

The Relationship between Goal Orientation and Cognitive Emotion Regulation Strategies with Positive and Negative Achievement Emotions among Students

Hassan Aminpoor¹, Seyed-Davood Hosseini-Nasab^{2*}, Masoumeh Azmoudeh³

1. Ph.D Candidate, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
2. Professor of Educational Psychology, Faculty of Humanities and Education, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
3. Assistant Professor of Psychology, Faculty of Humanities and Education, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

*Corresponding Author: Seyed-Davood Hosseini-Nasab, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Email: d.hosseininasab@iaut.ac.ir

Received: 16 July 2020

Accepted: 10 October 2020

Published: 14 October 2020

How to cite this article:

Aminpoor H, Hosseini-Nasab D, Azmoudeh M. The Relationship between Goal Orientation and Cognitive Emotion Regulation Strategies with Positive and Negative Achievement Emotions among Students. *Salamat Ijtimai (Community Health)*. 2020; 7(4):446-459. DOI: <http://doi.org/10.22037/ch.v7i4.31193>.

Abstract

Background and Objective: Emotions play a significant role in the learning and achievements of students. The objective of this study was to determine the relationship between achievement goal orientation and cognitive emotion regulation strategies with positive and negative academic achievement emotions among students of Payame Noor University of West Azarbaijan Province in the academic year 2019-2020.

Materials and Methods: This correlational study was conducted with participation of 391 undergraduate students (264 women and 105 men) of Payame Noor University of West Azarbaijan Province, who were studying in the first semester of the academic year 2019-2020, and were selected via cluster sampling method. Questionnaires of goal orientation and cognitive emotion regulation strategies and achievement emotions were used to collect data. Pearson correlation coefficient test was used to calculate the relationship between the variables and step-by-step regression test were used to examine the effect of predictor variables on the criterion variable. SPSS software version 24 was used to analyze data.

Results: The goal orientation of the tendency orientation with the average (SD) 16.9 (4), the goal orientation of the avoidance function 16.6 (4.2), the goal orientation of the orientation function 17.1 (4), and compatible cognitive emotion regulation styles 59.2 (12.7), were positively associated with the score of positive achievement emotion 102.3 (20.6), $P < 0.001$. They were negatively associated with negative progress emotion score 105.7 (29.9), $P < 0.001$. The score of incompatible cognitive emotion regulation styles with mean (SD) 41.1 (9.1) was positively associated with the negative achievement emotions 105.7 (29.9). Goal orientation of tendency dominance, compatible cognitive emotion regulation styles, and orientation function orientation explained 31.6% of the variable variance of students' positive achievement emotions. Also, the components of goal orientation of tendency dominance, incompatible cognitive emotion regulation styles and compatible cognitive emotion regulation styles explained 20% of the variance of variable of students' negative achievement emotions.

Conclusion: The score of positive achievement emotions of students was positively and negative achievement emotions was negatively associated with the score of components of goal orientation including goal orientation of tendency dominance, goal orientation of avoidance performance and goal orientation of orientation performance. Also, the compatible cognitive emotion regulation styles were positively associated with the positive achievement emotions and negatively associated with negative achievement emotions. Negative achievement emotions were positively associated with incompatible cognitive emotion regulation styles.

Keywords: Goal orientation; Cognitive emotion regulation strategies; Positive achievement emotions; Negative achievement emotions.

Conflict of Interest: None of the authors has any conflict of interest to disclose.

Ethical publication statement: We confirm that we have read the Journal's position on issues involved in ethical publication and affirm that this report is consistent with those guidelines.

Ethical code: IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.047.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

رابطه بین جهت گیری اهداف و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی

حسن امین پور^۱، سید داود حسینی نسب^{۲*}، معصومه آزموده^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

* نویسنده مسئول: سید داود حسینی نسب، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

Email: d.hosseininasab@iaut.ac.ir

تاریخ دریافت: تیر ۱۳۹۹

تاریخ پذیرش: مهر ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: هیجانات برای یادگیری و پیشرفت دانش آموزان و دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف این پژوهش تعیین رابطه بین جهت گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای شناختی هیجان با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود.

روش و مواد: پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن همه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی است که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تحصیل اشتغال داشتند. براساس روش نمونه گیری خوشه‌ای تعداد ۳۹۱ نفر شامل ۲۶۴ نفر دختر و ۱۰۵ نفر پسر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های جهت گیری اهداف، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و هیجانات پیشرفت استفاده شد. برای محاسبه رابطه بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، و برای بررسی تأثیر متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک از آزمون رگرسیون گام به گام و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS-24 انجام شد.

یافته ها: با افزایش جهت گیری هدف تسلط مدار گرایشی با میانگین (انحراف معیار) (۴) ۱۶/۹، جهت گیری هدف عملکرد اجتنابی (۴/۲) ۱۶/۶، جهت گیری هدف عملکرد گرایشی (۴) ۱۷/۱ و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار (۱۲/۷) ۵۹/۲، نمره هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت ($P < 0/001$) و نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ کاهش یافت ($P < 0/001$). با افزایش سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار با میانگین (انحراف معیار) (۹/۱) ۴۱/۱، هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ افزایش یافت. جهت گیری هدف تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و جهت گیری عملکرد گرایشی ۳۱/۶٪ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان را تبیین می‌کنند. همچنین مؤلفه‌های جهت گیری هدف تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار ۲۰٪ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

نتیجه گیری: با افزایش نمرات مؤلفه‌های جهت گیری اهداف شامل جهت گیری هدف تسلط مدار گرایشی، جهت گیری هدف عملکرد اجتنابی و جهت گیری هدف عملکرد گرایشی، نمره هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان افزایش و هیجانات پیشرفت منفی کاهش یافت. همچنین با افزایش سبک‌های تنظیم هیجان شناختی سازگار، میزان هیجانات پیشرفت مثبت افزایش و میزان هیجانات پیشرفت منفی کاهش یافت. با افزایش سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار نیز هیجانات پیشرفت منفی افزایش یافت.

واژگان کلیدی: جهت گیری اهداف، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، هیجانات پیشرفت مثبت، هیجانات پیشرفت منفی.

مقدمه

امروزه بر مفید بودن هیجان‌ها در رفتارها و مسایل مربوط به سلامت جسمی، روانی و اجتماعی افراد تأکید می‌شود، دیدگاه عمومی بر این است که هیجان‌ها قبل از رفتار واقع شده و سازگاری فرد را با ضروریات محیط فیزیکی و اجتماعی بهبود می‌بخشند و در نهایت با هماهنگ کردن فرآیندهای ذهنی، زیستی و انگیزشی موجب بقای جسمانی و اجتماعی وی می‌شود (۱). از نظر Grecucci و همکاران هیجان پدیده‌ای چند وجهی بوده و دارای کارکردهای تکاملی، رفتاری، شناختی، اجتماعی و ارتباطی است (۲). هیجان‌ها به ما کمک می‌کنند تا بتوانیم در پاسخ به مشکلات و فرصت‌هایی که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم، سازگارانه پاسخ دهیم (۳). هیجان‌ها برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان و دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (۴). هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار است (۵). یکی از هیجان‌هایی که در این پژوهش مورد مطالعه قرار می‌گیرد هیجان‌های پیشرفت است، هیجان‌های پیشرفت گسترده‌تر از مفاهیم یادگیری، مطالعه و امتحانات است (۶ و ۷). هیجان‌های پیشرفت به هیجانی اشاره دارد که دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری، کلاسی و پیشرفت از خود نشان می‌دهند (۸). این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار و غرور تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند یا با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان گردد (۹). نتایج پژوهش Riemer و Schrader نشان می‌دهد که هیجان‌های فعال‌کننده مثبت (لذت، امید، غرور) با فرآیندهای نظارت فراشناختی در یادگیری چندرسانه‌ای رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی همچون ناامیدی و هیجان‌های غیرفعال‌کننده همچون بی‌حوصلگی رابطه منفی دارند (۱۰). به طور کلی، هیجان‌های فعال‌کننده مثبت (لذت، امید، غرور) تأثیر مثبتی در دستیابی به اهداف دارند، درحالی‌که هیجان‌های منفی (عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی) و غیرفعال‌کننده (کسالت، تسکین) رابطه منفی در دستیابی به هدف و یادگیری را نشان می‌دهند (۱۱).

یکی از متغیرهای مورد مطالعه در این تحقیق تنظیم هیجانی شناختی است. تنظیم هیجانی شناختی عبارت است از توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها (۱۲) و به فرآیندهایی اشاره می‌کند که به‌وسیله آن ما بر این که چه هیجان‌هایی را تجربه کنیم، چه موقع آن‌ها را تجربه کنیم و چگونه آن‌ها را بیان کنیم تأثیر می‌گذارد (۱۳). تنظیم هیجان باعث می‌شود افراد انعطاف پذیر باشند و با تمرکز بیشتر بر مشکلات، سعی کنند برای رفع آن گام بردارند و موقع نیاز راه حل‌های مناسبی اجرا کنند (۱۴). از موضوعات دیگری که در ارتباط با هیجان‌های پیشرفت مورد مطالعه قرار می‌گیرد جهت‌گیری اهداف است و یکی از مواردی که برای محققان اهمیت دارد، اثراتی است که این نوع جهت‌گیری‌ها در ارتباط با هیجان‌ها در قالب پیشایندها و همبسته‌های اهداف افراد داشته است. نظریه اهداف پیشرفت بر این فرض استوار است که اهداف، مسیر رفتار و هیجان‌ها را مشخص و هدایت می‌کند تا اینکه آن‌ها را در فعالیت‌های مختلف درگیر کند. امروزه نظریه جهت‌گیری هدف با نگاهی شناختی-اجتماعی به انگیزش و با تأکید بر نقش اهداف در زمینه انگیزش پیشرفت، برجستگی خاصی دارد، Ryan و Pintrich (۲۰۱۱) جهت‌گیری‌های هدف را اهدافی می‌دانند که افراد برای دستیابی به پیشرفت و مطلوب بودن، در نظر می‌گیرند (۱۵). جهت‌گیری هدف-پیشرفت شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است (۱۶). در واقع، مبنای تفاوت‌های فردی در موفقیت‌های تحصیلی است (۱۷). جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری، شناخته شده است (۱۸) و بر دلایلی تمرکز دارد که دانش‌آموزان برای تلاش در کسب موفقیت نیاز دارند (۱۹). در کل نحوه واکنش فرد به دنیای پیرامون، تحت تأثیر این جهت‌گیری است (۲۰). جهت‌گیری هدف به دو شکل تبحری و عملکردی وجود دارد. در جهت‌گیری تبحری افراد سعی می‌کنند تا تسلط، پیشرفت و موفقیت را در یک موضوع جدید تجربه کنند، اما در جهت‌گیری عملکردی، افراد در تلاش‌اند تا محبوبیت و مطلوب بودن از سوی دیگران را حل کنند و از قضاوت انتقادآمیز نسبت به خود اجتناب ورزند (۲۱). هر دو جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی جنبه گرایشی و اجتنابی دارند. با توجه به تأثیر هیجان‌های پیشرفت تحصیلی در فرآیندهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و تأثیر جهت‌گیری هدف در دستیابی به هیجان‌های پیشرفت (۲۲) و همچنین با توجه به اهمیت موضوع هیجان‌های پیشرفت و اینکه در تحقیقات

گذشته به رابطه آن با جهت‌گیری اهداف و راهبردهای شناختی پرداخته نشده است، این مطالعه با هدف تعیین رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام شد.

روش و مواد

این پژوهش از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن شامل همه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام‌نور استان آذربایجان غربی است که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تحصیل اشتغال داشتند. براساس آمار دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی در این نیمسال تحصیلی تعداد ۱۹۴۲۸ دانشجو در این مقطع به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین

تعداد نمونه از فرمول کوکران
$$n = \frac{N(Z^2)P(1-P)}{e^2(N-1)+(Z^2)P(1-P)}$$
 استفاده شد. این فرمول زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که حجم جامعه مشخص باشد. با در نظر گرفتن حداکثر واریانس مورد نظر (p=0.5 و q=0.5) و ضریب خطای ۵ درصد و دو دامنه مقدار نمونه ۳۷۷ نفر به دست آمد.

$$n = \frac{(19428)(1.96^2)(0.5)(1-0.5)}{(0.05)^2(19428-1) + (1.96^2)(0.5)(1-0.5)} = \frac{18658.65}{49.53} = 376.7$$

برای انتخاب نمونه در مرحله اول از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. از بین مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا، مقطع کارشناسی انتخاب شد، همچنین از بین زیرگروه‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی - مهندسی و هنر، رشته‌های زیر گروه علوم انسانی انتخاب شدند. در مرحله دوم با توجه به تناسب جنسیتی جمعیت دانشجویان دانشگاه پیام‌نور که ۶۷٪ دختر و ۳۳٪ پسر هستند، از نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. با توجه به تعیین تعداد نمونه از این جامعه براساس فرمول کوکران باید ۳۷۷ نفر انتخاب می‌شد. به علت شرایط اجرای آزمون، شرایط روانی و جسمانی دانشجویان و احتمال عدم همکاری با پژوهشگر، نمونه‌ای به تعداد ۴۱۲ نفر انتخاب شد. واحد نمونه‌گیری کلاس بود. از این نمونه، پرسشنامه ۲۱ نفر ناقص و از روند تحلیل حذف شدند. در نهایت پرسشنامه ۳۹۱ نفر برای تحلیل باقی ماند. ملاک انتخاب نمونه دانشجویانی بودند که در مقطع کارشناسی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در یکی از رشته‌های زیر گروه علوم انسانی دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی ثبت نام کرده بودند و به تحصیل اشتغال داشتند و شامل سایر دانشجویان مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور و سایر دانشگاه‌ها نمی‌شد. پرسشنامه‌ها بعد از تأیید استاد راهنما و استاد مشاور چاپ و در اختیار دانشجویان قرار گرفتند. پاسخ‌نامه‌هایی که ناقص بودند و به طور کامل پاسخ داده نشده بودند از مطالعه خارج شدند. همچنان که قبلاً ذکر شد در این مرحله تعداد ۲۱ پرسشنامه از تحلیل حذف و تعداد ۳۹۱ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. پرسشنامه بدون ذکر مشخصات نام و نام خانوادگی بود و دانشجویانی که تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در تحقیق داشتند، به پرسشنامه‌ها پاسخ می‌دادند و در هر مرحله از مراحل تکمیل پرسشنامه دانشجو حق داشت که از ادامه پژوهش انصراف دهد. به دانشجویان گفته شد که اطلاعات حاصل از نتایج پرسشنامه به صورت کلی و بدون ذکر مشخصات فردی آنان تحلیل خواهد شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های جهت‌گیری اهداف، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و هیجانات پیشرفت استفاده شد.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجانی: این پرسشنامه توسط Garnefski و همکاران (۲۰۰۱) در کشور هلند برای شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی تدوین شد. از نه عامل چهار سؤال (۳۶ سؤال) تشکیل شده است. پنج عامل این پرسشنامه (پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کنار آمدن با دیدگاه) سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و چهار عامل دیگر هم (سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه انگاری، سرزنش دیگری) سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار را اندازه می‌گیرند. آزمودنی باید برای پاسخ به هر سؤال نظر خود را با علامت زدن یکی از گزینه‌های هرگز، گاهی، مرتباً، اغلب و همیشه مشخص کند. در این پرسشنامه به گزینه‌های هرگز ۱ نمره، گاهی ۲ نمره، مرتباً ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و همیشه ۵ نمره داده می‌شود (۱).

نمره‌های بالا در هر عامل بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی است (۲۲). در مطالعه حسنی (۲۳) اعتبار به‌دست آمده برای کل پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای عامل‌های تشکیل‌دهنده پرسشنامه بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ و با استفاده از روش بازآزمایی برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمد. همچنین اعتبار به دست آمده در مطالعه رجبیان ده زیره، درتاج، پورروستایی اردکانی و اسمعیلی گوجار (۲۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان ۰/۸۱ و برای عامل راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان ۰/۷۶ به دست آمده است. در این مطالعه اعتبار به دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار ۰/۸۶ و برای عامل سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه هیجانات پیشرفت: پرسشنامه توسط Pekrun و همکاران (۲۰۰۲) تهیه شد. هشت نوع هیجان متفاوت را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بدین ترتیب، پرسشنامه هیجانات پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. مشارکت کنندگان به هر ماده بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۵ پاسخ می‌دهند. نمره بالا در هر عامل بیانگر استفاده آزمودنی از آن هیجان در موقعیت‌های کلاس، امتحان، یادگیری و یا هیجانات پیشرفت مثبت و منفی است. در مطالعه عبدالله پور و درتاج (۲۵) ضرایب همسانی درونی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، لذت ۰/۶۵، امیدواری ۰/۵۵، غرور ۰/۶۲، خشم ۰/۵۰، اضطراب ۰/۵۵، شرم ۰/۶۵، ناامیدی ۰/۶۳ و خستگی ۰/۵۸ به دست آمد. همچنین اعتبار عامل‌های مربوط به هیجان‌های یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و در مقیاس‌های مربوط به امتحان به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. این پرسشنامه از دیدگاه دیگر از دو عامل هیجانات مثبت و منفی تشکیل شده است. عامل هیجان‌های پیشرفت مثبت از هیجان‌های لذت، امیدواری، غرور و تسکین و عامل هیجانات پیشرفت منفی تحصیلی از هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی تشکیل شده است. در این مطالعه اعتبار به دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل هیجان‌های پیشرفت مثبت ۰/۹۲ و برای هیجان‌های پیشرفت منفی ۰/۹۴ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت: هدف پرسشنامه هدف پیشرفت، ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود انتخاب می‌کند. Elliot و Murayama (۲۰۰۸) و McGregor (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسشنامه اهداف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت گسترش دادند. نسخه تجدیدنظر شده از ۱۲ گویه و چهار بُعد شامل هدف تسلط مدار گرایشی (با گویه‌های ۱، ۳ و ۷)، هدف تسلط مدار اجتنابی (با گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی (با گویه‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (با گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است. در این پرسشنامه مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم ۱ تا کاملاً مخالفم ۷ پاسخ می‌دهند و در نمره‌گذاری آن به گزینه کاملاً مخالفم ۱ نمره، کمی مخالفم ۲ نمره، تا حدودی مخالفم ۳ نمره، نظری ندارم ۴ نمره، تا حدودی موافقم ۵ نمره، کمی موافقم ۶ نمره و کاملاً موافقم ۷ نمره داده می‌شود. برای هر آزمودنی ۴ نمره جداگانه به دست می‌آید. هر چه نمره فرد در یکی از عامل‌ها بالاتر باشد، یعنی فرد از جهت‌گیری مذکور بیشتر استفاده می‌کند. ضرایب همسانی درونی برای هر یک از ابعاد هدف تسلط گرایش، هدف تسلط اجتناب، هدف عملکرد گرایش و در نهایت هدف عملکرد اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ به دست آمد (۲۶). همچنین اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) برای عامل‌های اهداف تبحر گرایشی ۰/۸۲، تبحر اجتنابی ۰/۸۶، عملکرد گرایشی ۰/۸۵ و عملکرد اجتنابی ۰/۸۷ به دست آمد و با استفاده از روش تصنیف برای عامل‌های اهداف تبحر گرایشی ۰/۸۴، تبحر اجتنابی ۰/۸۶، عملکرد گرایشی ۰/۸۲ و عملکرد اجتنابی ۰/۸۰ به دست آمد. در این مطالعه اعتبار به دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل تسلط مدار اجتنابی ۰/۷۰، تسلط مدار گرایشی ۰/۸۶، جهت‌گیری عملکردی اجتنابی ۰/۸۶ و جهت‌گیری عملکردی گرایشی ۰/۸۶ به دست آمد.

برای محاسبه رابطه بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، برای بررسی تأثیر متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک از آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS-24 انجام شد.

یافته‌ها

میانگین (انحراف معیار) سن شرکت کنندگان (۴/۴) ۲۲/۲ بود. تعداد ۲۶۴ (۶۷/۵٪) دختر و ۱۰۵ (۲۶/۹٪) پسر در مطالعه شرکت کردند و جنس ۲۲ (۵/۶٪) نفر مشخص نشده بود. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ضریب همبستگی پیرسون) متغیرهای مورد مطالعه با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱ - شاخص‌های توصیفی و ضریب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی

متغیر	(انحراف معیار) میانگین	ضریب همبستگی پیرسون	
		هیجانات پیشرفت مثبت	هیجانات پیشرفت منفی
جهت‌گیری هدف تسلط مدار اجتنابی	۱۵ (۴/۵)	۰/۱	صفر
جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	۱۶/۹ (۴)	۰/۵**	-۰/۳**
جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی	۱۶/۶ (۴/۲)	۰/۴**	-۰/۲**
جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی	۱۷/۱ (۴)	۰/۴**	-۰/۳**
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار	۵۹/۲ (۱۲/۷)	۰/۴**	-۰/۲**
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار	۴۱/۱ (۹/۱)	صفر	۰/۳**
هیجانات پیشرفت منفی	۱۰۵/۷ (۲۹/۹)	-۰/۱*	۱/۰**
هیجانات پیشرفت مثبت	۱۰۲/۳ (۲۰/۶)	۱/۰**	-۰/۱*

** ضریب همبستگی در سطح $P < 0.001$ معنی‌دار است.

* ضریب همبستگی در سطح $P < 0.05$ معنی‌دار است.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی (۱۶/۹(۴)، میانگین (انحراف استاندارد) هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت و ضریب همبستگی ۰/۵ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی (۱۶/۶(۴/۲)، میانگین (انحراف معیار) هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت و ضریب همبستگی ۰/۴ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (۱۷/۱(۴/۰)، نمره هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت و ضریب همبستگی ۰/۴ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار (۵۹/۲(۱۲/۷)، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت و ضریب همبستگی ۰/۴ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی (۱۶/۹(۴/۰)، نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ کاهش یافت و ضریب همبستگی -۰/۳ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی (۱۶/۶(۴/۲)، نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ کاهش یافت و ضریب همبستگی -۰/۲ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (۱۷/۱(۴/۰)، نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ کاهش یافت و ضریب همبستگی -۰/۳ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار (۵۹/۲(۱۲/۷)، نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ کاهش یافت و ضریب همبستگی -۰/۲ بود ($P < 0.001$). با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار (۴۱/۱(۹/۱)، نمره هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) ۱۰۵/۷ افزایش یافت و ضریب همبستگی ۰/۳ بود ($P < 0.001$).

به طور کلی جهت‌گیری هدف پیشرفت تسلط مدار گرایشی ۲۵٪، جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکرد اجتنابی ۱۶٪، جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکرد گرایشی ۱۶٪، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار ۱۶٪ واریانس هیجانات پیشرفت مثبت را تبیین می‌کنند. همچنین جهت‌گیری هدف پیشرفت تسلط مدار گرایشی ۹٪، جهت‌گیری هدف پیشرفت

عملکرد اجتنابی ۰/۴٪، جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکرد گرایشی ۰/۹٪، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار ۰/۴٪ و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار ۰/۹٪ واریانس هیجانات پیشرفت منفی را تبیین می‌کنند. برای بررسی رابطه بین متغیرهای مورد مطالعه از آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شد، نتایج در جدول‌های شماره ۲ الی ۵ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲- خلاصه مدل رگرسیون گام به گام

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (تعدیل‌شده)	خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین هر متغیر	F Change	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	P
۱	۰/۳۰۰	۰/۰۹۰	۲۸/۵۹	۰/۰۹۰	۳۸/۵۰۰	۱	۳۸۹	۰/۰۰۱
۲	۰/۳۹۳	۰/۱۵۵	۲۷/۶۰	۰/۰۶۵	۲۹/۶۱۹	۱	۳۸۸	۰/۰۰۱
۳	۰/۴۵۴	۰/۲۰۶	۲۶/۷۸	۰/۰۵۱	۲۵/۰۵۸	۱	۳۸۷	۰/۰۰۱

گام اول: متغیر پیش‌بین: جهت‌گیری تسلط مدار گرایشی

گام دوم: متغیر پیش‌بین: سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار

گام سوم: متغیر پیش‌بین: سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار

متغیر ملاک: هیجانات پیشرفت منفی

جدول شماره ۳- ضرایب استاندارد شده و استاندارد نشده رگرسیون

مدل	B	S. E	β	T	P
۱ مقدار ثابت	۱۴۳/۱۸۵	۶/۲۱۲	—	۲۳/۰۵۰	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	-۲/۲۲۳	۰/۳۵۸	-۰/۳۰۰	-۶/۲۰۵	۰/۰۰۱
مقدار ثابت	۱۰۳/۴۰۷	۹/۴۵۳	—	۱۰/۹۳۹	۰/۰۰۱
۲ جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	-۱/۹۱۶	۰/۳۵۰	-۰/۲۵۹	-۵/۴۷۱	۰/۰۰۱
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار	۰/۸۴۲	۰/۱۵۵	۰/۲۵۷	۵/۴۴۲	۰/۰۰۱
ثابت	۱۲۱/۲۹۰	۹/۸۴۴	—	۱۲/۳۲۱	۰/۰۰۱
۳ جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	-۱/۴۴۷	۰/۳۵۳	-۰/۱۹۵	-۴/۱۰۵	۰/۰۰۱
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار	۱۰/۰۳۱	۰/۱۵۵	۰/۳۱۵	۶/۶۶۰	۰/۰۰۱
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار	-۰/۵۶۷	۰/۱۱۳	-۰/۲۴۰	-۵/۰۰۶	۰/۰۰۱

متغیر وابسته: هیجانات پیشرفت منفی

همان‌طور که در جدول‌های شماره ۲ و ۳ مشاهده می‌شود در گام اول متغیر جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی وارد معادله شد، اثر رگرسیون $F=۳۸/۵$ برآورد شد که در سطح $P<۰/۰۰۱$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۹ معنادار می‌باشد. همبستگی این متغیر با هیجانات پیشرفت منفی ۰/۳ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر ۰/۰۹ است، یعنی اینکه این متغیر ۰/۹٪ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان را تبیین می‌کند.

در گام دوم به همراه جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار وارد معادله شدند، اثر رگرسیون $F=۲۹/۶۱۹$ برآورد شد که در سطح $P<۰/۰۰۱$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۸ معنادار می‌باشد. همبستگی این متغیرها با هیجانات پیشرفت منفی ۰/۳۹۳ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر ۰/۱۵۵ است، یعنی اینکه این دو متغیر ۰/۱۵۵٪ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان را تبیین می‌کنند. مجموع مجزورات تغییر داده شده نیز محاسبه شد، یعنی زمانی که متغیر دوم وارد معادله شد ۰/۰۶٪ مقدار پیش‌بینی را افزایش داد.

در گام سوم به همراه جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار وارد معادله شدند، اثر رگرسیون $F=۲۵/۰۵۸$ برآورد شد که در سطح $P<۰/۰۰۱$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۷ معنادار می‌باشد همبستگی این متغیرها با هیجانات پیشرفت منفی ۰/۴۵۴ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر ۰/۲۰۶٪ است، یعنی اینکه این سه متغیر ۰/۲۰۶٪ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

مجموع مجذورات تغییر داده شده نیز محاسبه شد، یعنی زمانی که متغیر سوم وارد معادله شد $0.5/1$ مقدار پیش‌بینی را افزایش داد. در کل با توجه به جدول شماره ۳ افزایش یک انحراف معیار در نمره جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی باعث کاهش $0.3/$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان خواهد شد. همچنین افزایش یک انحراف معیار در نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار باعث افزایش $0.257/$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان خواهد شد. افزایش یک انحراف معیار در نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار باعث کاهش $0.24/$ انحراف معیار در نمره هیجانات منفی دانشجویان خواهد شد. سایر متغیرها توانایی پیش‌بینی هیجانات پیشرفت منفی را نداشتند و از تحلیل حذف شدند.

جدول شماره ۴ - خلاصه مدل رگرسیون گام به گام

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (تعدیل‌شده)	خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین هر متغیر	F Change	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	P
۱	۰/۴۷۱	۰/۲۲۲	۱۸/۱۶۸	۰/۲۲۲	۱۱۰/۹۵۸	۱	۳۸۹	۰/۰۰۱
۲	۰/۵۵۵	۰/۳۰۸	۱۷/۱۶۰	۰/۰۸۶	۴۸/۰۵۳	۱	۳۸۸	۰/۰۰۱
۳	۰/۵۶۷	۰/۳۲۱	۱۷/۰۱۱	۰/۰۱۴	۷/۸۴۴	۱	۳۸۷	۰/۰۰۱

گام اول: متغیر پیش‌بین: جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی

گام دوم: متغیر پیش‌بین: سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار

گام سوم: متغیر پیش‌بین: جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی

متغیر ملاک: هیجانات پیشرفت مثبت

جدول شماره ۵ - ضرایب استاندارد شده و استاندارد نشده رگرسیون

مدل	B	S. E	β	T	P
۱ مقدار ثابت	۶۱/۸۴۳	۳/۹۴۶	---	۱۵/۶۷۱	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	۲/۳۹۷	۰/۲۲۸	۰/۴۷۱	۱۰/۵۳۴	۰/۰۰۱
۲ مقدار ثابت	۳۸/۷۷۲	۴/۹۷	---	۷/۷۵۹	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	۲/۰۵۳	۰/۲۲۱	۰/۴۰۳	۹/۳۰۵	۰/۰۰۱
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار	۰/۴۸۸	۰/۰۷۰	۰/۳۰۱	۶/۹۳۲	۰/۰۰۱
ثابت	۳۳/۹۲۶	۵/۲۴۷	---	۶/۴۶۶	۰/۰۰۱
۳ جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی	۱/۵۵۹	۰/۲۸۱	۰/۳۰۶	۵/۵۴۷	۰/۰۰۱
سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار	۰/۴۸۴	۰/۰۷۰	۰/۲۹۸	۶/۹۳۸	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی	۰/۷۸۴	۰/۲۸۰	۰/۱۵۳	۲/۸۰۱	۰/۰۰۱

متغیر وابسته: هیجانات پیشرفت مثبت

همان‌طور که در جدول‌های شماره ۴ و ۵ مشاهده می‌شود در گام اول متغیر جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی وارد معادله شد، اثر رگرسیون $F = 110/958$ برآورد شد که در سطح $P < 0.001$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۹ معنادار می‌باشد همبستگی این متغیر با هیجانات پیشرفت منفی $0.471/$ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر $0.222/$ است، یعنی اینکه این متغیر 22.2% از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان را تبیین می‌کند.

در گام دوم به همراه جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار وارد معادله شدند، اثر رگرسیون $F = 48/053$ برآورد شد که در سطح $P < 0.001$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۸ معنادار می‌باشد همبستگی این متغیرها با هیجانات پیشرفت مثبت $0.555/$ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر $0.308/$ است، یعنی اینکه این دو متغیر 30.8% از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان را تبیین می‌کنند. مجموع مجذورات تغییر داده شده نیز محاسبه شد، یعنی زمانی که متغیر دوم وارد معادله شد $0.8/6$ مقدار پیش‌بینی را افزایش داد.

در گام سوم به همراه جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار، جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی وارد معادله شدند، اثر رگرسیون $F=7/844$ برآورد شد که در سطح $P<0/001$ با درجه آزادی ۱ و ۳۸۷ معنادار می‌باشد همبستگی این متغیرها با هیجانات پیشرفت مثبت $0/567$ بوده و R^2 محاسبه شده براساس این متغیر $0/321$ است، یعنی اینکه این سه متغیر $32/1\%$ از واریانس متغیر هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان را تبیین می‌کنند. مجموع مجذورات تغییر داده شده نیز محاسبه شد، یعنی زمانی که متغیر سوم وارد معادله شد $1/3\%$ مقدار پیش‌بینی را افزایش داد. با توجه به نتیجه جدول شماره ۵ افزایش یک انحراف معیار در نمره جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی باعث افزایش $0/471$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان خواهد شد. همچنین افزایش یک انحراف معیار در نمره سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار باعث افزایش $0/301$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان خواهد شد. افزایش یک انحراف معیار در نمره جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی باعث افزایش $0/153$ انحراف معیار در نمره هیجانات مثبت دانشجویان خواهد شد. سایر متغیرها توانایی پیش‌بینی هیجانات پیشرفت مثبت را نداشتند و از تحلیل حذف شدند.

بحث

مطالعه نشان داد که با افزایش میانگین (انحراف معیار) نمرات مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف شامل جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی (۴) $16/9$ ، جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی، جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) $102/3$ دانشجویان افزایش و هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) $105/7$ کاهش یافت. همچنین با افزایش میانگین (انحراف معیار) سبک‌های تنظیم هیجان شناختی سازگار (۱۲/۷) $59/2$ ، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) $102/3$ افزایش و هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) $105/7$ کاهش یافت. با افزایش میانگین (انحراف معیار) سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار (۹/۱) $41/1$ هیجانات پیشرفت منفی (۲۹/۹) $105/7$ افزایش یافت.

یافته‌های به دست آمده بیانگر عدم رابطه معنی‌دار بین جهت‌گیری هدف تسلط مدار اجتنابی با میانگین (انحراف معیار) (۴/۵) 15 با هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) $102/3$ است. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش همتی، نوشادی و نیکدل (۲۸) و مغایر با نتایج حکمی و شکری (۲۹) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویان دارای جهت‌گیری اجتنابی در اثبات توانایی و شایستگی خود گریزان بوده و علل شکست‌ها و عدم موفقیت‌های خود را به دیگران نسبت می‌دهند و این رفتارها توانایی آنان در پیش‌بینی هیجانات مثبت را کاهش می‌دهد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری هدف تسلط (تبحر) مدار گرایشی (۴) $16/9$ ، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) $102/3$ افزایش یافت. این یافته همسو با نتایج پژوهش همتی، نوشادی و نیکدل (۲۸) و حکمی و شکری (۲۹) است. صالح زاده، شکری و فتح‌آبادی (۳۰) نیز در تحقیقی با عنوان ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت به این نتیجه رسیدند که بین جهت‌گیری هدف تسلطی با هیجان‌های مثبت پیشرفت رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویان دارای جهت‌گیری هدف تسلطی به دنبال افزایش دانش و توسعه مهارت‌های فردی بوده و در تلاش برای افزایش شایستگی و صلاحیت توانایی خود هستند. حتی انجام تکالیف چالش برانگیز باعث بهبودی و ارتقای وضعیت آنان خواهد شد. بنابراین دانشجویانی که در این زمینه جهت‌گیری هدف تسلطی باشند، غرور آنان افزایش پیدا خواهد کرد در نتیجه باعث ارتقای هیجانات پیشرفت مثبت آنان خواهد کرد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی (۴/۲) $16/6$ ، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) $102/3$ افزایش یافت. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) و حکمی و شکری (۲۸) و مغایر با نتایج رستگار (۳۰) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان در این زمینه به دنبال مقایسه رفتار و عملکرد خود با سایر دانشجویان بوده و آنان به خاطر اینکه مورد حقارت و سرزنش قرار نگیرند تلاش خود را بیشتر خواهند کرد و به دنبال

مورد قضاوت مثبت گرفتن هستند، تلاش‌های انجام شده باعث بهبود عملکرد فرد شده و به تبع آن باعث افزایش هیجانات مثبت تحصیلی خواهد شد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (۴) ۱۷/۱، هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳ افزایش یافت. این یافته همسو با نتایج حکمی و شکری (۲۸) و همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) و مغایر با نتایج پژوهش رستگار (۳۰) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان در این زمینه تلاش دارند تا خود را بهتر و تواناتر از دیگران نشان دهند، این دانشجویان از طریق تسلط بر تکالیف و محتوای آموزشی سعی در برتر نشان دادن خود به همکلاسی‌ها بوده و از این راه احساس غرور خواهند کرد. موفقیت‌های به دست آمده باعث ایجاد هیجانات مثبت در دانشجویان خواهد شد. مغایرت نتیجه تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات ذکر شده می‌تواند ناشی از تفاوت جامعه آماری و نمونه‌های انتخاب شده یا ابزارهای اندازه‌گیری باشد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار (۱۲/۷) ۵۹/۲، میانگین (انحراف معیار) هیجانات پیشرفت مثبت (۲۰/۶) ۱۰۲/۳، افزایش یافت. این یافته همسو با نتایج پژوهش خدایی و زارع (۳۱) است آنان در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات پیشرفت به این نتیجه دست یافتند که بین راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان انطباقی شامل پذیرش، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، باز ارزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری با هیجانات پیشرفت مثبت، رابطه مثبت و معنادار دارد، همچنین بین راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان غیر انطباقی شامل خود سرزنشگری، دگر سرزنشگری، نشخوارگری ذهنی و فاجعه‌سازی با هیجانات پیشرفت مثبت، رابطه منفی و معنادار است. به طور کلی سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار باعث افزایش اعتماد به نفس دانشجو و تعاملات اجتماعی ایشان با سایر دانشجویان شده و این ارتباطات اجتماعی باعث کاهش موقعیت تنش‌زا و استرس آفرین خواهد شد. بنابراین سبک‌های تنظیم هیجانی سازگار هیجانات پیشرفت مثبت را به دنبال خواهد داشت.

نتایج رگرسیون گام به گام بیانگر تبیین ۳۲/۱٪ واریانس هیجانات پیشرفت مثبت (امیدوار، لذت و غرور) توسط جهت‌گیری تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و جهت‌گیری عملکرد گرایشی است. افزایش یک انحراف معیار در نمرات متغیرهای جهت‌گیری تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و جهت‌گیری عملکرد گرایشی به ترتیب باعث افزایش ۰/۴۷۱، ۰/۳۰۱ و ۰/۱۵۳ انحراف معیار در نمره دانشجویان خواهد شد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش بیانگر این مطلب است که دانشجویان تا حد امکان دنبال یادگیری هستند، آنان رشد مهارت‌های تازه و تسلط بر دانش، شایستگی و صلاحیت خود را پرورش می‌دهند تا با افزایش سطح شایستگی و توانایی خود بتوانند نمره و موفقیت بیشتری کسب کنند. آنان به صورت انعطاف‌پذیری برخورد می‌کنند و به تجارب ارزشمند و سازنده در مقابله با رویدادها توجه ویژه دارند. شرایط و موقعیت‌های موجود را می‌پذیرند، ارزیابی مثبت در شرایط ناگوار و ناخوشایند دارند همچنین بر برنامه‌ریزی تمرکز کرده و با استفاده از توجه و تفکر خویش رفتارهای سازگارانه را سازمان‌دهی کرده و از هیجانات منفی، شرایط و موقعیت‌های استرس‌زا اجتناب می‌کنند. به طور کلی احتمال کمی وجود دارد که این دانشجویان از عدم درک و تسلط بر محتوای یادگیری و دانش و معلومات خود نگرانی داشته باشند. تنظیم هیجانات در محیط کلاس درس و یادگیری مانع دلزدگی، ناامیدی و خستگی خواهد شد. بنابراین به دنبال ایجاد و تمرکز بر فعالیت‌های شناختی سازگار از جمله پذیرش موقعیت خود، ارزیابی و تمرکز هستند. حتی در نحوه استفاده از رویکردهای مطالعه بین دانشجویان دارای هیجانات مثبت و منفی تفاوت وجود دارد. دانشجویان دارای هیجانات مثبت از رویکردهای عمیق یادگیری و دانشجویان دارای هیجانات منفی از رویکردهای سطحی یادگیری استفاده خواهند کرد (۳۲). آنان برای رسیدن به هدف مورد نظر از هیچ کوشش و تلاشی دریغ نخواهند کرد. تا بتوانند توانایی‌ها، برتری‌ها و ارزش و شایستگی‌اشان را به اثبات برسانند به تبع کسب این شایستگی‌ها و توانایی‌ها و یادگیری‌ها به امید، لذت و غرور دست پیدا خواهند کرد. لذت و امیدواری به ایجاد فضای مثبت در موقعیت‌های یادگیری کمک خواهد کرد. استفاده از جهت‌گیری‌های تسلط مدار گرایشی و عملکرد گرایشی

و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار می‌توانند باعث رضایت فراگیران از محیط تحصیلی شوند و رضایت آنان از این محیط را به دنبال داشته باشند.

بین جهت‌گیری هدف تسلط مدار اجتنابی با میانگین (انحراف معیار) $(۴/۵)$ با هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ رابطه معنی‌داری وجود ندارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش حکمی و شکری (۲۸) و مغایر با نتایج پژوهش همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) است.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری هدف تسلط مدارگرایشی $(۴/۰)$ $۱۶/۹$ ، هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ کاهش یافت. این یافته همسو با نتایج همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) و حکمی و شکری (۲۸) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویان دارای این نوع سبک جهت‌گیری هدفی به دنبال کسب شایستگی‌ها هستند. دانشجویانی که دارای شایستگی بالاتری باشد توانایی کنترل هیجان‌ات منفی از جمله اضطراب، پرخاشگری و ... خواهند داشت. بنابراین علاقه به یادگیری باعث خواهد شد آنان خود را درگیر فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی چالش برانگیز کنند و موفقیت در این زمینه کاهش هیجان‌ات منفی تحصیلی را به دنبال خواهد داشت.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی $(۴/۲)$ $۱۶/۶$ ، هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ کاهش یافت. این یافته همسو با نتایج پژوهش حکمی و شکری (۲۸) است. آنان به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکردی اجتنابی پیش‌بینی کننده مثبت هیجان‌ات منفی از همانند خشم، اضطراب، ناامیدی و شرم است. مخالف با این یافته می‌توان به نتایج پژوهش همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) و رستگار (۳۰) اشاره کرد. نتایج پژوهش آنان بیانگر رابطه مثبت و معنی‌دار جهت‌گیری عملکرد اجتنابی با هیجان‌های پیشرفت منفی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان به دنبال دوری از نشان دادن آنان به عنوان افراد ناشایست و ناکارآمد است. بنابراین تلاش خواهد کرد که فعالیت‌های خویش را بهبود ببخشند. بهبود فعالیت‌های آنان باعث کاهش هیجان‌ات منفی از جمله پرخاشگری، خشم و اضطراب خواهد شد. همچنین نتایج مغایر با این نتیجه حاضر می‌تواند به دلیل تفاوت در جامعه آماری و زمان و شرایط اجرای تحقیق باشد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) جهت‌گیری عملکرد گرایشی $(۴/۰)$ $۱۷/۱$ ، هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ کاهش یافت. این یافته مغایر با یافته‌های همتی، نوشادی و نیکدل (۲۷) و حکمی و شکری (۲۸) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان به دنبال نشان دادن بهتری و برتر بودن خود در فعالیت‌های تحصیلی را دارند، کسب برتری در این زمینه می‌توان منجر به کاهش هیجان‌ات منفی در دانشجویان شود. نتایج مغایر با نتیجه حاضر همچنان که قبلاً گفته شد می‌تواند نشان دهنده تغییر در نمونه و جامعه آماری و زمان اجرای پژوهش باشد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار $(۱۲/۷)$ $۵۹/۲$ ، هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ کاهش یافت. این نتیجه مغایر با نتیجه پژوهش بادن فیروز، مکوند حسینی و محمدی فر (۳۳) است. در این راستا می‌توان گفت دانشجویان در پاسخ به انتظارات و توقعاتی که از آنان دارند به صورت مختلف هیجان‌ات شناختی خود را به اقتضای زمان و مکان تعدیل می‌کنند در نتیجه تعدیل و کنترل بر این هیجان‌ات باعث افزایش توانایی دانشجویان بر هیجان‌ات منفی تحصیلی از جمله اضطراب و خشم خواهد شد.

با افزایش میانگین (انحراف معیار) سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار $(۹/۱)$ $۴۱/۱$ ، هیجان‌ات پیشرفت منفی $(۲۹/۹)$ $۱۰۵/۷$ افزایش یافت. این نتیجه همسو با نتیجه پژوهش بادن فیروز، مکوند حسینی و محمدی فر (۳۳) است. همچنان که قبلاً گفت شد توانایی کنترل هیجان‌ات باعث کاهش هیجان‌ات منفی دانشجویان خواهد شد. در سمت و سوی مخالف نیز می‌توان گفت که سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار از جمله افکار خود سرزنشی، تأکیدات بیش از حد بر مصیبت بار بودن رویدادها، ملامت و سرزنش کردن دیگران به خاطر عدم پیشرفت خود باعث افزایش هیجان‌ات منفی از جمله پرخاشگری، خشم و اضطراب در آنان خواهد شد.

نتایج رگرسیون گام به گام بیانگر تبیین $۲۰/۶\%$ واریانس هیجان‌ات پیشرفت منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی توسط جهت‌گیری تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی

سازگار است. افزایش یک انحراف معیار در نمرات متغیرهای جهت‌گیری تسلط مدار گرایشی و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار به ترتیب باعث کاهش $0/3-$ و $0/24-$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان خواهد شد. افزایش یک انحراف نمره در سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار افزایش $0/257$ انحراف معیار در نمره هیجانات پیشرفت منفی دانشجویان را به همراه دارد.

همان گونه که قبلاً ذکر شد دانشجویان با استفاده از جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی تمام توان و تلاش خود را برای دستیابی به هیجانات پیشرفت مثبت به کار خواهند بست. با توجه به این که متغیرهای پیش‌بینی کننده هیجانات پیشرفت منفی عبارتند از جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی، سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی ناسازگار و سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار، می‌توان گفت دانشجویان در این زمینه بجای یادگیری و تلاش برای رسیدن به سطح شایستگی‌ها و رفع موانع و چالش‌ها جهت‌گیری مشخصی در اهداف خود ندارند، قدرت مهارتی ضعیفی دارند، عملکرد منفعلانه در محیط یادگیری دارند، خود را به طور دائم سرزنش کرده و اغلب دچار نشخوار احساسات، افکار و هیجانات منفی هستند، با ملامت و سرزنش کردن دیگران، کم‌اهمیت شماری موضوع درسی سعی در پنهان کردن شکست‌های خود یا بی‌اهمیت شماری موضوع یادگیری دارند. آنان در رسیدن به اهداف خود تمایلی به استفاده از سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار ندارند. بنابراین بعد از عدم موفقیت‌ها و یا به عبارتی دچار شدن به شکست‌ها و احساس شکست و ناکامی احساس‌های پیشرفت خود را به صورت شرم، ناامیدی، خشم، اضطراب و یا خستگی نشان می‌دهند. به عبارتی استفاده از راهبردهای ناسازگانه تنظیم هیجانی شناختی فرد را دچار اضطراب، شرم، پرخاشگری، ناامیدی و خستگی خواهد کرد. استفاده موفقیت‌آمیز از جهت‌گیری‌های هدفی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان به‌سادگی به افراد امکان می‌دهد هیجان‌های پیشرفت خود را به صورت مؤثرتری مدیریت کنند. برای رسیدن به هیجانات پیشرفت مثبت استفاده از جهت‌گیری‌های تسلط مدار گرایشی و عملکرد گرایشی به همراه سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار توصیه می‌شود.

نتیجه‌گیری

مطالعه نشان داد که با افزایش نمرات مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف شامل جهت‌گیری هدف تسلط مدار گرایشی، جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی، نمره هیجانات پیشرفت مثبت دانشجویان افزایش و هیجانات پیشرفت منفی کاهش یافت. همچنین با افزایش سبک‌های تنظیم هیجان شناختی سازگار، میزان هیجانات پیشرفت مثبت افزایش و میزان هیجانات پیشرفت منفی کاهش یافت. با افزایش سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار نیز هیجانات پیشرفت منفی افزایش یافت.

محدودیت‌ها

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر اجرای آن بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی است. از آنجایی که امکان اجرای پژوهش بر روی نمونه بزرگ‌تر و در مقیاس ملی امکان پذیر نبود بنابراین نتایج این پژوهش در مورد جامعه‌ای که نمونه از آن انتخاب شده است معتبر است و از تعمیم آن به سایر جوامع خودداری شود.

پیشنهادها

پیشنهاد می‌شود اجرای همین عنوان پژوهش در سایر دانشگاه‌ها که شرایط تحصیلی متفاوتی با دانشگاه پیام نور دارند و همچنین مقاطع تحصیلات تکمیلی اجرا شود. در رابطه با این متغیرها شرایط جنسیت و وضعیت تأهل هم مورد بررسی قرار گیرد. همچنین می‌توان آن را بر روی نمونه‌های دانش‌آموزی در مقطع دبیرستانی اجرا کرد. همچنین با توجه به نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی با عناوین سبک‌های تنظیم هیجانی شناختی سازگار و ناسازگار و جهت‌گیری اهداف (علی‌الخصوص در زمینه غلبه بر چالش‌های تحصیلی و افزایش سطح شایستگی‌ها) در طی دوره تحصیلی توسط مراکز مشاوره دانشگاهی برای دانشجویان مد نظر قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

این مقاله بر اساس بخشی از داده‌های رساله دکتری نویسنده اول نوشته شده و دارای کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.047 از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. از همه دانشجویانی که به در اجرا و تکمیل پرسش نامه‌ها با ما همکاری کردند تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تعارض در منافع

نویسندگان اظهار می‌دارند هیچ گونه تعارض منافع در مورد این مقاله وجود ندارد.

REFERENCES

1. Abdi S, Babapoor J, Fathi H. Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Styles And General Health Among University Students. *Annals Of Military And Health Sciences Research*. 2011; 8 (4): 258-264. [Full text in Persian]
2. Grecucci A, Giorgetta C, Van't Wout M, Bonini N, Sanfey AG. Reappraising the ultimatum: an fMRI study of emotion regulation and decision making. *Cerebral Cortex*. 2013; 23(2): 399-410.
3. Mathews BL, Kerns KA, Ciesla JA. Specificity of emotion regulation difficulties related to anxiety in early adolescence. *Journal of adolescence*. 2014; 37(7): 1089-1097.
4. Weiner B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*. 2010; (45): 28-36.
5. Pekrun R, Goetz T, Daniels L M, Stupnisky R H, Perry R P. "Boredom in achievement settings: Exploring control value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion". *Journal of Educational Psychology*, 2010; (102): 531-549.
6. Putwain DW. An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: Control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *Eur. J. Psychol. Educ*. 2019; 34(2): 1-18.
7. Kamijo N, Yukawa S. The Role of Rumination and Negative Affect in Meaning Making Following Stressful Experiences in a Japanese Sample. *Front. Psychol*. 2018; (9): 1-9.
8. Lichtenfeld S, Pekrun R, Stupnisky RH, Reissi K, Murayama K. Measuring students' emotions in the early years: The Achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*. 2012; (22) 190-201.
9. Hadadranjbar S, Sadipour E, Dortaj F, Delavar A, Ebrahimi Qavam S. Effect of Education based on Acceptance and Commitment Approach in Reducing students' Self -Defeating Behaviors: According to the educational package developed. *rme*. 2018; 10 (2): 8-17
10. Riemer V, Schrader C. Mental Model Development in Multimedia Learning: Interrelated Effects of Emotions and Self-Monitoring. *Front. Psychol*. 2019; (10): 1-19.
11. Frenzel AC, Becker-Kurz, B, Pekrun R, Goetz T, Lüdtke O. Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *J. Educ. Psychol*. 2018; 110, 628-639.
12. Shaw P, Stringaris A, Nigg J, Leibenluft E. Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatric Treatment of Children and Adolescents*. 2016; 14(1): 127-144.
13. Szczygie D, Buczy J, Bazinska R. Emotion regulation and emotional information processing: the awareness. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2012; 52. (3): 433-437.
14. Karami R, Sharifi T, Nikkhah M, Ghazanfari A. Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Grass Model on Reducing Rumination and Social Anxiety in Female Students with 60-Day Follow-up. *Journal of Health Education and Health Promotion*. 2019. (7) 1: 1-9.
15. Ryan RM, Pintrich PR. Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 2011; 89(2): 329-341.
16. Hoffman RL, Hudak-Rosander C, Datta J, Morris JB, Kelz RR. Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning. *J Surg Res*. 2014; 190(2): 451-456.
17. Hosseini M, Ghezelbigloo F, Jowkar B. Mediation Role of Goal orientation in the Relationship between teacher-student interaction and Self-efficacy with Academic Buoyancy. *Educational Psychology*. 2019; 15(52): 45-85.
18. Johnson SK, Putter S, Reichard RJ, Hoffmeister K, Cigularov KP, Gibbons AM, Rosecrance JC. Mastery Goal Orientation and Performance Affect the Development of Leader Efficacy During Leader Development. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2018; 25(1): 30-46.
19. Pooragha Roodbarde F, Talepasand S, Rahimian Boogar I. The Effect of Multidimensional Motivation Interventions on Cognitive and Behavioral Components of Motivation: Testing Martin's Model. *Iran J Psychiatry*. 2017; 12(2): 118-127.

20. Kaplan A, Flum H. Achivment goal orientation and identity formation styles. *Educ Reserch Rev.* 2010; 5(5): 50-67.
21. Malmberg LE. Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction.* 2010;18(5):438- 452.
22. Shanmuga vadivu K P. Cognitive Emotion Regulation of Teachers In Relation To Their Gender and Experience. *IOSR Journal of Research & Method in Education.*2013; 1(2).5-8.
23. Hasani J. The Psychometric Properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ).*Journal of Clinical Psychology.* 2011; 2(3): 73-85. [Full text in Persian]
24. Rajabiyani Dehzireh M, Dortaj F, Pourroostaei Ardakani S, Esmaeeli Gujar S. The effect of the using instructional computer games on students' regulation of cognitive emotion mindfulness. *Journal of Technology of Education.* 2019; 13(4): 681-694. DOI: 10.22061/jte.2018.3561.1896. [Full text in Persian]
25. Abdollahpour M, Dortaj F. Psychometric Analysis of the Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) among University Student. *Educational Measurment.* 2018. 8(30). 189-220. [Full text in Persian]
26. Shokri O, Tamizi N, Abdollahpour M A, Taghvaiy niya A. Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised Among University Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning.* 2015; 3(4): 107-122. [Full text in Persian]
27. Hemati N, Noshadi N, Nikdel F. Presenting of Structural Model for Achievement Goals and Emotional Engagement: According to Mediator Role of Achievement Emotions. *Quarterly Educational Development Of Jundishapur.* 2019; 10(2):122-134. [Full text in Persian]
28. Hakami S, Shokri O. Relationship between Achievement Goal Orientations and Academic Wellbeing: The Mediating Role of Achievement Emotions. *Quarterly Journal Of Educational Measurement and Evaluation Studied.* 2015; 5(11): 31-65. [Full text in Persian]
29. Salehzadeh P, Shokri O, Fathabadi J. Development and Validation of the Promoting and Preventing Educational Health Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire: Perspectives on contemporary theories of achievement motivation. *Educational Measurement.* (2018). 8(30): 61-105. [Full text in Persian]
30. Rasteghar A. Presenting a Causal Model of Relationships between Need for Cognition and Cognitive Engagement With Emphasis on the Mediating Role of Achievement Goals and Academic Emotion (A case of virtual students). *Social Cognition.* (2017); 6(1): 9-26. [Full text in Persian]
31. Khodaei A, zare H. The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Perceived Academic Stress and Achievement Emotions. *Psychology and Education Sciences.* (2017); 6(2): 49-64. [Full text in Persian]
32. Mostafaei A, Zare H. Predicting Learning Approaches Based on Achievement Emotions and Aca-demic Self-Efficacy Beliefs in Secondary School Students. *Psychology and Education Sciences.*2019; 7 (26).35-42.
33. Badan Firoz A, Makvand Hosseini SH, Mohammadifar M. The relationship of emotion regulation with depression and anxiety symptoms of university students: The Mediating Role of Mindfulness. (2017); 4(2): 12-23. [Full tex

آزمون هیجانات پیشرفت (CERQ)

دانشجوی گرامی

سؤالات زیر هیجانات مثبت و منفی شما را بر اساس سه بعد کاس درس، یادگیری و امتحان در سه مقطع زمانی قبل از حضور در کلاس، قبل از مطالعه یا امتحان، در جریان کلاس، در جریا یادگیری و در جریان امتحان و در نهایت بعد از حضور در کلاس، بعد از مطالعه و یا بعد از امتحان اندازه گیری می‌کند. لطفاً هر سؤال را روی یک طیف ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۵ پاسخ دهید. می‌گیرد هیچ گونه پاسخ درست یا غلط و همین طور پاسخ خوب یا بد وجود ندارد. لطفاً به همه سؤال‌ها پاسخ دهید.

ردیف	سؤال	کاملاً موافقم	موافقم	نه موافق نه مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	قبل از حضور در کلاس، نگرانم که آیا می‌توانم درس را بفهمم یا نه.					
۲	به‌طور کلی به یادگیری مطالب درسی در کلاس خوش‌بینم.					
۳	قبل از کلاس، فکر می‌کنم ای‌کاش مجبور نبودم در کلاسی که مرا به شدت عصبانی می‌کند حاضر شوم.					
۴	قبل از کلاس، امید داشتن برای دستیابی به موفقیت، تلاش مرا مضاعف می‌کند.					
۵	از آنجا که هیچ آمیدی به یادگیری مطالب درسی ندارم، در کلاس‌های درس حاضر نمی‌شوم.					
۶	قبل از حضور در کلاس، امیدوارم که بتوانم مشارکت خوبی در کلاس داشته باشم.					
۷	از حضور در کلاس درس لذت می‌برم.					
۸	از آنجا که کلاس درس مرا خسته می‌کند، معمولاً هنگام کلاس، خارج از کلاس درس قدم می‌زنم.					
۹	از آنجا که می‌توانم مطالب درسی را در کلاس بیاموزم، احساس سربلندی (مفتخر بودن) می‌کنم.					
۱۰	هنگام حضور در کلاس درس، دچار تنش می‌شوم.					
۱۱	هنگام حضور در کلاس درس، احساس خستگی می‌کنم.					
۱۲	هنگام حضور در کلاس درس، مطمئن هستم که مطالب درسی را می‌فهمم.					
۱۳	هنگام حضور در کلاس درس، احساس عصبانیت می‌کنم.					
۱۴	چون در کلاس درس عملکردم از دیگران بهتر است، احساس سربلندی (مفتخر بودن) می‌کنم.					
۱۵	به دلیل خستگی در کلاس درس، خمیازه می‌کشم.					
۱۶	وقتی نمی‌توانم منظورم را به خوبی در کلاس بیان کنم احساس شرمندگی می‌کنم.					
۱۷	همه آمیدم را برای فهمیدن مطالب درسی از دست داده‌ام.					
۱۸	اگر دیگران متوجه شوند که من درس را نمی‌فهمم خجالت می‌کشم.					
۱۹	وقتی در کلاس مطلب مهمی را نمی‌فهمم، قلبم به سرعت می‌زند.					
۲۰	چون در کلاس، دیگران در مقایسه با من مطالب درسی را بیشتر می‌فهمند احساس شرمساری می‌کنم.					
۲۱	پس از کلاس، می‌توانم به خاطر مطالبی که در کلاس درس فهمیده‌ام احساس مفتخر بودن کنم.					
۲۲	پس از کلاس، از آنجا که درس را فهمیدم، احساس خوشحالی می‌کنم.					
۲۳	آنچنان احساس ناامیدی می‌کنم که به نظر می‌رسد تمام انرژی‌ام از دست رفته است.					
۲۴	پس از کلاس، وقتی به زمانی که در کلاس درس هدر دادم، فکر می‌کنم عصبانی می‌شوم.					
۲۵	امیدوارانه به مطالعه کردن نگاه می‌کنم.					
۲۶	قبل از مطالعه کردن، مطمئنم که می‌توانم مطالب را به‌طور کامل بیاموزم.					
۲۷	وقتی به کتاب‌هایی که باید بخوانم نگاه می‌کنم، مضطرب می‌شوم.					
۲۸	از آنجا که مطالعه کردن برایم خسته کننده است به یادگیری مطالب هیچ علاقه‌ای ندارم.					
۲۹	به طور کلی، نسبت به مطالعه دیدگاه خوش‌بینانه و مثبتی دارم.					
۳۰	از آنجا که همیشه مطالعه دروسم را به تعویق می‌اندازم، احساس شرمساری می‌کنم.					
۳۱	وقتی مجبورم مطالعه کنم احساس عصبانیت می‌کنم.					
۳۲	قبل از مطالعه کردن، وقتی درباره مطالعه فکر می‌کنم ناامید می‌شوم.					
۳۳	هنگام مطالعه کردن، احساس اطمینان و اعتماد می‌کنم.					
۳۴	هنگام مطالعه کردن گاهی آنچنان عصبی می‌شوم که دوست دارم کتابم را از پنجره پرتاب کنم.					
۳۵	چون هنگام مطالعه نمی‌توانم مانند دیگران مطالب درسی را بفهمم، احساس شرمساری می‌کنم.					
۳۶	در خلال مطالعه آنقدر احساس ناامیدی می‌کنم که با وجود تلاش فراوان باز هم نمی‌توانم به اهداف درسی‌ام برسم.					
۳۷	هنگام مطالعه کردن، موضوعات درسی تا سر حد مرگ مرا خسته می‌کند.					
۳۸	هنگام مطالعه کردن، مضطرب و نگران می‌شوم.					
۳۹	وقتی مسأله مشکلی را هنگام مطالعه کردن حل می‌کنم، قلبم با افتخار می‌زند.					

ردیف	سؤال	کاملاً موافقم	موافقم	نه موافق نه مخالف	مخالقم	کاملاً مخالفم
۴۰	از یادگیری موضوعات چالش انگیز لذت می‌برم.					
۴۱	خستگی ناشی از مطالعه مرا بی‌انگیزه می‌کند.					
۴۲	وقتی در یادگیری مطالب از دیگران عملکرد بهتری دارم، احساس سربلندی و مفتخر بودن می‌کنم.					
۴۳	پس از مطالعه، وقتی که مطالب درسی را به خوبی نفهمیده باشم، مضطرب می‌شوم.					
۴۴	بعد از مطالعه زیاد، احساس عصبانیت می‌کنم.					
۴۵	بعد از مطالعه، وقتی که متوجه می‌شوم نمی‌توانم مطلبی را بیاموزم احساس ناامیدی می‌کنم.					
۴۶	آنچنان از پیشرفتم در مطالعه خوشحالم که انگیزه مرا برای ادامه مطالعه بیشتر می‌کند.					
۴۷	وقتی که برای یادگیری مطلبی اقدام می‌کنم و آن را یاد نمی‌گیرم، دوست ندارم کسی از این موضوع مطلع شود.					
۴۸	وقتی مطالعه خود را با موفقیت به پایان می‌رسانم احساس سربلندی و مفتخر بودن می‌کنم.					
۴۹	قبل از امتحان، نگرانم که آیا به اندازه کافی مطالعه داشته‌ام یا نه.					
۵۰	قبل از امتحان، به دلیل اینکه پیش‌بینی می‌کنم نتوانم در زمان مقرر برای امتحان آماده شوم، دچار خشم می‌شوم.					
۵۱	قبل از امتحان، به دلیل آمادگی زیاد آنچنان احساس مفتخر بودن و سربلندی می‌کنم که دوست دارم امتحان همین الان شروع شود.					
۵۲	قبل از امتحان، حتی نمی‌توانم به احساس شرمساری ناشی از شکست در امتحان فکر کنم.					
۵۳	قبل از امتحان، احساس می‌کنم پر انرژی به نظر برسم.					
۵۴	قبل از امتحان، فکر می‌کنم که به بهترین شکل ممکن امتحان خواهم داد.					
۵۵	قبل از امتحان، احساس می‌کنم که به طور کامل برای امتحان دادن آماده هستم.					
۵۶	از آنجا که امید زیادی به نتیجه امتحان ندارم احساس افسردگی می‌کنم.					
۵۷	از امتحان دادن لذت می‌برم.					
۵۸	لحظه شروع امتحان قلبم به شدت می‌تپد.					
۵۹	هنگام امتحان دادن معمولاً به این موضوع می‌اندیشم که هر چه تلاش کنم نتیجه نخواهم گرفت.					
۶۰	هنگام امتحان، فکر می‌کنم که می‌توانم به دانسته‌هایم افتخار کنم.					
۶۱	هنگام امتحان دادن، احساس عصبانیت می‌کنم.					
۶۲	هنگام امتحان دادن، دست‌هایم می‌لرزند.					
۶۳	هنگام امتحان دادن، خیلی به خودم امیدوارم.					
۶۴	هنگام امتحان دادن، احساس ناامیدی می‌کنم.					
۶۵	هنگام امتحان دادن، چون نمی‌توانم به درستی به سؤالات پاسخ دهم احساس شرم می‌کنم.					
۶۶	پس از امتحان، به دلیل استرس زیاد در معده‌ام احساس سوزش می‌کنم.					
۶۷	پس از امتحان، به دلیل احساس خوشحالی زیاد دچار تپش قلب می‌شوم.					
۶۸	پس از امتحان، با فکر کردن درباره موفقیت‌م در امتحان احساس مفتخر بودن می‌کنم.					
۶۹	پس از امتحان، با دیدن نمراتم احساس شرمساری می‌کنم.					
۷۰	پس از امتحان، احساس آسودگی می‌کنم.					
۷۱	پس از امتحان، احساس رهایی می‌کنم.					
۷۲	پس از امتحان، آنقدر عصبانی هستم که به شدت داغ می‌شوم.					

آزمون جهت‌گیری اهداف پیشرفت

دانشجوی گرامی

لطفاً پس از خواندن هر سؤال پاسخ خود را در مقابل هر سؤال و در یکی از ستون‌های کاملاً موافقم، کمی موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، کمی مخالفم و کاملاً مخالفم را با علامت ضرب در * مشخص کنید. پاسخ‌هایی را علامت بزنید که به بهترین نحو در مورد شما صادق است. هیچ گونه پاسخ درست یا غلط و همین‌طور پاسخ خوب یا بد وجود ندارد. لطفاً به همه سؤالات پاسخ دهید.

ردیف	سؤال	کاملاً موافقم	کمی موافقم	تا حدی موافقم	نظری ندارم	تا حدودی مخالفم	کمی مخالفم	کاملاً مخالفم
**	هدف تسلط مدار اجتنابی							
۹	هدفم آن است تا از عدم تلاش برای یادگیری آنچه آموختن آن برایم امکان‌پذیر است بپرهیزم.							
۱۱	هدفم آن است تا از درک ناکافی و ناکامل مطالب درسی اجتناب کنم.							
۵	هدفم آن است تا از کم‌کاری برای یادگیری آنچه می‌توانم بیاموزم اجتناب کنم.							
**	هدف تسلط مدار گرایشی							
۷	هدفم آن است تا محتوای واحدهای درسی مختلف را به‌طور کامل بفهمم.							
۳	هدفم آن است که تا حد امکان در کلاس‌های مختلف مطالب را دقیق بیاموزم.							
۱	هدفم آن است تا به مطالب ارائه شده در کلاس‌های درس به‌طور کامل تسلط یابم.							
**	هدف عملکردی اجتناب مدار							
۶	هدفم آن است تا در مقایسه با دیگران عملکرد ضعیفی نداشته باشم.							
۱۰	هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم از اشتباه کردن بپرهیزم.							
۱۲	هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم از اشتباه کردن در کلاس‌های درس اجتناب کنم.							
**	هدف عملکردی گرایش مدار							
۸	هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم عملکرد بهتری نشان دهم.							
۲	تلاش می‌کنم تا در مقایسه با دوستانم بهتر عمل کنم.							
۴	هدفم آن است تا در مقایسه با دوستانم عملکرد بهتری داشته باشم.							

پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجانی (CERQ)

دانشجوی گرامی

هر کس با وقایع منفی و ناخوشایند مواجه می‌شود و به شیوه خاص خود در برابر آن‌ها پاسخ می‌دهد. پس از مطالعه هر یک از عبارات زیر مشخص فرمایید وقایع منفی یا ناخوشایندی را تجربه می‌کنید عموماً درباره آن‌ها چگونه فکر می‌کنید؟ لطفاً برای هر عبارت پاسخ‌هایی را علامت بزنید که به بهترین نحو در مورد شما صادق است. هیچ‌گونه پاسخ درست یا غلط و همین‌طور پاسخ خوب یا بد وجود ندارد. لطفاً به همه سؤال‌ها پاسخ دهید.

ردیف	سؤال	هرگز	گاهی	مرتباً	اغلب	همیشه
۱	خودم را مقصر این مسئله می‌دانم.					
۲	مجبورم این اتفاق را بپذیرم.					
۳	من اغلب به احساسی که نسبت به این تجربه دارم فکر می‌کنم.					
۴	به مسائل بهتری فکر می‌کنم.					
۵	به بهترین کاری که می‌توانم انجام دهم فکر می‌کنم.					
۶	می‌توانم از این موقعیت چیزی یاد بگیرم.					
۷	شرایط می‌توانست به مراتب بدتر از این باشد.					
۸	اغلب فکر می‌کنم چیزی را که من تجربه کرده‌ام در مقایسه با چیزهایی که دیگران تجربه کرده‌اند به مراتب بدتر می‌باشد.					
۹	دیگران را مقصر این اتفاق می‌دانم.					
۱۰	من مسئول این اتفاق می‌باشم.					
۱۱	مجبورم این موقعیت را قبول کنم.					
۱۲	این مسئله ذهن مرا به خود مشغول می‌کند.					
۱۳	به چیزهای خوشایندی فکر می‌کنم که ربطی به این اتفاق ندارند.					
۱۴	به بهترین شیوه کنار آمدن با این موقعیت فکر می‌کنم.					
۱۵	احساس می‌کنم بر اثر چیزی که برایم اتفاق افتاده است، مقاوم‌تر خواهم شد.					
۱۶	فکر می‌کنم سایر مردم شرایط بسیار بدتری را تجربه می‌کنند.					
۱۷	من به فکر کردن در مورد وحشتناک بودن تجربه‌ام ادامه می‌دهم.					
۱۸	دیگران مسئول این اتفاق می‌باشند.					
۱۹	به اشتباهاتی که در این خصوص مرتکب شده‌ام فکر می‌کنم.					
۲۰	قادر به تغییر این وضعیت نمی‌باشم.					
۲۱	می‌خواهم بدانم چرا چنین احساسی نسبت به این مسئله دارم.					
۲۲	من به جای این اتفاق به چیزهای خوب می‌اندیشم.					
۲۳	به تغییر این موقعیت فکر می‌کنم.					
۲۴	فکر می‌کنم این موقعیت دارای جوانب مثبتی هم است.					
۲۵	فکر می‌کنم این مسئله در مقایسه با مسائل دیگر خیلی هم بد نبوده است.					
۲۶	اغلب فکر می‌کنم چیزی که تجربه کرده‌ام بدترین اتفاقی است که می‌تواند برای یک فرد رخ دهد.					
۲۷	به اشتباهاتی که دیگران در این خصوص مرتکب شده‌اند فکر می‌کنم.					
۲۸	خود را مسبب اصلی این مسئله می‌دانم.					
۲۹	باید یاد بگیرم با این شرایط کنار بیایم.					
۳۰	من عمیقاً به احساساتی که این موقعیت در من برانگیخته است فکر می‌کنم.					
۳۱	به تجربه‌های خوشایند فکر می‌کنم.					
۳۲	برای بهترین کار ممکن برنامه‌ریزی می‌کنم.					
۳۳	من به جستجوی جوانب مثبت این مسئله می‌پردازم.					
۳۴	من به خودم می‌گویم که در زندگی چیزهای بدتری هم وجود دارد.					
۳۵	من همواره به ناگواری آن موقعیت فکر می‌کنم.					
۳۶	دیگران را مسبب اصلی این مسئله می‌دانم.					