

بررسی روابط بین ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان با نقش واسط اهداف پیشرفت: (یک مدل علی)

محمد تقی امامی، دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
*مریم حافظیان، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

چکیده

در این پژوهش رابطه ساختاری ادراکات محیطی کلاس با اضطراب امتحان با واسطه گری اهداف پیشرفت در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان آموزشکده فنی شهید رجایی به تعداد ۵۵۰ نفر بود. نمونه تحقیق با روش نمونه گیری تصادفی ساده و با فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه‌های ادراکات محیطی کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) بود. بعد از تأیید روایی، پایایی هر یک از پرسشنامه ها به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ محاسبه شد. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۱ و LISREL-۸/۵۰ تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که، اهداف پیشرفت پیش بین اضطراب امتحان و یک میانجی بین ادراکات محیطی کلاسی و اضطراب امتحان است. همچنین مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. مؤلفه‌های اهداف پیشرفت نیز بر اضطراب امتحان اثر معکوس داشتند. همچنین، مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی می‌تواند مؤلفه‌های اهداف پیشرفت شامل تبحری، رویکردی-عملکردی و رویکردی-اجتنابی را به طور جداگانه پیش بینی کنند و تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت می‌توانند اضطراب امتحان را پیش بینی کنند. یافته‌های به دست آمده، کاربردهای مهمی برای دست اندرکاران آموزش عالی دارد که مهمترین آنها، توجه به نقش اهداف پیشرفت به عنوان یک متغیر تأثیرگذار و میانجی بر اضطراب امتحان دانشجویان و در نتیجه عملکرد بهتر آنان است.

واژگان کلیدی: ادراکات محیطی کلاسی، اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت، دانشجویان.

* نویسنده مسئول: ma.hafez@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۹/۱/۲۳ پذیرش مقاله: ۹۹/۴/۲۵

Investigating the Relationships Between Classroom Environmental Perceptions and Test Anxiety with the Mediating Role of Achievement Goals: (A Causal Model)

Mohammad taghi Emami, MSc, Educational management, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

***Maryam Hafezian**, Assistant Professor, Educational management, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

Abstract

In this study, the structural relationship between classroom environmental perceptions and test anxiety was investigated through the mediation of achievement goals in the form of a causal model. The statistical population included all students of Shahid Rajaei Technical College (N=550). Simple random sampling method was used to select 200 people with Cochran's formula. Data collection instrument were Jantari et al.'s (2002) classroom environmental perception questionnaires, Midgoli et al.'s (1998) achievement goals, and Abolghasemi et al.'s (1996) test anxiety. After confirming the validity, the reliability of questionnaires was calculated to be 0.93, 0.87 and 0.92, respectively. The collected data were analyzed using SPSS 21 software and LISREL 8.50 software. Findings showed that the achievement goals were predictors of test anxiety and a mediator between classroom environmental perceptions and test anxiety. Moreover, the research model had a good fit. Achievement goal components also had an adverse effect on test anxiety. Also, the components of classroom environmental perception can predict the components of achievement goals including proficiency, approach-performance and approach-avoidance separately, and all components of achievement goals can predict test anxiety. The findings have important applications for those involved in higher education, the most important of which is to pay attention to the role of achievement goals as an influential and mediating variable on students' test anxiety and thus their better performance.

Keywords: Classroom Perceptions, Test Anxiety, Achievement Goals, Students.

* Corresponding author: ma.hafez@yahoo.com

Receiving Date: 11/4/2020 Acceptance Date: 15/7/2020

مقدمه

دانشگاه دارای جو منحصر به فرد و ویژگی‌های خاص است. دانشجویان با ویژگی‌های خاص شخصیتی، فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی و غیره وارد مدرسه می‌شوند. اساتید و مدرسان نیز با ویژگی‌های خاص خود از هم متفاوت هستند. تعامل بین این‌ها محیط کلاس را شکل می‌دهد. با توجه به اینکه، انسان موجودی فعال است و بر محیط اثر می‌گذارد و همچنین محرک‌های محیطی نیز بر انسان تأثیر قابل توجهی دارند؛ بنابراین، انسان ادراک خود را از محیط با توجه به ویژگی‌های مختلف محیط و اطرافش سازمان می‌دهد و در موقعیت‌های متفاوت، رفتاری متفاوت از خود نشان می‌دهد [۳۸]. به عبارت دیگر، محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانشجویان به عهده دارد [۲۹]. بر اساس مدل آندرمن و میدگلی^۱ (۱۹۹۴) تأکید دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس بر روی طیف خاصی از ساختارهای هدفی بر پذیرش اهداف پیشرفت دانشجویان و باورهای فردی آن‌ها اثر می‌گذارد و نوع جهت‌گیری و باورهای فردی دانشجویان نیز به نوبه‌ی خود بر بازده‌های عاطفی و رفتاری آن‌ها تأثیر دارد. اهداف پیشرفت بر پایه‌ی این فرض استوار است که رفتار انسان هدفمند است و به وسیله‌ی اهداف، فرد هدایت می‌شود. اهداف پیشرفت به مجموعه‌ای از نیت رفتاری اطلاق می‌شود که نگرش فرد را برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، اهداف پیشرفت، بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود فرد به روش‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد [۳]. بنابراین، با توجه به نقش مدرسه، دانشگاه و محیط‌های آموزشی در انگیزش افراد، شایسته است که مسئولان نظام‌های آموزشی برای مطلوب‌تر کردن فرایند آموزش، محیط‌هایی ایجاد نمایند که به ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانشجویان و بالا بردن سطح انگیزشی آنان کمک کند. گرچه پژوهش‌های مختلفی روابط بین این سه متغیر را به طور پراکنده مورد بررسی قرار داده‌اند، اما پژوهش‌های کمی وجود دارد که به طور همزمان نقش ادراکات محیطی کلاسی در اهداف پیشرفت و اهداف پیشرفت در اضطراب امتحان را آزموده باشند. خلا پژوهشی موجود موجب شده تا در پژوهش حاضر به روابط این سه متغیر پرداخته شود.

1 . Andermen & Midgley

اضطراب امتحان به عنوان پدیده‌ای رایج که به وفور در مراکز آموزشی و تحصیلی دیده می‌شود همبستگی بالایی با عملکرد موفق یا ناموفق دانشجو دارد. اضطراب امتحان، تکرار و فراوانی تجربه نوعی اضطراب وابسته به آزمون و پیامدهای آن است که قبل و در حین امتحان می‌تواند تجربه شود و شامل آثار جسمانی، هیجانی و شناختی است. به اعتقاد ساراسون^۱ (۱۹۷۵)، اضطراب امتحان نوعی خود اشتعالی ذهنی است که با خود کم انگاری و تردید درباره خود بروز پیدا می‌کند و اغلب به ارزیابی شناختی نامناسب، عدم تمرکز حواس و واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. هاگوت^۲ و همکاران (۲۰۰۱)، اضطراب امتحان را ناشی از یک ارزیابی شناختی و خود سنجی افراد می‌دانند که فقط بخش کوچکی از ارزیابی گسترده‌تری را نشان می‌دهد. دانش آموزان مضطرب، ارزیابی‌های شناختی وسیع‌تری از خود دارند و اضطراب امتحان آن‌ها بخش اندکی از اضطرابی است که در کل محیط آموزشگاه تجربه می‌کنند. دانش آموز دارای اضطراب امتحان، فردی است که به خوبی مواد و موضوعات درسی کلاس و دوره را فراگرفته، اما به دلیل اضطراب، قادر به بیان دانسته‌های خویش در امتحان نیست. یکی از شایع‌ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانشجویان پایین بودن انگیزه پیشرفت است. به کارگیری نادرست روش‌های مختلف انگیزش از سوی والدین، اساتید و معلمان برای ایجاد انگیزش و روحیه مطالعه در دانشجویان و دانش‌آموزان نه تنها موثر واقع نمی‌شود بلکه تاثیرات منفی در انگیزش تحصیلی آنان می‌گذارد [۱]. یکی از این تاثیرات منفی، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان، نگرانی افراطی درباره نحوه عملکرد در امتحان است. اگر این اضطراب از حد طبیعی فراتر رود ممکن است عملکرد فرد را در طی امتحان مختل سازد، چرا که در بیان و تشریح آموخته‌هایتان احساس ناتوانی خواهند نمود. در این بین عوامل مختلفی در این اضطراب نقش دارند. یکی از منابعی که به نظر می‌رسد می‌تواند نقش عمده‌ای در اضطراب امتحان داشته باشد ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت است. اضطراب خصوصاً، نوع اضطراب امتحان امروزه یکی از مشکلات دانش آموزان و دانشجویان است. بیش از حد بودن اضطراب امتحان نه تنها خود زمینه ساز بسیاری از اختلالات جسمی و روانی می‌تواند باشد، در نوع نگرش دانش آموزان نسبت به زندگی تحصیلی و سطح انگیزش آن‌ها نیز می‌تواند تأثیر سوء داشته باشد. به همین دلیل شناخت عوامل تشدیدکننده ی اضطراب امتحان می‌تواند مشکلات سر راه تحصیل دانش آموزان و

1 . Sarason

2 . Hagtvvet

دانشجویان را برطرف نموده و تا حدی فعالیت های تحصیلی را برای آنها لذت بخش تر کند و در تشکیل هویت مثبت و موفق آن‌ها موثر باشد [۸]. همچنین، بخش عمده ای از فرایند یادگیری افراد در روابط اجتماعی با دیگران رخ می‌دهد. مدرسه و دانشگاه مکان‌هایی می‌باشند که جوانان روابط اجتماعی شان را با سایر هم‌سالان و هم‌کلاسی هایشان در سطحی بالا حفظ می‌کنند. اگر در طول این دوره افراد همواره دغدغه امتحان داشته باشند، یادگیری شان مختل شده و لطمه اساسی به روابط اجتماعی شان می‌خورد. لذا اضطراب و استرس امتحان نه تنها فرایند یادگیری رسمی را مختل کرده که روابط غیررسمی حاکم بر مدرسه و دانشگاه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. وکیلی و همکاران (۱۳۸۹)، نشان دادند که جهت گیری‌های هدفی تبحری و اجتنابی ضرایب معناداری در پیش بینی اضطراب امتحان دارند [۴۶]. همچنین بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رابطه‌ی مثبتی بین اهداف عملکردی و اضطراب امتحان وجود دارد و جهت گیری تبحری با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی، دارد [۳۱، ۴۴، ۴۲، ۹]. همچنین در پژوهش هویت‌ن^۱ و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که رابطه اهداف عملکردی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی منفی و معنادار است [۲۵].

متغیرهای زیادی اضطراب امتحان را تحت تأثیر قرار می‌دهند که یکی از آن عوامل، اهداف پیشرفت می‌باشد. جهت گیری‌های هدفی را بنا به نظر ایمز (۱۹۹۲) می‌توان اهداف، مقاصد و دلایلی دانست که دانشجویان و دانش‌آموزان درباره‌ی اهتمام تحصیلی خود، استفاده می‌کنند. الیوت و مک‌گریگور^۲ (۲۰۰۱) نظریه اهداف پیشرفت را گسترش داده و چارچوبی سه وجهی از اهداف پیشرفت ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از: اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد [۲۰]. در این پژوهش جهت گیری هدفی شامل سه مقوله‌ی تبحری، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد است. اهداف تبحری به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری، اشاره دارد. اهداف رویکرد - عملکرد به توانایی شخص برای نشان دادن توانایی بالا یا کسب داوری‌های مطلوب از توانایی خود و اهداف اجتناب - عملکرد به توانایی شخص جهت اجتناب از داوری‌های نامطلوب نسبت به عملکرد خود، تأکید می‌کند. روانشناسان و مربیان از دیرباز نقش انگیزش را در موفقیت و شکست در حیطه‌های مختلف تحصیلی مطرح

1. Huijun

2. Elliot & McGregor

کرده‌اند[۳۶]. نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است. این نظریه‌ی ارائه شده توسط دوپک^۱ (۱۹۸۶) و نیکولز^۲ (۱۹۸۴) جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند[۲۸]. نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه‌های برجسته در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود. این نظریه در حالی که در یک چشم انداز شناختی-اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که یادگیرندگان چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت تفسیر می‌کنند. این نظریه فرض می‌کند مقاصد یادگیرندگان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص، پیشایندهای مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است[۳،۱۵]. باتلر (۱۹۸۷) معتقد است که دانش‌آموزانی که دارای هدف‌گرائی یادگیری هستند، به فهم درس و یادگیری مطلب بیشتر از نمره و کسب امتیازات اجتماعی ارزش قائل‌اند. این افراد بیشتر از یادگیری مطلب جدید و چالش انگیزی لذت می‌برند که مستلزم تفکر، خلاقیت و تلاش زیاد هستند و تمرکز توجه روی ارزش یادگیری است. فرد به این دلیل خود را کارآمد می‌بیند که معتقد است تلاش به موفقیت و حس تبحر می‌انجامد[۲۰]. نظریه اهداف پیشرفت به واسطه‌ی چند دهه‌ای که از عمر آن سپری شده شاهد تغییر و تحولات بسیاری بوده است. جهت‌گیری‌های هدف متفاوت و متعددی از سوی نظریه پردازان هدف ارائه شده است. اهداف یادگیری و عملکرد[۱۵] یا اهداف تکلیف درگیری من درگیری[۳۴] یا اهداف تسلط و عملکرد[۳،۲] یا اهداف متمرکز بر تکلیف و اهداف متمرکز بر توانایی[۳۰]. اگرچه در بعضی مواقع در بین محققان بر سر این که آیا همه این اهداف دوگانه سازه‌های یکسانی را بازنمایی می‌کنند یا نه، اتفاق نظر وجود ندارد، اما با این وجود در متون علمی به اندازه کافی، همپوشی مفهومی برای عملکرد یکسان این اهداف دوگانه قائل شده‌اند[۱۳]. بر اساس نظریه‌های اولیه جهت‌گیری، دو دسته هدف مقابل هم وجود دارد که در فهم مبانی فرآیندهای شناختی و رفتار یادگیرندگان مفیدند. اهداف عملکردی و اهداف تبحری (یادگیری). افرادی که دارای هدف‌های عملکردی‌اند علاقه دارند توانایی‌شان را به دیگران نشان دهند و توانا به نظر برسند، اما افراد دارای اهداف تبحری

-
1. Dweck
 2. Nicholls

سعی دارند توانایی‌هایشان را بالا ببرند و تاکید آن‌ها بر درک، بینش و مهارت است [۳۹]. غیر از تفکیک اهداف پیشرفت به تبحری و عملکردی، تفکیک اهداف به اجتنابی و رویکردی نیز اهمیت دارد؛ به عبارت دیگر، در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت گیری تبحری و عملکردی تاکید می‌کردند [۱۴]، اما امروزه پژوهش‌ها بر سه جهت گیری هدفی تبحری، عملکرد - رویکرد و عملکرد - اجتناب متمرکز شده اند. دویک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است، اهداف تبحری و اهداف عملکردی. دانش آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تاکید دارند. در مقابل، دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. البوت و مک گریگور (۲۰۰۱) چارچوب سه بعدی اهداف پیشرفت را توسعه دادند که عبارت‌اند از اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد. یادگیرندگانی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. افرادی که اهداف رویکرد - عملکرد بالایی دارند تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالانشان هستند، در صورتی که یادگیرندگانی که اهداف اجتناب - عملکرد بالایی دارند در صدد اجتناب کردن از آن نوع قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آن‌ها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند [۲۰].

محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان شناختی و رفتاری دانش آموزان به عهده دارد [۱۹]. جو روان شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش آموزان، جهت گیری هدف آنان، باورهای مربوط به خود، اسنادهای علی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری یا تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد [۳، ۹ و ۳۶]. به عبارت دیگر، محیط کلاس و مدرسه، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارد [۴]. بنابراین، یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه که در این محیط، مهم است و محقق قصد پژوهش بر آن را داشت، ادراکات دانش آموزان از فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای است که نقش مهمی در جهت‌گیری‌های انگیزشی دارد. در ادامه محقق به توصیف و بررسی در این زمینه پرداخته شده است. اهداف

پیشرفت یا جهت گیری هدفی، سازه‌ی مرتبط با ادراکات محیطی است که تأثیرات متقابلی با آن دارد [۲۷]. نتایج برخی تحقیقات نشان داد مؤلفه‌های ادراکات از محیط کلاسی (انتخاب، چالش، لذت و علاقه) و اهداف پیشرفت (تبحری، رویکردی و اجتنابی) دو به دو با هم دیگر رابطه دارند. همچنین، بررسی‌ها نشان داده‌اند که محیط کلاس و مدرسه، در واقع ادراک‌های متفاوتی که هر دانش آموز می‌تواند از ساختار آن داشته باشد، می‌تواند بر جهت‌گیری هدف اثرگذار باشد [۳، ۲ و ۴۹]. ادراکات محیطی کلاسی، نوع ادراک آزمودنی‌ها از متغیرهای کلاسی را نشان می‌دهد که بر انگیزش و پیشرفت مؤثر است. ادراکات کلاسی شامل چهار مؤلفه ادراک علاقه، چالش انگیزشی، انتخاب و لذت انگیزی تکالیف و فعالیت‌های کلاسی است [۱۸]. چرچ و همکاران (۲۰۰۱) به بررسی نقش ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند و گزارش کرده‌اند که ادراکات محیطی شامل درگیر کنندگی شیوه آموزش، تأکید ارزشیابی، ارزشیابی سخت و نوع ارزشیابی معلم است. ادراکات محیطی ناشی از شیوه تدریس و ارزشیابی در جهت گیری هدفی و جهت گیری هدفی در انگیزش و عملکرد نقش دارند. محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانشجویان و دانش‌آموزان به عهده دارد [۱۹]. جو روان‌شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، جهت‌گیری هدف آنان، باورهای مربوط به خود، اسنادهای علی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری یا تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد [۳، ۳۶]. به عبارت دیگر، محیط کلاس، مدرسه و دانشگاه نظام اداره مراکز آموزشی و شیوه آموزشی اساتید، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارد [۴]. بنابراین، یکی از پیامدهای مهم محیط‌های آموزشی که در این محیط، مهم است، ادراکات دانشجویان دانش‌آموزان از فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای است که نقش مهمی در جهت‌گیری‌های انگیزشی دارد. ادراکات فعالیت‌های کلاسی دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها را در بر می‌گیرند. این فرایندها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است [۱۸]. علاوه بر دیدگاه‌های فوق پژوهش‌های مختلفی در ارتباط با این متغیرها هر کدام به شکل مجزا انجام گرفته است. کارشکی و همکاران [۲۷] پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی بین ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و

اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) دو به دو با هم دیگر رابطه دارند. محمدیان شریف و همکاران [۳۲] نیز در پژوهشی که با هدف تعیین رابطه فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه‌های ادراکات محیطی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که متغیرهای علاقه و لذت قوی‌ترین سهم در تبیین فرسودگی تحصیلی داشتند. به زعم آگابا و همکاران [۳۵] دانشجویانی که اساتیدشان را کنترل کننده‌تر ادراک می‌کردند و به آن‌ها فرصت‌های تصمیم سازی کمتری می‌دادند، سطوحی پایین‌تری از خودکار آمدی و انگیزش داشتند. جنتری و همکاران [۱۸] به بررسی تفاوت‌های جنسی و پایه‌ی تحصیلی در ادراکات فعالیت‌های کلاسی (علاقه‌مندی، چالش، انتخاب و لذت) پرداختند. آن‌ها دریافتند که فعالیت‌های کلاسی دانش آموزان دبیرستان (نسبت به دانش آموزان ابتدایی)، از نظر آموزشی، کمتر لذت بخش و جذاب است و فرصت‌های کمی برای انتخاب وجود دارد و دختران کلاس‌هایشان را لذت بخش تر و جذاب تر از پسرها می‌دانستند. پوت وین و دنیلز [۳۷] پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی بین اضطراب امتحان، شایستگی باورها و اهداف پیشرفت انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویان با باورهای شایستگی پایین در ریاضیات، اضطراب بیشتری را گزارش کردند هنگامی که آن‌ها هدف اجتناب- تسلط داشتند. همچنین، شاکری خو [۴۰] پژوهشی با هدف پیش‌بینی اضطراب امتحان بر مبنای جهت‌گیری‌های هدف در میان دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی، انجام داد و به این نتیجه رسید که بین جهت-گیری‌های هدف (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی و بالاتکلیفی در جهت‌گیری هدف) و ابعاد اضطراب امتحان (نگرانی - تنش، تفکرات نامربوط و علائم جسمی) و اضطراب کل همبستگی رابطه وجود دارد. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان جهت‌گیری‌های هدف، جهت‌گیری هدف - اجتنابی و بالاتکلیفی در جهت‌گیری هدف به صورت مثبت بعد نگرانی - تنش و تفکرات نامربوط اضطراب امتحان و اضطراب کل را به صورت مثبت پیش‌بینی کردند و جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی بعد علائم جسمی اضطراب امتحان و اضطراب کل را به صورت مثبت پیش‌بینی کردند. نیز ولی محمدی [۴۷] پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران انجام داد و به این نتیجه رسید که بین نوع جهت‌گیری هدفی با میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود دارد و بین جهت‌گیری هدفی عملکردی با میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی دار و بین جهت‌گیری هدفی تبحری با میزان اضطراب

امتحان رابطه منفی معنی داری به دست آمد. قلی زاده و همکاران [۲۱] پژوهشی با هدف بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه، انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که بین هدف تبحر گرا و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی دار، بین هدف تبحر گریز و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد و بین اهداف عملکرد گرا و عملکرد گریز با اضطراب امتحان همبستگی معنی داری وجود ندارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای اهداف چهارگانه پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش بین، تنها متغیرهای اهداف تبحر گرا و تبحر گریز پیش بینی کننده اضطراب امتحان و متغیرهای اهداف تبحر گرا و عملکرد گریز پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی هستند. غلامعلی لواسانی و همکاران [۲۲] پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان، انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب - عملکرد همبستگی مثبت و معنی دار با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دارند. همچنین، اهداف اجتناب-عملکرد قادر به پیش بینی تنیدگی و اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد قادر به پیش بینی اضطراب و افسردگی دانشجویان هستند. جعفری مالیدره [۲۶] پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت و کمال گرایی با اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه، انجام داد و به این نتیجه رسید که بین انواع هدف اجتناب-تسلط و اجتناب-عملکرد با اضطراب امتحان در دانش-آموزان همبستگی مثبت معنی داری وجود داشت. هدف گزینی گرایش-تسلط با میزان ۰/۱۷- و اجتناب- تسلط با میزان ۰/۲۷ قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بودند. دری هکی [۱۲] پژوهشی با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه دبیرستان‌های دولتی روزانه شهر شیراز، انجام داد. بررسی نتایج حاصل نشان داد که بین هدف تسلط گرایش و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی دار، بین هدف تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد. در ضمن نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های تسلط اجتنابی و عملکرد گرایشی پیش بینی کننده مثبت و معنادار و مؤلفه تسلط گرایشی پیش بینی کننده منفی و معنادار اضطراب امتحان می‌باشند. در پژوهشی اسکالویک [۴۳] رابطه بین هدف‌های تبحری، عملکرد گرا و عملکرد گریز را با اضطراب امتحان ریاضی مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که هدف تبحری با اضطراب امتحان ریاضی

رابطه منفی معنی دار دارد و هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان ریاضی رابطه مثبت معنی دار نشان داد. ویسانی و همکاران [۴۸] پژوهشی با هدف شناخت تأثیر اهداف پیشرفت بر اضطراب آمار، با واسطه گری انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری آمار با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام داد و به این نتیجه رسید متغیر برون زای اهداف تبحری اثر مستقیم معناداری بر اضطراب آمار دارد. اثر مستقیم اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب-عملکرد بر اضطراب آمار معنادار نبود و این متغیرها فقط با واسطه انگیزش بیرونی و راهبردهای شناختی بر اضطراب آمار تأثیر می گذارند. در پژوهشی البوت و مک گریگور [۱۶] مدل چهارگانه هدف‌های پیشرفت و اضطراب امتحان را بر روی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه به کار بردند و به این نتیجه رسیدند که هدف‌های تبحر گرا با اضطراب امتحان رابطه ندارد ولی هدف تبحر گریز با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی داری داشت. هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی داری نشان داد و هدف عملکرد گرا با اضطراب امتحان رابطه مثبت ولی غیر معنی دار داشت. دیجیک و استوجیلکویک [۱۱] در پژوهشی نشان دادند، هدف عملکرد گریز و هدف تبحر گریز پیش بین مثبت اضطراب امتحان هستند. متغیرهای هدف تبحر گرا و عملکرد گرا رابطه‌ای با اضطراب امتحان نداشتند. پژوهش باتمانی (۱۳۹۶) نشان داد بین ادراک از محیط یادگیری کلاس و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری برقرار است. هم چنین بین تاب‌آوری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری برقرار است و بین ادراک از محیط یادگیری کلاس و تاب‌آوری رابطه‌ی معناداری برقرار است [۷]. پژوهش طالبی (۱۳۹۵) به ارائه مدل علی روابط ادراک از سبک مدیریت کلاس و سرزندگی تحصیلی با تاکید بر نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی در میان دانشجویان مجازی دانشگاه شیراز پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که سبک مدیریت تعاملی ادراک از مدیریت کلاس درس بر خوش بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری دارای اثر مستقیم و مثبت می باشد. در ارتباط با اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله گر بر خوش بینی و امیدواری دارای اثر مستقیم و مثبت نمی باشد، اما این متغیر بر خودکارآمدی و تاب‌آوری دارای اثر مستقیم و مثبت می باشد. همچنین سبک مدیریت مداخله گر ادراک از مدیریت کلاس درس بر خوش بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری دارای اثر مستقیم و منفی می باشد [۴۵]. محمدیان شریف و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با هدف تعیین رابطه فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه‌های ادراکات محیطی انجام دادند. نتایج نشان داد، متغیرهای علاقه و لذت قوی‌ترین سهم در تبیین فرسودگی تحصیلی داشتند [۳۲]. نتایج ناظری بافقی (۱۳۹۲)، نشان داد که، ادراک از

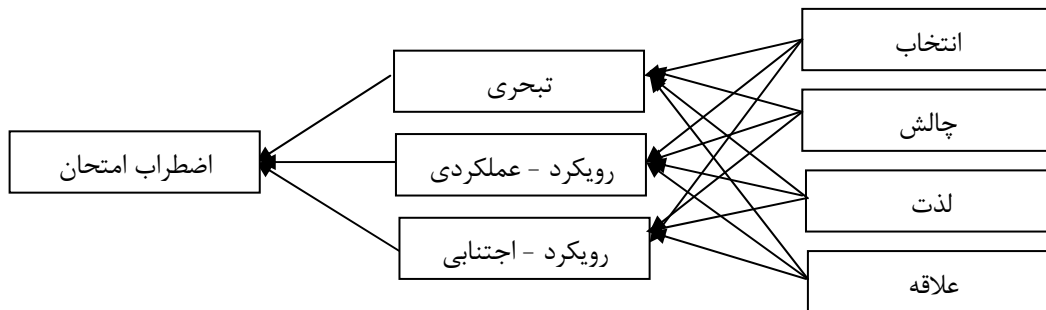
ساختار هدفی کلاس بر جهت گیری هدفی متناظر با آن ساختار هدفی، تأثیر مستقیم و معنادار دارد. همچنین جهت گیری‌های هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی و فراشناختی تأثیر معنادار داشت [۳۳]. پژوهش دری هکی (۱۳۹۲) نشان داد که اضطراب امتحان نقش واسطه معنادار در رابطه بین مؤلفه‌های تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و پیشرفت تحصیلی دارد [۱۲]. دیجیک و استوجیلکویک (۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعاملگرا را به کار می‌برند، دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که اساتید مداخله گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. بنابراین میتوان انتظار داشت که سبک و نحوه مدیریت کلاس توسط اعضای هیأت علمی بر توسعه سرمایه‌های روانشناختی در بین دانشجویان تأثیر گذارد [۱۱]. پوت وین و دانیلز (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش آموزان با باورهای شایستگی پایین در ریاضیات، اضطراب بیشتری را گزارش کردند هنگامی که آن‌ها هدف اجتناب-تسلط داشتند. دانش آموزان دختر با باورهای شایستگی کلامی پایین هنگامی که هدف رویکرد-عملکرد داشتند، رفتارهای رها کردن از تکلیف بیشتری را نسبت به پسرهای با باورهای شایستگی پایین گزارش کردند [۳۷]. والترز (۲۰۰۴) نشان داد که ادراک دانش آموزان از ساختارهای هدفی تبحری کلاس پیش بینی کننده جهت‌گیری‌های هدفی تبحری آن‌ها بودند. همچنین دانش آموزانی که ساختار هدفی کلاس را عملکردی-رویکردی تلقی می‌کردند؛ تمایل به پذیرش جهت-گیری هدفی عملکردی و یا عملکردی-اجتنابی داشتند [۴۹]. در پژوهشی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مدل چهارگانه هدف‌های پیشرفت و اضطراب امتحان را بر روی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه به کار بردند. نتایج پژوهش نشان داد، هدف‌های تبحر گرا با اضطراب امتحان رابطه نداشت، ولی هدف تبحر گریز با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی داری داشت. هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی داری نشان داد و هدف عملکرد گرا با اضطراب امتحان رابطه مثبت ولی غیر معنی دار داشت [۱۶]. با توجه به مبانی نظری و پیشینه، این پژوهش درصدد آزمون فرضیه‌های زیر می باشد. هم چنین بر این مبنا شکل شماره ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می دهد.

فرضیه اصلی: اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی گری اهداف پیشرفت تحت تأثیر

ادراکات محیطی کلاسی قرار دارد.

فرضیه‌های فرعی

- ۱- بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۲- بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش رابطه ساختاری ادراکات محیطی کلاس با اضطراب امتحان با واسطه‌گری اهداف پیشرفت در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان آموزش‌دیده فنی شهید رجایی که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل به تعداد ۵۵۰ نفر می‌باشد. نمونه مورد بررسی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه به شرح ذیل می‌باشد:

پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی: برای سنجش ادراکات محیطی کلاسی از پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی جنتری و همکاران [۱۸] استفاده شد. این پرسشنامه شامل چهار خرده‌آزمون ادراکات، علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت است. تعداد سوالات این آزمون ۳۱ مورد است. بعد از تایید روایی بر اساس نظر متخصصین در اجرای نهایی، پایایی آن بر حسب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد. اعتبار خرده‌آزمونهای پرسشنامه مزبور نیز، به ترتیب (۰/۸۲)، (۰/۶۶)، (۰/۷۶) و (۰/۸۷) گزارش شد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: برای سنجش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میگل [۳۱] استفاده شد. این پرسشنامه شامل سه خرده‌آزمون جهت

گیری هدفی تبحری، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی است. تعداد سؤالات این آزمون ۱۸ مورد است. سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به جهت گیری هدف تبحری، سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به جهت گیری عملکردی-رویکردی و سؤالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به جهت گیری عملکردی-اجتنابی می باشند. اعتبار کلی بدست آمده در اجرای نهایی ۰/۸۷ بدست آمد. همچنین، اعتبار خرده آزمونه‌های پرسشنامه مزبور نیز، به ترتیب (۰/۸۷)، (۰/۸۴) و (۰/۷۶) گزارش شد.

پرسشنامه اضطراب امتحان: پرسشنامه دیگری که مورد استفاده قرار گرفت پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران [۵] بود. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز تا اغلب اوقات) به آن پاسخ می‌گوید. هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده اضطراب بیشتری است. پایایی آزمون در اجرای نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ برآورد شد. ضریب همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون نیز در دامنه ۰/۷۲-۰/۴۵ و معنی دار بود که بیانگر تجانس درونی سوال های آزمون می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار نسخه ۲۱ - spss و نرم افزار ۸/۵۰ - LISREL انجام شد.

یافته ها

در جدول (۱)، شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای ادراکات محیطی کلاسی (شامل مولفه های انتخاب، چالش، لذت، علاقه)، اهداف پیشرفت (شامل مولفه های تبحری، رویکرد - عملکردی، رویکرد - اجتنابی) و اضطراب امتحان ارائه شده است.

جدول (۱): شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

تعداد	دامنه تغییرات	میانگین	انحراف معیار	ضریب کشیدگی	ضریب برجستگی
۲۰۰	۲۵/۰۰	۲۲/۵۹	۵/۳۹	۰/۱۴	-۰/۶۸
۲۰۰	۲۷/۰۰	۲۴/۸۸	۵/۱۶	۰/۲۸	-۰/۰۸
۲۰۰	۲۶/۰۰	۲۷/۵۲	۴/۶۰	-۰/۲۳	۰/۲۲
۲۰۰	۲۶/۰۰	۲۴/۹۶	۵/۱۳	۰/۰۹	-۰/۳۰
۲۰۰	۲۸/۰۰	۲۸/۹۳	۶/۴۳	-۰/۱۵	-۰/۴۶

رویکرد - عملکردی	۲۰۰	۲۵/۰۰	۳۱/۰۶	۵/۳۹	۰/۱۲	-۰/۵۳
رویکرد - اجتنابی	۲۰۰	۲۹/۰۰	۳۰/۴۷	۵/۹۹	-۰/۱۴	-۰/۵۶
اضطراب امتحان	۲۰۰	۶۸/۰۰	۳۷/۲۱	۱۶/۴۳	۰/۳۴	-۰/۵۹
ادراکات محیطی کلاسی	۲۰۰	۷۰/۰۰	۹۹/۹۵	۱۴/۵۱	۰/۱۱	-۰/۲۶
اهداف پیشرفت	۲۰۰	۶۸/۰۰	۹۰/۴۶	۱۳/۱۹	-۰/۱۱۳	-۰/۵۲

با عنایت به اینکه یکی از شرایط استفاده از آزمون‌های پارامتریک و تحلیل مسیر رعایت مفروضه نرمال بودن است لذا قبل از انجام آزمون همبستگی پیرسون، نرمال بودن داده‌ها بررسی شد. بررسی نرمال بودن داده‌ها به وسیله آزمون کالموگروف-اسمیرنوف انجام شد. در جدول (۲)، ضرایب همبستگی پیرسون و معناداری آن‌ها برای تمامی مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان ارائه شده است.

جدول (۲): همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان

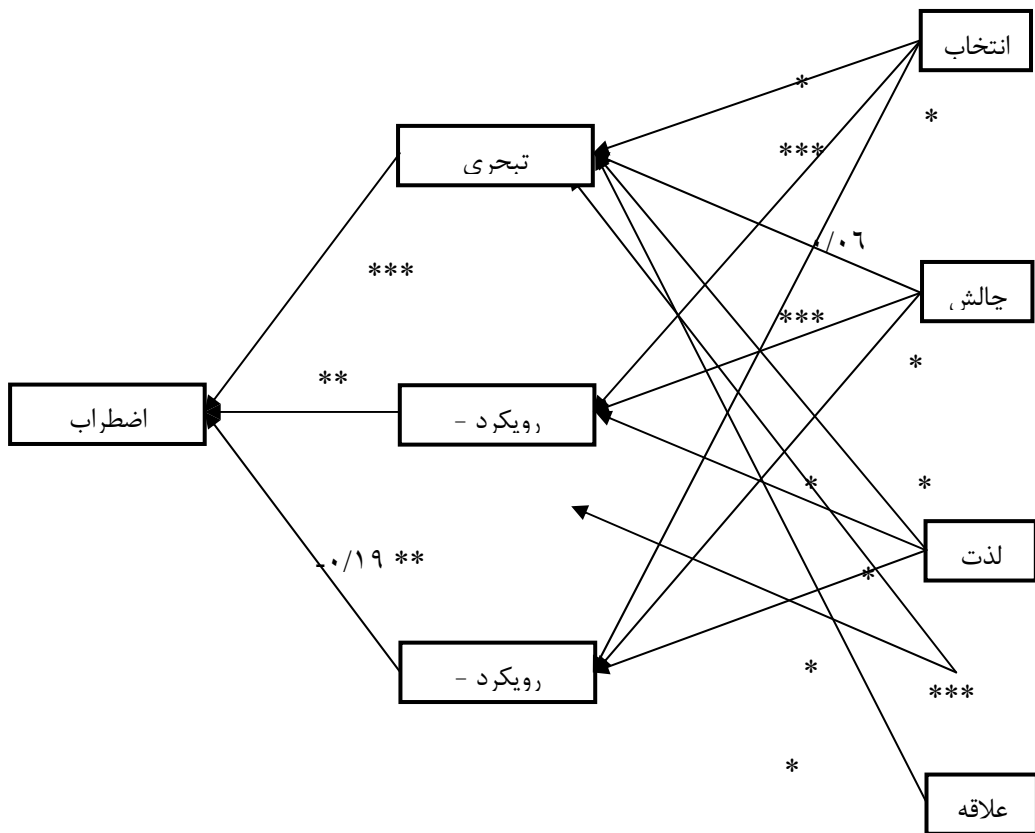
همبستگی								
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱	۱. انتخاب
						۱	**۰/۴۰	۲. چالش
					۱	**۰/۲۹	**۰/۲۸	۳. لذت
				۱	**۰/۳۴	**۰/۳۳	**۰/۴۳	۴. علاقه
			۱	**۰/۴۰	**۰/۳۰	**۰/۲۶	**۰/۳۶	۵. تبحری
		۱	**۰/۳۸	**۰/۴۰	**۰/۳۴	**۰/۴۷	**۰/۴۷	۶. رویکرد - عملکردی
	۱	**۰/۳۵	**۰/۲۵	**۰/۳۵	**۰/۳۲	**۰/۳۴	**۰/۳۶	۷. رویکرد - اجتنابی
۱	-۰/۳۶	-۰/۴۱	-۰/۵۶	-۰/۴۳	-۰/۲۷	-۰/۲۷	-۰/۲۵	۸. اضطراب امتحان
	**	**	**	**	**	**	**	

** معنادار در سطح ۰/۰۱

مطابق یافته‌های جدول (۲)، بین انتخاب و تبحری، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($p < 0/01$)، $r = 0/36$ ، $p < 0/01$). بین انتخاب و رویکرد - عملکردی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($p < 0/01$)، $r = 0/47$ ، $p < 0/01$). بین انتخاب و رویکرد - اجتنابی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/36$ ، $p < 0/01$). بین چالش و تبحری، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/26$ ، $p < 0/01$). بین چالش و رویکرد - عملکردی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/47$ ، $p < 0/01$). بین چالش و رویکرد - اجتنابی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/34$ ، $p < 0/01$). بین لذت و تبحری، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/30$ ، $p < 0/01$). بین لذت و رویکرد - عملکردی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/34$ ، $p < 0/01$). بین لذت و رویکرد - اجتنابی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/32$ ، $p < 0/01$). بین علاقه و تبحری، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/40$ ، $p < 0/01$). بین علاقه و رویکرد - عملکردی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/40$ ، $p < 0/01$). بین علاقه و رویکرد - اجتنابی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/35$ ، $p < 0/01$). بین تبحری و اضطراب امتحان، رابطه منفی معنادار وجود دارد ($r = -0/56$ ، $p < 0/01$). بین رویکرد - عملکردی و اضطراب امتحان، رابطه منفی معنادار وجود دارد ($r = -0/41$ ، $p < 0/01$). بین رویکرد - اجتنابی و اضطراب امتحان، رابطه منفی معنادار وجود دارد ($r = -0/36$ ، $p < 0/01$).

همچنین، بر اساس نتایج مشاهده شد، تبحری با اضطراب امتحان قوی‌ترین رابطه و چالش با تبحری ضعیف‌ترین رابطه را دارند. برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش که بیان شده اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی قرار دارد. قبل از آزمون مدل ابتدا مفروضه‌های هم خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش بین کوچکتر از $0/86$ ، شاخص تورم واریانس کوچکتر از $1/362$ همچنین مقدار شاخص دوربین واتسون که به منظور بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا شد کوچکتر از $1/89$ بود. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک ($\text{collinearity} < 1$)، شاخص تورم کوچکتر از ده ($\text{vif} < 10$)، و مقدار آزمون دوربین واتسون کوچکتر از چهار باشد ($\text{Durbin-Watson} < 4$) می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به شاخص‌های به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که شرایط آزمون رعایت شده است. بنابراین به منظور آزمون مدل مورد نظر، یعنی بررسی نقش ادراکات محیطی مدرسه‌ای با اضطراب امتحان از طریق میانجی‌گری اهداف

پیشرفت از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص های برازش تحلیل مسیر، حاکی از برازش کلی مدل مورد نظر بود (شکل ۲).



شکل ۲: اثرات موجود، ضرایب مسیر و معناداری آنها در الگوی پیشنهادی

برای بررسی برازش مدل های عاملی از شاخص های ۱. نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۲. شاخص بنتلر- بونت (NFI) و تاکر- لویز یا شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، ۳. شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) و معیارهای دیگر GFI, AGFI, CFI استفاده شده است. نتایج در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳): شاخص های نیکویی برازش الگوی پیشنهادی

NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	df	χ^2
۰/۹۰	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۸۹	۰/۹۸	۰/۰۸	۲/۳۸	۷	۱۶/۶۹

همانطور که در جدول (۳) مشاهده شد، حاصل مجذور کای بر درجه آزادی کمتر از ۳ است که نشان دهنده‌ی این است که مدل به خوبی برازش دارد. معیارهای $GFI=0/98$ و $AGFI=0/89$ به دست آمده نشان دهنده‌ی این است که مدل از برازش خوبی برخوردار است، بدین معنی که مدل تایید می‌شود. $RMSEA$ مدل برابر با $0/08$ و همچنین NFI و $NNFI$ به ترتیب برابر با $0/96$ و $0/90$ است که نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار بوده است. شاخص‌های تولیدی الگوی تحلیل مسیر فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ و مقادیر t متناظر با آن برای هریک از مسیرهای علی از متغیرهای برونزاد ادراکات محیطی کلاسی به متغیرهای درونزاد اهداف پیشرفت (ضرایب گاما) و از متغیرهای میانجی اهداف پیشرفت به متغیر درونزاد اضطراب امتحان (ضرایب بتا) نیز وجود دارد. این ضرایب و شاخص‌ها، قدرت نسبی هر مسیر را نیز نشان می‌دهد. β و γ ضرایب رگرسیون استاندارد شده‌اند و مقدار آنها حتماً باید بین صفر و یک باشد. همانطور که در شکل (۴-۱) مشاهده می‌شود برای هریک از متغیرهای ادراکات محیطی مدرسه و اضطراب امتحان به میانجی‌گری اهداف پیشرفت ضریب مسیر گاما (γ) و بتا (β) نشان داده شده است.

بر اساس اطلاعات ارائه شده شکل (۲)، ضریب مسیر انتخاب به تبصری $0/19$ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = 2/55, p < 0/05$). ضریب مسیر انتخاب به رویکرد - عملکردی $0/26$ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = 3/90, p < 0/05$). ضریب مسیر انتخاب به رویکرد - اجتنابی $0/18$ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = 2/44, p < 0/05$). ضریب مسیر چالش به تبصری $0/6$ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار نیست ($t = 0/79, p > 0/05$). ضریب مسیر چالش به رویکرد - عملکردی $0/28$ ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = 4/31, p < 0/05$). ضریب مسیر چالش به رویکرد - اجتنابی $0/17$ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = 2/35, p < 0/05$). ضریب مسیر لذت به تبصری

۰/۱۵ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۲/۱۳$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر لذت به رویکرد - عملکردی ۰/۱۳ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۲/۱۴$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر لذت به رویکرد - اجتنابی ۰/۱۶ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۲/۳۵$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر علاقه به تبحری ۰/۲۵ ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۳/۴۰$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر علاقه به رویکرد - عملکردی ۰/۱۵ ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۲/۲۴$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر علاقه به رویکرد - اجتنابی ۰/۱۶ ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۲/۱۸$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر تبحری به اضطراب امتحان ۰/۴۵- ضریب مسیر منفی و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = -۷/۴۹$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر رویکرد - عملکردی به اضطراب امتحان ۰/۱۹- ضریب مسیر منفی و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۳/۰۹$, $p < ۰/۰۵$). ضریب مسیر رویکرد - اجتنابی به اضطراب امتحان ۰/۱۹- ضریب مسیر منفی و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = -۳/۱۸$, $P < ۰/۰۵$). همچنین یافته ها نشان داد که، ۰/۲۲ درصد از واریانس نمرات تبحری از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه. ۰/۳۶ درصد از واریانس نمرات رویکردی-عملکردی از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه، ۰/۲۳ درصد از واریانس نمرات رویکردی-اجتنابی از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه و ۰/۳۷ درصد از واریانس نمرات اضطراب امتحان از طریق تبحری، رویکردی-عملکردی و رویکردی-اجتنابی قابل تبیین است. به منظور بررسی رابطهی بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت دانشجویان از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	R	R^2 تعدیل شده
تبحری	رگرسیون	۱۸۴۴/۶۸	۴	۴۶۱/۱۷	۱۴/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۴۷	۰/۲۱
	خطا	۶۳۷۱/۴۷	۱۹۵	۳۲/۶۷				
	کل	۸۲۱۶/۱۵	۱۹۹					
رویکردی- عملکردی	رگرسیون	۲۰۸۰/۷۵	۴	۵۲۰/۱۹	۲۷/۴۰	۰/۰۰۰	۰/۶۰	۰/۳۵
	خطا	۳۷۰۲/۵۳	۱۹۵	۱۸/۹۹				
	کل	۵۷۸۳/۲۸	۱۹۹					
رویکردی- اجتنابی	رگرسیون	۱۶۲۷/۵۴	۴	۴۰۶/۸۹	۱۴/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۴۸	۰/۲۱
	خطا	۵۵۲۲/۲۸	۱۹۵	۲۸/۳۲				
	کل	۷۱۴۹/۸۲	۱۹۹					

بر اساس جدول (۴)، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی قادر به پیش بینی تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت هستند. این بدان معناست که مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی می‌تواند مؤلفه‌های اهداف پیشرفت شامل تبحری ($F_{(۴,۲۰۰)} = ۱۴/۱۱, P < ۰/۰۰۱$)، رویکردی-عملکردی ($F_{(۴,۲۰۰)} = ۲۷/۴۰, P < ۰/۰۰۱$) و رویکردی-اجتنابی ($F_{(۴,۲۰۰)} = ۱۴/۳۷, P < ۰/۰۰۱$) را به طور جداگانه پیش بینی کنند. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین مقدار ضریب همبستگی میان مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی با مؤلفه‌های اهداف پیشرفت مربوط به رابطه رویکردی-عملکردی است ($r = ۰/۶۰$) که میزان مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده بین آنها $R^2 = ۰/۳۵$ است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش بین تنها می‌توانند ۳۵ درصد از تغییرات متغیر ملاک را تبیین کنند. به منظور بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	R	R ^۲ تعدیل شده
اضطراب امتحان	رگرسیون خطا کل	۲۰۹۰۳/۲۰ ۳۲۸۱۰/۵۶ ۵۳۷۱۳/۷۵	۳ ۱۹۶ ۱۹۹	۶۹۶۷/۷۳ ۱۶۷/۴۰	۴۱/۶۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲	۰/۳۸

بر اساس جدول (۵)، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت قادر به پیش بینی اضطراب امتحان هستند. این بدان معناست که تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت می‌توانند اضطراب امتحان ($F_{(۳,۲۰۰)} = ۴۱/۶۲, P < ۰/۰۰۱$) را به طور جداگانه پیش بینی کنند. همچنین نتایج نشان داد که مقدار ضریب همبستگی میان مؤلفه اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان ($r = ۰/۶۲$) است و میزان مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده بین آنها $R^2 = ۰/۳۸$ است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش بین تنها می‌توانند ۳۸ درصد از تغییرات متغیر ملاک را تبیین کنند.

بحث و نتیجه گیری

اضطراب امتحان در میان دانشجویان و دانش آموزان شایع بوده و از جمله مشکلات جدی آموزش و نیز از جمله نگرانی‌ها و دغدغه‌های نظام آموزش محسوب می‌شود. به عقیده روانشناسان تربیتی و متخصصین امر آموزش، مقدار کم اضطراب به عنوان یک عامل انگیزشی مؤثر می‌تواند عملکرد فرد را برای تلاش بیشتر افزایش دهد. ولی اضطراب بیش از حد تأثیرات متفاوتی دارد و می‌تواند موجب شود که عملکرد آن‌ها برای امتحان به شدت کاهش یابد. همچنین مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که اضطراب امتحان عملکرد دانشجویان و دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یک ارتباط دو سویه بین عملکرد و اضطراب وجود دارد. با توجه به مشکلاتی که اضطراب امتحان به بار می‌آورد، بدین منظور بررسی اضطراب امتحان و شناسایی عوامل اثرگذار بر آن از اقدامات مهم و مفید است. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت بود. در این رابطه اهداف پیشرفت نقش میانجی را بازی می‌کرد و شامل مؤلفه‌های تبحری، رویکرد-

عملکرد و رویکرد- اجتنابی بود. همچنین مقیاس ادراکات محیطی مدرسه‌ای نیز شامل مؤلفه‌های انتخاب، چالش، لذت و علاقه می‌شد. در مورد تبیین الگوی کلی و مقایسه آن با دیگر پژوهش‌ها باید گفت با توجه به اینکه پژوهش‌هایی که دقیقاً همچون پژوهش حاضر، این متغیرها را به طور جامع در یک الگو ارائه کنند تاکنون انجام نشده، لذا امکان مقایسه دقیق این الگو با سایر پژوهش‌های انجام شده نیست. اما یافته‌های حاصل از الگو پیشنهادی این پژوهش را می‌توان تا حدی همسو با الگو ارائه شده توسط چرچ و همکاران [۱۰] و پیر حیاتی [۳۸] (۱۳۸۸) و ناظری بافقی [۳۳] دانست.

نتایج ضرایب مسیر گاما (۷) نشان داد که مؤلفه‌های انتخاب، لذت و علاقه به تبحری به ترتیب (۰/۱۹، ۰/۱۵، ۰/۲۵) بودند که این مسیرها به لحاظ آماری معنادار بودند و فقط ضریب مسیر گاما (۷) مؤلفه‌ی چالش به تبحری (۰/۰۶) بود که این مسیر به لحاظ آماری معنادار نبود. همچنین، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (انتخاب، چالش، لذت و علاقه) قادر به پیش بینی هدف پیشرفت تبحری هستند. ضرایب مسیر گاما (۷) مؤلفه‌های انتخاب، چالش، لذت و علاقه به رویکرد-عملکردی به ترتیب (۰/۲۶، ۰/۲۸، ۰/۱۳، ۰/۱۵) بودند که همه‌ی این مسیرها به لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (انتخاب، چالش، لذت و علاقه) قادر به پیش بینی هدف پیشرفت رویکرد-عملکردی هستند. ضرایب مسیر گاما (۷) مؤلفه‌های انتخاب، چالش، لذت و علاقه به رویکرد-اجتنابی به ترتیب (۰/۱۷، ۰/۱۶، ۰/۱۶) بودند که همه‌ی این مسیرها به لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (انتخاب، چالش، لذت و علاقه) قادر به پیش بینی هدف پیشرفت رویکرد-اجتنابی هستند. تا حدودی می‌توان گفت این یافته‌ها با یافته‌های کارشکی و همکاران [۲۷]، محمدیان شریف و همکاران [۳۲]، والترز [۴۹]، ایمز [۲]، قدیری و همکاران [۱۹]، آگابا و همکاران [۳۵] و جنتری و همکاران [۱۸] همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت کیفیت محیط کلاس در میزان یادگیری دانشجویان نقش تعیین کننده دارد. وقتی دانشجویان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت تری به آموخته‌های خود خواهند داشت [۱۹]. با توجه به اینکه تعامل میان فراگیر و آموزش در محیط آموزش و کلاس درس رخ می‌دهد، محیط در افزایش یا کاهش سطح

یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه که مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس را مشخص می‌کند درک و برداشتی است که فراگیر از آن محیط دارد.

ضرایب مسیر گاما (۷) مؤلفه‌های تبحری، رویکرد-عملکردی و رویکرد-اجتنابی به اضطراب امتحان به ترتیب (۰/۴۵-، ۰/۱۹-، ۰/۱۹-) بودند که همه‌ی این مسیرها به لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (تبحری، رویکرد-عملکردی و رویکرد-اجتنابی) قادر به پیش بینی اضطراب امتحان هستند. تا حدودی می‌توان گفت این یافته‌ها با یافته‌های اوم و رایس [۱۷]، پوت وین و دنیلز [۳۷]، شاکری خو [۴۰]، ولی محمدی [۴۷]، قلی زاده و همکاران [۲۱]، غلامی [۲۳]، غلامعلی لواسانی و همکاران [۲۲]، جعفری مالیدره [۲۶]، دری هکی [۱۲]، اسکالویک [۴۳]، ویسانی و همکاران [۴۸]، الیوت و مک گریگور [۱۶] همسو و از بعضی جهات ناهمسو می‌باشد. ناهمسو بودن به این دلیل می‌باشد که در این مطالعه رابطه منفی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (تبحری، رویکرد-عملکردی و رویکرد-اجتنابی) و اضطراب امتحان به دست آمد، ضرایب مسیر گاما (۷) مؤلفه‌های تبحری، رویکرد-عملکردی و رویکرد-اجتنابی به اضطراب امتحان منفی و معنادار بودند و همچنین تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت قادر به پیش بینی اضطراب امتحان بودند اما در برخی مطالعات مذکور رابطه مثبت و معنادار بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (تبحری، رویکرد-عملکردی و رویکرد-اجتنابی) و اضطراب امتحان وجود داشت و در برخی مطالعات رابطه‌ای بین یک یا دو مؤلفه‌ی اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان وجود نداشت و قادر به پیش بینی هم نبودند. از نظر اوم و رایس [۱۷] در حدود ۵۰ درصد از واریانس اضطراب امتحان شناختی را می‌توان به جنس، جهت هدف و کمال گرایی نسبت داد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت وقتی دانشجویان دروس را برای درک و فهم شخصی و کسب بینش یاد می‌گیرند، در هنگام امتحان اضطراب کمتری دارند و نیز زمانی که هدف آنها از یادگیری و مطالعه نشان دادن تواناییهای خود به دیگران و یا اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران درباره‌ی تواناییهای هایشان است، هم هنگام امتحان اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. چون باعث می‌شود دانشجویان تلاش بیشتری داشته باشند، بیشتر مطالعه کنند و تکرار و تمرین باعث می‌شود مطالب را بهتر یاد بگیرند و در جلسه امتحان اضطراب کمتری داشته باشند. نتایج به دست آمده کاربردهای فراوانی برای اساتید، اولیا، مربیان و دست اندرکاران آموزشی دارد. توجه به نقش بافت در پیامدها و فرایندهای یادگیری و آموزش-افق‌ها، روش‌ها و بینش جدید و مؤثری به

اولیا و مربیان می‌دهد. ضروری است اساتید و معلمان علاوه بر توجه به تفاوت‌های فردی، به نوع بافت و محیطی که دانشجویان در آن قرار دارند نیز توجه کنند. توجه به این تفاوت‌ها در توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی و افزایش انگیزش و عملکرد دانشجویان مفید است. اساتید و حتی اولیا با فراهم کردن فرصت‌هایی برای انتخاب، تصمیم‌گیری و مهار درونی و استفاده از تکالیف چالش‌انگیز، متنوع و لذت‌بخش و تاکید بر هدفهای چندگانه و تبحری (یادگیری برای خود یادگیری و کسب مهارت و نه مشوق‌های بیرونی)، نقش مهمی در ایجاد ادراکات مفید و افزایش انگیزش و عملکرد دانشجویان و کنترل اضطراب امتحان آنان می‌توانند داشته باشند و همچنین توجه و دقت به وضعیت روانی دانشجویان، شناخت علل اضطراب و راه‌های مقابله با آن به منظور پیشگیری از این هیجانات نامطلوب، لازم به نظر می‌رسد. با توجه به اهمیت محیط و نقش اهداف در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها توصیه می‌شود خانواده‌ها، اساتید و نهادهای آموزشی انگیزه‌فعالیت و تلاش بیشتر را در دانشجویان پدید آورند و عواملی که منجر به دل‌زدگی آنان از درس و تحصیل می‌شود را از میان بردارند.

تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد می‌باشد و با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

1. Abbaszadeh, M., Alizadeh Aghdam, M., Kohi, K. (2008). Social-Individual Factors Affecting Academic Motivation in High School Students, *Sociological Studies*, No. 1, 43-66. [Persian]
2. Ames, C. & Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students strategies and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
3. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

4. Andermen, E.M. & C. Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
5. Abolghasemi, A.; Asadi Moghaddam, A.; Najarian, B.; Shokrkon, H. (1996). Developing and Validating a Scale for Assessment of Test Anxiety in Third Grade Students in Ahvaz School of Guidance, *Journal of Shahid Chamran University of Education and Psychology*, (3 & 4): 61-73. [Persian]
6. Butler, R. (1987). Task-Involving and ego-Involving properties of evaluation: Effects on different feedback condition on motivational perceptions, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 4:474-482.
7. Batmani, F. (2017). The Relationship between Perception of Classroom Learning Environment and Resilience with Academic Achievement Motivation of Secondary School Students in Kamyaran City. Masters Thesis - Payame Noor University (Ministry of Science, Research, and Technology) - Payame Noor University of Kermanshah - Payame Noor University of Kermanshah. [Persian]
8. Calvo, M.G. (2008). Test anxiety and comprehension efficiency. *Psychology in The School*, 20, 77-86.
9. Chi-hung, N. (2006). The role of achievement goals in completing a course assignment: examining the effects of performance-approach and multiple goals. *Journal of Educational Psychology*, 21(1), 33-48.
10. Church, M. A. , Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

11. Djigic G, Stojiljkovic S.(2011) Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 29: 819 – 828.
12. Dorry Hackey, S. (2013). The Mediating Role of Test Anxiety in the Relationship between Goal Orientation and Academic Achievement of Third High School Students in Shiraz, MA Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch. [Persian]
13. Delavarpour, M. A. (2007). Predicting metacognitive awareness and academic achievement based on progress goal orientation. M.Sc., Shiraz University. [Persian]
14. Dweck, C. S.(1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist*, 41, 1040–1048.
15. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256–273.
16. Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A2*A2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
17. Eum, K; Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
18. Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.
19. Ghadiri, P.; Asadzadeh, H.; Dorataj, F. (2010). Investigating the Relationship between Perception of Classroom Environment and Goal Orientation with Mathematics Academic Achievement in Third Grade Female Students, *Journal of Educational Psychology*, 6 (16): 116-137. [Persian]

20. Ghorban Jahromi, R.; Hejazi, E.; Ejei, J.; Khodayari Fard, M. (2013). Investigating the Mediating Role of Progress Goals in the Relationship Between Need for Ending and Cognitive Involvement: The Context of Procrastination, *Two Quarterly Journal of Social Cognition*, 2 (2): 87-99. [Persian]
21. Gholizadeh, M.; Shokrkon, H.; Haghghi, J. (2007). Investigation of Simple and Multiple Relationships of Quadruple Goals of Achievement with Test Anxiety and Academic Performance in First Year High School Students in Izeh City, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, Shahid Chamran University, 14 (1 and 2): 149-166. [Persian]
22. Gholamali Lavasani, M.; Khazri Azar, H.; Amani, J.; Mal Ahmadi, E. (2010). The Role of Academic Self-Efficacy and Progress Goals in Student Stress, Anxiety, and Depression, *Journal of Psychology* 56, 14 (4): 417-432. [Persian]
23. Gholami, Sh. (2008). The Study of Relationship between Goal Orientation and Test Anxiety and Learning Strategies in Third Year High School Male Students in Islamabad West, MSc Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University. [Persian]
24. Hagtvet, Knut A. Man, Frantisek. Sharma, Sagar. (2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*. 31(7), 1147-1171.
25. Huijun, L., Dejun, G., Hongli, L. and Peixia, G. (2006). Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory. *Acta Psychological Sinica*, 38(2), 254-261.
26. Jafari Malidere, F. (2014). The Relationship between Achievement Goals and Perfectionism with Test Anxiety in First High School Girl Students, M.Sc., Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. [Persian]

27. Karashki, H.;Kharazi, S. A.; Ghazi Tabatabai, S. M. (2008). Investigating the Relationship between School Environment Perceptions and Development Goals; Does School Type, Degree and Area of Residence Make a Difference ?, Educational Studies and Psychology of Ferdowsi University of Mashhad, 9 (2): 79-93. [Persian]
28. Kaplan,A.,& Flum,H.(2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review* 5,50–67.
29. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. j., Emmons, C., & Blatt, S. J. (2001).Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-55.
30. Maehr,M. & Midgley,C. (1991). *Enhancing student motivation:a school wide approach*. Educational Psychologist, 26, 3, 399-427.
31. Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
32. Mohammadian Sharif, Q.; Piri, M.; Habibi Kalibar, R. (2014). The relationship between academic burnout and school environment perceptions among high school students, First National Conference on Sustainable Development in Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Studies, Center for Sustainable Development Strategies. [Persian]
33. Nazeri Bafghi, E. S. (2013), Investigating the Mediating Role of Progress Goals on the Impact of Perception of Class Structure on Cognitive Involvement in Public and Sample High School Students in Bafgh City, MA Thesis, Faculty of Humanities, Yazd University. [Persian]

34. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
35. Ogaboh AAM, Ikoh IM, Ashibi N.I.(2010). Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis, *Nigeria. Educational Research*. 2010; 1(6):178-85.
36. Pintrich, P.R., Conley, A.M. & Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39: 319-337.
37. 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.
38. Pirhayati, S. (2009). Investigating the Mediating Role of Progress Goals between Perception of Class Structure and Cognitive Attitude in Ilam Public High School Students in the Year 2006-2007, MSc Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University. [Persian]
39. Selgughi, F. (2010). The Impact of Traditional and Descriptive Evaluation on Meta-Cognitive Awareness and Student Development Goals, M.Sc., Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University. [Persian]
40. Shakeri Khoo, S. (2013). Predicting test anxiety based on goal orientations among gifted high school students, MSc thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. [Persian]
41. Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and cognitive modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 58-61.
42. Shu- Shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72, 310-318.

43. Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, selfperception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89- 71-81.
44. Smith, M., Duda, J.m Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 155-190.
45. Talebi, S. (2016). Presenting a causal model of the relationship between perception of classroom management and academic vitality with emphasis on the mediating role of psychological capital among virtual students of Shiraz University, M.Sc., Payame Noor University of Shiraz. [Persian]
46. Vakili, R.; Gholamali Lavasani, M.; Hejazi, B.; Ejei, J. (2010). Learning strategies, goal orientations, and test anxiety in blind students, *Research in Exceptional Children*, 10 (1): 29-36. [Persian]
47. Vali Mohammadi, M. (2002). Investigating the Relationship between Goal Orientation and Testing Anxiety and Learning Strategies in Secondary School Girls and Boys in Tehran, M.Sc. in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University. [Persian]
48. Visani, M.; Gholam Ali Lavasani, M.Ejei, J. (2012). The Role of Achievement Goals, Academic Motivation, and Learning Strategies on Statistical Anxiety: The Causal Model Test, *Journal of Psychology* 62, 16 (2): 142-160. [Persian]
49. Wolters, J. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and orientations to predict students motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96, 4, 236-250.