

Comparison of Exam Anxiety in Different Motivational Profiles: A Person-Based Analysis

Abbas Habibzadeh¹, Mohammad Esmail Zand², Mohammad Setayeshi Azhari³

¹ Associate professor, Department of Education, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran. Habibzade2008@yahoo.com

² M.A. in Family Counseling, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Qom Branch, Qom, Iran. Ms.zand75@gmail.com

³ Ph.D. student in Educational Psychology, Kharazmi University, Alborz, Iran (**Corresponding Author**). setayeshi_m@yahoo.com

Abstract

Different factors such as motivation and anxiety can affect the students learning activity. Therefore, educational research has shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-based approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of students and to compare their exam anxiety considering these profiles. This study was conducted with a comparative-descriptive method. The statistical population of the study was middle school boy students. 203 grade eight and nine students were choose by multiple stage cluster sampling method. They completed the Achievement Goal Questionnaire as well as the Exam Anxiety Questionnaire. Cluster analysis and ANOVA were used for data analysis using SPSS software. Cluster analysis revealed four motivational profiles for the students: 15.7% for performance avoidance cluster, 29.5% were placed in the mastery oriented and performance-oriented cluster, 21.1% were placed in the lack of motivation cluster, and 33.4% were placed in multiple motivation one. The exam anxiety in the clusters including lack of motivation as well as performance avoidance was more than the other clusters ($p < 0.001$). The findings of this study will help those involved in the area of education make effective attempts by planning helpful educational program, so it promotes the students' learning motivations during the academic years.

Keywords: learning factors, exam anxiety, motivational profiles, motivational orientation, cluster analysis.

Received: 2022/12/09 ; Received in revised form: 2023/04/22 ; Accepted: 2023/05/31 ; Published Online: 2024/03/10

How To Cite: Habibzadeh, Abbas; Zand, Mohammad Esmail; Setayeshi Azhari, Mohammad (2024).

Comparison of Exam Anxiety in Different Motivational Profiles: A Person-Based Analysis, *Journal of Research in Instructional Methods*, 1(4), 5-26. doi: 10.22091/JRIM.2023/8879/1002

Published by: University of Qom

© The Author(s)

Article type: Research



مقایسه اضطراب امتحان در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص

عباس حبیب‌زاده^۱، محمد اسماعیل زند^۲، محمد ستایشی اظهري^۳

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. habibzade2008@yahoo.com

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران. Ms.zand75@gmail.com

^۳ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، البرز، ایران (نویسنده مسئول). setayeshi_m@yahoo.com

چکیده

عوامل فراوانی مانند انگیزش و اضطراب می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در این باره، شواهد نشان داده که انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر با هدف تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه اضطراب امتحان با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی-علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری، دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول ناحیه ۲ شهر قم بوده است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۲۰۳ نفر دانش‌آموز پایه هشتم و نهم، مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و اضطراب امتحان را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس بهره گرفته شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۵/۷ درصد در خوشه عملکردگریزی، ۲۹/۵ درصد در خوشه تحرک‌گر-عملکردگر، ۲۱/۱ درصد در خوشه بی‌انگیزشی و ۳۳/۴ درصد در خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. اضطراب امتحان خوشه بی‌انگیزشی و عملکردگریزی بیشتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < 0/001$). یافته‌های به دست آمده به مسئولان حوزه آموزش کمک خواهد کرد تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی، در ارتقاء یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: عوامل یادگیری، اضطراب امتحان، نیمرخ انگیزشی، جهت‌گیری انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۱۸؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۰؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰
استاد: حبیب‌زاده، عباس؛ زند، محمد اسماعیل؛ ستایشی اظهري، محمد (۱۴۰۲). مقایسه اضطراب امتحان در نیمرخ‌های مختلف

انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص، پژوهش در روش‌های آموزش، ۱(۴)، ۵-۲۶. doi: 10.22091/JRIM.2023/8879/1002

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

اضطراب جزء جدایی‌ناپذیر زندگی ماست، همه ما در زندگی در برخی از شرایط، اضطراب^۱ را تجربه می‌کنیم (هالجین و ویتبورن^۲، ۲۰۱۴). اضطراب تجربه‌ای ناخوشایند است که باورها، نگرش‌ها و انگیزه‌های فرد را نیز متأثر خواهد ساخت (رویگ و رینگیسن^۳، ۲۰۱۷). یکی از موقعیت‌هایی که در آن، اضطراب به وجود می‌آید، موقعیت آزمون و امتحان است (ایزنبرگ، هانت و اسپین^۴، ۲۰۱۳). موقعیت امتحان، شایع‌ترین نوع اضطراب است که در محیط‌های آموزشی پدیدار می‌شود و نگرانی‌ها و دغدغه‌هایی را در نظام آموزشی ایجاد می‌کند (پورغلامی و فاتحی، ۲۰۱۴). به گفته کلارک، کراندال و رابینسون^۵ (۲۰۱۸) اضطراب امتحان^۶، قسمتی از اضطراب عمومی است که دربرگیرنده فرایندهای توجه شناختی است و بر عملکردهای آموزشی و یا موقعیت‌های ارزیابی تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه وانستون و هیکس^۷ (۲۰۱۹) اضطراب امتحان عبارت است از حالتی که فرد را درباره توانایی‌هایش در انجام یک وظیفه دچار ترس می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است. در تعریفی دیگر، ساراسون^۸ (۲۰۱۳) اضطراب امتحان را نوع خاصی از اضطراب می‌داند که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری به هنگام آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون‌ها مشخص می‌شود و زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که سطح بالای آن، با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند. آمارها نشان می‌دهد که حدود ۳۱ تا ۴۱ درصد دانش‌آموزان آمریکایی با مشکل اضطراب امتحان مواجه هستند (کارتر، ویلیامز و سیلورمن^۹، ۲۰۰۸). پژوهش فلاح یخدانی و حیدری (۱۳۹۰) نیز میزان شیوع اضطراب امتحان را در ایران، در بین دانش‌آموزان دبیرستانی، ۱۷/۲ گزارش نموده است. در این میان، جنسیت بی‌تأثیر نیست و در بیشتر تحقیقات، میزان این اضطراب در دختران، بیشتر از پسران بوده است (بقایی و کاسادی، ۲۰۱۴؛ پورطالب و میرنسب، ۱۳۹۶).

محور اضطراب امتحان، شک و تردید درباره کارایی خود در امتحان است که پیامدهایی منفی را ممکن است برای فرد در برداشته باشد و در نهایت موجب از دست رفتن کارکردها و توانایی مقابله فرد می‌شود (کریسپنز، گرت، شولکه و دیخاوزر^{۱۰}، ۲۰۱۹). وقتی که دانش‌آموز درباره عملکرد و توانایی فردی خود در

1. anxiety

2. Halgin & Whitbourne

3. Roick & Ringeisen

4. Eisenberg, Hunt & Speer

5. Clark, Crandall & Robinson

6. exam anxiety

7. Vanstone & Hicks

8. Sarason

9. Carter, Williams & Silverman

10. Krispenz, Gort, Schültke & Dickhäuser

موقعیت امتحان، دچار نگرانی و تشویش شود، این احساس، با ایجاد اختلال ذهنی، موجب کاهش و افت عملکرد می‌شود (کارسلی، چارلبویس، تیتووا و هیس^۱، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان اغلب منجر به بروز نشانه‌های نامطلوب ذهنی و روانشناختی می‌شود و ممکن است به شکلی مخرب بر عملکرد تحصیلی موثر باشد (جیندال-اسنپ و میلر^۲، ۲۰۰۸؛ ژانگ، پنگ، یانگ و چنگ^۳، ۲۰۱۱). برادی، هارد و گراس^۴ (۲۰۱۸) نیز می‌گویند که اضطراب امتحان در یادگیرندگان به عنوان یک معضل تحصیلی با به خطر افتادن سازگاری‌های فرد و تأثیر منفی در عزت نفس، موفقیت، کارآمدی و عملکرد تحصیلی همراه است. شناسایی عوامل موثر بر اضطراب امتحان، در دستور کار اغلب برنامه‌های آموزشی قرار گرفته است (بواز، استورت، کریپر^۵، ۲۰۱۳؛ اسپرنگل و جاب^۶، ۲۰۰۴؛ سزگین^۷، ۲۰۱۳؛ ویتاکر-سنا، لوو و لی^۸، ۲۰۰۷). براساس نتایج پژوهش‌ها، اضطراب امتحان از عوامل گوناگونی متأثر است؛ از جمله: طرحواره‌های ناسازگار اولیه (شعبانی، ۱۳۹۶، وینر و جان^۹، ۲۰۱۴)، ابعاد دشواری تنظیم هیجان (رفیعی‌پور، شفقتی، عابدینی و جعفری، ۱۳۹۸، برادلی، مک‌کراتی، انکینسون، توماسینو، داگرتی و آرگولس^{۱۰}، ۲۰۱۰)، کمال‌گرایی (پورطالب و میرنسب، ۱۳۹۶)، تاب‌آوری (جنادله، بساک‌نژاد، یونسی و سعادت‌مند، ۱۳۹۷) و سبک‌های فرزندپروری (شیفته و بهره‌مندجو، ۱۳۹۶؛ میلر، لمبرت و نیومستر^{۱۱}، ۲۰۱۲). انگیزش نیز یکی دیگر از متغیرهایی است که بر اساس نتایج پژوهش‌ها (افضلی و امین‌حاتمی، ۱۳۹۷؛ غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰) می‌تواند بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. انگیزش تحصیلی یک جنبه مهم از آموزش و یادگیری است و به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت^{۱۲}، ۲۰۱۰). اریپات‌تامانیل^{۱۳} (۲۰۱۱) انگیزش تحصیلی را شامل فرایندهای درونی می‌داند که موجب برانگیختن و حفظ فعالیت برای دستیابی به اهداف تحصیلی ویژه می‌شود.

1. Carsley, Charlebois, Titova & Heath
2. Jindal-Snape & Miller
3. Zhang, Su, Peng, Yang & Cheng
4. Brady, Hard & Gross
5. Boath, Stewart & Carryer
6. Sprengel & Job
7. Sezgin
8. Whitaker Sena, Lowe & Lee
9. Weiner & John
10. Bradley, McCraty, Atkinson, Tomasino, Daugherty & Arguelles
11. Miller, Lambert & Neumeister
12. Clark & Schroth
13. Aarepattamannil

در زمینه انگیزش تحصیلی نظریه‌های متعددی وجود دارد که عبارتند از: نظریه انتظار- ارزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (پینتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲؛ روانگی، شرر و هاتلویک^۲، ۲۰۱۶). نظریه اهداف و هدف‌گزینی، چهارچوب مفهومی مؤثری را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۱). در این زمینه الیوت و مک گرگور^۳ (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی، چهار عامل مجزا و متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحرگرایی^۴، تبحرگریزی^۵، عملکردگرایی^۶ و عملکردگریزی^۷، دست یافتند (به نقل از هوانگ^۸، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبحرگرایی، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع از جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویش از راه تسلطیابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد وقتی بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و مائهر^۹، ۲۰۰۷). افرادی که جهت‌گیری هدف تبحرگریزی دارند، برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی، هدف و تمرکز اصلی فرد، متوجه برتر بودن در میان دیگران به خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد، شایستگی، معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش، به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکردگریزی، افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. بنابراین، شکست در نظر این افراد، اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و مائهر، ۱۹۹۹).

برخی از پژوهشگران (بدری و همکاران، ۱۳۹۱؛ مدینا^{۱۰}، ۲۰۱۷) بر این باورند که ممکن است

1. Pintrich & Schung
2. Rohatgi, Scherer & Hatlevik
3. Elliot & McGregor
4. mastery goal orientation
5. mastery goal avoidance
6. performance-approach goal
7. performance-avoidance goal
8. Huang
9. Kaplan & Maehr
10. Medina

چندین جهت‌گیری هدف انگیزشی، در فرد وجود داشته باشد. از این رو، بهتر است پژوهشی انجام شود که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یک‌دیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می‌آورد تحلیل مبتنی بر شخص است؛ این روش، امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آراین‌پور و فرید، ۱۳۸۹).

دنیلز، هاینز، استپنیکسی، پری، نوالز و پکران^۱ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگرا-تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کرده‌اند. خوشه تبحرگرا-عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی دارد. همچنین، سه خوشه دیگر، از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. تامین سوینی، سالما و نیمیویرتا^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان، دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران هستند. دانش‌آموزانی که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود دارند، از لحاظ سلامت روانی، در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران قرار دارند (تامین سوینی و همکاران، ۲۰۰۸). بدری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان، دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگریز-عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا هستند. گروه انگیزش چندگانه، و گروه تبحرگرا-عملکردگرا، کمترین فرسودگی تحصیلی دارند. واحدی، اسماعیل‌پور، زمان‌زاده و عطایی‌زاده (۱۳۹۱) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی زیاد)، خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی زیاد و بی‌انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارد. راتل، گوی، والرند و سنکال^۳ (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان، سه نوع نیمرخ انگیزشی دارند: خوشه اول (انگیزش کنترل‌شده زیاد و بی‌انگیزشی و خودمختاری کم)، خوشه دوم (انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم) و خوشه سوم (سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی ضعیف). نتایج پژوهش آنها نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم، فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یاد

1. Deniels, Hayens, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun

2. Tuminen-Soini, Salela & Niemivirta

3. Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

شده دارد. ستایشی اظهري، هرندي، مصرآبادي و دهقان (۱۳۹۸) خوشه‌های عملکردگريزي، تبحرگرا- عملکرد گرا و بي انگيزشي را شناسايي کردند که اهمال‌کاري تحصيلي خوشه بي انگيزشي و عملکردگريزي، بيشتر از ساير خوشه‌ها بود ($P < 0/001$). بنا بر اين، مروري بر پيشينه پژوهشي اضطراب امتحان نشان مي‌دهد که اضطراب امتحان، يکي از چندين پيامد بي انگيزشي دانش‌آموزان است. با اين حال، با توجه به اينکه تاکنون، هيچ پژوهشي به بررسي رابطه مستقيم جهت‌گيري انگيزش بر اضطراب امتحان در قالب نيمرخ‌هاي انگيزشي نپرداخته است، بررسي اين موضوع و استفاده از روش تحليل مبتني بر شخص براي مطالعه اين روابط، مي‌تواند مضامين مهمي درباره ارتباط جهت‌گيري انگيزشي با اضطراب امتحان داشته باشد. از اين رو، مسئله اساسي پژوهش حاضر، نخست، تعيين نيمرخ‌هاي انگيزشي دانش‌آموزان در چهارچوب روش مبتني بر شخص و سپس مقايسه نيمرخ‌هاي جهت‌گيري انگيزشي تعيين شده از نظر مؤلفه‌هاي اضطراب امتحان است. بنا بر اين، با توجه به مسئله اساسي پژوهش، فرضيه‌هاي پژوهش حاضر عبارتند از: ۱. دانش‌آموزان، داراي نيمرخ‌هاي انگيزشي متفاوتي هستند. ۲. بين نيمرخ‌هاي مختلف انگيزشي دانش‌آموزان، از لحاظ اضطراب امتحان، تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

اين پژوهش، توصيفي از نوع علی - مقايسه‌اي است. جامعه آماري پژوهش شامل تمامي دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول ناحيه ۲ شهر قم در سال تحصيلي ۹۶-۹۷ بودند. تعداد کل اين دانش‌آموزان، ۹۸۳ نفر بود که به روش نمونه‌گيري خوشه‌اي چندمرحله‌اي از بين مدارس اين ناحيه، دو مدرسه انتخاب شد؛ سپس از هر مدرسه، ۴ کلاس به طور تصادفي انتخاب گرديد. بر اساس جدول مورگان، ۲۱۹ نفر از کلاس‌هاي مذکور انتخاب شدند که با کاهش نمونه، ۲۰۳ نفر حجم نمونه پژوهش حاضر را تشکيل دادند. تمامي دانش‌آموزان در دامنه سني بين ۱۳ تا ۱۶ سال با ميانه سني ۱۴/۲۳ ($SD = 0/39$) قرار داشتند. روش اجراي پژوهش به اين صورت بود که پژوهشگران در مدارس حضور يافتند. هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به طور همزمان در اختيار دانش‌آموزان قرار گرفت. قبل از اجراي پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که پژوهش حاضر، يک پژوهش دانشگاهي است و به همين منظور، پاسخگويي دقيق و صادقانه به سوالات آن، ضروري است؛ سپس در کلاس، پژوهشگر گويه‌ها را خواند و دانش‌آموزان، پاسخ مورد نظر خود را علامت زدند. اين عمل، براي تمام گويه‌هاي هر دو پرسشنامه به اجرا درآمد.

الف) پرسشنامه زمينه اهداف پيشرفت^۱ (A2×2): اين پرسشنامه را اليوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به منظور اندازه‌گيري ۴ خرده مقياس تبحرگرايي، تبحرگريزي، عملکردگرايي و عملکردگريزي طراحي

کردند. آزمون‌شوندگان، میزان موافقت خود را برای هر ۱۲ گویه، به صورت خودگزارش دهی روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱: «اصلاً درباره من درست نیست» تا ۷: «کاملاً درباره من درست است» مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) ضریب آلفای کرونباخ چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری و همکاران (۱۳۸۹) این پرسشنامه را ترجمه و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی کردند که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ به دست آمد. این نتایج، نشان‌دهنده روایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۶۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف (که به معنای نصف کردن یا دو نیمه کردن است) اسپیرمن- براون به ترتیب ۰/۸ و ۰/۷۲ محاسبه شده است.

ب) مقیاس اضطراب امتحان ادراک شده نوجوانان (PTAA): مقیاس اضطراب امتحان ادراک شده نوجوانان را فریدمن و جیکوب در سال ۱۹۷۷ به منظور اندازه‌گیری چهار خرده مقیاس ارجاع به دیگران، عزت نفس، نگرانی و سرزنش طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۱۳ گویه است که آزمون‌شوندگان به صورت خودگزارش دهی، میزان موافقت خود را با هر گویه بر روی یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱: «کاملاً موافقم» تا ۲: «کاملاً مخالفم» مشخص می‌کنند. این پرسشنامه در ایران توسط معنوی‌پور (۱۳۹۰) هنجاریابی شد. این پژوهشگر، با استفاده از روش ضریب پایایی آلفای کرونباخ، میزان همسانی درونی این پرسشنامه را برابر با ۰/۹۱ محاسبه کرد. همچنین نتایج تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی نشان داد که مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری، برابر با ۰/۸۷ است؛ همچنین، میزان مجذور خی کروییت بارتلت در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این مقادیر حاکی از مناسب بودن داده‌ها می‌باشد. علاوه بر این، بر اساس نتایج تحلیل عامل تأییدی در نرم‌افزار لیزرل، مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش، نیکویی برازش تعدیل شده، برازش افزایشی، تاکر-لویز و جذر میانگین خطای تقریب، به ترتیب ۰/۹، ۰/۹۱، ۰/۹۵، ۰/۹ و ۰/۰۶ به دست آمد که نشان‌دهنده آن است که این پرسشنامه از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار است. همچنین، همه ماده‌های این پرسشنامه بر روی عامل اصلی خود، بار مثبت و معنی‌دار در سطح ۰/۰۰۱ به دست آوردند.

برای بررسی خوشه‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. هدف از تحلیل خوشه‌ای، کشف یک طرح طبقه‌بندی برای گروه‌بندی تعدادی از افراد در خوشه‌هاست؛ به طوری که افراد درون خوشه‌ها از بعضی جهات به هم شبیه و از بعضی جهات با افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند. از مجذور فاصله اقلیدسی، برای شاخص شباهت استفاده شد. برای مقایسه خوشه‌های

به‌دست‌آمده از منظر اضطراب امتحان، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. تمامی داده‌های جمع‌آوری شده تحت نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

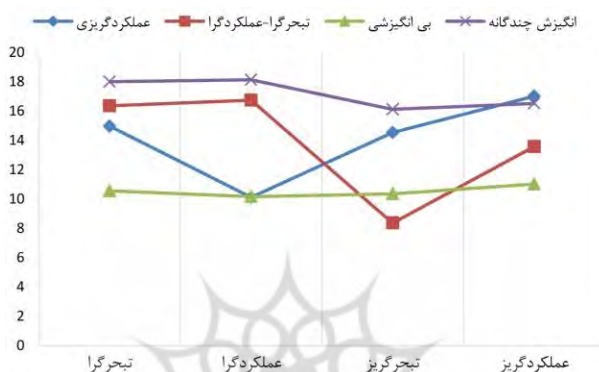
به منظور تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. در ابتدا از روش‌های مختلفی مانند نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، و همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده گردید. اما از آنجاکه روش وارد^۱ در تحلیل واریانس چند متغیره، معنادارترین نتایج را داشت، از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خوشه‌های جهت‌گیری هدف انگیزشی دانش‌آموزان

خوشه‌ها	جهت‌گیری انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب
خوشه یک	تبحرگرا	۱۴/۹۷	۲/۰۳	۳۲	۱۵/۷	عملکردگریزی
	عملکردگرایی	۱۰/۱۱	۲/۸			
	تبحرگریز	۱۴/۵۴	۱/۴۶			
	عملکردگریز	۱۷/۰۲	۱/۳۹			
	تبحرگرا	۱۶/۳۶	۰/۸۷			
خوشه دو	عملکردگرایی	۱۶/۷۴	۱/۰۳	۶۰	۲۹/۵	تبحرگرا-عملکردگرا
	تبحرگریز	۸/۳۶	۱/۳۷			
	عملکردگریز	۱۳/۵۸	۲/۳۶			
	تبحرگرا	۱۰/۵۶	۲/۷۳			
	عملکردگرایی	۱۰/۱۷	۳/۱۱			
خوشه سه	تبحرگریز	۱۰/۳۶	۲/۳۲	۴۳	۲۱/۱	بی‌انگیزشی
	عملکردگریز	۱۱/۰۲	۲/۳۵			
	تبحرگرا	۱۸/۰۱	۱/۰۱			
	عملکردگرایی	۱۸/۱۳	۱/۰۳			
	تبحرگریز	۱۶/۱۲	۱/۱۳			
خوشه چهارم	عملکردگریز	۱۶/۵۳	۱/۱۱	۶۸	۳۳/۴	انگیزش‌چندگانه
	تبحرگریز	۱۶/۱۲	۱/۱۳			

براساس جدول ۱، خوشه یک، چون بیشترین نمره را در عملکردگریزی داشت و در خرده مقیاس‌های دیگر نمره کمترین را دریافت کرد، با عنوان عملکردگریز برچسب‌گذاری شد. خوشه دوم تبحرگرا-

عملکردگرا نام‌گذاری شد؛ زیرا بیشترین نمرات را در تبحرگرایی و عملکردگرایی نشان داد؛ خوشه‌های سوم و چهارم، برعکس یکدیگر هستند؛ بدین‌صورت که خوشه سوم، در تمام نمرات جهت‌گیری انگیزشی، کمترین نمره را نشان داد و به همین دلیل، با عنوان بی‌انگیزش نام‌گذاری شد. در عوض، خوشه چهارم، به این دلیل برچسب انگیزش چندگانه دریافت نمود که در تمامی جهت‌گیری‌های انگیزشی، نمره بیشتری را کسب کرد.



نمودار ۱. وضعیت میانگین نیم‌رخ‌ها نسبت به یکدیگر

به‌طورکلی، براساس جدول ۱ و نمودار ۲ برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان، براساس نمرات‌شان در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی تعیین شده است. در خوشه یک ($n=32$ و $15/17\%$)، دانش‌آموزانی قرار گرفتند که عملکردگرایی بسیار زیادی داشتند. به همین دلیل، به این گروه یا خوشه، برچسب جهت‌گیری انگیزشی عملکردگرایی داده شد. خوشه دوم ($n=60$ و $29/5\%$) دارای نمرات بالا در تبحرگرایی و عملکردگرایی و نمرات نسبتاً پایین در عملکردگرایی و تبحرگرایی بودند؛ ازاین‌رو، برچسب تبحرگرایی - عملکردگرایی به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=43$ و $21/1\%$) نمرات کمتری در چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی به دست آوردند؛ به همین دلیل برچسب بی‌انگیزشی به این گروه تعلق یافت و درنهایت، خوشه چهارم ($n=68$ و $33/4\%$) به دلیل اینکه در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بیشتری را به دست آوردند، با عنوان انگیزش چندگانه برچسب‌گذاری شد.

برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نظر اضطراب امتحان، نخست، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و اضطراب امتحان متغیر وابسته به‌کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر اضطراب امتحان ($F=10/39$ و $p<0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد.

برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار «اضطراب امتحان» دانش‌آموزان
در خوشه‌های چهارگانه

خوشه‌ها	عملکردگریزی	تبحرگرا- عملکردگرا	بی‌انگیزشی	انگیزش چندگانه
متغیر وابسته	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
اضطراب امتحان	۵۴/۷۵a	۳۸/۱۳b	۵۴/۱۹a	۳۷/۱۷b

a, b, c, d: همسان بودن حروف در هریک از خانه‌های یک ردیف به معنای نبود تفاوت میانگین‌ها و غیرهمسانی به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر مدنظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف نشان‌دهنده بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد خوشه‌های عملکردگریزی و بی‌انگیزشی، بالاترین میزان اضطراب امتحان را نشان دادند و بعد از آن خوشه انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا قرار دارند. باید گفت هیچ تفاوت معناداری بین خوشه عملکردگریزی با بی‌انگیزشی از لحاظ بیشترین اضطراب امتحان وجود ندارد، همچنین تفاوت معناداری بین خوشه‌های عملکردگرا- تبحرگرا وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که دانش‌آموزان این پژوهش دارای ۴ نیمرخ عملکردگریزی، تبحرگرا- عملکردگرا، بی‌انگیزشی و انگیزش چندگانه هستند. بنابراین، فرضیه اول پژوهش حاضر تایید می‌گردد. همسو با پژوهش حاضر، راتل و همکاران (۲۰۰۷) نیز چهار خوشه عملکردگرا- تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرای زیاد و عملکردگرا- تبحرگرای کم را در دانش‌آموزان شناسایی نمودند و نشان دادند که خوشه تبحرگرا - عملکردگرای ضعیف، دارای کمترین عملکرد انطباقی در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی است. همچنین سه خوشه دیگر از منظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. بدری و همکاران (۱۳۸۹) نیز همسو با پژوهش حاضر، چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت کم، تبحرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگریز را شناسایی کردند. نتایج پژوهش بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۱) نیز با پژوهش حاضر همسو بود. یافته‌های این پژوهش که چهار گروه از دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت کم، جهت‌گیری تبحرگریز- عملکردگرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکردگرا را شناسایی نمود، در خوشه‌های هدف‌های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت کم (بی‌انگیزشی) و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکردگرا با پژوهش حاضر، همسو، و در خوشه تبحرگریز- عملکردگرا با پژوهش حاضر، ناهمسو است. پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۱) به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه نیز با پژوهش حاضر، همسو است. در تبیین این

یافته‌ها می‌توان براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان^۱ (۲۰۰۲) چنین گفت که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی، در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه، به همدیگر ربط دارند. از این رو، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند. در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی نیز این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان مختلف، از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات معلم درباره تکالیف، و ... تأثیر می‌پذیرد، اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری و همکاران، ۱۳۹۱).

براساس نتایج حاصل از آزمون توکی در جدول ۲، به ترتیب، خوشه‌های عملکردگریزی و بی‌انگیزشی، بالاترین میزان اضطراب امتحان را نشان دادند و بعد از آن‌ها نیز به ترتیب، خوشه‌های تبحرگرا- عملکردگرا و انگیزش‌چندگانه، قرار گرفتند. بنابراین فرضیه شماره ۲ پژوهش حاضر نیز تأیید می‌گردد. یعنی بین نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان، از لحاظ اضطراب امتحان، تفاوت وجود دارد.

معناداری بسیار بالای رابطه اضطراب با جهت‌گیری هدف عملکردگریزی، با نتایج حاصل از پژوهش‌های نگهداری و زارع (۱۳۹۷)، الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)، میدلتون و میدگلی^۲ (۱۹۹۷)، اسکالویک^۳ (۱۹۹۷)، مرادیزاده (۱۳۸۲)، و حمیدی و بیرازی (۱۳۹۵) همسو و با پژوهش قلی‌زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۶) ناهمسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که انگیزه اجتناب از شکست، در افرادی که اهداف عملکردگرای دارند، به گرایش آنها برای دوری کردن از شرمساری یا تحقیر وابسته به شکست منجر می‌شود. در نتیجه، افرادی که انگیزه اجتناب از شکست بالایی دارند، موقعیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که در آنها نتیجه کار معلوم است و از قرار گرفتن در موقعیت‌های مبهم و نامشخص، اضطراب شدیدی را تجربه خواهند کرد. بنابراین، ترس از قضاوت‌های منفی دیگران، همیشه افکار دانش‌آموزانی را که جهت‌گیری اجتنابی دارند، درگیر خود می‌کند و این مسئله، واکنش‌های اضطرابی را در موقعیت‌های مختلف تشدید می‌نماید. این اضطراب، در جلسه امتحان، به دلیل نگرانی فرد از نتایج و نظرات دیگران، به اوج خود خواهد رسید.

معناداری بسیار بالای رابطه اضطراب با جهت‌گیری هدف بی‌انگیزشی، با نتایج حاصل از

1. Deci & Ryan

2. Middleton & Midgley

3. Skaalvik

پژوهش‌های لیو و هوانگ^۱ (۲۰۱۱)، وایتهد^۲ (۲۰۰۳)، و وانگ و گاتری^۳ (۲۰۰۴) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که افراد فاقد انگیزش، به جای آنکه به وسیله محرک‌ها و انگیزه‌های درونی برانگیخته شوند، به خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی، در صدد انجام تکالیف مختلف برمی‌آیند. بنابراین، با توجه به اینکه ادراک افراد بی انگیزه از کفایت و کنترل خویش، آن قدر پایین است که موقعیت خود را به صورت درماندگی می‌بینند، حتی اگر به انجام فعالیت نیز روی بیاورند، در آن پیشرفتی نخواهند کرد و عملکرد قابل قبولی از خود نشان نخواهند داد. از این رو، اضطراب ناشی از احتمال بالای شکست، همواره با آنها همراه خواهد بود.

معناداری بالای رابطه اضطراب با جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، با نتایج حاصل از پژوهش‌های حسن‌نیا، شیخ‌الاسلامی و پردال (۱۳۹۷)، قلی‌زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۶)، حمیدی و بیرازی (۱۳۹۵) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که داشتن اهداف تبحری با انگیزه درونی فرد مرتبط است. افرادی که دارای انگیزه درونی برای پیشرفت هستند، وقتی در موقعیت‌های چالش انگیز قرار می‌گیرند، به اضطراب کمتری دچار می‌شوند. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری دارند، موقعیت‌های چالش انگیز، مانند امتحان را به عنوان فرصتی برای یادگیری به حساب می‌آورند. آنها به یادگیری و شایستگی در تکلیف توجه می‌کنند که این امر به میزان بالاتری از کارآمدی، ارزش تکلیف، علاقه، تلاش و پشتکار منجر می‌شود. بنابراین در هنگام مواجهه با مشکل، به جای اینکه نافع یا ناآرام و مضطرب شوند، تلاش خود را افزایش می‌دهند (لو و همکاران^۴، ۲۰۱۴). این افراد در برابر شکست، کمتر آسیب پذیر هستند (درتاج، ۱۳۹۲) و به مدت طولانی‌تری در تکالیف مربوط به تحصیل مقاومت می‌کنند (ایوم و رایس^۵، ۲۰۱۱).

بنابراین، نسبت به دیگران تنش و نگرانی کمتری دارند و با غلبه بر چالش‌ها و افزایش میزان شایستگی، به اضطراب امتحان کمتری دچار می‌شوند. (سلار و همکاران^۶، ۲۰۱۰). هسته اصلی و مرکزی هدف تبحرگرا، فهم تکلیف و تبحر یافتن در آن است؛ به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود. بنابراین، منطقی است که بین اهداف تبحری با اضطراب امتحان، همبستگی منفی و معنادار وجود داشته باشد.

معناداری بالای رابطه اضطراب با جهت‌گیری هدف عملکردگرایی نیز، با نتایج حاصل از

-
1. Liu & Huang
 2. Whitehead
 3. Wang & Guthrie
 4. Luo
 5. Eum & Rice
 6. Cellar

پژوهش‌های نگهداری و زارع (۱۳۹۷)، ایوم و رایس (۲۰۱۱)، پوتوین و دانیلز^۱ (۲۰۱۰)، شو-شن^۲ (۲۰۰۶) همسو و با نتایج حاصل از پژوهش الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)، حسن‌نیا، شیخ‌الاسلامی و پردال (۱۳۹۷) و قلی‌زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۶) ناهم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که افراد دارای جهت‌گیری عملکردگرا، در جمع‌هایی که به طور بالقوه، روحیه رقابت را القا می‌کنند، به دنبال اثبات شایستگی خود هستند و در چنین شرایطی، معیارهای عینی به عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند. بنابراین آنها با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکزشان به سمت رسیدن به این هدف رهنمون می‌شود. پس، این احتمال وجود دارد که از نگرانی‌های خود به منظور نشان دادن عملکرد و شایستگی بهتر نسبت به دیگران بکاهند. به عبارت دیگر، این افراد به دلیل اینکه به دنبال کسب نمره و امتیاز و اثبات شایستگی خود به دیگران هستند، در این راه به شدت تلاش خواهند کرد. وقتی که تلاش و کوشش آنان نتیجه می‌دهد و آنها را به اهدافشان می‌رساند، اضطراب امتحان کمتری را تجربه خواهند کرد.

معناداری بالای رابطه اضطراب با جهت‌گیری هدف چندگانه، با نتایج حاصل از پژوهش ستایشی اظهاری، محبی و جعفری هرندی (۱۳۹۸)، و بلدی و همکاران (۱۳۹۱) هم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزان خوشه اهداف چندگانه، در مقایسه با سه گروه دیگر، تمایل بیشتری به مشارکت در یک محیط کلاسی مبتنی بر یادگیری و فعالیت‌های یادگیری انفرادی دارند و از آنجایی که در مقایسه با سه گروه دیگر، به دلیل برخورداری از جهت‌گیری‌های هدف گوناگون، از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی، عملکرد سازگارانه‌تری دارند، از بروز اضطراب امتحان جلوگیری می‌کنند و در صورت بروز نیز از مهارت‌های لازم برای مواجهه با آن برخوردارند.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی دارد. اول اینکه همه داده‌های حاصل از این پژوهش، به صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است؛ یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهد، تا گزینه‌ای که به طور صحیح، وضعیت فعلی آنها را توصیف کند. این مسئله موجب کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری خواهد شد. برای غلبه بر این مشکل، استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه پیشنهاد می‌شود. دومین محدودیت پژوهش حاضر این است که به دلیل اجرا بر روی نمونه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر قم، قابلیت تعمیم‌دهی نتایج آن محدود

1. Putwain & Daniels

2. Shu-Shen

خواهد بود. انجام پژوهش در مقاطع دیگر، می‌تواند شیوه‌ای برای حل این موضوع باشد. سرانجام، در این پژوهش، روابط بین متغیرها توصیف شده است و روابط علی میان آنها به دست نیامده است. از این رو، انجام مطالعه آزمایشی، بینش عمیق‌تری درباره نیمرخ‌های انگیزشی و اضطراب امتحان به وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه آموزش راهکارهای افزایش انگیزش و بررسی آثار آن بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود. یافته‌های این پژوهش به مسئولان حوزه آموزش کمک می‌کند تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقاء یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی، اقدامات مؤثری را انجام دهند.



فهرست منابع

- افضلی، افشین و امین حاتمی، فهیمه (۱۳۹۷). «نقش و جایگاه انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوره متوسطه». *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۱): ۱۷۵-۱۹۱.
- بدری گرگری، رحیم؛ مهدوی، علی و ضرابی، محمدتقی (۱۳۹۱). «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص». *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴(۲): ۴۵-۶۲.
- بدری، رحیم؛ آرین پور، الناز و فرید، ابوالفضل. (۱۳۸۹). «مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها». *تعلیم و تربیت*، ۳(۲): ۱۴۴-۱۶۲.
- پورطالب، نرگس و میرنسب، میر محمود (۱۳۹۶). «پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی براساس ابعاد کمالگرایی آنان». *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۵(۱): ۸۱-۷۳.
- پینترچ، پ؛ و شانک، د. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها)*. ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۹۶). تهران: نشر علم.
- جنادله، خالد؛ بساک‌نژاد، سودابه؛ یونسی، عیدان و سعادتمند، خدیجه (۱۳۹۷). «رابطه حساسیت اضطرابی، اجتناب تجربی و تاب‌آوری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان». *روانشناسی بالینی*، ۱۰(۱): ۷۸-۷۱.
- حسن‌نیا، سمیه؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه و پردال، مهین (۱۳۹۷). «نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان». *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۴): ۷۷-۵۵.
- حمیدی، فریده و ببرازی، محمدباقر (۱۳۹۵). «بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان». *فناوری آموزش*، ۱۰(۴): ۳۳۳-۳۱۹.
- درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). «رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف». *روانشناسی تربیتی*، ۹: ۹۷-۱۱۳.
- رفیعی‌پور، امین؛ شفق‌تی، سعید؛ عابدینی، علی و جعفری، طیبه (۱۳۹۸). «پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان». *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶): ۱۲۲-۱۱۱.
- ستایشی‌اظه‌ری، محمد؛ محبی، مینا و جعفری‌هرندی، رضا (۱۳۹۸). «مقایسه پیوند با مدرسه در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص». *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۶(۱): ۱۲۲-۱۱۱.
- ستایشی‌اظه‌ری، محمد؛ جعفری‌هرندی، رضا؛ مصرآبادی، جواد و دهقان، صفرعلی (۱۳۹۸). «نیمرخ‌های انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر: تحلیل مبتنی بر شخص». *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸(۱): ۱۸۱-۱۹۸.
- شعبانی، جعفر (۱۳۹۶). «پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس طحوا‌ره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرگران». *روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۴(۲): ۵۷-۴۷.
- شیفته، افسانه و بهره‌مندجو، سهیلا (۱۳۹۶). «پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان نوجوانان بر اساس سبک‌های فرزندپروری و صمیمیت زناشویی والدین». *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱۳(۲): ۳۰-۱۴.
- غفاری، ابوالفضل و ارفع‌بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). «بررسی رابطه انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد». *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*.

۱۲۱-۱۳۶: (۲)۱.

فلاح یخدانی، محمد حسین و حیدری، غلامعلی (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد». *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. ۶(۱): ۲۵-۳۲.

قلی‌زاده، مظفر؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال (۱۳۸۶). «بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه». *علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ۱۴(۱ و ۲): ۱۶۶-۱۴۹.

معنوی‌پور، داوود (۱۳۹۰). «بررسی مشخصه‌های روان‌سنجی آزمون اضطراب امتحان در دانشجویان». *اندازه‌گیری تربیتی*. ۵(۲): ۲۷-۴۳.

نگهداری، سمیه و زارع، حسین (۱۳۹۷). «نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان». *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۶(۱۱): ۲۰-۱.

واحدی، شهرام؛ اسماعیل‌پور، خلیل؛ زمان‌زاده، وحید؛ و عطایی‌زاده، افسانه. (۱۳۹۱). «نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور». *افتق پرستاری*. ۲(۱): ۳۶-۴۵.

هالجن، ر؛ و ویترون، س. (۲۰۱۴). *آسیب‌شناسی روانی*. یحیی سید محمدی (۱۳۹۸)، تهران: روان.

References

- Afzali, A., Amin Hatami, F. (2018). The role and position of intrinsic and extrinsic academic motivation and academic engagement in predicting exam anxiety of secondary school students. *Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 175-191. [in Persian]
- Aarepattamannil, S. (2011). *Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolescents in Canada and India*. Degree of Doctor of Philosophy. Queen's University.
- Badri Gargari, R., Mahdavi, A., & Zarabi, M. T. (2012). Students' motivational profiles and academic burnout: A person-based analysis. *Psychological Achievements*, 4(2), 45-62. [in Persian]
- Badri, R., Ariyanpour, A., & Farid, A. (2009). Studying the profiles of the progress goal of the first year high school students of Tabriz city and their learning environment preference. *Education*, 3(2), 144-162. [in Persian]
- Baghaei, P., & Cassady, J. (2014). Validation of the Persian translation of the cognitive test anxiety scale. *Sage open*, 1-11.
- Boath, E., Stewart, A., & Carryer, A. (2013). Tapping for success: A pilot study to explore if emotional freedom techniques (EFT) can reduce anxiety and enhance academic performance in university students. *Innovative Practice in Higher Education*, 1(3).
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test

- anxiety: results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 35(4), 261-283.
- Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross, J. J. (2018). Reappraising test anxiety increases academic performance of first-year college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 395-406. [Link]
- Carsley, D., Charlebois, F., Titova, P., & Heath, N. (2020). The Role of Mindfulness Colouring and Dispositional Mindfulness on University Students' Test Anxiety and State Mindfulness. *International Journal of Whole Person Care*, 7(1), 49-50. [Link]
- Carter, R., Williams, S., & Silverman, W. K. (2008). Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school children. *Cognition and Emotion*, 22(3), 539-551.
- Cellar, D.F., Stuhlmacher, A. F., young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., & Riester, D. (2010). Trait Goal orientation, self-regulation, and performance: A meta- Analysis. *Journal of Business psychology*, 26, 467-483.
- Clark, D. A., Crandall, J. R., & Robinson, D. H. (2018). Incentives and test anxiety may moderate the effect of retrieval on learning. *Journal of Learning and Individual Differences*. 63, 70-77.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.
- Daniels, L, Haynes, T, Stupnisky, R, Perry, R, Newall, N, & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33(2). 584-608.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- Dortaj, F. (2013). The relationship between task value and test anxiety: Investigating the mediating role of goal orientation. *Educational Psychology*, 9, 97-113. [in Persian]
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of nervous and mental disease*, 201(1), 60-67.
- Elliot, A & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and social Psychology*, 30(4), 951-971.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Eum, K. U., & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167-178.
- Fallah Yakhani, M. H., & Heidari, G. A. (2011). The effect of teaching cognitive-behavioral strategies on reducing exam anxiety of Islamic Azad University, Yazd branch. *Journal of Medical Education and Development*, 6(1), 25-32. [in Persian]
- Ghafari, A., Arfa Balouchi, F. (2011). Investigating the relationship between achievement motivation, academic self-concept and exam anxiety in graduate students of

- Ferdowsi University in Mashhad. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 1(2), 121-136. [in Persian]
- Gholizadeh, M., Shekarkon, H., & Haghighi, J. (2007). Investigating the simple and multiple relationships of the four goals of progress with exam anxiety and academic performance in first-year male students of Izeh high schools. *Journal of Education and Psychology*, 14(1&2), 149-166. [in Persian]
- Halgin, R. P., & Whitbourne, S. K. (2014). Psychopathology. (Y. Seyed Mohammadi, Trans.). Ravan publication. (2019). [in Persian]
- Hamidi, F., & Babrazi, M. B. (2016). Investigating the relationship between personality traits and progress goals with exam anxiety. *Technology of Education Journal*, 10(4), 319-333. [in Persian]
- Hassan Niya, s., Sheikholeslami, R., & Pardal, M. (2018). The mediating role of goal orientation in the relationship between dimensions of perfectionism and exam anxiety. *Teaching and Evaluation*, 11(44), 55-77. [in Persian]
- Jenadeleh, K., Bossak Nezhad, S., Yousefi, E., & Saadatmand, K. (2018). The relationship between anxiety sensitivity, experiential avoidance and resilience with exam anxiety in students. *Clinical Psychology*, 10(1), 71-78. [in Persian]
- Jindal-Snape, D. & Miller, D.J. (2008). Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child during Primary-secondary Transition through Resilience and Self-esteem Theories. *Educ Psychol Rev*, 20(4), 217-236.
- Kaplan A, Martin L, Maehr L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *J Educ Psychol Rev*; 19(2): 141-84.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing themotivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 22(4): 23-35.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self Efficacy [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 10(1917).
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety & English learning motivation. *Education Research International*, 3(2), 1-8.
- Luo, W., Hogan, D., Tan, L. S., Kaur, B., Ng, P. T., & Chan, M. (2014). Selfconstrual and students' math self-concept, anxiety and achievement: An examination of achievement goals as mediators. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(3), 184-195.
- Maanavipour, D. (2011). Investigating the psychometric characteristics of the exam anxiety test in university students. *Journal of Educational Measurement*, 5(2), 27-43. [in Persian]
- Medina, M. N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, 105, 287-293.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability:

- An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miller, A. L., Lambert, A.D., & Neumeister, K. (2012). Parenting style, perfectionism, and a single case series. *J Behav Ther Exp Psychiatry*; 36(3): 254-64
- Negahdari, S., & Zare, H. (2018). The mediating role of metacognitive beliefs in the relationship between goal orientation and students' exam anxiety. *Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 1-20. [in Persian]
- Pintrinch, P. r., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education (theory, research and applications) (M. Shahraray, Trans.). Nashre Elm Publication. (2017). [in Persian]
- Poorgholami, F., Fatehi, Y. (2014). An investigation of the impact of the combination of systematic desensitization and study- skills training on the reduction of students' test anxiety. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences ISSN*. 4(S4), 2627- 2633.
- Pourtaleb, N., Mirnasab, M.M. (2017). Prediction of high school students' exam anxiety based on their perfectionism dimensions. *Clinical Psychology and Personality*, 15(1), 73-81. [in Persian]
- Putwain, D.W., Daniels, R.A. (2010). "Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?", *Learning and Individual*, 8, 8- 13.
- Rafeepour, A., Shafghati, S., Abedini, A., & Jafari, T. (2019). Prediction of exam anxiety based on the dimensions of difficulty in emotion regulation in students. *Journal of Reseach in Educational Systems*, 13(46), 111-122. [in Persian]
- Ratelle, F, Guay, F, & Vallerand, Larose, J & Sene'cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis, *Journal of educational psychology*, 99(4), 734-746.
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103-116.
- Roick, J., Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93. [Link]
- Sarason, I. C. (2013). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), Self-related cognitions in anxiety and motivation (1st Ed.). *Psychology Press*. [Link]
- Setayeshi Azhari, M., Jafari Harandi, R., Mesrabadi, J., & Dehghan, S.A. (2019). Motivational profiles and academic procrastination of male students: A person-based analysis. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 8(1), 181-198. [in Persian]
- Setayeshi Azhari, M., Mohebi, M., & Jafari Harandi, R. (2019). Comparing school attachment across different student motivational profiles: A person-based analysis. *Journal of Training and Learning Researches*, 16(1), 111-122. [in Persian]

- Sezgin, N. (2013). The effects of a single emotional freedom technique (EFT) session on an induced stress situation. *DTCF J*, 53(1), 329-348.
- Shaabani, J. (2017). Prediction of exam anxiety based on primary maladaptive schemas in secondary school students of Gorgan. *Shenakht Journal of Psychology & Psychiatry*, 4(2), 47-57. [in Persian]
- Shifteh, A., & Bahremanjoo, S. (2017). Prediction of academic performance and exam anxiety of adolescents based on parenting styles and marital intimacy of parents. *The Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 13(2), 14-30. [in Persian]
- 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.
- Sprengel, A. D., & Job, L. (2004). Reducing student anxiety by using clinical peer mentoring with beginning nursing students. *Nurse educator*, 29(6), 246-250.
- Tuominen-Soini, H, Salela_Aro, K, & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18(4), 251-226.
- Vahedi, S., Esmailpour, K., Zamanzadeh, V., & Ataeizadeh, A. (2012). Academic motivation profiles of nursing students and its relationship with academic achievement: A person-based approach. *Iranian Journal of Nursing Vision*, 2(1), 36-45. [in Persian]
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*. 141, 68-75.
- Wang, J. H. Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, Amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S. & Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-168.
- Weiner B.A., John S.C. (2014). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Whitaker Sena, J.D., Lowe, A.P., Lee, W.S. (2007). Significant Predictors of Test Anxiety among Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 4.
- Whitehead, J. M. (2003). Masculinity motivation and academic success: A paradox. *Teacher development*, 7(2), 287-310.
- Zhang, Z., Su, H., Peng, Q., Yang, Q., & Cheng, X. (2011). Exam anxiety induces significant blood pressure and heart rate increase in college students. *Clinical and experimental hypertension*, 33(5), 281-286.