰/۰۰۰۹	۰/۰۲۲۹	-۰/۱۴۹۱	-۰/۰۵۵۶

(۱۳۹۱) ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد با اهداف تبحر اجتنابی در راستای اجتناب از شکست و خطا، از دست دادن مهارت‌ها و رها کردن تکالیف به صورت ناتمام تلاش می‌کنند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱)، در این زمینه نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهند که اهداف تبحری رابطه‌ی مثبتی با افزایش پایداری و مشغولیت در تکلیف، نمرات بالا و هیجان‌ها و نیمرخ انگیزشی مثبت افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰)، در حالی که اهداف اجتنابی رابطه‌ی مثبتی با کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و مشغولیت در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، نمرات پایین و هیجان‌ها و عواطف منفی دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۰)؛ بنابراین پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته‌اند، متناقض هستند؛ همان‌طور که بیان شد برخی از پژوهش‌ها به تأثیر مثبت اهداف تبحری و برخی دیگر به تأثیر منفی اهداف اجتنابی بر مشغولیت عاطفی اشاره دارند، بنابراین این امکان وجود دارد که تأثیر اهداف تبحر اجتنابی بر مشغولیت عاطفی معنی‌دار نشود.

در رابطه با اهداف عملکردی نیز، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند اهداف عملکرد گرایشی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنی‌دار مشغولیت عاطفی بوده است؛ بنابراین دانشجویان با اهداف عملکرد گرایشی از مشغولیت عاطفی بالایی برخوردار بوده‌اند، این یافته همسو با پژوهش‌های بانسی و همکاران (۱۳۹۳) و پژوهش صیف (۱۳۹۴) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد با اهداف عملکرد گرایشی، به واسطه‌ی نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره پیشرفتشان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱)، آن‌ها می‌خواهند در محیط آموزشی بهتر از دیگران عمل کنند و در این زمینه تلاش‌شان را می‌کنند و به فعالیت‌های کلاسی علاقه نشان می‌دهند و درباره چیزهایی که یاد می‌گیرند احساس کنجکاوی و لذت می‌کنند، در نتیجه براساس نتایج

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول ۳ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۶ مسیر غیرمستقیم و نیز قرار گرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۲ مسیر غیرمستقیم است. بنابراین از ۸ مسیر غیرمستقیم، ۶ مسیر معنی‌دار شدند. سطح اطمینان برای این فاصله ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۱۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه‌ی اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل فرضیه‌ی اول پژوهش، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند اهداف تبحر گرایشی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنی‌دار مشغولیت عاطفی بوده است؛ بنابراین دانشجویان با اهداف تبحر گرایشی از مشغولیت عاطفی بالایی برخوردار بوده‌اند، این یافته همسو با پژوهش‌های فرنزل و همکاران (۲۰۰۷)، گوتز و همکاران (۲۰۰۷) پکران و همکاران (۲۰۰۹)، لی و همکاران (۲۰۱۰) و رستگار (۱۳۹۱) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد با اهداف تبحر گرایشی بر رشد شایستگی خود از طریق تبحر یافتن بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز دارند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱)؛ بنابراین از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی لذت برده و امید به موفقیت در آن‌ها زنده می‌شود در نتیجه‌ی چنین فرایندی انگیزه تلاش در آن‌ها افزایش یافته و برای دستیابی به موفقیت از موقعیت‌ها و تکالیف چالش برانگیز استقبال می‌کنند و در راستای نتایج پژوهش‌های (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۷)؛ گوتز و همکاران، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۹) از مشغولیت عاطفی تحصیلی بالایی برخوردار می‌گردند.

در رابطه با اهداف تبحر اجتنابی یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند اهداف تبحر اجتنابی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنی‌دار مشغولیت عاطفی نبوده است؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های کاپلان و فلوم (۲۰۱۰) و رستگار

همکاران (۲۰۰۵)، بانسی و همکاران (۱۳۹۳)، زارع و رستگار (۱۳۹۳) و صیف (۱۳۹۴) است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود هیجان‌هایی که افراد در پاسخ به انواع اهداف پیشرفت از خود نشان می‌دهند به ما در درک و تبیین بهتر رابطه‌ی اهداف پیشرفت با پیامد مشغولیت عاطفی کمک می‌کنند. به عنوان مثال، رابطه‌ی مثبت اهداف تبحر گرایشی و مشغولیت عاطفی را می‌توان به واسطه اثرات غیرمستقیم (از طریق هیجان‌های مثبت) توضیح داد؛ یافته‌های پژوهش هوانگ (۲۰۱۱) نشان داد که اهداف پیشرفت می‌توانند هیجان‌های پیشرفت مجزا را پیش‌بینی کنند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۶) در نمونه‌ای از دانشجویان نشان داد اهداف تبحری پیش‌بین مثبت لذت از یادگیری، امید و غرور و پیش‌بین منفی ملالت و خشم بودند. اهداف عملکرد گرایشی پیش‌بین مثبت غرور و اهداف عملکرد اجتنابی پیش‌بین مثبت اضطراب، شرم و درماندگی بودند. نتایج پژوهش در رابطه با اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر هیجان‌های تحصیلی با مفروضات نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) مبنی بر نقش اهداف به عنوان پیشایندهای نزدیک در شکل دادن به هیجان‌های پیشرفت همسو است؛

در ادامه نیز هیجان‌های پیشرفت مجزا، مشغولیت عاطفی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در زمینه رابطه‌ی میان هیجان‌ها با متغیرهای مرتبط با مشغولیت عاطفی می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد. برای مثال، گارسیا و پکران (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی اثر هیجان‌های یادگیرندگان بر ابعاد مشغولیت تحصیلی آن‌ها پرداختند. نتایج یافته‌های پژوهشی آن‌ها نشان داد که هیجان‌های پیشرفت به صورت متفاوتی ابعاد مشغولیت تحصیلی را شکل داده و بر آن‌ها به صورت‌های متفاوتی اثر می‌گذارند.

پژوهش رستگار (۱۳۹۱) از مشغولیت تحصیلی عاطفی بالایی برخوردارند.

اهداف عملکرد اجتنابی نیز دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معنی‌دار مشغولیت عاطفی بوده است؛ این یافته با نتایج پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳)، عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) و صیف (۱۳۹۴) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد با اهداف عملکرد اجتنابی، به واسطه‌ی اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌شان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)؛ بنابراین آن‌ها از یادگیری مطالب جدید و انجام فعالیت‌های کلاسی لذت نمی‌برند و به خاطر مصون ماندن از قضاوت‌های منفی دیگران، به آن‌ها می‌پردازند. همسو با این یافته‌ها، نتایج حاصل از پژوهش عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) نیز نشان داد که اهداف عملکرد اجتنابی بر بعد عاطفی (ارزش تکلیف) مشغولیت تحصیلی، اثر منفی و معنی‌داری می‌گذارد.

در تحلیل فرضیه‌های غیر مستقیم پژوهش، یافته‌های پژوهش در رابطه با نقش میانجی‌گر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت در رابطه‌ی بین ابعاد اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی نشان دادند که هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه‌ی بین اهداف تبحر گرایشی، اهداف تبحر اجتنابی و اهداف عملکرد گرایشی با مشغولیت عاطفی نقش میانجی‌گر ایفا می‌کنند، اما میانجی‌گر رابطه‌ی بین اهداف عملکرد اجتنابی و مشغولیت عاطفی نمی‌باشند و هیجان‌های منفی پیشرفت نیز در رابطه‌ی بین اهداف تبحر گرایشی، اهداف تبحر اجتنابی و اهداف عملکرد اجتنابی با مشغولیت عاطفی نقش میانجی‌گر ایفا می‌کنند، اما میانجی‌گر رابطه‌ی بین اهداف عملکرد گرایشی و مشغولیت عاطفی نمی‌باشند. در مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهند که هیجان‌های پیشرفت به خوبی رابطه‌ی بین اهداف پیشرفت و مشغولیت عاطفی را میانجی‌گری می‌کنند که همسو با نتایج پژوهش پکران و

محدودیت‌ها و موانع پژوهش

روشن است که انجام هر پژوهش، با محدودیت‌ها و موانعی همراه است. پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی داشته است:

۱. طرح مطالعه حاضر و استفاده از الگویابی معادلات ساختاری، علیت را به اثبات نمی‌رساند. به اعتقاد اندرسون و گربینگ (۱۹۹۸؛ به نقل از ارشدی، ۱۳۸۶) با وجود این‌که استفاده از رویکرد الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست دادن استنباط‌های علی را فراهم می‌آورد، اما در این خصوص باید جانب احتیاط را رعایت نمود؛

۲. از آن‌جا که جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بوده است، تعمیم این نتایج به سایر دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، به دلیل متفاوت بودن شرایط اقلیمی و فرهنگی باید با رعایت جوانب احتیاط صورت پذیرد؛

۳. برای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های خود گزارشی استفاده شده است که محدودیت‌های خاص خود را دارند و اطلاعات همه جانبه‌ای به دست نمی‌دهند؛

۴. مانعی که در راستای انجام این پژوهش وجود داشت نبود پیشینه پژوهشی کافی در رابطه با متغیر مشغولیت عاملیت بود که خود مشکلاتی به همراه داشت.

پیشنهادات کاربردی

در پایان با وجود محدودیت‌های پژوهشی بیان شده، در عرصه‌ی عمل یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مراکز علمی و مسؤولان کمک کند تا محیط‌های آموزشی را برای بالا بردن مشغولیت عاطفی دانشجویان به گونه‌ای مناسب ترتیب دهند.

همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند، اهداف تبحر‌گرایشی و عملکرد‌گرایشی بر مشغولیت عاطفی دانشجویان اثر مثبت و معنی‌دار دارند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسؤولان و اساتید دانشگاه‌ها، دانشجویان را به سمت اهداف‌گرایشی سوق دهند تا اجتنابی؛ به طور

مثال، از کم ارزش شمردن و بی‌توجهی نسبت به دانشجویان ضعیف، و تحقیر و سرزنش سایر دانشجویان، زمانی که نمره‌ی پایینی می‌گیرند، پرهیز کنند و به جای تمرکز بر نقاط ضعف دانشجویان، روی نقاط قوت آن‌ها تمرکز کرده و حتی به پیشرفت‌های کوچک هم توجه کرده و بازخورد مثبت دهند؛ به این صورت دانشجویان برای یادگیری مطالب جدید و پیشرفت تحصیلی‌شان تلاش می‌کنند، به جای این‌که تمرکز و تلاش‌شان به دلیل ترس از یاد نگرفتن و نمره پایین، باشد.

همچنین پیشنهاد می‌شود به هیجان‌هایی که دانشجویان در محیط یادگیری تجربه می‌کنند، از قبیل اضطراب، لذت و... اهمیت داده شود؛ چون زمانی که دانشجویی مضطرب باشد نه با کیفیت خوبی یاد می‌گیرد و همچنین نمی‌تواند توانمندی‌های خود را آن‌طور که باید، نشان دهد. پس محیط یادگیری باید به گونه‌ای باشد که هیجان‌های منفی دانشجویان از قبیل خشم، شرم، اضطراب و... را به حداقل رسانده و آن را کنترل کند (به طور مثال، دانشجو به خاطر پاسخ اشتباهی که به سؤالات می‌دهد، و نمره پایین و... مورد تحقیر و تمسخر قرار نگیرد و دانشجویان ضعیف در کلاس مشخص نباشند. انتظارات از دانشجو و حجم تکالیفی که به دانشجو داده می‌شود در حد معقول باشد و تکالیفی به دانشجو ارائه شود که برای او فایده داشته باشند و بتواند چیزی به دانش دانشجوی بیفزایند)، و هیجان‌های مثبتی در دانشجویان از قبیل لذت، امید و... ایجاد کنند (به طور مثال، محیط یادگیری نباید صرفاً به صورت معلم شاگردی باشد و باید جو دوستانه‌ای برقرار باشد و در کلاس، بحث‌های آزاد، استراحت‌های کوتاه بین آموزش مطالب وجود داشته باشد، دانشجویان همه مورد توجه باشند و در رابطه با مسایلی که پیش می‌آید نظر همه پرسیده شود و برای جواب‌های درست و پیشرفت‌هایشان، به آن‌ها بازخورد مثبت داده شود؛ همچنین در رابطه با مطالبی که قرار است آموزش داده شود، روشی که قرار است تدریس شود و حتی شیوه امتحانی که قرار است گرفته شود و به طور کلی در رابطه

Elliot A, McGregor H 2001, Achievement goals framework. *Journal Personal Soc Psychol*, Vol.80, No.3, Pp.501-519.

Fredericks J.A, Blumenfeld P.C, Paris A.H 2004, School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, Vol.74, Pp.59-109.

Frenzel A.C, Thrash T.D, Pekrun R 2007, Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire mathematics, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.38, Pp.302-309.

Garcia L.L, Pekrun R 2011, Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.36, Pp.1-3.

Goetz T, Frenzel A.C, Pekrun R 2007, Between and Within Domain Relations of Students' Academic Emotions, *Journal of Educational Psychology*, Vol.99, Pp.715-733.

Huang C 2011, Achievement Goals and Achievement Emotions: A Metaanalysis, *Educational Psychology Review*, Vol.23, Pp.359-388.

Kaplan A, Flum H 2010, Achievement goal orientations and identity formation styles, *Educational Research Review*, Vol.5, Pp.50-67.

Kindermann T.A 2007, Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders, *Child Development*, Vol.78, Pp.1186-1203.

Lee J.Q, McInerney D.M, Liem G.A.D 2010, The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective, *Journal of Contemporary Educational Psychology*, Pp.1-16.

Mohanna S, Talepasand S 2016, The Relationship between Environmental Supports and Emotional Self-awareness with Academic Engagement: the Mediating role of Educational Well-being, *Iranian Journal of Medical Education*, Vol.16, No.4, Pp.42. [InPersian]

با تصمیمات و اهداف آموزشی، با دانشجویان مشورت به عمل آید و نظر آن‌ها خواسته شود).

در این صورت دانشجویان به سمت اهداف تبحری و گرایشی، تمایل پیدا کرده و در نتیجه هیجان‌های مثبتی در آن‌ها ایجاد می‌شود و هیجان‌های منفی آن‌ها به حداقل می‌رسد و بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، دانشجویان با لذت بیشتری خود را مشغول تکالیف و یادگیری مطالب جدید کرده و مشغولیت عاطفی آن‌ها افزایش می‌یابد.

تقدیر و تشکر

این مقاله حاصل طرح تحقیقاتی مصوب شورای محترم پژوهشی دانشگاه یاسوج می‌باشد. بدین وسیله از همکاری صمیمانه‌ی مسؤولان محترم، اساتید و همچنین دانشجویان عزیز و کلبه کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری دادند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

References

Ames C 1992, Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol.84, Pp.261-271.

Appleton J.J, Christenson S.L, Furlong, M.J 2008, Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct, *Psychology in the Schools*, Vol.45, No.5.

Baneshi A, Samadie H, Ejei J 2015, Achievement Goals and Academic Performance: The Mediating Role of Achievement and Self Regulated Emotions, *Journal of Psychology*, Vol.18, No.4, Pp.381-392. [InPersian]

Chapman E 2003, Alternative approaches to assessing student engagement rates, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol.13, No.8.

Ejei J, Hejazi E, Ghorban Jahromi R 2015, Investigating the Mediating Role of Achievement Goals in the Relationship between Need for Cognition and Cognitive Engagement: The Effect of Procrastination Context, *Journal of Psychology*, Vol.19, No.1, Pp.3-21. [InPersian]

- Educational Psychology*, Vol.36, Pp. 257–267.
- Saeef M 2015, A Causal Relationship Model of Goal Orientations and Cognitive Engagement: The Mediating Role of Academic Emotions and Academic Self-Efficacy, *Journal of social cognition*, Vol.4, No.2. [InPersian]
- Siyami F, Akbari Booreng M, Ayati M 2014, The Role of Students' Gender and Preferred Teaching Style in Predicting Student Academic Engagement in Mashhad University of Medical Sciences, *Iranian Journal of Medical Education*, Vol.14, No.9, Pp.826. [InPersian]
- Tulis M, Fulmer S.M 2013, Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading, *Learning and Individual Differences*, Vol.27, Pp.35–46.
- Zare H, Rastegar A 2015, The causal model of predicting virtual education students academic achievement: the of intelligence beliefs, achievement goals and academic emotions, *Journal of social cognition*, Vol.3, No.2. [InPersian]
- Pekrun R 2006, The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, Vol.18, Pp.315-341.
- Pekrun R, Cusack A, Murayama K 2014, The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions, *Learning and Instruction*, Vol.29, Pp.115-124.
- Pekrun R, Garcia L.L 2012, *Academic Emotions and Student Engagement*, Handbook of Research on Student Engagement. Pp.259-282.
- Pekrun R, Goetz T, Frenzel A.C 2005, Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M) user's manual, *University of Munich: Department of Psychology*.
- Pekrun R, Maier M.A, Elliot A.J 2009, Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol.101, No.1, Pp.115–135.
- Reeve J, Jane H, Carrell D 2004, Enhancing students engagement by increasing teachers, autonomy support, *Motivation & Emotion*, Vol.28, No.2, Pp.147-69.
- Reeve J, Tseng Ch 2011, Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities, *Contemporary*

Presenting of Structural Model for Achievement Goals and Emotional Engagement: According to Mediator Role of Achievement Emotions

Negin Hemati*: M.A. Student, Department of Educational Psychology, school of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran.

Naser Noshadi: Faculty Member, Department of Educational Psychology, school of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran.

Fariborz Nikdel: Faculty Member, Department of Educational Psychology, school of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran.

Abstract: Students' emotional engagement is an antidote that may reduce academic motivation and academic achievement, so it is important to identify the factors that affect it. Hence, the relationship between achievement goals and emotional engagement with mediator role of achievement emotions was surveyed in this study. Participants were 315 college students in different fields and sections in Faculty of Psychology and Education at Shiraz University that statistical population were chosen by stratified random sampling. For measuring the variables, Academic Engagement Scale (Reeve and Tseng, 2011), achievement goals Questionnaire (Elliott and McGregor, 2001) and Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, 2005) were used. Fitness of the proposed model was examined through structural equation modeling (SEM), using AMOS-24 software. In addition, the indirect effects were tested using the bootstrap procedure. Accordingly to findings, it indicated that the proposed model fitted the data properly. Better fit obtained by eliminating two insignificant path. Moreover, the results indicated that mastery-approach goals and performance-approach goals had a significant positive effect on emotional engagement, though performance-avoidance goals had significant negative effect on emotional engagement. Although mastery-avoidance goals had no significant effect on emotional engagement. The result of indirect relationship showed that mastery-approach goals, mastery-avoidance goals and performance-avoidance goals through negative emotions, and mastery-approach goals, mastery-avoidance goals and performance-approach goals through positive emotions had significant indirect effects on emotional engagement.

Keywords: Achievement Goals, Emotional Engagement, Achievement Emotions.

***Corresponding author:** M.A. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, school of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran.

Email: negin.hemati1990@gmail.com