

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی روایی عاملی و پایایی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان های تحصیلی دانش آموزان است. این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده است. به همین منظور به طور تصادفی ۴۰۰ دانش آموز دختر و پسر از بین دبیرستان های استان کهگیلویه و بویراحمد، انتخاب شدند. برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کراباخ و برای تعیین روایی عاملی آن از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی استفاده شد. همسو با نتایج پژوهش میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) مطالعه حاضر نشان داد که این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کراباخ در زیر مقیاس های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مؤید آن است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده ها دارد و کلیه شاخص های نیکویی برازش، مدل را تایید می کنند. همچنین نتایج نشان داد ساختار هدفی تبخیری و ساختار هدفی عملکردی- رویکردی با هیجان های مثبت (لذت از کلاس و امیدواری در کلاس) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ساختار تبخیری با هیجان های منفی (خستگی از کلاس و اضطراب در کلاس)، رابطه منفی دارد درحالی که رابطه بین ساختار هدفی عملکردی- رویکردی و هیجان های منفی معنادار نبوده است. علاوه براین، ساختار هدفی عملکردی- اجتنابی با هیجان های منفی رابطه مثبت و با هیجان های مثبت رابطه منفی دارد. بنابراین، این پرسشنامه می تواند ابزار مناسبی برای ارزیابی ادراک دانش آموزان از ساختار هدفی کلاس باشد و ساختار هدفی کلاس در چگونگی هیجان های دانش آموزان نقش اثرگذاری دارد.

کلید واژه ها: ساختار هدفی کلاس، روایی عاملی، پایایی، هیجان های تحصیلی مثبت و منفی

^۱ - هیات علمی دانشگاه یاسوج fnikdel@yu.ac.ir

^۲ - هیات علمی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

فرض کلیدی اکثر پژوهشها در بافت آموزشی این است که نتایج رفتاری، هیجانی، انگیزشی و شناختی دانش آموزان اغلب بوسیله ویژگیهای محیط یادگیری مانند جو یادگیری، کیفیت آموزشی و ساختار اهداف کلاس، شکل می گیرد (فراسر^۱ و فیشر^۲، ۱۹۸۲ گرین والد^۳، ۱۹۹۷، ایمز^۴، ۱۹۹۲، کارابنیک^۵، ۲۰۰۴، به نقل از لانتک^۶، ۲۰۰۹) و کلاس به عنوان یک محیط حیاتی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرد (آندرسون و بارنز، ۱۹۸۹؛ فراسر و والبرگ، ۱۹۹۱، به نقل از بیک و چوی، ۲۰۰۲). ساختار هدفی کلاس یکی از متغیرهای مربوط به بافت آموزشی است و به عنوان اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت مفهوم سازی شده است. منظور از اهداف پیشرفت موقعیت، ویژگیها و شرایطی است که در محیط فعالیت یادگیرندگان به طور عمدی بر آنها تحمیل می شود و تمرکز آنان را بر تکلیف یا خود معطوف می سازد و در نتیجه نوعی حالت تکلیف درگیری یا خود درگیری در افراد به وجود می آورد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). ساختار هدفی کلاس به سیگنالهایی اشاره دارد که دانش آموزان اصولاً از معلمانشان درباره آن چیزی که در مدرسه مهم است، دریافت می کنند؛ بویژه به انواع اهداف پیشرفتی که بوسیله سیاستها و اقدامات آموزشی غالب که در محیط یادگیری مورد تاکید قرار می گیرد، اشاره دارد (والترز، ۲۰۰۴ به نقل از اسکالویک و همکاران، ۲۰۱۷). ساختار هدفی آن نوع هدف پیشرفتی را توصیف می کند که مورد تأکید روشهای آموزشی رایج و سیاستهای درون کلاس، مدرسه یا سایر محیطهای یادگیری است. به عنوان مثال، تصور بر این است که نوع تکالیف تعیین شده، روشهای نمره گذاری، میزان استقلال که دانش آموزان از آن برخوردارند و نیز نحوه گروه بندی دانش آموزان، مجموعه ای از ساختار هدفی کلاس را تشکیل می دهند که بر جهت گیری هدفی که دانش آموزان برای خود برمی گزینند، اثر دارد (ولترز، ۲۰۰۴، به نقل از محسن پور، ۱۳۸۸).

^۱ -Fraser

^۲ -Fisher

^۳ -Greenwald

^۴ -Ames

^۵ -Karabenick

^۶ -Ludtke

در اکثر مطالعات، به دو بعد ساختار هدفی کلاس یعنی ساختار تبحری و ساختار عملکردی توجه شده است. در یک ساختار تبحری یا تکلیف محور مهمترین دلیل درگیر شدن در تکالیف درسی، فهمیدن، بهبود یافتن و ارزش درونی یادگیری است، حال آنکه ساختار عملکردی یا فردمحور بر مقایسه یادگیرندگان تأکید دارد و نمره فرد در آن مهم است (ایمز، ۱۹۹۲). ادراک تبحری از ساختار هدفی کلاس به طور معمول پیش بینی کننده پیامدهای مثبت نظیر؛ تلاش و پایداری بیشتر، تعویق کمتر و استمرار بیشتر در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (ولترز، ۲۰۰۴، به نقل از اسکالویک و همکاران، ۲۰۱۷)، خودکارآمدی قوی تر و پیشرفت تحصیلی بالاتر است (رویزر، میگلی و اوردان، ۱۹۹۶). ساختار هدفی عملکردی- رویکردی به کلاس هایی اشاره دارد که بر بهتر از دیگران عمل کردن و با هوش به نظر رسیدن تأکید می شود. در کلاس هایی با ساختار هدفی اجتنابی - عملکردی فراگیران احساس می کنند معلم و کلاس بر اجتناب از شکست و اجتناب از بدتر از دیگران عمل کردن تأکید می کنند (کاپلان، قین و میگلی، ۲۰۰۲، به نقل از قادری، ۱۳۸۸). یک ویژگی مشخص ساختار هدفی تبحری این است که معلمان بر درک، تشخیص دانش آموز، تلاش، ارزش ارتقا و وجود اشتباه به عنوان بخش طبیعی فرایند یادگیری تأکید می کنند (اسکالویک، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳). از این تعریف این نتیجه گرفته می شود که موفقیت در ساختار تبحری، به عنوان بهبود و برداشت ها و قضاوت های توانایی خود مرجعی تعریف می شود (ایمز، ۱۹۹۲ به نقل از اسکالویک، ۲۰۱۶). به هر حال در این محیط همه دانش آموزان به نوعی بازخورد مثبت دریافت می کنند و توسط معلمان تشویق می شوند. در یک ساختار تبحری دانش آموزان بیشتر معلمانشان را به عنوان مراقبت کننده و حمایت کننده تجربه می کنند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳). برعکس ساختار هدفی عملکردی بر مقایسه و رقابت بین دانش آموزان تأکید می شود و گرفتن نمره بیشتر مورد توجه قرار می گیرد تا بهبود و تلاش (اسکالویک و همکاران، ۲۰۱۳).

در گذشته بسیاری از تحقیقات بر دو نوع ادراک از ساختار هدفی متمرکز بوده است. اما میدگلی و همکارانش (۲۰۰۰) چارچوبی سه بعدی برای ادراک از ساختار هدفی کلاس تدوین کرده اند. طبق این چارچوب،

یک ساختار هدفی تبحری، محیطی را توصیف می کند که در آن محیط، روشهای آموزشی، سیاستها و هنجارهای آموزشی این چنین به دانش آموزان القا می کنند که یادگیری دارای اهمیت است، سخت کوشی مهم است و دانش آموزانی می توانند موفق شوند که برای یادگیری به شدت تلاش کنند. ساختار هدفی رویکردی- عملکردی، محیطی را توصیف می کند که در آن محیط، به دانش آموز تفهیم می شود که موفق بودن به معنی گرفتن پادشاهای بیرونی، نشان دادن توانایی بالا و داشتن عملکردی بهتر از دیگران است. ساختار هدفی اجتنابی- عملکردی محیطی را توصیف می کند که در آن محیط، موفق بودن به معنی نشان ندادن عدم مهارت یا ضعیف به نظر رسیدن و اشتباه نکردن در حضور دیگر دانش آموزان است.

ادراک دانش آموز از ساختار هدفی کلاس بر انگیزش و هیجان آنها در کلاس اثر می گذارد که این به نوبه خود می تواند بر پیشرفت تحصیلی آنها اثر گذار باشد (اسکالویک، ۲۰۱۳). نظریه های هدف پیشرفت فرض می کنند که انگیزش و پیشرفت دانش آموزان نه تنها تحت تاثیر باورها و توانایی های شخصی قرار می گیرد بلکه همچنین تحت تاثیر ویژگیهای محیطی مانند ساختار هدفی کلاس یا مدرسه نیز قرار دارد (میر و زاشو، ۲۰۰۹). مجموعه ای از پژوهشها نشان دادند که ادراک از ساختار کلاس بویژه ساختار هدفی کلاس با پیامدهای متعدد شناختی، هیجانی و رفتاری و همچنین پیشرفت دانش آموزان مرتبط هستند (مک و همکاران، ۲۰۰۶؛ سنکو و همکاران، ۲۰۱۱، اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳، میگلی و آردان، ۱۹۹۶، اسکینر و بلمونت، ۱۹۹۳؛ و نتزل، ۱۹۹۷؛ و نتزل، ۲۰۰۲؛ الیاس و شواب^۱، ۲۰۰۶).

هیجان های تحصیلی هیجانهایی هستند که مستقیماً با فعالیتهای یا نتایج پیشرفت تحصیلی پیوند دارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲، a). این تعریف دلالت بر این دارد که علاوه بر هیجانهای مربوط به نتایج تحصیلی، هیجان های وابسته به فعالیت های مرتبط با تحصیل نیز هیجان های تحصیلی تلقی می شوند. در پژوهشهای گذشته، محققان در زمینه هیجان های تحصیلی معمولاً بر هیجان های مربوط به نتایج تمرکز می کردند و از آنجا که هیجان های مربوط به فعالیتهای مرتبط با تحصیل نیز در شمار هیجان های تحصیلی قرار می گیرند، بنابراین، لذت ناشی از یادگیری و

^۱ Elias & Schwab

خستگی که دانش آموزان هنگام آموزش کلاسی تجربه می کنند، یا ناامیدی و خشم هنگام مواجهه با تکالیف سخت، مواردی از هیجان های مربوط به فعالیتهای مرتبط با تحصیل هستند. به این ترتیب، به لحاظ موضوعی می توان دو نوع متفاوت هیجان تحصیلی را لحاظ کرد: هیجان فعالیت، که به فعالیت مرتبط با تحصیل وابسته است و هیجان پیامدی^۱، که با نتایج این فعالیت ها پیوند دارد (پکران و همکاران ۲۰۰۲a، پکران و همکاران، b، ۲۰۰۶). این دو نوع هیجان را می توان با توجه به قالب زمانی متفاوت آنها به هیجان های آینده نگر^۲ (مانند امید به دستیابی به موفقیت، اضطراب از احتمال وقوع شکست) و هیجان های گذشته نگر^۳ (مانند غرور یا شرمندگی تجربه شده بعد از بازخورد موفقیت) تقسیم بندی کرد و یا براساس ارزش آنها به هیجان های مثبت (مانند لذت از یادگیری، امید به دستیابی به موفقیت و احساس غرور) در برابر منفی (مانند خشم، اضطراب و خستگی) طبقه بندی نمود. همینطور، مانند هیجان های عمومی، هیجان های پیشرفت را می توان به عنوان وقایع زودگذر در موقعیتی معین و در یک زمان مشخص در نظر گرفت (هیجان های پیشرفت حالت مانند اضطراب امتحان حالت، یعنی اضطراب تجربه شده قبل از یک امتحان). همچنین می توان آنها را به عنوان هیجان های عادی^۴، که فرد معمولاً در ارتباط با فعالیتها و یا نتایج پیشرفت تحصیلی به صورت مکرر تجربه می کند، مفهوم سازی کرد (هیجان های پیشرفت صفت، مانند اضطراب امتحان صفت، اسپیلبرگر، آنتون و بیدل^۵، ۱۹۷۶، به نقل از پکران، ۲۰۰۶).

در خصوص مجموعه مطالعاتی که به رابطه میان اهداف تبحری و الگوهای سازش یافته یادگیری (شناخت، عاطفه و رفتار) پرداخته اند، اتفاق نظر قابل ملاحظه ای وجود دارد. بطور کلی، محققان گزارش کرده اند که اهداف تبحری به طور مثبتی با توانایی ادراک شده، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، درگیری در تکلیف، نسبت دادن موفقیت به تلاش و پایداری در مواجهه با سختی ها مرتبط است (میگلی و آردان، ۱۹۹۶). نتایج مطالعه لواسانی و همکاران (۲۰۱۱)، نشان داد که ساختار هدفی تبحری کلاس با اضطراب ریاضی رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین جو انگیزشی عملکردی-

1. Outcome emotion

2 -prospective

3 -retrospective

4 - habitual

5 -Spielberger, Anton & Bedell

رویکردی نیز با اضطراب ریاضی رابطه منفی و معنادار دارد. پکران (۱۹۹۲) از مطالعات طولی و مقطعی خود گزارش کرد که سطح فردی اضطراب امتحان با ادراک دانش آموز از فشار برای موفقیت و تنبیه از جانب معلم و همچنین برداشت فردی از رقابت بین همکلاسیها، رابطه مثبت دارد. مطالعه جاکوب (۱۹۹۶)، به نقل از فرینزل و همکاران، (۲۰۰۷، a) نشان داد که احساس رقابت بین همکلاسیها با اضطراب رابطه مثبت و با لذت رابطه منفی دارد. هلمک^۱ (۱۹۸۳)، به نقل از فرینزل و همکاران، (۲۰۰۷، a) با کاربرد کلاس به عنوان واحد تحلیل و کنترل ویژگیهای مهم کلاس (مانند نوع مدرسه، سن) نشان داد که اضطراب دانش آموزان با ادراک تنبیه معلم، فشار برای موفقیت و رقابت بین همکلاسیها همبستگی مثبت دارد.

بنابراین، ادراک از ساختار هدفی کلاس، متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه‌های مربوط به شمار می‌آید. به منظور تقویت و بهبود محیط آموزشی و به تبع آن یادگیری و پیشرفت دانش آموزان، مطالعه ادراک دانش آموزان از ساختار هدفی کلاس آنها و عواملی که بر این ادراک تاثیر می‌گذارند، هم برای معلمان و هم پژوهشگران تربیتی حیاتی است. معرفی و ارائه ابزار مناسب برای ارزیابی این متغیر و نشان دادن ضرورت آن در زمینه‌های گوناگون تحصیلی امری شایان توجه است. بر این اساس، مسأله این مطالعه، ارائه و معرفی پرسشنامه «ساختار هدفی کلاس»، همراه با گزارش نتایج روایی عاملی و پایایی آن در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یاسوج است. همچنین بررسی رابطه بین ساختار هدفی کلاس و هیجانهای تحصیلی دانش آموزان به عنوان یکی از متغیرهای مهم و تاثیرگذار در همه تعاملات آموزشی و فعالیتهای یادگیرندگان و معلمان از اهداف این مطالعه می‌باشد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق شامل دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهرهای استان کهگیلویه و بویراحمد بود. با توجه به جدول کرجسی و مورگان تعداد ۴۰۰ نفر از دانش آموزان استان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش، دانش آموزان در ۴ مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول:

¹ -Helmke

شهرستانهای استان؛ واحد مرحله دوم: مناطق هر شهرستان؛ واحد مرحله سوم: دبیرستان های مناطق؛ واحد مرحله چهارم: کلاس های دبیرستان) انتخاب شدند. تعداد ۲۰ پرسشنامه که ناقص تکمیل شده بود از تحلیل کنار گذاشته شدند و در نهایت تعداد ۱۹۷ پرسشنامه مربوط به دانش آموزان دختر و ۱۸۳ پرسشنامه مربوط به دانش آموزان پسر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش:

پرسشنامه هیجانات تحصیلی: این ابزار به منظور اندازه گیری هیجانات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی و مداد- کاغذی است که در سه قسمت تهیه شده است. این قسمت ها شامل بخش مربوط به هیجانات کلاس، هیجانات مربوط به یادگیری و هیجانات مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس های مربوط به کلاس، که شامل ۸۰ سؤال است و هشت هیجان زیر را اندازه گیری می کند: لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. باید توجه داشت که پکران و همکارانش (۲۰۰۵) به گونه ای سؤالات را طراحی کرده است که هر قسمت تجربه- های هیجانی را در سه موقعیت مختلف می سنجد. برای مثال، هیجانات مربوط به کلاس، شامل سه دسته از سؤالات مربوط به هیجانات تجربه شده قبل، هیجانات حین و هیجانات بعد از کلاس است. پکران و همکاران (۲۰۰۲، a) نشان می دهد که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس های پرسشنامه از ۰.۷۵ تا ۰.۹۵ بدست آمده است که نشان دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر زیر مقیاس های مربوط به هیجانات کلاس شامل لذت از کلاس، امیدواری، اضطراب و خستگی از کلاس مورد استفاده قرار می گیرد. پرسشنامه حاوی ۳۱ سؤال برای اندازه گیری چهار هیجان یعنی لذت از کلاس (۱۰ سؤال)، امیدواری (۸ سؤال)، اضطراب (۱۲ سؤال) و خستگی از کلاس (۱۱ سؤال)، است. در این پرسشنامه دانش آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می کنند. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، نیز پایایی مقیاس های هیجانات مربوط به کلاس این پرسشنامه را چنین گزارش نموده اند. لذت از کلاس، ۰/۷۵؛ امیدواری مربوط به کلاس،

۰/۷۶؛ اضطراب مربوط به کلاس، ۰/۷۴؛ خستگی از کلاس، ۰/۸۴. در پژوهش حاضر نیز برای خرده مقیاس لذت از کلاس، امیدواری مربوط به کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، خستگی از کلاس به ترتیب ضریب آلفای (۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۱) بدست آمد

پرسشنامه جهت گیری هدفی^۱: در این پژوهش، از پرسشنامه پالس (PALS) که توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) بر اساس آخرین رویکردهای انگیزشی در دانشگاه میشیگان طراحی شد، استفاده می شود. این پرسشنامه به منظور ارزیابی ادراک دانش آموز از جهت گیری هدفی کلاس طراحی شده است. دارای ۱۴ سوال و شامل سه خرده مقیاس است: جهت گیری هدفی تبحری، جهت گیری هدفی عملکردی- رویکردی و جهت گیری هدفی عملکردی- اجتنابی. این ابزار در طیف پنج درجه ای لیکرت از "خیلی زیاد" تا "خیلی کم" تنظیم شده است. هر یک از سه قسمت این پرسشنامه (تبحری و عملکردی)، به صورت جداگانه نمره گذاری می شوند. پیش از اجرای اصلی طرح، این پرسشنامه برای تکمیل به گروه‌های گوناگون دانش آموزی ارائه شد و در موارد مبهم و جملاتی که فهم آنها برای دانش آموزان آسان نبود، تغییراتی صورت گرفت.

یافته ها:

در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتباریابی اولیه این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی و همچنین ضرایب پایایی بر اساس آلفای کرانباخ استفاده شد. تحلیل داده‌ها نیز با بهره‌گیری از نرم افزار اس.پی.اس.اس^۲ (نسخه ۲۲) و تکنیک آماری لیزرل^۳ (نسخه ۸/۵) انجام شد. برای گزارش اعتبار پرسشنامه ها می توان از گزارش مرجع اصلی ابزار مورد نظر و شاخصهای به مستخرج از اجرای نهایی کمک گرفت.

¹ -Academic Goal Orientation Questionnaire

² - SPSS

³ - LISREL

یافته‌ها

۱- پایایی

پایایی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس"، با روش آلفای کرانباخ به دست آمد؛ نتایج محاسبه ضریب پایایی در جدول ۲ گزارش شده است. شاخص‌های ضرائب پایایی جدول ۲ نشان می‌دهد که این پرسشنامه پایایی کافی و قابل قبولی دارد و ضرایب حاصل از آن با نتایج پژوهش میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) قابل قیاس است.

جدول ۱. آلفای کرانباخ پرسشنامه ساختار هدفی کلاس در پژوهش حاضر و آلفای کرانباخ پژوهش میدگلی و همکاران (۲۰۰۰)

مقیاس	ضریب پایایی (آلفای کرانباخ)	ضریب پایایی میدگلی (۲۰۰۰) آلفای کرانباخ
جت گیری تبحری	۰/۸۴	۰/۷۶
جهت گیری عملکردی	۰/۷۲	۰/۷۴
جهت گیری اجتنابی	۰/۷۹	۰/۸۳

۲- تحلیل عاملی اکتشافی

قبل از انجام تحلیل عاملی اکتشافی، به منظور حصول اطمینان از متناسب بودن نمونه توجه به دو شاخص کفایت نمونه برداری و معناداری ماتریس، ضرورتی انکارناپذیر است. اندازه شاخص کفایت نمونه برداری کایزر، میر و الکین^۱ برابر با ۰/۸۳۵ و معناداری آزمون کرویت بارتلت^۲ $p < ۰/۰۰۱$ ، $(\chi^2(۱۷۶۵/۱۹۹), N=۳۸۰)$ نشان می‌دهد که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب بودند. تحلیل مولفه‌های اصلی با روش واریماکس بر روی ۱۴ سوال پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" انجام شد. به عبارت دیگر، برای تعیین مناسب‌ترین عامل‌ها، چندین چرخش آزمایشی انجام شد و نهایتاً با توجه به نمودار شیب دامنه کتل^۳، ارزش‌های ویژه^۴ و درصد واریانس تبیین شده توسط

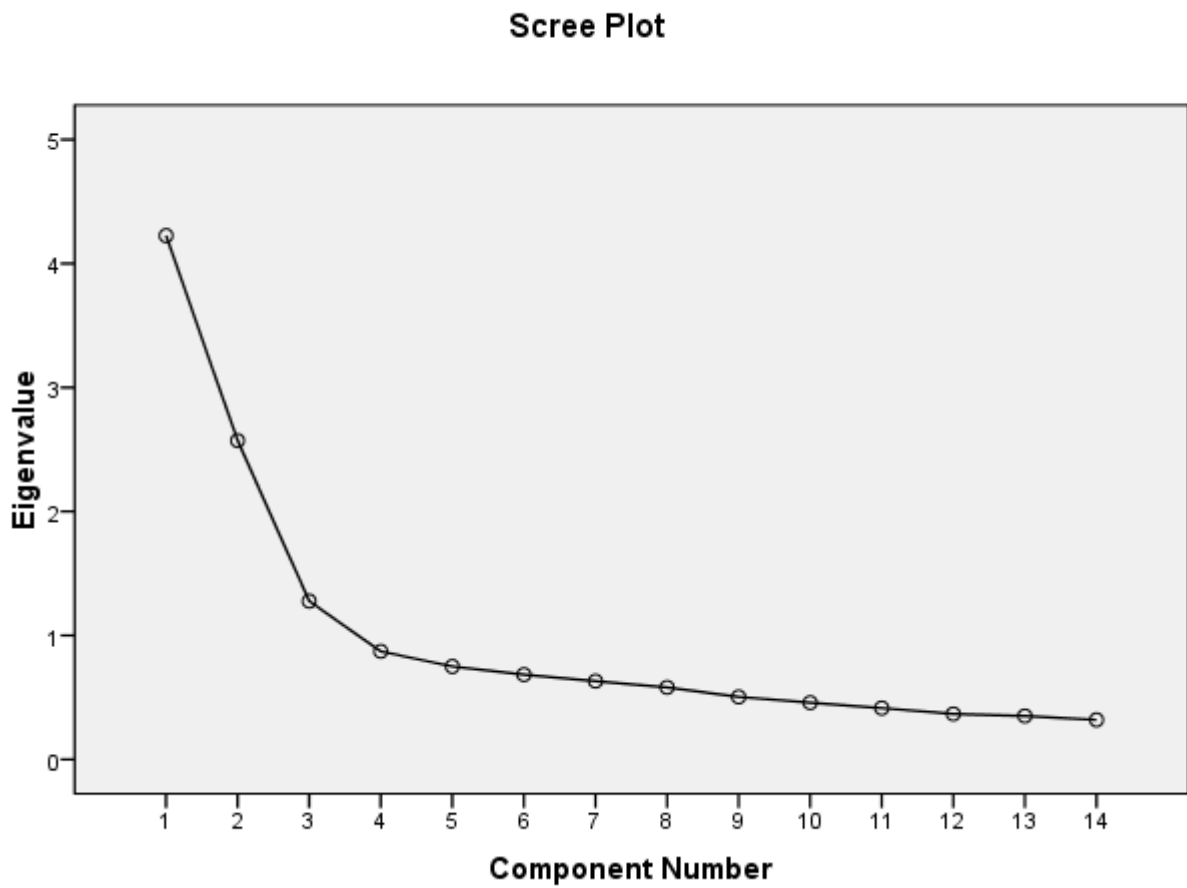
1- Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy index

2- Bartlett's test of sphericity

3 - Scree plot

4 - Eigen value

هر عامل، ۳ عامل بر اساس روش مولفه های اصلی^۱ و چرخش واریماکس استخراج شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در جدول ۲ ارائه شده است.



نمودار ۱، اسکری کتل

جدول ۲. مشخصه های آماری ۳ عامل پرسشنامه ساختار هدفی کلاس بعد از چرخش واریمکس به

روش مولفه های اصلی

عامل ها	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده
عامل اول	۳/۳۹	۲۴/۲۴	۲۴/۲۴
عامل دوم	۲/۷۳	۱۹/۴۷	۴۳/۷۱
عامل سوم	۱/۹۵	۱۳/۹۶	۵۷/۶۷

این سه عامل ۵۷/۶۷ درصد واریانس را تبیین می کنند. به بیان دقیقتر، همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، این ابزار دارای ۳ عامل معنادار با ارزش بزرگتر از ۱ است. عامل اول دارای بالاترین ارزش ویژه (۳/۳۹) و قادر به تبیین ۲۴/۲۴ درصد واریانس است.

جدول ۳. ماتریس عاملی چرخش یافته برای ۱۴ سوال پرسشنامه ساختار هدفی کلاس

سوالات	عامل ها		
	جهت گیری هدفی تبحری	جهت گیری هدفی عملکردی	جهت گیری هدفی اجتنابی
۱	۰/۷۲		
۲	۰/۷۷		
۳	۰/۸۱		
۴	۰/۷۸		
۵	۰/۷۳		
۶	۰/۵۴		
۷		۰/۷۶	
۸		۰/۷۴	
۹		۰/۸۰	
۱۰			۰/۷۲

عامل ها			سوالات
جهت گیری هدفی اجتنابی	جهت گیری هدفی عملکردی	جهت گیری هدفی تبحری	
۰/۷۴			۱۱
۰/۷۹			۱۲
۰/۷۰			۱۳
۰/۷۰			۱۴

جدول ۳ ماتریس عاملی چرخش یافته برای ۱۴ سوال این پرسشنامه را نشان می دهد. همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود به استثنای سوال شماره ۶ مربوط به عامل جهت گیری هدفی تبحری، بقیه سوالات روی عامل ها بار عاملی بالاتر از ۰/۷۰ دارند و بار عاملی سوالات بر روی عوامل مناسب می شود. در نهایت پرسشنامه " ساختار هدفی کلاس " با ۱۴ سوال جهت انجام تحلیل عامل تاییدی آماده گردید.

تحلیل عاملی تاییدی (CFA)

به منظور تأیید ساختار عامل های پرسشنامه " پرسشنامه ساختار هدفی کلاس " ، مدل تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل بر روی الگوی سه عاملی پرسشنامه " ساختار هدفی کلاس " نیز به کار گرفته شد و فرض های مربوط به مدل تأیید شدند که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه پرسشنامه ساختار هدفی کلاس

خلاصه نیکویی برازش										
CFI	IFI	NNFI	NFI	AGFA	GFI	RMSEA	X ² /df	Df	X ²	مقیاس‌ها
۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۸۶	۰/۹۰	۰/۰۸	۴/۰۱	۷۴	۲۹۹/۷۵	

شاخص‌های CFI، GFI، NFI، NFFI، IFI، دارای دامنه صفر تا یک هستند؛ هر چه مقدار آنها به یک نزدیکتر باشد بر برازندگی مطلوبتر مدل دلالت دارند. در جمع‌بندی کلی، با توجه به شاخص‌های اشاره شده، مدل مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۵ برخی پارامترها، شامل بار عاملی غیراستاندارد، بار عاملی استاندارد شده، خطای معیار برآورد، ارزش T و مجذور همبستگی چندگانه را گزارش می‌دهد؛ این پارامترها به مناسب بودن یا نبودن سؤالات هر زیرمقیاس اشاره می‌کنند. ارزش T در این جدول نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی سؤال‌ها در سطح ($P < 0.01$) معنادار است. براساس جدول ۵ و هماهنگی با مدلی که جدول ۴ گزارش می‌کند و مؤید برازندگی و مناسب بودن مدل است، پارامترهای اندازه‌گیری سازه‌ها مناسب تشخیص داده می‌شوند.

مقادیر پارامتر استاندارد شده، نشان می‌دهند قدرت بار عاملی هر سؤال بر عامل زیرمقیاس‌های گوناگون چقدر است و اینکه هر سؤال چه میزان از واریانس زیرمقیاس را تبیین می‌کند. هر چقدر بار عاملی بزرگ‌تر باشد، واریانس بهتری را تبیین می‌کند و در مجموع این بارهای عاملی، واریانس کل هر زیرمقیاس را نشان می‌دهند. مقادیر t که از ۲ بزرگ‌ترند، معناداری این سهم را نشان می‌دهند.

همه مواردی که گزارش شده‌اند، در سطح ($P < 0.01$) معنادارند. این ضرایب در واقع معیار قدرت همبستگی خطی و مجذور همبستگی چندگانه، نیز معرف واریانس تبیین شده هستند. در این جدول همه سؤال‌های پرسشنامه، به تفکیک هر زیرمقیاس مشخص، ارائه شده‌اند.

جدول ۵ بار عاملی استاندارد شده، خطای معیار برآورد، ارزش T و سؤالهای پرسشنامه

مقیاس	سؤال	بار عاملی استاندارد شده (B)	خطای معیار برآورد شده	T	سوالها
جهت گیری هدفی تبصری	۱	۰/۷۰	۰/۵۲	۱۴/۷۷	در کلاس ما سخت تلاش کردن بسیار مهم است.
	۲	۰/۷۷	۰/۴۰	۱۷/۰۹	در کلاس ما اینکه چقدر پیشرفت می کنی واقعا مهم است
	۳	۰/۸۳	۰/۳۱	۱۸/۹۱	در کلاس ما درک کردن واقعی مطالب هدف اصلی است.
	۴	۰/۷۵	۰/۴۴	۱۶/۳۰	در کلاس ما فهمیدن مطالب مهم است نه حفظ کردن آنها.
	۵	۰/۷۴	۰/۴۵	۱۶/۱۹	در کلاس ما یادگیری ایده ها و مفاهیم جدید بسیار مهم است.
	۶	۰/۴۸	۰/۷۷	۹/۳۲	در کلاس ما برای یادگیری (تا وقتی فرد یاد می گیرد) اشتباه کردن بد نیست.
جهت گیری هدفی عملکردی	۷	۰/۷۰	۰/۵۱	۱۴/۰۶	در کلاس ما گرفتن نمره خوب هدف اصلی است.
	۸	۰/۶۸	۰/۵۳	۱۳/۵۸	در کلاس ما دادن پاسخ صحیح بسیار مهم است.
	۹	۰/۸۲	۰/۳۳	۱۶/۸۱	در کلاس ما بدست آوردن نمره خوب در امتحانات بسیار مهم است.
جهت گیری هدفی اجتنابی	۱۰	۰/۶۷	۰/۵۵	۱۳/۵۷	در کلاس ما اینکه به دیگران نشان دهی در کارهای کلاسی بد نیستی، واقعا مهم است.
	۱۱	۰/۶۹	۰/۵۲	۱۴/۲۴	در کلاس ما این مهم است که در مقابل دیگران اشتباه نکنی.
	۱۲	۰/۷۷	۰/۴۰	۱۶/۴۲	در کلاس ما این که از دیگر دانش آموزان ضعیفتر (بدتر) نباشی مهم است.
	۱۳	۰/۷۸	۰/۴۳	۱۵/۹۱	در کلاس ما این که تنبل نباشی بسیار مهم است.
	۱۴	۰/۶۰	۰/۶۴	۱۱/۸۱	در کلاس ما یک هدف عمده این است که ناتوانی خود در انجام کارها را نشان ندهی.

مطالعه دوم:

برای بررسی رابطه رابطه جو انگیزشی کلاس با هیجان های تحصیلی دانش آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. ابتدا به منظور اطلاع از متوسط عملکرد و پراکندگی نمرات آزمودنی ها در هریک از متغیرها شاخص های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات به تفکیک جهت گیری هدفی کلاس، هیجان های مثبت و هیجان های منفی ارائه می شود (جدول ۶).

جدول ۶. شاخص های توصیفی عملکرد دانش آموزان در متغیر های پژوهش

متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
ساختار هدفی کلاس				
تبحری	۶	۳۰	۲۲/۹۲	۵/۵۲
ملکردی - رویکردی	۵	۱۵	۱۲	۲/۸۲
عملکردی - اجتنابی	۵	۲۵	۱۸/۰۵	۴/۸۵
هیجانهای مثبت				
لذت	۱۰	۵۰	۳۷/۴	۸/۳۷
امیدواری	۸	۴۰	۳۱/۶۵	۶/۳
هیجانهای منفی				
اضطراب	۱۲	۶۰	۳۳/۹۲	۹/۶۳
خستگی	۹	۵۵	۳۱/۱	۱۰/۱

جدول ۷ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. کمترین ضریب همبستگی به رابطه بین جهت گیری هدفی تبحری کلاس و اضطراب دانش آموزان در کلاس است که معنار نبوده است ($r=۰/۰۰۱$, $p>0/05$).

جدول ۴-۸. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	تبحری						
۲	عملکردی - رویکردی	۰/۳۸**					
۳	عملکردی - اجتنابی	۰/۱۳*	۰/۳۱**	۱			
۴	لذت از کلاس	۰/۴۶**	۰/۲۴**	۰/۱۱*	۱		
۵	امیدواری	۰/۴۱**	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۶۹**	۱	
۶	اضطراب	۰/۰۰۱	۰/۰۹۲	۰/۱۲*	۰/۰۸۱-	۰/۰۷۷-	۱
۷	خستگی از کلاس	۰/۱۶**	۰/۰۴۳	۰/۱۲*	۰/۳۵**	۰/۲۵**	۰/۵۹**

**معناداری در سطح (p < 0/01).

*معناداری در سطح (p < 0/05).

بحث و نتیجه گیری

ساختار انگیزشی کلاس از جمله مهمترین متغیرهای تاثیرگذار بافتی است که نقش غیرقابل انکاری در چگونگی یادگیری دانش آموزان دارند. هیجانهای دانش آموز در فرایند یادگیری یاددهی می توانند نقش مهمی داشته باشند و عملکرد دانش آموزان را به شدت تحت تاثیر قرار دهند. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت موضوع ساختار هدفی کلاس، برخی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس"، که میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) طراحی کرده و ساخته اند، در دانش آموزان ایرانی بررسی کرده است. همچنین به مطالعه عوامل ساختار هدفی کلاس با هیجانهای تحصیلی نیز پرداخته است. میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) برخی ویژگی های روان سنجی این ابزار را که مبین اعتبار پرسنامه است، گزارش کرده است.

در این پژوهش برای برآورد پایایی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" ضرائب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج ضرائب آلفای کرونباخ برای عامل های سه گانه نشان می دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار

است و پایایی (آلفای کرونباخ) همه زیرمقیاس های آن نیز قابل قبول می باشد (بین ۰/۷۲ و ۰/۸۴). این نتایج در جدول ۱ همراه با نتایج پایایی میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) آمده است. بنابراین با توجه به این یافته ها می توان نتیجه گرفت پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" در نمونه ایرانی، پایایی و همسانی درونی قابل قبول و بالایی دارد. در پژوهش های گوناگون دیگری مانند پژوهش عاشوری و همکاران (۱۳۹۱)، رئیسی و همکاران (۱۳۸۷)، قادری (۱۳۸۸)، حجازی و همکاران (۱۳۹۰)، آلونسو تاپیا و فرناندز هردیا (۲۰۰۸)، رینتپول و دوران (۲۰۱۱)، گزارش هایی از ضرایب پایایی و روایی این پرسشنامه ارائه شده است که از مناسب بودن ابزار حکایت می کند.

تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون اسکری مدل ۳ عاملی را پیشنهاد کرد، در تحلیل عاملی تأییدی نیز تنها مدل ۳ عاملی دارای ارزش ویژه بالاتر از یک بوده اند. در نتیجه، از نظر ساختار عاملی، پدید آیی ۳ عامل در پژوهش حاضر با پژوهش های قبلی که مدل ۳ عاملی را برای این پرسشنامه پیشنهاد کردند، همسو و سازگار است.

در پژوهش حاضر همسو با پژوهش های متعددی که برای تأیید تحلیل عاملی این ابزار انجام گرفته است، روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه زیرمقیاس های سه گانه پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس"، در نمونه دانش آموزان ایرانی به کار رفته است. نتایج جدول ۴، تأیید می کند که داده ها با ساختار عاملی معین شده هماهنگ است و روایی سازه مطلوب و قابل اعتمادی را عرضه می کند و بنابراین برازندگی مدل عاملی که میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کرده اند، تأیید می شود. به سخن دیگر می توان گفت داده های این پژوهش با مدل هماهنگی دارد و همه شاخص های برآورد شده، نشان می دهد مدل برازش خوبی با داده ها دارد.

بخش دیگری از پژوهش، برخی پارامترهای دیگر را مانند بار عاملی استاندارد شده و مجذور همبستگی های چند گانه (جدول ۳ برای تحلیل عامل اکتشافی و جدول ۵ برای تحلیل عامل تأییدی) برای ارزیابی تناسب سؤالات پرسشنامه مورد بررسی قرار داد؛ این یافته ها نشان می دهد سؤالات پرسشنامه در زیرمقیاس های گوناگون، میزان قابل ملاحظه ای از بار عاملی زیرمقیاس ها را نشان می دهند و هر سؤال می تواند قسمتی از واریانس کل را در هر زیرمقیاس تبیین کند.

یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مرتبط همخوانی و همسویی دارد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مطالعات و تلاش‌های علمی میدگلی ر و همکاران (۲۰۰۰) در زمینه تهیه و تدوین پرسشنامه ساختار هدفی کلاس، نتیجه بخش بوده است و این پرسشنامه، ابزار معتبر و مفیدی است که می‌تواند ادراکات دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس را در زمینه‌های مختلف تحصیلی و در کلاسهای مختلف ارزیابی کند؛ براین اساس مطالعه مبانی نظری و تهیه سؤال‌ها و کاربرد آنها در مطالعات مقدماتی و در نهایت ارائه پرسشنامه نهایی با ظرافت و دقت علمی انجام گرفته است و ویژگی‌های روان‌سنجی برآورد شده در این مطالعه و مطالعات دیگر، این مدعا را تأیید می‌کند. بنابراین می‌توان گفت پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس"، روایی و پایایی مناسبی برای استفاده در نمونه ایرانی دارد و می‌تواند به عنوان ابزاری برای ارزیابی ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف کلاس به کار رود و شرایط انجام پژوهش‌های گوناگون را برای بهبودی و ارتقاء کیفیت تعلیم و تربیت و ایجاد محیط یادگیری مطلوب و جذاب برای فراگیران فراهم می‌کند.

دیگر هدف این مطالعه بررسی ارتباط ساختار هدفی کلاس با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس بود. یافته‌ها نشان داد رابطه جهت‌گیری هدفی تبحری با هیجان‌های مثبت لذت و امیدواری در کلاس مثبت و معنی‌دار است. رابطه بین جهت‌گیری هدفی تبحری کلاس و هیجان منفی اضطراب بسیار کم و غیر معنادار است؛ رابطه بین جهت‌گیری هدفی تبحری کلاس و هیجان منفی خستگی در کلاس منفی و معنادار است. این یافته‌ها با یافته‌های مطالعات قبلی همخوان است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹). وقتی جو انگیزشی کلاس تبحری است و، توجه دانش‌آموز را به تسلط و مهارت آموزی در فعالیت‌های در دست انجام، کنترل‌پذیری آنها، دستیابی به شایستگی در آن فعالیت‌ها و ارزش ذاتی آنها متمرکز می‌کند. بنابراین، ارزیابی‌های کنترل و ارزش مربوط به فعالیت‌ها بالا خواهد بود. در نتیجه، هیجان‌های مثبت مربوط به فعالیت (مانند لذت از کلاس) مورد انتظار است. وقتی باورهای ارزش و کنترل بالا باشد هیجان‌های منفی نیز کمتر تجربه خواهد شد. بنابراین، انتظار می‌رود با هیجانهای منفی (مانند خستگی و عصبانیت) رابطه منفی داشته باشد. رابطه مثبت جهت‌گیری هدفی تبحری با هیجانهای

نتایج، مانند امیدواری (هیجان مثبت) به این دلیل است که دانش آموز در طول سال تحصیلی تنها بر فعالیتهای یادگیری تمرکز نمی کند، بلکه به امکان موفقیت در فعالیتهای نیز توجه دارد. زیرا همانگونه که نظریه اهداف چندگانه مطرح می کند، دانش آموزان دارای جهت گیری هدفی - تبحری ممکن است نمره بالایی هم در جهت گیری - عملکردی کسب کنند (روبکین^۱، ۲۰۰۷). دانش آموزی که از فعالیت لذت می برد و در آن تسلط کسب می کند، انتظار دارد نتیجه خوبی کسب کند. بنابراین، هیجانهای مثبت بیشتر و هیجانهای منفی کمتری را تجربه خواهد کرد.

رابطه بین جهت گیری هدفی عملکردی - رویکردی کلاس و هیجان های مثبت لذت و امیدواری دانش آموزان مثبت و معنادار بوده است. این یافته با نتایج مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۶)، در زمینه رابطه بین جهت گیری هدفی دانش آموز و هیجان های مثبت امیدواری و غرور در کلاس همخوان است. ساختار هدفی عملکردی - رویکردی کلاس از طریق هدایت توجه دانش آموز به سمت نتایج، امکان کسب نتایج و ارزش این نتایج به خاطر کسب برتری نسبت به دیگران، ارزیابی های مربوط به کنترل و ارزش نتایج را بالا می برند. بنابراین، انتظار می رود دانش آموز هیجان مثبت امیدواری را تجربه کند. رابطه مثبت بین جهت گیری هدفی عملکردی - رویکردی با لذت از کلاس و همچنین عدم رابطه بین جهت گیری هدفی عملکردی - رویکردی با هیجان های منفی دور از انتظار بوده است. شاید با توجه به اینکه اغلب دانش آموزان استان برای موفقیت در کنکور تلاش می کنند و قبولی در کنکوری که رقابت محور اساسی آن است، برایشان ارزش حیاتی دارد، از بودن در کلاس هایی که معلمان بر کسب نمره و برتری نسبت به دیگران و ارزشمندی نمره تاکید می کنند، احساس لذت کنند. رابطه بین جهت گیری هدفی عملکردی - رویکردی کلاس و هیجان های منفی اضطراب و خستگی دانش آموزان معنادار نبوده است. البته باید توجه داشت که اگرچه ساختار هدفی از طریق اقدامات آموزشی معلم و دیگر جنبه های مجموعه مدرسه و کلاس شکل می گیرد اما این ساختار ادراک فردی دانش آموز از ساختار هدفی کلاس است که بر انگیزش او اثر می گذارد (میسسی و همکاران، ۲۰۰۶). دانش آموزان یک کلاس ممکن است محیط کلاس را متفاوت تجربه کنند و بنابراین برداشت های متفاوتی

از ساختار هدفی کلاس داشته باشند (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱). این نیز مهم است که اقدامات آموزشی معلم اغلب ترکیبی از ساختار هدفی تبحری و عملکردی است (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳).

رابطه جهت گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با هیجان های مثبت لذت و امیدواری در کلاس منفی و معنی دار است. رابطه بین جهت گیری هدفی عملکردی - اجتنابی کلاس با هیجان های منفی اضطراب و خستگی دانش آموزان مثبت و معنادار است. این یافته با مطالعات قبلی از جمله (پکران و همکاران، ۲۰۰۶)؛ همخوان است. رابطه منفی جهت گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با هیجان های مثبت و رابطه مثبت آن با هیجان های منفی در چرچوب مدل شناختی اجتماعی پکران قابل تبیین است. بر اساس مدل پکران وقتی تمرکز توجه به سمت نتایج منفی (مانند شکست) باشد و دانش آموز احساس کند کنترل کمی بر آنها دارد اضطراب تجربه خواهد شد؛ و اگر احساس کند کنترل نتایج دست دیگران است عصبانیت مربوط به نتایج تجربه خواهد شد. اگر احساس کند فعالیتها بی ارزش هستند، خستگی را تجربه می کند. الیوت (۱۹۹۹)، به نقل از نین و دودا، (۲۰۰۸) معتقد است ادراک شایستگی، پیشایند اصلی پذیرش اهداف است. ادراک شایستگی بالا با هدایت فرد به سمت پذیرش اهداف عملکردی - رویکردی ارتباط مثبت دارد و ادراک شایستگی پایین با هدایت فرد به سمت امکان شکست و تسهیل پذیرش اهداف اجتنابی رابطه مثبت دارد. دومین پیشایند مهم پذیرش اهداف اجتنابی، ترس از شکست است. در جهت گیری هدفی عملکردی - اجتنابی تمرکز توجه معطوف به شکست و اجتناب از شکست، کمبود کنترل و یا تردید درباره کنترل پذیری شکست و ارزش منفی شکست است. بنابراین، انتظار می رود دانش آموز هیجانهای منفی نتایج مانند اضطراب، عصبانیت و ناامیدی را تجربه کند. با توجه به اینکه نتایج برای این دانش آموزان مهم است و فعالیتها ارزش چندانی ندارند و مورد توجه قرار نمی گیرند، خستگی دانش آموز مورد انتظار است. وقتی ارزیابی های کنترل و ارزش پایین باشند طبیعی است که با هیجان های مثبت ارتباط منفی داشته باشند. در واقع معلم می تواند هم به صورت مستقیم از طریق پیغامهای کلامی درباره ی ارزش فعالیتها تحصیلی و هم به وسیله ی پیغامهای غیر مستقیم از طریق رفتار خود و به وسیله ی تکالیف یادگیری، هیجانان دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (پکران، ۲۰۰۶).

در این پژوهش از دانش آموزان درباره جو انگیزشی کلاس خود و هیجانهایی که در این کلاس تجربه می کنند سؤال می شد. با توجه به متفاوت و متنوع بودن کلاسهای مقطع متوسطه، در تعمیم نتایج باید کمی محتاط عمل کرد. همچنین باید توجه داشت که تجربه هیجانی پیچیده و چند بعدی است. در این پژوهش بوسیله پرسشنامه خود گزارشی سنجیده شده است، اعتبار خود گزارشیها تا حدودی مورد تردید است. در مجموع باید گفت نمونه مورد مطالعه در این پژوهش شامل دانش آموزان مقطع متوسطه شهرهای استان کهگیلویه و بویراحمد بوده و تعمیم این نتایج به مناطق دیگر و دانش آموزان روستایی باید با احتیاط صورت گیرد.

منابع:

- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- حجازی، الهه؛ لواسانی، مسعود و بابایی، ابوالفضل (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۳۰، ۱۱-۱.
- رئیس، فاطمه؛ هاشمی شیخ شبنانی و فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۷). رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با هدف های تسلط، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد دانش آموز، والدین، معلم و کلاس درس. تازه های علوم شناختی، ۶ (۳ و ۴)، ۳۳-۴۵.
- قادری، سمیه (۱۳۸۸). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی قبلی با تقلب خود گزارش شده در دانشجویان رشته های ریاضی فیزیک و علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- قاسمی، محمد (۱۳۸۹). آزمون مدل علی ارتباط اهداف پیشرفت، فراشناخت و راهبردهای مطالعه با عملکرد تحصیلی دانش - آموزان دبیرستانی منطقه ۵ شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فربرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال هشتم، شماره ۳۲.

-عاشوری، جمال؛ عرب سالاری، زهرا؛ عاشوری، محمد؛ رستمان، حسن و جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۱). نقش ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال هفتم، شماره سوم، پایانی، ۲۷.

- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری آذر، هیمن (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، جهت گیری هدف و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۴۱، سال یازدهم.

- محسن پور، مریم (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

- نیکدل، فریبرز (۱۳۸۹). بررسی رابطه ی ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهتگیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان های تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه ای هیجان های تحصیلی. پایان نامه ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

- Alonso, Tapia, Jesús and Fernández, Heredia, Blanca(2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema, vol. 20, núm. 4, pp. 883-889.*

-Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271.*

-Baek, S. & Choi, H.(2002). The Relationship Between Students' Perceptions of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review, Vol. 3, No. 1, 125-135.*

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34, 169– 189.*

-Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook

of classroom management: Research, *practice and contemporary issues* (pp. 309–341). Mahwah, NJ: LEA.

-Frenzel, A. & Pekrun, R. & Goetz, T.(2007,a). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction* 17 ,478 -493.

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

-Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & vom Hofe, R. (2006). Girls' and boys' emotional experiences in mathematics. *Manuscript submitted for publication.*

Journal of Educational Research, N, 31,P, 471-485.

- Lüdtke, O. & Robitzsch, A.& Trautwein, U. & Kunter, M.(2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34.120–131.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77–104).

-Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.

-Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *American Psychological Association*, 93,(1), 77–86.

-Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). *Ann Arbor, MI: University of Michigan.*

Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perception of School Psychology Environment and Early Adolescents' Psychology and Behavior Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

-Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(1), 61–75.
- Mouratidis, Athanasios., Vansteenkiste, Maarten., Lens, Willy., Auweele, Y.Vanden.(2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, (336–343) .
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. and Roeser, R., (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113-131.
- Nien, Chiao, Lin, & Duda, Joan L.(2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*, (352–372).
- 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., 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., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)—user’s manual. *University of Munich: Department of Psychology*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Control-value theory of academic emotions: Individual and social antecedents of students’ domain-specific emotions. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, *41(4)*, 359–376.
- Roeser, R. W, Midgley, C & Urdan, T (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*. *88 (3)*, 408-422.
- Rinthapol, Nida, & Durán, Richard (2011). Validation of Goal Orientation Measure in PALS among Latino Adolescents Participating in a College Outreach Program. *US-China Education Review A* *6*, 825-830.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*, 26–47.
- Skaalvik, Einar, M., Federici, Roger, A., Wigfield, Allan & Tangen, Truls, N.(2017). Students' perceptions of mathematics classroom goal structures: implications for perceived task values and study behavior. *Soc Psychol Educ*,21,1-21.
- Skaalvik1 Einar, M, Federici, Roger, A(2016). Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive? *Soc Psychol Educ* ,19,135–150.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety Stress and Coping*, *24(4)*, 369–385.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perception of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, *61*, 5–14.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 71–81.

- Wentzel, K.R., (1999). Social-motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School, *Journal of Educational Psychology*, *91* (1), 76-97.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Dev.* 73: 287–301.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 411–419
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *6*, 211–238.

Studying psychometric indices of the classroom goal structure questionnaire and its relationship with student's academic emotion

The purpose of the present study was to investigate the factor validity and reliability of the class structure goal questionnaire and its relationship with students' academic emotion. This questionnaire was developed by Midgley et al. (2000). For this purpose, 400 male and female students were selected randomly from Kohgiluyeh and Boyerahmad Province high schools. To test the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficient was used and exploratory and confirmatory factor analysis was used to determine its validity. In line with the results of the research Midgley et al. (2000) present study showed that the questionnaire had acceptable internal consistency and Cronbach's alpha coefficients in its sub-scales ranged from 0.79 to 0.91. Also, the results of exploratory and confirmatory factor analysis confirm that the structure of the questionnaire has an acceptable fit with the data and all the goodness indicators of fit are validated by the model. The results also showed that there is a positive and significant relationship between the goal structure of mastery and the goal-oriented performance-approach with positive emotions (enjoyment from class and hope in the classroom). The structure of mastery has a negative relationship with negative emotions (class boredom and anxiety in the class), while the relationship between the performance-approach goal structure and negative emotions has not been meaningful. In addition, the performance-avoidance goal structure has a negative relationship with negative emotions and has a negative

relationship with positive emotions. Therefore, this questionnaire can be a useful tool for evaluating student perceptions of the class goal structure, and the goal-oriented structure of the class influences the emotions of students.

***Keyword:* classroom goal structure, factor validity, validity, positive and negative academic emotion**