

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

فریبرز درتاج<sup>1</sup>

تاریخ وصول: 91/11/14 تاریخ پذیرش: 92/2/10

### 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 می‌گردد. 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 91 روی 350 آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند انجام شد. واحدهای پژوهش به پرسشنامه‌های ارزش تکلیف پذیرش 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 مدل‌های معادلات ساختاری استفاده شد و داده‌ها

<sup>1</sup> دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی  
f\_dortaj@yahoo.com

با نرم افزار لیزر 8.7 تحلیل شد. یافته‌ها: ارزیابی شده از شاخص‌های برآزندگی خوبی برخوردار بود. متغیر مکنون ارزش تکلیف به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان اثرگذار بود. جهت‌گیری هدفی نیز بر اضطراب امتحان اثر مستقیم داشت. همچنین در این‌ها رگرسیونی از نظر آماری در 0.05 معنی‌دار هستند. نتیجه‌گیری: ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیر مستقیم دارد. نتایج همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی می‌دهد.

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

### مقدمه

تحقیقات در حوزه اضطراب امتحان در اوایل دهه 1900 آغاز و در دهه 1930 1940 جنبه رسمی ربی به خود گرفت. این تحقیقات در سال 1952 مطالعه ساراسون<sup>1</sup> شکل جدی به خود گرفت و در دهه‌های 1960 1970 به اوج خود رسید و تاکنون به عنوان یک زمینه تحقیقی مهم در حوزه آموزش و شناسی جایگاه خود را حفظ کرده است. در دهه 70 تمرکز تحقیقات بر متغیرهای شناختی و عاطفی بوده است و در دهه 80 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>3</sup>

- 
1. Sarason
  2. Mandler
  3. McDonald

2001). گزارش تحقیقات انجام شده در این زمینه می‌دهد که اضطراب امتحان می‌تواند منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت در دانش آموزان راهنمایی، دبیرستان و نیز در دانشجویان شود (کسیدی<sup>1</sup> 2004 پوت وین<sup>2</sup> 2008) این امر به دلیل اختلال و بی‌می شناختی حاصل از اضطراب اتفاق می‌افتد (پوت وین و کونورس<sup>3</sup> و سیمس<sup>4</sup> 2010). در ادبیات تجربی شواهدی وجود دارد که بیانگر رابطه بین اضطراب امتحان و عملکرد است (چپل و همکاران، 2005). در یک مطالعه فراتحلیلی<sup>5</sup> توسط سیپ<sup>6</sup> (1991)، به نقل از زیدنر، (1998) که بر روی 126 مطالعه از سال 1975 تا 1988 انجام شد مشخص شد که اندازه اثر اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی 0.21 است. در هونگ کونگ<sup>7</sup> که یک جامعه رقابتی است بین اضطراب امتحان و افسردگی رابطه 0.51 به دست آمده است و نیز گزارش شده که در این جامعه اضطراب امتحان خودکشی رابطه دارد (لی<sup>8</sup> و همکاران، 2006). نتایج تحقیقات عوامل متعددی را نشان می‌دهند که با اضطراب امتحان رابطه نزدیک دارند. در های اضطراب امتحان به غیر از مدل یادگیری اجتماعی بر نقش دانش امتحان توجه می‌شود. در این پژوهش محقق به بررسی یک مدل مفهومی که براساس ادبیات تحقیق شکل گرفته پرداخته است. ارزش تکلیف<sup>9</sup> و جهت‌گیری<sup>10</sup> هدفی

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

متغیرهایی هستند که در مدل مفهومی پژوهش به آنها توجه شده است.

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>1</sup> همکاران، 1983؛ به نقل از لی، لائو و لیائو، 2011). در تحقیقات جدید بعد توجه به عنوان مؤلفه درونی و دو بعد دیگر به عنوان مؤلفه بیرونی نام گذاری شده اند (دارلیک<sup>2</sup>، ویدا<sup>3</sup> و ایکلس، 2006 سیمپکینز<sup>4</sup>، دیویس کین<sup>5</sup> و ایکلس، 2006). تکلیف را می‌توان به عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد. مطالعات انجام شده می‌دهند که ارزش تکلیف می

امتحان را افزایش دهد (زیدنر<sup>6</sup> و متیوز<sup>7</sup> 2005 نی، لائو و لیائو، 2011، ستیخ دیندار<sup>8</sup> و جیبان<sup>9</sup> 2011).<sup>10</sup> (1988) 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 می‌توان چنین پنداشت که هرچه ارزش تکلیف بالاتر رود اضطراب امتحان نیز افزایش می‌یابد. از جمله متغیرهای دیگر مورد توجه در این پژوهش جهت گیری هدفی است. نظریه جهت گیری هدفی به عنوان یک جهت گیری مهم در حوزه تحقیقات انگیزشی، بیانگر بازنمایی شناختی است از آنچه که افراد تلاش

- 
1. Eccles
  2. Durlak
  3. Vida
  4. Simpkins
  5. Davis-Kean
  6. Zeidner
  7. Matthews
  8. Cetin-Dindar
  9. Geban
  10. Watson

می‌کنند تا به دست آورند که می‌تواند راهنما و هدایت کننده رفتار پیشرفت آنان باشد (لینن برینک<sup>1</sup> برینک<sup>1</sup> و پینتریج<sup>2</sup> 2000). ایمز<sup>3</sup> (1992) جهت گیری هدفی را اهداف، مقاصد و دلایلی ذکر می‌کند که دانش می‌گیرند. اهداف تسلطی به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری اشاره می‌کند. جهت‌گیری هدفی شامل اهداف تسلط گرایش<sup>4</sup> -<sup>5</sup>، اهداف عملکرد گرایش<sup>6</sup> و اهداف عملکرد<sup>7</sup> است. اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد بر تکلیف 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 عملکرد او چه قضاوتی دارند (الیوت و مک‌گریگور<sup>8</sup> 2001). اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف دوری از عملکرد پیا مدهای منفی برای افراد در پی دارند (اسکالویک<sup>9</sup> 1997، الیوت<sup>10</sup> 1997).

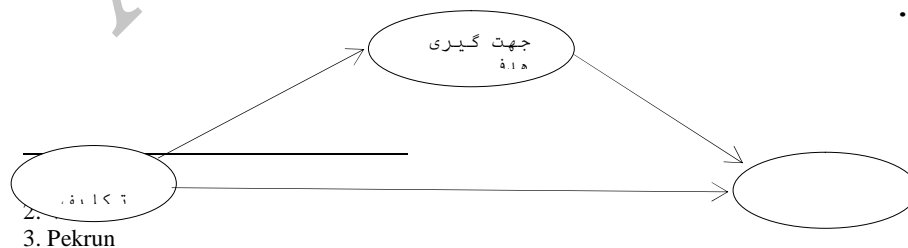
الیوت و مک‌گریگور (1999) در مطالعه‌ای جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان را بررسی کردند، آنها پرسشنامه اضطراب صفتی حالتی اشپیلبرگر را به کار بردند و نشان دادند که اضطراب حالتی، مسئول اثرات مضر عملکرد اجتناب بود. در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف و در اهداف گرایش به عملکرد بر

1. Linnenbrink
2. Pintrich
3. Ames
4. mastery- approach goals
5. mastery- avoidance goals
6. performance-approach goals
7. performance-avoidance goals
8. Elliot & Mcgregor
9. Skaalvik
10. Church

روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شود. بنابراین در این هدف‌گزینی تولید اضطراب بعید به نظر می‌آید. تحقیقات تجربی از جمله اوم<sup>1</sup> و رایس<sup>2</sup> (2011) پوت وین<sup>3</sup> و دنیلز<sup>4</sup> (2010)، لیندسی<sup>5</sup> (2010) -<sup>6</sup> (2006)، الیوت و چرچ (1997)، الیوت هاراکیویز<sup>7</sup> (1996)، الیوت و مک‌گریگور (1995) ولی محمدی (1381)، قلی‌زاده، شکرک یقی (1387) و غلامی (1387) اند که جهت‌گیری 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 جهت‌گیری هدفی می‌تواند در رابطه ارزش تکلیف و نقش میانجی‌گری ایفا کند. با توجه به نظریه - ارزش به نظر می‌آید که نقش دانش با اهداف پیشرفت آنان رابطه داشته باشد (لیم، لائو و نی، 2008). میلر<sup>8</sup> و بریکمن<sup>9</sup> (2004) معتقدند تکلیف تحصیلی ابزاری برای پیگیری اهداف فردی است که بر اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. میلر و بریکمن (2004) 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 (2000) بیان می‌کنند میزانی که به

1. Eum
2. Rice
3. Putwain
4. Daniels
5. Lindsay
6. Shu-Shen
7. Harachkiewics
8. Miller
9. Brickman

ارزش یک تکلیف معتقد با شند (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 می‌پافشاری می‌کنند (دوریک<sup>1</sup>، ویدا<sup>2</sup> و ایکلس، 2006 سیمپکینز، دیویس کین و ایکلس، 2006).  
 پیکران<sup>3</sup> (1984) بیان می‌کند که این امری واضح است که نظام باورهای فرد در شکل‌گیری نقش تعیین کننده‌ای دارند و هرچه که اهمیت یا ارزش یک موضوع در این نظام بیشتر باشد آن موضوع از پتانسیل بیشتری برای تولید اضطراب برخوردار (به نقل از نی، لائو و لیائو، 2011).  
 ادبیات اضطراب امتحان اهمیت نظام باورهای فرد را در شکل‌گیری و یا افزایش 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 درجه بندی می‌شود یعنی تکالیف با اهمیت تر اضطراب بیشتری را تولید می‌کنند و بالعکس. این می‌دهد که چرا دانش‌آموزان در دروس 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 1. الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموز مقطع متوسطه شهر کرمان تشکیل دادند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای 350 آموز انتخاب شدند. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین 14 تا 19 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.

1 مقیاس ارزش تکلیف پینتریچ و دی گروت (1991): برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده مقیاس پینتریچ و دی (1991) استفاده شد. این مقیاس 6 گویه دارد که ارزش و سودمندی تکلیف را می‌سنجد. ضریب همسانی درونی این خرده مقیاس در مطالعه پینتریچ و همکاران (1991) 0.90 .

در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکار (1390) ضریب همسانی این مقیاس 0.88 به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی به دست آمده از این خرده مقیاس 0.79 .

تأییدی  $\chi^2$  / df  $\chi^2$  CFI GFI AGFI SRMR RMSEA

در این خرده مقیاس به ترتیب 0.93 0.01 0.06 به دست آمد که نشانگر برازش ها

2 پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور<sup>1</sup> (2001): این پرسشنامه چهار نوع جهت‌گیری

1. Elliot & McGregor



هدفی تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و عملکرد می . 1 2 3  
 به عملکرد گرایش، 4 5 6 - 7 8  
 9 - گرایش و 10 11 12 عملکرد  
 می‌سازند. دلاورپور و جوکار (1386) در تحقیق پایایی - گرایش 0.61 - 0.86  
 عملکرد گرایش 0.77 و عملکرد 0.54  
 اند. در پژوهش حاضر پایایی تسلط  
 یش 0.79 - 0.69 عملکرد گرایش 0.76  
 عملکرد 0.59 به دست آمد. های تحلیل  
 عاملی تأییدی  $\chi^2/df$  51.16 1.82 0.99 0.97 0.92 0.03  
 RMSEA به ترتیب 0.06 به دست آمد که نشانگر برازش مناسب الگو  
 ها .

3 نامه اضطراب امتحان فریدبن (1997):  
 این آزمون در سال 1997 توسط فرید من<sup>1</sup> -  
 جاکوب<sup>2</sup> ساخته و دارای 23 سؤال است که از سه خرده  
 مقیاس تحقیر اجتماعی ( های 1 8 )، خطای  
 شناختی ( سؤال‌های 9 17 ) و تنیدگی (سؤال‌های 18  
 23) تشکیل شده است. ضریب آلفای کرونباخ  
 نمونه 3700 نفری برای هر یک از خرده مقیاس‌های  
 فوق به ترتیب 0.91 0.85 0.81 به دست آمده است.  
 در پژوهش با عزت و همکاران (1391) پایایی  
 پرسشنامه با استفاه از روش آلفای کرونباخ برای  
 خرده مقیاس‌ها به ترتیب 0.90 0.85 0.83 و برای  
 کل پرسشنامه 0.91 به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز  
 پایایی خرده مقیاس‌ها به ترتیب 0.82 0.87 0.87  
 پایایی کل نیز 0.94 به دست آمد. های تحلیل  
 عاملی تأییدی  $\chi^2/df$  SRMR AGFI GFI CFI

1. Friedman  
 2. Bendas-Jacob

RMSEA برای پرسشنامه به ترتیب 0.98 1.75 385 0.92 0.03 0.06 به دست آمد که نشانگر ها .

## یافته‌ها

1 میانگین و انحراف استاندارد دانش را در هر یک از متغیرهای پژوهش شامل ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان نشان می‌دهد.  
1. های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد دانش های و اضط

متغیرها ها	ارزش تکلیف	جهت‌گیری هدفی	میانگین
میانگین	30.23	65.33	58.98
	7.41	12.26	16.89

## 2 فراوانی و درصد وضعیت دانش

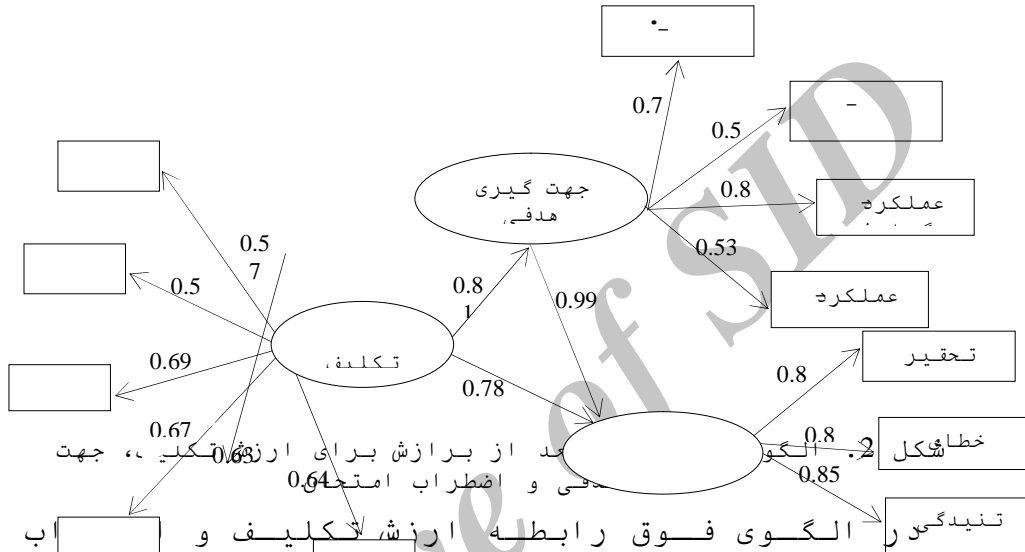
می‌دهد.  
2. های توصیفی فراوانی و درصد وضعیت دانش

متغیرها ها	اضطراب خفیف	اضطراب زیاد	فراوانی
فراوانی	103	222	25
	29.4	63.4	7.2

به منظور پیش‌بینی اضطراب امتحان، الگوی مفهومی پیشنهاد شده با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به این دلیل انتخاب شد که این رویکرد از تکنیک‌های ترتیبی حداقل مجذور برتر بوده و می‌تواند به منظور ارزیابی کفایت الگوهای نظری، مقایسه الگوها و همچنین برآورد پارامترهای الگو در بین گروه‌های مختلف، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

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)، نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، باقیمانده مجذور میانگین (SRMR) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (SMREA) برای برازش



الگوی فوق رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان از طریق جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان برای ارزش تکلیف و اضطراب امتحان. های مکنون الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

بودند. ارزش تکلیف شامل 6 پرسشنامه پینتریچ و دی گروت)، جهت‌گیری هدفی (اهداف عملکرد گرایش، عملکرد - گرایش و تسلط)

3 (تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی) بودند. نتایج نشانگرهای مربوط به سازه های مکنون در الگو، ضرایب مسیر بالایی دارند. ترتیب ضرایب در الگو برای ارزش تکلیف از 0.56 تا 0.69، جهت‌گیری هدفی 0.89 به 0.85 0.81 0.51

مقادیر مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش شامل  $(\chi^2)$   $(\chi^2/df)$  (CFI) (GFI) (AGFI) (SRMR) (SMREA) به ترتیب 57.31 1.21 1 0.98 0.95 0.03 0.02 به دست آمد که نشان می‌دهند الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد. همچنین تمامی ضرایب مسیر معنی دار بودند. شکل 2 اثرات (ضرایب  $\beta$   $\gamma$ ) تکلیف و جهت‌گیری هدفی روی ا می‌دهد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل بعد از برازش کامل داده‌های الگوی موردنظر نشان داد که ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد. این نتیجه با یافته‌های برخی مطالعات مانند لیم و همکاران (2008)، نی و همکاران (2011) زیدنر<sup>1</sup> متیوز<sup>2</sup> (2005) همسو است. ارزش تکلیف شامل اهداف و باورهای دانش‌آموزان در باره مهم و جالب بودن یک تکلیف است و نشان می‌دهد که یک موضوع درسی تا چه اندازه برای دانش‌آموزان مفید است و اهمیت دارد. هرچه یک موضوع درسی بیشتر برای 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 گذاری تکالیف منجر به ارزش‌گذاری درونی نسبت به موضوعات مختلف درسی و یا انجام تکالیف درسی شده و باعث می‌شود که هرچه دانش نسبت به یک موضوع درسی اهمیت بیشتری قائل شده و به آن دلبستگی و علاقه داشته باشد در یادگیری و انجام تکالیف آن درس بسیار کوشا و جدی عمل خواهد نمود. براساس نظریه انتظار می‌شود که انگیزش دانش‌آموزان برای مشارکت در یک

1. Zeidner

2. Matthews

فعالیت به دو مؤلفه وابسته است: انتظارات برای موفقیت و ارزشی که برای تکلیف قائلند که به صورت مستقیم بر پیشرفت، عملکرد، تلاش و پایداری 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 عریف شده است (ویگفیلد<sup>1</sup> و اکلس<sup>2</sup> 2000). بر این اساس هرچه ارزش موفقیت در یک تکلیف برای آموز بیدتر باشد و از پرداختن به آن تکلیف و متمرکز شدن بر آن لذت ببرد بر حسب اهداف آینده آن تکلیف را سودمند و مهم تشخیص دهد می‌شود و نگران است که نتواند به خوبی از عهده انجام امتحان مربوط به آن برآید. نتایج همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان را نشان داد. این یافته منطبق با برخی از تحقیقات از جمله اوم و رایس (2011) وین و دنیلز (2010)، لیندسی (2010) - (2006)<sup>3</sup> الیوت و چرچ (1997)، الیوت هاراکویز<sup>4</sup> (1996) الیوت و مک‌گریگور (1995)، ولی محمدی (1381)، قلی زاده، شکرکن و حقیقی (1387) و غلامی (1387) همسو هستند. مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهایی که به بحث پیرامون رویکرد هدف پرداخته 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 مک‌گریگور، 2001). در مبحث انگیزش و به ویژه اهداف

---

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

پیشرفت رسیدن و میل به شایستگی و کفایت هدف نهایی قلمداد می‌شود. شایستگی دارای دو بعد تعریف هدف و ارزش‌گذاری است. در بعد هدف 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 مبنای رشد مهارت‌های شخصی و استاندارد هنجاری بر مبنای عملکرد بهتر نسبت به دیگران ساخته می‌شود. گذاری جهت هدف به سمت پیشرفت (به دست آوردن نتایج مثبت) یا اجتناب از شکست است (سیفرت<sup>1</sup> 2004).

با توجه به ادبیات تحقیق و به ویژه نظریه جهت‌گیری هدفی الیوت (1999)، الیوت و مک‌گریگور (2001) چنین استنباط می‌شود که در اهداف عملکردی افراد به ارزیابی‌خویش مشغول می‌شوند و به گونه‌ای منفی با موقعیت برخورد می‌کنند. به عبارت دقیق در اهداف عملکرد گرایش افراد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شوند که این جهت‌گیری به احتمال زیاد اضطراب را در موقعیت‌های پیشرفت فراخوانی می‌کند اما در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف متمرکز می‌شود و بنابراین در این هدف‌گیری تولید اضطراب بعید به نظر می‌آید.

از دیگر یافته‌های پژوهش اثر مستقیم ارزش تکلیف بر جهت‌گیری هدفی بود. این یافته منطبق نتایج مطالعات میلر و بریکمن (2004) است. توجه به نظریه انتظارات ارزش به نظر می‌آید که رابطه‌های دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت آنان رابطه داشته باشد. میلر<sup>2</sup> و بریکمن<sup>3</sup> (2004) تکلیف تحصیلی ابزاری برای پیگیری اهداف فردی

1. Seifret  
2. Miller  
3. Brickman

است که بر اهداف پیشرفت تحصیلی دانش  
تأثیر می .  
همچنین نتایج پژوهش نشان داد 29.4%  
آموزان اضطراب خفیف، 63.4%  
7.2%  
درصد اضطراب شدید داشتند که با توجه به تحقیقات  
قبلی صورت گرفته رقم بالایی محسوب می .  
در سطح نظری یافته های پژوهشی حاضر می  
پژوهش های اخیر مربوط به ارزش تکلیف، جهت گیری  
هدفی و اضطراب امتحان را تأیید کنند و دیگر  
اینکه سؤال ها و فرضیه های جدید در مورد متغیرهای  
پژوهش و روابط آنها با یکدیگر را مطرح سازند.  
برای مثال آیا مدل پیشنهادی در نمونه دختران و  
پسران یکسان است؟ نقش متغیرهای شخصیتی، اجتماعی  
محیطی که بر هر یک از متغیرهای مزبور اثر  
می گذارند چیست؟ که پاسخ به این پرسش ها نیازمند  
انجام پژوهش های مستقلی است که به علاقمندان  
پژوهش در حیطه آموزش پیشنهاد می .  
این پژوهش محدودیت هایی نیز داشته است. اول،  
پژوهش به نقش عوامل محیطی و فرهنگی به عنوان یک  
هم و اثر گذار بر ارزش تکلیف، جهت گیری  
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  
تعمیم پذیری نتایج به جامعه مردان را با مشکل  
مواجه می کند.

## فارسی

دلاور پور، م. آ؛ و جوکار، ب. (1386). رابطه تعلق  
ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین  
یتی، پاییز و زمستان 1386 61 80.  
ولی محمدی، م. (1381). بررسی رابطه جهت گیری هدفی با  
راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش

زان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء. قلی زاده، م؛ شکر کن، ح؛ و حقیقی مبارکه، ج. (1387). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در آموزان پسر سال اول دبیرستان های شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز 3(14) 1-2 (149-166). غلامی، ش. (1387). رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان سوم متوسطه شهرستان اسلام آباد غرب. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی. باعزت، ف؛ صادقی، م. ن؛ ایزدی فرد، ر؛ و روبن زاده، . (1391). اعتبار یابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدبن: فرم فارسی. شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، 8(1) 51-66.

### 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/baed/giris/baed/ozel\\_sayi/439-442.pdf](http://web.deu.edu.tr/baed/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 meditational 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.

Archiv SID