

بررسی نقش تعاملی جهت گیری هدفی دانش آموزان در رابطه بین الگوی تدریس مدیریت بر آموزش بهرنگی و اضطراب امتحان دانش آموزان

داود ملکی^۱

محمد رضا بهرنگی^۲

تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۷

تاریخ وصول: ۹۵/۳/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی نقش تعاملی جهت گیری هدفی دانش آموزان در رابطه بین الگوی تدریس مدیریت بر آموزش بهرنگی و اضطراب امتحان دانش آموزان پرداخته است. روش مورد استفاده در این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. داده های مطالعه با استفاده از روش کمی و مشخصاً پرسشنامه جمع آوری شد که مشتمل بر پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار برای اندازه گیری جهت گیری هدف کلاس، پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون و پرسشنامه محقق ساخته الگوی مدیریت بر آموزش بر اساس الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه مقطع متوسطه شهرستان بهارستان است که از بین آن ها با استفاده از نمونه گیری چند مرحله ای تصادفی و بر اساس فرمول های تعیین حجم نمونه، ۱۵۰ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. تحلیل اطلاعات حاصل شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و متعاقباً تحلیل رگرسیون تعاملی نشان می دهد که اولاً بین هر دو متغیر کاربرد الگوی مدیریت بر آموزش و جهت گیری هدفی دانش آموزان با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد و ثانیاً جهت گیری هدفی، نقشی تعاملی در رابطه بین کاربرد الگوی مدیریت بر آموزش و اضطراب امتحان ایفا می کند.

واژگان کلیدی: جهت گیری هدفی دانش آموزان، روش تدریس، الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی، اضطراب امتحان.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش نخستین کانون توجه به مسایل مختلف جوامع در حال توسعه است و کارایی این نظام بر مبنای موفقیت دانش آموزان که تحت عنوان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از آن یاد می شود، تعیین می شود. پیشرفت تحصیلی^۳ در هر درس، میزان پیشرفت نظام آموزش و پرورش را روشن ساخته و معیار بهره وری و بازدهی سرمایه گذاری در بخش تعلیم و تربیت را مشخص می سازد. مروری مختصر بر تحقیقات انجام شده نشان می دهد که پیشرفت تحصیلی نتیجه تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر این متغیر تأثیر گذار هستند. تئوری ها و تحقیقات

۱. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد رباط کریم، دانشگاه آزاد اسلامی، رباط کریم، ایران (edu_maleki@yahoo.com)

۲. استاد تمام گروه مدیریت آموزشی - دانشکده مدیریت - دانشگاه خوارزمی - تهران - ایران (behrangimr@yahoo.com)

متعددی که در مورد انگیزه موفقیت ارائه شده اند نیز، عوامل فردی و محیطی متنوعی که رفتار، شناخت و عواطف افراد دارای موفقیت تحصیلی را پیش بینی می کنند، شناسایی کرده اند (دوی و همکاران^۱، ۲۰۱۲). برخی از این عوامل، انگیزش، توانایی و معلومات گذشته فرد، محیط روانی، ساختار کلاس، گروه همسالان، انتظارات معلم و هوش هستند (کولین هارت، بلوم^۲؛ به نقل از شعبانی، ۱۳۸۹).

سنجش پیشرفت تحصیلی معمولاً بر مبنای فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس و معدل دانش آموزان در امتحاناتی است که از دانش آموزان اتخاذ می شود. به دلیل اهمیتی که امتحانات در تعیین عملکرد تحصیلی دارد، سطح اضطراب امتحان^۳ می تواند در فهم بخشی از جوانب اثرگذار در تحصیل دانش آموزان کمک کننده باشد (ایوم و رایس^۴، ۲۰۱۱) تحقیقات انجام شده در ایران نیز حاکی از اهمیت این عامل در پیش بینی عملکرد تحصیلی است. برای مثال مطالعه یوسفی و همکاران (۱۳۹۲) در فراتحلیلی نشان داده است که اضطراب امتحان نزدیک به ۱۹ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را پیش بینی می کند. نتایج حاصل از مطالعه دیگری نیز نشان می دهد که از میان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، مولفه های راهبرد شناختی و اضطراب امتحان بهترین پیش بینی کنندگان عملکرد تحصیلی می باشند (سیاح و همکاران، ۱۳۹۲).

تحقیقات بین المللی نشان داده اند که بین ۲۵ تا ۴۰ درصد دانش آموزان در امتحان دچار اضطراب می شوند (محمد علی و طالب^۵، ۲۰۱۳) و حدود ۱۰ تا ۲۰ درصد آن ها اضطراب در حد شدید دارند (دویی و همکاران^۶، ۲۰۱۲). در بین دانش آموزان در ایران متوسط دانش آموزان هر کلاس ۳۰ تا ۳۵ نفر را در بر می گیرد که با این تفاسیر پیش بینی می شود ۵-۷ دانش آموزان در هر کلاس دارای اضطراب امتحان در حد بسیار بالا باشند و در بین کل دانش آموزان، هزاران نفر دارای اضطراب امتحان بسیار بالا خواهند بود. تحقیقات انجام شده در ایران نرخ های شیوع متفاوتی را گزارش داده اند. تحقیق در تاج و همکاران (۱۳۹۲) نشان می دهد که نزدیک به ۱۲ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحانی شدید و ۸۴ درصد دارای اضطراب در سطوح مختلف بوده اند. به احتمال بسیار زیاد این میزان برای دانش آموزان بسیار بالاتر خواهد بود. در بررسی عظیمی و همکاران (۱۳۹۳) و سبزه آرای و همکاران (۱۳۹۱) به طور متوسط یک پنجم دانش آموزان دارای اضطراب امتحان شدید و نزدیک به ۹۰ درصد آنان داری سطوح مختلفی از اضطراب بوده اند.

به دلیل اثرات نامطلوب اضطراب امتحان در عملکرد تحصیلی دانش آموزان که نهایتاً افت تحصیلی را به وجود می آورد، به کارگیری راه هایی برای کاهش آن ضرورت پیدا می کند. ما باید به دنبال روش هایی در درون موقعیت آموزشی برای کاهش اضطراب باشیم. معلمان به عنوان افرادی که آموزش دانش آموزان به طور مستقیم بر عهده آن هاست و آن ها نزدیک ترین ارتباطات را با دانش آموزان دارند، می توانند عامل محوری در موقعیت آموزشی در نظر گرفته شوند. موریس^۷ (۲۰۱۰)، با بررسی تحقیقات انجام شده پیرامون موضوع اضطراب، عوامل چهارگانه ای را شناسایی کرده است که یکی از مهم ترین آن ها معلمان و انتظارات آنان از دانش آموزان است. هر چند که عوامل دیگری مانند جنسیت، میزان

1 Dewi & et al

2. Colin Hart & Bloom

3. Test Anxiety

4. Eum & Rice

5. Mohammadali & Taleb

6. Dewi & et al

7. Moris

اضطراب عمومی، راه های مقابله، تمرکز و حواس پرتی و محیط نامناسب شناسایی شده اند که اضطراب دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهند (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۵).

مرور مختصری بر ادبیات تحقیق نشان می دهد که تحقیقاتی محدودی در رابطه با تأثیر روش تدریس بر کاهش اضطراب امتحان در ایران انجام پذیرفته است. از طرف دیگر تحقیقاتی که در مورد اثرات روش های گوناگون تدریس انجام گرفته غالباً بر تأثیر آن در عملکرد تحصیلی محدود شده اند. این مسئله در مورد الگوی تدریس مدیریت بر آموزش بهرنگی نیز مصداق پیدا می کند. غالب شواهد تحقیقاتی مؤید تأثیر این الگو بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان بوده است. این نظریه با تحقیقات نیمه تجربی بسیاری که نتایج آن ها شواهد علمی مدلل را در تأثیرات معنادار الگو به لحاظ آماری نشان می دهد (بهرنگی، ۱۳۹۳)، به طور بالقوه می تواند بر جوانب مثبت و منفی آموزش تأثیر گذار باشد.

تئوری تحقق هدف از جمله تئورهایی است که در پی تبیین عوامل مؤثر بر آموزش بوده است. از منظر این تئوری ها معلمان و دانش آموزان با اهداف خاصی وارد آموزش می شوند (پنتریچ^۱، ۲۰۰۰). باتلر^۱ (۲۰۰۷) شرح می دهد که در عمل تدریس و یادگیری، هدف گذاری عامل مهمی در اتخاذ روش تدریس توسط معلمان محسوب می شود. اهدافی که معلمان در فرایند تدریس خود و سایر فعالیت های کلاسی برای دانش آموزان تعیین می کنند، بیانگر جهت گیری هدفی معلمان است. از نظر او پس از گذشت زمان، هدفگذاری به خود دانش آموزان محدود نمی ماند و معلمان با هدف های خاص خود نیز وارد این فرایند می شوند. علاوه بر معلمان، دانش آموزان هم اهداف خاص خود را در کلاس درس دنبال می کنند، که می تواند رفتارهای امتحانی آن ها را تعیین کند. از نظر پنتریچ (۲۰۰۰)، دانش آموزان با دو هدف عمده در فعالیت های آموزشی مشارکت می کنند: اهداف تسلط یابی و یا عملکردی. دانش آموزان با جهت گیری هدفی تسلط محور^۲، صلاحیت را به عنوان یادگیری و فهم کامل تکالیف در نظر می گیرند و از معیارهای خود ارجاعی^۴ برای تعیین سطح موفقیت و شکست استفاده می کنند (ریمیدیوس^۵، ۲۰۰۸؛ مورایاما^۶، ۲۰۱۲). از طرف دیگر دانش آموزانی که جهت گیری عملکردی^۷ دارند، صلاحیت را به عنوان عملکرد بهتر در مقایسه با دیگر دانش آموزان در نظر می گیرند و سطح موفقیت خود را بر حسب معیار معلمان تعریف و تعیین می کنند (ریمیدیوس، ۲۰۰۸؛ سینکو و میلز^۸، ۲۰۰۸).

چنین شواهدی نشان می دهد که رابطه بین روش تدریس معلمان و اضطراب امتحان، پیچیده و چند جانبه است. جهت گیری هدفی یکی از عواملی است که این رابطه را پیچیده تر می کند. به همین منظور در تحقیق حاضر علاوه بر رابطه بین مدیریت معلمان بر آموزش با اضطراب امتحان دانش آموزان، نقش تعدیلی این متغیر نیز مورد توجه قرار گرفته است و با استفاده از تحلیل های چند متغیره، مطالعه این روابط مدنظر قرار گرفته است. اضطراب امتحان، به عنوان یک مشکل مهم آموزشی مطرح بوده و نوع شایعی از اضطراب عملکرد است که عملکرد تحصیلی دانش آموزان را به طور منفی تحت تأثیر قرار می دهد (ارگان^۹، ۲۰۰۳؛ راست و اسپچیمر^{۱۰}، ۲۰۰۱). این پدیده، مرتبط با شرایطی محدود شده و موقعیتی است و نوعاً در بر گیرنده رفتارها، احساسات، واکنش ها و تفکرات است (رن و بنسون^{۱۱}، ۲۰۰۴). ساراسون و ساراسون^{۱۲} (۱۹۹۰)، اضطراب امتحان را نوعی خود-اشتغالی ذهنی می داند که با خود کم انگاری و تردید درباره توانایی های خود مشخص

1. Pintrich 2. Batler 3. Mastery goal orientation 4. Self-referential standard
5. Remedios 6. Murayama 7. Performance goal orientation 8. Senko & Miles 9. Ergene
10. Rost & Schermer 11. Wren & Benson 12. Sarason & Sarason

می شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می گردد.

در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، پدیدگی رنگ چهره، لکنت زبان، حرکت های غیر ارادی دست و پا، تغییر صدا، لرزش بدن و صدا، خشکی دهان و عرق کردن، بارز است. ممکن است دانش آموزی برخی از علائم فوق را همراه با علائم شناختی داشته باشد و دانش آموز دیگر، علائم متفاوت دیگری را داشته باشد (هریس^۱، ۱۹۸۶؛ روتبلوم^۲، ۱۹۸۶). عوامل چندی وجود دارد که بر ظهور و بروز اضطراب امتحان تأثیر بالقوه ای دارند. اعتقاد به این است که اضطراب امتحان امری اکتسابی است که در سال های اولیه تحصیل یاد گرفته می شود (پکران و همکاران^۳، ۲۰۰۹). مطالعه اوهااتا^۴ (۲۰۰۵؛ نقل از سیدی و خلیلی اقدم، ۲۰۱۳) نشان می دهد که بسیاری از فراگیران اظهار کرده اند که از دادن امتحان ترس دارند، به این دلیل که موقعیت های امتحانی در آنها نگرانی ایجاد می کند که مبادا عملکرد بد و نمره بدی کسب کنند. اما احتمالاً منبع دیگری برای چنین اضطرابی نیز وجود دارد که دانش آموزان را از بابت گرفتن نمره در امتحان نگران می کند. نتایج حاصل از پژوهش ها حاکی از تأثیر قابل توجه یادگیری موقعیتی تلفیقی (نعیمی و همکاران، ۱۳۹۰؛ اسمیت^۵، ۲۰۰۵)، یادگیری مشارکتی (شعبانی، ۱۳۸۹؛ فردانش، ۱۳۸۷؛ کرامتی و همکاران، ۱۳۹۱؛ اسپجیمیت^۶، ۲۰۰۷)، انجام ارزشیابی های مداوم و مناسب (هلینگر و لو^۷، ۲۰۱۰؛ کیامنش و همکاران، ۱۳۹۲)، تقویت فهم روابط بین مفاهیم و فهم عمیق مفهومی (گیجبلز^۸، ۲۰۰۵) و مسئله محوری (اکبری و همکاران، ۱۳۹۰؛ اسپجیمیت، ۲۰۰۹؛ لوینز، ۲۰۱۱) بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و اضطراب امتحان هستند. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده موقعیتی و مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان در محیط آموزش رخ می دهد؛ محیطی که به شدت متاثر از معلم و رفتارهای اوست (دویی، ۲۰۱۲). شواهد تحقیقاتی نیز مؤید تأثیرپذیری سطح اضطراب دانش آموزان از رفتارها و روش های تدریس معلم است.

از بین الگوهای تدریس، الگوی مدیریت بر آموزش نظریه جدیدی است که تأثیرات آموزشی و پرورشی را بر بهبود کیفیت یادگیری شاگردان مطمئن می سازد (بهرنگی، ۱۳۹۳). الگوی تدریس مدیریت بر آموزش، آموزش را برای پرورش به کار می گیرد (بهرنگی، ۱۳۸۸؛ نقل از بهرنگی و کریمی، ۱۳۹۲) و تاکنون برای تدریس محتوای تخصصی گوناگون در سطوح و مقاطع تحصیلی مختلف مانند تدریس کتاب تاریخ هنر جهان (بهرنگی و کریمی، ۱۳۹۲)، آموزش علوم (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۳) به کار گرفته شده و تأثیر آن مشخص شده است. بهرنگی (۱۳۹۳) محور اساسی این نظریه را مرکب از مراحل می داند که برای کاربرد مشترک آن توسط مربیان در ده مرحله یا گام قابل اجراست:

- گام اول به دادن تکلیف عملی به شاگردان برای تهیه پیش سازمان دهنده برای آغاز تدریس می پردازد.
- گام دوم الگوی مدیریت بر آموزش به مشارکت شاگردان تمرکز دارد. البته مشارکت شاگردان در طی مراحل این الگو همواره مدنظر است ولی در این مرحله نحوه تعیین تعداد اعضای هر گروه مطرح است.
- گام سوم، مشخص ساختن نحوه مشارکت شاگردان در داخل و در بین گروه ها است.
- گام چهارم، مشارکت بین گروهی است که طی آن گروه ها موارد استخراج شده را به همدیگر آموزش می دهند.

1. Harris
5. Smith

2. Rothblum
6. Schmidt

3. Pekrun & et al
7. Hallinger & Lu

4. Ohata
8. Gijbels

• گام پنجم، تسلط یابی شاگردان بر بینش یا تصویر کلی از مبحث درسی را مورد تمرکز و توجه قرار داده و از شاگردان می‌خواهد در یک شرایط امتحانی قرار گرفته و نمودار پیوند بین مطالب عمده را ترسیم کرده و نکات اساسی هر یک از عناوین و زیر عناوین را ذکر نمایند.

• گام ششم، مشارکت در تدوین برنامه درسی مطلوب است. مربی و شاگردان بر اساس عناوین مبحث درس مدتی را صرف فکر و یافتن مطالب و تجارب شخصی مرتبط با مبحث درسی می‌نمایند.

• گام هفتم تعیین الگوهای تدریس و تکنولوژی آموزشی مناسب با استفاده از تجارب و علاقمندی شاگردان و مربی است.

• گام هشتم به مشارکت شاگردان در تهیه و تدوین نمودار پیوند مطلوب بین عناوین و زیر عناوین با توجه به نکات کلیدی در محتوای جاری و نیز نکات برگرفته از منابع جدید مرتبط با موضوع درسی می‌پردازد.

• گام نهم مشارکت شاگردان و مربی در اجرای برنامه درسی نو و دریافت بازخورد اصلاحی در تأثیرات نگرشی، پرورشی، و آموزشی می‌باشد. در این گام همه گام‌های قبلی در آموزش یک مبحث درسی مرور شده و اجرا می‌گردد.

• در گام دهم ارزشیابی تکمیلی مورد نظر است. در این الگو تاکید بر روش‌های ارزشیابی است که اعتبار آن تأیید شود.

چنان که ملاحظه می‌شود، فازهای این الگو با دادن تکلیف عملی به شاگردان برای تهیه پیش‌سازمان دهنده برای آغاز تدریس شروع می‌شود و با تمرکز بر مشارکت شاگردان و تعیین وظایف مشارکت درون گروهی و بین گروهی و برنامه ریزی هدفمند آموزش تداوم می‌یابد. در این الگو برنامه، روش مورد استفاده در تدریس و تکنولوژی‌ها بر اساس تجارب و علاقمندی دانش آموزان و با مشارکت آن‌ها صورت می‌گیرد. تعیین نکات کلیدی توسط شاگردان، تهیه نمودار برای ایجاد ارتباط بین مطالب و آموزش آن به همدیگر، ارزیابی مداوم و تکوینی و ارائه و نیز دریافت بازخورد، مراجعه به منابع جدید برای اصلاح اشتباهات از اقدامات اساسی هستند. همچنین در این الگو رهنمودهای معینی برای کمک به شاگردان در انجام فعالیت‌ها پیش بینی شده است که با ارائه اطلاعات به تناسب شاگردان، سطح چالشی بودن محتوا را با چالش پذیری شاگردان تنظیم می‌کند. گام‌های این الگو با تهیه چارچوب نهایی از محتوا، مورد بحث و ارزشیابی نهایی قرار گرفته و خاتمه می‌یابد. بهرنگی (۱۳۹۳) یادآور می‌شود که در مراحل اجرایی الگوی مدیریت بر آموزش، طرح درس نهفته است. در حقیقت این الگو در فرایند اجرایی خود ترکیبی از همه عناصر تدریس از جمله هدف کلی، هدف‌های جزئی، هدف‌های رفتاری، محتوا، رسانه، روش‌ها و ارزشیابی از دانسته‌ها و پیش‌دانسته‌های شاگردان به صورت تکوینی و تکمیلی و مراحل اجرایی تدریس را در خود دارد.

چنان چه ملاحظه می‌شود، سه اصل یکپارچه سازی آموخته‌ها، مشارکت دادن دانش آموزان و هدفمندی یادگیری در همه گام‌های این الگو مستتر است. در الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی انجام ارزشیابی‌های مداوم باعث می‌شود که امتحان برای آن‌ها یک رخداد عادی تلقی شود؛ علاوه بر این موجب می‌شود که آن‌ها نکات کلیدی را شناسایی و با دریافت بازخوردهای اصلاحی از معلم و همالان در امتحان نهایی آن را اصلاح کنند. موارد فوق الذکر نشان می‌دهد که الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی، استراتژی‌هایی را در خود دارد که به طور بالقوه اضطراب امتحانی را کاهش دهد.

همانگونه که بهرنگی (۱۳۹۳) یادآور شده است در گام دوم و چهارم این الگو دانش آموزان مفاهیم کلیدی را مشخص و خودشان در مورد آن توضیح می دهند. از طرف دیگر تهیه فهرست مفاهیم کلیدی به طور مشارکتی با هم گروهی ها، عامل موقعیت اضطراب را خنثی می کند. به نظر می رسد الگوی مدیریت بر آموزش با کاربرد رویکرد آزرابل در ایجاد الگوهای مفهومی معنی دار می تواند این مسائل را کاهش دهد.

فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: الگوی مدیریت بر آموزش با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه معکوس دارد.

رابطه بین روش های تدریس معلمان و نوع تکالیفی که معلمان برای دانش آموزان تعیین می کند با اضطراب دانش آموزان همیشه مستقیم نیست و همان گونه که در بحث قبلی اشاره شد تحت تأثیر عوامل دیگری نیز است. دانش آموزان و نحوه هدف گذاری آن ها یکی از مهم ترین متغیرهای واسطه ای است (ایمز، ۱۹۹۲؛ نقل از مهاجر، ۱۳۸۵؛ در تاج، ۱۳۹۲؛ دویی، ۲۰۱۲) و جهت گیری هدفی دانش آموزان عاملی تنظیم کننده در رابطه بین روش های تدریس و نتایج روان شناختی اقدامات کلاسی، به ویژه تلاش های معلمان است. دویک و راپوکی^۱ (۱۹۷۳؛ نقل از مهاجر، ۱۳۸۵) در مطالعه روی دانش آموزان هنگام روبه رو شدن با تکلیف پیشرفت، دو سبک اسنادی، تسلط گرایی و جهت گیری در مانده^۲ را شناسایی و نام گذاری کردند. هر چند این دو مفهوم با نام های متفاوت مورد ارزیابی پژوهشگران قرار گرفته اند اما همه آن ها به یک مفهوم اشاره دارند. از جمله: هدف های معطوف به تکلیف در مقابل هدف های معطوف به خود، یادگیری گرایی در مقابل عملکرد گرایی و هدف های تسلط یابی در مقابل هدف های عملکردی. در هدف تسلط گرایی، تمرکز توجه روی ارزش درونی یادگیری است و فرد به این دلیل خود را کارآمد می بیند که معتقد است، تلاش به موفقیت و حس تسلط (در یادگیری) می انجامد. دانش آموزانی که دارای این نوع جهت گیری هستند، قصدشان از مشارکت در کلاس این است که تاجائی که امکان دارد مواد درسی را به طور کامل یاد گرفته و بفهمند (سینکو و هالیمن^۳، ۲۰۱۰). هسته مرکزی هدف های عملکردی، تمرکز روی خود و حس خود ارزشمندی است. در این هدف، توانایی فرد بر اساس عملکرد بهتر نسبت به دیگران، بهتر بودن بر اساس معیارهای هنجار مرجع و یا کسب موفقیت با تلاش کم مشخص می شود. دانش آموزان دارای جهت گیری تحقق عملکردی، در راستای غلبه بر سایر دانش آموزان در امتحان و یا نشان دادن توانایی های خود برای معلمان و سایر همکلاسی برانگیخته می شوند (سینکو و هالیمن، ۲۰۱۰).

سینکو و همکارانش (۲۰۱۱)، این فرضیه را مطرح کردند که هر کدام از جهت گیری ها، کاربرد استراتژی های متفاوتی را در دانش آموزان منجر می شوند. در تسلط محوری، بیشتر اسنادها به تلاش و کوشش صورت می گیرد. به نظر آن ها دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدفی تسلط محور هستند، بیشتر تمایل دارند که موادی را مطالعه کنند و یاد بگیرند که به آن علاقه دارند، فارغ از این که آن مواد و یا محتوای درسی تا چه حد مهم است و یا احتمال دارد در امتحان بیاید. در مقابل، در عملکرد محوری دانش آموزان در مواجهه با شکست و موفقیت بیشتر به توانایی استناد می کنند و بر مواد و محتوایی تاکید می کنند که احتمال می دهند در امتحان می آید و بیشتر از علایق خودشان سعی در دنباله روی و ادراک

1. Doweck & Rapoki

2. Helpless orientation

3. Hulleman & Senko

چیزی هستند که برای معلمان مهم است. نتیجه اتخاذ چنین رویکردی داشتن نمرات بالاتر در امتحان برای آن ها به نسبت همکلاسی هایشان است (هالیمن و همکاران، ۲۰۱۰).

برخی تحقیقات نشان داده اند که ساختار هدفی که تحت تأثیر جهت گیری هدفی دانش آموزان و معلمان شکل می گیرد عامل مستقیم و غیر مستقیم تعیین کننده در اضطراب امتحان دانش آموزان است. افرادی که دارای جهت گیری عملکردی هستند، سطوح بالایی از اضطراب امتحان را تجربه می کنند. چراکه آن ها از اشتباه می ترسند. آن ها از قبول و انجام تکالیفی که در آن ریسک اشتباه وجود دارد اجتناب می کنند (شانک و همکاران^۱، ۲۰۱۰). در جهت گیری عملکرد محور، تجربه شکست یا تلاش زیاد، هشدار برای توانایی پایین است و بنابراین تهدیدی برای عزت نفس می باشد؛ چنین تهدیدی ممکن است ابتدا منجر به ایجاد اضطراب شود و اگر این قضاوت منفی افزایش یابد به افسردگی و احساس خجالت می انجامد و ممکن است افراد نسبت به تکلیف یک حالت دفاعی و خود حمایتگر گرفته و آن را بی ارزش بدانند. در جهت گیری تسلط محور، وقوع شکست، نشان دهنده آن است که برای تسلط یافتن در تکلیف نیاز به تلاش و نبوغ بیشتری است. تسلط یافتن در تکلیف به نوبه خود رضایت بیشتر و عاطفه مثبت را موجب می شود. کاپلان و میدگلی^۲ (۱۹۹۹) دریافتند که ادراکات از محیط یادگیری با رفتار عاطفی دانش آموزان در مدرسه رابطه دارد. هنگامی دانش آموزان ادراک می کنند که محیط یادگیری روی تلاش، فهم و یادگیری تاکید دارد احتمال می رود که دانش آموزان احساسات مثبتی به مدرسه پیدا کنند. از نظر مورایاما و همکاران (۲۰۱۲) اضطراب امتحان افراد با جهت گیری تسلط یابی به دلیل علاقه این افراد به تجربه چیزهای جدید و عدم ترس از انجام اشتباهات، پائین است. آن ها هیچ تردیدی در انتخاب فعالیت هایی که ممکن است در آن اشتباه کنند، به خود راه نمی دهند. این موقعیت برای آن ها تجربه ای برای ارتقای مهارت هایشان است.

بر مبنای چنین شواهدی فرضیه دوم و سوم تحقیق ارائه شد:

فرضیه دوم: بین جهت گیری هدفی دانش آموزان و اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه دارد.
فرضیه سوم: جهت گیری هدفی دانش آموزان، رابطه الگوی مدیریت بر آموزش و اضطراب امتحان را تعدیل می کند.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی است. از جهت دیگر تحقیق حاضر با توجه به نحوه جمع آوری داده ها جزء تحقیقات توصیفی (غیر آزمایشی) و به روش تحقیق همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری تحقیق شامل دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه اول شهرستان بهارستان بود که مطابق فرمول سرمد و همکاران (۱۳۸۵: ۱۸۸)، ۱۵۰ نفر با استفاده از روش تصادفی چند مرحله ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

1. Schunk & et al
 2. Kaplan & Midgeli

ابزار پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات لازم جهت آزمون فرضیه‌ها از سه پرسشنامه استفاده شده است. برای اندازه‌گیری اضطراب امتحان دانش آموزان نیز از پرسشنامه ساراسون استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳۷ سؤال است و روایی و پایایی آن در تحقیقات داخلی و بین‌المللی متعدد تأیید شده است. برای مثال یزدانی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۰/۹۵ و روایی معیار ۰/۷۲ را به دست آوردند. سبزه آرای و همکاران (۱۳۹۱) نیز ضرایب مشابهی را گزارش دادند. برای جمع آوری داده‌های مربوط به الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی از پرسشنامه محقق ساخته به همین نام استفاده شده است. پرسشنامه الگوی مدیریت بر آموزش مطابق الگوی مذکور و بر اساس گام‌های ده گانه ارائه شده در مدل مذکور طراحی شده است. سؤالات این پرسشنامه میزان استفاده معلمان از مفاد مطرح شده در الگوی مدیریت بر آموزش را می‌سنجد و نیم‌رخ از آن ارائه می‌دهد. سعی شده است، سؤالات با یک نظم منطقی ارائه شود، تا پاسخ دهندگان ضمن پاسخگویی به سؤالات قدم به قدم الگوی مدیریت بر آموزش را مرور کنند. ضمناً روایی محتوایی این پرسشنامه توسط ارائه دهنده الگوی مورد بحث تأیید شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد. در این پرسشنامه از افراد خواسته می‌شود مشخص کنند که عبارات ارائه شده تا چه حد در مورد وقایع کلاس آن‌ها صدق می‌کند و بر اساس ۱ تا ۵ به آن‌ها نمره می‌دهند.

برای سنجش جهت‌گیری هدفی دانش آموزان از مقیاس الگوهای یادگیری سازگار استفاده است. این ابزار را میگدلی و همکاران (۲۰۰۰) طراحی کرده‌اند که مجموعه مقیاس‌ها توسط شکرکن و هاشمی (۱۳۸۰) در ایران هنجاریابی شده است. پرسشنامه اصلی مشتمل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراکات دانش آموزان، ویژگی‌های خانوادگی، معلمان و همسایگان و جهت‌گیری هدفی در کلاس درس می‌باشد. در تحقیق حاضر از ۳ مقیاس آن استفاده شده است که مشتمل بر تسلط محوری، عملکرد محوری و اجتناب از عملکرد است. در تحقیق حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

تحلیل توصیفی داده‌ها نشان می‌دهد که الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی چندان مورد توجه معلمان قرار نگرفته است. میانگین نمره این متغیر ۱۰۳/۸۵ بوده است که از متوسط نمره کاربرد این روش (۱۰۷/۵) پائین‌تر است. بررسی وضعیت جهت‌گیری هدفی دانش آموزان نشان می‌دهد که میانگین جهت‌گیری تسلط محوری دانش آموزان ۱۸/۷۴، جهت‌گیری عملکرد محور، ۱۰/۸۸ و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد ۱۷/۳۱ است (جدول ۱).

جدول شماره ۱: شاخص های توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
میزان کاربرد الگوی مدیریت بر آموزش	۱۰۳/۸۵	۵/۲۳	۴۰/۰۰	۱۴۶/۰۰
جهت‌گیری تسلط محور	۱۸/۷۴	۲/۲۴	۶/۰۰	۳۰/۰۰
جهت‌گیری عملکرد محور	۱۰/۸۸	۱/۴	۵/۰۰	۱۵/۰۰

زمستان ۱۳۹۴ بررسی نقش تعاملی جهت گیری هدفی دانش آموزان در رابطه بین الگوی تدریس مدیریت ...				
جهت گیری اجتناب از عملکرد	۱۷.۳۱	۱.۵۷	۵.۰۰	۲۵.۰۰
اضطراب امتحان	۱۷.۹۳	۱.۹۶	۵.۰۰	۳۱.۰۰

بررسی وضعیت دانش آموزان از لحاظ اضطراب امتحان نشان می‌دهد که میانگین اضطراب دانش آموزان ۱۷/۹۳ بوده است. با توجه به مقیاس ساراسون (۱۹۷۵) می‌توان افراد را در یکی از سه طبقه اضطراب خفیف، اضطراب متوسط و اضطراب شدید قرار داد. نحوه تقسیم بندی دانش آموزان در این طبقات، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: توزیع دانش آموزان بر حسب میزان اضطراب امتحان

طبقات	تعداد	درصد	درصد تراکمی
اضطراب خفیف	۱۵	۱۰.۰	۱۰.۰
اضطراب متوسط	۹۶	۶۴.۰	۷۴.۰
اضطراب شدید	۳۹	۲۶.۰	۱۰۰.۰

تحلیل اطلاعات حاصل شده نشان می‌دهد که همه دانش آموزان سطوح متفاوتی از اضطراب را تجربه می‌کنند. ۱۰ درصد از دانش آموزان دارای اضطراب خفیف بوده و نمره اضطراب امتحان آن‌ها پائین تر از ۱۲ بوده است. ۶۴ درصد از دانش آموزان دارای اضطراب متوسط (۱۳ تا ۲۰) هستند. نکته جالب توجه این است که ۲۶ درصد دانش آموزان بهارستانی در پایه اول متوسطه دارای اضطراب شدید بوده اند که نمره اضطراب آن‌ها بر اساس مقیاس ساراسون، بالاتر از ۲۱ بوده است. این میزان به نسبت درصد نرمال اضطراب امتحان در داخل و خارج، زیاد است.

برای آزمون اطلاعات مربوط به متغیرهای روش تدریس (الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی)، جهت گیری هدفی دانش آموزان و ابعاد آن به عنوان متغیر پیش‌بین با استفاده از ضرایب همبستگی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله بعدی برای آزمون فرضیه‌های تحقیق، فن تحلیل رگرسیون تعاملی مورد استفاده گرفت. نتایج این تحلیل در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک

متغیرهای پیش‌بین	میزان همبستگی	سطح معناداری
الگوی تدریس	-۰.۲۱۶	۰/۰۵
جهت گیری تبخری- محور	-۰.۲۶۰	۰/۰۱
جهت گیری عملکرد محور	-۰.۰۳۵	معنادار نیست.
جهت گیری اجتناب از عملکرد	-۰.۱۱۲	معنادار نیست.

متغیر ملاک: اضطراب امتحان

نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان می‌دهند (جدول ۳) که الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی به اندازه ۰/۲۱۶ با اضطراب امتحان دانش آموزان همبستگی منفی دارد که در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. همچنین جهت گیری تسلط محوری دانش آموزان نیز به اندازه ۰/۲۶ با اضطراب امتحان دانش آموزان همبستگی دارد که این میزان در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همبستگی بین جهت گیری عملکرد محور و جهت گیری اجتناب از عملکرد با اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۰/۰۳۵ و ۰/۱۱۲ بوده است. ضریب همبستگی بین این دو نوع جهت گیری با اضطراب امتحان دانش آموزان معنادار نبوده است.

با توجه به این که همبستگی بین کاربرد روش الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی و اضطراب امتحان دانش آموزان منفی بوده است می توان گفت بین این دو متغیر رابطه معکوس وجود دارد. بدین معنی که کاربرد الگوی مدیریت آموزش با کاهش اضطراب در بین دانش آموزان همراه بوده است. هم چنین از بین انواع جهت گیری هدفی، تسلط محوری دانش آموزان رابطه ای معکوس و معنادار با اضطراب امتحان دارد. بنابراین می توان گفت جهت گیری تسلط محور با کاهش اضطراب امتحان همراه است. بر این اساس فرضیه های اول و دوم تحقیق که به ترتیب، دلالت بر وجود رابطه بین روش تدریس و جهت گیری دانش آموزان داشتند، تأیید می شود.

بر مبنای نتایج حاصل از تحلیل ضریب همبستگی متغیرهای روش تدریس (الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی) و جهت گیری هدفی دانش آموزان وارد معادله رگرسیون شدند که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل رگرسیون تعدیل کننده برای پیش بینی اضطراب امتحان

متغیر	df	ΔR^2	ΔF	β
متغیرها				
الگوی تدریس (الگوی مدیریت بر آموزش)	۱۴۸/۱		۷.۲۰**	-۰.۰۵۶
جهت گیری هدفی دانش آموزان (تسلط محوری)	۱۴۸/۱	۰.۰۷۴	۱۰.۹۶**	-۰.۲۳۲
تعامل				
الگوی تدریس* جهت گیری هدفی دانش آموزان (تسلط محوری)	۴۷/۲	۰.۱۱۴	۲.۱۰۱*	-۰.۲۰۵

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

در ارتباط با فرضیه اول تحقیق، نتایج رگرسیون تعدیل کننده (جدول ۴) نشان می دهد که در گام اول روش تدریس ($\beta = 0/056$ و $P < 0/01$) و جهت گیری هدفی ($\beta = 0/232$ و $P < 0/01$) اضطراب دانش آموزان را به طور معکوس پیش بینی می کند. در دومین مرحله تعامل روش تدریس و جهت گیری هدفی دانش آموزان وارد معادله شد که واریانس فزاینده اضطراب امتحان دانش آموزان را توضیح می دهد ($\Delta R^2 = 0/074$ ، $\beta = 0/205$ و $P < 0/01$). با توجه به این نتایج، فرضیه سوم تحقیق نیز مورد تأیید قرار می گیرد. با توجه نتایج آزمون این فرضیه می توان گفت، زمانی که دانش آموزان در حد بالایی دارای جهت گیری تسلط محوری هستند، کاربرد الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی از طرف معلمان، بیشتر از زمانی که دانش آموزان تسلط محوری پائینی دارند، باعث کاهش اضطراب دانش آموزان می شود. به عبارت دقیق تر تسلط محوری دانش آموزان نقش تعدیلی در ارتباط بین کاربرد الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی و اضطراب دانش آموزان دارد.

بحث و نتیجه گیری

تحلیل داده ها نشان می دهد که غالب دانش آموزان مورد بررسی با سطوح مختلفی از اضطراب امتحان مواجه هستند. میانگین نمره این متغیر در بین دانش آموزان ۱۷/۹۳ بود و بیش از یک چهارم دانش آموزان اضطراب امتحان شدیدی را

تجربه می کنند. اضطراب امتحان در بین دانش آموزان به نحو قابل توجهی از سطوح نرمال اضطراب امتحان در مقیاس داخلی و بین المللی بالاتر است. گزارشات بین المللی نشان می دهد که ۱۰ تا ۲۰ درصد دانش آموزان اضطراب شدید دارند (دویی و همکاران، ۲۰۱۲). تحقیقاتی نیز وجود دارند که اضطراب امتحان بالاتری را از آن چه در تحقیق حاضر به دست آمد، گزارش داده اند. یزدانی (۱۳۹۱) در تحقیق خود در مورد اضطراب امتحان دختران، میانگین نمره اضطراب امتحان دختران را ۱۸/۱۶ گزارش داده است. در تحقیق دیگری جوی^۱ (۲۰۱۳) میزان شیوع اضطراب امتحان در بین دانش آموزان را به میزان ۴۲.۵٪ گزارش داده است. به نظر می رسد تفاوت در نتایج تحقیقات ناشی از عوامل موقعیتی باشد. نتایج بدست آمده از فرا تحلیل تقی نسب (۱۳۹۳) حاکی از وجود تفاوت معنادار در اندازه اثر عوامل فردی - شخصیتی و خانوادگی در سطوح مختلف طرح پژوهش می باشد؛ این نتیجه به این معناست که طرح پژوهش می تواند نقش تعدیل کننده داشته باشد. در تحقیق حاضر احتمالاً مطالعه اضطراب دانش آموزان در ایام امتحانات باعث شده است که دانش آموزان سطوح بالایی از اضطراب را گزارش دهند.

بررسی رابطه بین روش تدریس معلمان و مشخصاً الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی با اضطراب امتحان دانش آموزان نشان می دهد که کاربرد بیشتر این الگو باعث می شود دانش آموزان اضطراب کمتری را تجربه می کنند. شواهد نشان می دهد که از بین عوامل آموزشی، متغیرهای جو دیکتاتورانه کلاس و سبک ارزشیابی بیشتر از سایر عوامل در اضطراب نقش داشته اند (رعایی، ۱۳۸۶ و تقی نسب، ۱۳۹۳). الگوی مدیریت بر آموزش بهرنگی با ایجاد مشارکت در همه مراحل تدریس و انجام مداوم ارزشیابی ها نقش این دو عامل را به کاهنده سطح اضطراب امتحان دانش آموزان تغییر می دهد. از طرف دیگر ایجاد جو روانی - اجتماعی مثبت در کلاس، دانش آموز محوری و تاکید بر جهت گیری تسلط محوری از طرف معلمان، اضطراب امتحان را کاهش می دهد.

در پژوهش حاضر از بین متغیرهای فردی - شخصیتی اثر گذار بر اضطراب، جهت گیری هدفی دانش آموزان و تأثیر مستقیم و تعدیلی آن بر اضطراب دانش آموزان مورد توجه قرار گرفته است. تحقیق حاضر نشان می دهد که بین جهت گیری عملکرد محوری و اجتناب از عملکرد با اضطراب دانش آموزان رابطه معنی داری وجود نداشته است؛ در حالی که تسلط محوری رابطه معکوسی را با اضطراب امتحان دانش آموزان دارد. اهداف تسلط محور و عملکردی هر کدام می توانند به دو وجه تحقق و اجتناب تقسیم بندی شوند (الیوت و مک گریگور^۲، ۲۰۰۱). وقتی دانش آموزان درس را برای درک و فهم شخصی و کسب بینش (جهت گیری هدفی تسلط محور) یاد می گیرند، در هنگام امتحان، اضطراب کمتری دارند و زمانی که هدف آن ها از یادگیری نشان دادن توانایی های خود به دیگران و رقابت (عملکردی) و یا اجتناب از قضاوت های منفی دیگران در رابطه با خود است (اجتنابی)، هنگام امتحان اضطراب بیشتری را تجربه می کنند (هالیمن و سینکو، ۲۰۱۰؛ تقی نسب، ۱۳۹۳؛ رعایی، ۱۳۸۶). نتایج همه مطالعات انجام شده در این رابطه همسو بوده است (تقی نسب، ۱۳۹۳؛ رعایی، ۱۳۸۶).

علاوه بر تأثیرات مستقیمی که الگوی به کار گرفته شده برای تدریس از طرف معلمان در جهت گیری هدفی دانش آموزان بر تجارب متفاوت از سطح اضطراب امتحان دارند، الگوی به گرفته شده برای تدریس از طرف معلمان در تعامل با جهت گیری هدفی دانش آموزان نیز می تواند بر اضطراب امتحان تأثیر گذارد. عوامل موقعیتی می توانند رابطه بین

1. Joy
2. Elliot & McGregor

رفتار معلمان و جهت گیری آنان را در کاهش و یا افزایش اضطراب امتحان تعدیل کنند که جهت گیری هدفی دانش آموزان از مهمترین آنها است (پوتوین و همکاران^۱، ۲۰۱۰). زمانی که معلمان حداقل تلاش را در تدریس می کنند و جهت گیری اجتناب از عملکرد را به دانش آموزان القا می کنند، کمتر در آن ها اضطراب وارد می کنند. اما از آن جایی که سطح مشخصی از اضطراب برای تحریک عملکرد لازم است (تقی نسب، ۱۳۹۳) این نوع جهت گیری معمولاً با عملکرد تحصیلی پایین دانش آموزان همراه است (دویی و همکاران، ۲۰۱۲). در یکی از مطالعات متاخری که در این زمینه انجام شده است، نشان داده شده است که معلمانی که خودشان جهت گیری هدف تسلط محور دارند، بیشتر تمایل دارند که این نوع جهت گیری را در دانش آموزان خود نیز رشد دهند. این درحالیست که معلمان دارای جهت گیری عملکردی بیشتر تمایل به تطابق اهداف عملکردی با دانش آموزان هستند و انتظارشان از دانش آموزان را با توجه به این رویکرد تعریف می کنند؛ که قاعدتاً آن ها را به سمت رقابت و گرفتن نمره بیشتر و در نتیجه تجربه بیشتر اضطراب امتحان سوق می دهند (شیم و همکاران^۲، ۲۰۱۳).

سنکو و همکاران (۲۰۱۲) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیده اند که جهت گیری هدفی تسلط محور و عملکردی دانش آموزان بر رفتارهای و خصوصیات مورد انتظارشان از معلمان نیز تأثیر گذار بوده است. دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدف تسلط محور هستند، معمولاً معلمانی را بهتر ارزیابی می کنند که آن ها را تحریک ذهنی می کنند و به چالش می کشند و دارای تجربه زیادی در حوزه و مبحثی هستند که تدریس می شود. دانش آموزان تسلط محور برای این گونه معلمان ارزش قائلند و آن ها را ترجیح می دهند. در مقابل دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدف عملکردی هستند، معلمانی را بهتر ارزیابی می کنند که روش های کسب نمرات بالا در امتحان را به آن ها نشان می دهد و توصیه هایی را در این زمینه به آن ها ارائه می کنند و مواد و محتوای آموزشی را به طور واضح و مستقیمی در اختیار آنان می گذارند. هم چنین جهت گیری تسلط محوری دانش آموزان و اجتناب از کار به طور منفی مستقیم و غیر مستقیم از طریق جهت گیری هدفی معلمان با اضطراب امتحان در ارتباط است و استفاده معلم از جهت گیری هدف تسلط محور در کلاس درس منجر به این می شود که دانش آموزان بتوانند، جهت گیری هدفی خود را تطابق دهند که نتیجه آن کاهش اضطراب امتحان است (دویی و همکاران، ۲۰۱۲). زمانی که دانش آموزان خودشان را با جهت گیری هدفی معلمان تطبیق نمی دهند، نقش تعیین کننده معلم کاهش می یابد (پوتوین و همکاران، ۲۰۱۰).

چنان که ملاحظه می شود، جهت گیری هدفی معلمان عامل تعدیلگر مشخصی در رابطه بین عوامل آموزشی و اضطراب امتحان است که روش تدریس معلم مظهري از آن است. علاوه بر این جهت گیری ها، ساختار هدفی کلاسی که در نتیجه اقدامات و انتظارات معلم و روش تدریس او شکل می گیرد نیز می تواند در اضطراب تأثیر گذار باشد؛ دو متغیری که در تحقیق حاضر به آن پرداخته نشده است. با وجود این که در تحقیق حاضر با کنترل متغیرهایی نظیر سن، ویژگی های مدرسه، جنس، سطح اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان، روابط بین متغیرها فارغ از تأثیر گذاری عوامل مورد مطالعه قرار گرفت، با توجه به طرح به کار گرفته شده، کنترل همه متغیرهای مداخله گر امکان پذیر نبود. عوامل آموزشی، شخصیتی و خانوادگی دیگری نیز می تواند تعمیم و تفسیر نتایج را دچار محدودیت کند. با به کارگیری روش های علی در تحقیقات بعدی می توان اثر این محدودیت ها را بر نتایج تحقیق کاهش داد.

1. Putwain & et al
2. Shim & et al

منابع

فارسی

- اکبری، مهرداد؛ شقاقی، فرهاد و بهروزیان، مریم (۱۳۹۰). تاثیر آموزش حل مسئله در اضطراب امتحان دانشجویان دختر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، شماره ۲۹: ۶۷.
- بهرنگی، محمدرضا و کریمی، نازیلا (۱۳۹۲). بررسی مشکلات تدریس کتاب تاریخ هنر جهان و مقدار اثرگذاری الگوی تدریس مدیریت بر آموزش از دیدگاه هنر آموزان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزش، سال چهارم، شماره ۲ (پیاپی ۴): ۱-۲۸.
- بهرنگی، محمدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و یوسف زاده (۱۳۹۳). ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت بر آموزش علوم. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزش، سال پنجم، شماره ۱ (پیاپی ۱۷): ۱-۲۰.
- تقی نسب، مریم (۱۳۹۳). فراتحلیلی بر تحقیقات انجام شده در مورد اضطراب امتحان در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبائی.
- درتاج، فریبرز؛ موسوی، سیدحمید و رضایی، پروین (۱۳۹۲). بررسی میزان اضطراب امتحان و عوامل مرتبط با آن در بین دانشجویان جدیدالورود دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. مجله پزشکی هرمزگان، شماره ۷۰: ۳۶۵-۳۷۴.
- درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه ای جهت گیری هدفی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۲۷: ۹۷.
- رعایی، فرزانه (۱۳۸۶). فراتحلیل تحقیقات انجام شده در حوزه اضطراب و افسردگی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- سبزه آرای، میلاد؛ محمدی، مصطفی؛ مهري، یداله و طالعی، علی (۱۳۹۳). مولفه های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی. مجله پژوهش های کاربردی روانشناختی، سال پنجم، شماره ۳: ۱-۱۷.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
- سیاح برگرد، مهدی؛ اردمه، علی و یعقوبی اسماعیل (۱۳۹۲). بررسی رابطه باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور، شماره ۵: ۶۰.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۹). روش ها و فنون تدریس. تهران: سمت.
- عظیمی، مریم؛ شاکری، محمد؛ نوری، ربابه و حاتمی، محمد (۱۳۹۳). بررسی تاثیر درمان فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان و تغییر باورهای فراشناختی دانش آموزان سال سوم و چهارم متوسطه. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، سال ششم، شماره ۳: ۵۹۱-۶۰۰.

- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). **طبقه بندی الگوهای طراحی سازنده گرا بر اساس رویکردهای یادگیری و تدریس**. دو فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناختی، سال نهم، شماره ۲ (پیاپی ۱۹): ۲۳-۵.
- کرامتی، محمدرضا؛ حیدری رفعت، ابودر؛ عنایتی نوین فر، اکبر و هدایتی، علی (۱۳۹۱). **تاثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان**. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۴: ۸۳.
- مهاجر، علیرضا (۱۳۸۵). **عوامل فردی و آموزشی موثر بر پیشرفت تحصیلی: ارائه مدل پیش بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه اول متوسطه**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- نریمانی، محمد؛ اسلام دوست، ثریا و غفاری، مظفر (۱۳۸۵). **علل اضطراب امتحان در دانشجویان و راههای مقابله با آن**. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹: ۲۳.
- نعیمی حسینی، فخرالزمان؛ زارع، حسین؛ هرمزی، محمود؛ شقاقی، فرهاد و کاوه، محمدحسین (۱۳۹۰). **تاثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان**. مجله پژوهش های برنامه درسی، شماره ۲: ۱۷۷-۱۹۹.
- یزدانی، فریدخت (۱۳۹۱). **اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری**. فصلنامه مدیریت پرستاری، سال اول، شماره ۱: ۴۷.
- یوسفی، یوسف؛ فرخی، نورعلی و صرامی، غلامرضا (۱۳۹۲). **فرا تحلیل عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی**. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، شماره ۱۳: ۱۳۳.

References

- Butler, R. (2007). **Teachers Achievement Goal Orientations and Associations With Teacher's Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation**. Journal of Educational Psychology, 2 (9): 241-252.
- Dewi, N. & Mangunsong, F. (2012). **Contribution Of Student's Perception Toward Teacher's Goal Orientation And Student's Goal Orientation As A Mediator In Test Anxiety On Elementary's Final Exams**. Social and Behavioral Sciences, 69: 509 – 517.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). **A 2x2 achievement goal framwork**. Journal of Personality and Social Psychology, 80 (3): 501-519.
- Ergene, T. (2003). **Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis**. School Psychology International, 24 (3): 313-328.
- Eum, K. & Rice, K.G. (2011). **Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic perfor mance**. Anxiety, Stress, & Coping, 24 (12): 167-178.
- Gijbels, D. Dochy, F. Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). **Effects of problembased learning: A meta-analysis from the angle of assessment**. Review of Educational Research, 75 (1): 27-61.
- Hallinger, P. & Lu, J. F. (2010). **Assessing the instructional effectiveness of problembased management education in Thailand: A longitudinal evaluation**. Management Learning, 10 (1): 1-21.

- Harris, R. N.; Snyder, C. R.; Higgins, R. L. & Schrag, J. L. (1986). **Enhancing The Prediction of Self Handicapping**. Journal of Personality and Social Psychology, 51: 1191-1199.
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). **Up round the bend: forecasts for achievement goal theory and research in 2020**. In: Urdan TC, Karabenick SA, editors. The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement, 16 : 71–104.
- Joy, J. L. (2013). **The altitude of test anxiety among second language learners**. Language Testing in Asia , 3:10.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). **Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data**. Psychology Republic, 20: 975–978.
- Loyens, S. M. M.; Kirschner, P. A. & Paas, F. (2011). **Problem-based learning**. In: **APA educational psychology handbook, S. Graham** , Editor-in-Chief), A. Bus, S. Major, & L. Swanson , Associate Editors). Vol. 3. **Application to learning and teaching**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mohamad Alia, N. S. & Talibb, R. (2013). **Test Anxiety in School Settings: Implication On Teachers**. international Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE). Universiti Teknologi Malaysia.
- Morris, A. (2010). **Strategies Teachers Use to help student with test anxiety in limited resource environments**. A master thesis, Ohio University.
- Murayama, K.; Elliot, A. J. & Friedman, R. (2012). **Achievement goals**. In: **Ryan RM, editor. The Oxford Handbook of Human Motivation**. Oxford University Press: 191–207.
- Pekrun, R.; Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). **Achievement goals and achievement emotions: Testing of a model of their joint relations to academic performance**. Journal of Educational Psychology, 101: 115-135.
- Pintrich, P. R. (2000). **An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research**. Contemporary Educational Psychology, 25 (1): 92–104.
- Putwain, D.W.; Woods, K.A. & Symes, W. (2010). **Personal and Situational Predictors of Test Anxiety of Students in Post-Compulsory Education**. British Journal of Educational Psychology, 80: 137-160.
- Remedios, R. ; Kiseleva, Z. & Elliott, J. **Goal orientations in Russian university students: from mastery to performance?** Educational Psychology, 28 (6): 677–691.
- Rost, D. H. & Schermer, F. T. (2001). **Reactions of tests and manifestations of test anxiety**. Advances in the test anxiety research, 17: 114-129.
- Rothblum, E. D.; Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). **Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators**. Journal of Counselling Psychology, 33: 387-394.
- Saeidi, M. ; Khalili aqdam, S. (2013). **The Effect of Socio-affective Strategies on Students □ Test Anxiety across Different Genders**. Theory and Practice in Language Studies, 3 (2): 269-274.

- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1990). **Test anxiety. In: Handbook of social and evaluative anxiety** (pp. 475–496), Leitenberg, H. (Ed.). New York: Plenum Press.
- Schmidt, H. G.; Loyens, S. M. M.; Van Gog, T. & Paas, F. (2007). **Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006)**. *Educational Psychologist*, 42: 91–97.
- Schmidt, H. G.; Van der Molen, H. T.; Winkel, W. W. R. & Wijnen, W. H. (2009). **Constructivist, problem-based learning does work: a meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school**. *Educational Psychologist*, 44 (4): 227-249.
- Schunk D.; Pintrich P.& Meece J. (2010). **Motivation in Education: Theory, Research, and Application. Third Edition**. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Senko, C. ; Belmonte, K. & Yakhkind, A. (2012). **How students' achievement goals shape their beliefs about effective teaching: a "build-a-professor" study**. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (3): 420–435.
- Senko, C. ; Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2011). **Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges, and new directions**. *Educational Psychology*, 46 (1): 26–47.
- Senko, C. ; Miles, K. M. (2008). **Pursuing their own learning agenda: how mastery-oriented students jeopardize their class performance**. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4): 561–583.
- Shim, S. S. ; Cho, Y. & Cassady, J. (2013). **Goal structures: the role of teachers' achievement goals and theories of intelligence**. *Journal of Expert Education*, 81 (1): 84–104.
- Smith, G. F. (2005). **Problem-Based Learning: Can It Improve Managerial Thinking?** *Journal of Management Education*, 29 (2): 357-378.