

## رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی

فریبرز درتاج<sup>۱</sup>

تاریخ وصول: ۹۱/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۰

### چکیده

مقدمه: اضطراب امتحان مسئله‌ای است که با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد و شدت آن به عملکرد فرد آسیب زده و منجر به افت تحصیلی می‌شود و ارزش تکلیف به عنوان یک عامل مهم در رشد تحصیلی می‌تواند به واسطه جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان اثر داشته باشد. این پژوهش با هدف ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم ارزش تکلیف از طریق جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان انجام شد. روش: این مطالعه در سال ۹۱ روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند انجام شد. واحدهای پژوهش به پرسشنامه‌های ارزش تکلیف پینتریچ و دی‌گروت، جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گریگور و اضطراب امتحان فریدبن پاسخ دادند. به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در مدل پیشنهادی، از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد و داده‌ها بانرم افزار لیزرل ۸٫۷ تحلیل شد. یافته‌ها: مدل

---

۱- دانش‌یار دانش‌گاه علامه طباطبائی

ارزیابی شده از شاخص‌های برازندگی خوبی برخوردار بود. متغیر مکنون ارزش تکلیف به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان اثرگذار بود. جهت‌گیری هدفی نیز بر اضطراب امتحان اثر مستقیم داشت. همچنین در این الگو، تمام وزن‌های رگرسیونی از نظر آماری در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار هستند. نتیجه‌گیری: ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد. نتایج همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان را نشان می‌دهد.

**واژگان کلیدی:** ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی، اضطراب امتحان، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

#### مقدمه

تحقیقات در حوزه اضطراب امتحان در اوایل دهه ۱۹۰۰ آغاز و در دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ جنبه رسمی‌تر و تجربی به خود گرفت. این تحقیقات در سال ۱۹۵۲ با مطالعه ساراسون<sup>۱</sup> و مندلر<sup>۲</sup> شکل جدی به خود گرفت و در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به اوج خود رسید و تاکنون به عنوان یک زمینه تحقیقی مهم در حوزه آموزش و روان‌شناسی جایگاه خود را حفظ کرده است. در دهه ۷۰ تمرکز تحقیقات بر متغیرهای شناختی و عاطفی بوده است و در دهه ۸۰ تمرکز صرف بر موضوعات شناختی کاهش و توجه به زمینه‌های دیگر نیز مورد توجه قرار گرفت.

مطالعات در زمینه اضطراب امتحان نشان می‌دهد که این متغیر بعد از هوش و توانایی به عنوان مهم‌ترین عامل مؤثر در عملکرد تحصیلی شناخته شده است که با آن رابطه منفی دارد (مک دونالد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). گزارش تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اضطراب امتحان می‌تواند منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت در دانش‌آموزان راهنمایی، دبیرستان و نیز

- 
1. Sarason
  2. Mandler
  3. McDonald

در دانشجویان شود (کسیدی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴، پوت وین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) این امر به دلیل اختلال و بی‌نظمی شناختی حاصل از اضطراب اتفاق می‌افتد (پوت وین و کونورس<sup>۳</sup> و سیمس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در تجربی شواهدی وجود دارد که بیانگر رابطه بین اضطراب امتحان و عملکرد است (چپل و همکاران، ۲۰۰۵). در یک مطالعه فراتحلیلی<sup>۵</sup> توسط سیپ<sup>۶</sup> (۱۹۹۱، به نقل از زیدنر، ۱۹۹۸) که بر روی ۱۲۶ مطالعه از سال ۱۹۷۵ تا ۱۹۸۸ انجام شد مشخص شد که اندازه اثر اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی ۰,۲۱- است. در هونگ کونگ<sup>۷</sup> که یک جامعه رقابتی است بین اضطراب امتحان و افسردگی رابطه ۰,۵۱ به دست آمده است و نیز گزارش شده که در این جامعه اضطراب امتحان با خودکشی رابطه دارد (لی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

نتایج تحقیقات عوامل متعددی را نشان می‌دهند که با اضطراب امتحان رابطه نزدیک دارند. در تمام مدل‌های اضطراب امتحان به غیر از مدل یادگیری اجتماعی بر نقش دانش آموز در اضطراب امتحان توجه می‌شود. در این پژوهش محقق به بررسی یک مدل مفهومی که بر اساس ادبیات تحقیق شکل گرفته پرداخته است. ارزش تکلیف<sup>۹</sup> و جهت‌گیری هدفی<sup>۱۰</sup> متغیرهایی هستند که در مدل مفهومی پژوهش به آنها توجه شده است.

ارزش تکلیف به عنوان اهمیت ادراک شده تکلیف توسط فرد و مفید بودن یک تکلیف است که شامل سه مؤلفه علاقه، اهمیت و مفید بودن است (ایکلس<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از لی، لائو و لیائو، ۲۰۱۱). در تحقیقات جدید بعد توجه به عنوان مؤلفه درونی و دو بعد دیگر

- 
1. Cassidy
  2. Putwain
  3. Connors
  4. Symes
  5. meta-analysis
  6. Seipp
  7. Hong Kong
  8. Lee
  9. task value
  10. academic goals
  11. Eccles

به عنوان مؤلفه بیرونی نام‌گذاری شده‌اند (دارلیک<sup>۱</sup>، ویدا<sup>۲</sup> و ایکلس، ۲۰۰۶؛ سیمپکینز<sup>۳</sup>، دیویس-کین<sup>۴</sup> و ایکلس، ۲۰۰۶). ارزش تکلیف را می‌توان به عنوان ساقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که ارزش تکلیف می‌تواند اضطراب امتحان را افزایش دهد (زیدنر<sup>۵</sup> و متیوز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵، نی، لائو و لیائو، ۲۰۱۱، ستین-وجیان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). واتسون<sup>۹</sup> (۱۹۸۸) گزارش می‌کند که بین ارزش تکلیف و اضطراب و نگرانی رابطه منفی وجود دارد و ارزش تکلیف یک پیشگویی کننده مهم از اضطراب امتحان است. با مرور ادبیات تحقیق در مجموع می‌توان چنین پنداشت که هرچه ارزش تکلیف بالاتر رود اضطراب امتحان نیز افزایش می‌یابد. از جمله متغیرهای دیگر مورد توجه در این پژوهش جهت‌گیری هدفی است. نظریه جهت‌گیری هدفی به عنوان یک جهت‌گیری مهم در حوزه تحقیقات انگیزشی، بیانگر بازنمایی شناختی است از آنچه که افراد تلاش می‌کنند تا به دست آورند که می‌تواند راهنما و هدایت‌کننده رفتار پیشرفت آنان باشد (لین برینک<sup>۱۰</sup> و پینتریچ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰). ایمز<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدفی را اهداف، مقاصد و دلایلی ذکر می‌کند که دانش‌آموزان در تلاش علمی خویش آن را بکار می‌گیرند. اهداف تسلطی به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری اشاره می‌کند.

جهت‌گیری هدفی شامل اهداف تسلط-گرایش<sup>۱۳</sup>، تسلط-اجتناب<sup>۱</sup>، اهداف عملکرد-گرایش<sup>۲</sup> و اهداف عملکرد-اجتناب<sup>۳</sup> است. اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد بر تکلیف

- 
1. Durlak
  2. Vida
  3. Simpkins
  4. Davis-Kean
  5. Zeidner
  6. Matthews
  7. Cetin-Dindar
  8. Geban
  9. Watson
  10. Linnenbrink
  11. Pintrich
  12. Ames
  13. mastery- approach goals

متمرکز شوند و به تسلط برسند یا از آن اجتناب کنند. اهداف گرایش به عملکرد و دوری از عملکرد باعث می‌شوند تا فرد بر خودش متمرکز شود و به این مسئله توجه کند که دیگران درباره عملکرد او چه قضاوتی دارند (الیوت و مک گریگور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف دوری از عملکرد پیامدهای منفی برای افراد در پی دارند (اسکالویک<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷، الیوت و چرچ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷).

الیوت و مک گریگور (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای جهت گیری هدفی و اضطراب امتحان را بررسی کردند، آنها پرسشنامه اضطراب صفتی-حالتی اسپیلبرگر را به کار بردند و نشان دادند که اضطراب حالتی، مسئول اثرات مضر عملکرد-اجتناب بود. در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف و در اهداف گرایش به عملکرد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شود. بنابراین در این هدف‌گزینی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد.

تحقیقات تجربی از جمله اوم<sup>۷</sup> و رایس<sup>۸</sup> (۲۰۱۱)، پوت وین<sup>۹</sup> و دنیلز<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۰)، لیندسی<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۰)، شو-شن<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، الیوت و هاراکوویز<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۶)، الیوت و گریگور (۱۹۹۵)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۷) و غلامی (۱۳۸۷) نشان داده‌اند که جهت گیری هدفی افراد در اضطراب امتحان آنان نقش دارد. به طور کلی نتایج اکثر پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. همچنین جهت گیری هدفی می‌تواند در رابطه ارزش تکلیف و اضطراب

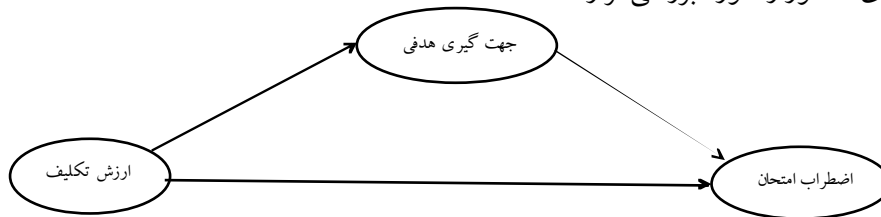
- 
1. *mastery-avoidance goals*
  2. *performance-approach goals*
  3. *performance-avoidance goals*
  4. *Elliot & McGregor*
  5. *Skaalvik*
  6. *Church*
  7. *Eum*
  8. *Rice*
  9. *Putwain*
  10. *Daniels*
  11. *Lindsay*
  12. *Shu-Shen*
  13. *Harachkiwics*

امتحان نقش میانجی‌گری ایفا کند. با توجه به نظریه انتظار-ارزش به نظر می‌رسد ارزش‌های دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت آنان رابطه داشته باشد (لیم، لائو و نی، ۲۰۰۸). میلر<sup>۱</sup> و بریکمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) معتقدند تکلیف تحصیلی ابزاری برای پیگیری اهداف فردی است که بر اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. میلر و بریکمن (۲۰۰۴) اظهار می‌کنند که یکی از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده هدف‌گزینی دانش‌آموزان ارزیابی‌شان از اهداف است و هنگامی که یک موضوع خاص مثل ارزش تکلیف برای اهداف آینده مفید تشخیص داده شود به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدف قلمداد می‌شود. ویگ فیلد و ایکلس (۲۰۰۰) بیان می‌کنند میزانی که به ارزش یک تکلیف معتقد باشند (ارزش تکلیف) در اهداف پیشرفت آنان نقش دارد. اهمیت تکلیف محرکی قوی است تا فرد را برای انجام کاری برانگیزاند برای مثال اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که آنچه آنها یاد می‌گیرند مهم و سودمند است با انگیزه بیشتری به یادگیری می‌پردازند و تلاش و پافشاری می‌کنند (دوریک<sup>۳</sup>، ویدا<sup>۴</sup> و ایکلس، ۲۰۰۶، سیمپکیتز، دیویس - کین و ایکلس، ۲۰۰۶).

پیکران<sup>۵</sup> (۱۹۸۴) بیان می‌کند که این امری واضح است که نظام باورهای فرد در شکل‌گیری اضطراب نقش تعیین‌کننده‌ای دارند و هرچه که اهمیت یا ارزش یک موضوع در این نظام بیشتر باشد آن موضوع از پتانسیل بیشتری برای تولید اضطراب برخوردار است (به نقل از نی، لائو و لیاو، ۲۰۱۱). مرور ادبیات اضطراب امتحان اهمیت نظام باورهای فرد را در شکل‌گیری و یا افزایش اضطراب امتحان یادآور می‌شود. بنابراین در تکالیفی که از اهمیت بالایی برخوردارند و فرد شکست در آنها را پیش‌بینی می‌کند مضطرب می‌شود و بسته به درجه اهمیت تکلیف اضطراب نیز درجه‌بندی می‌شود یعنی تکالیف با اهمیت تر اضطراب بیشتری را تولید می‌کنند و بالعکس. این مطلب در واقع نشان می‌دهد که چرا دانش‌آموزان در درس

- 
1. Miller
  2. Brickman
  3. Durik
  4. Vida
  5. Pekrun

مهمی چون ریاضی و آمار از اضطراب بیشتری رنج می‌برند. با توجه به تحقیقات کمی که در این حوزه انجام شده است. در این پژوهش محقق در نظر دارد در قالب یک مدل علی روابط بین متغیرهای مذکور را مورد بررسی قرار دهد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان

## روش

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموز مقطع متوسطه شهر کرمان تشکیل دادند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۴ تا ۱۹ سال بود. بعد از تشریح اهداف پژوهش و جلب همکاری و مشارکت، دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های مورد نظر پاسخ گفتند.

پرسشنامه‌های پژوهش عبارت از مقیاس ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب

امتحان بود.

۱- مقیاس ارزش تکلیف پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱): برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده‌مقیاس پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس ۶ گویه دارد که ارزش و سودمندی تکلیف را می‌سنجد. ضریب همسانی درونی این خرده‌مقیاس در مطالعه پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) ۰٫۹۰ گزارش شد. در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) ضریب همسانی این مقیاس ۰٫۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی به دست آمده از این خرده‌مقیاس ۰٫۷۹ است شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی  $\chi^2/df$ ،  $CFI$ ،

*RMSEA* و *SRMR*، *AGFI*، *GFI* در این خرده مقیاس به ترتیب ۰,۹۹، ۱,۹۹، ۳,۹۸، ۰,۹۹، ۰,۹۳، ۰,۰۱ و ۰,۰۶ به دست آمد که نشانگر برازش مناسب الگو با داده‌هاست.

۲- پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور<sup>۱</sup> (۲۰۰۱): این پرسشنامه چهار نوع جهت‌گیری هدفی تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب را می‌سنجد. سؤالات ۱، ۲ و ۳ مربوط به عملکرد-گرایش، ۴، ۵ و ۶ تسلط-اجتناب، ۷، ۸ و ۹ تسلط-گرایش و ۱۰، ۱۱ و ۱۲ عملکرد-اجتناب را می‌سنجند. دلاورپور و جوکار (۱۳۸۶) در تحقیق خود پایایی تسلط-گرایش ۰,۶۱، تسلط-اجتناب ۰,۸۶، عملکرد-گرایش ۰,۷۷ و عملکرد-اجتناب ۰,۵۴ را گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی تسلط-گرایش ۰,۷۹، تسلط-اجتناب ۰,۶۹، عملکرد-گرایش ۰,۷۶ و عملکرد-اجتناب ۰,۵۹ به دست آمد. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی  $\chi^2/df$ ،  $\chi^2$ ، *CFI*، *GFI*، *AGFI*، *SRMR* و *RMSEA* به ترتیب ۱,۱۶، ۵۱، ۱,۸۲، ۰,۹۹، ۰,۹۷، ۰,۹۲، ۰,۰۳ و ۰,۰۶ به دست آمد که نشانگر برازش مناسب الگو با داده‌هاست.

۳- پرسشنامه اضطراب امتحان فریدین (۱۹۹۷): این آزمون در سال ۱۹۹۷ توسط فرید من<sup>۲</sup> و بنداس-جاکوب<sup>۳</sup> ساخته و دارای ۲۳ سؤال است که از سه خرده مقیاس تحقیر اجتماعی (سؤال‌های ۱ تا ۸)، خطای شناختی (سؤال‌های ۹ تا ۱۷) و تنیدگی (سؤال‌های ۱۸ تا ۲۳) تشکیل شده است. ضریب آلفای کرونباخ در نمونه ۳۷۰۰ نفری برای هر یک از خرده مقیاس‌های فوق به ترتیب ۰,۹۱، ۰,۸۵ و ۰,۸۱ به دست آمده است. در پژوهش باعزت و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰,۹۰، ۰,۸۵ و ۰,۸۳ و برای کل پرسشنامه ۰,۹۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰,۸۲، ۰,۸۷ و ۰,۸۷ و پایایی کل نیز ۰,۹۴ به دست آمد. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی  $\chi^2$ ،

1. Elliot & McGregor

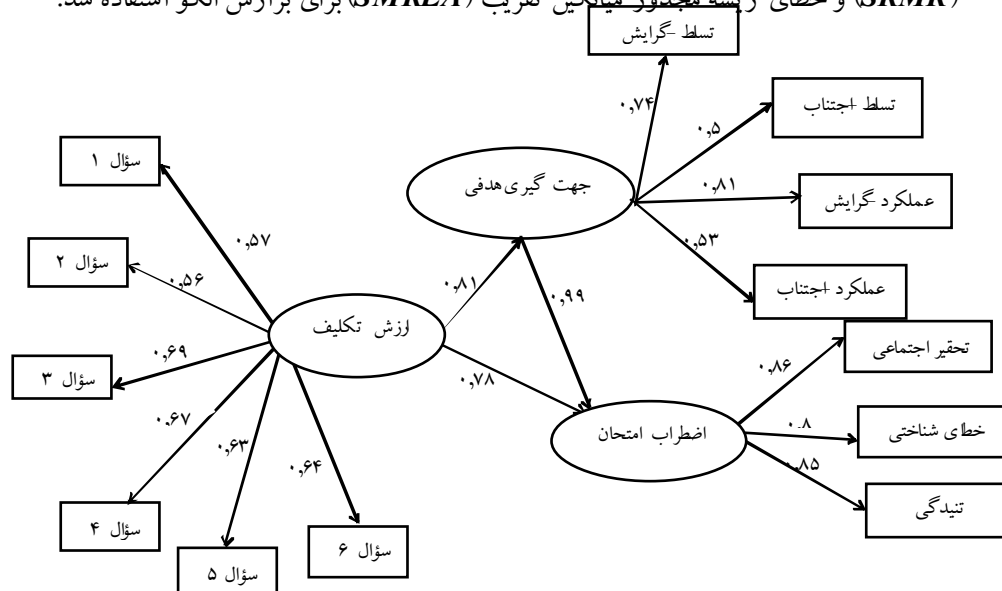
2. Friedman

3. Bendas-Jacob





از روش روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای ( $CFI$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ )، شاخص نیکویی برازش انطباقی ( $AGFI$ )، باقیمانده مجذور میانگین ( $SRMR$ ) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب ( $SMREA$ ) برای برازش الگو استفاده شد.



شکل ۲. الگوی پیشنهادی بعد از برازش برای ارزش تکلیف، جهت گیری هدفی و اضطراب امتحان

در الگوی فوق رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان از طریق جهت گیری هدفی میانجی‌گری شد. ارزش تکلیف، جهت گیری هدفی و اضطراب امتحان سازه‌های مکنون الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر بودند. ارزش تکلیف شامل ۶ نشانگر (۶ سؤال از پرسشنامه پینتریچ و دی گروت)، جهت گیری هدفی شامل ۴ نشانگر (اهداف عملکرد-گرایش، عملکرد-اجتناب، تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب) و اضطراب امتحان شامل ۳ نشانگر (تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی) بودند. نتایج نشان داد تمام نشانگرهای مربوط به سازه‌های مکنون در الگو،

ضرایب مسیر بالایی دارند. ترتیب ضرایب در الگو برای ارزش تکلیف از ۰,۵۶ تا ۰,۶۹، جهت گیری هدفی از ۰,۵۱ تا ۰,۸۱ و اضطراب امتحان ۰,۸۵ تا ۰,۸۹ به دست آمد. مقادیر مربوط به شاخص های نیکویی برازش شامل  $(\chi^2/df)$ ،  $(\chi^2)$ ،  $(CFI)$ ،  $(GFI)$ ،  $(AGFI)$ ،  $(SRMR)$  و  $(SMREA)$  به ترتیب ۵۷,۳۱، ۱,۲۱، ۱، ۰,۹۸، ۰,۹۵، ۰,۰۳ و ۰,۰۲ به دست آمد که نشان می دهند الگو با داده ها برازش مناسبی دارد. همچنین تمامی ضرایب مسیر معنی دار بودند. شکل ۲ اثرات (ضرایب  $\beta$  و  $\gamma$ ) ارزش تکلیف و جهت گیری هدفی روی اضطراب امتحان را نشان می دهد.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل بعد از برازش کامل داده های الگوی مورد نظر نشان داد که ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیر مستقیم دارد. این نتیجه با یافته های برخی مطالعات مانند لیم و همکاران (۲۰۰۸)، نی و همکاران (۲۰۱۱) و زیدنر<sup>۱</sup> و متیوز<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) همسو است. ارزش تکلیف شامل اهداف و باورهای دانش آموزان در باره مهم و جالب بودن یک تکلیف است و نشان می دهد که یک موضوع درسی تا چه اندازه برای دانش آموزان مفید است و اهمیت دارد. هر چه یک موضوع درسی بیشتر برای دانش آموز مهم، جالب و دوست داشتنی باشد، به همان اندازه نیز برای یادگیری آن و انجام تکالیف مربوط به آن درس تلاش و پشتکار خواهد داشت. بعد ارزش گذاری تکالیف منجر به ارزش گذاری درونی نسبت به موضوعات مختلف درسی و یا انجام تکالیف درسی شده و باعث می شود که هر چه دانش آموز نسبت به یک موضوع درسی اهمیت بیشتری قائل شده و به آن دل بستگی و علاقه داشته باشد در یادگیری و انجام تکالیف آن درس بسیار کوشا و جدی عمل خواهد نمود. براساس نظریه انتظار-ارزش فرض می شود که انگیزش دانش آموزان برای مشارکت در یک فعالیت به دو مؤلفه وابسته است: انتظارات برای

---

1. Zeidner  
2. Matthews

موفقیت و ارزشی که برای تکلیف قائلند که به صورت مستقیم بر پیشرفت، عملکرد، تلاش و پایداری اثر می‌گذارد. انتظارات برای موفقیت به باور افراد درباره توانایی برای انجام دادن موفقیت آمیز یک تکلیف اشاره دارد و ارزش تکلیف به عنوان مشوقی برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است (ویگفیلد<sup>۱</sup> و اکلس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بر این اساس هرچه ارزش موفقیت در یک تکلیف برای دانش آموز بیشتر باشد و از پرداختن به آن تکلیف و متمرکز شدن بر آن لذت ببرد و بر حسب اهداف آینده آن تکلیف را سودمند و مهم تشخیص دهد دچار اضطراب می‌شود و نگران است که نتواند به خوبی از عهده انجام امتحان مربوط به آن برآید.

نتایج همچنین اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر اضطراب امتحان را نشان داد. این یافته منطبق با برخی از تحقیقات از جمله اوم و رایس (۲۰۱۱)، پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، لیندسی (۲۰۱۰)، شو-شن<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، الیوت و هاراکیویز<sup>۴</sup> (۱۹۹۶)، الیوت و مک گریگور (۱۹۹۵)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۷) و غلامی (۱۳۸۷) همسو بود. هسته مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهایی که به بحث پیرامون رویکرد هدف پرداخته‌اند بر قصد و نیت فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت متمرکز هستند. در این رویکرد به جای پرداختن به این که فراگیر در موقعیت پیشرفت به چه چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از چرایی تلاش در موقعیت پیشرفت محور بحث قرار می‌گیرد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). در مبحث انگیزش و به ویژه اهداف پیشرفت رسیدن و میل به شایستگی و کفایت هدف نهایی قلمداد می‌شود. شایستگی دارای دو بعد تعریف هلف و ارزش گذاری است. در بعد هلف فرد استانداردهایی برای خود در نظر می‌گیرد که این استانداردها مطلق، درون فردی و هنجاری هستند. استاندارد مطلق بر مبنای تسلط و فهم بهتر یا مهارت یابی در کار، استاندارد درون فردی بر مبنای رشد مهارت‌های شخصی و استاندارد هنجاری بر مبنای عملکرد بهتر

- 
1. Wigfidd
  2. Eccles
  3. Shu-Shen
  4. Harachkiewics



نیازمند انجام پژوهش‌های مستقلی است که به علاقمندان پژوهش در حیطه آموزش پیشنهاد می‌شود.

این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشته است. اول، پژوهش به نقش عوامل محیطی و فرهنگی به عنوان یک عامل مهم و اثرگذار بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان توجه نداشته است. دوم، تعمیم نتایج به دلیل ماهیت جامعه، قابل تعمیم به شهرهای دیگر ایران نیست. سوم، نمونه پژوهش بیشتر از دختران تشکیل شده است که این امر تعمیم‌پذیری نتایج به جامعه مردان را با مشکل مواجه می‌کند.

### منابع فارسی

- دلاور پور، م. آ؛ و جوکار، ب. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی، پاییز و زمستان ۱۳۸۶*، ۶۱-۸۰.
- ولی محمدی، م. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه الزهراء.
- قلی زاده، م؛ شکر کن، ح؛ و حقیقی مبارکه، ج. (۱۳۸۷). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱۴ و ۲)، ۱۴۹-۱۶۶.
- غلامی، ش. (۱۳۸۷). رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان اسلام آباد غرب. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی.

باعزت، ف؛ صادقی، م. ن؛ ایزدی فرد، ر؛ و روبن زاده، ش. (۱۳۹۱). اعتبار یابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدین: فرم فارسی. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۸(۱)، ۵۱-۶۶.*

### منابع انگلیسی

- Liem, A.D., Lau, s., Nie, Y. (2008). *The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. Contemporary Educational Psychology 33 (2008) 486-512. DOI:10.1016/j.cedpsych.2007.08.001.*
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P.R. (2002). *Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review 31, 313-328.*
- Miller, R.B; & Brickman, S. J. (2004). *A Model of Future-Oriented Motivation and self-regulation. Educational Psychology Review, 16( 1), 9-33. EJ732299.*
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.*
- Cassady, J. C. (2004). *The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. Applied Cognitive Psychology, 18 , 311-324. DOI: 10.1002/acp.968.*
- Cetin-Dindar, A; & Geban, O. (2011). *what affect high school students' chemistry learning? Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE. ISSN 1308-8971. Available at: web.deu.edu.tr/bael/giris/baed/ozel\_sayi/439-442.pdf*
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Takahashi, M., Silverstein, M.E., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). *Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of Educational Psychology, 97 (2), 268-274. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.268.*
- Durik, A. M; Vida, M; & Eccles, J. S. (2006). *Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. Journal of Educational Psychology, 98(2), , 382-393. DOI:10.1037/0022-0663.98.2.382.*
- Elliot, A. J; & Church, M. A. (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72(1), , 218-232. DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218.*

- Elliot, A. J.; & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. DOI: 10.1037//0022-3514.80.3.501.
- Elliot, A. & Harachkiewics, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. DOI:10.1037/0022-3514.70.3.461.
- Eum, K; Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- Friedman, I. & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1035- 1046.
- Lee, M., Wong, B., Chow, B., & McBride-Chang, C. (2006). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide & Life-threatening Behavior*, 36(1). 82-96. DOI: 10.1521/suli.2006.36.1.82.
- Lindsay, P. C. (2010). Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance. M. A Dissertation, Northern Illinois University, USA, , UMI Number: 1480722.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects Of Test Anxiety In School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. DOI:10.1080/01443410020019867.
- Nie, Y; Lau, S; & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences* 21, 736-741. DOI.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005.
- Pintrich, P; & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. DOI.apa.org/journals/edu/82/1/33.pdf.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(2), 141-155. DOI:10.1080/13632750802027713.
- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2009). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual*, 8-13. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.10.006.
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, 30, 11-26. DOI:10.1080/01443410903328866.
- Seifret, T. L. (2004). Understanding student motivation. *J Educ Res*, 66:137-49.
- Shu-Shen, S. (2006). Classroom goal structures and achievement goal orientations as predictors of children self-handicapping and test anxiety. *Journal of Education and Psychology*, 29(3), 517-546.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83. DOI:10.1037/0012-1649.42.1.70.





- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 71-81.*
- Watson, J. M. (1988). Achievement anxiety test — Dimensionality and utility. Journal of Educational Psychology, 80(4), 585-591, DOI:10.1037/0022-0663.80.4.585.*
- Wigfield, A & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81.*
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. NY: Plenum.*
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation. New York: Guilford. <http://books.google.com/books>. 71-81.*