

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

فریبرز درتاج^۱

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۰

تاریخ وصول: ۹۱/۱۱/۱۴

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 مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و داده‌ها با نرم افزار لیزرل ۸.۷ تحلیل شد. یافته‌ها: مدل

ارزیابی شده از شاخص‌های پرازندگی 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^۱ و مندلر^۲ 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^۳، ۲۰۰۱). گزارش تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اضطراب امتحان می‌تواند منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت در دانش آموزان راهنمایی، دبیرستان و نیز

۱. Sarason
۲. Mandler
۳. McDonald

در دانشجویان شود (کسیدی^۱، ۲۰۰۴، پوت وین^۲، ۲۰۰۸) این امر به دلیل اختلال و بی‌نظمی شناختی حاصل از اضطراب اتفاق می‌افتد (پوت وین و کونورس^۳ و سیمس^۴، ۲۰۱۰). در ادبیات تجربی شواهدی وجود دارد که بیانگر رابطه بین اضطراب امتحان و عملکرد است (چپل و همکاران، ۲۰۰۵). در یک مطالعه فراتحلیلی^۵ توسط سیپ^۶ (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^۷ 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^۸ 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^۹ و جهت‌گیری هدفی^{۱۰} 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^{۱۱} و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از لی، لائو و لیائو، ۲۰۱۱). در تحقیقات جدید بعد توجه به عنوان مؤلفه درونی و دو بعد دیگر

۱. Cassady
۲. Putwain
۳. Connors
۴. Symes
۵. meta-analysis
۶. Seipp
۷. Hong Kong
۸. Lee
۹. task value
۱۰. academic goals
۱۱. Eccles

به عنوان مؤلفه بیرونی نام گذاری شده اند (دارلیک^۱، ویدا^۲ و ایکلس، ۲۰۰۶؛ سیمپکینز^۳، دیویس-کین^۴ و ایکلس، ۲۰۰۶). ارزش تکلیف را می‌توان به عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد. مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که ارزش تکلیف می‌تواند اضطراب امتحان را افزایش دهد (زیدنر^۵ و متیوز^۶، ۲۰۰۵، نی، لائو و لیاو، ۲۰۱۱، ستین-دیندار^۷ دیندار^۸ و جیان^۹، ۲۰۱۱). واتسون^۹ (۱۹۸۸) گزارش می‌کند که بین ارزش تکلیف و اضطراب 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 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 می‌کنند تا به دست آورند که می‌تواند راهنما و هدایت کننده رفتار پیشرفت آنان باشد (لینن برینک^{۱۰} و پینتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۰). ایمز^{۱۲} (۱۹۹۲) جهت گیری هدفی را اهداف، مقاصد و دلایلی ذکر می‌کند که دانش آموزان در تلاش علمی خویش آن را بکار می‌گیرند. اهداف تسلطی به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری اشاره می‌کند.

جهت گیری هدفی شامل اهداف تسلط-گرایش^{۱۳}، تسلط-اجتناب^۱، اهداف عملکرد-گرایش^۲ و اهداف عملکرد-اجتناب^۳ است. اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد بر تکلیف

۱. Durlak
۲. Vida
۳. Simpkins
۴. Davis-Kean
۵. Zeidner
۶. Matthews
۷. Cetin-Dindar
۸. Geban
۹. Watson
۱۰. Linnenbrink
۱۱. Pintrich
۱۲. Ames
۱۳. 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^۴، ۲۰۰۱). اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف دوری از عملکرد پیامدهای منفی برای افراد در پی دارند (اسکالویک^۵، ۱۹۹۷، الیوت و چرچ^۶، ۱۹۹۷).

الیوت و مک گریگور (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان را بررسی کردند، آنها پرسشنامه اضطراب صفتی - حالتی اشیپلبرگر 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^۷ و رایس^۸ (۲۰۱۱)، پوت وین^۹ و دنیلز^{۱۰} (۲۰۱۰)، لیندسی^{۱۱} (۲۰۱۰)، شو-شن^{۱۲} (۲۰۰۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، الیوت و هاراکیویز^{۱۳} (۱۹۹۶)، الیوت و مک گریگور (۱۹۹۵)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۷) و غلامی (۱۳۸۷) نشان داده‌اند 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 اضطراب

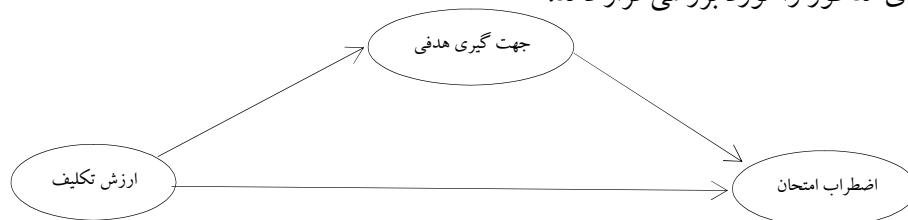
-
۱. mastery- avoidance goals
 ۲. performance-approach goals
 ۳. performance-avoidance goals
 ۴. Elliot & McGregor
 ۵. Skaalvik
 ۶. Church
 ۷. Eum
 ۸. Rice
 ۹. Putwain
 ۱۰. Daniels
 ۱۱. Lindsay
 ۱۲. Shu-Shen
 ۱۳. Harachkiewics

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^۱ و بریکمن^۲ بریکمن^۲ (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^۳، ویدا^۴ و ایکلس، ۲۰۰۶، ۲۰۰۶، سیمپکینز، دیویس - کین و ایکلس، ۲۰۰۶).

پیکران^۵ (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 لیائو، 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 دروس

۱. Miller
 ۲. Brickman
 ۳. Durik
 ۴. Vida
 ۵. 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 دی گروت (۱۹۹۱): برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده مقیاس پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس ۶ گویه دارد که ارزش و سودمندی تکلیف را می‌سنجد. ضریب همسانی درونی این خرده مقیاس 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 خرده مقیاس ۰.۷۹ است. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی χ^2/df ، CFI،

GFI, AGFI, SRMR و RMSEA در این خرده مقیاس به ترتیب ۳.۹۸، ۱.۹۹، ۰.۹۹، 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^۱ (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 می‌سنجد. 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 χ^2/df ، χ^2 ، CFI، GFI، AGFI، SRMR و RMSEA به ترتیب ۵۱.۱۶، ۱۸۲، 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 فریدبن (۱۹۹۷): این آزمون در سال ۱۹۹۷ توسط فرید من^۲ و بنداس-جاکوب^۳ 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 χ^2 ،

۱. Elliot & McGregor

۲. Friedman

۳. Bendas-Jacob

χ^2/df ، CFI، GFI، AGFI، SRMR و RMSEA برای پرسشنامه به ترتیب ۰.۹۸، ۰.۹۵، ۰.۹۲، ۰.۰۳ و ۰.۰۶ به دست آمد که نشانگر برازش مناسب الگو با داده‌هاست.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد دانش آموزان را در هر یک از متغیرهای پژوهش شامل ارزش تکلیف، جهت گیری هدفی و اضطراب امتحان نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد دانش آموزان در عامل‌های و اضطراب امتحان

شاخص‌ها	متغیرها	ارزش تکلیف	جهت گیری هدفی	اضطراب امتحان
میانگین		۳۰.۲۳	۶۵.۳۳	۵۸.۹۸
انحراف استاندارد		۷.۴۱	۱۲.۲۶	۱۶.۸۹

جدول ۲ فراوانی و درصد وضعیت دانش آموزان را بر حسب اضطراب امتحان نشان

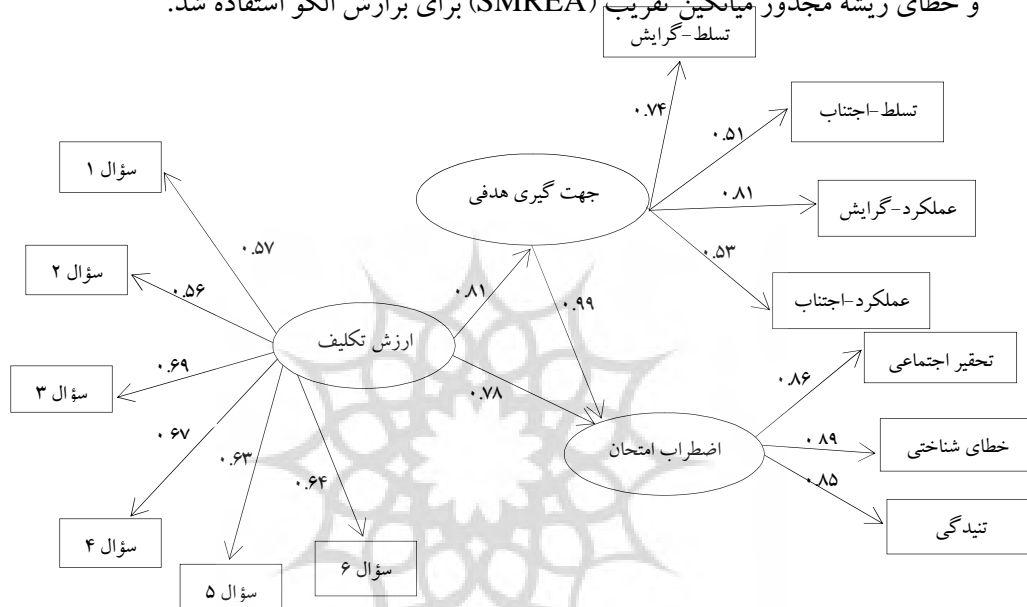
می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی فراوانی و درصد وضعیت دانش آموزان بر حسب اضطراب امتحان

شاخص‌ها	متغیرها	اضطراب خفیف	اضطراب متوسط	اضطراب زیاد
فراوانی		۱۰۳	۲۲۲	۲۵
درصد		۲۹.۴	۶۳.۴	۷.۲

به منظور پیش بینی 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 (χ^2)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی (χ^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، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان

در الگوی فوق رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان از طریق جهت‌گیری هدفی میانجی‌گری شد. ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان سازه‌های مکنون الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر بودند. ارزش تکلیف شامل ۶ نشانگر (۶ سؤال از پرسشنامه پینتریچ و دی‌گروت)، جهت‌گیری 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 شاخص‌های نیکویی برازش شامل (χ^2) ، (χ^2/df) ، (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 می‌دهند الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد. همچنین تمامی ضرایب مسیر معنی دار بودند. شکل ۲ اثرات (ضرایب β و γ) ارزش تکلیف و جهت گیری هدفی روی اضطراب امتحان را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل بعد از برازش کامل داده‌های الگوی موردنظر نشان داد که ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیر مستقیم دارد. این نتیجه با یافته‌های برخی مطالعات مانند لیم و همکاران (۲۰۰۸)، نی و همکاران (۲۰۱۱) و زیدنر^۱ و متیوز^۲ (۲۰۰۵) 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. هر چه یک موضوع درسی بیشتر برای دانش‌آموز 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 می‌شود که هر چه دانش‌آموز 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- ارزش فرض می‌شود که انگیزش دانش‌آموزان برای مشارکت در یک فعالیت به دو مؤلفه وابسته است: انتظارات برای

۱. Zeidner
۲. 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 موفقیت‌آمیز یک تکلیف اشاره دارد و ارزش تکلیف به عنوان مشوقی برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است (ویگفیلد^۱ و اکلس^۲، ۲۰۰۰). بر این اساس هرچه ارزش موفقیت در یک تکلیف برای دانش‌آموز بیشتر باشد و از پرداختن به آن تکلیف و متمرکز شدن بر آن لذت برد 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 جهت‌گیری 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^۳ (۲۰۰۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، الیوت و هاراکویز^۴ (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 الگوهای 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 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 بر مبنای رشد مهارت‌های شخصی و استاندارد هنجاری بر مبنای عملکرد بهتر

۱. Wigfield

۲. Eccles

۳. Shu-Shen

۴. Harachkiewics

نسبت به دیگران ساخته می‌شود. در بعد ارزش‌گذاری جهت هدف به سمت پیشرفت (به دست آوردن نتایج مثبت) یا اجتناب از شکست است (سیفرت^۱، ۲۰۰۴).

با توجه به ادبیات تحقیق و به ویژه نظریه جهت‌گیری هدفی الیوت (۱۹۹۹)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) چنین استنباط می‌شود که در اهداف عملکردی افراد به ارزیابی خویش مشغول می‌شوند و به گونه‌ای منفی با موقعیت برخورد می‌کنند. به عبارت دقیق‌تر در اهداف عملکردی-گرایش افراد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شوند که این جهت‌گزینی به احتمال زیاد اضطراب را در موقعیت‌های پیشرفت فراخوانی می‌کند اما در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف متمرکز می‌شود و بنابراین در این هدف‌گزینی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد.

از دیگر یافته‌های پژوهش اثر مستقیم ارزش تکلیف بر جهت‌گیری هدفی بود. این یافته منطبق با نتایج مطالعات میلر و بریکمن (۲۰۰۴) بود. با توجه به نظریه انتظار-ارزش به نظر می‌رسد ارزش‌های دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت آنان رابطه داشته باشد. میلر^۲ و بریکمن^۳ (۲۰۰۴) معتقدند تکلیف تحصیلی ابزاری برای پیگیری اهداف فردی است که بر اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد ۲۹.۴٪ دانش‌آموزان اضطراب خفیف، ۶۳.۴٪ اضطراب متوسط و ۷.۲٪ درصد اضطراب شدید داشتند که با توجه به تحقیقات قبلی صورت گرفته رقم بالایی محسوب می‌شود.

در سطح نظری یافته‌های پژوهشی حاضر می‌توانند پژوهش‌های اخیر مربوط به ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان را تأیید کنند و دیگر اینکه سؤال‌ها و فرضیه‌های 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 و محیطی که بر هر یک از متغیرهای مزبور اثر می‌گذارند چیست؟ که پاسخ به این پرسش‌ها

۱. Seifret

۲. Miller

۳. Brickman

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 اثر گذار 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 تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، ۱-۶۱-۸۰.*
- 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 الزهرا.*
- 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 ۱۵)، 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 فریدبن: فرم فارسی. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۸(۱)، ۵۱-۶۶.*

منابع انگلیسی

- Liem, A.D., Lau, S., Nie, Y. (۲۰۰۸). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology ۳۳* (۲۰۰۸) ۴۸۶-۵۱۲. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۰۷.۰۸.۰۰۱.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P.R. (۲۰۰۲). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review ۳۱*, ۳۱۳-۳۲۸.
- Miller, R.B; & Brickman, S. J. (۲۰۰۴). A Model of Future-Oriented Motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, ۱۶(۱), ۹-۳۳.* EJ۷۳۲۲۹۹.
- Ames, C. (۱۹۹۲). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, ۸۴*, ۲۶۱-۲۷۱.
- Cassady, J. C. (۲۰۰۴). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology, ۱۸*, ۳۱۱-۳۲۴. DOI: ۱۰.۱۰۰۲/acp.۹۶۸.
- Cetin-Dindar, A; & Geban, O. (۲۰۱۱). what affect high school students' chemistry learning? Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE. ISSN ۱۳۰۸ - ۸۹۷۱. Available at: web.deu.edu.tr/baed/giris/baed/ozel_sayi/۴۳۹-۴۴۲.pdf
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Takahashi, M., Silverstein, M.E., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (۲۰۰۵). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, ۹۷ (۲), ۲۶۸-۲۷۴.* DOI: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳.۹۷.۲.۲۶۸.
- Durik, A. M; Vida, M; & Eccles, J. S. (۲۰۰۶). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology, ۹۸(۲), ۳۸۲-۳۹۳.* DOI: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳.۹۸.۲.۳۸۲.
- Elliot, A. J; & Church, M. A. (۱۹۹۷). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, ۷۲(۱), ۲۱۸-۲۳۲.* DOI: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۳۵۱۴.۷۲.۱.۲۱۸.

- Elliot, A. J; & McGregor, H.A. (۲۰۰۱). A ۲ X ۲ achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۰(۳), ۵۰۱-۵۱۹. DOI: ۱۰.۱۰۳۷//۰۰۲۲-۳۵۱۴.۸۰.۳.۵۰۱.
- Elliot, A. & Harachkiewics, J. (۱۹۹۶). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۷۰(۳), ۴۶۱-۴۷۵. DOI:۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۳۵۱۴.۷۰.۳.۴۶۱.
- Eum, K; Rice, K. G. (۲۰۱۱). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, ۲۴(۲), ۱۶۷-۱۷۸.
- Friedman, I. & Bendas-Jacob, O. (۱۹۹۷). Measuring precieved test anxiety inadolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, ۱۷, ۱۰۳۵- ۱۰۴۶.
- Lee, M., Wong, B., Chow, B., & McBride-Chang, C. (۲۰۰۶). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide& Life-threatening Behavior*, ۳۶(۱). ۸۲-۹۶. DOI: ۱۰.۱۵۲۱/suli.۲۰۰۶.۳۶.۱.۸۲.
- Lindsay, P. C. (۲۰۱۰). Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance. M. A Dissertation, Northern Illinois University, USA, , UMI Number: ۱۴۸۰۷۲۲.
- Mcdonald, A. S. (۲۰۰۱). The Prevalence and Effects Of Test Anxiety In SchoolChildren. *Educational Psychology*, ۲۱(۱), ۸۹-۱۰۱. DOI:۱۰.۱۰۸۰/۰۱۴۴۳۴۱۰۰۲۰۰۱۹۸۶۷.
- Nie, Y; Lau, S; & Liau, A. K. (۲۰۱۱). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiey. *Learning and Individual Differences* ۲۱, ۷۳۶-۷۴۱. DOI.org/۱۰.۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۱۱.۰۹.۰۰۵.
- Pintrich, P; & De Groot, E. (۱۹۹۰). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۳۳-۴۰. DOI.apa.org/journals/edu/۸۲/۱/۳۳.pdf.
- Putwain, D. W. (۲۰۰۸). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioral Difficulties*, ۱۳(۲), ۱۴۱-۱۵۵. DOI:۱۰.۱۰۸۰/۱۳۶۳۲۷۵۰.۸۰۲۰۲۷۷۱۳.
- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (۲۰۰۹). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual*, ۸-۱۳. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۰۹.۱۰.۰۰۶.
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (۲۰۱۰). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, ۳۰, ۱۱-۲۶. DOI:۱۰.۱۰۸۰/۰۱۴۴۳۴۱۰۹۰۳۳۲۸۸۶۶.
- Seifret, T. L.(۲۰۰۴). Understanding student motivation. *J Educ Res*, ۶۶:۱۳۷-۴۹.
- Shu-Shen, S. (۲۰۰۶). Classroom goal structures and achievement goal orientations as predictors of children self-handicapping and test anxiety. *Journal of Education and Psychology*, ۲۹(۳), ۵۱۷-۵۴۶.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (۲۰۰۶). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, ۴۲(۱), ۷۰-۸۳. DOI:۱۰.۱۰۳۷/۰۰۱۲-۱۶۴۹.۴۲.۱.۷۰.

- Skaalvik, E. (۱۹۹۷). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, ۸۹, ۷۱-۸۱.
- Watson, J. M. (۱۹۸۸). Achievement anxiety test — Dimensionality and utility. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰(۴), ۵۸۵-۵۹۱, DOI:۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳.۸۰.۴.۵۸۵.
- Wigfield, A & Eccles, J. S. (۲۰۰۰). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, ۲۵, ۶۸-۸۱.
- Zeidner, M. (۱۹۹۸). *Test anxiety: The state of the art*. NY: Plenum.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (۲۰۰۵). 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>. ۷۱-۸۱.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی