

## پیش‌بینی اضطراب آزمون بر اساس سبک‌های شناختی تفکر

### با واسطه‌گری هدف‌گرایی در دانشجویان

دکتر فرهاد خرمائی\*\*

فاطمه آزادی ده بیدی\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

اضطراب آزمون، هیجانی است منفی که عملکرد دانشجویان را در موقعیت آزمون تحت تاثیر قرار می‌دهد. نقش عوامل شناختی و انگیزشی در بروز این هیجان مورد توجه پژوهشگران بوده است. لذا پژوهش حاضر، در قالب یک مدل علی، نقش سبک‌های تفکر و اهداف پیشرفت را به عنوان عوامل شناختی و انگیزشی در اضطراب آزمون مورد بررسی قرار داد. در مدل مذکور اهداف پیشرفت به عنوان یک واسطه انگیزشی، در رابطه سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون در نظر گرفته شد. بدین منظور ۳۵۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۱۸۸ پسر و ۱۶۲ دختر) دانشگاه شیراز با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های سبک تفکر و هدف‌گرایی و مقیاس سنجش اضطراب آزمون پاسخ دادند. پایایی این ابزارها به وسیله ضریب آلفای کرونباخ و روایی آن‌ها به وسیله تحلیل عاملی تعیین شد. نتایج حاکی از روایی و پایایی قابل قبول ابزارها بود. نتایج تحلیل مسیر مدل پیشنهادی نشان داد که سبک‌های تفکر مستقل و همکاری خواه به صورت مستقیم اضطراب آزمون را پیش‌بینی می‌نماید. همچنین سبک‌های تفکر مسؤلیت‌پذیر، همکاری‌خواه، مستقل، وابسته، رقابت‌طلب و اجتناب‌کننده به واسطه اهداف تبحرگرایی، تبحرگریزی و عملکردگرایی بر اضطراب آزمون تأثیر دارند. همچنین هدف تبحرگرایی به صورت منفی و اهداف تبحرگریزی و عملکردگرایی به صورت مثبت پیش‌بینی کننده اضطراب آزمون بودند. این نتایج نشان داد که نه تنها سبک‌های تفکر پیش‌بینی کننده اضطراب آزمون است بلکه به واسطه اهداف پیشرفت نیز پیش‌بینی کننده این نوع اضطراب است. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود، که نظام تعلیم و تربیت بیش از پیش به سبک‌های تفکر و اهداف پیشرفت به عنوان عوامل مؤثر بر اضطراب آزمون توجه نماید.

**کلیدواژه‌ها:** سبک‌های تفکر، هدف‌گرایی، اضطراب آزمون

\* کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، مشاور آموزش و پرورش فارس

\*\* استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز. (نویسنده مسؤل): khormaei@shirazu.ac.ir

## مقدمه

یکی از هیجان‌های متداول در نظام‌های تعلیم و تربیت معاصر، اضطراب آزمون است (نی، لئو و لیائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (برای مثال هیل<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴). شیوع بالای اضطراب آزمون در سطح دانشگاه‌ها و ایجاد اختلال در دستیابی به اهداف آموزشی و ایجاد مشکلات گوناگون آموزشی، صرف وقت دانشجویان و استادان، ایجاد تأثیر منفی در عزت نفس، موفقیت، کارآمدی و عملکرد تحصیلی آن‌ها، لزوم پژوهش در زمینه اضطراب آزمون را به منظور درمان و پیشگیری از بروز آن ضروری می‌نماید. این مفهوم، به نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که پیامد آن تردید در توانایی‌ها و کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی نظیر؛ آزمون، ارزشیابی و حل مشکل یا مسئله است. به اعتقاد ساراسون<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) اضطراب آزمون نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد، منجر می‌شود.

در مفهوم سازی اضطراب آزمون، مدل‌های اولیه به دو بعد شناختی و هیجانی تاکید داشتند (لیبرت و موریس<sup>۵</sup>، ۱۹۶۷؛ مک دونالد<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱) که بعد شناختی بر عنصر ارزیابی و بعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند. اما مدل‌های موخرتر بر سه بعد شناختی، فیزیولوژیک-هیجانی و رفتاری تاکید دارند (پوتوین، وود، و وینز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰). ابعاد شناختی و فیزیولوژیک با کمی تعدیل باز تعریف شده‌اند و بعد رفتاری به پاسخهای رفتاری نظیر، عادات ضعیف مطالعه، ضعف در مهارت‌های آزمون‌دهی و نظایر آن، اشاره دارد. با توجه به شیوع و اهمیت این هیجان در موقعیت‌های آموزشی، پژوهشگران توجه بسیاری به شناسایی عوامل مرتبط و پیش‌آیندهای آن داشته‌اند. در این راستا کنکاش پیرامون نقش عوامل شناختی و انگیزشی نمود بیشتری در پژوهش‌ها داشته است (ونمن و اسپانز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵، پاسکوا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷، استادیان، سودانی و مهربانی زاده هنرمند، ۱۳۸۸، غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰). در خصوص عوامل شناختی بیشترین پژوهش‌ها در زمینه راهبردهای یادگیری (کارشکی، امین یزدی و اختراعی طوسی، ۱۳۹۰، ولی محمدی، ۱۳۸۱، کلین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶، بمب ناتی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸)، خود تنظیمی (اسکاتز، دیستیفانو، بنسون و داویس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴،

کاپاآیدین<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۹)، راهبردهای مقابله‌ای (برکل<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹) و سبک‌های تفکر (ژانگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹، کاگان<sup>۱۶</sup>، ۱۹۶۵، میسر<sup>۱۷</sup>، ۱۹۷۶ و لیندن<sup>۱۸</sup>، ۱۹۷۳) بوده است.

در این میان حجم پژوهش‌های انجام شده در زمینه سبک‌های تفکر کمتر از سایر متغیرها است و از این جهت پژوهش در این حوزه می‌تواند افق‌ها و شواهد بیشتری را بدست دهد. به چند دلیل فرض شده است که سبک‌های تفکر می‌تواند با اضطراب رابطه داشته باشد: نخست اینکه اضطراب و سبک‌های تفکر هر دو دارای مؤلفه‌ی شناختی قوی هستند. مشخص شده است که شناخت افراد از موقعیت بر میزان اضطراب آن‌ها تأثیر دارد. دوم، سبک‌های تفکر نحوه واکنش افراد را در موقعیت‌های مختلف مشخص می‌کنند و رفتارهای آن‌ها را شکل می‌دهند و از آن‌جا که این سبک‌ها ویژگی با ثبات افراد در طول زمان است، بنابراین سبک تفکر نامناسب می‌تواند اضطراب را به وجود آورد (آیزینگ<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۷). مدل‌های نظری متنوعی در سبک‌های تفکر و یا واژه‌های مشابه مانند سبک‌های شناختی و یادگیری از اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۷۵ مطرح شده است. گریگورنکو و استرنبرگ<sup>۲۰</sup> (۱۹۹۷) در طبقه بندی خود این سبک‌ها را به سه گروه: شناخت محور، شخصیت محور و فعالیت محور دسته بندی نمودند. همچنین ریدینگ و چیمبا<sup>۲۱</sup> (۱۹۹۱) دوازده مدل متفاوت از سبک‌های یادگیری سازمان‌دهی شده را در سه گروه سبک‌های یادگیری مبتنی بر فرایند مانند کلب<sup>۲۲</sup> (۱۹۸۴) و بیگز<sup>۲۳</sup> (۱۹۷۹)، سبک‌های یادگیری مبتنی بر ترجیحات مانند دان و دان<sup>۲۴</sup> (۱۹۷۸) و گراشا و ریچمن<sup>۲۵</sup> (۱۹۹۶) و سبک‌های یادگیری مبتنی بر مهارت‌های شناختی مانند کیفه<sup>۲۶</sup> (۱۹۷۹) تقسیم بندی نمودند. در این پژوهش از مدل سبک‌های یادگیری گراشا و ریچمن (۱۹۹۶) استفاده شده است. گراشا و ریچمن (۱۹۹۶) سبک‌های یادگیری را به مثابه‌ی تعامل اجتماعی در نظر می‌گیرند و آن را نقش‌های مختلفی تعریف می‌کنند که یادگیرندگان در تعامل با هم‌کلاسی‌ها، معلمان و محتوای دروس برعهده می‌گیرند. از نظر آن‌ها سبک یادگیری را می‌توان از طریق ابعاد اجتماعی و عاطفی، مثلاً نگرش به یادگیری، معلمان و یا هم‌کلاسی‌ها شناسایی کرد. در این تعریف، جنبه‌ی ارتباطی و تعاملی سبک‌ها در کلاس درس مورد تأکید قرار می‌گیرد.

گراشا و ریچمن (۱۹۹۶) شش سبک یادگیری اجتناب کننده<sup>۲۷</sup>، مشارکت طلب<sup>۲۸</sup>، رقابت طلب<sup>۲۹</sup>، همکاری خواه<sup>۳۰</sup>، وابسته<sup>۳۱</sup> و مستقل<sup>۳۲</sup> ارائه داده‌اند. افراد با سبک یادگیری اجتناب-کننده بی‌علاقه به نظر می‌رسند و در کارها مشارکت نمی‌کنند. آن‌ها به محیطی گرایش دارند که بتوانند ناشناس بمانند. افراد با سبک یادگیری مشارکت طلب به مشارکت در امور اشتیاق نشان می‌دهند و سخنرانی همراه با بحث را ترجیح می‌دهند. افراد با سبک یادگیری رقابت طلب با سایر شاگردان رقابت می‌کنند و کلاس‌های معلم مدار و توأم با فعالیت را ترجیح می‌دهند. افراد با سبک یادگیری همکاری خواه افکار خود را با دیگران در میان می‌گذارند و کار در گروه‌های کوچک را ترجیح می‌دهند. افراد با سبک یادگیری وابسته پیرو اشخاص مقتدر هستند و به دریافت دستور العمل‌های واضح و بدون ابهام تمایل دارند و در نهایت افراد با سبک یادگیری مستقل تمایل به استقلال در تفکر دارند و در پروژه‌های مستقل حاضر می‌شوند.

در رابطه با سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون تحقیقات متعددی انجام گرفته است. مثلاً ژانگ (۲۰۰۹) در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان چینی نشان داد که سبک‌های تفکر قانون‌گذار و قضاوتی به طور کلی با اضطراب رابطه منفی دارد و سبک محافظه کار با اضطراب رابطه مثبت دارد. همچنین تحقیقات کاگان (۱۹۶۵) و میسر (۱۹۷۶) نشان داد که سبک تفکر تکانشی با اضطراب رابطه مثبت دارد. لیندن (۱۹۷۳) نیز نشان داد که سبک تفکر مستقل از زمینه با اضطراب رابطه منفی دارد.

در خصوص عوامل انگیزشی، مرتبط با اضطراب آزمون بیشترین پژوهش‌ها در زمینه انگیزش موفقیت (پکران، و همکاران<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۱، غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰)، انگیزش درونی و بیرونی (استیری، هارت، استاسون و ماهونی<sup>۳۴</sup>، ۲۰۰۹) و هدف گرایی (الیوت و مک‌گریگور<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۱، پوتوین و دانلیز<sup>۳۶</sup>، ۲۰۱۰، دیوی و منگانسون<sup>۳۷</sup>، ۲۰۱۲، درتاج، ۱۳۹۲، وکیلی، غلامعلی لواسانی، حجازی و اژه‌ای، ۱۳۸۸) بوده است. در این میان بیشترین پژوهش‌ها به اهمیت اهداف پیشرفت (هدف گرایی)، تاکید نموده‌اند (پتریچ و شانک<sup>۳۸</sup>، ۲۰۰۲). از این رو در پژوهش حاضر انواع هدف گرایی به عنوان پیش‌آیند اضطراب آزمون مورد نظر قرار گرفت.

با توجه به اهمیت هدف‌گرایی و تأثیر آن در عملکرد افراد، به ویژه در موقعیت‌های تحصیلی و همچنین نقش این اهداف در فرایند یادگیری- یاددهی، به نظر می‌رسد که شناسایی چگونگی کنش و واکنش این اهداف روی متغیرهای مربوط به یادگیری می‌تواند گامی در جهت شناسایی و رفع مشکل ناشی از تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی باشد. به طور کلی نظریه‌های هدف‌گرایی به این دلیل به وجود آمده‌اند که رفتار پیشرفت به ویژه در محیط‌های آموزشی و در زمینه یادگیری و نیز عملکرد فراگیران در انجام تکالیف تحصیلی را تبیین کنند، نظریه هدف‌گرایی به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا افراد، هدف‌های خاصی را بر می‌گزینند، چگونه به هدف‌های مورد نظر نزدیک شده و به تکلیف مرتبط به آن می‌پردازند (ایمز<sup>۳۹</sup>، ۱۹۹۲).

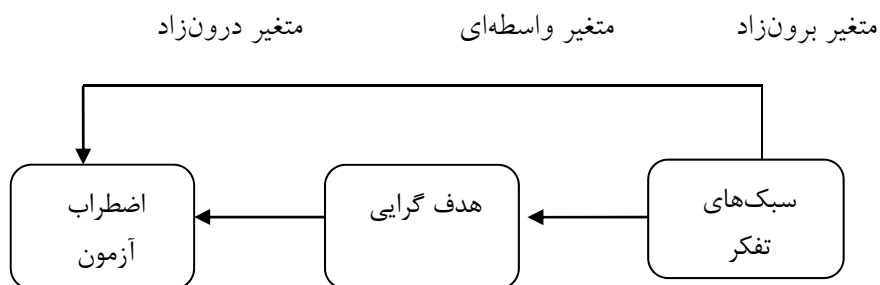
الیوت<sup>۴۰</sup> (۱۹۹۷، به نقل از خرمائی، ۱۳۸۵) هدف‌گرایی را روشی می‌داند، که فرد بر اساس آن درباره‌ی شایستگی خود قضاوت می‌کند، بر همین اساس الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) دیدگاه جدیدی را در زمینه هدف‌گرایی معرفی می‌کنند که در سال‌های اخیر مهمترین مدل پردازی در انگیزش پیشرفت بوده است. آن‌ها معتقد هستند که هسته بنیادی در هدف‌گرایی مفهوم "شایستگی" است. در این نظریه چهارچوب هدف‌گرایی بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می‌شوند، یکی بر این اساس که شایستگی چگونه تعریف می‌شود و دیگری بر این اساس که شایستگی چگونه ارزش داده می‌شود. این مدل با ترکیب دو بعد تعریف و ارزش در شایستگی، چهار نوع هدف، تبحرگرایی<sup>۴۱</sup>، تبحرگریزی<sup>۴۲</sup>، عملکرد-گرایی<sup>۴۳</sup> و عملکردگریزی<sup>۴۴</sup> را معرفی می‌کند. در هدف تبحرگرایی فرد بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تاکید دارد. در هدف تبحرگریزی فرد به منظور پرهیز از ندانستن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کند. آن‌ها از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته شده می‌ترسند. افرادی که هدف عملکردگرایی دارند، می‌خواهند توانایی خود را به دیگران به اثبات برسانند و افراد با هدف عملکردگریزی از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ خرمائی و خیر، ۱۳۸۵).

پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه هدف‌گرایی و اضطراب آزمون پرداخته‌اند برای مثال الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مدل چهارگانه هدف‌های پیشرفت و اضطراب آزمون را بر روی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه به کار بردند. در پژوهش آنان، هدف تبحرگرایی با اضطراب آزمون رابطه نداشت، ولی هدف تبحرگرایی با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. هدف عملکردگرایی و هدف عملکردگرایی نیز با اضطراب آزمون رابطه معنی‌داری نداشته است. پوتوین و دنیلز (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که یادگیرندگان با اهداف عملکردگرایی اضطراب آزمون بیشتری نشان می‌دهند و در مقابل یادگیرندگانی که اهداف تبحری دارند، سطح پایینی از اضطراب آزمون را بروز می‌دهند، و کیلی، غلامعلی لواسانی، حجازی و اژه‌ای (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و انواع هدف‌گرایی با اضطراب آزمون پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که اهداف عملکردگرایی و عملکردگرایی با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. در مقابل، هدف تبحری رابطه منفی و معنی‌داری با اضطراب آزمون نشان داد. همچنین در تاج (۱۳۹۲) در مطالعه خود به بررسی رابطه بین ارزش تکلیف و اضطراب آزمون با واسطه‌گری هدف‌گرایی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان پرداخت. نتایج نشان داد که هدف‌گرایی اثر مستقیم بر اضطراب آزمون دارد. به طوری که اهداف عملکردی با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معنی‌دار و اهداف تبحری رابطه منفی و معنی‌دار با اضطراب آزمون دارد. دیوی و منگان-سونگ (۲۰۱۲) در پژوهش خود، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان با هدف یادگیری نسبت به دانش‌آموزانی که هدف عملکردی داشتند، اضطراب آزمون کمتری را تجربه می‌کنند.

با رویداشت به پژوهش‌های انجام شده پژوهش حاضر در پی آن بود که اثر همزمان عوامل شناختی (سبک‌های تفکر) و انگیزشی را بررسی نماید. اما نگاهی به مبانی نظری و پژوهشی موجود در زمینه متغیرهای پیش‌آیند پژوهش حاضر حکایت از تقدم سبک‌های شناختی یادگیری بر انگیزش پیشرفت داشت، بنابراین در پژوهش حاضر نیز این تقدم مد نظر قرار گرفت و اهداف پیشرفت به عنوان متغیر واسطه وارد مدلی علی شدند. در دو دهه گذشته پژوهش‌های متعددی درباره سبک‌های تفکر و رابطه آن با انگیزش پیشرفت، انجام شده است. پژوهش‌ها نشان داده است که برخی از سبک‌های تفکر می‌تواند به عنوان عوامل

پیش‌بینی کننده قابل توجهی از پیشرفت تحصیلی، انگیزش پیشرفت و عملکرد دانشجویان به کار گرفته شود (آلبالی<sup>۴۵</sup>، ۲۰۰۶). ژانگ (۲۰۰۱) و استرنبرگ<sup>۴۶</sup> (۱۹۹۷) دریافتند سبک‌های تفکر محافظه‌کارانه، اجرایی، سلسله‌مراتبی و درونی به گونه‌ای مثبت با پیشرفت تحصیلی و به دنبال آن انگیزش پیشرفت رابطه دارد. صفی‌وند (۱۳۸۵) نیز نشان داده است که دانشجویان دارای سبک یادگیری همگرا نسبت به دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا از انگیزش پیشرفت بیشتری برخوردار بودند. همچنین پژوهش‌های ساجدیان (۱۳۸۹) و فرهوش و احمدی (۱۳۹۲) نیز نشان داد که بین سبک‌های تفکر اجرایی، قانون‌گذار و قضاوتی با انگیزش پیشرفت رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

همان‌گونه که اشاره شد، پیشینه پژوهش‌ها نشان داده است که سبک‌های شناختی تفکر با اضطراب آزمون رابطه دارد و این سبک‌ها با انگیزش یادگیرندگان نیز مرتبط است (ژانگ، ۲۰۰۹، کاگان، ۱۹۶۵، میسر، ۱۹۷۶، لیندن، ۱۹۷۳، فرهوش و احمدی، ۱۳۹۲، صفی‌وند، ۱۳۸۵ و ساجدیان، ۱۳۸۹)، از سوی دیگر پژوهش‌های ذکر شده نشان داده است که اهداف پیشرفت با اضطراب آزمون رابطه دارد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱، پوتین و دنلیز، ۲۰۱۰، درتاج، ۱۳۹۲، دیوی و منگان‌سونگ، ۲۰۱۲ و وکیلی و همکاران، ۱۳۸۸)، لیکن پژوهشی که رابطه این متغیرها را در مدلی واحد بر اساس پیشینه پژوهش‌ها مورد مطالعه قرار دهد به انجام نرسیده است. بنابراین مسئله اصلی مطرح در این پژوهش بررسی رابطه سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون با واسطه‌گری انواع هدف‌گرایی در دانشجویان می‌باشد که در شکل یک آمده است (شکل ۱).



شکل (۱): طرح کلی مدل پیش‌بینی اضطراب آزمون بر اساس سبک‌های شناختی تفکر با واسطه‌گری انواع هدف‌گرایی

بر اساس مدل مفروض پژوهش حاضر فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- سبک‌های تفکر، اضطراب آزمون در دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۲- سبک‌های تفکر، اهداف پیشرفت در دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۳- اهداف پیشرفت، اضطراب آزمون در دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۴- اهداف پیشرفت واسطه ارتباط بین سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون در دانشجویان هستند.

### روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری<sup>۳۳</sup> مورد بررسی قرار گرفت. متغیر برون-زاد<sup>۳۴</sup>، در این مطالعه سبک‌های شناختی تفکر، متغیر واسطه‌ای<sup>۳۵</sup> هدف‌گرایی و متغیر درون-زاد<sup>۳۶</sup> اضطراب آزمون بوده است.

### شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دوره‌های کارشناسی رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. مشارکت کنندگان در پژوهش را ۳۵۰ نفر (۱۶۲ دختر و ۱۸۸ پسر) از دانشجویان تشکیل دادند که به وسیله نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی<sup>۳۷</sup> انتخاب شدند. به این منظور از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز ۶ دانشکده انتخاب گردید. سپس از هر دانشکده دو بخش و از بخش‌ها متناسب با تعداد دانشجویان ۱۵ کلاس [از دانشکده‌های حقوق (۲ کلاس)، ادبیات و علوم انسانی (۲ کلاس)، علوم پایه (۳ کلاس)، اقتصاد و مدیریت (۲ کلاس)، مهندسی (۴ کلاس)، هنر و معماری (۲ کلاس)] به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت کلیه دانشجویان هر کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند.



## ابزارهای پژوهش

### مقیاس سبک‌های یادگیری گراشا و ریچمن

این مقیاس شامل ۶۰ گویه می‌باشد و به وسیله‌ی گراشا و ریچمن (۱۹۹۶) به منظور روشن کردن احساس و نگرش دانشجویان به یادگیری طراحی شده است و شش سبک یادگیری (مستقل، اجتناب‌کننده، همکاری‌خواه، وابسته، رقابت‌طلب و مشارکت‌طلب) را می‌سنجد. پاسخ هر گویه روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای، از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" نمره‌گذاری می‌شود.

بایکول<sup>۳۸</sup> (۲۰۱۰) جهت تعیین روایی این مقیاس از روش همسانی درونی استفاده کرد و همسانی درونی سبک‌ها را از ۰/۴۰ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌است. این محقق پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ، به ترتیب در سبک‌های مستقل ۰/۶۴، وابسته ۰/۶۵، اجتناب-کننده ۰/۷۱، مشارکت‌طلب ۰/۷۰، رقابت‌طلب ۰/۷۴ و همکاری‌خواه ۰/۶۹ گزارش کرده است. در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از تحلیل عاملی استفاده شد. مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری)، ۰/۸۲ و مقدار خی آزمون کرویت بارتل ۵۷۱۷/۱۱۵ محاسبه شد که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بوده است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود ۶ عامل در این مقیاس را مورد تأیید قرار داد. در این میان سبک مسئولیت‌پذیر با ارزش ویژه ۴/۶۶ توضیح دهنده ۸/۶۳ درصد واریانس کل است. سبک اجتناب‌کننده با ارزش ویژه ۴/۵۷ مقدار ۸/۴۷ درصد واریانس کل را توضیح داده است. سبک همکاری‌خواه با ارزش ویژه ۳/۸۴ توضیح دهنده ۷/۱۱ درصد واریانس کل است. سبک رقابت‌طلب با ارزش ویژه ۳/۱۰ مقدار ۵/۷۴ درصد واریانس کل را توضیح داده است. سبک مستقل با ارزش ویژه ۲/۷۶ مقدار ۵/۱۰ درصد واریانس کل را توضیح داده است و در نهایت سبک وابسته با ارزش ویژه ۲/۳۰ توضیح دهنده ۴/۲۶ درصد واریانس کل بوده است. این شش عامل در مجموع حدود ۳۹/۳۱ درصد واریانس کل نمونه را توضیح داده است. به منظور بررسی پایایی این مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آن برای عامل مشارکت‌طلب ۰/۸۲، برای عامل اجتناب-کننده ۰/۸۰، برای عامل همکاری‌خواه ۰/۷۶، برای عامل رقابت‌طلب ۰/۷۴، برای عامل مستقل ۰/۵۵ و برای عامل وابسته ۰/۵۶ به دست آمد.

## مقیاس هدف‌گرایی

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) برای اولین بار مدل ۲x۲ اهداف پیشرفت را ارائه دادند. سپس بر مبنای این مدل مقیاسی طراحی نمودند که شامل ۱۲ گویه است و هر هدف را به وسیله ۳ گویه می‌سنجد. این مقیاس از نوع لیکرت است که در یک طیف پنج درجه‌ای از "کاملاً در مورد من صدق می‌کند" تا "به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند" تدوین شده است. مقیاس هدف‌گرایی چهار عامل عملکردگرایی، تبحرگرایی، عملکردگریزی و تبحرگریزی را در اهداف پیشرفت ارزیابی می‌کند.

خرمائی و خیر (۱۳۸۶) جهت تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کردند. نتایج نشان دهنده وجود چهار عامل مذکور در این پرسشنامه بود. همچنین این محققین ضرایب آلفای کرونباخ برای اهداف تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۶۶ گزارش کردند.

در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از تحلیل عاملی استفاده شد. مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری)، ۰/۷۹ و مقدار خی آزمون کرویت بارتلت ۴۴۲/۱۰۲۶ محاسبه شد که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بوده است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود سه عامل عملکردگرایی، تبحرگرایی و تبحرگریزی را مورد تأیید قرار داد. در این میان عامل عملکردگریزی به دلیل عدم بارگذاری گویه‌ها بر عامل مورد نظر حذف گردید. همچنین نتایج نشان داد که عامل عملکردگرایی با ارزش ویژه ۳۵/۲ توضیح دهنده ۱۱/۴ درصد واریانس کل است. عامل تبحرگرایی با ارزش ویژه ۶۲/۱ مقدار ۱۸/۰۳ درصد واریانس کل را توضیح داده است و در نهایت عامل تبحرگریزی با ارزش ویژه ۲۳/۲ توضیح دهنده ۲۴/۷۳ درصد واریانس کل بوده است. سه عامل در مجموع حدود ۶۸/۹۱ درصد واریانس کل نمونه را توضیح داده است. به منظور بررسی پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آن برای عامل عملکردگریزی ۰/۸۲، برای عامل تبحرگریزی ۰/۸۱ و برای عامل تبحرگرایی ۰/۵۱ به دست آمد.

### مقیاس سنجش اضطراب آزمون

این مقیاس توسط مهرگان، نجاریان و احمدی (۱۳۸۰) ساخته شده است، دارای ۲۲ گویه است. به منظور نمره‌گذاری این مقیاس برای هر یک از چهار گزینه "هرگز"، "به ندرت"، "گاهی اوقات" و "بیشتر اوقات" به ترتیب ۰، ۱، ۲، ۳ در نظر گرفته شده است. در پژوهش مهرگان و همکاران (۱۳۸۰) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین روایی سازه‌ای مقیاس اضطراب آزمون از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد، بررسی حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که ۲۲ ماده مقیاس روی یک عامل قرار دارند.

در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری)، ۰/۹۶ و مقدار خي آزمون کرویت بارتلت ۴۰۹۸/۱۴۷ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱  $P <$  معنادار بوده است. بررسی حاصل از تحلیل عوامل فوق نشان داد که ۲۲ ماده مقیاس روی یک عامل قرار دارند که در کل ۴۷/۱۵ درصد واریانس گروه نمونه را تبیین می‌کند. همچنین به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب ۰/۹۵ محاسبه گردید.

### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در تحلیل داده‌های این پژوهش از دو نرم‌افزار Spss و Amos استفاده شده است. نرم‌افزار Spss به منظور تحلیل داده‌های توصیفی، از قبیل میانگین و انحراف معیار مورد استفاده قرار گرفت و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری (نرم‌افزار Amos) استفاده شد.

### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های سبک‌های تفکر، هدف‌گرایی و اضطراب آزمون شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار و حداقل و حداکثر نمره‌های دانشجویان در متغیرهای سبک‌های تفکر، هدف‌گرایی و اضطراب آزمون

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
مسئولیت‌پذیر	۴۸/۳۳	۷/۷۶	۲۲	۶۵
اجتناب‌کننده	۳۵/۱۱	۷/۶۵	۱۶	۵۸
همکاری‌خواه	۴۳/۷۸	۶/۵۵	۱۹	۵۹
رقابت‌طلب	۲۵/۵۵	۴/۸۴	۷	۳۵
مستقل	۲۲/۲۷	۳/۱۴	۱۲	۳۰
وابسته	۱۷/۰۲	۲/۳۷	۶	۲۰
عملکردگرایی	۱۰/۹۶	۲/۶۱	۳	۱۵
تبهرگرایی	۹/۹۸	۲/۵۵	۳	۱۵
تبهرگرایی	۱۱/۹۳	۱/۹۳	۶	۱۵
اضطراب آزمون	۲۲/۰۴	۱۳/۱۲	۰	۶۳

به منظور بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

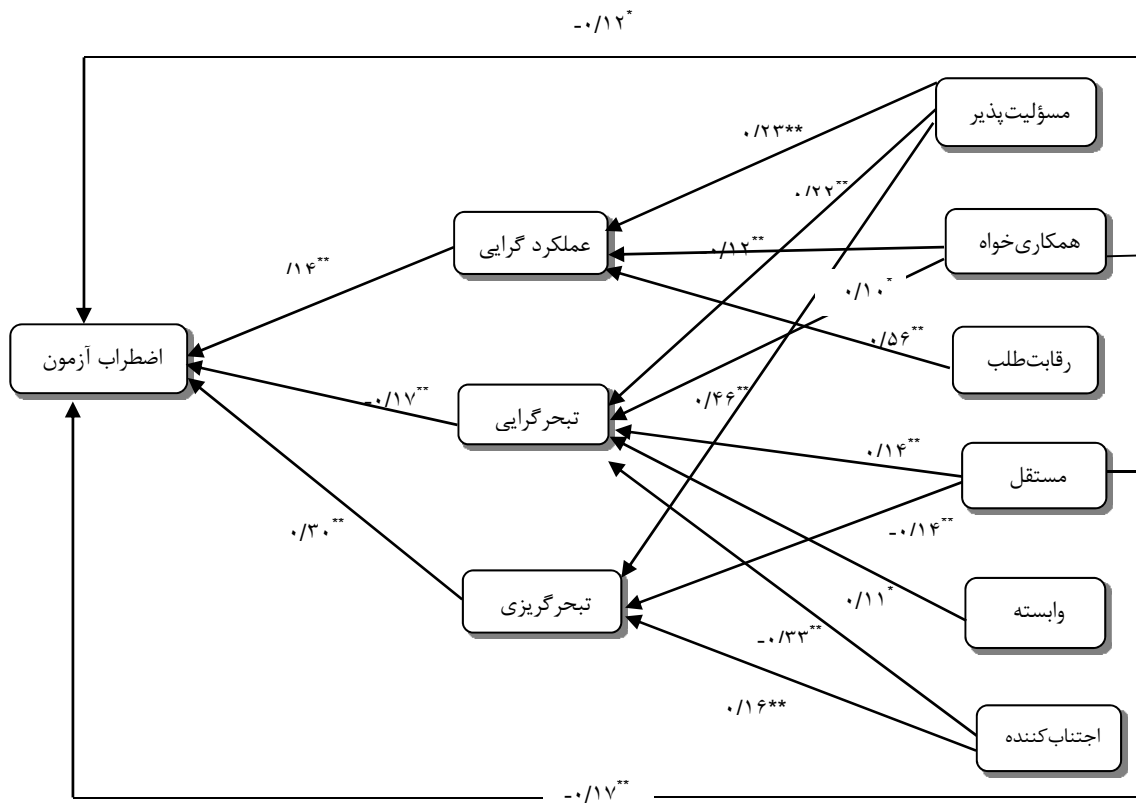
متغیر	اضطراب آزمون	مسئولیت‌پذیر	همکاری‌خواه	رقابت‌طلب	مستقل	وابسته	اجتناب‌کننده	عملکردگرایی	تبهرگرایی	تبهرگرایی
اضطراب آزمون	۱									
مسئولیت‌پذیر	۰/۰۲	۱								
همکاری‌خواه	-۰/۱۶**	۰/۴۰**	۱							
رقابت‌طلب	۰/۰۵	۰/۵۱**	۰/۴۱**	۱						
مستقل	-۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۲۳**	۱					
وابسته	۰/۰۰۵	۰/۳۱**	۰/۲۸**	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۱				

اجتناب- کننده	۰/۱۳*	-۰/۲۱**	-۰/۱۳*	۰/۰۳	۰/۰۸	-۰/۰۸	۱	
عملکرد گرایی	۰/۱۷**	۰/۴۶**	۰/۲۰**	۰/۶۴**	۰/۱۱*	۰/۱۸**	-۰/۰۶	۱
تبحر گرایی	-۰/۱۴**	۰/۳۹**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۲۷**	-۰/۳۸**	۰/۲۳**
تبحر گریزی	۰/۲۹**	۰/۳۹**	۰/۱۶**	۰/۲۹**	-۰/۰۳	۰/۱۹**	۰/۰۴	۰/۳۸**
								۰/۲۶**

\*  $P < 0.05$       \*\*  $P < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود سبک‌های تفکر مسؤلیت‌پذیر، همکاری-خواه، رقابت‌طلب و وابسته با سه نوع هدف تبحرگرایی، تبحرگریزی و عملکردگرایی رابطه مثبت و معناداری دارند. سبک تفکر مستقل نیز با هدف عملکردگرایی و تبحرگرایی رابطه مثبت و معناداری داشت. سبک تفکر اجتناب‌کننده با هدف تبحرگرایی رابطه منفی و معناداری داشته است. همچنین سبک‌های تفکر همکاری‌خواه و مستقل هم با اضطراب آزمون رابطه منفی و معناداری داشت و سبک تفکر اجتناب‌کننده با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معناداری داشته است. اهداف عملکردگرایی و تبحرگریزی با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معناداری داشته و هدف تبحرگرایی با اضطراب آزمون رابطه منفی و معناداری دارد.

به منظور تعیین سهم سبک‌های شناختی تفکر در پیش‌بینی اضطراب آزمون و بررسی نقش واسطه‌ای هدف‌گرایی، بر اساس مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی مدلی طراحی شد که از متغیر برون‌زاد (سبک‌های تفکر)، متغیر واسطه (هدف‌گرایی) و متغیر درون‌زاد (اضطراب آزمون) تشکیل شده بود. مدل پیشنهاد شده با استفاده از روش تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری (نرم افزار Amos) مورد بررسی قرار گرفت. مدل نهایی پژوهش در شکل (۱) ارائه شده است. در این شکل، ضرائب رگرسیون استاندارد ( $\beta$ ) بر روی مسیرها گزارش شده است. شاخص‌های برازش مدل نیز در جدول ۳ آمده است.



$P^* < 0.05$        $P^{**} < 0.01$

شکل ۲: مدل نهایی پژوهش (پیش بینی اضطراب آزمون بر اساس سبک‌های تفکر با واسطه‌گری انواع هدف‌گرایی)

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

شاخص مقدار	$X^2$	df	P	CMIN/DF	NFI	IFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
	۳۱/۱۹	۱۶	۰/۰۱	۱/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۰۵

جدول ۴ شاخص‌های اندازه‌گیری اثر مستقیم متغیرها بر یکدیگر را نشان می‌دهد.

جدول ۴: وزن رگرسیونی متغیرهای پژوهش

روابط کلی متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
مسئولیت‌پذیری به عملکرد گرایي	۰/۰۸	۰/۲۳	۰/۰۲	۴/۷۷	۰/۰۰۰۱
مسئولیت‌پذیری به تبحر گرایي	۰/۰۵	۰/۲۲	۰/۰۱	۴/۲۲	۰/۰۰۰۱
مسئولیت‌پذیری به تبحر گریزی	۰/۱۵	۰/۴۶	۰/۰۲	۹/۱۰	۰/۰۰۰۱
همکاری خواه به عملکرد گرایي	-۰/۰۵	-۰/۱۲	۰/۰۲	۲/۸۲	۰/۰۰۵
همکاری خواه به تبحر گرایي	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۰۲	۲	۰/۰۵
رقابت‌طلب به عملکرد گرایي	۰/۳۰	۰/۵۶	۰/۰۳	۱۱/۸۶	۰/۰۰۰۱
مستقل به تبحر گرایي	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۰۳	۲/۹۴	۰/۰۰۳
مستقل به تبحر گریزی	-۰/۱۲	-۰/۱۴	۰/۰۴	۲/۹۱	۰/۰۰۴
وابسته به تبحر گرایي	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۴	۲/۲۸	۰/۰۲
اجتناب‌کننده به تبحر گرایي	-۰/۰۸	-۰/۳۳	۰/۰۱	۷/۱۲	۰/۰۰۰۱
اجتناب‌کننده به تبحر گریزی	۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۰۲	۳/۳۰	۰/۰۰۰۱
عملکرد گرایي به اضطراب	۰/۷۵	۰/۱۴	۰/۲۷	۲/۷۲	۰/۰۰۷
تبحر گرایي به اضطراب	-۱/۲۴	-۰/۱۷	۰/۳۷	۳/۳۲	۰/۰۰۰۱
تبحر گریزی به اضطراب	۱/۶۲	۰/۳۰	۰/۲۸	۵/۷۲	۰/۰۰۰۱
همکاری خواه به اضطراب	-۰/۲۵	-۰/۱۲	۰/۱۱	۲/۲۸	۰/۰۲
مستقل به اضطراب	-۰/۷۷	-۰/۱۷	۰/۲۳	۳/۳۳	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه و در ادامه نتیجه‌ی فرضیه‌های مدل پیشنهادی ذکر شده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل	سطح معناداری
بر اضطراب آزمون از:						
مسئولیت پذیر	---	---	۰/۱۳	۰/۰۰۰۱	۰/۱۳	۰/۰۰۰۱
همکاری خواه	-۰/۱۲	۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۰۰۱	-۰/۱۵	۰/۰۰۰۴
رقابت طلب	---	---	۰/۰۸	۰/۰۰۶	۰/۰۸	۰/۰۰۰۶
مستقل	-۰/۱۷	۰/۰۰۰۱	-۰/۰۷	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۴	۰/۰۰۰۱
وابسته	---	---	-۰/۰۲	۰/۰۲	-۰/۰۲	۰/۰۰۲
اجتناب کننده	---	---	۰/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۰	۰/۰۰۰۱
بر هدف تبحرگرایی از:						
مسئولیت پذیر	۰/۲۲	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۲۲	۰/۰۰۰۱
همکاری خواه	۰/۱۰	۰/۰۵	---	---	۰/۱۰	۰/۰۰۵
مستقل	۰/۱۴	۰/۰۰۳	---	---	۰/۱۴	۰/۰۰۰۳
وابسته	۰/۱۱	۰/۰۲	---	---	۰/۱۱	۰/۰۰۲
اجتناب کننده	-۰/۳۳	۰/۰۰۰۱	---	---	-۰/۳۳	۰/۰۰۰۱
بر هدف تبحرگریزی از:						
مسئولیت پذیر	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱
مستقل	-۰/۱۴	۰/۰۰۴	---	---	-۰/۱۴	۰/۰۰۰۴
اجتناب کننده	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱
بر هدف عملکردگرایی از:						
مسئولیت پذیر	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
همکاری خواه	-۰/۱۲	۰/۰۰۵	---	---	-۰/۱۲	۰/۰۰۰۵
رقابت طلب	۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۵۶	۰/۰۰۰۱
بر اضطراب آزمون از:						
تبحرگرایی	-۰/۱۷	۰/۰۰۰۱	---	---	-۰/۱۷	۰/۰۰۰۱
تبحرگریزی	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱	---	---	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱
عملکردگرایی	۰/۱۴	۰/۰۰۷	---	---	۰/۱۴	۰/۰۰۰۷



در پاسخ به فرضیه اول پژوهش مبنی بر پیش‌بینی اضطراب آزمون، توسط سبک‌های تفکر، اثر کل هر سبک تفکر مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۵). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، سبک تفکر مستقل ( $\beta = -0/24, p < 0/0001$ )، سبک تفکر همکاری‌خواه ( $0/005$ )، سبک تفکر وابسته ( $\beta = -0/02, p < 0/02$ ) و سبک تفکر اجتناب‌ناپذیر ( $\beta = 0/13, p < 0/0001$ )، سبک تفکر اجتناب‌کننده ( $\beta = 0/10, p < 0/0001$ ) و سبک تفکر رقابت‌طلب ( $\beta = 0/08, p < 0/006$ ) پیش‌بینی کننده مثبت اضطراب آزمون هستند.

در پاسخ به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر سبک‌های تفکر بر هدف‌گرایی نتایج به دست آمده در جدول (۵) نشان داد که سبک تفکر مسئولیت‌پذیر ( $\beta = 0/23, p < 0/0001$ ) و سبک تفکر رقابت‌طلب ( $\beta = 0/56, p < 0/0001$ ) پیش‌بینی کننده مثبت عملکردگرایی و سبک تفکر همکاری‌خواه ( $\beta = 0/12, p < 0/005$ ) پیش‌بینی کننده منفی عملکردگرایی هستند. سبک تفکر مسئولیت‌پذیر ( $\beta = 0/22, p < 0/0001$ )، سبک تفکر همکاری‌خواه ( $\beta = 0/10, p < 0/05$ )، سبک تفکر مستقل ( $\beta = 0/14, p < 0/003$ ) و سبک تفکر وابسته ( $\beta = 0/11, p < 0/02$ ) پیش‌بینی کننده مثبت تبحرگرایی و سبک تفکر اجتناب‌کننده ( $\beta = -0/33, p < 0/0001$ ) پیش‌بینی کننده منفی تبحرگرایی بوده است. همچنین سبک تفکر مسئولیت‌پذیر ( $\beta = 0/46, p < 0/0001$ ) و سبک تفکر اجتناب‌کننده ( $\beta = 0/16, p < 0/0001$ ) پیش‌بینی کننده مثبت تبحرگریزی و سبک تفکر مستقل ( $\beta = -0/14, p < 0/004$ ) پیش‌بینی کننده منفی تبحرگریزی بود.

در پاسخ به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر هدف‌گرایی بر اضطراب آزمون نتایج به دست آمده در جدول (۵) نشان داد که هدف عملکردگرایی ( $\beta = 0/14, p < 0/007$ )، هدف تبحرگرایی ( $\beta = -0/17, p < 0/0001$ ) و هدف تبحرگریزی ( $\beta = 0/30, p < 0/0001$ ) توانسته‌اند اضطراب آزمون را پیش‌بینی نمایند. در این بیان هدف تبحرگریزی بیشترین اثر را بر اضطراب آزمون داشته است.

چهارمین فرضیه پژوهش مبنی بر آن بود که هدف‌گرایی می‌تواند به عنوان واسطه رابطه‌ی بین سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون قرار گیرد. بر اساس نتایج مندرج در جدول (۵)، هدف‌گرایی بین سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون نقش واسطه را ایفا نموده

است. در این بیان اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل سبک تفکر مسئولیت‌پذیر بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر مسئولیت‌پذیر تنها دارای اثر غیر مستقیم مثبت ( $\beta = 0.13, P < 0.001$ ) با واسطه‌گری اهداف تبحرگرایی، تبحرگزیزی و عملکرد-گرایی بر اضطراب آزمون است. بنابراین به نظر می‌رسد اهداف تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگزیزی نقش واسطه‌ای کامل بین سبک تفکر مسئولیت‌پذیر و اضطراب آزمون دارند. نتایج درمورد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل سبک تفکر همکاری‌خواه بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر همکاری‌خواه علاوه بر اثر مستقیم منفی ( $\beta = -0.12, P < 0.02$ ) دارای اثر غیر مستقیم منفی ( $\beta = -0.03, P < 0.001$ ) بر اضطراب آزمون با واسطه‌گری اهداف عملکردگرایی و تبحرگرایی است. این یافته نقش واسطه‌گری سهمی هدف عملکردگرایی و تبحرگرایی در ارتباط بین سبک تفکر همکاری-خواه و اضطراب آزمون را نشان می‌دهد.

نتایج در مورد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل سبک تفکر رقابت‌طلب بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر رقابت‌طلب تنها دارای اثر غیر مستقیم مثبت ( $\beta = 0.08, P < 0.006$ ) به واسطه‌گری هدف عملکردگرایی بر اضطراب آزمون است. این یافته نقش واسطه‌گری کامل هدف عملکردگرایی در ارتباط بین سبک تفکر رقابت‌طلب و اضطراب آزمون را نشان می‌دهد.

نتایج درمورد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل سبک تفکر مستقل بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر مستقل علاوه بر اثر مستقیم منفی ( $P < 0.001$ ), ( $\beta = -0.17$ ) دارای اثر غیر مستقیم منفی ( $\beta = -0.07, P < 0.001$ ) بر اضطراب آزمون با واسطه‌گری اهداف تبحرگرایی و تبحرگزیزی است. این یافته نقش واسطه‌گری سهمی اهداف تبحرگرایی و تبحرگزیزی در ارتباط بین سبک تفکر مستقل و اضطراب آزمون را نشان می‌دهد.

نتایج در مورد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل سبک تفکر وابسته بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر وابسته تنها دارای اثر غیرمستقیم منفی ( $P < 0.02$ ), ( $\beta = -0.02$ ) به واسطه‌گری هدف تبحرگرایی بر اضطراب آزمون است. بنابراین هدف-تبحرگرایی نقش واسطه‌گری کامل بین سبک تفکر وابسته و اضطراب آزمون دارند.

نتایج در مورد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل سبک تفکر اجتناب‌کننده بر اضطراب آزمون نشان می‌دهد (جدول ۵) که سبک تفکر اجتناب‌کننده تنها دارای اثر غیر مستقیم مثبت ( $\beta=0/10, P<0/0001$ ) به واسطه‌گری اهداف تبحر‌گرایی و تبحر‌گریزی بر اضطراب آزمون است. بنابراین به نظر می‌رسد اهداف تبحر‌گرایی و تبحر‌گریزی نقش واسطه‌گری کامل بین سبک تفکر اجتناب‌کننده و اضطراب آزمون دارند. مجموع این نتایج شواهدی بر تأیید نقش واسطه‌گری هدف‌گرایی در رابطه بین سبک تفکر و اضطراب آزمون است. همچنین این متغیرها در مجموع ( $R^2=0/20$ ) درصد واریانس اضطراب آزمون را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، پیش‌بینی اضطراب آزمون توسط سبک‌های تفکر با واسطه‌گری انواع هدف‌گرایی بود. در این راستا بر اساس مبانی نظری و تحقیقات انجام شده مدل مفهومی پژوهش تدوین شد. نتایج تحلیل بعد از برازش کامل داده‌های مدل مورد نظر نشان داد که سبک‌های تفکر بر اضطراب آزمون اثر مستقیم و غیر مستقیم دارد.

فرضیه نخست پژوهش این بود که سبک‌های تفکر پیش‌بینی‌کننده‌ی اضطراب آزمون است. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که سبک‌های تفکر همکاری‌خواه و مستقل به صورت مستقیم و منفی اضطراب آزمون را پیش‌بینی می‌کنند. این نتیجه با یافته‌های برخی مطالعات مانند ژانگ (۲۰۰۹)، لیندن (۱۹۷۳)، کاگان (۱۹۶۵) و میسر (۱۹۷۶) همسو است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، سبک تفکر همکاری‌خواه پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی اضطراب آزمون بود. این یافته حاکی از آن است که یادگیرندگان دارای سبک تفکر همکاری‌خواه از پیوند و ارتباط با دیگران لذت می‌برند و تمایل به عضویت در گروه‌های کوچک و همفکری با سایر افراد دارند (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). بنابراین می‌توان گفت حمایت اجتماعی تقریباً در همه حال می‌تواند به عنوان سپری در مقابل رویدادهای فشارآور عمل کند و شخص را در مقابل پیامدهای ناگوار مصون دارد و فقدان آن می‌تواند برای فرد اضطراب آور باشد، وجود سیستم حمایتی به فرد احساس عزت نفس و ارزشمندی می‌دهد

و در نتیجه اضطراب آزمون کمتری را تجربه می‌کند (میرسمعی و ابراهیمی قوام، ۱۳۸۵).

یافته بعدی پژوهش حاضر این بود که سبک تفکر مستقل پیش‌بینی کننده‌ی منفی اضطراب آزمون است. این یافته نشان می‌دهد که یادگیرندگان با سبک تفکر مستقل ترجیح می‌دهند تنها و مستقل کار کنند و قادر هستند، کوشش‌های خود را در رابطه با انجام پروژه‌ها و حل مسائل سازمان دهند و دوست دارند، هدف‌هایشان را خود تعیین کنند. افراد با سبک تفکر مستقل بیشتر تحت تأثیر چارچوب‌های درونی خود هستند تا چارچوب‌های بیرونی و اجتماعی، بنابراین نگرانی در مورد قضاوت و ارزشیابی منفی دیگران ندارند و در مورد توانایی‌های خود دچار شک و تردید نمی‌شوند. همچنین از خلاقیت و اعتماد به نفس بیشتری برخوردار هستند و احساس خودکارآمدی بیشتری دارند. این ویژگی‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند موقعیت آزمون را به خوبی اداره کنند و تحت کنترل خود قرار دهند (ویتکین و گودیناف<sup>۳۹</sup>، ۱۹۸۱). بنابراین اضطراب آزمون کمتری را تجربه می‌کنند.

فرضیه دوم پژوهش این بود که سبک‌های تفکر، هدف‌گرایی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌ها نشان داد که سبک‌های تفکر مسئولیت‌پذیر، همکاری خواه، مستقل و وابسته هدف‌تبحرگرایی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند و سبک تفکر اجتناب‌کننده پیش‌بینی کننده منفی هدف‌تبحرگرایی است. یادگیرندگان با سبک تفکر مسئولیت‌پذیر به دلیل احساس تعهد و وظیفه‌ای که در انجام تکالیف دارند، سعی می‌کنند در کلاس درس تکالیف درسی را بهتر از دانشجویان دیگر انجام دهند و وظیفه خود می‌دانند که محتوای درس را تا حد امکان بفهمند و هر تلاشی برای یادگیری محتوای درس انجام دهند. افراد با سبک تفکر همکاری‌خواه تمایل به پیشرفت خود با مشارکت دیگران و لذت بردن از یادگیری دارند که مطابق با این تمایل و گرایش فرد سعی می‌کند بر تکالیف و مطالب تسلط کامل پیدا کند (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). افراد با سبک تفکر مستقل از آنجایی که خود را مستعد انجام کار می‌دانند، همچنین از خلاقیت و اعتماد به نفس بیشتری برخوردار هستند، احساس خودکارآمدی بیشتری دارند. در مورد توانایی‌های خود دچار شک و تردید نمی‌شوند و سعی می‌کنند تا با تسلط بر تکالیف و فهم آن‌ها عزت نفس خود را حفظ نمایند. ویژگی محوری افراد با سبک تفکر وابسته تبعیت از مراجع قدرت و تمایل به دریافت دستورالعمل‌های واضح و بدون ابهام است. بنابراین قضاوت خود را بر پایه‌ای

استوار می‌کنند تا مطالبی را که در کلاس از طرف استاد ارائه می‌شود را به خوبی درک کنند و بر مطالب مسلط شوند (ویتکین و گودیناف، ۱۹۸۱). بدیهی است این ویژگی‌ها همخوان با آنچه است که در تعریف هدف تبحر‌گرایی آمده است. افراد با سبک تفکر اجتناب‌کننده به دلیل عدم علاقه به مشارکت در انجام کارها و اجتناب از موقعیت‌های جدید، انگیزه‌ای برای کسب دانش، مهارت‌های جدید و تسلط بر موقعیت‌های جدید ندارند در حالی که محوریت هدف تبحر‌گرایی توجه به فرآیندهایی است که به مهارت و تبحر فرد در انجام تکلیف و افزایش دانش و تبحر او منجر می‌شود (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶).

در رابطه با هدف عملکردگرایی نتایج نشان داد که سبک‌های تفکر مسئولیت‌پذیر و رقابت طلب هدف عملکردگرایی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند و سبک تفکر همکاری‌خواه آن را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. بنابراین می‌توان گفت افراد مسئولیت‌پذیر و رقابت طلب به دنبال نشان دادن برتری و نمایش توانمندی خود می‌باشند که این ویژگی‌ها با ویژگی‌های هدف عملکردگرایی همخوانی دارد. اما با توجه به اینکه افراد با سبک تفکر همکاری‌خواه تمایل به شرکت در گروه‌ها و همفکری با سایر اعضای گروه دارند و از طرفی الیوت و چرچ<sup>۴۰</sup> (۱۹۹۷) معتقدند که عملکردگراها در پی نشان دادن برتری و شاخص گشتن در کلاس هستند و بیشتر اهداف فردی را دنبال می‌کنند. بنابراین رابطه منفی این متغیرها قابل تبیین است.

دیگر یافته‌ی پژوهش بیانگر آن بود که سبک تفکر مسئولیت‌پذیر و اجتناب‌کننده هدف تبحر‌گرایی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند و سبک تفکر مستقل پیش‌بینی‌کننده منفی هدف تبحر‌گرایی است. بنابراین می‌توان گفت افراد با سبک تفکر مسئولیت‌پذیر به دلیل احساس تعهد و دقت و وظیفه‌شناسی نگران نفهمیدن مطالب درسی هستند. ویژگی اصلی سبک تفکر اجتناب‌کننده نگرانی است (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). بدیهی است این ویژگی‌ها با آنچه که در تعریف هدف تبحر‌گرایی آمده است، همخوانی دارد. افراد با سبک تفکر مستقل به دلیل اعتمادی که به خود در یادگیری و فهم مطالب دارند، نگران این نیستند که نتوانند بر مطالب تسلط پیدا کنند (ویتکین و گودیناف، ۱۹۸۱).

نتایج همچنین اثر مستقیم هدف‌گرایی بر اضطراب آزمون را نشان داد، این یافته با برخی از تحقیقات از جمله الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، پتريچ و شانک (۲۰۰۲)، دیوی و

منگانسون (۲۰۱۲)، اسکالویک<sup>۴</sup> (۱۹۹۷)، ایوت و چرچ (۱۹۹۷)، درتاج (۱۳۹۲)، وکیلی، غلامعلی لواسانی، حجازی و اژه‌ای (۱۳۸۸) همسو بود.

با توجه به پیشینه پژوهش و به ویژه نظریه هدف‌گرایی ایوت (۱۹۹۹)، ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استنباط می‌شود که در اهداف عملکردی افراد به ارزیابی خویش مشغول می‌شوند و به گونه‌ای منفی با موقعیت برخورد می‌کنند. به عبارت دقیق‌تر در اهداف عملکردگرایی افراد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شوند که این جهت‌گیری به احتمال زیاد اضطراب را در موقعیت‌های پیشرفت فراخوانی می‌کند، اما در اهداف تبحری فرد بر تکلیف متمرکز می‌شود و بنابراین در این هدف‌گرایی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد. در خصوص توجیه رابطه مثبت هدف تبحرگیزی و اضطراب آزمون می‌توان گفت، افراد با هدف تبحرگیزی به دلیل استفاده از استانداردهای بالای خود و نه رقابت با دیگران احساس نگرانی از اشتباه کردن را دارند و همین نگرانی آن‌ها را به سمت اضطراب بیشتر سوق می‌دهد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

فرضیه دیگر پژوهش این بود که انواع هدف‌گرایی نقش واسطه‌ای بین سبک‌های تفکر و اضطراب آزمون دارد. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهند، هدف عملکردگرایی نقش واسطه‌گری در رابطه بین سبک‌های تفکر مسئولیت‌پذیر، همکاری خواه و رقابت طلب با اضطراب آزمون دارد. افراد با سبک تفکر مسئولیت‌پذیر و رقابت طلب با توجه به ویژگی‌های خود سعی می‌کنند، بهترین عملکرد را نسبت به سایر افراد داشته باشند و تمایل به برجسته بودن دارند که این ویژگی‌ها هماهنگ با هدف عملکردگرایی است که توسط ایوت و چرچ (۱۹۹۷) مطرح شده است. در مجموع این ویژگی‌ها باعث می‌شود فرد اضطراب بیشتری را تجربه کند. اما افراد با سبک تفکر همکاری خواه دارای هدف جمعی هستند و برای رسیدن به آن با اعضای گروه همفکری می‌کنند. بنابراین به دنبال هدف فردی و کسب شایستگی از طریق رقابت با دیگران نیستند.

در خصوص نقش واسطه‌گری هدف تبحرگرایی بین سبک‌های تفکر مسئولیت‌پذیر، همکاری خواه، مستقل، وابسته و اجتناب‌کننده با اضطراب آزمون باید گفت افراد با سبک تفکر مسئولیت‌پذیر به دلیل احساس تعهد و وظیفه‌ای که در انجام تکلیف دارند، سعی می‌کنند بر مطالب درسی تسلط کامل پیدا کنند و آن را بفهمند. افراد با سبک تفکر همکاری

خواه نیز به دنبال تسلط بر تکالیف و رشد خود با کمک دیگر اعضای گروه هستند و لذا از یادگیری خود لذت می‌برند. همچنین افراد با سبک تفکر مستقل چون تحت تاثیر چارچوب‌های درونی خود هستند بنابراین بدون توجه به فشارهای بیرونی و قضاوت دیگران تلاش می‌کنند مطالب درسی را بفهمند و بر آن تسلط پیدا کنند (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). این ویژگی‌ها در هدف تبحرگرایی به شکل تأکید بر ارزش‌های درونی یادگیری و میزان تلاش صرف شده در جهت آن و تلاش برای فهم امور، سطح رشد شایستگی و دنبال کردن معیارهای خود و نه دیگران تجلی می‌یابد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). ویژگی سبک تفکر وابسته تبعیت از مراجع قدرت است. بنابراین قضاوت خود را بر پایه‌ای استوار می‌کنند که مطالب ارائه شده از سوی استاد را به خوبی درک کنند. در مجموع این ویژگی‌ها با ویژگی‌های هدف تبحرگرایی همخوانی دارند و باعث می‌شوند فرد اضطراب آزمون کمتری را تجربه کند. اما در مورد سبک تفکر اجتناب کننده باید گفت این افراد انگیزه‌ای برای کسب دانش، تسلط بر تکالیف و مهارت‌های جدید ندارند. لذا این ویژگی‌ها در هدف تبحرگرایی به شکل عدم تمایل به کسب تبحر در تکلیف و تسلط بر موقعیت‌های جدید، شکست در تکالیف چالش برانگیز که نیاز به صرف توجه زیاد دارند، بروز می‌نماید (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷).

هدف تبحرگری واسطه رابطه بین سبک تفکر مسئولیت‌پذیر، اجتناب کننده و مستقل با اضطراب آزمون است. در تبیین این یافته باید گفت افراد با سبک تفکر مسئولیت‌پذیر به دلیل احساس تعهد بالا در انجام وظایف، نگران هستند که نتوانند عملکرد خوبی داشته باشند. این ویژگی‌ها در هدف تبحرگری به شکل نگرانی در مورد عدم تسلط کامل بر تکالیف تجلی می‌یابد. در نتیجه این افراد اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین در سبک تفکر اجتنابی ویژگی عمده نگرانی است که این ویژگی در هدف تبحرگری به شکل نگرانی دائم نسبت به یاد نگرفتن مطالب و منحرف ساختن توجه خود به این مسائل به جای تمرکز بر یادگیری تجلی می‌یابد (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). در چنین ساختاری، فرد در هنگام آزمون که نوعی ارزشیابی از آموخته‌ها و یادگیری‌های فراگیر است، دچار تنش و اضطراب می‌شود. اما افراد با سبک تفکر مستقل به دلیل اعتمادی که به توانایی‌های خود دارند، نگران نفهمیدن مطالب و عدم تسلط بر آن نیستند که این ویژگی‌ها در تقابل با

تبحر گریزی قرار می گیرند و در نتیجه دچار اضطراب نمی شوند (ویتکین و گودیناف، ۱۹۸۱).

با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود، اساتید، معلمان و مربیان بر ارزش ذاتی یادگیری تبحری تأکید کنند تا فراگیران بیشتر به سمت هدف تبحرگرا تمایل نشان دهند و ساختار کلاس را به گونه‌ای سازمان دهی کنند که به سبک‌های تفکری مانند همکاری خواه و مستقل که بر هدف تبحرگرایی اثر مثبت دارند و اضطراب آزمون را کاهش می‌دهند مجال بروز بدهند و با توجه به این که بسیاری از معلمان و مشاوران با این مقوله به صورت کاربردی آشنا نیستند، توصیه می‌شود که بحث هدف‌گرایی و چگونگی استفاده از آن در برخورد با دانش‌آموزان و تعلیم و تربیت به صورت کاربردی در طی دوره‌های ضمن خدمت به معلمان و مشاوران آموزش داده شود. در نهایت به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تا مدل پژوهش حاضر با گروه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان تکرار گردد تا به تفاوت نتایج در این گروه‌ها پی برده شود. در خصوص محدودیت‌های پژوهش باید به این نکته توجه داشت که به دلیل ماهیت همبستگی لازم است، در استنباط علی احتیاط نمود. دوم اینکه، نمونه مورد نظر دانشجویان مقطع کارشناسی بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع دیگر باید این موضوع را مد نظر قرار داد.



### یادداشت‌ها

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1- Test anxiety                        | 2- Nie, Lau, Liao          |
| 3- Sarason                             | 4- Hill                    |
| 5- Eysenck                             | 6- Grigorenko& Sternberg   |
| 7- Riding& Cheema                      | 8- Kolb                    |
| 9- Biggs                               | 10- Dunn                   |
| 11- Grasha & Reichman                  | 12- Keefe                  |
| 13- Avoidant                           | 14- Participative          |
| 15- Competitive                        | 16- Collaborative          |
| 17- Dependent                          | 18- Independent            |
| 19- Zhang                              | 20- Kagan                  |
| 21- Messer                             | 22- Linden                 |
| 23- Pintirich & Schunk                 | 24- Ames                   |
| 25- Elliot                             | 26- Elliot&McGregor        |
| 27- Mastery- approach                  | 28- Mastery- avoidance     |
| 29- Performance- approach              | 30- Performance- avoidance |
| 31- Putwain & Daniels                  | 32- Dewi&Mangunsong        |
| 33- Structural Equation Analysis       | 34- Exogenous variable     |
| 35- Mediator Variable                  | 36- Endogenous variable    |
| 37- Multistage random cluster sampling | 38- Baykul                 |
| 39- Witkin & Goodenough                | 40- Elliot&Charch          |
| 41- Skalvik                            |                            |

### منابع

#### الف. فارسی

- استادیان، مریم، سودانی، منصور و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره‌ی گروهی به شیوه‌ی عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس، بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری (مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)*، ۱، ۲، ۱۸-۱.
- خرمائی، فرهاد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. پایان نامه دکتری، دانشگاه شیراز.

خرمائی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری. *مطالعات آموزش و یادگیری (مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)*، ۴ (۴۹)، ۹۷-۱۷۹.

خرمائی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۲ (۷)، ۱۳۸-۱۲۴.

درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۹ (۲۷)، ۹۸-۱۱۳.

ساجدیان، فاطمه (۱۳۸۹). *رابطه سبک تفکر و خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

صفی‌وند، فاطمه (۱۳۸۵). *رابطه سبک‌های یادگیری و راهبردهای شناختی با انگیزش پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد، واحد تهران مرکزی.

غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خود‌پنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱ (۲)، ۱۲۱-۱۳۶.

فرهوش، معصومه و احمدی، مهرناز (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های تفکر و راهبردهای یادگیری با انگیزش پیشرفت. *روانشناسی تحولی*، ۹ (۳۵)، ۳۰۶-۲۹۷.

کارشکی، حسین، امین یزدی، امیر و اختراعی طوسی، غلام حیدر (۱۳۹۰). مقایسه اثر بخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۲)، ۱۱۸-۱۰۵.

مهرگان، فرزانه، نجاریان، بهمن و احمدی، علی اصغر (۱۳۸۰). ساخت و اعتبار یابی مقیاس برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۶ (۲۴)، ۷-۲۴.

میرسمیعی، مرضیه و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبائی. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۱(۲)، ۷۴-۹۱.

وکیلی، رقیه، غلامعلی لواسانی، مسعود، حجازی، باقر و اژه‌ای، جواد (۱۳۸۹). راهبردهای یادگیری، جهت‌گیری‌های هدف و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا مقطع متوسطه شهر تهران. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۰، (۱)، ۳۶-۳۰.

ولی‌محمدی، مریم (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء(س).

#### ب. انگلیسی

- Albaili, M. (2007). Differences in thinking styles among Low- average and High- achieving college students, *Educational Psychology*, 20, 323- 339.
- Ames, C. (1992). Classroom, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 86, 261-271.
- Baykul, Y. (2010). A Validity and Reliability Study of Grasha-Riechmann Student Learning Style Scale, *International Journal of Human and Social Sciences*, 3, 177-184.
- Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety, *Psychology Journal*, (3), 122-139.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Berkel, H. (2009). *The relationship between personality, Coping styles and stress, Anxiety and depression*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Canterbury.
- Capaaydin, Y. (2009). *High school students emotions and emotional regulation during test taking*. Departement of educational sciences middle east technical university Ankara, Turkey.
- Dewi, N., Mangunsong, F. (2012). Contribution of student's perception toward teacher's goal orientation and student's goal orientations as a mediator In test anxiety on elementary's final exams, *Procedia - social and Behavioral Sciences*, 69, 509 – 517.

- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Learning Style Inventory*, Lawrence, KS: Price System.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychology*, 34,169-184.
- Elliot, A., McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology* ,80(3), 501-519.
- Elliot, A., and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*,72, 218- 232.
- Eysenck, M. W. (1997). *Anxiety and cognition: Aunified theory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Grasha, A. E., Riechman, SH. E. (1996). *Teaching with style: Apractical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*, pittsburgn; Alliance publishers.
- Grigorenko, E. L., and Sternberg, R. J. (1997). Are cognitive style still in style? *American Psychology*, 52, 700 -712.
- Hill, K. H. (1984). *Debilitation motivation and testing*. New York: Academic Press.
- Kagan, J. (1965). Individual differences in the resolution of response uncertainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 154-160.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style an overview, In National Association Secondary SchoolPrinciples, *Student Learning Styles: Diagnosing andPrograms*, Reston, VA: Author , 1-17.
- Kline, M. W. (2006). *The relationship between motivational variables, anxiety, exposure to English and Language learning strategies among adult ESL LEARNER*. University of southern California, AAT 3236520.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning*. Englewood cliffs, N. J: Prentice- Holl.
- Liebert, R., M., and Morris, L., W. (1967) Cognitive and emotional components of test anxiety: Adistinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Linden, W. (1973). Practicing of meditation by school children and their levels of field dependence– independence, test anxiety, and reading achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(1), 139 - 143.

- McDonald, A. S.(2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Messer, S. B. (1976). Reflectivity- impulsivity: A review . *Psychology Bulletin* ,83(6) , 1026-1052.
- Nie, Y., Lau, S., and Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*,21(6) ,236-741.
- Paskova, L. (2007). Gender differences in achievement motivation. *The new educational review*, 13(3-4), 245-252.
- Pintrich, P. R, Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education,Theory, Research, and Application*. Merrill prentice Halle.
- Putwain, D. W., And Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20, 8- 13.
- Riding, R. J., Cheema, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193- 215.
- Sarason, I. G. (1975). *Anxiety and Self- preoccupation*. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and Anxiety*,2, NewYork: Hemisphere/ Hastead.
- Skalvik, E. (1997). Self- enhancing and self defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71- 81.
- Schutz, P.A., Distefano, C., Benson, J. & Davis, H.A. (2004). The emotional regulation during test- taking scale, *Journal of anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 253- 269.
- Stiry, P.A. & Hart, J.W. & Stasson, M.F. & Mahoney, J.M. (2009). Using a two factorthery of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self- regulatory processes. *Personality and Individual Difference*, 46, 391- 395.
- Sterenberg, R. J. (1997). *Thinking styles*, New York: Combridg University Press.
- Venman, M.V. J., & Spaans, M.A. (2005). Relation between intellectual and meta- cognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2) , 159- 176.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive style: Essence and origins*. New York , International Universities Press.
- Zhang, L. F. (2009). Anxiety and Thinking Style. *Personality and Individul Differences*, 47, 347-351.