

Relationship between attribution styles and test anxiety: The mediating role of achievement goals

*** H. Kareshki**

Associate professor of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

N. Mohammadtaghizadeh

MA of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

M. S. Miri

MA of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract:

Attribution styles is considered one of the most important factors affecting the psychological and educational performance of students. The purpose of this study was to determine the mediating role of achievement goals in predicting test anxiety on the basis of attribution styles. Therefore 259 undergraduate students at Ferdowsi University of Mashhad were randomly selected and asked to answer the item of Attribution Style, Achievement Goals, and Test Anxiety Questionnaires. The data obtained were analyzed by software SPSS20 and LISREL8.53. The results of path analysis showed that achievement goals had a direct effect on test anxiety and also mediated the effect of positive attributional biases on test anxiety indirectly. It was concluded that achievement goals is an important variable that directly and indirectly affect test anxiety in students. This has important implications for educators and students.

keywords: goal achievement, positive attributional biases, test anxiety

* kareshki@ um.ac.ir

پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری (علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره اول، پیاپی (۱۲)، بهار و تابستان ۱۳۹۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۳/۲۱

صص: ۱-۱۵

رابطه اسنادهای علی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهداف پیشرفت

حسین کارشکی^{۱*}، نسرین محمدتقی زاده^۲، محمدصادق میری^۳

۱- دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

kareshki@um.ac.ir

۲- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

n.mohamadtaghizade@yahoo.com

۳- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

sadeghmiri90@gmail.com

چکیده

سبک‌های اسنادی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر عملکردها و فرآیندهای روانی و تربیتی دانشجویان محسوب می‌شود. توجه به این نقش از طریق فرآیندهای روانی مختلفی صورت می‌گیرد که یکی از آنها اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت می‌تواند به عنوان میانجی در رابطه با سبک اسناد و اضطراب امتحان نقش ایفا کند. از این رو هدف پژوهش حاضر، ارائه مدلی برای اضطراب امتحان براساس متغیرهای سبک اسناد و اهداف پیشرفت می‌باشد. پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی به روش تحلیل معادلات ساختاری است. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۵۹ دانشجوی کارشناسی بودند که از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های سبک اسناد، اضطراب امتحان و اهداف پیشرفت جمع‌آوری شدند. از آزمون‌های آماری همبستگی و الگوی معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. داده‌های بدست آمده از طریق نرم‌افزار SPSS20 و LISREL8.53 تحلیل شدند. براساس یافته‌های پژوهش، اهداف پیشرفت پیش‌بین اضطراب امتحان ($F(3, 254) = 13/20, p < 0/001$) و میانجی بین سوگیری‌های اسنادی مثبت و اضطراب امتحان است. جهت‌گیری اهداف یا اهداف پیشرفت نیز بر اضطراب امتحان اثر مستقیم داشت. یافته‌های به دست آمده، توجه به نقش اهداف پیشرفت به عنوان یک متغیر تأثیرگذار و میانجی بر اضطراب دانشجویان و در نتیجه عملکرد بهتر دانشجویان را ضروری می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، سبک اسناد، اضطراب امتحان.

مقدمه

این، دانشجویانی که این خصیصه را دارند، با غرق‌شدن در افکار منفی، مقایسه خود با دیگران، احساس آمادگی‌نداشتن برای امتحان و نبود خودارزشی همراه هستند که این عوامل به شدت بر عملکرد تحصیلی، تأثیر منفی دارد (کیس و همکاران^۸، ۲۰۰۳).

بررسی برون‌دادها و فرایندهای پژوهشی در این زمینه نشان می‌دهد که اضطراب امتحان ارتباط نزدیکی با این موارد دارد: نداشتن اعتماد به نفس و پشتکار (ساراسون، ۱۹۷۵)، انگیزه پیشرفت (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱)، ناتوانی برای حل مسئله، اضطراب عمومی، عزت نفس (ساراسون، ۱۹۷۵)، خودپنداره (بنسون و همکاران^۹، ۱۹۹۴)، رمزگذاری و سازمان‌دهی اطلاعات (ایسنگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۷) افسردگی (لی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۶)، درماندگی آموخته‌شده (شورازر و یرسالم، ۱۹۹۲ نقل شده از البرزی، ۱۳۹۰)، خودکارآمدی (فرال و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۹)، هوش (بیلاق، مجیدی و حقیقی مبارکه، ۱۳۹۱)، عملکرد و تحصیل (ایننامی^{۱۳}، ۲۰۰۶ و دردی‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۱) و اهداف پیشرفت (وکیلی و همکاران، ۱۳۸۸، قلی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶)؛ بنابراین با توجه به اهمیت و گستردگی تأثیر اضطراب بر سازه‌های روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی و مطالعه این ویژگی در دانشجویان و عوامل تأثیرگذار بر آن مهم به نظر می‌رسد. مطالعات انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد که هسته مرکزی اضطراب

اضطراب امتحان^۱ به صورت یک مشکل مهم آموزشی، میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو را در سراسر جهان در تأثیر خود قرار می‌دهد و باعث کاهش عملکرد تحصیلی در آنها می‌شود (خسروی، بیگدلی، ۱۳۸۷؛ دردی‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۱؛ کیس و همکاران^۲، ۲۰۰۳). اضطراب امتحان، یک نمونه ویژه از اضطراب در نظر گرفته می‌شود که در موقعیت‌ها یا بافت‌های ارزیابی اتفاق می‌افتد (کاسادی^۳، ۲۰۱۰؛ ۸ و زایدنر^۴، ۲۰۰۷: ۱۶۶) و شامل مؤلفه‌های شناختی، عاطفی - فیزیولوژیکی و رفتاری است (زایدنر و ماتیوز^۵، ۲۰۰۵، رن و بینسون^۶، ۲۰۰۴). مؤلفه شناختی به افکار نگران‌کننده و نگرانی درباره عواقب شکست برمی‌گردد؛ مؤلفه عاطفی - فیزیولوژیکی، احساسات فیزیکی (لرزش و سردرد و غیره) را بیان می‌کند که با اضطراب همراه است به جز رفتاری که تمرکزناشتن در طول امتحان را نشان می‌دهد؛ مانند بازی با مداد، نگاه کردن به اطراف کلاس و غیره (پاتوین، ۲۰۰۹؛ نقل شده از کانرس و همکاران^۷، ۲۰۰۹ و کاسادی، ۲۰۰۴؛ نقل شده از کاساد، ۲۰۱۰). از این رو اضطراب امتحان به صورت مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدارشناسانه، فیزیولوژیکی و رفتاری تعریف می‌شود که همراه با نگرانی درباره پیامدهای منفی ممکن هنگام شکست در امتحان یا شرایط ارزیابی مشابه است (زایدنر، ۱۷:۱۹۹۸). بر اساس

¹test anxiety²Keith etal³Cassady⁴Zeidner⁵Zeidner& Matthews⁶Wren & Benson⁷Connorsetal⁸ Keithetal⁹ Benesonetal¹⁰ Eysencketal¹¹ Leeetal¹² Ferlaetal¹³Innami

کنترل افراد را نشان می‌دهد؛ مثل خلق، فعالیت دیگران، شانس و غیره (پنتریچ، ۱۳۹۰: ۲۱۴). در واقع، این بعد بیانگر انتظار فرد از میزان کنترلی است که در آینده روی یک علت دارد.

افزون بر ابعاد مطرح شده در ارتباط با سبک‌های اسناد، یکی دیگر از بحث‌های مطرح شده در نظریه اسناد، دیدگاه درماندگی آموخته شده است. درماندگی آموخته شده، سبک اسنادی بدبینی را بیان می‌کند که به وقایع منفی، عوامل درونی، باثبات و کلی در مقابل عوامل بیرونی، بی‌ثبات و خاص نسبت داده می‌شود (آبرامسون، سلیکمن و تیزدال، ۱۹۷۸ به نقل از مک‌لاین و همکاران، ۲۰۱۰). افرادی که دچار درماندگی آموخته شده هستند، این موضوع را باور ندارند که تلاش و کوشش با موفقیت رابطه دارد. آنها فکر می‌کنند که هر کاری انجام دهند، موفق نخواهند شد. این افراد معمولاً به منبع درونی کنترل شکست معتقدند (کاوینگتون و ملیچ، ۱۹۷۹؛ به نقل از گیج و برلاینر، ۱۳۷۴). در مقابل این اسناد، سبک اسناد خوش‌بینی وجود دارد؛ این افراد باور دارند که تلاش و کوشش با موفقیت رابطه دارد و معمولاً خود را هسته و مرکز کنترل حوادث می‌دانند. به طور کلی واینر (۱۹۸۶) عقیده دارد که اگر افراد، موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند، احساس غرور و اگر شکست را به عوامل بیرونی نسبت دهند، احساس شرمساری می‌کنند.

بر اساس مطالعات انجام شده، افراد مضطرب موفقیت‌ها را بیشتر به عوامل بیرونی و شکست‌ها را بیشتر به عوامل درونی نسبت می‌دهند؛ ولی افرادی که اضطراب ندارند، موفقیت‌ها را بیشتر به عوامل درونی و شکست‌ها را به عوامل بیرونی نسبت

امتحان، ارزیابی منفی فرد از خودش (پرینز و هانوالد^۱، ۱۹۹۷) و یا منبع کنترل (مندلر و ساراسون، ۱۹۵۲، نقل شده از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱؛ خدایاری، ۱۳۸۴) و سبک اسنادی آنها است (آرکین و همکاران، ۱۹۸۲، نقل شده از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱).

نظریه اسنادی، روی آوردی شناختی - انگیزشی است که روند ادراک علیت را در فرد بررسی می‌کند. در واقع، مفهوم سبک اسناد به سبک تبیینی اشاره می‌کند که افراد معمولاً برای رویداد معینی ارائه می‌دهند. واینر^۲ (۲۰۱۰) سه بعد را برای اسناد دادن در نظر می‌گیرد که هر یک، خاصیت دو قطبی دارد. بعد مکان کنترل که دو قطب درونی در برابر بیرونی دارد؛ این بعد مطرح می‌کند که آیا اسنادها به عوامل درون شخص مرتبط است یا بیرون شخص. بعد ثبات به این توجه می‌کند که یا علت ثابت می‌ماند یا در طول زمان تغییر می‌کند (آبرامسون، سلیکمن، ۱۹۷۸، به نقل از مک‌لکلین و همکاران^۳، ۲۰۱۰). بعد باثبات - بی‌ثبات بیان می‌کند که آیا عواملی که موجب شکست یا موفقیت می‌شود پایدار و دائمی است یا ناپایدار. از طرفی باید خاطر نشان کرد که در ارتباط با بعد ثبات، بعد کلیت نیز مطرح می‌شود که پژوهشگران درماندگی آموخته شده آن را تعریف کرده‌اند (پنتریچ، ۱۳۹۰: ۲۱۳). این بعد نیز خاصیت دوقطبی کلی - اختصاصی دارد که مشخص می‌کند آیا این اسناد، گستره وسیعی از موفقیت‌ها را در تأثیر قرار می‌دهد یا فقط بر یک موقعیت خاص تأثیر می‌گذارد (واینر، ۲۰۱۰). آخرین بعد، کنترل‌پذیری است که اموری که افراد قادر به کنترل آن هستند یا امور خارج از

¹ Prins&Hanewald

² Weiner

³ McLaughlin etal

چون اهداف پیشرفت بسیار اهمیت دارد. اهمیت این متغیر میانجی‌گر بر این دیدگاه مبتنی است که نقش و اهمیت قابلیت‌های خودارجایی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود. از طرفی باعث می‌شود که جدا از تأثیری که خود به طور مستقیم بر اضطراب امتحان دانشجویان دارد، به صورت یک میانجی و یا اهرم برای افزایش یا کاهش تأثیر متغیر سبک اسناد عمل کند (شکل ۱).

اهداف پیشرفت شامل هدف و معنایی است که شخص برای رفتار خود در نظر می‌گیرد (راین و پنتریچ^۲، ۱۹۹۷). در طبقه‌بندی اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبصری و عملکردی تأکید می‌کردند، ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر به سه جهت‌گیری هدفی عملکردی، تبصری و اجتنابی (میدگلی و همکاران^۳، ۱۹۹۸) اشاره دارد. اهداف پیشرفت، پیامدهای زیادی دارند و عملکردها و فرآیندهای تحصیلی متعددی را در تأثیر قرار می‌دهند. اهداف تبصری برای نشان‌دادن بهبود شایستگی، یادگیری و تسلط بر تکالیف و اهداف عملکردی برای آشکارکردن شایستگی و رقابت با دیگران است (الیوت و همکاران^۴، ۱۹۹۹). دانش‌آموزانی که اهداف رویکردی را برمی‌گزینند در مقایسه با دیگران بر عملکردشان توجه دارند و آنهایی که اهداف اجتنابی را بر می‌گزینند، به باهوش جلوه‌دادن خود برای جلوگیری از تنبیه تمایل دارند (راین و پنتریچ، ۱۹۹۷).

در اهمیت نقش میانجی‌گری اهداف پیشرفت و ارتباط آن با سبک اسناد و اضطراب امتحان شایان

می‌دهند (بک، ۱۹۸۵ به نقل از توحیدی، ۱۳۸۱). بر اساس این، اگر افراد علت شکست خود را به عوامل درونی مثل نداشتن توانایی نسبت بدهند، همواره انتظار شکست دارند و به این باور می‌رسند که توانایی کسب موفقیت را ندارند؛ بنابراین اغلب از فعالیت‌هایی که به سوی هدف جهت‌گیری شده است، اجتناب می‌کنند و یا در فعالیت‌های سخت در زمینه تکالیفی که برای رسیدن به هدف تعیین شده‌اند، موفقیتی به دست نمی‌آورند (فیانزو و میز، ۱۹۸۰، به نقل از دودانگه، ۱۳۷۶).

با این حال در دانشگاه، دانشجویان فعالیت‌های یادگیری و آموزش را که به اهداف خاصی منجر می‌شود، انجام می‌دهند. این بدان معناست که دانشجویان در فعالیت‌های آموزش و یادگیری، هدفی دارند و در واقع رفتارهای آنها بازتابی از جهت‌گیری‌های اهدافشان است. دووک (۲۰۰۰) تشخیص داده است که جهت‌گیری‌های اهداف برای درک رفتار افراد کاربرد دارد. حال با در نظر گرفتن این که ارتباط بین سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان از طریق فرایندهای روانی توجیه می‌شود و ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدفی و اضطراب امتحان از جنبه‌های عاطفی محسوب می‌شوند (دوی و منگسون^۱، ۲۰۱۲)، نقش میانجی‌گرانه هدف‌های پیشرفت یا جهت‌گیری‌های مربوط، برجسته است. جهت‌گیری‌های یادشده خود ریشه در باورهای کلی چون سبک‌های اسنادی دارند و از طرف دیگر هیجان‌های تحصیلی چون اضطراب امتحان را در تأثیر قرار می‌دهند (پینریچ و شانک، ۲۰۰۰). بر اساس این، در ارتباط با نقش سبک‌های اسناد بر اضطراب امتحان، جایگاه میانجی‌گرهای مختلفی

² Ryan & Pintrich

³ Midgley et al

⁴ Elliot et al

¹ Dewi & Mangunsong

مستقیم و دوسویه، مطالعه نشده است؛ اما بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند اهداف پیشرفت در جایگاه یک تنظیم‌کننده که اثرات متغیرهای دیگر بر متغیر وابسته را نیز در تأثیر خود قرار می‌دهد شایان توجه است. افزون بر این از دهه ۱۹۸۰ به بعد بسیاری از پژوهش‌ها بر این متمرکز شده است که چگونه تعامل عوامل شناختی و انگیزشی بر موفقیت و یادگیری دانشجویان و دانش‌آموزان اثرگذار است (لین برینک و پنتریچ، ۲۰۰۲). در تعیین چگونگی ارتباط میان عوامل انگیزشی و شناختی با پیشرفت تحصیلی و به دنبال آن اضطراب امتحان به عنوان عاملی تأثیرگذار، رویکردهای شناختی - اجتماعی در مرکز توجه بسیاری از پژوهش‌ها قرار گرفته است که نظریه سبک اسناد، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان در این چهارچوب قرار می‌گیرد. بنابراین هدف این پژوهش، پاسخ‌گویی به این فرضیه است که یک رابطه ساختاری بین سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان با اهداف پیشرفت وجود دارد؛ به این صورت که بین سبک اسناد و اهداف پیشرفت، رابطه مثبت و بین اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان، رابطه منفی هست. از این رو، الگوی کلی این روابط و روابط مستقیم و غیرمستقیم بین این متغیرها آزمون می‌شود. در واقع در این تحقیق، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤالات است که آیا مدل ساختاری پیشنهادی، تأیید می‌شود یا خیر و کدام عوامل (سبک‌های اسناد و اهداف پیشرفت) نقش مؤثرتری بر اضطراب امتحان دانشجویان دارند؟

ذکر است افرادی که علت شکست خود را به علل درونی مثل نداشتن توانایی نسبت می‌دهند، همواره انتظار شکست دارند و به این باور می‌رسند که توانایی کسب موفقیت را ندارند. پژوهش‌هایی از قبیل الویت، ۲۰۰۵؛ گرانت و دووک^۱، ۲۰۰۳، دووک و لگت^۲، ۱۹۸۸ رابطه بین سبک‌های اسنادی و اهداف پیشرفت را بررسی کرده‌اند. از سوی دیگر ارتباط بین جهت‌گیری اهداف و اضطراب امتحان از جنبه‌های عاطفی مشاهده شده است (دوی و منگسون، ۲۰۱۲)؛ پژوهش‌های زیادی، رابطه اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان را مطالعه کرده‌اند؛ از جمله، اوم و رایس^۳ (۲۰۱۱)، هویژن^۴ (۲۰۰۶)، چانگ و همکاران^۵ (۲۰۰۸)، شی^۶ (۲۰۰۶)، لیو و همکاران^۷ (۲۰۰۶)، اسکالویک (۱۹۹۷)؛ نقل از قلی زاده و همکاران (۱۳۸۶)، قلی‌زاده (۱۳۸۶) و کیلی و همکاران (۱۳۸۹) و ولی‌محمدی (۱۳۸۱)؛ بنابراین با توجه به توضیحات و پژوهش‌های اشاره‌شده جهت‌گیری اهداف، میانجی بین ادراک دانشجویان درباره موفقیت‌ها یا شکست‌هایشان (سبک‌های اسناد) و اضطراب آنها در امتحان است.

مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که بیشتر آنها ارتباط دو به دوی این متغیرها را بررسی کرده‌اند (الویت، ۲۰۰۵؛ گرانت و دووک، ۲۰۰۳؛ اوم و رایس ۲۰۱۱؛ هویژن ۲۰۰۶؛ چانگ و همکاران ۲۰۰۸؛ شی ۲۰۰۶؛ لیو و همکاران، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، تأثیر این متغیرها بر هم به گونه

¹ Grant & Dweck

² Dweck & Leggett

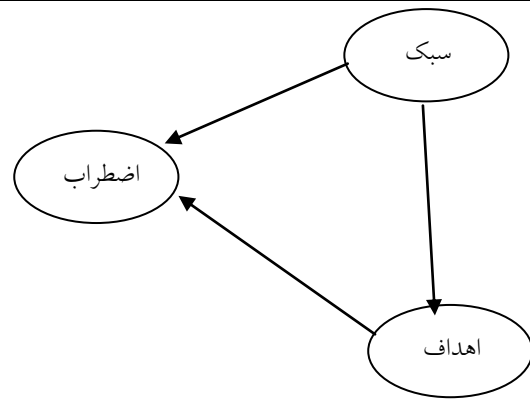
³ Eum, & Rice

⁴ Huijun

⁵ CHONG et al

⁶ SHIH

⁷ LIU et al



شکل ۱: الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین سبک اسناد، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان بر اساس مدل‌های شناختی-اجتماعی

روش پژوهش

روش پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی به روش تحلیل معادلات ساختاری است که روابط علی غیرآزمایشی را از طریق هم‌بستگی‌ها بررسی می‌کند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری در این پژوهش، دانشجویان کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که تعداد کل آنها حدود ۱۱۱۰۱ نفر محاسبه شد. از جامعه یادشده نمونه‌ای به حجم ۳۰۰ نفر به روش طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. به این صورت که با در نظر گرفتن تعداد افراد هر دانشکده و جنسیت آنان نمونه‌ای با توجه به نسبت تعداد افراد هر دانشکده به کل جامعه انتخاب شدند. رعایت نسبت گروه‌های آموزشی و جنسیت به این دلیل صورت گرفت که به محقق امکان بدهد تا زیرگروه‌های خاص و متفاوت جامعه به صورت کافی در نمونه حضور داشته باشند. با در نظر گرفتن این مسئله ۳۰۰ پرسش‌نامه توزیع شد، اما نمونه نهایی شامل ۲۵۹ نفر بود؛ بنابراین نرخ تکمیل، ۸۶ درصد است. با توجه به نوع تحقیق و وقت‌گیر بودن اجرای

پرسش‌نامه مقدار نمونه مناسب است. هم‌چنین با در نظر گرفتن این‌که در جامعه آماری، تعداد افراد زن حدود ۷۰ درصد جامعه را تشکیل می‌داد و علاوه بر آن محقق از نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده کرده است، از میان جامعه آماری ۷۵ نفر مرد (۲۹٪) و ۱۸۴ نفر زن (۷۱٪) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه سبک اسناد، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان استفاده شد.

پرسش‌نامه اهداف پیشرفت:

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) به کار برده شد. پاسخ‌دهی به سؤال‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای بود. انتخاب پاسخ یک بدین معنا بود که آن موضوع یا آن سؤال به‌هیچ‌وجه درباره آنها صدق نمی‌کند و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا آن سؤال درباره آنها بود. در پژوهش کارشکی، پرسش‌نامه یادشده پس از ترجمه، بررسی و ارزیابی شد تا روایی آن را کارشناسان تأیید کنند. پایایی ابزار بر اساس آلفای کرانباخ و تحلیل عاملی تأییدی، اثبات شد. پایایی خرده‌آزمون‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری هدفی بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. پایایی کلی پرسش‌نامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و پایایی خرده‌آزمون‌های تبحری، رویکردی و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمده است (کارشکی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کلی پرسش‌نامه ۰/۸۱ بود و برای خرده‌مؤلفه تبحری ۰/۸۸، خرده‌مؤلفه رویکردی، ۰/۸۸ و برای خرده‌مؤلفه اجتنابی ۰/۵۸ حاصل شد.

پرسش‌نامه سبک اسناد:

پرسش‌نامه سبک اسنادی (ASQ) سلینگمن (۱۹۸۴) دربرگیرنده ۱۲ رویداد فرضی است که شش رویداد خوب و شش

است؛ بدین ترتیب نمرات کمتر از ۱۲، نبودن اضطراب؛ نمرات بین ۳۷-۱۳، اضطراب کم؛ نمرات بین ۶۲-۳۸، اضطراب متوسط و نمرات بالاتر از ۶۳، اضطراب زیاد در نظر گرفته می‌شوند. روایی و پایایی این پرسش‌نامه در مطالعات متعددی سنجیده شده و با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی ملاکی برابر با ۰/۷۲ به دست آمده است که در مجموع قابل قبول است و در پژوهش‌های مشابه استفاده می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۷۸: ۱۸۳). شایان ذکر است که آزمون اضطراب امتحان در این پژوهش اهمیت خاصی داشت. هم‌چنین در ارتباط با آزمون اضطراب امتحان تحلیل‌های عاملی متعددی انجام شده است. پژوهش‌های مختلف معنوی‌پور (۱۳۹۰)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۵) و استویر (۲۰۰۴) نیز عوامل متفاوت و چندگانه‌ای را برای اضطراب امتحان گزارش کرده‌اند. از طرف دیگر، هدف محقق برای آزمون مدل و پیش‌فرض‌های آزمون مدل را مبنی بر این‌که هر سازه حداقل باید از دو مؤلفه برخوردار باشد، باید در نظر داشت. علاوه بر این اگر زمانی یک متغیر، مؤلفه نداشت برای آن یک تحلیل عاملی اکتشافی صورت داده می‌شود. با توجه به همه این عوامل، در این پژوهش، تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده است که شاخص $KMO=93$ ، سه عامل با بار عاملی ۰/۴۹ درصد را استخراج کرد. با نگاهی به پیشینه‌های نظری و پژوهشی و توجه به متن یا محتوای سؤالات این عوامل در قالب «نگرانی»، «افکار مزاحم» و «نبود اعتماد به نفس» نام‌گذاری شد. هم‌چنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۴ به دست آمد.

رویداد بد را شامل می‌شود. درباره هر رویداد ۴ پرسش طرح شده است که همواره در جهت خاصی هستند. سپس نمرات برای هر یک از سه بعد محاسبه می‌شود (فیروزی، ۱۳۸۷).

در مطالعه‌ای /سمیت و همکاران (۲۰۰۰) نقل‌شده از رجبی و شهنی بیلاق، (۱۳۸۴) ضرایب پایایی برای رویدادهای مثبت را ۰/۶۴ و برای رویدادهای منفی ۰/۷۶ به دست آوردند. هم‌چنین در تحقیقی شیخ‌الاسلامی (۱۳۷۵) برای ابعاد درونی، ثبات و عمومیت رویدادهای مثبت به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۵۰ و ۰/۴۲ و برای ابعاد درونی، ثبات و عمومیت رویدادهای منفی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۵۰ و ۰/۴۴ گزارش کرد. او بازآزمایی را به فاصله ۱۵ روز برای ابعاد درونی، ثبات و عمومیت رویدادهای مثبت به ترتیب ۰/۴۲، ۰/۵۱ و ۰/۶۸ و برای ابعاد درونی، ثبات و عمومیت رویدادهای منفی به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۵۸ و ۰/۵۸ به دست آورد. هم‌چنین رجبی و شهنی بیلاق (۱۳۸۴) ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد درونی، ثبات و کلی را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۵۵ و ۰/۴۵ به دست آوردند. در پژوهش حاضر برای به دست آوردن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن برای کل مقیاس سبک اسناد و مؤلفه‌های درونی مثبت، ثبات مثبت، کلی مثبت و اسناد خوش‌بینانه به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۶۰، ۰/۸۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۹ بود.

پرسش‌نامه اضطراب امتحان: پرسش‌نامه اضطراب امتحان TAQ ساراسون، دربردارنده ۲۵ گویه ۴گزینه‌ای (هرگز=۰، به ندرت=۱، گاهی اوقات=۲ و اغلب اوقات=۳) و حداقل آن نمره صفر و حداکثر آن نمره ۷۵ است. هرچه نمره فرد بالاتر باشد، نشان‌دهنده میزان اضطراب بیشتری

یافته‌ها

قبل از آزمون مدل، ابتدا مفروضه‌های هم‌خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها بررسی شد. نتایج نشان داد که شاخص تحمل برای متغیرهای پیش‌بین سبک اسناد و اهداف پیشرفت برابر ۰/۹۷، شاخص تورم واریانس ۱/۰۳ و هم‌چنین مقدار شاخص دوربین واتسون که برای بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا شد، برابر ۱/۷۹ بود. اگر شاخص تحمل کوچک‌تر از یک ($1 < collinearity < 0$)، شاخص تورم کوچک‌تر از ۱۰ ($VIF < 10$) و مقدار آزمون دوربین واتسون کوچک‌تر از ۴ باشد ($4 < Durbin-Watson$)، از مفروضه‌های رگرسیون، تخطی صورت نگرفته است؛ بنابراین با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده، می‌توان نتیجه گرفته می‌شود که شرایط انجام آزمون رعایت شده است. یافته‌ها نشان داد که شاخص‌های برازش تحلیل معادلات ساختاری، گویای برازش کلی مدل مورد نظر بود (شکل ۱). برای بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی، شاخص بنتلر-بونت (NFI) و تاکر-لویز یا شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)، شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) و معیارهای دیگر GFI، AGFI، CFI استفاده شده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل توصیفی داده‌های پژوهش دربردارنده شاخص‌های آمار توصیفی از جمله میانگین، انحراف معیار و هم‌بستگی پیرسون برای متغیرهای مطالعه شده است.

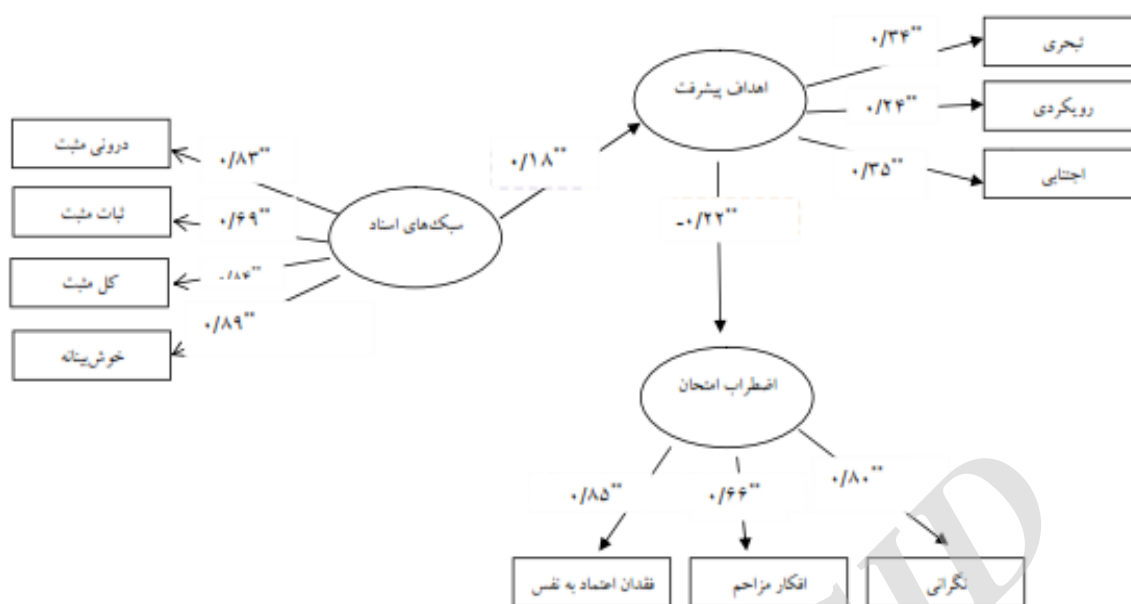
در این پژوهش تعداد کل دانشجویان ۲۵۹ نفر بود که میانگین و انحراف معیار آنها به این ترتیب حاصل شد: در مقیاس اسناد درونی مثبت، ۵/۲۴، ۱/۲۹؛ در مقیاس اسناد با ثبات مثبت، ۵/۳۳، ۱/۰۸؛ در مقیاس کلی مثبت، ۴/۹۵، ۱/۱۰؛ در اسناد خوش‌بینانه، ۱۵/۲۱، ۳/۰۵؛ در اهداف اجتنابی به ترتیب، ۳۴/۵۰، ۱۰/۴۸؛ در اهداف تبحری، ۲۶/۶۴، ۷/۳۱؛ در اهداف رویکردی، ۳۲/۵۵، ۶/۰۲. هم‌چنین میانگین و انحراف معیار کل آزمودنی‌ها در اضطراب امتحان، ۶۹/۹۲، ۱۵/۱۷؛ مؤلفه‌های نگرانی، ۲۶/۰۳، ۶/۷۱؛ افکار مزاحم، ۲۴/۱۲، ۶/۰۹ و در نداشتن اعتماد به نفس، ۱۹/۷۷، ۵/۶۴ است. نتایج مربوط به ضرایب هم‌بستگی نشان می‌دهد که هم‌بستگی مثبت و معنی‌داری بین سبک‌های اسنادی مثبت و اهداف تبحری و رویکردی وجود دارد. بین خرده‌مؤلفه‌های اضطراب امتحان و اهداف اجتنابی و رویکردی نیز رابطه منفی و معنی‌داری هست.

جدول ۱: شاخص‌های نیکویی برازش مدل

مدل	χ^2	Df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI	NNFI
سه‌عاملی	۸۱/۰۸	۳۳	۲/۴۵	۰/۰۷۶	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۴

تأیید می‌شود. RMSEA مدل برابر با ۰/۰۶۰ و هم‌چنین NFI و NNFI به ترتیب برابر با ۰/۹۳ و ۰/۹۵ است که نشان می‌دهد مدل، برازش خوبی دارد (**در سطح معنادار ۰/۰۱). شکل ۲، نموداری است که ضرایب مسیر و قدرت نسبی مسیرها را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، حاصل مجذور کای بر درجه آزادی، کمتر از ۲ است که نشان‌دهنده این است که مدل به خوبی برازش دارد. هم‌چنین معیارهای $GFI=0/96$ و $AGFI=0/92$ حاصل‌شده، نشان‌دهنده این است که مدل از برازش خوبی برخوردار بوده است؛ بدین معنی که مدل



شکل ۲: نتایج ارزیابی الگوی پیشنهادی رابطه سبک‌های اسنادی و اضطراب امتحان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود برای هر یک از متغیرهای سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان به میانجی‌گری اهداف پیشرفت، ضریب مسیر گاما (γ) و بتا (β) و مقادیر t متناظر با آن نیز وجود دارد. ضریب مسیر گاما (γ) سبک‌های اسناد به اهداف پیشرفت (۰/۱۸) است. آزمون معنی‌داری t نشان داد که این مسیر به لحاظ آماری معنی‌دار است ($p < 0.05, t = 2/08$). فرضیه اول پژوهش که بیان می‌کند، سبک اسنادی، پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت است، تأیید می‌شود. ضریب مسیر β از اهداف پیشرفت به اضطراب امتحان (-۰/۲۲) است که ضریب منفی و متوسطی است و آزمون معنی‌داری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری، معنادار است ($p < 0.01, t = -3/38$). فرضیه دوم پژوهش مبنی بر این‌که اهداف پیشرفت میانجی رابطه بین سبک اسناد و اضطراب امتحان است، نیز تأیید می‌شود. در نهایت بین سبک اسناد و اضطراب امتحان نیز رابطه‌ای مشاهده نشد؛ به این معنی که سبک اسناد، پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان نیست.

شاخص‌های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط به شاخص‌های برازش کلی الگو محدود نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون‌زاد سبک‌های اسناد به متغیرهای درون‌زاد اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان (ضرایب گاما) و از متغیرهای هفته‌ی میانجی اهداف پیشرفت به متغیر هفته‌ی درون‌زاد اضطراب امتحان (ضرایب بتا) نیز وجود دارد. این ضرایب و شاخص‌ها، قدرت نسبی هر مسیر را نیز نشان می‌دهد. قدر مطلق ضرایب β و γ رگرسیون استاندارد شده‌اند و مقدار آنها حتماً باید بین صفر و یک باشد.

جدول ۲: ضرایب مسیر و معنی‌داری

نام مسیر	$\gamma AS > AG$	$\beta AG > TA$
ضرایب مسیر	۱۸	-۲۲
آزمون معنی‌داری t	*۲/۰۸	**۳/۳۸
AS = سبک اسناد، AG = اهداف پیشرفت، TA = اضطراب امتحان، * = معنادار (۰/۰۵) و ** = معنادار (۰/۰۱)		

بحث و نتیجه‌گیری

نظر به اهمیت اضطراب امتحان بر عملکرد و پیش‌برد دانشجویان در امور تحصیلی و فرایندهای روانی آنها و همچنین تأثیر متغیری مانند اهداف پیشرفت بر اضطراب امتحان که خود متأثر از متغیرهای دیگری مانند سبک‌های اسنادی است، هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه سوگیری‌های اسنادی مثبت و اضطراب امتحان دانشجویان مقطع کارشناسی بود. در این پژوهش، روابط یادشده از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج با توجه به شکل ۲ نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش که دارای مبانی نظری و تجربی قوی است، با داده‌ها برازش دارد. در این پژوهش، اهداف پیشرفت نقش میانجی‌گرانه خود را به‌خوبی نشان داد؛ به این معنی که میزان رابطه بین سبک‌های اسناد و خرده‌مقیاس‌های آن در تأثیر مقدار اهداف پیشرفت قرار گرفت. از طرف دیگر اضطراب امتحان دانشجویان مستقیماً با عامل اهداف پیشرفت، پیش‌بینی شد. علاوه بر این، بین مؤلفه‌های اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت و سبک‌های اسنادی با جمع کل مقیاس‌های آنها روابط خوب و معنی‌داری مشاهده شد.

نتایج نشان داد ضریب مسیر گاما (γ) سوگیری اسنادی مثبت به اهداف پیشرفت ($0/18$) بود که این مسیر به لحاظ آماری معنی‌دار بود. این یافته از این نظر که سوگیری‌های اسنادی مثبت با اهداف پیشرفت رابطه دارد، با پژوهش‌های ایمز (۱۹۹۲) و دووک و لگت (۱۹۸۸) هم‌سو است؛ اما از این نظر که هیچ‌یک از متغیرهای سبک اسناد درونی مثبت به‌تنهایی با متغیر اهداف پیشرفت، رابطه ندارند با

در کنار بررسی شاخص‌های کلی برازش و ضرایب گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا (Y) نیز اهمیت دارد. همان‌طور که مشاهده شد، تمام ضرایب لامبدا (Y) مقدار بالایی هستند. آزمون معناداری t نشان می‌دهد که همه ضرایب به‌دست‌آمده معنادارند. متغیر اهداف تبحری به عنوان مقیاس شناخته شده است و بیشترین شباهت نظری را به اهداف پیشرفت دارد. بالاترین λY اهداف پیشرفت به سمت اهداف رویکردی است. اهداف اجتنابی و تبحری از ضرایب خوب اما پایین‌تری نسبت به اهداف رویکردی برخوردارند. بالاترین λY اضطراب امتحان به سمت تولید مؤلفه نگرانی است که به عنوان مقیاس نیز شناخته شده است و بیشترین شباهت نظری را به اضطراب امتحان دارد. مؤلفه افکار مزاحم و نبود اعتماد به نفس نیز از ضرایب بالایی برخوردارند، اما این مقدار، پایین‌تر از تولید مؤلفه نگرانی است.

همچنین تمام ضرایب لامبدا (X) مقدار بالایی هستند. آزمون معناداری t نشان می‌دهد که همه ضرایب به‌دست‌آمده، معنادارند. بالاترین λX سبک‌های اسناد به سمت اسناد خوش‌بینانه است. سایر مؤلفه‌ها ضرایب بالا، اما پایین‌تری نسبت به اسناد خوش‌بینانه دارند.

برای مقایسه اثرات مستقیم با اثرات غیرمستقیم، مدل با اثر مستقیم نیز محاسبه شد. نتایج نشان داد که اثرات مستقیم، $0/19$ و اثرات غیرمستقیم برابر $0/04 - (0/22 * 0/18 = 0/04)$ است. گرچه اثرات مستقیم باورهای اسنادی به اضطراب امتحان قوی‌تر است، اثرات بخشی از واریانس اضطراب امتحان از طریق غیرمستقیم و با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدفی تبیین می‌شود.

به دست آوردن شایستگی در موقعیت‌های ارزیابی و یا شرایط خاص امتحان، بخشی از تمرکز خود را به این معطوف کنند که بهترین عملکرد یا نتیجه را در امتحان به دست آورند؛ از این رو در شرایطی که ارزیابی می‌شوند، اضطراب بیشتری را تجربه کنند. همچنین دانسون و مک نرنی (۲۰۰۱)، به نقل از دوی و منگسون، (۲۰۱۲) نیز بر این باورند که افراد با جهت‌گیری اهداف اجتنابی نیز اضطراب پایینی را در تکالیف یا امتحانات دارند؛ به این دلیل که چون این افراد به عملکرد و نتایجشان در یادگیری و مطالعه توجهی ندارند، از این رو در امتحانات نیز بدون در نظر گرفتن نتایج یا پیامدهای امتحان، اضطراب پایین‌تری دارند. نتایج هم‌چنین نشان داد که بین اهداف عملکردی و اضطراب امتحان، رابطه منفی وجود دارد که با یافته هویژن و همکاران (۲۰۰۶) هم‌سو است؛ اما با پژوهش‌های دوی و منگسون (۲۰۱۲) و وکیلی و همکاران (۱۳۸۸) که رابطه مثبتی را بین اهداف رویکردی عملکردی و اضطراب امتحان به دست آورده‌اند، ناهم‌سو است. در تبیین این نتیجه ناهم‌سو، دلایل متفاوتی بیان می‌شود؛ اول این که افراد با جهت‌گیری عملکردگرا چون بیشتر به دنبال کسب نمره و اثبات شایستگی خود به دیگران هستند، بنابراین برای به دست آوردن این امتیاز و برتری، به شدت تلاش می‌کنند. از آن‌جا که تلاش و کوشش نتیجه می‌دهد، دانشجو در کسب نمره‌های بالا موفق می‌شود و اضطراب امتحان به او دست نمی‌دهد. دوم در تبیین تضاد موجود بین نتایج مطرح‌شده چنین استدلال می‌شود که متغیرهای ذکرشده وابسته به زمان، شرایط فرهنگی و عوامل محیطی (مانند نقش اساتید) است.

پژوهش‌های الویت (۲۰۰۵) و گرانت و دویک (۲۰۰۳) ناهم‌سو است که در تبیین این یافته، اظهارنظرهای مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مبنی بر مبهم‌بودن و یا چندسویه‌بودن برخی از سؤال‌ها ذکر می‌شود.

ضریب مسیر β از اهداف پیشرفت به اضطراب امتحان (-۰/۲۲) بود که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نشان داده شد. هم‌چنین هر سه متغیر اهداف تبحری، اهداف رویکردی و اهداف اجتنابی با متغیر اضطراب امتحان رابطه داشتند.

این یافته‌ها به طور کلی با پژوهش‌های اوم و رایس (۲۰۱۱)، چانگ، هوانگ و وانگ (۲۰۰۸)، قلی‌زاده (۱۳۸۶) و درتاج (۱۳۹۲) مبنی بر رابطه بین اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان هم‌سو است؛ اما به طور خاص یا جزئی‌تر با یافته‌های دوی و منگسون (۲۰۱۲)، اوم و رایس (۲۰۱۱) و چانگ و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر ارتباط منفی بین جهت‌گیری اهداف تبحری و اضطراب امتحان ناهم‌سو است. در عین حال با در نظر گرفتن این که اهداف تبحری، همان اهداف یادگیری دویک و لگت (۱۹۸۸) در نظر گرفته می‌شوند، این یافته با نتایج سالیلی، چو و لای (۲۰۰۲)، نقل‌شده از جهرمی، لواسانی و رستگار، (۱۳۸۸) هم‌سو و در یک راستا است. در تبیین این یافته، این‌گونه بیان می‌شود که متغیر اهداف پیشرفت از شرایط محیطی از جمله فرهنگ و محیط کلاس متأثر است. از طرف دیگر شرایط خاص خانواده‌ها و محیط‌های آموزشی مبنی بر این است که دانشجو باید به هر شکلی بهترین عملکرد را در دانشگاه به دست آورد. با توجه به این عوامل ممکن است حتی دانشجویان تبحری برخلاف انگیزه درونیشان برای یادگیری و

اساتید و متخصصان در مطالعه اضطراب امتحان به اهداف پیشرفت به صورت یک متغیر تأثیرگذار و میانجی بر اضطراب دانشجویان توجه داشته باشند.

منابع

ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۱)، بررسی می‌وزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و اثربخشی دو روش درمانی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستان، پایان‌نامه دکتری رشته روان‌شناسی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

البرزی، س. (۱۳۹۰)، بررسی توان استروپ هیجانی ترکیبی زیرآستانه‌ای و فوق آستانه‌ای در سنجش تورش توجه اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

پنتریچ، پ. و شانک، د. (۱۳۹۰)، انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و کاربردها)، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران، علم.

توحیدی، م. (۱۳۸۱)، مطالعه رابطه سبک‌های اسنادی، اضطراب و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم.

جهرمی، ر. ق؛ غلامعلی لواسانی، م. و رستگار، ا. (۱۳۸۸)، ارائه مدلی برای اضطراب رایانه بر اساس باورهای معرفت‌شناختی و اهداف

از محدودیت‌های این تحقیق به محدودبودن جامعه آماری مورد نظر اشاره می‌شود؛ بنابراین در تعمیم نتایج به شهرهای دیگر ایران باید با احتیاط برخورد کرد. همچنین پژوهش، نقش عوامل محیطی و فرهنگی را به عنوان عوامل تأثیرگذار بر سبک‌های اسنادی، جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان بررسی نکرده است. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در گروه‌های مختلف با استفاده از همین روش و یا روش‌های جایگزین انجام شود؛ برای مثال بررسی کرد که آیا مدل پیشنهادی در نمونه دختران و پسران یکسان است؟ از طرفی نقش متغیرهای فرهنگی، اجتماعی و شخصیتی روی هر یک از متغیرها بررسی شود. به علاوه الگوی یادشده یا تعدیل یافته آن در دانشگاه‌ها یا نمونه‌های دیگری همچون دانشجویان کارشناسی و برجستگان علمی و تحقیقی انجام شود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های این پژوهش مشخص شد که متغیر سوگیرهای اسنادی مثبت بر اهداف پیشرفت تأثیرگذار است. بر اساس این اگر محیط‌های آموزشی و اساتید شرایطی را فراهم آورند که دانشجو شرایط مثبت در انجام تکالیف را به تلاش‌های خود نسبت دهد و خود را در محور فعالیت‌های کلاسی و درسی مؤثر و توانا ببیند یا به این باور برسد که شکست در تکالیف به معنی توانایی‌نداشتن او نیست یا به عبارتی، سوگیرهای اسنادی مثبتی داشته باشد، به دنبال آن نیز اهداف پیشرفت مطلوبی دارد. با توجه به این‌که متغیر میانجی اهداف پیشرفت تأثیر بالایی بر اضطراب امتحان دارد و نشان می‌دهد متغیر اهداف پیشرفت برای سبک اسناد و اضطراب به عنوان یک میانجی به‌خوبی عمل کرده است، بنابراین پیشنهاد می‌شود

مطالعات آموزش و یادگیری، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۱۰۴-۷۵.

شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۷۵)، بررسی رابطه سبک اسناد و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی با توجه به متغیرهای هوش، جنسیت و زمینه خانوادگی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

قلی‌زاده، م؛ شکرکن، ح. و حقیقی، ج. (۱۳۸۶)، بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر ایزده، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال چهاردهم، شماره ۱ و ۲، صص ۱۶۶-۱۴۹.

گیج، ن. و برلایندر، د. (۱۳۷۴)، روانشناسی تربیتی، ترجمه خونی‌نژاد و همکاران، مشهد، مؤسسه انتشارات حکیم فردوسی.

ولی‌محمدی، م. (۱۳۸۱)، بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، چاپ‌شده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا.

مهدوی‌غروی، م؛ خسروی، م. و نجفی، م. (۱۳۹۱)، رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره دوم، شماره ۳، صص ۵۰-۳۱.

وکیلی، ر؛ غلام‌علی‌لواسانی، م؛ حجازی، ب. و اژه‌ای، ج. (۱۳۸۹)، راهبردهای یادگیری،

پیشرفت، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و نه، شماره ۲، ۳۹(۲): ۱۰۱-۱۲۱، صص ۱۰۱-۱۲۱.

خدایاری، ر. (۱۳۸۴)، مقایسه اضطراب امتحان و موفقیت تحصیلی در دانشجویان با منبع کنترل درونی و بیرونی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، چاپ‌شده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

خسروی، م. و بیگدلی، ا. (۱۳۸۷)، رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان، مجله علوم رفتاری، دوره دوم، شماره ۱، صص ۲۴-۱۳.

دودانگه، م. (۱۳۷۶)، بررسی رابطه اضطراب و منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر شهر قزوین در سال تحصیلی ۷۵-۷۶، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، چاپ‌نشده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

رجبی، غ. و شهنی‌بیلاق، م. (۱۳۸۴)، اثرات جنسیت و رشته تحصیلی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز و یافته‌های روان‌سنجی مقیاس، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و دوم، شماره ۴، صص ۳۲-۱۵.

شهنی‌بیلاق، م؛ مجیدی، ر. و حقیقی‌مبارکه، ج. (۱۳۹۱)، رابطه کلی‌هوش کلی و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی اضطراب امتحان و سازگاری در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهرستان بروجرد، مجله

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., Calvo, M. G. (2007), Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Ferla, J., Valke, M., Cai, Y. (2009), Academic self-efficacy and academic self concept: reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4) 499-505.
- Grant, H., Dweck, C. S. (2003), Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Huijun, L., Dejun, G., Hongli, L., Peixia, G. (2006), Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory. *Acta Psychological Sinica*, 38, 254-261.
- In'nami, Y. (2006), The effects of test anxiety on listening test performance. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34 (3), 317 – 340.
- Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. (2003), Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(3), 251-270.
- Lee, M. T., Wong, B. P., Chow, B. W. Y., McBride- Chang, C. (2006), Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36 (1), 82-96.
- Liu, H., Guo, D., Li, H., Gao, P. (2006), Relationship among achievement goalorientation, test anxiety and working memory (Article written in Chinese). *Acta Psychologica sinica*, 38 (2), 254-261.
- McLaughlin, E., Lefavre, M. j. e., Cummings, E. (2010), Experimentally-induced learned helplessness in adolescents with type 1 diabetes. *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (4), 405-414.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Roeser, R. (1998), The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23 (2), 113-131.
- Prins, P. J., Hanewald, G. J. (1997), Self-statements of test-anxious children: Thought-جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا، پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی، سال دهم، شماره ۱، صص ۳۶-۲۴.
- Beneson, J., Bondolas, D. L., Hutchinson, S. (1994), Moderating test anxiety among males and females. *Anxiety, Stress and Coping*, 7(2), 137-148.
- Cassady, J. C. (Ed.). (2010), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* New York: Peter Lang.
- Chong, M. h., Huang, C. y., Wang, F. (2008), The relationships of testanxious, self-worth and achievement goal orientation of college entrance examinees for music. *Huazhong Normal University Journal of Postgraduates*, 3, 025.
- Putwain, D., Woods, K., Nicholson, L. (2009, September). Causes and consequences of test anxiety in Key Stage 2 pupils the mediational role of emotional resilience. Symposium presented at the British Educational Association Conference, Manchester, UK.
- Dewi, N., Mangunsong, F. (2012), Contribution of student's perception toward teacher's goalorientation and student's goalorientation as a mediator in test anxiety on elementary'sfinal exams. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 509-517.
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., Bahrami, N. (2011), On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988), A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16, 52-72.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., Gable, S. (1999), Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549.
- Eum, K., Rice, K. G. (2011), Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*. 23, 1 – 12. doi:10.1080/10615806,2010,488723.

- history of ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28-36.
- Wren, D. G., Benson, J. (2004), Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17 (3), 227-240.
- Zeidner, M. (1990), Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), 145-160.
- Zeidner, M. (2007), Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun, (Eds.), *Emotion in education*, 165-184, San Diego, CA: Academic Press.
- Zeidner, M., Matthews, G. (2005), Evaluative anxiety. In A. Elliott & C. Dweck, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-166), New York: Guilford Press.
- Zeidner, M. (1998), *Test anxiety: The state of the art*, New York: Plenum.
- listing and questionnaire approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (3), 440.
- Putwain, D. W., Daniels, R. A. (2010), Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 8-13.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997), Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341.
- Shih, S. S. (2006), classroom goalstructures and achievement goalorientations as predictors of children's Self-Handicapping and test anxiety (Article written in Chinese). *Journal of Education and Psychology*, 29(3), 517-546.
- Weiner, B. (2010), *The development of an attribution-based theory of motivation: A*

Archive of SID

Archive of SID