

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۲/۲۰

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌سنجی

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۳/۱۶

دوره هشتم، شماره ۳۰، پاییز ۱۳۹۸

صفحات: ۲۸-۷

بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان

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

فریبرز نیکدل^۱، مهدی عرب زاده^۲

چکیده

Abstract

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

هدف پژوهش حاضر، بررسی روایی عاملی و پایایی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده است. به همین منظور به طور تصادفی ۴۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر از بین دبیرستان‌های استان کهگیلویه و بویراحمد، انتخاب شدند. برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرانباخ 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 کرانباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و

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

۲. هیات علمی دانشگاه خوارزمی.

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

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

تاییدی مؤید آن است که ساختار پرسشنامه برآزش قابل قبولی با داده ها دارد و کلیه شاخص های نیکویی برآزش، مدل را تایید می-کنند. همچنین نتایج نشان داد ساختار هدفی تبحری و ساختار هدفی عملکردی- رویکردی با هیجان های مثبت (لذت از کلاس و امیدواری در کلاس) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ساختار تبحری با هیجانهای منفی (خستگی از کلاس و اضطراب در کلاس)، رابطه منفی دارد درحالیکه 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.

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

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،

1 -Fraser

2 -Fisher

3 -Greenwald

کارابنیک، ۲۰۰۴، به نقل از لاتک، ۲۰۰۹) و کلاس به عنوان یک محیط حیاتی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد (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 می‌شود و تمرکز آنان را بر تکلیف یا خود معطوف می‌سازد و در نتیجه نوعی حالت تکلیف‌درگیری یا خوددرگیری در افراد به وجود می‌آورد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). ساختار هدفی کلاس به سیگنالهایی اشاره دارد که دانش‌آموزان اصولاً از معلمانشان درباره آن چیزی که در مدرسه مهم است، دریافت می‌کنند؛ بویژه به انواع اهداف پیشرفتی که بوسیله سیاستها و اقدامات آموزشی غالب که در محیط یادگیری مورد تأکید قرار می‌گیرد، اشاره دارد (والترز، ۲۰۰۴ به نقل از اسکالویک و همکاران، ۲۰۱۷). ساختار هدفی آن نوع هدف پیشرفتی را توصیف می‌کند 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 دانش‌آموزان از آن برخوردارند و نیز نحوه گروه بندی دانش‌آموزان، مجموعه ای از ساختار هدفی کلاس را تشکیل می‌دهند که بر جهت گیری هدفی که دانش‌آموزان برای خود برمی‌گزینند، اثر دارد (ولترز، ۲۰۰۴، به نقل از محسن‌پور، ۱۳۸۸).

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 پیش‌بینی‌کننده 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 قوی‌تر و پیشرفت تحصیلی بالاتر است (رویزر، میگلی و اوردان، ۱۹۹۶). ساختار هدفی عملکردی - رویکردی به کلاس‌هایی اشاره دارد که بر بهتر از دیگران عمل کردن و با هوش به نظر رسیدن تأکید می‌شود. در کلاس‌هایی با ساختار هدفی اجتنابی - عملکردی فراگیران احساس می‌کنند معلم و کلاس بر اجتناب از شکست و اجتناب از بدتر از دیگران عمل کردن تأکید می‌کنند (کاپلان، قین و میگلی، ۲۰۰۲، به نقل از قادری، ۱۳۸۸). یک ویژگی مشخص ساختار هدفی تبحری این است که معلمان

1 - Ames

2 - Karabenick

3 - Ludtke

بر درک، تشخیص دانش آموز، تلاش، ارزش ارتقا و وجود اشتباه به عنوان بخش طبیعی فرایند یادگیری تاکید 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 معلمشان 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 تاکید 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، روش های 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 پاداشهای 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 (مییر 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؛ ونتزل، ۱۹۹۷؛ ونتزل، ۲۰۰۲؛ الیاس و شواب، ۲۰۰۶).

هیجان‌های تحصیلی هیجان‌هایی هستند که مستقیماً با فعالیتها یا نتایج پیشرفت تحصیلی پیوند دارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲a). این تعریف دلالت بر این دارد که علاوه بر هیجان‌های مربوط به نتایج تحصیلی، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. در پژوهش‌های گذشته، محققان در زمینه هیجان‌های تحصیلی معمولاً بر هیجان‌های مربوط به نتایج تمرکز می‌کردند و از آنجا که هیجان‌های مربوط به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز در شمار هیجان‌های تحصیلی قرار می‌گیرند، بنابراین، لذت ناشی از یادگیری و خستگی که دانش‌آموزان هنگام آموزش کلاسی تجربه می‌کنند، یا ناامیدی و خشم هنگام مواجهه با تکالیف سخت، مواردی از هیجان‌های مربوط به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل هستند. به این ترتیب، به لحاظ موضوعی می‌توان دو نوع متفاوت هیجان تحصیلی را لحاظ کرد: هیجان فعالیت، که به فعالیت مرتبط با تحصیل وابسته است و هیجان پیامدی، که با نتایج این فعالیت‌ها پیوند دارد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲a، پکران و همکاران، ۲۰۰۶b). این دو نوع هیجان را می‌توان با توجه به قالب زمانی متفاوت آنها به هیجان‌های آینده‌نگر (مانند امید به دستیابی به موفقیت، اضطراب از احتمال وقوع شکست) و هیجان‌های گذشته‌نگر (مانند غرور یا شرمندگی تجربه شده بعد از بازخورد موفقیت) تقسیم بندی کرد و یا براساس ارزش آنها به هیجان‌های 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 هیجان‌های عمومی، هیجان‌های پیشرفت را می‌توان به عنوان وقایع زودگذر در موقعیتی معین و در یک زمان مشخص در نظر گرفت (هیجان‌های پیشرفت حالت مانند اضطراب امتحان حالت، یعنی اضطراب تجربه شده قبل از یک امتحان). همچنین می‌توان آنها را به عنوان هیجان‌های عادی، که فرد معمولاً در ارتباط با فعالیتها و یا نتایج پیشرفت تحصیلی به صورت مکرر تجربه می‌کند، مفهوم سازی کرد (هیجان‌های پیشرفت صفت، مانند اضطراب امتحان صفت، اسپیلبرگر، آنتون و بیدل، 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 ملاحظه‌ای وجود دارد. بطور کلی، محققان گزارش کرده‌اند 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 سختی‌ها مرتبط است (میگلی و آردان، ۱۹۹۶). نتایج مطالعه لواسانی و همکاران (۲۰۱۱)، نشان

-
1. Outcome emotion
 2. prospective
 3. retrospective
 4. -habitual
 5. Spielberger, Anton & Bedell

داد که ساختار هدفی تبحری کلاس با اضطراب ریاضی رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین جو انگیزشی عملکردی - 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 (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 دانش‌آموزان به عنوان یکی از متغیرهای مهم و تاثیرگذار در همه تعاملات آموزشی و فعالیتهای یادگیرندگان و معلمان از اهداف این مطالعه می‌باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرهای استان کهگیلویه و بویراحمد بودند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان تعداد ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان استان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش، دانش‌آموزان در ۴ مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: شهرستان‌های استان؛ واحد مرحله دوم: مناطق هر شهرستان؛ واحد مرحله سوم: دبیرستان‌های مناطق؛ واحد مرحله چهارم: کلاس‌های دبیرستان) انتخاب شدند. تعداد ۲۰ پرسشنامه که ناقص تکمیل شده بود از تحلیل کنار گذاشته شدند و در نهایت تعداد ۱۹۷ پرسشنامه مربوط به

دانش‌آموزان دختر و ۱۸۳ پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان پسر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه هیجانات تحصیلی: این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجانات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی است که در سه قسمت تهیه شده است. این قسمت‌ها شامل بخش مربوط به هیجانات کلاس، هیجانات مربوط به یادگیری و هیجانات مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس، که شامل ۸۰ سؤال است و هشت هیجان زیر را اندازه‌گیری می‌کند: لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. باید توجه داشت که پکران و همکارانش (۲۰۰۵) به گونه‌ای سؤالات را طراحی کرده است که هر قسمت تجربه‌های هیجانی را در سه موقعیت مختلف می‌سنجد. 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) نشان می‌دهد که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده‌مقیاس‌های 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 زیرمقیاس‌های مربوط به هیجانات کلاس شامل لذت از کلاس، امیدواری، اضطراب و خستگی از کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد. پرسشنامه حاوی ۳۱ سؤال برای اندازه‌گیری چهار هیجان یعنی لذت از کلاس (۱۰ سؤال)، امیدواری (۸ سؤال)، اضطراب (۱۲ سؤال) و خستگی از کلاس (۱۱ سؤال) است. در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، نیز پایایی مقیاس‌های هیجانات مربوط به کلاس این پرسشنامه را چنین گزارش نموده‌اند. 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 خرده‌مقیاس لذت از کلاس، امیدواری مربوط به کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، خستگی از کلاس به ترتیب ضریب آلفای (۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۸۴) بدست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری 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 می‌شود. این پرسشنامه به منظور ارزیابی ادراک دانش‌آموز از جهت‌گیری هدفی کلاس طراحی شده است. دارای ۱۴ سؤال و شامل سه خرده‌مقیاس است: جهت‌گیری 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 گروه های 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 کرونباخ استفاده شد. تحلیل داده ها نیز با بهره گیری از نرم افزار اس.پی.اس.اس^۱ (نسخه ۲۲) و تکنیک آماری لیزرل (نسخه ۸/۵) انجام شد. برای گزارش اعتبار پرسشنامه ها می توان از گزارش مرجع اصلی ابزار مورد نظر و شاخص های به مستخرج از اجرای نهایی کمک گرفت.

۱- پایایی

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

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

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

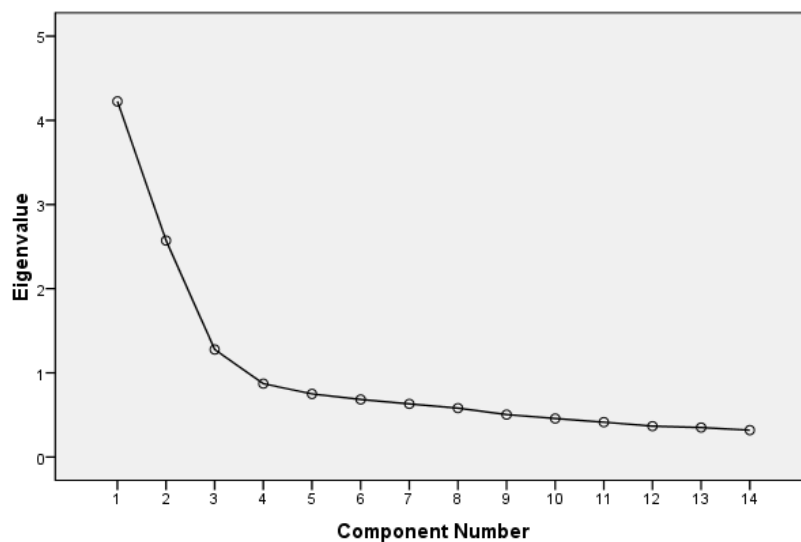
1 - SPSS

2 - LISREL

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 کروییت بارتلت^۲ ۰/۰۰۱۲^۳ 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^۴ ارزش‌های ویژه^۴ و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، ۳ عامل بر اساس روش مولفه‌های اصلی^۵ و چرخش واریماکس استخراج شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در جدول ۲ ارائه شده است.

Scree Plot



نمودار ۱: اسکری کتل

- 1- Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy index
- 2- Bartlett's test of sphericity
- 3 - Scree plot
- 4 - Eigen value
- 5 -principal component analysis

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 دقیق تر، همان طور 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: ماتریس عاملی چرخش یافته برای ۱۴ سوال پرسشنامه ساختار هدفی کلاس

عامل ها			
سوالات	جهت گیری هدفی تبصری	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
۱۱			۰/۷۴
۱۲			۰/۷۹
۱۳			۰/۷۰
۱۴			۰/۷۰

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

تحلیل عاملی تاییدی (CFA)

به منظور تأیید ساختار عامل‌های پرسشنامه "پرسشنامه ساختار هدفی کلاس"، مدل تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم‌افزار آماری لیزرل بر روی الگوی سه‌عاملی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" نیز به کار گرفته شد و فرض‌های 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 سوالات 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

سؤال	بار عاملی استاندارد شده (B)	خطای معیار برآورد شده	T	سؤال‌ها
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.
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.
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 هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. ابتدا به منظور اطلاع از متوسط عملکرد و پراکندگی نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرها شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات به تفکیک جهت‌گیری هدفی کلاس، هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی ارائه می‌شود (جدول ۶).

جدول ۶: شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان در متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
ساختار هدفی کلاس				
تبحری	۶	۳۰	۲۲/۹۲	۵/۵۲
عملکردی - 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 می‌دهد. کمترین ضریب همبستگی به رابطه بین جهت‌گیری هدفی تبحری کلاس و اضطراب دانش‌آموزان در کلاس است که معنار نبوده است ($r=0/001, p>0/05$).

جدول ۷: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ تبحری	۱						
۲ عملکردی- رویکردی	**۰/۳۸	۱					
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	۱

**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 ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس"، که میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) طراحی کرده و ساخته‌اند، 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 ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را که مبین اعتبار پرسشنامه است، گزارش کرده است.

در این پژوهش برای برآورد پایایی پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" ضرائب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج ضرایب 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 یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت پرسشنامه "ساختار هدفی کلاس" در نمونه ایرانی، پایایی و همسانی درونی قابل قبول و بالایی دارد. در پژوهش‌های گوناگون دیگری مانند پژوهش عاشوری و همکاران (۱۳۹۱)، رئیسی و همکاران (۱۳۸۷)، قادری (۱۳۸۸)، حجازی و همکاران (۱۳۹۰)، آلونسو تاپیا و فرناندز هردیا (۲۰۰۸)، رینتاپول و دوران (۲۰۱۱)، گزارش‌هایی از ضرایب پایایی و روایی این پرسشنامه ارائه شده است که از مناسب بودن ابزار حکایت می‌کند.

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 بوده‌اند. در نتیجه، از نظر ساختار عاملی، پدیدآیی ۳ عامل در پژوهش حاضر با پژوهش‌های قبلی که مدل ۳ عاملی را برای این پرسشنامه پیشنهاد کردند، همسو و سازگار است.

در پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های متعددی که برای تأیید تحلیل عاملی این ابزار انجام گرفته است، روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه زیرمقیاس‌های سه‌گانه پرسشنامه "ساختارهدفی کلاس"، در نمونه دانش‌آموزان ایرانی به‌کار رفته است. نتایج جدول ۴، تأیید می‌کند که داده‌ها با ساختار عاملی معین شده هماهنگ است و روایی سازه مطلوب و قابل اعتمادی را عرضه می‌کند و بنابراین برازندگی مدل عاملی که میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کرده‌اند، تأیید می‌شود. به سخن دیگر می‌توان گفت داده‌های این پژوهش با مدل هماهنگی دارد و همه شاخص‌های برآورد شده، نشان می‌دهد مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد.

بخش دیگری از پژوهش، برخی پارامترهای دیگر را مانند بار عاملی استاندارد شده و مجذور همبستگی‌های چندگانه (جدول ۳ برای تحلیل عامل اکتشافی و جدول ۵ برای تحلیل عاملی تأییدی) برای ارزیابی تناسب سؤالات پرسشنامه مورد بررسی قرار داد؛ این یافته‌ها نشان می‌دهد سؤالات پرسشنامه در زیرمقیاس‌های گوناگون، میزان قابل ملاحظه‌ای از بار عاملی زیرمقیاس‌ها را نشان می‌دهند و هر سؤال می‌تواند 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 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 جهت گیری هدفی تبحری کلاس و هیجان منفی خستگی در کلاس منفی و معنادار است. این یافته با یافته های مطالعات قبلی همخوان است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۹). وقتی جو انگیزشی کلاس تبحری است و، توجه دانش آموز را به تسلط و مهارت آموزی در فعالیت های در دست انجام، کنترل پذیری آنها، دستیابی به شایستگی در آن فعالیت ها و ارزش ذاتی آنها متمرکز می کند. بنابراین، ارزیابی های کنترل و ارزش مربوط به فعالیت ها بالا خواهد بود. در نتیجه، هیجان های مثبت مربوط به فعالیت (مانند لذت از کلاس) مورد انتظار است. وقتی باورهای ارزش و کنترل بالا باشد هیجان های منفی نیز کمتر تجربه خواهد شد. بنابراین، انتظار می رود با هیجانهای منفی (مانند خستگی و عصبانیت) رابطه منفی داشته باشد. رابطه مثبت جهت گیری 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، ۲۰۰۷). دانش آموزی که از فعالیت لذت می برد و در آن تسلط کسب می کند، انتظار دارد نتیجه خوبی کسب کند. بنابراین، هیجانهای نتایج 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 کنکور 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

جنبه‌های مجموعه مدرسه و کلاس شکل می‌گیرد اما این ساختار ادراک فردی دانش‌آموز از ساختار هدفی کلاس است که بر انگیزش او اثر می‌گذارد (میسسی و همکاران، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان یک کلاس ممکن است محیط کلاس را متفاوت تجربه کنند و بنابراین برداشت‌های 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 جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با هیجان‌های مثبت لذت و امیدواری در کلاس منفی و معنی‌دار است. رابطه بین جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی کلاس با هیجان‌های منفی اضطراب و خستگی دانش‌آموزان مثبت و معنادار است. این یافته با مطالعات قبلی از جمله (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛) همخوان است. رابطه منفی جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی با هیجان‌های مثبت و رابطه مثبت آن با هیجان‌های منفی در چرخه مدل شناختی اجتماعی پکران قابل تبیین است. بر اساس مدل پکران وقتی تمرکز توجه به سمت نتایج منفی (مانند شکست) باشد و دانش‌آموز 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 می‌کند. البوت (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 جهت‌گیری هدفی عملکردی - اجتنابی تمرکز توجه معطوف به شکست و اجتناب از شکست، کمبود کنترل و یا تردید درباره کنترل‌پذیری شکست و ارزش منفی شکست است. بنابراین، انتظار می‌رود دانش‌آموز هیجانهای منفی نتایج مانند اضطراب، عصبانیت و ناامیدی را تجربه کند. با توجه به اینکه نتایج برای این دانش‌آموزان مهم است و فعالیتها ارزش‌چندانی ندارند و مورد توجه قرار نمی‌گیرند، خستگی دانش‌آموز مورد انتظار است. وقتی ارزیابی‌های کنترل و ارزش پایین باشند طبیعی است که با هیجان‌های مثبت ارتباط منفی داشته باشند. در واقع معلم می‌تواند هم به صورت مستقیم از طریق پیغامهای کلامی درباره‌ی ارزش فعالیتها، تحصیلی و هم به وسیله‌ی پیغامهای غیر مستقیم از طریق رفتار خود و به وسیله‌ی تکالیف یادگیری، هیجان‌ات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (پکران، ۲۰۰۶).

در این پژوهش از دانش‌آموزان درباره‌ی جو انگیزشی کلاس خود و هیجانهایی که در این کلاس تجربه می‌کنند سؤال می‌شد. 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 خودگزارشی سنجیده شده است، اعتبار خودگزارشیها 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 فارسی

- 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 شبانی 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، فریبرز. (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، پیاپی، 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 نوآوری های آموزشی*، شماره ۴۱، سال یازدهم.

محسن پور، مریم. (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

References

- 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 mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302e309.

- 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.
- Skaalvik 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.