



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد بجنورد

دانشکده علوم انسانی، گروه آموزشی مدیریت آموزشی

پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد "M.A"

گرایش: مدیریت آموزشی

عنوان:

بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ادراکات محیطی کلاسی با

اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده فنی شهید رجایی قوچان

استاد راهنما:

دکتر مریم حافظیان

نگارش:

محمد تقی امامی

تابستان ۱۳۹۸

صلى الله عليه وسلم



معاونت پژوهش و فن آوری

به نام خدا

مشور اخلاق پژوهش

یادگیری از خداوند سبحان و اعتقاد به این که عالم محضر خداست و همواره نامکرم بر اعمال انسان در مطلوب پناهنده داشت تمام بلند دانش و پژوهش و تفکر به اهمیت جایگاه دانشگاه و انجمن علمی فرهنگ و تمدن بشری، ما دانشمندان و اصحاب هدایت علمی

و اصحابی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد می گردیم اصول زیر را در بنیاد فعالیت های پژوهشی مد نظر قرار داده و از آن تعهدی نگه می داریم:

- ۱- اصل حقیقت جویی: تلاش در راستای پی جویی حقیقت و وفاداری به آن و دوری از حرکت پنهان سازی حقیقت.
- ۲- اصل رعایت حقوق: التزام بر رعایت کامل حقوق پژوهشگران و پژوهشگران (انسان، حیوان و نبات) و سایر مساجد حق.
- ۳- اصل مالکیت مادی و معنوی: تمهید بر رعایت کامل حقوق مادی و معنوی دانشگاه و کلیه بهکاران پژوهش.
- ۴- اصل منافع ملی: تمهید بر رعایت مصالح ملی و در نظر داشتن پیشبرد و توسعه کشور در کلیه مراحل پژوهش.
- ۵- اصل رعایت انصاف و امانت: تمهید بر اجتناب از حرکت جانب داری غیر علمی و حفاظت از اموال، تجهیزات و منابع در اختیار.
- ۶- اصل رازداری: تمهید بر صیانت از اسرار و اطلاعات محرمانه افراد، سازمان ها و کشور و کلیه افراد و نهادهای مرتبط با تحقیق.
- ۷- اصل احترام: تمهید بر رعایت حریم مادی در انجام تحقیقات و رعایت جانب تقدیر و خودداری از حرکت حرمت شکنی.
- ۸- اصل ترویج: تمهید بر رواج دانش و ارائه نتایج تحقیقات و انتقال آن به بهکاران علمی و دانشمندان به غیر از مواردی که منع قانونی دارد.
- ۹- اصل برابری: التزام بر برابری از حرکت رفقه غیر حرفه ای و اعلام موضع نسبت به کسانی که حوزه علم و پژوهش را به شایسته های غیر علمی می آنگانند.



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد قوچان

تعهد نامه اصالت رساله یا پایان نامه

اینجانب محمد تقی امامی دانش آموخته مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته/ دکترای حرفه ای/ دکترای تخصصی در رشته مدیریت آموزشی که در تاریخ از پایان نامه/ رساله خود تحت عنوان " بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده فنی شهید رجایی قوچان " با کسب نمره..... و درجه..... دفاع نموده ام بدین وسیله متعهد می شوم:

- ۱) این پایان نامه/ رساله حاصل تحقیق و پژوهش انجام شده توسط اینجانب بوده و در مواردی که از دستاورد های علمی و پژوهشی دیگران (اعم از پایان نامه، کتاب، مقاله و...) استفاده نموده ام، مطابق ضوابط و رویه موجود، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن را در فهرست مربوطه ذکر و درج کرده ام.
- ۲) این پایان نامه/ رساله قبلاً برای دریافت هیچ مدرک تحصیلی (هم سطح، پایین تر یا بالاتر) در سایر دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه نشده است.
- ۳) چنانچه بعد از فراغت از تحصیل، قصد استفاده و هرگونه بهره برداری اعم از چاپ کتاب، ثبت اختراع و... از این پایان نامه داشته باشم، از حوزه معاونت پژوهشی واحد مجوزهای مربوطه را اخذ نمایم.
- ۴) چنانچه در هر مقطع زمانی خلاف موارد فوق ثابت شود، عواقب ناشی از آن را می پذیرم و واحد دانشگاهی مجاز است با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات رفتار نموده و در صورت ابطال مدرک تحصیلی ام هیچگونه ادعایی نخواهم داشت.

نام و نام خانوادگی: محمد تقی امامی

تاریخ و امضاء:



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد قوچان

دانشکده علوم انسانی، گروه آموزشی مدیریت آموزشی
پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد "M.A"
گرایش: مدیریت آموزشی

عنوان:

**بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ادراکات محیطی کلاسی با
اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده فنی شهید رجایی قوچان**

نگارش:

محمد تقی امامی

۱۳۹۸

هیات داوران:

- | | |
|-------|-----------------|
| امضاء | ۱- استاد ممتحن |
| امضاء | ۲- استاد ممتحن |
| امضاء | ۳- استاد راهنما |

تقدیم به:

- تقدیم به **همسرم** و به پاس تعبیر عظیم و انسانی
شان از کلمه ایثار و از خودگذشتگان به پاس
عاطفه سرشار و گرمای امیدبخش وجودشان که
در این سردترین روزگاران بهترین پشتیبان است.
و تقدیم به **پدر و مادر عزیزم** به پاس قلب
های بزرگشان که فریاد رس است و سرگردانی و
ترس در پناهشان به شجاعت می گراید و به پاس
محبت های بی دریغشان که هرگز فروکش نمی
کند.

سپاسگزاری

جناب خانم **دکتر مریم حافظیان** استاد
راهنما، شما روشنائی بخش تاریکی جان
هستین و ظلمت اندیشه را نور می بخشین.
چگونه سپاس گویم مهربانی و لطف شمارا
که سرشار از عشق و یقین است. چگونه
سپاس گویم تأثیر علم آموزی شمارا که
چراغ روشن هدایت را بر کلبه‌ی محقر
وجودم فروزان ساخته است. آری در
مقابل این همه عظمت و شکوه تو مرا نه
توان سپاس است و نه کلام وصف.

چکیده

اضطراب امتحان به عنوان پدیده‌ای رایج که به وفور در مراکز آموزشی و تحصیلی دیده می‌شود همبستگی بالایی با عملکرد موفق یا ناموفق افراد دارد. پژوهش حاضر با هدف، بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت انجام گرفت. روش پژوهش از نوع توصیفی، همبستگی و از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان آموزش‌شده فنی شهید رجایی که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل به تعداد ۵۵۰ نفر بود. نمونه تحقیق با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با کمک جدول مورگان تعداد ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. دانشجویان پرسشنامه‌های ادراکات محیطی کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) را تکمیل نمودند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۱ و LISREL - ۸/۵۰ تحلیل شدند و از آزمون‌های آماری متناسب با نوع متغیرها شامل ضرایب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که، اهداف پیشرفت پیش بین اضطراب امتحان و یک میانجی بین ادراکات محیطی کلاسی و اضطراب امتحان است. شاخص‌های برازش مدل ($\chi^2/df = 2/38$ ، $RMSEA = 0/08$ ، $GFI = 0/98$ ، $AGFI = 0/89$ ، $AGFI = 0/96$ ، $NFI = 0/98$ ، $CFI = 0/90$ و $NNFI = 0/90$) نشان داد که 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 ($P < 0/001$)، رویکردی-عملکردی ($P < 0/001$) و رویکردی-اجتنابی ($P < 0/001$) را به طور جداگانه پیش بینی کنند و تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت می‌توانند اضطراب امتحان ($P < 0/001$) را پیش بینی کنند. یافته‌های به دست آمده، کاربردهای مهمی برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش 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.

کلیدواژه‌ها: ادراکات محیطی کلاسی، اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت، دانشجویان.

فهرست مطالب

ا	چکیده
۱	فصل اول
۱	کلیات تحقیق
۲	مقدمه
۳	۱-۱ بیان مساله
۶	۲-۱ اهمیت و ضرورت تحقیق
۸	۳-۱ اهداف پژوهش
۸	۱-۳-۱ هدف اصلی
۸	۲-۳-۱ اهداف فرعی
۸	۴-۱ فرضیه های پژوهش
۸	۱-۴-۱ فرضیه اصلی
۸	۲-۴-۱ فرضیه های فرعی
۸	۵-۱ متغیرهای پژوهش
۸	۱-۵-۱ تعاریف نظری پژوهش
۹	۲-۵-۱ تعاریف عملیاتی متغیرها
۱۰	فصل دوم
۱۰	ادبیات و پیشینه تحقیق
۱۱	۱-۲: پیشینه نظری
۱۱	۱-۱-۲: اهداف پیشرفت
۱۲	۱-۱-۲: تعاریف هدف

- ۱۲ نظریه‌های هدف ۲-۱-۱-۲
- ۱۳ تاریخچه جهت گیری هدف ۳-۱-۱-۲
- ۱۴ تعریف جهت گیری هدفی ۴-۱-۱-۲
- ۱۵ نظریه جهت گیری هدف پیشرفت ۵-۱-۱-۲
- ۲۱ اضطراب امتحان ۲-۱-۲
- ۲۱ تاریخچه اضطراب امتحان ۱-۲-۱-۲
- ۲۱ تعاریف اضطراب امتحان ۲-۲-۱-۲
- ۲۲ اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی ۳-۲-۱-۲
- ۲۳ علل اضطراب امتحان ۴-۲-۱-۲
- ۲۳ مدل‌های اضطراب امتحان ۵-۲-۱-۲
- ۲۴ ۱- مدل شناختی-توجهی ۱-۲-۱-۲
- ۲۷ راه‌هایی برای کاهش اضطراب امتحان ۶-۲-۱-۲
- ۲۷ ادراکات محیطی کلاسی ۳-۱-۲
- ۲۸ ۱-۳-۱-۲: تعریف ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای ۱-۳-۱-۲
- ۲۸ ۲-۳-۱-۲: ساختارهای اثر گذار بر انگیزش: به زعم ایمز ۲-۳-۱-۲
- ۲۹ ۱-۲-۳-۱-۲: تکالیف ۱-۲-۳-۱-۲
- ۳۰ ۱-۲-۳-۱-۲: مسئولیت و اختیار ۱-۲-۳-۱-۲
- ۳۱ ۱-۲-۳-۱-۲: ارزشیابی و بازشناسی ۱-۲-۳-۱-۲
- ۳۲ ۴-۳-۱-۲: ادراکات دانش آموزان از ساختارهای کلاسی ۴-۳-۱-۲
- ۳۳ ۵-۳-۱-۲: درگیر کنندگی بحث ۵-۳-۱-۲
- ۳۳ ۶-۳-۱-۲: تمرکز ارزشیابی ۶-۳-۱-۲
- ۳۳ ۷-۳-۱-۲: ارزشیابی سخت ۷-۳-۱-۲

۳۴	..... نوع ارزشیابی ۸-۳-۱-۲
۳۵	..... پیشینه تجربی ۲-۲
۳۵	..... تحقیقات انجام گرفته در داخل کشور ۱-۲-۲
۳۹	..... تحقیقات انجام شده در خارج کشور ۳-۲
۴۱	..... جمع‌بندی: ۴-۲
۴۴	..... الگوی مفهومی: ۵-۲
۴۵	..... فصل سوم
۴۵	..... روش پژوهش
۴۶	..... روش تحقیق ۱-۳
۴۶	..... جامعه آماری ۲-۳
۴۶	..... نمونه و روش نمونه‌گیری ۳-۳
۴۶	..... روش گردآوری اطلاعات ۴-۳
۴۷	..... ابزار گردآوری اطلاعات ۵-۳
۴۷	..... پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی ۱-۵-۳
۴۷	..... پرسشنامه اهداف پیشرفت ۲-۵-۳
۴۸	..... پرسشنامه اضطراب امتحان ۳-۵-۳
۴۹	..... روش اجراء پژوهش ۶-۳
۴۹	..... ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر ۷-۳
۵۰	..... روش تجزیه و تحلیل داده‌ها ۸-۳
۵۱	..... فصل چهارم
۵۱	..... تجزیه و تحلیل آماری
۵۲	..... گزارش توصیفی داده‌ها و همبستگی‌ها ۱-۴

۵۵	..... ۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها
۵۵	..... ۱-۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه اصلی پژوهش
۵۹	..... ۲-۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه ی اول پژوهش
۶۰	..... ۳-۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی دوم پژوهش
۶۲	..... فصل پنجم
۶۲	..... بحث و نتیجه گیری
۶۳	..... ۱-۵: بحث و نتیجه گیری
۷۰	..... ۲-۵: نتیجه گیری کلی
۷۰	..... ۳-۵ محدودیت‌های پژوهش
۷۱	..... ۴-۵ پیشنهادات کاربردی
۷۲	..... ۵-۵ پیشنهادات پژوهشی
۷۴	..... منابع

فهرست جداول، اشکال و نمودارها

- نمودار (۱-۲): تقسیم انواع جهت‌گیری بر اساس مدل ماهر و میدگلی (۱۹۹۱)..... ۱۸
- نمودار (۲-۲): تقسیم بندی انواع جهت‌گیری هدف بر اساس مدل الیوت و هارکیوکز (۱۹۹۶)..... ۱۹
- نمودار (۳-۲): مدل شناختی-توجهی اضطراب امتحان..... ۲۴
- شکل (۴-۲): ساختارهای کلاسی و راهبردهای آموزشی حامی الگوی تبحری ایمز (۱۹۹۲)..... ۲۹
- نمودار (۵-۲): الگوی تحلیل مسیر ادراکات کلاسی و جهت‌گیری هدفی و انگیزش و عملکرد..... ۳۴
- جدول (۱-۴): شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش..... ۵۴
- جدول (۲-۴): نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها..... ۵۵
- جدول (۳-۴): همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی مدرسه‌ای، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان..... ۵۶
- شکل (۱-۴): اثرات موجود، ضرایب مسیر و معناداری آنها در الگوی پیشنهادی..... ۵۸
- جدول (۴-۴): شاخص‌های نیکویی برازش الگوی پیشنهادی..... ۵۸
- جدول (۵-۴) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت..... ۶۱
- جدول (۶-۴) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان..... ۶۲

فهرست نمودارها و جداول

- نمودار (۱-۲): تقسیم انواع جهت گیری بر اساس مدل ماهر و میدگلی (۱۹۹۱)..... ۱۸
- نمودار (۲-۲): تقسیم بندی انواع جهت گیری هدف بر اساس مدل الیوت و هارکیوکز (۱۹۹۶)..... ۱۹
- نمودار (۳-۲): مدل شناختی-توجهی اضطراب امتحان..... ۲۴
- نمودار (۴-۱): الگوی تحلیل مسیر ادراکات کلاسی و جهت گیری هدفی و انگیزش و عملکرد..... ۳۲
- جدول (۱-۴): شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش..... ۵۱
- جدول (۲-۴): نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده ها..... ۵۳
- جدول (۳-۴): همبستگی بین مؤلفه های ادراکات محیطی مدرسه ای، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان..... ۵۶
- شکل (۱-۴): اثرات موجود، ضرایب مسیر و معناداری آنها در الگوی پیشنهادی..... ۵۴
- جدول (۴-۴): شاخص های نیکویی برازش الگوی پیشنهادی..... ۵۷
- جدول (۵-۴) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت..... ۵۹
- جدول (۶-۴) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان..... ۶۰

فصل اول

کلیات تحقیق

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 (پیرحیاتی، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانشجویان به عهده دارد (کاپرمینک، لیدبیتز، ایمونز و بلات^۱، ۲۰۰۱).

بر اساس مدل آندرمن و میهر^۲ (۱۹۹۴) تأکید دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس بر روی طیف خاصی از ساختارهای هدفی بر پذیرش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان 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 پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (ایمز، ۱۹۹۲)؛ بنابراین، با توجه به نقش مدرسه و محیط‌های آموزشی در انگیزش دانش‌آموزان، 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.

در فصل اول پژوهش ابتدا به بیان مساله و بعد اهمیت و ضرورت تحقیق پرداخته خواهد شد. در ادامه با ذکر اهداف، سوالات و فرضیات اصلی و فرعی تحقیق پرداخته و در نهایت تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق عنوان می‌گردد.

1. Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt

2. Anderman & Maehr

۱-۱ بیان مساله

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 اشتغالی 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، مان و شارما^۲ (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.

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^۳ (۱۹۹۲) می‌توان اهداف، مقاصد و دلایلی دانست که دانشجویان و دانش آموزان درباره‌ی اهتمام تحصیلی خود، استفاده می‌کنند. الیوت^۴ و همکارانش (الیوت و چرچ^۵، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکویچ^۶، ۱۹۹۶)، نظریه اهداف پیشرفت را گسترش داده و چارچوبی سه وجهی از اهداف پیشرفت ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از: اهداف تبحری^۷، اهداف رویکرد - عملکرد^۸ و اهداف اجتناب - عملکرد^۹ (جهرمی، لواسانی و رستگار، ۱۳۸۸). 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

1. Sarason

2. Hagtvet & Man & Sharma

3. Ames

4. Elliot

5. Church

6. Harackiewicz

7. Mastery Goals

8. Performance-Approach Goals

9. Performance-Avoidance Goals

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 کرده‌اند (پینتریچ^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^۲، ۲۰۱۰). این نظریه‌ی ارائه شده توسط دوویک^۳ (۱۹۸۶) و نیکولز^۴ (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. (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰).

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، پیشایند مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوویک و لگت، ۱۹۸۸).

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. (جهرمی، لواسانی و رستگار، ۱۳۸۸).

وکیلی و همکاران (۱۳۸۹)، نشان دادند که جهت‌گیری‌های هدفی تبحری و اجتنابی ضرایب معناداری در پیش بینی اضطراب امتحان دارند. همچنین بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رابطه‌ی مثبتی بین اهداف عملکردی و اضطراب امتحان وجود دارد و جهت‌گیری تبحری با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی، دارد (میدلتون و میدگلی^۵، ۱۹۹۷؛ اسمیت، دودا، آلن و هال^۱، ۲۰۰۲؛ شو شن^۲، ۲۰۰۴؛ چی هانگ^۳، ۲۰۰۶). همچنین در

1. Pintrich

2. Kaplan & Flum

3. Dweck

4. Nicholls

5. Middleton & Midgley

پژوهش هویژن، دژون، هانگلی و پکسیا^۴ (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که رابطه اهداف عملکردی با اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستانی منفی و معنادار است.

اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدفی، سازه‌ی مرتبط با ادراکات محیطی است که تأثیرات متقابلی با آن دارد (کارشکی و همکاران، ۱۳۸۷). 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 دانش‌آموز می‌تواند از ساختار آن داشته باشد، می‌تواند بر جهت‌گیری هدف اثرگذار باشد (ایمز، ۱۹۹۲، ایمز و آرچر، ۱۹۸۸، والترز، ۲۰۰۴). 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 (جتتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). 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 جهت‌گیری هدفی و جهت‌گیری 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 (کاپرمینگ و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از قدیری، اسدزاده و درتاج، ۱۳۸۹). 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 (ایمز، ۱۹۹۲؛ دیویس، ۲۰۰۴؛ پینتریج، ۲۰۰۲؛ همان؛ 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 (آندرمین^۷ و میدگلی^۸، ۱۹۹۷)؛ 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

-
1. Smith, Duda, Allen & Hall
 2. Shu- Shen
 3. Chi- hung
 4. Huijun, Dejun, Hongli & Peixia
 5. Gentry, Gable & Rizza
 6. Kuperminc
 7. Andermen
 8. Midgley

کلاسی دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها را در بر می‌گیرند. این فرایندها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (جتتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲).

با مرور پژوهش‌های مختلف در مورد رابطه‌ی ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان می‌توان گفت، 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 تحقق به دنبال پاسخ گویی به این سوال باشد که آیا اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی قرار دارد؟

۱-۲ اهمیت و ضرورت تحقیق

بارها از اساتید و مدیران و مسئولان دانشگاه‌ها شنیده شده برخی دانشجویان سابقه تحصیلی خوبی در دوران مدرسه داشته‌اند ولی با ورود به دانشگاه شاهد افت چشمگیری در تحصیل و انگیزش تحصیلی آنها هستیم. با توجه به اینکه دانشجویان اغلب با ورود به دانشگاه از خانواده و شهر خود دور شده و جامعه و محیط جدیدی را تجربه میکنند انتظار برخی تغییرات در آنها خواهیم بود. این تغییرات اغلب بستگی به نوع ادراک آنها از محیط درسی و دانشگاه دارد.

یکی از شایع‌ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان 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 تأثیرات منفی در انگیزش تحصیلی آنان می‌گذارد (عباس زاده و همکاران، ۱۳۸۷).

یکی از این تأثیرات 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 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» (شقایق، ۱۳۸۲). 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. بر این اساس لازم است به عوامل اثرگذار بر این مسأله و رابطه ادراکات محیطی کلاسی دانشجویان با اضطراب امتحان توجه شود. با توجه به این که مطالعه ای که هم زمان تاثیر نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان بررسی کند یافت نشد لذا از این حیث مطالعه حاضر دانشی را به دانش کنونی اضافه خواهد کرد تا از این حیث دانشجویان، دانش آموزان، خانواده های آن‌ها، اساتید، معلمان، دانشگاه ها و آموزش و پرورش نفع خواهند برد.

قلمروهای تحقیق:

قلمروی مکانی: دانشکده فنی شهید رجایی قوچان

قلمروی زمانی: درسال تحصیلی ۹۷-۹۶

قلمروی موضوعی: بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی

گری اهداف پیشرفت

۳-۱ اهداف پژوهش

۱-۳-۱ هدف اصلی

۱- بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی گری اهداف پیشرفت

۲-۳-۱ اهداف فرعی

۱- بررسی رابطه مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی با اهداف پیشرفت در دانشجویان

۲- بررسی رابطه مؤلفه های اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان در دانشجویان

۴-۱ فرضیه های پژوهش

۱-۴-۱ فرضیه اصلی

فرضیه اصلی پژوهش حاضر این است که اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی گری اهداف پیشرفت تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی قرار دارد.

۲-۴-۱ فرضیه های فرعی

۱- بین مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت دانشجویان رابطه وجود دارد.

۲- بین مؤلفه های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد.

۵-۱ متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک: اضطراب امتحان

متغیر پیش بین: ادراکات محیطی کلاسی

متغیر میانجی: اهداف پیشرفت

تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش

۱-۵-۱ تعاریف نظری پژوهش

ادراکات محیطی کلاسی

ادراکات محیطی کلاسی، نوع ادراک آزمودنی‌ها از متغیرهای کلاسی را نشان می‌دهد که بر انگیزش و پیشرفت مؤثر است. ادراکات کلاسی شامل ۴ مؤلفه است: ادراک علاقه، چالش انگیزشی، انتخاب و لذت انگیزی تکالیف و فعالیت‌های کلاسی (جتتری و همکاران، ۲۰۰۲).

اهداف پیشرفت

هدف و معنایی است که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷).

اضطراب امتحان

ساراسون (۱۹۷۵)، اضطراب امتحان را این گونه تعریف می‌کند اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی 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.

۱-۵-۲ تعاریف عملیاتی متغیرها

ادراکات محیطی کلاسی

نمره‌ای که دانشجویان از پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی جتتری و همکاران (۲۰۰۲) کسب می‌کند.

اهداف پیشرفت

نمره‌ای که دانشجویان از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) کسب می‌کند.

اضطراب امتحان

نمره‌ای که دانشجویان از پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) کسب می‌کند.

فصل دوم

ادبیات و پیشینه تحقیق

هر تحقیق به طور مسلم نیاز به ادبیات تحقیق، پیشینه نظری و عملی دارد تا محققان دیگر بتوانند از اطلاعات و تحقیقات انجام شده افراد دیگر در گذشته که در رابطه با موضوع مورد نظر بوده استفاده کنند. با بررسی نتایج به دست آمده از تحقیقات قبلی جهت نتیجه‌گیری بهتر و رفع مشکلات و کم و کاستی‌های تحقیقات گذشته و یا حتی در جهت مقایسه نتایج آنها با تحقیقات خود از آنها بهره مند شوند. در این فصل به ارائه ادبیات تحقیق، پیشینه نظری و عملی در داخل و خارج کشور و تعاریف و نظرات مورد نظر می‌پردازیم.

۲-۱: پیشینه نظری

۲-۱-۱: اهداف پیشرفت^۱

روانشناسان و مربیان از دیرباز نقش انگیزش را در موفقیت و شکست در حیطه‌های مختلف تحصیلی مطرح کرده‌اند (پینتریچ^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^۳، ۲۰۱۰). این نظریه‌ی ارائه شده توسط دوویک^۴ (۱۹۸۶) و نیکولز^۵ (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.

بنابراین، یکی از عوامل انگیزشی که می‌تواند با اضطراب امتحان مرتبط باشد و بدین منظور، محقق قصد تحقیق بر روی این مؤلفه را دارد، اهداف پیشرفت است که در ادامه به توصیف و بررسی در این زمینه پرداخته شده است (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰).

¹. achievement goals

². Pintrich

³. Kaplan & Flum

⁴. Dweck

.Nicholls

۲-۱-۱-۱: تعاریف هدف

هدف آن چیزی است که فرد برای رسیدن به آن تلاش می‌کند و تا زمانی که انرژی و تلاشی برای رسیدن به آن هدف صرف نشود، هدف محسوب نمی‌گردد (طارمیان و دیگران، ۱۳۷۸)؛ به عبارت دیگر، هدف آن چیزی است که در جهت دستیابی به آن می‌کوشیم.

در روان‌شناسی انگیزش، اهداف را به عنوان بازنمایی شناختی انگیزش در نظر می‌گیرند (پینتریچ و شانگ، ۲۰۰۲). در واقع انگیزش شامل اهدافی است که انگیزه‌ی لازم برای رفتن به سمت یک عمل را فراهم می‌کند.

۲-۱-۱-۲: نظریه‌های هدف

در متون علمی، نظریه‌های متعددی در مورد هدف وجود دارد که نظریه شناختی-اجتماعی انگیزش از شناخته‌شده‌ترین آن‌ها محسوب می‌گردد. در نظریه شناختی-اجتماعی، بر اساس سه الگوی مستقل به اهداف نگریسته می‌شود که عبارت‌اند از:

- نظریه شناختی-اجتماعی هدف‌گزینی^۱ (لاک و لاتهام ۱۹۹۰؛ به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۶).
- نظریه هدف-محتوا^۲ (فورد و ونترل، ۱۹۹۲؛ به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۶).
- نظریه‌های متنوع جهت‌گیری هدف^۳ (نیکولز، ۱۹۸۴؛ درک و لگت، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲، به نقل از والترز، ۲۰۰۴).

نظریه‌های جهت‌گیری هدف در مقایسه با دو نظریه دیگر از کیفیت ویژه‌ای برخوردار هستند. در مقیاس با رویکرد هدف محتوا که به طور گسترده‌ای با رفتار انسان در ارتباط است، جهت‌گیری هدف در بیشتر موارد برای تبیین رفتار پیشرفت بسط یافته است. در واقع رویکرد هدف-محتوا بر اهداف محتمل بسیار متفاوتی متمرکز می‌شود که می‌تواند رفتار را هدایت کند. در حالی که جهت‌گیری هدف بر اهداف و مقاصد تکالیف پیشرفت متمرکز می‌شود (پینتریچ^۴، ۲۰۰۲؛ به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۶). البته باید توجه داشت که جهت‌گیری هدف صرفاً شامل اهداف یا دلایل پیشرفت نمی‌شود، بلکه نوع استانداردی را که افراد بر اساس آن در مورد

^۱. goal setting theory

^۲. goal-content theory

^۳. goal orientation theory

^۴. Pintrich

عملکرد خود یا موفقیت و شکست در رسیدن به آن هدف، دست به قضاوت نمی‌زنند، منعکس می‌کند (پیتریچ، ۲۰۰۰).

در مقایسه با نظریه هدف‌گزینی لاک و لاتهام (۱۹۹۰، به نقل از دلاورپور و همکاران، ۱۳۸۶) که بر اهداف خاص و نزدیک تمرکز می‌کنند، جهت‌گیری هدف بیانگر آن است که چرا افراد مسئله را حل کنند و چگونه به حل آن تکلیف‌گرایش پیدا می‌کنند و در آن درگیر می‌شوند.

۲-۱-۱-۳: تاریخچه جهت‌گیری هدف

مفهوم جهت‌گیری هدف در دهه ۱۹۸۰ در نتیجه تحقیقات کارول دویک^۱ و همکارانش با کودکان دبستانی مطرح شد. کودکان بر روی مجموعه‌ای از تکالیف حل مسئله کار می‌کردند که ساده بودند و توانستند مسائل را با موفقیت حل نمایند.

سپس مجموعه دوم مسائل که قدری مشکل‌تر بود به آن‌ها داده شد. به محض ارائه مسائل به دانش‌آموزان، محققان دو الگوی متفاوت پاسخ‌دهی، مشاهده نمودند. گروهی از این کودکان، الگوی درماندگی توأم با رفتار ناسازگارانه از خود نشان دادند. آن‌ها خیلی زود درجا زدند و به عنوان افراد شکست‌خورده علاقه‌ای به ادامه فعالیت از خود نشان ندادند. همچنین، آن‌ها اعتماد به نفس خود را از دست دادند و احساس اضطراب و ناامیدی بر آن‌ها چیره شد، به طوری که راهکارهای تصادفی غیرخلاقانه و بی‌ثمری را از خود نشان دادند. گروه دیگر، نشان دادند که از چالش‌ها لذت می‌برند و اعتماد و اطمینان داشتند که می‌توانند مسائل را حل کنند و از راهکارهای سازنده و ابتکاری برای حل مسائل استفاده کردند.

چرا این دو گروه از کودکان که سطوح مشابهی از موفقیت و انگیزش در اولین مجموعه از مسائل داشتند، در برخورد با مجموعه‌ی دوم مسائل که تا حدی مشکل‌تر بود، الگوهای پاسخ‌دهی متفاوتی از خود نشان دادند. دویک با انجام تحقیقات بیشتر متوجه شد که کودکان در مواجهه با موقعیت و فرصت‌های یادگیری با اهداف متفاوتی برخورد می‌کنند. عده‌ای در پی به نمایش گذاشتن توانایی‌های خود و کسب داورهای مطلوب از سوی دیگران و همین‌طور اجتناب از مورد سرزنش قرار گرفتن از سوی دیگران هستند. آنان، اهداف عملکردی را انتخاب کردند و هدفشان کسب عملکرد مطلوب بود. برخی دیگر از این کودکان الگوی پاسخ‌دهی

^۱. Carol Dewck

مناسبی داشتند. روی هدف یادگیری مطلب به جهت افزایش دامنه توانایی و معلومات خود تمرکز داشتند. این-ها اشتباهات و موانع پیش روی خود را به عنوان امر عادی فرآیند یادگیری قلمداد می‌کردند. به طور خلاصه دویک به این نتیجه رسید که کودکان در برخورد با فعالیت‌ها دو هدف عمده را دنبال می‌کنند. یکی توسعه و بسط توانایی‌های خود و دیگری نمایش توانایی‌های خود، در هنگام مواجهه با چالش‌ها، اتخاذ هر کدام از این اهداف تأثیر عمیقی در رفتار و عملکرد افراد باقی می‌گذارد.

دویک بر اساس این بینش مفهوم جهت‌گیری هدفی را مطرح و دو نوع کلی جهت‌گیری هدف را عنوان نمود.

۱- جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری^۱

تمایل به توسعه و توانایی‌های خود از طریق یادگیری مهارت‌های جدید و تسلط بر آنها.

۲- جهت‌گیری هدف معطوف به عملکرد^۲

میل به نمایش گذاشتن و اثبات توانایی‌های فردی از طریق جستجوی داوری‌های مطلوب دیگران و نیز اجتناب از قضاوت‌های منفی آنها (به نقل از غلامی، ۱۳۸۲).

۲-۱-۱-۴: تعریف جهت‌گیری هدفی

- جهت‌گیری هدف به مجموعه‌ای از نیات رفتاری اطلاق می‌شود که نگرش فرد را در جهت مشارکت در فعالیت‌های یادگیری تبیین می‌کند (دویک، ۱۹۸۶).
- اهداف پیشرفت، از نظر دویک و لگت (۱۹۸۸)، ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف است.
- بازنمایی شناختی دانش‌آموز در مورد دلایل درگیر شدن در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و هنجارهایی که برای قضاوت یا ارزیابی عملکرد بکار می‌رود (پینتریچ، ۲۰۰۰).
- اهداف پیشرفت، به زعم ایمز (۱۹۹۲)، نشان دهنده الگویی از باورها است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره می‌کند.

^۱ . learning goal orientation

^۲ . performance goal orientation

با توجه به تعاریف فوق می‌توان گفت که اهداف پیشرفت، دلایلی است که فرد برای رفتار پیشرفت و تکالیف خود بر می‌گزیند؛ به عبارت دیگر، اهداف پیشرفت معرف دستگاه معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که پیامدهایی شناختی، عاطفی و رفتاری دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دویک و لاگیت، ۱۹۸۸؛ کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹) و دانش آموزان برای تفسیر اعمال خود از آن‌ها استفاده می‌کنند (به نقل از حجازی، رستگار و قربان جهرمی، ۱۳۸۷).

۲-۱-۱-۵: نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت

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، پیشایندهایی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دویک و لگت، ۱۹۸۸). در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به گونه‌های متفاوتی مفهوم سازی شده است.

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 (دویک و گلت، ۱۹۸۸) یا اهداف تکلیف درگیری من درگیری^۱ (نیکولز، ۱۹۸۴) یا اهداف تسلط و عملکرد^۲ (ایمز، ۱۹۹۲؛ ایمز و آرچر، ۱۹۹۸) یا اهداف متمرکز بر تکلیف و اهداف متمرکز بر توانایی^۳ (ماهر و میدگلی^۴، ۱۹۹۱). اگرچه در بعضی مواقع در بین محققان بر سر این‌که 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 (نیکولز، ۱۹۹۰، به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۶).

1. task-involved and ego involved goals

2. mastery and performance goals

3. task-focused and ability focused goals

4. Maehr and Midgely

بر اساس نظریه‌های اولیه جهت‌گیری^۱، دو دسته هدف مقابل هم وجود دارد که در فهم مبانی فرآیندهای شناختی و رفتار یادگیرندگان مفیدند. اهداف عملکردی^۲ و اهداف تبحری (یادگیری^۳). افرادی که دارای هدف‌های عملکردی‌اند علاقه دارند توانایی‌شان را به دیگران نشان دهند و توانا به نظر برسند، اما افراد دارای اهداف تبحری سعی دارند توانایی‌هایشان را بالا ببرند و تاکید آن‌ها بر درک، بینش و مهارت است (الیوت و دویک، ۱۹۸۸، به نقل از سلجوقی، ۱۳۸۹). غیر از تفکیک اهداف پیشرفت به تبحری و عملکردی، تفکیک اهداف به اجتنابی^۴ و رویکردی^۵ نیز اهمیت دارد؛ به عبارت دیگر، در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تاکید می‌کردند (دویک، ۲۰۰۰)، اما امروزه پژوهش‌ها بر سه جهت‌گیری هدفی تبحری^۶، عملکرد - رویکرد^۷ و عملکرد - اجتناب^۸ متمرکز شده‌اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷، همان).

دویک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است، اهداف تبحری و اهداف عملکردی. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تاکید دارند. در مقابل، دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند.

الیوت و مک‌گریگور (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 جمع‌آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی،

1. goal orientations

2. performance goals

3. mastery or learning goals

4. avoiding goals

5. approach goals

6. mastery Goal

7. performance-approach goal

8. performance-avoidance goal

عاطفی و رفتاری منجر می شوند (الیوت، ۱۹۹۹؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸). (به نقل از قربان جهرمی، حجازی، ازه ای و خدایاری فرد، ۱۳۹۲).

دویک و لگت (۱۹۸۸) اعتقاد داشتند که اهداف تسلط (تبحری) و عملکرد، الگوهای متمایزی از شناخت، عاطفه و رفتار را در موقعیت‌های پیشرفت ارائه می‌کنند. بر طبق نظریه‌ی آن‌ها وقتی اهداف تبحری پیگیری می‌شود، افراد بر یکدیگر متمرکز می‌شوند، زیرا آن‌ها می‌خواهند لیاقت خود را توسعه و بهبود دهند، در نتیجه این افراد به دنبال چالش و پشتکار در تکلیف حتماً در مواجهه با مشکلات هستند، بنابراین به نظر می‌رسد که جهت‌گیری هدف تبحری سازگارانه‌تر باشند. افراد با اهداف عملکردی به این فکر می‌کنند که چگونه عملکردشان با دیگران مقایسه می‌شود و همیشه به فکر ارائه توانایی خود به دیگران هستند، در نتیجه احتمال دارد که آن‌ها از چالش اجتناب کنند، خصوصاً وقتی که کفایت ادراک شده آن‌ها پایین باشد، زیرا امکان ارائه کفایت وجود دارد.

تمایز بین اهداف تسلط و عملکرد تا اندازه‌ای با تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی موازی است. اهداف تسلط با بعضی از ویژگی‌های انگیزش درونی اشتراکاتی دارد و بالعکس اهداف عملکردی از بعضی جهات با جنبه‌های خاصی از انگیزش بیرونی شباهت دارد.

اگرچه باید به این نکته نیز توجه داشت که جهت‌گیری هدف در مقایسه با سازه‌های انگیزش درونی و بیرونی، بیشتر روی هدف‌های شناختی خاصی تمرکز دارد که عمدتاً موقعیتی و وابسته به بافت هستند، در حالی که این سازه‌ها (انگیزش درونی و بیرونی) بیشتر خصیصه‌ای هستند و رویکردی ارگانیکی (نه بافتی) را مطرح می‌کنند (پیتتریج و شانک، ۲۰۰۲؛ به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۶).

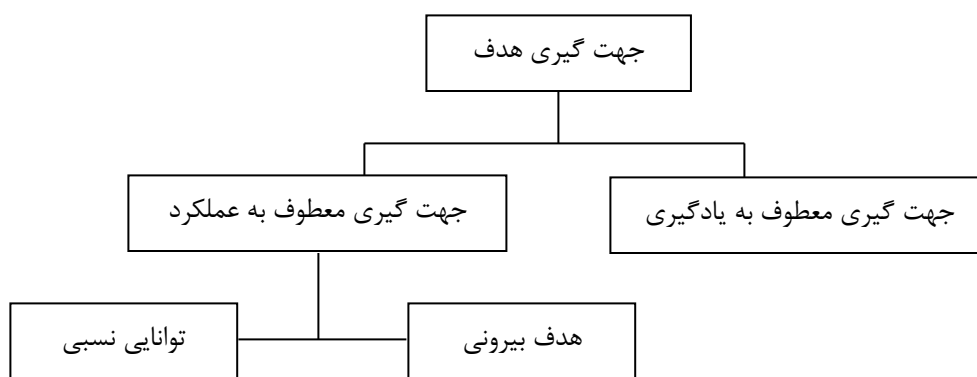
باتلر (۱۹۸۷) معتقد است که دانش‌آموزانی که دارای هدف‌گرائی یادگیری هستند، به فهم درس و یادگیری مطلب بیشتر از نمره و کسب امتیازات اجتماعی ارزش قائل‌اند. این افراد بیشتر از یادگیری مطلب جدید و چالش‌انگیزی لذت می‌برند که مستلزم تفکر، خلاقیت و تلاش زیاد هستند و تمرکز توجه روی ارزش یادگیری است. فرد به این دلیل خود را کارآمد می‌بیند که معتقد است تلاش به موفقیت و حس تبحر می‌انجامد.

باتلر (۱۹۸۷) همچنین معتقد است که یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردی از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در رسیدن به اهداف بیرونی کمک می‌کند. این افراد دائماً در تلاش‌اند تا خود را نزد همکلاسی‌ها،

والدین و معلمان باهوش جلوه بدهند و نگران عقب افتادن از دیگران هستند. دانش‌آموزان عملکردی تنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. توانایی محور اصلی توجهات این افراد و نشانه آن نیز «موفق شدن بدون تلاش یا با تلاش کم» است. این افراد «شکست ناشی از تلاش نکردن» را قابل دفاع تر از «تلاش کردن و موفق نشدن» - که نشانه کامل توانایی است - می‌دانند و به همین دلیل کمتر به سراغ تکالیف دشوار و چالش برانگیز می‌روند.

ماهر و میدگلی (۱۹۹۱) تقسیم بندی سه‌گانه‌ای را ارائه نموده‌اند که بر اساس آن جهت‌گیری معطوف به عملکرد به دو نوع جهت‌گیری، جهت‌گیری عملکرد هدف بیرونی و جهت‌گیری عملکرد توانایی نسب تبدیل شده است.

در نمودار (۱-۲) ارائه شده است.



نمودار (۲ - ۱): تقسیم انواع جهت‌گیری بر اساس مدل ماهر و میدگلی (۱۹۹۱)

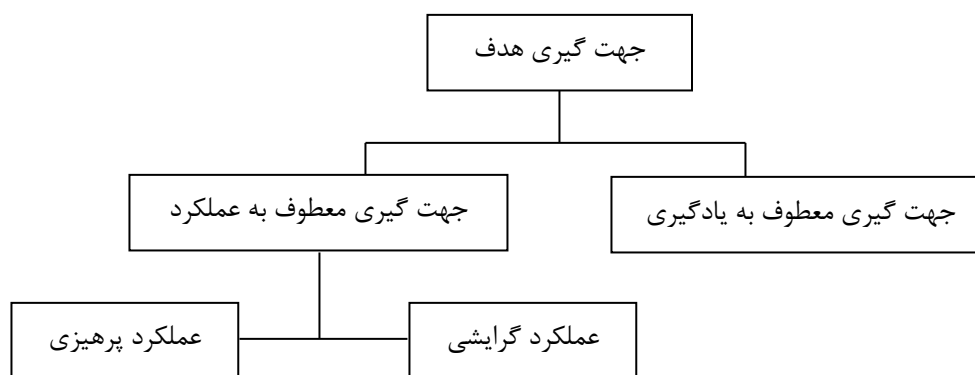
جهت‌گیری عملکرد بیرونی شامل دانش‌آموزانی است که بیشتر پاداش‌های بیرونی نظیر نمره و تحسین‌های دیگران (معلمان و والدین)، به علاوه پرهیز از مجازات‌های بیرونی نظیر تنبیه را دنبال می‌کنند؛ و جهت‌گیری هدف توانایی نسبی در برگیرنده گروهی است که بیشتر به دنبال مقایسه خود در قالب با دیگران هستند. به عبارتی به دنبال بهترین بودن در کلاس.

الیوت و هارکیوکز^۱ (۱۹۹۶) در بحث از اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدفی به سازه شایستگی اشاره می‌کنند. آنان معتقدند که بر اساس تعریف و ارزش می‌توان، جهت‌گیری هدف یادگیری و جهت‌گیری هدف عملکردی را تعیین کرد.

در جهت‌گیری هدف عملکردی افراد از لحاظ ارزشی که برای اهداف قائل‌اند، شامل دو بعد گرایشی و پرهیزی هستند. وقتی که افراد ارزش‌گذاری مثبت نسبت به اهداف دارند به سمت جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی متمایل می‌شوند. به عنوان مثال، شرکت دانش‌آموزان در المپیاد برای کسب مدال برای اینکه توانایی خود را به دیگران نشان دهند.

در مقابل، افرادی که ارزش‌گذاری منفی نسبت به اهداف دارند به سمت جهت‌گیری هدف عملکردی پرهیزی گرایش پیدا می‌کنند. به عنوان مثال، پرهیز و خودداری دانش‌آموز از شرکت در مسابقات به خاطر ظاهر نشدن نا توانایی‌ها و بی‌کفایتی‌اش نسبت به دیگر دانش‌آموزان.

در جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی دانش‌آموز تمایل دارد اهدافی را که در جامعه به عنوان هنجار شایستگی تلقی می‌شود پیگیری و دنبال کند؛ یعنی، تأکید بر مقایسه خود با دیگران جهت ابراز و اثبات توانایی و شایستگی خود؛ اما در جهت‌گیری عملکرد پرهیزی دانش‌آموز صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند؛ یعنی، تأکید بر مقایسه خود با دیگران و پرهیز از ظهور بی‌کفایتی. در نمودار (۲-۲) ارائه شده است.



نمودار (۲-۲): تقسیم‌بندی انواع جهت‌گیری هدف بر اساس مدل الیوت و هارکیوکز (۱۹۹۶)

^۱. Elliot and Harackiewicz

الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) ادعا می‌کنند که چهار جهت گیری هدفی اصلی وجود دارد، عبارت اند از: جهت گیری هدفی تبحری و اجتنابی و جهت گیری هدفی عملکردی رویکردی و اجتنابی.

دانش آموز با جهت گیری هدفی تبحری رویکردی برای یادگیری، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت تلاش می‌کنند. دانش آموزان با جهت گیری هدفی تبحری اجتنابی برای این کار می‌کنند که از فقدان تبحر یا شکست در یادگیری تا حد ممکن، اجتناب کنند. جهت گیری عملکردی رویکردی، دانش آموزانی را توصیف می‌کند که می‌خواهند توانایی‌هایشان را نسبت به دیگران نشان دهند یا می‌خواهند عموماً خود ارزشی خودشان را در معرض عموم، اثبات کنند. بالأخره، جهت گیری هدفی اجتنابی عملکردی دانش آموزانی را توصیف می‌کنند که می‌خواهند از بی‌کفایت به نظر رسیدن، فقدان توانایی یا کم توان به نظر رسیدن نسبت به همسالانشان اجتناب کنند. در جدول (۲-۱)، ارائه شده است.

جدول (۲-۱): مدل چهار وجهی الیوت برای جهت گیری هدف پیشرفت

هدف گرایی	رویکردی	اجتنابی
تبحری	تمرکز بر تسلط یافتن بر تکلیف، استفاده از استانداردهای اصلاح خود، پیشرفت، فهم عمقی تکلیف (هدف یادگیری، هدف تکلیف و هدف تکلیف محور)	تمرکز بر اجتناب از بدفهمی، اجتناب کردن از عدم یادگیری یا تسلط نیافتن بر تکلیف، استفاده از ملاک‌هایی مانند اشتباه نکردن و مثل دیگران صحیح انجام دادن
عملکردی	تمرکز بر برتر بودن، بهتر از دیگران بودن، باهوش تر بودن، بهترین بودن در تکلیف در مقایسه با دیگران، استفاده از استانداردهای مقایسه‌ای از قبیل: گرفتن بهترین یا بالاترین رتبه‌ها، کسی که در کلاس برترین یا عالی‌ترین عملکرد را دارد (هدف عملکردی، هدف من محور)	تمرکز بر اجتناب از تحقیر، در مقایسه با دیگران، احمق یا کودن به نظر رسیدن استفاده از ملاک‌هایی مانند: نمره‌ی بد نگرفتن، پایین‌ترین فرد در کلاس بودن (هدف عملکردی، هدف من محور، جهت گیری، من دفاع از خود)

۲-۱-۲: اضطراب امتحان^۱

اضطراب امتحان در میان دانش آموزان دبیرستانی شایع بوده و از جمله مشکلات جدی آموزش و نیز از جمله نگرانی‌ها و دغدغه‌های نظام آموزش محسوب می‌شود (هروی کریموی، جدید میلانی، رژه و ولایی، ۱۳۸۳)؛ بنابراین، محقق قصد تحقیق بر روی این مؤلفه را دارد که در ادامه به توصیف و بررسی در این زمینه پرداخته شده است.

۲-۱-۲-۱: تاریخچه اضطراب امتحان

تحقیقات در حوزه اضطراب امتحان در اوایل دهه ۱۹۰۰ آغاز و در دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ جنبه رسمی تر و تجربی به خود گرفت. این تحقیقات در سال ۱۹۵۲ با مطالعه ساراسون^۲ و مندلر^۳ 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 (درتاج، ۱۳۹۲).

۲-۲-۱-۲: تعاریف اضطراب امتحان

زیدنر (۱۹۹۸)، اضطراب امتحان را به عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های رفتاری، فیزیولوژیکی و پدیدار شناختی که با نگرانی درباره‌ی پیامدهای منفی ممکن و یا شکست در یک امتحان یا موقعیت ارزیابی مشابه همراه است، تعریف کرده است.

گیودا و لولو (۲۰۰۷) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس درس تعریف کرده‌اند. این حالت هیجانی اغلب با تنش، تشویش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی شبکه‌ی عصبی خودمختار همراه است.

از نظر کالو (۲۰۰۸) اضطراب امتحان عبارت است از نگرانی فرد در مورد عملکرد (انتظار شکست)، استعداد و توانایی خویش (برای مثال افکار مربوط به خود کم انگاری که به هنگام امتحان و مواقع ارزیابی بروز می‌کند).

¹. test anxiety

². Sarason

³. Mandler

ساراسون (۱۹۶۱؛ ۱۹۷۳؛ ۱۹۸۰) نشان داد که اضطراب امتحان وضعیتی است که در آن دانش آموز هر چند مواد درسی را می‌داند، اما در موقعیت امتحان، قادر به بیان و عرضه معلومات خود نیست؛ به عبارت دیگر، ساراسون اضطراب امتحان را نوعی اشتغال ذهنی به خود می‌داند که با خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود (به نقل از درتاج، موسوی و رضایی، ۱۳۹۲).

اضطراب امتحان شامل تجربیات و احساسات ناخوشایند عاطفی و نگرانی یا تشویش در موقعیت‌هایی است که فرد احساس می‌کند عملکرد وی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. همچنین اضطراب امتحان به حالتی اشاره دارد که فرد را درباره توانایی‌هایش در انجام یک وظیفه دچار ترس می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است (همان).

مطالعات اخیر اطلاعات زیادی در مورد اضطراب امتحان در اختیار ما قرار داده است. برای مثال معلوم شده است که اضطراب امتحان دارای دو مفهوم است. یکی مفهوم شناختی که همان جنبه نگرانی^۱ است و به فکر نا به جا بر می‌گردد که در واقع توجه آگاهانه فرد در مورد عملکردش می‌باشد. برای مثال توجه به عواقب مردود شدن در امتحان، مقایسه خودش با دیگران و انتظار عملکرد منفی؛ دیگری مفهوم هیجانی^۲ است که با علائم هیجانی است که با علائم جسمی و تنش مشخص می‌شود، مثل بالا رفتن ضربان قلب، اختلالات گوارشی و تعریق (به نقل از موسوی، حق شناس، علیشاهی و نجمی، ۱۳۸۷).

۲-۱-۲: اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی

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. در مقابل، اضطراب بیش از حد تأثیرات متفاوتی دارد و می‌تواند موجب از هم گسیختگی فرآیند روانی فرد گردند. این نوع اضطراب که به اضطراب امتحان ناتوان کننده نیز شهرت دارد ۱۰ تا ۳۰ درصد تمامی دانشجویان را متأثر می‌سازد و عملکرد آن‌ها را برای امتحان به

1. worry

2. emotional

شدت کاهش می‌دهد (واچلکا و کتز^۱، ۱۹۹۹) به طوری که مطالعات مختلف نشان داده‌اند که اضطراب امتحان تأثیر اساسی و مهمی روی عملکرد تحصیلی افراد دارد (کساد^۲، ۲۰۰۴).

۲-۱-۲-۴: علل اضطراب امتحان

عوامل زیادی می‌توانند موجب تشدید اضطراب امتحان و در نتیجه کاهش عملکرد افراد گردند که برخی از این عوامل عبارت‌اند از: اعتماد به نفس پایین، مطالعه ناکافی، نگرش منفی نسبت به مدرسه، ترس از شکست و سابقه شکست‌های قبلی (کساد^۳ و جهانسون^۳، ۲۰۰۲) به علاوه به میزانی که افراد امتحان را تهدیدآمیز ارزیابی کنند، پاسخ‌های تنیدگی زای^۴ بیشتری قبل از امتحان نشان می‌دهند و به همان نسبت با فقدان اعتماد به نفس و عزت نفس پایین روبرو می‌شوند (امامقلی وند و فتحی آشتیانی، ۱۳۸۱).

همچنین، عوامل متعدد دیگری از جمله سن، جنس، توقعات والدین و یا اجتماع و محتویات مطالب مورد آزمون می‌تواند با اضطراب امتحان ارتباط داشته باشد. ارزیابی منفی فرد از خودش می‌تواند هسته مرکزی اضطراب امتحان باشد (پرینس و هانوالد^۵، ۱۹۹۷). همچنین، یکی از عوامل مؤثر، فضا و محیطی است که دانش آموز در آن تحصیل می‌کند. برای مثال تفاوت‌هایی بین جمعیت روستایی و شهری در میزان اضطراب امتحان دیده شده است (آکانده^۶، ۱۹۹۰). آشنا یا غریب بودن ممتحن‌ها (دروسا و پاتالانو^۷، ۱۹۹۱) و وجود محدودیت زمانی (پلاس و هیل^۸، ۱۹۸۶) نیز می‌تواند از عوامل مؤثر باشد (به نقل از موسوی و همکاران، ۱۳۸۷).

۲-۱-۲-۵: مدل‌های اضطراب امتحان

در جهت بررسی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد، مدل‌های زیادی پیشنهاد شده است که شامل موارد زیر است.

1. Wachelka & Katz

2. Cassady

3. Cassady & Johnson.

4. Stressor

5. Prins & Hanewald

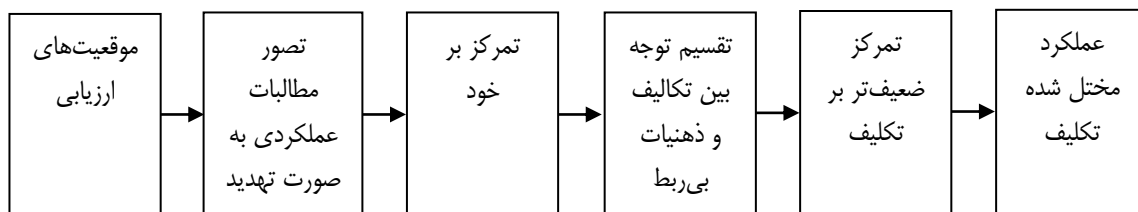
6. Akande

7. Derosa & Patalano

8. Plass & Hill

۱- مدل شناختی-توجهی^۱

واین (۱۹۸۰)، اضطراب امتحان را به عنوان یک سازه‌ی شناختی-توجهی برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد توصیف کرده است. بر اساس این مدل، افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را معطوف به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمانی نموده و در نتیجه، توجه کمتری بر تکلیف دارند که این موجب کاهش عملکرد در آنان می‌گردد (به نقل از ابوالقاسمی، گل‌پور، نریمانی و قمری گیوی، ۱۳۸۸). مدل شناختی-توجهی را می‌توان به صورت نمودار (۲-۳) ترسیم نمود (امیرپور، ۱۳۸۴؛ به نقل از امیریان، ۱۳۹۲).



نمودار (۲-۳): مدل شناختی-توجهی اضطراب امتحان

۲- مدل تداخل^۲

بر اساس مدل تداخل، اضطراب امتحان، یادآوری آموخته‌های قبلی را مغشوش ساخته و به این طریق عملکرد فرد را مختل می‌سازد (بیابانگرد، ۱۳۷۸). بر اساس این مدل دانش‌آموزان مهارت‌های لازم برای کسب موفقیت آمیز اطلاعات را دارند، اما افکار غیر مرتبط با وظیفه توجهشان را در بازیابی اطلاعات تحت تأثیر قرار داده و آگاهی آنان از این افکار موجب اضطراب امتحان می‌شود (گادیسون و دیجرونیمو، ۲۰۰۴؛ به نقل از امیریان، ۱۳۹۲). به عبارت دیگر، به جای تمرکز منحصر به پاسخ درست پرسش‌های امتحان، امتحان‌دهندگان مضطرب، می‌کوشند تا افکار تداخل‌کننده مانند ترس از شکست در امتحان و پیامدهای احتمالی بعدی را مدیریت کنند (ساراسون، ۱۹۷۲؛ همان).

1. attentional-cognitive

2. interference model

۳- مدل فرایند انتقالی

مدل فرایند انتقالی اشپیل برگر و واگ (۱۹۹۵)، تئوری جامعی از اضطراب امتحان است که به ادراکات بین فردی، شناخت‌ها، پردازش اطلاعات و مکانیزم‌های بازیابی مربوط می‌شود و تأثیر نگرانی و هیجان‌پذیری را بر عملکرد تحصیلی بررسی می‌کند. طبق این مدل، اضطراب امتحان یک صفت است که در موقعیت‌های ارزیابی برانگیخته می‌شود (به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، موقعیت امتحان شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به طور متقابل شخص نیز موقعیت امتحان را متأثر می‌سازد. به علاوه، برخی افراد نسبت به اضطراب صفت آسیب‌پذیری بیشتری دارند و به طور متفاوتی به ادراکات تهدید آمیز پاسخ می‌دهند و برخی با اضطراب بهتر مقابله می‌نمایند (کازمیان مقدم و همکاران، ۱۳۸۹).

۴- مدل نقص مهارت‌ها^۱

تویباس (۱۹۸۵) اعتقاد دارد که عملکرد امتحان ضعیف در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان را می‌توان از طریق مدل نقص مهارت‌های امتحان تبیین کرد. طبق این مدل، پایین بودن نمره‌های امتحانی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان به علت عادت‌های مطالعه‌ی نامناسب و ناکافی و یا مهارت‌های انجام نادرست امتحان است. بر اساس این مدل، اضطراب امتحان باعث عملکرد ضعیف نمی‌گردد بلکه برعکس آن صحت دارد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

۵- مدل کمبودها^۲

مدل کمبودهای اضطراب امتحان (کاوینگتون، اوملیچ^۳، ۱۹۸۷؛ تریون^۴، ۱۹۸۰؛ تویباس، ۱۹۸۵؛ به نقل از امیریان، ۱۳۹۲) بیان می‌کند که همبستگی مشاهده شده بین اضطراب و عملکرد به علت ارتباط واقعی بین اضطراب و توانایی نهفته‌ی اندازه‌گیری شده می‌باشد.

چندین گونه از مدل کمبودها وجود دارد، یک نوع بیان می‌کند که امتحان دهندگان با سطوح پایین‌تر توانایی یا استعداد اندازه‌گیری شده، فقط سطوح بالاتر اضطراب امتحان را نسبت به هم‌تایان توانا تر خود

¹. skill deficit model

². deficits model

³. Covington & Omelich

⁴. Tryon

گزارش می‌کنند. به عبارت دیگر، مطابق با این فرضیه، اضطراب امتحان یک پدیده‌ی همایند^۱ است که کمبود آمادگی دانش آموزان برای امتحان و آگاهی فراشناختی آن‌ها از احتمال کم موفق شدنشان را منعکس می‌کند. گونه‌ی دیگر مدل کمبودها، مهارت‌های مطالعه‌ی ضعیف و سازمان‌دهی ضعیف مطالب را منجر به عملکرد ضعیف و افزایش اضطراب می‌داند (زیدنر، ۱۹۹۸؛ به نقل از امیریان، ۱۳۹۲).

به طور کلی، این مدل، فرض می‌کند که اضطراب یک پیامد عملکرد ضعیف است.

۶- مدل نقش دوگانه^۲

الگوی نقص و کمبود دوگانه، نیز تبیین مکملی برای عملکرد ضعیف افراد دارای اضطراب ارائه می‌دهد. این الگو بیان می‌کند، کیفیت عملکرد امتحان، ضرورتاً و تنها به کمبود مربوط نمی‌شود؛ بلکه نقص در رفتار مطالعه یا کمبود در مهارت‌های انجام امتحان، می‌تواند دلیل خوبی برای عملکرد ضعیف باشد (میچنهام^۳، ۱۹۹۷؛ نوه بنجامین^۴، ۱۹۹۱؛ به نقل از کارشکی و همکاران، ۱۳۹۰).

۷- مدل شناختی-رفتاری

دیدگاه شناختی-رفتاری توسط ساپ (۱۹۹۶)، مفهوم سازی و بیان شده است. به اعتقاد وی، نگرانی به عنوان یک مؤلفه‌ی شناختی و هیجان‌پذیری به عنوان یک پاسخ رفتاری اضطراب امتحان هستند. وی افکار و احساساتی را بررسی می‌کند که اضطراب امتحان به عنوان رفتار ناشی می‌شود. از این رو، شناخت‌ها و هیجاناتی که شخص را متوجه امتحان می‌سازد تا اندازه‌ای به واسطه‌ی شرطی شدن‌های تقویت است.

۸- مدل پردازش اطلاعات

ولف و بادهورن^۵ (۱۹۸۷) دریافته‌اند که اشکال در پردازش اطلاعات با اضطراب امتحان رابطه دارد (کاظمیان مقدم و همکاران، ۱۳۸۹). بر اساس مدل پردازش اطلاعات، فرایند پردازش اطلاعات در چند مرحله صورت می‌گیرد. ابتدا اطلاعات دریافتی رمزگردانی می‌شوند. سپس ذخیره شده و سازماندهی می‌شوند و در مواقع

1. epiphenomenon

2. dual deficits model

3. Meichenbun

4. Naveh-Benjamin

5. Wolf & Badhorn

لزوم بازیابی می‌شوند. بنابراین، نقص در عملکرد دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا ممکن است به دلیل مشکلاتی در یادگیری، سازماندهی و یا در بازیابی اطلاعات در حین امتحان باشد. این رویکرد احتمالاً ترکیبی از مدل تداخل و نقص در یادگیری است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

۲-۱-۲: راه‌هایی برای کاهش اضطراب امتحان

مرکز مشاوره دانشگاه آنتریو و ایالت اوریگان در سال ۲۰۰۰ چند راه برای کاهش اضطراب امتحان ارائه کردند که عبارت‌اند از؛ اجتناب از خوردن کافئین، به موقع حاضر شدن در جلسه امتحان، اجتناب از کسانی که تفکر منفی دارند، مطالعه صحیح و ملاقات با استادان و سؤال کردن درباره امتحانات است و آنچه در کاهش اضطراب امتحان نقش اساسی دارد، متوقف کردن نشانه‌های جزئی اضطراب امتحان مثل لرزش دست یا تفکر منفی در مورد عملکرد است که به نشانه‌های اضطراب شدید امتحان منجر می‌شود.

عاملی که در فرآیند عاطفی - هیجانی مانند اضطراب امتحان دخالت دارد، راهبردهای یادگیری و روش‌های مطالعه است. راهبردهای عمل کردن نقش مهمی در مدیریت موقعیت‌های هیجانی عاطفی دارد. پایین بودن نمرات امتحان دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان به عادت‌های مطالعه نامناسب و ناکافی و یا چگونگی مهارت‌های امتحان دهی آن‌ها مربوط است (کارشکی و همکاران ۱۳۹۰).

۲-۱-۳: ادراکات محیطی کلاسی

محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان به عهده دارد (کاپرمینگ و همکاران^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از قدیری، اسدزاده و درتاج، ۱۳۸۹). 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 (ایمز، ۱۹۹۲؛ دیویس، ۲۰۰۴؛ پینتریچ، ۲۰۰۲؛ همان)؛ 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

^۱. Kuperminc

(آندرمن^۱ و مید گلی^۲، ۱۹۹۷)؛ 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.

۲-۱-۳-۱: تعریف ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای

ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها را در بر می‌گیرند. این فرایندها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (جتتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲).

۲-۳-۱-۲: ساختارهای اثر گذار بر انگیزش: به زعم ایمر

ایمر (۱۹۹۲)، در یک بازبینی جامع از نقش ساختارهای کلاسی بر اهداف و انگیزش دانش آموزان، به جای ادراکات محیطی کلاسی از ساختارهای کلاسی استفاده کرد. به اعتقاد او کلاس درس و دیگر محیط‌های یادگیری را می‌توان بر حسب روش‌هایی توصیف کرد که از آن طریق، انواع خاصی از تقاضاهای آموزشی، الزامات موقعیتی یا ویژگی‌های روانی اجتماعی با پیامدهای عاطفی و شناختی گوناگون در ارتباط است. وی سعی داشت بررسی کند، در محیط کلاسی، چه ساختارهای برجسته‌ای می‌تواند در جهت‌گیری هدفی تبحری نقش داشته باشد و چه روش‌هایی، این ساختارها را به هم ربط می‌دهد و چگونه توسط دانش آموزان تجربه و تصور می‌شوند. همچنین، حدود اخلاقی که بر اصلاح یا تغییر این ساختارها تاکید دارند تا کجاست. بدین منظور ابتدا این سؤال مطرح شد که چه ساختارهایی از محیط کلاس درس منجر به هدف تبحری می‌شود و چه ویژگی‌هایی از این ساختارها بر چگونگی نزدیک شدن، مشغول شدن و یادگیری اثر می‌گذارد.

با جمع بندی ادبیات پژوهشی مربوطه، ایمر ساختارهای خاصی را شناسایی کرد که تصور می‌شود بر چند متغیر انگیزشی اثرگذار باشد. این ساختارها شامل و نه محدود به طراحی تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، تجربه‌های ارزشیابی و کاربرد پاداش‌ها و نقش قدرت و مسئولیت است. در ادامه درباره‌ی آن‌ها توضیح داده شده است.

1. Andermen

2. Midgley

عنصر محوری یادگیری کلاسی، طراحی تکالیف و فعالیت‌های یادگیری است و بیشترین وقت معلم و دانش آموز در این راه صرف می‌شود. لذا ادراکات دانش آموزان از تکالیف، پیامدهای ویژه‌ای خواهد داشت. ادراکات دانش آموزان از تکالیف و فعالیت‌ها، نه فقط نحوه یادگیری آن‌ها و نحوه نزدیک شدن به تکالیف را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه پیامدهای مهمی در این مورد دارد که چگونه آن‌ها را در شرایط زمانی و مکانی خاصی به کار گیرند. آنچه باعث می‌شود دانش آموزان روی تکالیف کار کنند، این است که تکالیف، قضاوت‌هایی در مورد توانایی‌های آن‌ها، تمایلاتی برای کاربرد راهبردهای تلاش مند و احساس رضایت، فراهم می‌کنند. تنوع، خلاقیت، چالش‌انگیزی، کنترل و معناداری تکلیف، ابعادی از تکلیف هستند که در ادراکات دانش آموزان از جهت‌گیری هدفی کلاسی مؤثرند (بلومفلد، ۱۹۹۲؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷). تنوع و خلاقیت در تکالیف علاقه مندی به یادگیری را افزایش می‌دهد که این باعث تسهیل جهت‌گیری هدفی تبحری می‌شود. مشغول شدن به استدلال‌های معنادار در تکلیف، وابستگی و معناداری شخصی تکالیف، نیز از ویژگی‌های مهم و مؤثر تکالیف است (بروفی، ۱۹۸۷، کرنو و ره‌کمپر، ۱۹۸۵، لپروهدل، ۱۹۸۹، می‌سی، ۱۹۹۱، نیکولز و همکاران، ۱۹۸۵، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲). چالش، علاقه و کنترل ادراک شده از ویژگی‌های دیگر تکالیف است (مالون و لپر، ۱۹۸۷، همان). ویژگی‌های یادشده در تسهیل جهت‌گیری‌های هدفی مؤثرند. باورهای دانش آموزان در مورد اینکه می‌توانند یک تکلیف را انجام دهند و تقاضای آن‌ها برای اعمال تلاش وقتی بهبود می‌یابد که تکالیف بر حسب اهداف کوتاه مدت و خاص تعریف شوند (شانک، ۱۹۸۱، ۱۹۸۹؛ به نقل از کارشکی ۱۳۸۷).

به طور کلی، تکالیف مدرسه‌ای و کلاسی، بخش قابل توجهی از فعالیت دانش آموزان را شامل می‌شود. تنوع، خلاقیت، چالش‌انگیزی، کنترل و معناداری تکلیف، مهمترین ابعاد تکلیف هستند که در ادراکات دانش آموزان و در نتیجه جهت‌گیری‌های هدفی آن‌ها مؤثرند. علاوه بر این ادراکات دانش آموزان از تکالیف، ابعاد یادگیری خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اطلاع از ماهیت تکلیف و شکل ارائه آن، بخشی از دانش و تجربه فراشناختی است و کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع خاصی را باعث می‌شود و در نتیجه عملکرد را بهبود می‌دهند.

شکل واگذاری مسئولیت در کلاس درس، پیامدهای انگیزشی و شناختی خاصی به دنبال دارد. بعضی معلمان ممکن است هیچ مسئولیت و فرصتی جهت انتخاب و اعمال سلیقه و کنترل در اختیار دانش آموزان قرار دهند یا ندهند. شکل تمرکز مسئولیت در کلاس درس، به عنوان جهت‌گیری معلمان نسبت به خود مختاری تعریف می‌شود (شوارتز، شینمن و ریان، ۱۹۸۱، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲). درجه‌ای که معلمان کودکان را در تصمیم‌سازی مشارکت می‌دهند، با الگوی انگیزش مثبت و سازگاران در ارتباط است (ریان و گرولنیک، ۱۹۸۶). ادراک کنترل عامل معنادار و مهمی است که بر درگیری دانش آموزان در یادگیری و کیفیت یادگیری مؤثر است (نلون و هالادینا، ۱۹۹۰). ایمز (۱۹۹۲)، معتقد بود که کلاس‌های واگذار کننده مسئولیت، حمایت و فرصتی برای مهارت‌های یادگیری و خود تنظیمی فراهم می‌کنند که از این طریق دانش آموزان از اعمال انتخاب و کنترل بهره می‌گیرند. وقتی معلمان بر تفکر مستقل و تبحر بر محتوی تاکید می‌کنند، دانش آموزان به کاربرد راهبردهای یادگیری بها می‌دهند (نلون و هالادینا، ۱۹۹۰). گرچه ادراکات دانش آموزان از کنترل و انتخاب، پیامدهای مهمی بر سطح علاقه و درگیری شناختی (خود تنظیمی) آن‌ها دارد، دانش آموزان فرصت کمی برای کنترل و انتخاب تکالیف، روش یادگیری، خلاقیت و سازندگی در کلاس دارند.

پس یکی از ویژگی‌ها و ساختارهای کلاسی که بر ادراکات دانش آموزان و نهایتاً خود تنظیمی و سایر فرایندهای یادگیری مؤثر است، شکل واگذاری مسئولیت در کلاس درس و مدرسه است. در این مورد، دامنه رفتارهای معلم از کنترل‌کنندگی تا واگذارندگی مسئولیت و اختیار را شامل می‌شود. ادراکات دانش آموزان نیز تحت تأثیر این رفتارها و شرایط ناشی از واگذاری مسئولیت است. ادراکات نزدیک به اختیار و مسئولیت، سازگاران‌تر است و بر پیامدهای شناختی و انگیزشی مانند خود تنظیمی و جهت‌گیری‌های هدفی تبحری مؤثر است.

^۱. authority

روش‌هایی که دانش آموزان ارزشیابی می‌شوند، یکی از برجسته‌ترین عوامل کلاسی است که می‌تواند انگیزش دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. تجربه‌های ارزشیابی شامل معیارها، ملاک‌ها و روش‌های ارزشیابی و همچنین، تعداد و محتوی ارزشیابی به کار رفته است.

در مورد پیامدهای ارزشیابی، ادراکات دانش آموزان از معانی اطلاعات ارزیابانه مهم است و نه فقط خود ارزشیابی. از جهت اینکه چگونه ارزشیابی صورت می‌گیرد، دانش آموزان ممکن است به سمت اهداف متفاوتی معطوف شوند و الگوهای انگیزش متفاوتی فراخوانی شود (ایمز و ایمز، ۱۹۸۴؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷)؛ در مجموع ایمز (۱۹۹۲)، با توجه به سه ساختار یاد شده کلاسی، نتیجه گرفت که ساختارهای کلاسی برجسته (تکلیف، مسئولیت و ارزشیابی)، راهبردهای آموزشی خاصی را می‌طلبد و الگوهای انگیزشی و خودتنظیمی متفاوتی را تایید یا برجسته می‌کند. در شکل (۲-۴)، ارائه شده است.



ساختارهای کلاسی و راهبردهای آموزشی حامی الگوی تبحری ایمز (۱۹۹۲)

بحث ادراکات دانش آموزان از ساختارهای کلاسی ناشی از این باور شخصی است که محیط یادگیری کلاسی برای همه دانش آموزان تجربه مشترکی فراهم می‌کند. با این وجود تحقیقات مختلفی نشان می‌دهد که تصورات دانش آموزان در مورد اثر بخشی رفتار معلم، حتی در کلاس واحد، متفاوت بوده است. این امر، بیش از هر چیزی، به دلیل تجربه‌ها، باورها، پیش فرض‌ها و شناخته‌های متفاوت آنهاست.

مارشال و وین اشتاین (۱۹۸۶، ۱۹۸۹، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲) دریافتند که دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، تجربه‌های گروه‌بندی و روش‌های ارزشیابی و آموزشی خاصی را برجسته می‌دانستند. آنها تفاوت قابل توجهی در ادراکات دانش آموزان (در این مورد که چگونه فرصت‌هایی برای انتخاب، بازخورد معلم و جهت‌گیری کلی کاری وجود دارد) پیدا کردند.

چون دانش آموزان تجربه‌های کلاسی متفاوتی دارند و اطلاعات و تجربه‌های قبلی متفاوتی با خودشان به کلاس می‌آورند، ممکن است در تعامل معلم و دانش آموزان دیگر رویداد واحدی را، به طور کاملاً متفاوتی بفهمیم (می‌سی و همکاران، ۱۹۸۸)؛ بنابراین، برای پیش بینی و بررسی شناخت‌ها، عواطف و رفتارهای دانش آموزان لازم است به این نکته توجه کنیم که چگونه دانش آموز، به تجربه‌های کلاسی معنا می‌دهد و آنها را ادراک می‌کند. بدین منظور، ریان و گرولنیک (۱۹۸۶) قاطعانه، به معناداری کارکردی محیط معتقد بودند. معناداری کارکردی، معنایی است که کودکان به تجربه‌های شخصی‌شان می‌دهند. این عقاید، با الگوی میانجی‌گری شناختی انگیزش همخوان است که بر نقش فعال خود دانش آموز در معنا سازی تاکید می‌کند (میسی و همکاران، ۱۹۸۸). مطابق این الگو، افکار، ادراکات و استنباط‌های دانش آموزان میانجی اثرات رفتار معلم و دانش آموز می‌شوند.

با توجه به اهمیت استنباط‌های ذهنی و معناداری شخصی (و یا ادراکات شخصی از محیط) می‌توان گفت که ادراکات دانش آموزان از فعالیت‌های کلاسی، کاربردهای مهمی برای آزمون اثرات محیط و ساختارهای کلاسی و پیامدهای انگیزشی و شناختی آنها دارد. جهت‌گیری هدفی، ادراکات کلاسی و ساختارها، از طریق چک لیست‌ها و مشاهدات رفتاری به خوبی قابل مشاهده نیست و لازم است از روش‌های کیفی و غیر کمی برای بررسی ادراکات، استفاده شود. ارزشیابی‌ها، مداخلات آموزشی و پرورشی ممکن است، اثرات متفاوتی بر دانش آموزان

متفاوت داشته باشند. این تفاوت‌ها ناشی از تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان و معنایی است که آن‌ها به تجربه‌های فعلی‌شان می‌دهند. معنای یاد شده از روش‌های صرفاً کمی مانند مشاهده، قابل بررسی نیست و لازم است روش‌های دیگری نیز مورد استفاده قرار گیرد. تاکید بر اهمیت ادراکات دانش‌آموزان از فعالیت‌های کلاسی، باعث می‌شود که روش‌های معنادار و متناسب با ویژگی‌های شخصی در آموزش، یادگیری و ارزشیابی توصیه شود.

چرچ، ایوت و گابل (۲۰۰۱)، متغیرهای ادراک شده محیط کلاسی (درگیر کنندگی بحث، تمرکز ارزشیابی، ارزشیابی سخت و نوع ارزشیابی) را به عنوان پیشایندهای جهت‌گیری هدف فرض کرده‌اند. در نمودار (۱-۴) نشان داده شده است و توضیح مختصری در باره‌ی متغیرهای ادراک شده محیط کلاسی ارائه شده است.

۲-۱-۳-۵: درگیر کنندگی بحث

آن چیزی است که باعث می‌شود سخنرانی، تدریس یا تکلیف، دانش‌آموزان را درگیر کند و مطالب را جذاب سازد. سخنرانی‌هایی که دانش‌آموزان، آن‌ها را جذاب می‌یابند و به آن مشغول می‌شوند، جذابیت و روانی را تسهیل می‌کند و منجر به یادگیری و تبحر یادگیرنده می‌شود، در نتیجه درگیر کنندگی تدریس، پذیرش اهداف تبحری را تسهیل می‌کند ولی با دو جهت‌گیری عملکردی ارتباط کمتری دارد.

۲-۱-۳-۶: تمرکز ارزشیابی

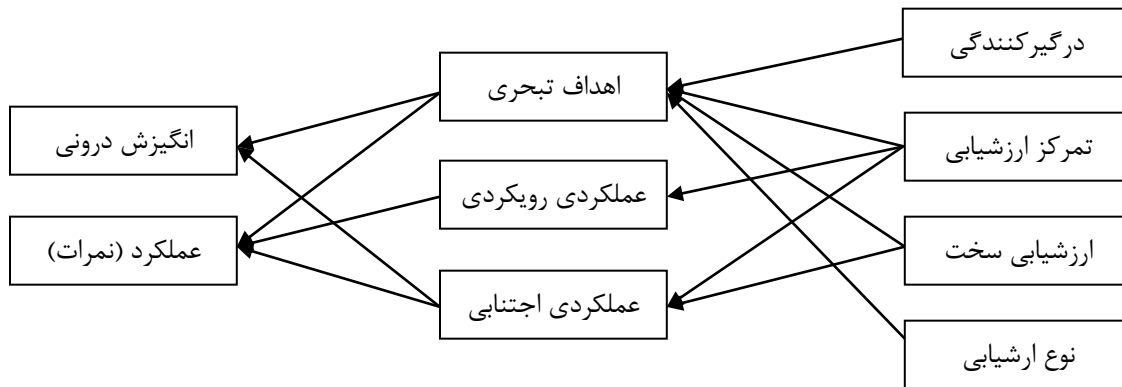
اینکه دانش‌آموزان تا چه حد ادراک می‌کنند که معلم بر اهمیت نمره و ارزیابی عملکردی در کلاس تأکید می‌کند. تأکید شدید بر ارزشیابی احتمال دارد که دانش‌آموز را به سمت پیامدهای عملکردی سوق دهد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸).

۲-۱-۳-۷: ارزشیابی سخت

اینکه دانش‌آموزان تا چه حد ساختار نمره‌گذاری را آن قدر مشکل بیان می‌کنند که به احتمال عملکرد موفقیت آمیز را به حداقل می‌رساند. این مشکل از ارزشیابی احتمال دارد که پیامدهای عملکردی را برجسته کند و در نتیجه اهداف اجتنابی عملکردی را ارتقا دهد.

۲-۱-۳-۸: نوع ارزشیابی

ویژگی دیگر محیط کلاس است که بر ادراکات دانش‌آموزان اثرات متفاوتی دارد. کمی، کیفی، مبتنی بر هنجار یا ملاک بودن از ویژگی‌های مربوط به نوع ارزشیابی هستند که کاربردها و پیامدهای متفاوتی دارند. آن‌ها بر اساس روابط مذکور بین ادراکات کلاسی و جهت‌گیری‌های هدفی و نیز عملکرد، الگوی تحلیل مسیری را طراحی و آزمون کردند که بر اساس آن انگیزش درونی و عملکرد تحت تأثیر جهت‌گیری‌های هدفی است. جهت‌گیری‌های هدفی نیز به نوبه خود تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی و میانجی رابطه ادراکات و عملکرد و انگیزش درونی است.



نمودار (۲-۵): الگوی تحلیل مسیر ادراکات کلاسی و جهت‌گیری هدفی و انگیزش و عملکرد (ایمز و

آرچر، ۱۹۸۸).

برازش مناسب گزارش شده در الگو، حاکی از میانجی‌گری مناسب جهت‌گیری‌های هدفی در رابطه بین ادراکات محیطی کلاس و انگیزش درونی و عملکرد است.

۲-۲-۱: تحقیقات انجام گرفته در داخل کشور

باتمانی (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس و تاب‌آوری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران انجام داد. جامعه آماری عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران در سال تحصیلی ۹۵/۹۶. از جامعه مذکور نمونه‌ای به حجم ۲۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و در هر یک از متغیرهای پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج تحلیل نشان داد: ۱- بین ادراک از محیط یادگیری کلاس و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری برقرار است. ۲- بین تاب‌آوری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری برقرار است. ۳- بین ادراک از محیط یادگیری کلاس و تاب‌آوری رابطه‌ی معناداری برقرار است. همچنین برای بررسی معناداری تفاوتها در بین دو جنس از لحاظ ادراک از محیط یادگیری، تاب‌آوری و انگیزش پیشرفت تحصیلی از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده گردید و نتایج نشان داد بین آزمودنی‌های دختر و پسر در متغیرهای انگیزش پیشرفت تحصیلی و ادراک از محیط یادگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. اما بین آزمودنی‌های دختر و پسر در متغیر تاب‌آوری تفاوت معنادار وجود دارد.

رستگار (۱۳۹۵) به ارائه مدل علی روابط ادراک محیطی 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 محیطی کلاس درس بر خوش بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد. در ارتباط با اثر مستقیم ادراک محیطی کلاس بر خوش بینی و امیدواری دارای اثر مستقیم و مثبت نمی‌باشد، اما این متغیر بر خودکارآمدی و تاب‌آوری دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد. همچنین ادراک محیطی کلاس بر خوش بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری دارای اثر مستقیم و منفی می‌باشد. در خصوص اثر مستقیم ابعاد سرمایه‌های روانشناختی بر سرزندگی تحصیلی نتایج نشان داد که هر چهار بعد سرمایه‌های روانشناختی دارای اثر مستقیم و مثبت بر سرزندگی تحصیلی می‌باشند. ادراک محیطی کلاس از طریق واسطه‌گری ابعاد سرمایه‌های روانشناختی (خوش بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری) بر سرزندگی تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد. همچنین در ارتباط با نقش واسطه‌ای

خوش بینی و امیدواری در میان ادراک محیطی کلاس و سرزندگی تحصیلی رد و در ارتباط با نقش واسطه ای تاب آوری و خودکارآمدی در میان این دو متغیر تایید می گردد. نهایتاً نتایج نشان داد که ادراک محیطی کلاس از طریق واسطه گری ابعاد سرمایه های روانشناختی (خوش بینی، خودکارآمدی، تاب آوری و امیدواری) بر سرزندگی تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و منفی باشد.

محمدیان شریف، پیری و حبیبی کلپیر (۱۳۹۳)، پژوهشی با هدف تعیین رابطه فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه های ادراکات محیطی به روش همبستگی انجام دادند. نتایج پژوهش آن ها نشان داد، سه متغیر لذت، علاقه و انتخاب که وارد مدل شدند، بزرگترین ضریب بتا (۰/۴۱) مربوط به مؤلفه های لذت و علاقه برای پیش بینی میزان فرسودگی تحصیلی بود؛ به طور کلی نتایج نشان داد، متغیرهای علاقه و لذت قوی ترین سهم در تبیین فرسودگی تحصیلی داشتند.

محمدیان شریف (۱۳۹۳)، پژوهشی با هدف تعیین رابطه ادراکات محیطی کلاسی و کمک خواهی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش اهداف پیشرفت اجتماعی دانش آموزان سال دوم متوسطه با روش همبستگی انجام داد. نتایج نشان داد، کمک خواهی تحصیلی و ادراکات محیطی کلاس به صورت مستقیم می تواند فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کند و یا روی آن تأثیر بگذارد و در این میان متغیر میانجی اهداف پیشرفت اجتماعی نمی تواند نقش واسطه در پیش بینی فرسودگی تحصیلی از روی ادراکات محیطی کلاسی و کمک خواهی تحصیلی داشته باشد.

جعفری مالیدره (۱۳۹۳)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه ی اهداف پیشرفت و کمال گرایی با اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه، انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد، 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-، اجتناب- تسلط با میزان ۰/۲۷، و کمال گرایی با میزان ۰/۳۸ قادر به پیش بینی اضطراب امتحان در دانش آموزان بودند.

ناظری بافقی (۱۳۹۲)، پژوهشی با هدف بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت تحصیلی در تأثیر ادراک از ساختار کلاس درس بر درگیری شناختی دانش آموزان دبیرستان های دولتی و نمونه شهر بافق در قالب الگوی

ساختاری، انجام داد. نتایج پژوهش 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. تأثیر جهت‌گیری‌های هدفی رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد تنها بر راهبردهای شناختی معنادار بود. از این گذشته، تأثیر غیرمستقیم ساختار هدفی تبحری بر راهبردهای شناختی و فراشناختی از طریق جهت گیری هدفی تبحری و همچنین تأثیر غیرمستقیم ساختار هدفی رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد بر راهبردهای شناختی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد تأیید شد.

قرقانی (۱۳۹۲)، پژوهشی با هدف ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن نقش اهداف پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، التزام رفتاری در دانش‌آموزان ADHD، دارای مشکل تحصیلی و عادی در مدارس دبیرستان پسرانه، انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد، هدف عملکردی - گرایشی با خودکارآمدی، کنترل نامطمئن، اجتناب از شکست و اضطراب امتحان رابطه مستقیم معنی داری دارد. همچنین، هدف عملکردی - اجتنابی با برنامه ریزی، عدم التزام، اجتناب از شکست و اضطراب امتحان رابطه مستقیم معنی داری دارد.

دری هکی (۱۳۹۲)، 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. در این پژوهش از بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم متوسطه شهر شیراز، ۴۰۲، دانش‌آموز (۲۱۳ دختر و ۱۸۹ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌ها به طور کلی نشان دادند، اضطراب امتحان نقش واسطه معنادار در رابطه بین مؤلفه‌های تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و پیشرفت تحصیلی دارد. نتایج نشان داد که بین هدف تسلط گرایش و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌دار، بین هدف تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. در ضمن نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های تسلط اجتنابی و عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار و مؤلفه تسلط گرایشی پیش‌بینی کننده منفی و معنادار اضطراب امتحان می‌باشند.

شاکری خو (۱۳۹۲)، پژوهشی با هدف پیش‌بینی اضطراب امتحان بر مبنای جهت‌گیری‌های هدف در میان دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی، انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد، بین جهت-گیری‌های هدف (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی و بلا تکلیفی 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 عملکرد - اجتنابی و بلا تکلیفی 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.

درتاج (۱۳۹۲)، پژوهشی با هدف ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم ارزش تکلیف از طریق جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان، انجام داد. یافته‌ها نشان داد، 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. به طور کلی، نتایج نشان داد، ارزش تکلیف بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و غیر مستقیم دارد. همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان را نشان داد.

نوروزی (۱۳۹۱)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه ادراکات محیط یادگیری و سبک مدیریت کلاس معلم بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان انجام داد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دبیرستان‌های دولتی بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی فیزیک در شهر قم مشغول به تحصیل بودند و همچنین معلمان این دانش‌آموزان بودند. برای انجام این پژوهش ۵۰۰ دانش‌آموز (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد، از میان مؤلفه‌های ادراکات محیط یادگیری، مؤلفه‌های مشغولیت، عضویت، اصالت و حمایت با جهت‌گیری هدف تبحری و مؤلفه‌های مشغولیت، عضویت و اصالت با جهت‌گیری هدف رویکرد-عملکرد و جهت‌گیری هدف اجتناب-عملکرد رابطه مثبت و معنادار داشت اما فقط مؤلفه‌های مشغولیت و اصالت پیش‌بینی‌کننده‌ی جهت‌گیری هدف تبحری و رویکرد-عملکرد بود و عامل مشغولیت نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی جهت-گیری هدف اجتناب-عملکرد بود. از میان مؤلفه‌های سبک مدیریت کلاس، مؤلفه‌ی سبک مدیریت آمرانه با

جهت‌گیری هدف رویکرد- عملکرد رابطه‌ی مثبت و معنادار داشت اما هیچ‌کدام از انواع جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی نکرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که مشغولیت بیشتری دارند نسبت به دانش‌آموزانی که مشغولیت کمتری دارند، بیشتر جهت‌گیری هدف تبحری را دارا هستند.

۲-۳: تحقیقات انجام شده در خارج کشور

والترز (۲۰۱۷)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه ادراک از ساختارهای هدفی کلاس، جهت‌گیری‌های هدفی و استفاده از این دو سازه برای پیش‌بینی انگیزش، شناخت و پیشرفت، پرداخته انجام داد، نتایج پژوهش نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از ساختارهای هدفی تبحری کلاس پیش‌بینی کننده جهت‌گیری‌های هدفی تبحری آن‌ها بودند. همچنین دانش‌آموزانی که ساختار هدفی کلاس را عملکردی- رویکردی تلقی می‌کردند؛ تمایل به پذیرش جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی و یا عملکردی- اجتنابی داشتند.

پوت وین و دنیلز^۱ (۲۰۱۶)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی بین اضطراب امتحان، شایستگی باورها و اهداف پیشرفت و به ویژه اگر رابطه‌ی بین باورهای شایستگی و اضطراب امتحان توسط اهداف پیشرفت، تعدیل شده باشد، انجام دادند. دانش‌آموزان سال اول متوسطه به پرسشنامه‌های اضطراب امتحان، باورها شایستگی و اهداف پیشرفت پاسخ دادند. نتایج نشان داد که، دانش‌آموزان با باورهای شایستگی پایین در ریاضیات، اضطراب بیشتری را گزارش کردند هنگامی که آن‌ها هدف اجتناب- تسلط داشتند. دانش‌آموزان 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.

اوم و رایس^۲ (۲۰۱۶)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی، انجام دادند. نتایج نشان داد، اضطراب امتحان شناختی همبستگی معکوس دارد با هر دو

1. Putwain & Daniels

2. Eum & Rice

شاخص عملکرد و با کمال گرایی و اهداف پیشرفت اجتنابی همبستگی مثبت دارد. به طور کلی، در حدود ۵۰ درصد از واریانس اضطراب امتحان شناختی می‌توان به جنس، جهت هدف و کمال گرایی نسبت داد.

در پژوهشی اسکالویک^۱ (۲۰۱۵)، رابطه بین هدف‌های تبحری، عملکرد گرا و عملکرد گریز را با اضطراب امتحان ریاضی و اضطراب را مورد بررسی قرار داد. پژوهش بر روی ۲۵۳ دانش آموز پایه‌های ۶ و ۸ صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد، هدف تبحری با اضطراب امتحان ریاضی رابطه منفی معنی دار (۰/۲۳) دارد، ولی با اضطراب در کلاس زبان رابطه‌ای نداشت، همچنین، با اضطراب امتحان ریاضی رابطه منفی معنی دار (۰/۱۵-) داشت، اما با اضطراب در کلاس زبان رابطه‌ای نداشت. هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان ریاضی و اضطراب در کلاس زبان رابطه مثبت معنی دار نشان داد.

در پژوهشی الیوت و مک گرگور (۲۰۱۵) 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.

اندرو، الیوت، هالی و مک گرگور^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی که بر روی ۱۸۰ دانشجوی (۴۹ مرد و ۱۳۱ زن) در حال تحصیل در سطح مقدماتی روان‌شناسی انجام گرفت، نشان دادند، هدف عملکرد گریز پیش بین مثبت اضطراب امتحان و هدف تبحر گریز پیش بین مثبت، اضطراب امتحان هستند. متغیرهای هدف تبحر گرا و عملکرد گرا رابطه‌ای با اضطراب امتحان نداشتند. همچنین، ایشان نشان دادند که هدف عملکرد گرا پیش بین مثبتی برای عملکرد امتحان بود، در حالی که هدف عملکرد گریز پیش بین منفی بود.

در پژوهشی اکلز و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی با عنوان نقش ادراک دانش آموزان از جو محیطی کلاس در انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دریافتند که دانش آموزان دبیرستانی که معلمانشان را کنترل‌کننده‌تر ادراک

1. Skaalvik

2. Andrew, Elliot, Holly & McGregor

می‌کردند و به آن‌ها فرصت‌های تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوحی پایین‌تری از خودکار آمدی و انگیزش داشتند.

در پژوهشی جتتری و همکاران (۲۰۱۲)، به بررسی تفاوت‌های جنسی و پایه‌ی تحصیلی در ادراکات فعالیت‌های کلاسی (علاقه‌مندی، چالش، انتخاب و لذت) پرداختند. آن‌ها دریافتند که فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان دبیرستان (نسبت به دانش‌آموزان ابتدایی)، از نظر آموزشی، کمتر لذت‌بخش و جذاب است و فرصت‌های کمی برای انتخاب وجود دارد و دختران کلاس‌هایشان را لذت‌بخش‌تر و جذاب‌تر از پسرها می‌دانستند.

۴-۲ جمع‌بندی:

با بررسی مرور پیشینه درباره‌ی متغیرهای ادراکات محیطی کلاسی و اضطراب امتحان مشخص شد محققین زیادی در پژوهش‌های خود به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته‌اند. بعنوان مثال در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) رابطه‌ی بین ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی) بررسی شده است که همان‌طور که ملاحظه شد رابطه این دو متغیر با اضطراب امتحان بررسی نشده است. محمدیان شریف (۱۳۹۳)، نیز پژوهشی با هدف تعیین رابطه ادراکات محیطی مدرسه و کمک‌خواهی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه، انجام داد. همچنین، محمدیان شریف و همکاران (۱۳۹۳)، نیز پژوهشی با هدف تعیین رابطه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های ادراکات محیطی به روش همبستگی انجام دادند؛ که همان‌طور که ملاحظه شد، رابطه ادراکات محیطی مدرسه با متغیرهای دیگری غیر از متغیرهای پژوهش حاضر بررسی شده است.

همان‌طور که در پژوهش‌هایی مانند والترز (۲۰۰۴)، که به بررسی رابطه ادراکات از ساختارهای هدفی کلاس، جهت‌گیری‌های هدفی و استفاده از این دو سازه برای پیش‌بینی انگیزش، شناخت و پیشرفت، پرداخته است، پیرحیاتی (۱۳۸۸)، که به بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بین ادراکات از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام، پرداخته است، قدیری و همکاران (۱۳۸۹)، که به بررسی رابطه‌ی ادراکات از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی پرداخته است، ناظری بافقی

(۱۳۹۲)، که به بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت تحصیلی در تأثیر ادراک از ساختار کلاس درس بر درگیری شناختی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی و نمونه شهر بافق در قالب الگویی ساختاری، پرداخته است و همچنین، نوروزی (۱۳۹۱)، که به بررسی رابطه ادراکات محیط یادگیری و سبک مدیریت کلاس معلم بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پرداخته است، ملاحظه شد، در این پژوهش‌ها به بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اضطراب امتحان با استفاده از نقش میانجی اهداف پیشرفت پرداخته نشده است. همچنین، در مجموع، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که، بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف رابطه است (سانجر و گانگورن، ۲۰۰۹؛ رنجر، ۲۰۰۹؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ بن اری، ۲۰۰۳، ایمز، ۱۹۹۲؛ هینکلی و جان، ۲۰۰۱؛ موریس و همکاران، ۲۰۰۳؛ درمن، فیشر و والدربپ، ۲۰۰۶، کارشکی و همکاران، ۱۳۸۷).

با بررسی مرور پیشینه درباره‌ی متغیرهای اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان مشخص شد محققین زیادی در پژوهش‌های خود به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته‌اند. مانند، پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، بررسی رابطه‌ی بین اضطراب امتحان، شایستگی باورها و اهداف پیشرفت، اوم و رایس (۲۰۱۰)، بررسی رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی، ولی محمدی (۱۳۸۱)، بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان پرداخته‌اند، غلامی (۱۳۸۷)، بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان، ویسانی و همکاران (۱۳۹۱)، تأثیر اهداف پیشرفت بر اضطراب آمار، با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری آمار، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۹)، بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان، قرقانی (۱۳۹۲)، نقش اهداف پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، التزام رفتاری در دانش‌آموزان ADHD، دارای مشکل تحصیلی و عادی، جعفری مالیدره (۱۳۹۳)، بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت و کمال‌گرایی با اضطراب امتحان، دری‌هکی (۱۳۹۲)، نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی، شاکری خو (۱۳۹۲)، پیش‌بینی اضطراب امتحان بر مبنای جهت‌گیری‌های هدف، درتاج (۱۳۹۲)، ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم ارزش تکلیف از طریق جهت‌گیری هدفی بر اضطراب امتحان، قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۶)، بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد، اسکالویک (۱۹۹۷)، بررسی رابطه بین هدف‌های تبحری، عملکرد گرا و عملکرد گریز را با اضطراب

امتحان ریاضی و اضطراب. همانطور که ملاحظه شد، آنها به بررسی رابطه این دو متغیر با ادراکات محیطی مدرسه ای پرداخته اند. ادراکات دانش آموزان از محیط مدرسه و کلاس، نقش مهمی در اهداف پیشرفت آنان دارد. همچنین اهداف پیشرفت دانش آموزان نقش تعیین کننده‌ای در عملکرد تحصیلی آنان ایفا می‌کند.

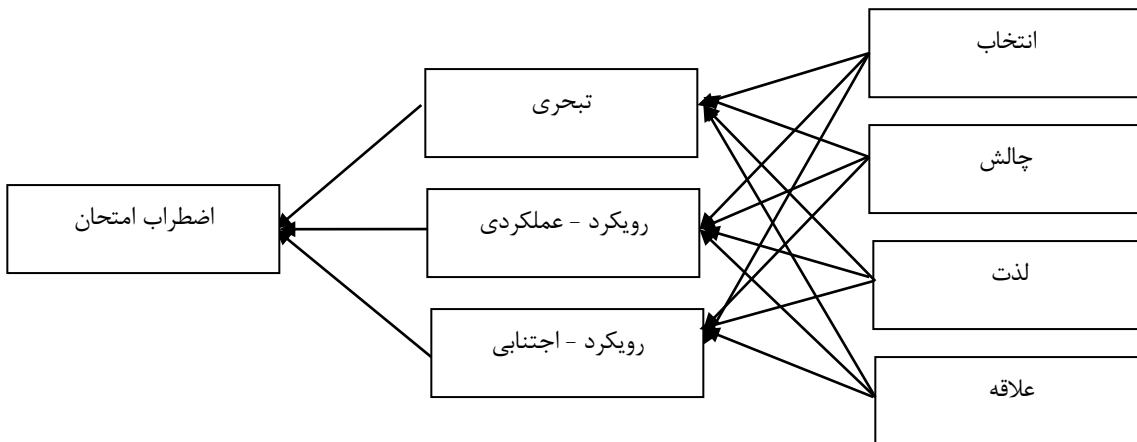
با بررسی مرور پیشینه درباره‌ی متغیرهای اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان محققین زیادی مانند، اوم و رایس (۲۰۱۱)، پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، لیندسی (۲۰۱۰)، شوشن شن (۲۰۰۶)، الیوت و هاراکوویز (۱۹۹۶)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی زاده و همکاران (۱۳۸۷)، غلامی (۱۳۸۷) و درتاج (۱۳۹۲) نشان داده‌اند که جهت گیری هدفی افراد در اضطراب امتحان آنان نقش دارد. همچنین، شاکری خو (۱۳۹۲)، نشان داد، بین جهت-گیری‌های هدف (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی و بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف) و ابعاد اضطراب امتحان (نگرانی - تنش، تفکرات نامربوط و علائم جسمی) و اضطراب کل رابطه وجود دارد. ولی در بررسی نتایج دیگر محققین نتایج ضد و نقیضی مشاهده شد، مانند، 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 با واسطه انگیزش بیرونی و راهبردهای شناختی بر اضطراب آمار تأثیر داشتند (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱)، اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب - عملکرد همبستگی مثبت و معنی دار با اضطراب دارند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۹)، هدف عملکردی- گرایشی و هدف عملکردی-اجتنابی و هدف تسلطی- اجتنابی و هدف تسلطی-گرایشی با اضطراب امتحان رابطه مستقیم دارد (قرقانی، ۱۳۹۲)، بین هدف اجتناب-تسلط و اجتناب-عملکرد با اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد (جعفری مالیدره، ۱۳۹۳)، بین هدف تسلط گرایش و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌دار، بین هدف تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد (دری هکی، ۱۳۹۲)، هدف تبحری با اضطراب امتحان ریاضی رابطه منفی معنی دار دارد، ولی با اضطراب در کلاس زبان رابطه‌ای نداشت. هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان ریاضی و اضطراب در کلاس زبان رابطه مثبت معنی دار داشت (اسکالویک، ۱۹۹۷)، بین هدف‌های تبحرگرا و اضطراب امتحان رابطه وجود نداشت، هدف تبحر گریز و هدف عملکرد گریز با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی دار و هدف عملکرد گرا با اضطراب امتحان رابطه مثبت ولی غیر معنی دار دارد (الیوت و مک

گرگور، ۲۰۰۱؛ همچنین، اندرو و همکاران (۲۰۰۱)، نشان دادند که هدف تبحر گرا و عملکرد گرا رابطه‌ای با اضطراب امتحان ندارند.

لذا بر اساس توضیحات ارائه شده، هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت بود که با استفاده از تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت، بررسی همزمان روابط مزبور کمک بسیار مهمی به فهم عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانشجویان می‌کند.

۲-۵ الگوی مفهومی:

بر این اساس هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت خواهد بود که با استفاده از تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. بررسی همزمان روابط مزبور کمک بسیار مهمی به فهم عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانشجویان می‌کند. در نمودار الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان ارائه شده است.



نمودار ۲-۶ نمودار الگوی تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان

فصل سوم

روش پژوهش

روش‌ها و ابزارهای هر مطالعه و پژوهشی بنا به هدف و ماهیت آن پژوهش تعریف می‌شود. در این پژوهش به منظور تایید یا رد فرضیه‌های تحقیق لازم است از علم آمار و روش‌های پژوهشی استفاده گردد تا بتوان نتایج آن را مورد استفاده قرار داده و به آنها استناد شود. این فصل از پژوهش به بررسی نوع و روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری، روش‌های جمع‌آوری، روش نمونه‌گیری و روش‌های مورد استفاده جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازد و روش‌های آماری مورد استفاده را بیان می‌نماید.

۳-۱ روش تحقیق

روش پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی همبستگی از نوع علی غیر آزمایشی است. تحقیقات همبستگی شامل کلیه تحقیقاتی است که در آن‌ها سعی می‌شود روابط بین متغیرهای مختلف با استفاده از ضریب همبستگی کشف یا تعیین شود. هدف روش تحقیق همبستگی مطالعه حدود تغییرات یک یا چند متغیر با حدود تغییرات یک یا چند متغیر دیگر است (هومن، ۱۳۹۰).

۳-۲ جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان آموزشکده فنی شهید رجایی که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل به تعداد ۵۵۰ نفر می‌باشد.

۳-۳ نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه مورد بررسی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با کمک جدول مورگان و فرمول کوکران تعداد ۲۰۵ نفر انتخاب شدند.

۳-۴ روش گردآوری اطلاعات

گردآوری داده‌ها در این پژوهش به روش میدانی و با استفاده از پرسشنامه می‌باشد.

۳-۵ ابزار گردآوری اطلاعات

ابزارهای جمع آوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه است. پرسشنامه‌های سنجش ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان. پاسخ دهی به سوالات بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای و ۷ درجه‌ای و ۴ گزینه‌ای بود.

۳-۵-۱ پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی

برای سنجش ادراکات محیطی کلاسی از پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل چهار خرده آزمون ادراک علاقه، چالش انگیزی، انتخاب و لذت است. تعداد سوالات این آزمون ۳۱ مورد است. دارای گزینه‌های هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه است. **روایی و پایایی:**

شاخصهای تحلیل عاملی تاییدی گزارش شده در منبع اصلی ($RSMEA = 0/044$ ، $GFI = 0/95$)، نشان دهنده اعتبار مناسب پرسشنامه است (جنتری و همکاران، ۲۰۰۲). کارشکی (۱۳۸۹)، اعتبار کلی بدست آمده در اجرای نهایی بر حسب آلفای کرانباخ نیز (۰,۹۳) بدست آورد. اعتبار خرده آزمونهای پرسشنامه مزبور را نیز، به ترتیب (۰,۸۲)، (۰,۶۶)، (۰,۷۶) و (۰,۸۷) گزارش کرده است.

۳-۵-۲ پرسشنامه اهداف پیشرفت

برای سنجش اهداف پیشرفت دانش آموزان از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی، کاپلان، میدلتون، مایر، آردان، آندرم، آندرم و روزر (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسشنامه شامل سه خرده آزمون جهت گیری هدفی تبحری، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی است. تعداد سوالات این آزمون ۱۸ مورد است. سوالات ۱ تا ۶ مربوط به جهت گیری هدف تبحری، سوالات ۷ تا ۱۲ مربوط به جهت گیری عملکردی - رویکردی و سوالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به جهت گیری عملکردی - اجتنابی می باشند. فرد حداقل نمره ای که در هر خرده آزمون کسب خواهد کرد ۷ و حداکثر نمره ۴۲ است. این پرسش نامه دارای مقیاس لیکرت از یک تا هفت می باشد. اگر دانش آموزان گزینه یک (۱) را انتخاب کنند بدین معناست که آن موضوع یا سؤال به هیچ وجه در

مورد آن‌ها مصداق ندارد و اگر گزینه هفت (۷) را انتخاب کنند، بدین معناست که آن موضوع یا سؤال کاملاً در مورد آن‌ها مصداق دارد. دانش آموزان با توجه به وضعیت و ویژگی‌های خود، می‌توانستند گزینه‌های ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ را نیز انتخاب کنند.

روایی و پایایی:

اعتبار خرده آزمونه‌های جهت گیری های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی پرسشنامه مزبور در منبع اصلی بر حسب آلفای کرانباخ بین (۰,۷۰) تا (۰,۸۴) گزارش شده است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). کارشکی (۱۳۸۷)، اعتبار کلی بدست آمده در اجرای نهایی (۰,۸۷) بدست آورد. همچنین، اعتبار خرده آزمونه‌های پرسشنامه مزبور را نیز، به ترتیب (۰,۸۷)، (۰,۸۴) و (۰,۷۶) گزارش کرده است.

۳-۵-۳ پرسشنامه اضطراب امتحان

پرسشنامه دیگری که مورد استفاده قرار گرفت پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان، شکرکن (۱۳۷۵) 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.

روایی و پایایی:

ابوالقاسمی و همکاران از طریق باز آزمایی، پایایی مقیاس اضطراب امتحان را برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۸ و ۰/۶۷ مشاهده کردند. همچنین به منظور سنجش روایی از آزمون عزت نفس کوپر اسمیت استفاده کردند. ضرایب همبستگی نمره‌های کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر در مقیاس عزت نفس با اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۵۷-، ۰/۶۸-، ۰/۴۳- و $P=0/001$ می‌باشد. 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 می‌باشد که بیانگر تجانس درونی سوال های آزمون می‌باشد.

۳-۶ روش اجراء پژوهش

پس از تهیه پرسشنامه‌های مربوطه، پژوهشگر به منظور جمع‌آوری داده‌ها به دانشکده فنی شهید رجایی قوچان مراجعه نموده و پرسشنامه‌ها را به طور تصادفی بین دانشجویان توزیع نمودند. نمونه مورد بررسی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با کمک جدول مورگان و فرمول کوکران تعداد ۲۰۵ نفر انتخاب شدند. پس از بررسی پرسشنامه‌های تکمیل شده، پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص حذف شد و تعداد ۲۰۰ پرسشنامه کامل جمعه‌آوری و نمره‌گذاری شد. سپس داده‌های جمع‌آوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در نهایت یافته‌های تحقیق در فصل آخر مرد بحث و بررسی قرار گرفت. این نتایج با یافته‌های محققین پیشین مقایسه و همسویی و ناهمسویی آن مورد بررسی قرار گرفت و به تبیین نتایج پرداخته شد. و در آخر پس از ذکر محدودیت‌های تحقیق به ارائه چند مورد پیشنهاد پرداخته شد.

۳-۷ ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر

رعایت اخلاق پژوهش در تمام مراحل پژوهش ظهور پیدا می‌کند و امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است، بنابراین لازم است کلیه پژوهشگران در فرایند اجرای پژوهش تدابیری را برای رعایت اخلاق پژوهش بیندیشد که شامل تدابیری مربوط به قبل از اجرای پژوهش (مرحله طراحی پروژه)، حین اجرای پژوهش و بعد از اجرای پژوهش (اتمام کار و کاربرد یافته‌ها) می‌باشد.

از این رو، در این پژوهش، پژوهشگر جهت رعایت اصول اخلاقی اقدامات زیر را مورد توجه قرار داد:

در مرحله طراحی پژوهش یعنی در انتخاب موضوع پژوهش سعی میشود موضوعی انتخاب شود که پژوهشگر در آن زمینه دانش تخصصی داشته باشد. همچنین موضوعی انتخاب شد که دارای تازگی و اعتبار علمی باشد و بر اساس نتایج آن بتوان گامی در جهت بهبود و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانشجویان و کاهش اضطراب امتحان آنان برداشت.

در حین اجرای پژوهش نیز در رابطه با رعایت حقوق آزمودنی‌های پژوهش، در این پژوهش از آنجا که پژوهشگر با آزمودنی‌های انسانی سروکار داشت، لازم به رعایت اصولی همچون معرفی مناسب پژوهشگر به آزمودنی‌ها، روشن‌گری آغازین، رضایت آگاهانه و توجه به سلامت، ایمنی و آسایش آزمودنی‌های پژوهش

خواهد بود. سعی شد موارد ذکر شده رعایت شود و دانشجویان با آرامش خاطر به پرسشنامه های مربوطه پاسخ دهند.

در نگارش متن پایان نامه نیز سعی شد که استناد دهی به درستی رعایت شود. همچنین روش جمع آوری، بررسی و تحلیل داده های پژوهش، متناسب با هدف پژوهش انتخاب شد. به نحوی که تمامی آزمون های آماری متناسب با هدف پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و تمامی مراحل انجام پژوهش به روشنی گزارش شد.

۳-۸ روش تجزیه و تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار نسخه ۲۱ - spss و نرم افزار ۸/۵۰ - LISREL انجام شد. متناسب با نوع متغیرها، از آزمون آماری همبستگی، رگرسیون چندگانه و از تحلیل مسیر جهت تأیید و تعیین میزان برازش مدل استفاده شد. در آزمون های آماری به کار رفته، خطا در سطح ۰/۰۵ پذیرفته شد.

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل آماری

امروزه در بیشتر تحقیقاتی که متکی بر اطلاعات جمع آوری شده از موضوع مورد پژوهش است، تجزیه و تحلیل اطلاعات از اصلی ترین و مهم ترین بخش های پژوهش محسوب می شود. داده های خام با استفاده از فنون آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند و پس از پردازش به شکل اطلاعات در اختیار استفاده کنندگان قرار می گیرند؛ بنابراین، در این فصل سعی شده است تا یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش ارائه شود.

۱-۴: گزارش توصیفی داده ها و همبستگی ها

در جدول (۱-۴)، شاخص های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، واریانس، ضریب کشیدگی و ضریب برجستگی) 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 (۱-۴): شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

ضریب برجستگی	ضریب کشیدگی	انحراف معیار	میانگین	دامنه تغییرات	تعداد	
-۰/۶۸	۰/۱۴	۵/۳۹	۲۲/۵۹	۲۵/۰۰	۲۰۰	انتخاب
-۰/۰۸	۰/۲۸	۵/۱۶	۲۴/۸۸	۲۷/۰۰	۲۰۰	چالش
۰/۲۲	-۰/۲۳	۴/۶۰	۲۷/۵۲	۲۶/۰۰	۲۰۰	لذت
-۰/۳۰	۰/۰۹	۵/۱۳	۲۴/۹۶	۲۶/۰۰	۲۰۰	علاقه
-۰/۴۶	-۰/۱۵	۶/۴۳	۲۸/۹۳	۲۸/۰۰	۲۰۰	تبحری
-۰/۵۳	۰/۱۲	۵/۳۹	۳۱/۰۶	۲۵/۰۰	۲۰۰	رویکرد - عملکردی
-۰/۵۶	-۰/۱۴	۵/۹۹	۳۰/۴۷	۲۹/۰۰	۲۰۰	رویکرد - اجتنابی
-۰/۵۹	۰/۳۴	۱۶/۴۳	۳۷/۲۱	۶۸/۰۰	۲۰۰	اضطراب امتحان
-۰/۲۶	۰/۱۱	۱۴/۵۱	۹۹/۹۵	۷۰/۰۰	۲۰۰	ادراکات محیطی کلاسی
-۰/۵۲	-۰/۱۱۳	۱۳/۱۹	۹۰/۴۶	۶۸/۰۰	۲۰۰	اهداف پیشرفت

همان طور که در جدول (۴-۱) مشاهده شد، تعداد افراد ۲۰۰ نفر بودند به این معنا که داده گمشده‌ای وجود نداشت.

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. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها آزمون کالموگروف-اسمیرنوف انجام شد که نتایج آن در جدول (۴-۲) ارائه شده است.

جدول (۴-۲): نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

نتیجه آزمون	sig	z	n	
داده‌ها نرمال است	۰/۰۶۷	۰/۰۶۱	۲۰۰	انتخاب
داده‌ها نرمال است	۰/۰۹۰	۰/۰۵۹	۲۰۰	چالش
داده‌ها نرمال است	۰/۰۷۸	۰/۰۶۰	۲۰۰	لذت
داده‌ها نرمال است	۰/۲۰۰	۰/۰۵۵	۲۰۰	علاقه
داده‌ها نرمال است	۰/۲۰۰	۰/۰۵۴	۲۰۰	تبحری
داده‌ها نرمال است	۰/۰۸۲	۰/۰۵۹	۲۰۰	رویکرد - عملکردی
داده‌ها نرمال است	۰/۲۰۰	۰/۰۵۷	۲۰۰	رویکرد - اجتنابی
داده‌ها نرمال است	۰/۰۵۵	۰/۰۶۳	۲۰۰	اضطراب امتحان
داده‌ها نرمال است	۰/۲۰۰	۰/۰۴۲	۲۰۰	ادراکات محیطی کلاسی
داده‌ها نرمال است	۰/۰۵۲	۰/۰۶۶	۲۰۰	اهداف پیشرفت

مطابق جدول (۴-۲): نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، مشخص شد که داده‌های مربوط به انتخاب، چالش، لذت، علاقه، تبحری، رویکرد - عملکردی، رویکرد - اجتنابی، اضطراب امتحان، ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت از توزیع نرمال برخوردارند و شرط ورود به آزمون‌های آماری را دارا هستند.

در جدول (۳-۴)، ضرایب همبستگی پیرسون و معناداری آن‌ها برای تمامی مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان ارائه شده است.

جدول (۳-۴): 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 (۳-۴)، بین انتخاب و تبحری، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/36, p < 0/01$). بین انتخاب و رویکرد - عملکردی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($r = 0/47, p < 0/01$). بین انتخاب و 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.

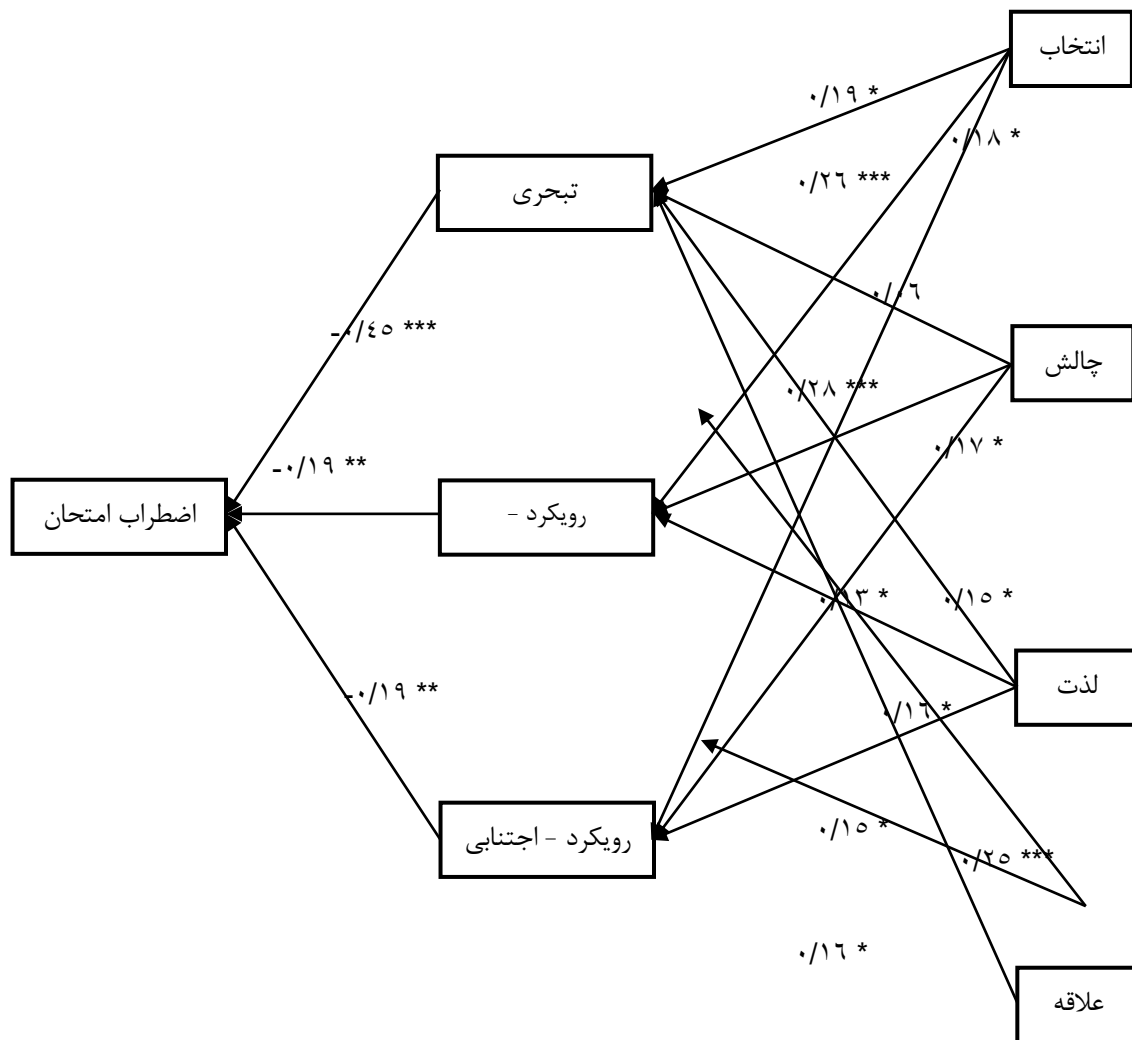
۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

۱-۲-۴: یافته‌های مربوط به فرضیه اصلی پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش حاضر این است که 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 ۰/۸۶، شاخص تورم واریانس کوچکتر از ۱/۳۶۲ همچنین مقدار شاخص دوربین واتسون که به منظور بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا شد کوچکتر از ۱/۸۹ بود. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک ($collinearity < 1$)، شاخص تورم کوچکتر از ده ($vif < 10$)، و مقدار آزمون دوربین واتسون کوچکتر از چهار باشد ($Durbin-Watson < 4$) 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 شاخص‌های برازش تحلیل مسیر، حاکی از برازش کلی مدل مورد نظر بود (شکل ۴-۱).



شکل (۴-۱): اثرات موجود، ضرایب مسیر و معناداری آنها در الگوی پیشنهادی

برای بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های 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 (۴-۴) ارائه شده است.

جدول (۴-۴): 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 (۴-۴) مشاهده شد، حاصل مجذور کای بر درجه آزادی کمتر از ۳ است که نشان دهنده‌ی این است که مدل به خوبی برازش دارد. معیارهای $GFI=۰/۹۸$ و $AGFI=۰/۸۹$ به دست آمده نشان دهنده‌ی این است که مدل از برازش خوبی برخوردار است، بدین معنی که مدل تایید می‌شود. $RMSEA$ مدل برابر با ۰/۰۸ و همچنین NFI و $NNFI$ به ترتیب برابر با ۰/۹۶ و ۰/۹۰ 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 هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای درونزاد 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 هر یک 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 (۴-۱)، ضریب مسیر انتخاب به تبحری ۰/۱۹ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < ۰/۰۵$, $t = ۲/۵۵$). ضریب مسیر انتخاب به رویکرد - عملکردی ۰/۲۶ ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($t = ۳/۹۰$, $p < ۰/۰۵$).

$p < 0.05$). ضریب مسیر انتخاب به رویکرد - اجتنابی 0.18 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 2.44$). ضریب مسیر چالش به تبحری 0.06 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار نیست ($p > 0.05, t = 0.79$). ضریب مسیر چالش به رویکرد - عملکردی 0.28 ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 4.31$). ضریب مسیر چالش به رویکرد - اجتنابی 0.17 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 2.35$). ضریب مسیر لذت به تبحری 0.15 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 2.13$). ضریب مسیر لذت به رویکرد - عملکردی 0.13 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است (2.14). ضریب مسیر لذت به رویکرد - اجتنابی 0.16 ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 2.35$). ضریب مسیر علاقه به تبحری 0.25 ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 3.40$). ضریب مسیر علاقه به رویکرد - عملکردی 0.15 ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($2.24, t = 0.05 < p$). ضریب مسیر علاقه به رویکرد - اجتنابی 0.16 ضریب مسیر مثبت و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = 2.18$). ضریب مسیر تبحری به اضطراب امتحان -0.45 ضریب مسیر منفی و متوسطی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = -7.49$). ضریب مسیر رویکرد - عملکردی به اضطراب امتحان -0.19 ضریب مسیر منفی و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = -3.09$). ضریب مسیر رویکرد - اجتنابی به اضطراب امتحان -0.19 ضریب مسیر منفی و ضعیفی است و بر اساس آزمون آماری t معنادار است ($p < 0.05, t = -3.18$).

همچنین یافته ها نشان داد که، 0.22 درصد از واریانس نمرات تبحری از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه. 0.36 درصد از واریانس نمرات رویکردی-عملکردی از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه، 0.23 درصد از واریانس نمرات رویکردی-اجتنابی از طریق انتخاب، چالش، لذت و علاقه و 0.37 درصد از واریانس نمرات اضطراب امتحان از طریق تبحری، رویکردی-عملکردی و رویکردی-اجتنابی قابل تبیین است.

۲-۲-۴: یافته های مربوط به فرضیه ی اول پژوهش

به منظور بررسی رابطه ی بین مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت دانشجویان از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول (۴-۵) ارائه شده است.

جدول (۴-۵) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت

متغیر وابسته	منع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	R	R ^۲ 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 (۴-۵)، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی قادر به پیش بینی تمام مؤلفه های اهداف پیشرفت هستند. این بدان معناست که مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی می تواند مؤلفه های 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 مؤلفه های ادراکات محیطی کلاسی با مؤلفه های اهداف پیشرفت مربوط به رابطه رویکردی-عملکردی است ($r = 0/60$) که میزان مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده بین آنها $R^2 = 0/35$ است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش بین تنها می توانند ۳۵ درصد از تغییرات متغیر ملاک را تبیین کنند.

۳-۲-۴: یافته های مربوط به فرضیه ی دوم پژوهش

به منظور بررسی رابطه ی بین مؤلفه های اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول (۴-۶) ارائه شده است.

جدول (۴-۶) نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای بررسی رابطه بین مؤلفه های اهداف پیشرفت و

اضطراب امتحان

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	R	R^2 تعدیل شده
اضطراب امتحان	رگرسیون	۲۰۹۰۳/۲۰	۳	۶۹۶۷/۷۳	۴۱/۶۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲	۰/۳۸
	خطا	۳۲۸۱۰/۵۶	۱۹۶	۱۶۷/۴۰				
	کل	۵۳۷۱۳/۷۵	۱۹۹					

بر اساس جدول (۴-۶)، نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه نشان داد که تمام مؤلفه های اهداف پیشرفت قادر به پیش بینی اضطراب امتحان هستند. این بدان معناست که تمام مؤلفه های اهداف پیشرفت می توانند اضطراب امتحان ($F_{(۳,۲۰۰)} = ۴۱/۶۲, P < 0/001$) را به طور جداگانه پیش بینی کنند.

همچنین نتایج نشان داد که مقدار ضریب همبستگی میان مؤلفه اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان ($r=0/62$) است و میزان مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده بین آنها $R^2 = 0/38$ است. این مسئله بیانگر آن است که متغیرهای پیش بین تنها می توانند ۳۸ درصد از تغییرات متغیر ملاک را تبیین کنند.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

در فصول گذشته به بیان مسئله، مبانی نظری و پژوهشی مرتبط با موضوع و همچنین روش پژوهش مناسب جهت بررسی موضوع و جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شد. در این فصل ضمن ارائه خلاصه‌ای از مباحث گذشته، با استفاده از نتایج به دست آمده به تفسیر پیرامون آن‌ها پرداخته و در انتها جمع بندی و نتیجه گیری از مطالب ارائه گردید و یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت؛ سپس در پایان فصل به بیان محدودیت‌های پژوهش حاضر و ارائه پیشنهادهاى کاربردی و پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی پرداخته شده است.

۵-۱: 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 پژوهش حاضر روابط یاد شده از طریق تحلیل مسیر آزمون شد. تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان اعضای گروه نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. نتایج با توجه به شکل ۴-۱ نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش که دارای

مبانی نظری و تجربی است با داده‌ها برآزش دارد. به این ترتیب مدل تأیید و فرضیه اول نیز تأیید شد. از این رو الگوی پیشنهادی تبیین کننده مناسبی برای اضطراب امتحان دانشجویان است.

در این پژوهش اهداف پیشرفت نقش میانجی گرانه خود را به نشان داد؛ یعنی اینکه مقدار رابطه بین ادراکات محیطی کلاسی و اضطراب امتحان دانشجویان تحت تأثیر مقدار اهداف پیشرفت فرد است. در این پژوهش برای یافته‌ها علاوه بر ضرایب مسیر نتایج تحلیل رگرسیون نیز گزارش شد؛ بنابراین در تبیین یافته‌ها به این امر توجه شده است. در زمینه موضوع مورد مطالعه با توجه به گستردگی حیطه آن می‌توان عنوان کرد که تمامی این ابعاد در قالب یک پژوهش هنوز بررسی نشده است، با توجه به این امر، در حالی که در این فصل مقایسه نتایج پژوهش با پژوهش‌های مشابه در این زمینه ضرورت دارد، نتایج این پژوهش به صورت کلی و با پژوهش‌هایی که در برخی جهات مشابه است مقایسه شده است. لذا پس از بررسی پیشینه تجربی به پژوهش‌هایی برخورد شد که متغیرهای مورد مطالعه را به صورت دو به دو با هم مقایسه کرده‌اند.

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 (۲۰۰۱) و پیر حیاتی (۱۳۸۸) و ناظری بافقی (۱۳۹۲) دانست.

نتایج نشان داد ضرایب مسیر گاما (۷) 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 (۰/۱۸، 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 (۱۳۸۷)، محمدیان شریف و همکاران (۱۳۹۳)، والترز (۲۰۰۴)، ایمز (۱۹۹۲)، قدیری و همکاران (۱۳۸۹)، محمدیان شریف (۱۳۹۳)، اکلز و همکاران (۱۹۹۳) و جنتری و همکاران (۲۰۰۲) همسو می‌باشد.

کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) 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 (۱۳۹۳)، 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. همچنین، والترز (۲۰۰۴) که پژوهشی با هدف بررسی رابطه ادراک از ساختارهای هدفی کلاس، جهت‌گیری‌های هدفی و استفاده از این دو سازه برای پیش بینی انگیزش، شناخت و پیشرفت انجام داد به این نتیجه رسید که ادراک دانش‌آموزان از ساختارهای هدفی تبحری کلاس پیش بینی کننده جهت‌گیری‌های هدفی تبحری آن‌ها بودند. همچنین دانش‌آموزانی که ساختار هدفی کلاس را عملکردی-رویکردی تلقی می‌کردند؛ تمایل به پذیرش جهت‌گیری هدفی عملکردی - رویکردی و یا عملکردی-اجتنابی داشتند. در پژوهشی ایمز (۱۹۹۲) به این نتیجه رسید که ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد، چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان به چگونگی ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد. همچنین، قدیری و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهشی با هدف بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی به این نتیجه رسیدند که رابطه‌ی معناداری بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف وجود دارد و ادراک از محیط کلاس می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی جهت‌گیری هدف تسلط

باشد. محمدیان شریف (۱۳۹۳)، پژوهشی با هدف تعیین رابطه ادراکات محیطی مدرسه و کمک خواهی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش اهداف پیشرفت اجتماعی دانشجویان انجام داد. به این نتیجه رسید که ادراکات محیطی کلاس به صورت مستقیم می‌تواند فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کند. به زعم اکلز و همکاران (۱۹۹۳) 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 (۲۰۰۲)، 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 بخش‌تر و جذاب‌تر از پسرها می‌دانستند.

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 مثبت‌تری به آموخته‌های خود خواهند داشت (فراسر، به نقل از درمن و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از قدیری و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه تعامل میان دانشجویان و آموزش در محیط دانشگاه 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 دانشجو 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 (۲۰۱۰)، پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، شاکری خو (۱۳۹۲)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی زاده و همکاران (۱۳۸۶)، غلامی (۱۳۸۷) و درتاج (۱۳۹۲)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۹)، جعفری مالیدره (۱۳۹۳)، دری هکی (۱۳۹۲)، اسکالویک (۱۹۹۷)، ویسانی و همکاران (۱۳۹۱)، ایوت و مک گرگور (۲۰۰۱) و اندرو و همکاران (۲۰۰۱) 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 (۲۰۱۰) در حدود ۵۰ درصد از واریانس اضطراب امتحان شناختی را می‌توان به جنس، جهت هدف و کمال گرایی نسبت داد. پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، 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 (۱۳۹۲)، 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 بلا تکلیفی 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 عملکرد - اجتنابی و بلا تکلیفی 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 (۱۳۸۱)، 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 معنی‌داری وجود دارد و بین جهت‌گیری هدفی عملکردی با میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌دار و بین جهت‌گیری هدفی تبحری با میزان اضطراب امتحان رابطه منفی معنی‌داری به دست آمد. قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۶)، پژوهشی با هدف بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان 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. غلامی (۱۳۸۷)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین جهت گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان شهرستان اسلام آباد غرب که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ مشغول به تحصیل بوده‌اند، انجام داد و به این نتیجه رسید که بین جهت گیری هدفی عملکردی با میزان اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و بین جهت گیری هدفی تبحری با میزان اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار به دست آمد. درتاج (۱۳۹۲)، پژوهشی با هدف ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم ارزش تکلیف از طریق جهت گیری هدفی بر اضطراب امتحان، انجام داد و اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر اضطراب امتحان را نشان داد. غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۹)، 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 (۱۳۹۳)، 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 پیش بینی اضطراب امتحان در دانش آموزان بودند. دری هکی (۱۳۹۲)، 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 (۱۹۹۷)، 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 (۱۳۹۱)، 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 می‌گذارند. در پژوهشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) 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. اندرو و همکاران (۲۰۰۱) 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.

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.

۵-۲: نتیجه گیری کلی

نتایج به دست آمده کاربردهای فراوانی برای استاتید، 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 انگیزه فعالیت و تلاش بیشتر را در دانشجویان پدید آورند و عواملی که منجر به دل‌زدگی آنان از درس و تحصیل می‌شود را از میان بردارند.

۵-۳ محدودیت‌های پژوهش

گرچه تفسیرهای فوق از یافته‌ها نیز ممکن است باب مطالعات بیشتری را بگشاید، این مطالعه همچون سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌ها و نواقصی است که باید یافته‌های این مطالعه را در این چارچوب نگریست؛ بنابراین محدودیت‌هایی که ممکن است بر یافته‌های پژوهش تأثیر گذاشته باشند را می‌توان به شرح زیر عنوان کرد:

محدودیت های در اختیار پژوهشگر

۱- از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد، زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساخت یافته، نیمه ساخت یافته و ناساخت یافته می‌توان به یافته‌های عمیق‌تری دست یافت. اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دست می‌آمد.

محدودیت های خارج از اختیار پژوهشگر

۲- ارتباط بین محیط آموزشی پژوهشی با اهداف پیشرفت دانشجویان در ایران به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین نتایج این پژوهش می‌بایست با نتایج به دست آمده در دیگر کشورها و پژوهش‌های تقریباً مشابه داخلی مقایسه شود، که این امر مشکلاتی را در قسمت بحث و نتیجه‌گیری پژوهش خصوصاً در هنگام ارائه تحقیقات همخوان و ناهمخوان ایجاد می‌کرد، چون تحقیقات کاملاً مرتبط با موضوع پژوهش در داخل و خارج از کشور وجود نداشت.

۴-۵ پیشنهادها بر اساس یافته ها

در این بخش با توجه به مطالب ارائه شده و با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادهایی در خصوص ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان و راه‌های بهبود آن‌ها ارائه شده است. این پیشنهادات عبارت‌اند از:

۱- حمایت مدرسان و کیفیت محیط آموزشی مهمترین عامل تأثیرگذار بر اهداف پیشرفت دانشجویان می‌باشند. بر این اساس هر چه دانش آموزان از حمایت معلمان و محیط آموزشی با کیفیت‌تری برخوردار باشند اهداف پیشرفت آن‌ها بیشتر خواهد شد. تشویق معلمان و فراهم کردن امکانات برای فعالیت‌های علمی نقش محوری برای افزایش اهداف پیشرفت آنان خواهد داشت.

۲- برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت آشنا نمودن مدرسان با مؤلفه‌های مؤثر در ادراک محیط کلاس و تأثیر آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

۳- مدرسان، تکالیف متنوع و گوناگون به دانشجویان بدهند و در چالش برانگیز بودن تکالیف و شیوه ارائه تکالیف به دانشجویان دقت لازم را داشته باشند.

۵-۵ پیشنهادها به سایر محققین

پس از بررسی متون و انجام پژوهش حاضر، پژوهشگر مقوله‌ها و موضوعات زیر را برای محققین و پژوهشگرانی که قصد دارند در این زمینه به انجام پژوهش بپردازند، پیشنهاد می‌نماید:

۱- پیشنهاد می‌شود الگوی یاد شده یا تعدیل یافته‌ی آن در دانشگاه‌ها، مدارس یا نمونه‌های دیگری همچون دانشجویان دختر انجام شود.

۲- انجام پژوهشی در ارتباط با عوامل مؤثر بر اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان و پیامدهای مورد انتظار، با استفاده از روش‌های جایگزین اندازه‌گیری و یا استفاده از روش‌های کیفی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

۳- عوامل مهم دیگری مانند سبک‌های یادگیری، خودکارآمدی و ... وجود دارند که به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر اضطراب امتحان تأثیرگذار هستند که در این پژوهش آزمون نشده‌اند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی تأثیر آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

۴- در این پژوهش نقش ادراکات محیطی کلاسی به صورت غیر مستقیم بر اضطراب امتحان (نقش میانجی اهداف پیشرفت) مورد بررسی قرار گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی همزمان نقش مستقیم و غیر مستقیم ادراکات محیطی کلاسی بر اضطراب امتحان مورد بررسی قرار گیرد.

۵- پیشنهاد می‌شود پژوهشی با همین شیوه در سایر دانشگاه‌ها و مناطق دیگر انجام شود و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود.

۶- پیشنهاد می‌شود پژوهشی به منظور شناخت بهتر نقایص و کمبودهای محیط‌های آموزشی، صورت گیرد.

۷- پیشنهاد می شود پژوهشگران در تحقیقات آینده، نقش عوامل بافتی دیگر همچون جنس، مقطع تحصیلی، درآمد خانواده، سواد خانواده، تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیای دیگر را در ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان دانشجویان مورد بررسی قرار دهند.

۸- با توجه به اینکه، عوامل بافتی بر پیامدها و فرایندهای شناختی - انگیزشی دیگری هم می تواند اثرگذار باشد. شایسته است تحقیقات آینده به این امر نیز توجه کنند.

منابع

منابع فارسی

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان، تشخیص، علل و شیوه‌های مقابله مبتنی بر پژوهش، اردبیل: نیک آموز.*
- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۵). *ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز، مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۳و۴): ۶۱-۷۳.*
- ابوالقاسمی، عباس؛ گل پور، رضا؛ نریمانی، محمد؛ قمری گیوی، حسین (۱۳۸۸). *بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان، مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۱۰ (۳): ۲۰-۵.*
- امامقلی وند، فاطمه؛ فتحی آشتیانی، علی (۱۳۸۱). *مقایسه روش‌های شناخت درمانگری و حساسیت زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان، کوثر، مجله پزشکی، ۷ (۳): ۲۵۱-۲۴۵.*
- امیریان، سیده خدیجه (۱۳۹۲). *رابطه درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی: میانجی گری اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی.*
- باتمانی، فردین (۱۳۹۶). *رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس و تاب آوری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران. پایان نامه . دولتی - دانشگاه پیام نور (وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری) - دانشگاه پیام نور استان کرمانشاه - مرکز پیام نور کرمانشاه . ۱۳۹۶ . کارشناسی ارشد.*
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸). *اضطراب امتحان: ماهیت، علل، درمان، همراه با آزمون‌های مربوطه، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.*
- پیر حیاتی، سارا (۱۳۸۸). *بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران.*
- جعفری مالیدره، فیروزه (۱۳۹۳). *رابطه‌ی اهداف پیشرفت و کمال گرایی با اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.*

- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، (۲۸): ۲۹-۴۶.
- درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت گیری هدفی، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۹ (۲۷): ۹۷-۱۱۴.
- درتاج، فریبرز؛ موسوی، سید حمید؛ رضایی، پروین (۱۳۹۲). بررسی میزان اضطراب امتحان و عوامل مرتبط با آن در بین دانشجویان جدیدالورود دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان، مجله پزشکی هرمزگان، ۷ (۴): ۳۶۵-۳۷۴.
- دری هکی، سیما (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سوم متوسطه شهر شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- سلجوقی، فرهاد (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی سنتی و توصیفی بر آگاهی فراشناخت و اهداف پیشرفت دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی.
- شاکری خو، سمیه (۱۳۹۲). پیش بینی اضطراب امتحان بر مبنای جهت گیری‌های هدف در میان دانش آموزان تیزهوش دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- طرمیان، فرهاد؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد؛ مال احمدی، احسان (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان، مجله‌ی روانشناسی ۵۶، ۱۴ (۴): ۴۱۷-۴۳۲.
- غلامی، شهاب (۱۳۸۷). بررسی رابطه جهت گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان اسلام آباد غرب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- غلامی، یار محمد (۱۳۸۲). بررسی ارتباط جهت گیری هدفی با یادگیری خودگردان در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم کرج.

قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن؛ درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۶ (۱۶): ۱۳۷-۱۱۶.

قربان جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد؛ خدایاری فرد، محمد (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی، دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲ (۲): ۸۷-۹۹.

قرقانی، مرضیه (۱۳۹۲). نقش اهداف پیشرفت، پیشرفت تحصیلی و التزام رفتاری در دانش آموزان بیش فعالی کمبود توجه، دارای مشکل تحصیلی و عادی با استفاده از مدل معادلات ساختاری در مدارس دبیرستان‌های پسرانه شهرستان قائمیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس.

قلی زاده، مظفر؛ شکر کن، حسین؛ حقیقی، جمال (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، ۱۴ (۲۱): ۱۶۶-۱۴۹.

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی؛ قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته‌ی تحصیلی و منطقه‌ی محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۹ (۲): ۹۳-۷۹.

کاظمیان مقدم، کبری؛ کریمی کهکی، غلامحسین؛ کبری، محمدی؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۹). بررسی رابطه ساده و چندگانه اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان، پژوهش‌های مشاوره، ۳۴ (۳۴): ۱۴۳-۱۲۵.

محمدیان شریف، کویستان (۱۳۹۳). رابطه ادراکات مدرسه و کمک خواهی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجیگری اهداف پیشرفت اجتماعی در دانش آموزان سال دوم دبیرستان شهرستان مریوان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

محمدیان شریف، کویستان؛ پیری، موسی؛ حبیبی کلیر، رامین (۱۳۹۳). بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های ادراکات محیطی مدرسه‌ای در دانش آموزان سال دوم متوسطه، *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار*.

موسوی، معصومه؛ حق شناس، حسن؛ علیشاهی، محمد جواد؛ نجمی، سید بدرالدین (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی-اجتماعی مرتبط با آن در دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۶ (۱): ۲۴-۱۷.

ناظری بافقی، الهه السادات (۱۳۹۲)، *بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در تأثیر ادراک از ساختار کلاس بر درگیری شناختی دانش آموزان دبیرستان‌های دولتی و نمونه شهر بافق*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یزد.

نوروزی، عذرا (۱۳۹۱). *رابطه‌ی ادراکات محیط یادگیری و سبک مدیریت کلاس معلم بر جهت‌گیری هدف دانش آموزان*، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.

وکیلی، رقیه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، باقر؛ اژه ای، جواد (۱۳۸۹). *راهبردهای یادگیری، جهت‌گیری‌های هدفی و اضطراب امتحان در دانش آموزان نابینا، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۱۰ (۱): ۳۶-۲۹.

ولی محمدی، مریم (۱۳۸۱). *بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا.

ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد (۱۳۹۱). *نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی، مجله‌ی روانشناسی*، ۶۲، ۱۶ (۲): ۱۶۰-۱۴۲.

هروی کریموی، مجید؛ جدید میلانی، مریم؛ رژه، مریم؛ ولایی، ناصر (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر آموزش تمرینات تن آرامی بر سطح اضطراب امتحان دانشجویان، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران (نامه دانشگاه)*، ۱۴ (۴۳): ۹۲-۸۶.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۰). *تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری*، تهران: پیک فرهنگ.

- Akande, A. (1990). Influence of urban-rural upbringing on nigerian student's test anxiety. *Psychological reports*, 67(3f), 1261-1262.
- Ames, C. & Archer ,J. (1988). *Achievement goals in the classroom:Students strategies and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- 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.
- 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.
- Calvo,M.G. (2008).Test anxiety and comprehension efficiency. *Psychology in The School*, 20,77-86.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- 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.
- 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.
- Dweck, C. S.(1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256–273.

- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). *Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A motivational analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,3:461-475.
- Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A2*A2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
- Eum, K; Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- 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.
- Guida, F.V., & Lullow, I.H. (2007). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 178-190 .
- Hagtvet, Knut A. Man, Frantisek. Sharma, Sagar .(2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*.31(7),1147-1171.
- 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.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review* 5,50-67.
- 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.
- 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.
- Maehr, M. & Midgley, C. (1991). *Enhancing student motivation: a school wide approach*. *Educational Psychologist*, 26, 3, 399-427.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., Hoyle, R.H. (1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- 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.
- Midgley, c., Kaplan, A. & Middleton, M. Maehr, M. L. Urdan, T. Anderman, L. H. Anderman, E. and Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328–346.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *15*, 116 -130.
- Pintrich, P.R & Schunk., D. H. (2002). Motivation in education: theor,reaserch, & application. new jersey: johnston.
- 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.
- Pintrich,P.R.(2000).An Achievement goal theory perspective on issues in Motivation Terminology theory&research.Contemporary Educational ,*25*,92-104
- Prins, P. J., & Hanewald, G. J. (1997). Self-statements of test-anxious children: Thought-listing and questionnaire approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *65*(3), 7-440.
- 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.
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of educational psychology*. *2*, PP. 326-341.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986).Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children s perceptions. *Journal of Personality and social Psychology*, *50*, 550-558.
- Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and cognitive modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*, 58-61.
- Shu- Shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, *72*, 310-318.
- 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.
- 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.
- 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.
- Wachelka, D., & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *30*(3), 191-198.

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.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art*. New York -. Plenum.

پیوست ها

ضمیمه ۱: پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)

هرگز	بندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	سوالات
				۱- با وجود تلاش زیاد باز هم نمی‌توانم موقع امتحان تمرکز حواس داشته باشم.
				۲- هرچه به روز امتحان نزدیکتر می‌شوم یادگیری مطالب برایم دشوارتر می‌شود.
				۳- قبل از شروع امتحان خیلی نا آرام و بی‌قرارم.
				۴- حتی وقتی که درسی را خوب خوانده‌ام باز هم موقع امتحان دچار دلهره می‌شوم.
				۵- دلواپسم که مبادا در امتحان نمره خوبی نگیرم.
				۶- در جلسه امتحان برای جواب دادن به سوالات احساس ناتوانی می‌کنم.
				۷- هرچه سوالات دشوارتر باشد نگرانی و دلهره‌ام در جلسه امتحان بیشتر است.
				۸- درباره شکست در امتحان زیاد فکر می‌کنم.
				۹- در ایام امتحانات دچار ناآرامی و بی‌قراری می‌شوم.
				۱۰- به محض اینکه چشم‌هایم به سوالات می‌افتد حس می‌کنم که هیچکدام را بلد نیستم.
				۱۱- هنگام امتحان آن قدر عصبانی می‌شود که نمی‌توانم سوالات را به درستی بخوانم.
				۱۲- به خاطر دستپاچگی در جلسه امتحان در پاسخ دادن به سوالات اشتباه می‌کنم.
				۱۳- نگرانم که مبادا از عهده امتحانم برنیایم.
				۱۴- هنگام امتحان نمی‌توانم آرامش خود را حفظ کنم.
				۱۵- به خاطر نگرانی در مورد امتحان یک مطلب را بارها می‌خوانم ولی باز هم خوب یاد نمی‌گیرم.

				۱۶- موقع امتحان دچار دل شوره می شوم.
				۱۷- اگر در یک امتحان نمره کم بگیرم در مورد شایستگی و لیاقتم دچار تردید می شوم.
				۱۸- امتحانات سخت تر مرا مضطرب تر می کنند.
				۱۹- به علت عصبی شدن در جلسه امتحان، نتیجه امتحانم خوب نمی شود.
				۲۰- هنگام امتحان احساس می کنم که قلبم به شدن می زد.
				۲۱- در امتحان نمی توانم آن چنان که هستم خودم را نشان دهم.
				۲۲- هنگام امتحان دستپاچه می شوم.
				۲۳- هنگام امتحان تمام بدنم می لرزد.
				۲۴- نگرانی و ترس از امتحان باعث می شود که سوالات را جا به جا جواب دهم.
				۲۵- ترس از امتحان باعث می شود که حقم ضایع شود.

ضمیمه ۲: پرسشنامه ادراکات محیطی کلاسی

سوالات	هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اغلب	همیشه
۱- آنچه در کلاس انجام می دهم منطبق بر علائقم است.					
۲- در کلاس برای کار کردن با چیزهای مورد علاقه فرصت دارم.					
۳- آنچه در کلاس انجام می دهم برایم جذاب است و به من ایده‌های جدید می‌دهد.					
۴- من موضوعات جذابی در کلاس مطالعه می‌کنم.					
۵- معلمین مرا در فعالیت‌های کلاسی جذاب درگیر می‌کنند.					
۶- آنچه من در کلاس یاد می‌گیرم مورد علاقه‌ام است.					
۷- آنچه در کلاس انجام می دهم مورد علاقه‌ام است.					
۸- کلاس به من کمک می‌کند تا آنچه مورد علاقه‌ام است بهتر توضیح دهم.					
۹- فعالیت‌هایی که من در کلاس انجام می دهم برایم چالش‌انگیزند.					
۱۰- من به این فکر می‌کنم که باید مسائل مربوط به کلاس را حل کنم.					
۱۱- من در کلاس با وسایل، کتاب‌ها و موضوعات چالش‌انگیز کار می‌کنم.					
۱۲- من از طریق کار کردن با چیزهای جدید خودم را به چالش وادار می‌کنم.					
۱۳- من در این کلاس به دنبال کاری هستم که نسبت به					

					کار بقیه متفاوت باشد.
					۱۴- از نظر من کارهای کلاس سخت و طاقت فرسا هستند.
					۱۵- برای من مهم است که همیشه در کلاس سعی می‌کنم بهترین فرد باشم.
					۱۶- توانایی کارهای کلاسی را دارا هستم.
					۱۷- بودن در کلاس کار سختی است.
					۱۸- برای کار در گروه حق انتخاب دارم.
					۱۹- برای کار کردن به تنهایی حق انتخاب دارم.
					۲۰- وقتی قرار است کار گروهی بکنیم، می‌توانیم شریک‌هایمان را انتخاب کنیم.
					۲۱- خودم می‌توانم پروژه‌های شخصی، مقالات یا کارهای کلاسی‌ام را انتخاب کنم.
					۲۲- وقتی فعالیت‌های متنوع و متفاوتی وجود داشته باشد من می‌توانم آن‌هایی را انتخاب کنم که متناسب با من باشد.
					۲۳- در مدرسه می‌توانم وسایل موردنیاز برای فعالیت‌هایم را انتخاب کنم.
					۲۴- برای آنچه ارائه می‌دهم کسانی هستند که آن‌ها را انتخاب کنم.
					۲۵- مدرسه آن قدر لذت بخش است که همیشه برای رفتن به کلاس انتظار می‌کشم.
					۲۶- به طور کلی کلاس برایم لذت بخش است.
					۲۷- معلمین یادگیری را برایم لذت بخش می‌کنند.
					۲۸- آنچه در کلاس انجام می‌دهم دوست دارم.
					۲۹- فعالیت‌هایی که در کلاس انجام می‌دهم لذت بخش هستند.
					۳۰- به پروژه‌هایی که در کلاس انجام می‌شود تمایل دارم.
					۳۱- به کار کردن در این کلاس علاقه دارم.

ضمیمه ۳: پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)

نادرست - کاملاً نادرست			متوسط	کاملاً درست - درست			سوالات
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱- من به کارهای مدرسه ای علاقه مندم که از آن ها چیزی یاد بگیرم حتی اگر اشتباهاتی درمورد آن ها داشته باشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۲- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهای مدرسه ام را انجام می دهم این است که من به یادگیری چیزهای جدید علاقه مندم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۳- من به کارهای مدرسه علاقه مندم که مرا به تفکر وادارمی کند.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۴- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را درمدرسه انجام می دهم این است که می خواهم آنها را به بهترین وجه کسب کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۵- من امور مدرسه را انجام می دهم چون به آنها علاقه مندم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۶- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را درمدرسه انجام می دهم این است که از آنها لذت می برم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۷- اگر درکلاس تنها کسی باشم که بتواند به سوالات معلم پاسخ دهد، احساس واقعاًخوبی خواهم داشت.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸- این نکته برایم مهم است که دانش آموزان دیگر کلاس فکر کنند که من کارم را خوب انجام می دهم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۹- من دوست دارم بهتر ازبقیه دانش آموزان کلاس عمل کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۰- من اگر بهتر از اکثریت دانش آموزان دیگر مدرسه عمل کنم، احساس موفقیت می کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۱- من باید این گونه خودم را به معلم نشان دهم که

							باهوش تر از دانش آموزان دیگر کلاس هستم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۲- بهتر از دیگر دانش آموزان مدرسه عمل کردن برایم مهم است.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۳- برایم مهم است که در کلاس احمق و کودن به نظر نرسم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۴- یک دلیل مهم برای اینکه کار کلاسی ام را انجام می دهم این است که شرمنده و خجالت زده نشوم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۵- دلیل اینکه من کار کلاسی ام را انجام می دهم این است که معلمانم فکر نکنند من کمتر از بقیه می دانم یا می فهمم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۶- دلیل اینکه من کار کلاسی ام را انجام می دهم این است که دیگران فکر نکنند من لال یا کند ذهن هستم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۷- یک دلیل عدم مشارکت من در فعالیتهای کلاسی این است که پیش دیگران احمق به نظر نرسم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۱۸- یکی از اهداف اساسی من این است که این گونه نباشم که نمی توانم امور خود را انجام دهم.

Abstract

Test anxiety as a common phenomenon that has been seen abundantly in educational and educational centers has high correlation with successful or unsuccessful people's performance. The purpose of this study was to investigate the relationship between classroom perceptions and students' test anxiety by mediating progress goals. The research method was descriptive, correlation and path analysis method. The statistical population of the study included all students of technical school of Shahid Rajaee who studied in the academic year 97-96 with 550 people. The research sample was selected by simple random sampling method with Morgan table and Cochran formula. 200 participants were selected. Students completed the Perceptual Perceptions Questionnaire (Jenny et al., 2002), Midgley and Associates (1998), and Test Anxiety (2004), by Abolqasemi et al. (1996). Data were analyzed using SPSS-21 software and LISREL-50 software. Data were analyzed by statistical tests such as Pearson correlation coefficients, multiple regression and path analysis. The findings of the study showed that the goals of progression are to test the test anxiety and a mediator between classroom perceptions and test anxiety. The fitting indices of the model ($\chi^2 / df = 38.8$, RMSEA = 0.88, GFI = 0.98, AGFI = 0.98, NFI = 0.96, CFI = 0.98, NNFI = 0.98) The research model has a good fit. The components of the progression goals also had an adverse effect on test anxiety. Also, the components of perceptual class perceptions can separately predict the components of the progression goals, including mastery (P <0.001), functional approach (P <0.001) and avoidance approach (P <0.001), and all Progression components can predict test anxiety (P <0.001). The findings have important implications for education practitioners, most importantly, considering the role of progress goals as an effective and mediating variable on students' test anxiety and, consequently, their better performance.

Keywords (s): Classroom Perceptions, Test Anxiety, Progression Goals, Students.



ESLAMIC AZAD UNIVERSITY

Bojnord Branch

Faculty of Humanities – Department Of Education Management

(M.A)Thesis

On Education Management

Subject:

**The role of mediator of progress goals in the relationship between
classroom environmental perceptions and test anxiety in students of
Shahid Rajaei Technical College in Qouchan**

Thesis Advisor:

Maryam Hafezyan Ph.D.

BY:

Mohammad taghi Emami

Summer 2019