





دانشکده علوم انسانی  
مرکز تحصیلات تکمیلی

رساله جهت اخذ مدرک دکتری تخصصی  
رشته برنامه ریزی آموزش از دور  
گروه علوم تربیتی

عنوان رساله

الگوی ساختاری روابط ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجانان  
پیشرفت و درگیری تحصیلی: مطالعه تطبیقی نظام آموزشی سنتی و مجازی

احمد رستگار

استاد راهنما

دکتر حسین زارع

اساتید مشاور

دکتر محمدرضا سرمدی، دکتر فریده سادات حسینی

زمستان ۱۳۹۱

تدوین این اثر توفیقی است که پشتوانه آن، زحمات و محبت های بی شائبه و  
بزرگوارانه اساتید مهربان و دلسوزم آقایان دکتر زارع، دکتر سردی و خانم  
دکتر حسینی می باشد که با کرامتی چون خورشید، سرزمین دل را روشنی بخشیدند و  
گلشن سرای علم و دانش را با راهنمایی های کار ساز و سازنده بارور ساختند.  
اکنون که این سرانجام فرارید، فرصت را غنیمت شمرده و مراتب سپاس و  
قدردانی خالصانه خود را تقدیم ایشان می نمایم. همچنین از استاد کراتقدر  
جناب آقای دکتر لولاسانی که قبول زحمت فرموده و داوری این رساله را  
به عهده گرفتند و همچنین آقای دکتر قربان جهرمی که در تدوین این اثر به  
اینجانب کمک نمودند صمیمانه تشکر می کنم.

تقدیم

به باغبانانی که

با عشق و محبت مراد خانواده ای پر مهر پروراندند تا با عزت و افتخار رهرو دیار علم و دانش

باشم

و به همسر م که

با مهربانی و صبورانه تحمل سختی های راه را بر من آسان نمود

و به فرزندم پر هام و همه کسانی که برای تدوین این رساله زحمات کشیدند

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و هیجان‌ات پیشرفت در میان ادراک از ساختار کلاس و درگیری تحصیلی در میان دانشجویان دوره های سنتی و مجازی به روش تحلیل مسیر انجام شده است. برای این منظور ۵۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران (۴۴۸ نفر دانشجوی دوره سنتی و ۱۳۲ نفر دانشجوی دوره مجازی) در مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد به روش نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب شدند و به پرسشنامه ای خودگزارشی متشکل از خرده مقیاس های ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجان‌ات پیشرفت، تعلل ورزی تحصیلی و درگیری شناختی پاسخ دادند. نتایج پژوهش بطور کلی نشان داد که در هر دو گروه از دانشجویان دوره های سنتی و مجازی، مولفه های ادراک از ساختار کلاس (تکالیف انگیزشی، ارزشیابی تبحری و حمایت از خود مختاری) با واسطه گری اهداف پیشرفت و هیجان‌ات پیشرفت (هیجان‌ات مثبت و منفی) بر فرایندهای شناختی عمیق دارای اثر غیر مستقیم و مثبت و بر فرایندهای شناختی سطحی و تعلل ورزی تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و منفی می باشند. بر اساس نتایج بدست آمده در میان دانشجویان دوره های آموزش سنتی و مجازی بیشترین اثر غیر مستقیم بر هر سه متغیر فرایندهای شناختی سطحی، فرایندهای شناختی عمیق و تعلل ورزی به ترتیب مربوط به تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری یادگیرنده، می باشد. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین اثر مستقیم در میان دانشجویان دوره های سنتی و مجازی بر فرایندهای شناختی سطحی مربوط به هیجان‌ات منفی و بر فرایندهای شناختی عمیق مربوط به هیجان‌ات مثبت می باشد. بیشترین اثر مستقیم بر تعلل ورزی تحصیلی در دوره سنتی نیز مربوط به اهداف اجتناب-عملکرد و هیجان‌ات مثبت و در دوره های مجازی مربوط به اهداف اجتناب-عملکرد و هیجان‌ات منفی است. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین واریانس تبیین شده ابعاد درگیری تحصیلی (فرایندهای شناختی سطحی، فرایندهای شناختی عمیق، تعلل ورزی) در مدل ارائه شده برای دانشجویان سنتی مربوط به فرایندهای شناختی عمیق و در مدل ارائه شده برای دانشجویان مجازی مربوط به تعلل ورزی تحصیلی است.

**کلیدواژه ها:** ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجان‌ات پیشرفت، درگیری تحصیلی،

درگیری شناختی، تعلل ورزی تحصیلی.

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۵	چکیده

### فصل اول: کلیات طرح پژوهش

۲	۱-۱- مقدمه
۳	۲-۱- بیان مسأله
۹	۳-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش
۱۲	۴-۱- اهداف پژوهش
۱۳	۵-۱- فرضیه های پژوهش
۱۴	۶-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

### فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱۸	۱-۲- مقدمه
۱۹	۲-۲- پیشینه نظری
۱۹	۱-۲-۲- درگیری تحصیلی
۲۰	۱-۱-۲-۲- درگیری انگیزشی
۲۰	۲-۱-۲-۲- درگیری شناختی
۲۲	۱-۲-۱-۲-۲- شناخت
۲۲	۲-۲-۱-۲-۲- فراشناخت
۲۳	۳-۲-۱-۲-۲- راهبردهای شناختی
۲۵	۴-۲-۱-۲-۲- راهبردهای فراشناختی
۲۶	۳-۱-۲-۲- درگیری رفتاری
۲۷	۱-۳-۱-۲-۲- تعلل ورزی
۳۱	۱-۱-۳-۱-۲-۲- دیدگاه های مختلف در مورد تعلل ورزی
۳۵	۲-۱-۳-۱-۲-۲- ویژگی های افراد تعلل ورز

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۳۷	۲-۲-۱-۳-۱-۳- انواع تعلل ورزی.....
۴۳	۲-۲-۱-۳-۱-۴- تعلل ورزی تحصیلی.....
۴۵	۲-۲-۱-۳-۱-۵- مزایا و معایب تعلل ورزی.....
۴۹	۲-۲-۱-۳-۱-۶- اثر عوامل فرهنگی در تعلل ورزی.....
۴۹	۲-۲-۱-۳-۱-۷- تعلل ورزی در محیط‌های مجازی.....
۵۰	۲-۲-۲- هیجانات پیشرفت.....
۵۰	۲-۲-۱- هیجان.....
۵۴	۲-۲-۲-۲- چارچوب ارزیابی شناختی.....
۵۵	۲-۲-۳- چارچوب پتانسیل فعالیت.....
۵۷	۲-۲-۴- هیجانات در بافت آموزشی و تربیتی.....
۵۸	۲-۲-۴-۱- مدل شوترز، هانگ، کراس، و اوسبان.....
۶۰	۲-۲-۴-۲- مدل آیند و ترنر.....
۶۲	۲-۲-۴-۳- مدل زیمبایلس.....
۶۳	۲-۲-۴-۴- مدل میر و ترنر، و آینلی.....
۶۴	۲-۲-۴-۵- نظریه کنترل- ارزش هیجانات تحصیلی.....
۶۵	۲-۲-۵- تعریف هیجانات پیشرفت و ابعاد آن.....
۶۶	۲-۲-۶- هیجانات پیشرفت در محیط‌های مجازی.....
۶۷	۲-۲-۷- دامنه محتوایی و هیجان: مختص دامنه بودن هیجانات پیشرفت.....
۶۸	۲-۲-۸- هیجان‌های تحصیلی صفت در مقابل حالت.....
۶۸	۲-۲-۹- تنظیم و تحول هیجان‌های تحصیلی.....
۷۰	۲-۲-۱۰- ارزیابی‌ها و هیجان‌های تحصیلی.....
۷۱	۲-۲-۱۱- هیجان‌های نتایج آینده.....
۷۳	۲-۲-۱۲- هیجان‌های نتایج گذشته.....

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۷۴.....	۲-۲-۱۳- هیجان‌های فعالیت.....
۷۵.....	۲-۲-۱۴- تأثیرات هیجان‌ات پیشرفت بر یادگیری و عملکرد.....
۷۶.....	۲-۲-۱۵- علیت دو جانبه بین هیجان‌ات تحصیلی و پیشایندها و پسایندهای آن.....
۷۷.....	۲-۲-۱۶- پیشایندهیجان‌ات تحصیلی: نظریه شناخت اجتماعی، کنترل- ارزش.....
۷۹.....	۲-۲-۱۶-۱- اهداف و باورها به عنوان پیشایندهای فردی.....
۸۰.....	۲-۲-۱۶-۲- محیط‌ها و تکالیف به عنوان پیش‌آیند.....
۸۹.....	۲-۲-۳- اهداف پیشرفت.....
۸۳.....	۲-۲-۳-۱- رویکرد رفتارگرایی به انگیزش.....
۸۳.....	۲-۲-۳-۲- رویکرد انسان‌گرایی به انگیزش.....
۸۴.....	۲-۲-۳-۳- رویکرد شناختی- اجتماعی به انگیزش.....
۸۵.....	۲-۲-۳-۴- تعریف اهداف پیشرفت.....
۸۶.....	۲-۲-۳-۵- نظریه‌های مربوط به اهداف پیشرفت.....
۹۴.....	۲-۲-۳-۶- عوامل مؤثر بر اهداف پیشرفت.....
۹۶.....	۲-۲-۳-۷- متغیرهای جمعیت شناختی و اهداف پیشرفت.....
۹۷.....	۲-۲-۳-۸- پیامدهای گزینش اهداف پیشرفت.....
۹۹.....	۲-۲-۴- ادراک از ساختار کلاس درس.....
۹۹.....	۲-۲-۴-۱- محیط کلاس.....
۱۰۰.....	۲-۲-۴-۲- ابعاد ساختار کلاس درس.....
۱۰۴.....	۲-۲-۴-۳- نظریه‌های زیربنایی ادراک از ساختار کلاس.....
۱۰۶.....	۲-۲-۴-۴- نقش نظریات لوین و مورای در پیشبرد پژوهش‌های ادراک از محیط کلاس.....
۱۰۸.....	۲-۲-۴-۵- فراگیران بهترین منبع گردآوری داده‌ها در مورد محیط یادگیری.....
۱۰۸.....	۲-۲-۴-۶- محورهای اصلی پژوهش درباره محیط کلاس.....



## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۱۲.....	۲-۲-۵- آموزش مجازی.....
۱۱۲.....	۲-۲-۵-۱- ضرورت استفاده از آموزش مجازی.....
۱۱۳.....	۲-۲-۵-۲- آموزش از دور.....
۱۱۳.....	۲-۲-۵-۳- نسل های آموزش از دور.....
۱۱۴.....	۲-۲-۵-۴- تعریف آموزش مجازی.....
۱۱۵.....	۲-۲-۵-۵- رویکرد معرفت شناسی غالب در آموزش مجازی.....
۱۱۵.....	۲-۲-۵-۶- ویژگی های آموزش مجازی.....
۱۱۶.....	۲-۲-۵-۷- عناصر زیربنایی چارچوب آموزش مجازی.....
۱۱۷.....	۲-۲-۵-۸- مزایای آموزش مجازی.....
۱۱۸.....	۲-۲-۵-۹- نقاط ضعف یادگیری الکترونیکی.....
۱۱۸.....	۲-۴-۴- پیشینه تجربی.....
۱۱۸.....	۲-۴-۱- رابطه ادراک از ساختار کلاس و اهداف پیشرفت.....
۱۲۰.....	۲-۴-۲- رابطه اهداف پیشرفت و هیجانات پیشرفت.....
۱۲۴.....	۲-۴-۳- رابطه اهداف پیشرفت و تعلل ورزی.....
۱۲۵.....	۲-۴-۴- رابطه اهداف پیشرفت و فرایندهای شناختی.....
۱۲۶.....	۲-۴-۵- رابطه هیجانات پیشرفت و تعلل ورزی.....
۱۲۷.....	۲-۴-۶- رابطه هیجانات پیشرفت و فرایندهای (درگیری شناختی).....
۱۲۸.....	۲-۵- جمع بندی پیشینه نظری و تجربی پژوهش.....

## فصل سوم: روش شناسی پژوهش

۱۳۲.....	۳-۱- مقدمه.....
۱۳۲.....	۳-۲- روش و طرح تحقیق.....
۱۳۲.....	۳-۳- جامعه آماری پژوهش.....
۱۳۲.....	۳-۴- روش نمونه گیری و حجم نمونه.....

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۳۳	۳-۵- ابزار گردآوری داده ها.....
۱۳۴	۳-۵-۱- پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس.....
۱۳۸	۳-۵-۲- پرسشنامه اهداف پیشرفت .....
۱۴۱	۳-۵-۳- پرسشنامه هیجانات پیشرفت.....
۱۴۹	۳-۵-۴- پرسشنامه فرایندهای شناختی.....
۱۵۴	۳-۵-۵- پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی.....
۱۵۸	۳-۶- شیوه اجرای پژوهش.....
۱۵۸	۳-۱۴- روش تجزیه و تحلیل داده ها.....

## فصل چهارم: یافته های پژوهش

۱۶۰	۴-۱- مقدمه.....
۱۶۱	۴-۲- شاخص های آمار توصیفی.....
۱۶۱	۴-۳- ماتریس همبستگی.....
۱۶۵	۴-۴- تحلیل مسیر.....
۱۶۶	۴-۴-۱- اثرات مستقیم.....
۱۷۲	۴-۴-۲- اثرات غیر مستقیم.....
۱۸۲	۴-۴-۳- اثرات کلی.....
۱۸۴	۴-۴-۴- مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها.....
۱۸۸	۴-۵- بررسی فرضیه ها.....
۱۹۳	۴-۶- مشخصه های برازندگی مدل و مدل برازش شده.....

## فصل پنجم: نتیجه گیری و بحث

۱۹۷	۵-۱- مقدمه.....
۱۹۷	۵-۲- نتایج مرتبط با اثرات مستقیم.....

## فهرست مطالب

عنوان	صفحه
۳-۵- نتایج مرتبط با اثرات غیر مستقیم.....	۲۰۱
۴-۵- نتایج ضمنی پژوهش.....	۲۱۳
۵-۵- محدودیت های پژوهش.....	۲۱۶
۶-۵- موانع و مشکلات انجام پژوهش.....	۲۱۶
۷-۵- پیشنهادهای کاربردی.....	۲۱۷
۸-۵- پیشنهادهای پژوهشی.....	۲۱۹

## منابع

فهرست منابع فارسی .....	۲۲۱
فهرست منابع خارجی .....	۲۲۵

## پیوست

پرسشنامه.....	۲۵۲
چکیده انگلیسی.....	۲۶۱

## فهرست جداول

جدول ۱-۲- طبقه بندی هیجانها براساس موضوعات محوری آنها .....	۵۲
جدول ۲-۲- نظریه کنترل- ارزش: فرض های بنیادی درباره کنترل، ارزش، و هیجانهای پیشرفت.....	۷۱
جدول ۳-۲- چهارچوب هدف پیشرفت ۲×۲ (الیوت و مک گریگور).....	۹۱
جدول ۱-۳- آمار و ارقام مربوط به جامعه و نمونه.....	۱۳۳
جدول ۲-۳- مشخصه های نکویی برازش مقیاس ادراک از ساختار کلاس .....	۱۳۶
جدول ۳-۳- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سوالات مقیاس ادراک از ساختار کلاس .....	۱۳۷
جدول ۴-۳- مشخصه های نکویی برازش مقیاس اهداف پیشرفت.....	۱۴۰
جدول ۵-۳- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سوالات مقیاس اهداف پیشرفت.....	۱۴۰

## فهرست جداول

- جدول ۳-۶- مشخصه‌های نکویی برازش مقیاس هیجان‌ات مثبت..... ۱۴۴
- جدول ۳-۷- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سؤالات مقیاس هیجان‌ات مثبت..... ۱۴۵
- جدول ۳-۸- مشخصه‌های نکویی برازش مقیاس هیجان‌ات منفی..... ۱۴۷
- جدول ۳-۹- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سؤالات مقیاس هیجان‌ات منفی..... ۱۴۸
- جدول ۳-۱۰- مشخصه‌های نکویی برازش مقیاس فرایندهای شناختی..... ۱۵۲
- جدول ۳-۱۱- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سؤالات مقیاس فرایندهای شناختی..... ۱۵۳
- جدول ۳-۱۲- مشخصه‌های نکویی برازش مقیاس تعلل ورزی تحصیلی..... ۱۵۶
- جدول ۳-۱۳- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده سؤالات مقیاس تعلل ورزی تحصیلی..... ۱۵۷
- جدول ۴-۱- شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش..... ۱۶۰
- جدول ۴-۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (دوره های سستی)..... ۱۶۱
- جدول ۴-۳- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (دوره های مجازی)..... ۱۶۲
- جدول ۴-۴- برآوردهای ضرایب اثر مستقیم..... ۱۶۶
- جدول ۴-۵- برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم..... ۱۷۳
- جدول ۴-۶- برآورد ضرایب اثر کلی..... ۱۸۲
- جدول ۴-۷- ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر فرایندهای شناختی سطحی..... ۱۸۴
- جدول ۴-۸- ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر فرایندهای شناختی عمیق..... ۱۸۵
- جدول ۴-۹- ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر تعلل ورزی تحصیلی..... ۱۸۶
- جدول ۴-۱۰- واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش..... ۱۸۷
- جدول ۴-۱۱- نتایج مربوط به فرضیه دهم..... ۱۹۱
- جدول ۴-۱۲- مشخصه‌های نکوی برازندگی مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی در دوره های سستی و مجازی..... ۱۹۳

## فهرست شکل ها

- شکل ۱-۱- نمودار مفهومی مدل پیش بینی درگیری تحصیلی (نمودار درونداد) ..... ۸
- شکل ۱-۲- دیدگاه شوتز و دیگران (۲۰۰۶) از هیجانات تحصیلی ..... ۶۰
- شکل ۲-۲- مدل شناختی- اجتماعی پیشایندها و پیامدهای هیجانی تحصیلی پکران ..... ۶۹
- شکل ۱-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس ادراک از ساختار کلاس ..... ۱۳۵
- شکل ۲-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس اهداف پیشرفت ..... ۱۳۹
- شکل ۳-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس هیجانات مثبت ..... ۱۴۳
- شکل ۴-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس هیجانات منفی ..... ۱۴۶
- شکل ۵-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس فرایندها شناختی ..... ۱۵۱
- شکل ۶-۳- نمودار تحلیل عاملی تاییدی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی ..... ۱۵۵
- شکل ۱-۴- نمودار مسیر مدل پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دوره های سنتی ..... ۱۹۴
- شکل ۲-۴- نمودار مسیر مدل پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دوره های مجازی ..... ۱۹۵

## فصل اول

### کلیات پژوهش

همواره این انتظار از فراگیران وجود دارد که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار باشند. این موضوع برای نظام های مختلف آموزشی تا جایی حائز اهمیت است که میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران بعنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام های آموزشی و موفقیت در فعالیت های علمی مورد توجه است. بدیهی است که تحقق این امر جز با درگیری همه جانبه فراگیران در تکالیف تحصیلی میسر نخواهد شد. در همین راستا یکی از مفاهیمی که در چند دهه اخیر مورد توجه روانشناسان و محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته، مفهوم درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> می باشد و به کیفیت تلاشی که فراگیران صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند، اشاره دارد (هو و کاح، ۲۰۰۰، نقل از ریچاردسون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). در ارتباط با درگیری تحصیلی تاکنون ابعاد مختلفی مورد توجه قرار گرفته است. بعنوان مثال درگیری شناختی<sup>۳</sup>، درگیری رفتاری<sup>۴</sup> و درگیری انگیزشی<sup>۵</sup> (لینن برینک و پینتریچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳)؛ درگیری تحصیلی، رفتاری، شناختی، روان شناختی (اپلتون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). در این پژوهش نیز محقق با یک نگاه جدید در صدد تبیین عوامل موثر بر درگیری تحصیلی شامل بعد جدیدی از درگیری رفتاری، تحت عنوان تعلل ورزی تحصیلی<sup>۸</sup> و همچنین بعد درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی سطحی<sup>۹</sup> و راهبردهای شناختی عمیق<sup>۱۰</sup> می باشد. از جمله دلایل تمرکز این پژوهش بر تعلل ورزی تحصیلی و درگیری شناختی وجود رابطه بین این متغیرها با عملکرد تحصیلی می باشد. در این زمینه نتایج برخی پژوهش ها حاکی رابطه منفی تعلل ورزی تحصیلی (تایس و باومایستر<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۷؛ براتن و ومباخ<sup>۱۲</sup>؛ ون ایرده<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳؛ مون و

---

<sup>1</sup> - Academic engagement

<sup>۲</sup> - Richardson

<sup>3</sup> - cognitive engagement

<sup>4</sup> - Behavioral engagement

<sup>5</sup> - motivational engagement

<sup>6</sup> - Linnenbrink & Pintrich

<sup>7</sup> - Appleton

<sup>8</sup> - Academic procrastination

<sup>9</sup> - Surface strategy

<sup>10</sup> - Deep strategy

<sup>11</sup> - Tice & Baumeister

<sup>12</sup> - Brothen & Wambach

<sup>13</sup> - Van Eerde

ایلینگ ورت<sup>۱</sup>، (۲۰۰۵) و فرایندهای شناختی سطحی (راویندران و همکاران، ۲۰۰۰؛ سیمونز، دی ویت و لنز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ خیابانی، ۱۳۸۰؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷) و رابطه مثبت فرایندهای شناختی عمیق (گرین و میلر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ سیمونز، دی ویت و لنز، ۲۰۰۴؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ خیابانی، ۱۳۸۰؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷) با پیشرفت تحصیلی می باشد. لذا شناسایی عوامل تاثیر گذار بر این متغیرها می تواند ضمن پیشگیری از پدیده زیانبار افت تحصیلی زمینه را برای ارتقاء عملکرد تحصیلی فراگیران فراهم سازد. برای شناسایی عوامل تاثیر گذار بر تعلل ورزی تحصیلی و درگیری شناختی در این پژوهش در یک چشم انداز و چارچوب نظری شناختی-اجتماعی، از دو نظریه غالب در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت به نام های اهداف پیشرفت و کنترل-ارزش پکران<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۶) کمک خواهیم گرفت.

#### ۱-۲- بیان مساله

رویکرد شناختی-اجتماعی<sup>۵</sup> در تبیین انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی، بر باورها و ادراکات فرد از توانایی و عوامل محیطی، بافتی و زمینه ای تأکید دارد. یکی از مهمترین عوامل بافتی موثر بر درگیری تحصیلی فراگیران کیفیت شناختی، انگیزشی و همچنین جو روانشناختی حاکم بر محیط یادگیری است. بر همین اساس در پژوهش حاضر جهت تبیین درگیری تحصیلی فراگیران و انگیزش آنها، یکی از تاثیرگذارترین متغیرهای موجود در محیط های تحصیلی تحت عنوان ادراک از ساختار کلاس<sup>۶</sup> مورد توجه قرار می گیرد. مطابق دیدگاه های موجود ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش های معلم شکل می گیرد، ولی چگونگی تاثیر آن بر انگیزش و عملکرد فراگیران به چگونگی ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (ایمز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲). بلک برن<sup>۸</sup>

---

1 - Moon & Illingworth

2 - Simons, Dewitte & lens

3- Green & Miller

1- Pekrun

۲- Social-Cognitive Theory

۶ - Perception of classroom structure

7 - Ames

8 - Blackburn



(۱۹۹۸) سه نوع ادراک کلاسی را ارائه کرده است که عبارتند از: تکالیف انگیزشی<sup>۱</sup> (میزان معنادار، مرتبط و جذاب بودن تکالیف کلاسی برای فراگیر)، ارزشیابی تبحری<sup>۲</sup> (میزان ارزشیابی و عملکردهای شناختی خوب و مناسب فراگیر از اینکه چقدر در کلاس بر یادگیری و مقایسه های اجتماعی و رقابت تاکید می شود) و حمایت از خودمختاری<sup>۳</sup> (میزان حمایتی که فراگیر فکر می کند معلم با دادن فرصت انتخاب و تشویق به مسئولیت پذیری برای خودنظم بخشی یادگیری در اختیار آنها قرار می دهد). اما از طرفی نتایج تحقیقات انجام شده حاکی از اثرات غیر مستقیم متغیر ادراک از ساختار کلاس درس بر پیشرفت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی فراگیران می باشد (ایمز، ۱۹۹۲a؛ ۱۹۹۲b؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۸؛ نیکدل، ۱۳۸۹). لذا در مدل مورد نظر نیز با ادغام دو پارادایم هیجان و انگیزش پیشرفت، با یک نگاه جدید اثر غیر مستقیم ادراک از ساختار کلاس بر درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار می گیرد.

یکی از سازه هایی که در سال های اخیر برای تبیین فعالیت های مرتبط با پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت مطرح شده، سازه هیجانانگیز پیشرفت<sup>۴</sup> می باشد که در نظریه ارزش-کنترل<sup>۵</sup> پکران و همکاران (۲۰۰۲، a, b) و پکران (۲۰۰۶) به صورت عمیق و همه جانبه مورد بررسی قرار گرفته است. در تحقیقات گذشته پیرامون این سازه، مطالعات نوعاً بر هیجانانگیز مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست در فعالیت های پیشرفت مانند غرور، اضطراب یا شرم (واینر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۵؛ زیدنر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) متمرکز شده اند. نظریه کنترل - ارزش نه تنها این هیجانانگیز پیامدی را بررسی می کند، بلکه همچنین هیجانانگیز مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می دهد (پکران، ۲۰۰۶). هیجانانگیز فعالیت به فعالیت های مرتبط با پیشرفت و هیجانانگیز پیامد به پیامدهای این فعالیت ها وابسته هستند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲، a؛ پکران، ۲۰۰۶). بعلاوه، هیجانانگیز پیشرفت بر طبق ارزش<sup>۸</sup>

---

1 - Motivating tasks

2 - Mastery evaluation

3 - Autonomi support

4 - Emotional acheivement

5 - Contorol value theory

6 - Weiner

7 - Zeidner

8 - valence

آنها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند<sup>۱</sup> و ناخوشایند<sup>۲</sup> بودن) و درجه فعالیت (فعال بودن یا غیر فعال بودن) هم تقسیم بندی می‌شوند (لینن برینک، ۲۰۰۷؛ پکران، ۲۰۰۹).

مطابق مفروضات نظریه ارزش-کنترل پکران (۲۰۰۶) یکی از مهمترین کارکردهای هیجان‌ات تحصیلی، مرتبط با یادگیری و عملکرد و رفتارهای منجر به آنها می‌باشد. بطور کلی در نظریه کنترل/ارزش فرض بر این است که تأثیر هیجان‌ات بر یادگیری و پیشرفت بوسیله تعدادی از مکانیزم‌های شناختی و انگیزشی واسطه‌گری می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش‌ها هیجان‌ات مثبت تحصیلی استفاده از راهبردهای یادگیری خلاقانه و انعطاف‌پذیر مثبت و هیجان‌ات منفی استفاده از راهبردهای خشک‌تر مثل تمرین ساده یا اتکاء بر شیوه‌های الگوریتمی را افزایش می‌دهند (ایسن، ۲۰۰۰؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت بین اضطراب و افسردگی (اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶)، هیجان‌ات منفی (لاوی و پیچیل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱)، نگرانی (استوبر و جورمان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱)، اضطراب (هی‌کاک<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۸)، اضطراب فیزیولوژیک (شر و اوسترمین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) و رابطه منفی امیدواری (الکساندر و اونوگ بوزیه<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) با تعلل ورزی می‌باشد.

از طرفی بر اساس نظریه ارزش-کنترل (پکران و همکاران ۲۰۰۲، a، b؛ پکران، ۲۰۰۶) عامل‌های محیطی‌ای که کنترل ادراک شده و ارزش‌های پیشرفت را شکل می‌دهند، اهمیت حیاتی‌ای برای برانگیختن هیجان‌ات تحصیلی دارند. از جمله این متغیرهای محیطی ادراک فراگیران از کیفیت انگیزشی تکالیف کلاسی، حمایت از خودمختاری فراگیران در یادگیری و ارزشیابی تبحری می‌باشد که در این پژوهش تحت عنوان مفهوم ادراک از ساختار کلاس مطرح هستند. البته مطابق مفروضات نظریه ارزش-کنترل (پکران و همکاران ۲۰۰۲، a، b؛ پکران، ۲۰۰۶) عوامل محیطی از طریق ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش فراگیران هیجان‌ات تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لذا در مدل مورد نظر نقش اهداف پیشرفت نیز مورد نظر می‌باشد.

---

1 - pleasant

2 - unpleasant

3 - Lavoie & Pychyl

4 - Stober & Joormann

5 - Haycock

6 - Scher & Osterman

7 - Alexander & Onwuegbuzie

اهداف پیشرفت<sup>۱</sup> در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت ها یا بافت هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری هستند و فراگیران برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می کنند (دوئک و لگت<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ کاپلان و ماهر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ شانکو همکاران، ۲۰۰۸). مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). این نظریه فراتر از سایر نظریه ها که برای ایجاد انگیزش در فراگیران بر شناخت و یا عوامل موقعیتی تاکید دارند هم عوامل شخصی (ادراکات، ارزش ها و عواطف) و هم عوامل موقعیتی را مورد توجه قرار می دهد. اهداف پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی از جمله اهداف تبحری<sup>۵</sup>، اهداف رویکرد- عملکرد<sup>۶</sup> و اجتناب- عملکرد<sup>۷</sup> (الیوت و هاراکوویچ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶؛ الیوت و چورچ<sup>۹</sup>، ۱۹۹۷) می باشند که در پژوهش حاضر هر سه مورد نظر هستند. بر اساس مفروضات رویکرد شناختی - اجتماعی شکل گیری اهداف پیشرفت فراگیران تحت تاثیر عوامل بافتی و محیطی (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و تراش<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱) و جو اجتماعی و روانشناختی کلاس (اکلز و میدجلی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۳) و اندازه های ادراک از ساختار کلاس (پاتریک و ریان<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸) قرار دارد. در همین راستا نتایج تحقیقات نیز حاکی از وجود رابطه میان ادراک از ویژگی های کلاس درس و مدرسه با پذیرش اهداف تبحری و عملکردی از سوی فراگیران می باشد (آندرمن<sup>۱۳</sup> و میگلی، ۱۹۹۷؛ ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین مطابق نظریه ارزش- کنترل (پکران و همکاران ۲۰۰۲، a، b؛ پکران، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) اهداف پیشرفت بعنوان یکی از پیشایندهای نزدیک هیجانات تحصیلی مطرح است. طبق یافته های پژوهشی اهداف تبحری پیش بینی کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور و پیش بینی کننده منفی خستگی و خشم (پکران،

1 - Achievement goals

2 - Dweck & Leggett

3 - Kaplan & Maher

4 - Braten & Stramso

5 - Mastery goals

6 - Performance approach goals

7 - Performance avoidance goals

8 - Harachkiewicz

9 - Elliot & chorch

10 - Thrash

11 - Eccles & Midgley

12 - Patrick and ryan

13 - Anderman

۲۰۰۶، ۲۰۰۹؛ نیکدل، ۱۳۸۹) است در صورتی که اهداف اجتناب- عملکرد پیش بینی کننده مثبت هیجان‌ات منفی نظیرخشم، اضطراب، ناامیدی و شرمساری (پکران، ۲۰۰۶، نیکدل، ۱۳۸۹) و همچنین پیش بینی کننده منفی هیجان‌ات مثبت نظیر لذت بردن از یادگیری، غرور و امیدواری می باشد (پکران، ۲۰۰۹). اما در زمینه روابط میان اهداف رویکرد - عملکرد و هیجان‌ات تحصیلی بعضا نتایج متناقضی گزارش شده است بطوری که اهداف رویکرد- عملکرد پیش بینی کننده مثبت هیجان‌ات مثبت مانند غرور (پکران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) و امیدواری و لذت از کلاس (نیکدل، ۱۳۸۹) و پیش بینی کننده مثبت هیجان‌ات منفی می باشد (الیوت و دوئک، ۱۹۹۸، تارنرو همکاران، ۱۹۹۸؛ نیکدل، ۱۳۸۹). لذا با توجه به مفروضات نظریه کنترل - ارزش (پکران و همکاران ۲۰۰۲، a، b؛ پکران، ۲۰۰۶) و نظریه اهداف پیشرفت، در این پژوهش اهداف به عنوان پیامد متغیر ادراک از ساختار کلاس و پیشایند نزدیک هیجان‌ات تحصیلی مثبت و منفی مورد توجه می باشند. علاوه بر این در مدل مفهومی این پژوهش روابط میان اهداف پیشرفت با تعلل ورزی تحصیلی و فرایندهای شناختی نیز مطابق با پیشینه نظری و پژوهشی که در ادامه به آن اشاره می گردد، مورد نظر می باشد. رابطه اهداف پیشرفت با تعلل ورزی و فرایندهای شناختی سطحی و عمیق نیز در پژوهش های چندی مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نتایج تحقیقات رابطه اهداف تبحری با تعلل ورزی منفی (شر و اوسترم، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) و رابطه اهداف اجتناب-عملکرد با این متغیر مثبت می باشد (مک گریگور<sup>۲</sup> و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در مورد رابطه بین اهداف رویکرد-عملکرد و تعلل ورزی نیز نتایج تحقیقات حاکی از وجود رابطه مثبت (والترز، ۲۰۰۳) و یا عدم وجود رابطه بین این دو متغیر می باشد (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴). همچنین محققان گزارش کرده‌اند که گزینش اهداف تبحری با استفاده از فرایندهای شناختی عمیق (راویندران و همکاران، ۲۰۰۰؛ ورمتن و همکاران، ۲۰۰۱؛ سیمونز و همکاران، ۲۰۰۴؛ دوپی رات و مارین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ رستگار و همکاران، ۱۳۹۰) رابطه مثبت و انتخاب اهداف رویکرد - عملکرد (استیک و گرالینسکی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ راویندران و همکاران، ۲۰۰۰؛ ورمتن و همکاران، ۲۰۰۱؛ دوپی رات

---

1 - Walters  
2 - McGregor  
3 - Dupeyrat & Marine  
4 - Stipec & Gralinski