

مقایسهٔ پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین

علی شیخ‌الاسلامی^۱، زهرا بشاشی^۲، علی جعفری^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۳۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسهٔ پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. تمامی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ جامعهٔ آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۶۰ دانش‌آموز (۸۰ نفر در هر گروه) انتخاب شده و به پرسشنامهٔ پردازشگر باکر و همکاران، پرسشنامهٔ کمک‌طلبی ریان و پتتریچ، پرسشنامهٔ اهداف پیشرفت میگلی و همکاران و پرسشنامهٔ اضطراب امتحان اسپیلبرگر پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین از نظر پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بدین صورت که در مقایسه با دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین، میانگین نمره‌های پردازش هیجانی، پذیرش کمک‌طلبی، اهداف تبخیری و اهداف عملکرد-رویکرد دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به‌طور معناداری کمتر ($P < 0/01$) و میانگین نمره‌های اجتناب از کمک‌طلبی و اهداف عملکرد-اجتناب‌شان به‌طور معناداری بیشتر ($P < 0/01$) بود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت از جمله متغیرهای مورد توجه در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا بوده و نیازمند برنامه‌هایی برای آموزش مدیریت صحیح این متغیرها می‌باشند.

واژگان کلیدی: پردازش هیجانی، کمک‌طلبی، اهداف پیشرفت، اضطراب امتحان.

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسندهٔ مسئول) a-
_sheikholslamy@yahoo.com
۲. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
۳. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

مقدمه

دانش‌آموزان انواع گوناگونی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند که گاه از چنان شدتی برخوردارند که زندگی تحصیلی آنان را دشوار می‌سازد. یک طیف از این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان^۱ است. اضطراب امتحان، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های انگیزش منفی است و اثرات نامطلوبی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۱). اضطراب امتحان یکی از انواع اضطراب مدرسه است که به‌عنوان یک پدیده مهم و متداول آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این اضطراب یکی از متغیرهای شناختی-هیجانی بسیار مهمی است که پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است (هیل و ویگفیلد^۲، ۱۹۸۴؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۳). اضطراب امتحان مشکل آموزشی مهمی است که در میان دانش‌آموزان شایع است و سلامتی و بهزیستی روانی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنان نیز می‌شود (زو و همکاران^۳، ۲۰۱۷). براساس گزارش انجمن اضطراب امتحان آمریکا^۴ (۲۰۱۰؛ به نقل از هاریسون^۵، ۲۰۱۱)، شیوع اضطراب امتحان شدید در بین دانش‌آموزان دبیرستانی تقریباً ۱۵ الی ۲۰ درصد است. این دانش‌آموزان از عملکرد پایین در امتحان، مشکل در درک و فهم آموزش‌ها و عملکرد ضعیف در سایر زمینه‌ها، رنج می‌برند. اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با خودکم‌انگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (میتوز و آدرین^۶، ۲۰۱۶).

عوامل متعددی می‌توانند در بروز اضطراب امتحان مؤثر باشند، یکی از این عوامل پردازش هیجانی^۷ است. پردازش هیجانی در اکثر کارکردهای شخصیت نظیر ادراک،

-
1. test anxiety
 2. Hill & Wigfeld
 3. Zou & et al
 4. American Test Anxiety Association
 5. Harrison
 6. Mattews & Adrian
 7. emotional processing

استدلال، قضاوت، بینش، فرآیندهای مختلف حافظه و کنش‌های روزمرهٔ زندگی نقش محوری دارد. با بررسی یافته‌های پژوهشی در زمینه‌ی تجارب هیجانی و فرآیندهای پردازش هیجانی، می‌توان گفت که در سالیان اخیر، توجهی روزافزون به نقش پردازش و تنظیم هیجانی در انواع مختلفی از اختلالات معطوف شده است (لیهی و همکاران^۱، ۲۰۱۴؛ ترجمه منصوری‌راد، ۱۳۹۳). اختلال در پردازش هیجان نقش چشمگیری در اختلال اضطراب (گنگ و همکاران^۲، ۲۰۱۵)، عزت نفس (ریتیچی و همکاران^۳، ۲۰۱۵) و اختلال رفتارهای تکراری متمرکز بر بدن مثل ناخن جویدن و کندن پوست (رابرتس و همکاران^۴، ۲۰۱۳) دارد. پردازش هیجانی در حین آزمون می‌تواند در سه بعد مفهوم‌پردازی شود؛ فرآیندهای تکلیف‌محور، فرآیندهای هیجان‌محور و فرآیندهای پردازش شناختی. فرآیندهای تکلیف‌محور شامل گفتگو با خویشان است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا به‌جای تمرکز بر هیجان‌ها در زمان برگزاری امتحان، توجه خود را صرف امتحان کنند. از سویی دیگر، فرآیندهای هیجان‌محور، تمرکز دانش‌آموزان را از تکلیف به احساسات و تفکرات مربوط به تکلیف منحرف می‌سازد. از جملهٔ این راهبردها، گفتگو با خویشان است که این نوع از گفتگوهای درونی غالباً اضطراب را در حین امتحان افزایش می‌دهند و نهایتاً، فرآیندهای پردازش شناختی، عبارت‌اند از: قضاوت‌هایی که دانش‌آموزان در مورد امتحان و توانایی‌هایشان در مقابله با مسائل موجود در حین امتحان دارند (اسکاتز^۵ و همکاران، ۲۰۰۴). مگان^۶ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان "پردازش هیجانی و اضطراب"، نشان دادند که فرآیندهای هیجانی مختلف (به‌عنوان مثال آگاهی شناختی، روش‌های تفکر و ...) در تعمیر و نگهداری از اضطراب نقش داشته و همچنین با عملکرد ضعیف‌تری در موقعیت‌های اجتماعی در ارتباط است.

یکی دیگر از متغیرهای مهم در ارتباط با اضطراب امتحان، کمک‌طلبی^۷ تحصیلی است. باتلر^۸ (۲۰۰۶) کمک‌طلبی تحصیلی را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات

-
1. Leahy & et al
 2. Gong & et al
 3. Ritchi & et al
 4. Roberts & et al
 5. Schutz
 6. Megan
 7. help-seeking
 8. Butler

موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌داند. کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به‌عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (ریان و پنتریچ^۱، ۱۹۹۷). مکی‌تالو، کوهنل و فیشر^۲ (۲۰۱۱) نشان دادند بافت و محتوای کلاس درس بر یادگیری و کمک‌طلبی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. به‌طور کلی دانش‌آموزان در بافت کلاسی غنی در مقایسه با بافت محروم، بیشتر یاد می‌گیرند و کمک‌طلبی کمتری را جستجو می‌کنند. کوتون، باکر و اسکافتی^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان "رابطه کمک‌طلبی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با موفقیت تحصیلی"، نشان داد دانش‌آموزانی که در عملکردهای تحصیلی خود کمک‌طلبی داشتند، از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردار بودند. اوکن و یاماچی^۴ (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان "مقایسه کمک‌طلبی و جهت‌گیری هدفی در دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان و بدون اضطراب امتحان" در ژاپن صورت دادند. در این پژوهش تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر (۶۰ دانش‌آموز بدون اضطراب امتحان و ۶۰ دانش‌آموز دارای اضطراب امتحان) مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج نشان داد بین دو گروه مورد بررسی از نظر متغیرهای کمک‌طلبی و جهت‌گیری هدفی تفاوت معناداری وجود دارد. به شرحی که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان نمره‌های بالاتری در اجتناب از کمک‌طلبی و جهت‌گیری اهداف عملکردی دریافت نمودند. در مقابل دانش‌آموزان بدون اضطراب امتحان نمره‌های بالاتری در پذیرش کمک‌طلبی و جهت‌گیری اهداف تبحری کسب نمودند.

همچنین، در خصوص عوامل انگیزشی مرتبط با اضطراب امتحان، بیشترین پژوهش‌ها در زمینه انگیزش موفقیت (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰)، انگیزش درونی و بیرونی (استیری^۵ و همکاران، ۲۰۰۹) و هدف‌گرایی (وکیلی و همکاران، ۱۳۸۹؛ درتاج، ۱۳۹۲؛ الویت و

-
1. Ryan & Pentrich
 2. Makitalo, Kohnle & Fischer
 3. Cotton, Baker & Scaffidi
 4. Okuno & Yamauchi
 5. Stiry

مک‌گریگور^۱، ۲۰۰۱؛ دیوی و منگسون^۲، ۲۰۱۲) بوده است. در این میان اکثر پژوهش‌ها به اهمیت اهداف پیشرفت^۳ تأکید نموده‌اند (پینتریچ و شانک^۴، ۲۰۰۲). الیوت^۵ (۱۹۹۷)، به نقل از خرمائی و خیر، (۱۳۸۶) هدف‌گرایی را روشی می‌داند، که فرد بر اساس آن دربارهٔ شایستگی‌های خود قضاوت می‌کند. پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطهٔ هدف‌گرایی و اضطراب امتحان پرداخته‌اند. برای مثال الیوت و مک‌گریگور^۶ (۲۰۰۱) مدل چهارگانهٔ هدف‌های پیشرفت و اضطراب آزمون را بر روی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه به کار بردند. در پژوهش آن‌ها، هدف تبحر‌گرایی با اضطراب آزمون رابطه نداشت، ولی هدف تبحر‌گریزی با اضطراب آزمون رابطه مثبت و معناداری داشت. هدف عملکرد‌گریزی و هدف عملکرد‌گرایی نیز با اضطراب آزمون رابطه معناداری نداشته است. اولیتان^۷ (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان "رابطهٔ بین اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت و سبک بدبینانه بین دانش‌آموزان" انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که بین اضطراب امتحان و اهداف پیشرفت رابطه وجود دارد. لئو، مینج و ایکسکیوز^۸ (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان "رابطهٔ بین اضطراب امتحان، علائم استرس با هدف پیشرفت تحصیلی و خودباوری دانش‌آموزان دارای هیجانات قوی"، نشان دادند که بین اضطراب امتحان و علائم استرس با خودباوری و همچنین بین اضطراب امتحان و علائم استرس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. به‌طوری‌که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان و علائم استرس از عملکرد مطلوبی برخوردار نبودند؛ اما دانش‌آموزان دارای خودباوری، عملکرد بهتری داشتند.

بنابراین، با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و شیوع بالای اضطراب امتحان و از آنجایی که این اضطراب به‌عنوان یک عامل عمدهٔ بازدارنده در پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که هزینه‌های هنگفتی را بر جوامع تحمیل می‌کند، بررسی نقش متغیرهای پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت در اضطراب امتحان دانش‌آموزان و استفاده از نتایج این پژوهش به‌عنوان راهنمایی برای برنامه‌های آموزشی و کمک‌کننده به

-
1. Elliot & McGregor
 2. Dewi & Mangunsong
 3. goal achievement
 4. Pintrich & Schunk
 5. Elliot
 6. Elliot & McGregor
 7. Olaitan
 8. Liu, Meng & Xuqz

دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان از ضرورت‌های مهم این مطالعه است. در مجموع، پژوهش حاضر جهت پاسخگویی به این سؤال اساسی صورت گرفت آیا بین پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت در بین دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوتی وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اردبیل تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین ۲ ناحیه آموزش و پرورش شهر اردبیل یک ناحیه به تصادف انتخاب، سپس از بین مدارس این ناحیه ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) به تصادف انتخاب و در نهایت از هر مدرسه ۴ کلاس به تصادف انتخاب شدند که مجموع دانش‌آموزان این کلاس‌ها ۴۵۰ نفر بود. پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر^۱ بر روی این دانش‌آموزان اجرا گردید. بعد از تحلیل نتایج پرسشنامه‌ها، ۸۰ نفر از دانش‌آموزانی که در پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر نمره بالایی داشتند به عنوان دانش‌آموزان با اضطراب امتحان و ۸۰ نفر از دانش‌آموزانی که در پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر نمره پایینی داشتند به عنوان دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین، انتخاب شدند که در مجموع حجم نمونه آماری ۱۶۰ نفر شد. با توجه به اینکه در پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای توصیه شده است که به ازای هر گروه حداقل ۳۰ نفر به عنوان نمونه (دلاور، ۱۳۹۶) انتخاب شوند، در پژوهش حاضر به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج برای هر گروه ۸۰ نفر در نظر گرفته شد، برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده گردید.

پرسشنامه پردازش هیجانی باکر و همکاران: مقیاس پردازش هیجانی باکر^۲ و همکاران (۲۰۰۷) یک مقیاس خودگزارشی ۳۸ آیتمی است که برای اندازه‌گیری سبک‌های پردازش هیجانی استفاده می‌شود. نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس در سال ۲۰۱۰ توسط باکر ساخته شده است. ویژگی‌های روان‌سنجی در نسخه تجدیدنظر شده به‌ویژه در رابطه با تشخیص

1. Spielberger
2. Backer

تفاوت بین گروه‌ها امیدوارکننده است. نسخهٔ اصلاح‌شده دارای ۲۵ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شود. این مقیاس دارای ۸ مؤلفه است که عبارت‌اند از مزاحمت (سؤال‌های ۴، ۱۷، ۱۹)، سرکوب (سؤال‌های ۱، ۲، ۲۱)، فقدان آگاهی (سؤال‌های ۹، ۱۸، ۲۲)، عدم کنترل (سؤال‌های ۷، ۱۴، ۲۰، ۲۳)، جدایی (سؤال‌های ۴، ۶، ۱۵)، اجتناب‌ها (سؤال‌های ۳، ۲۲، ۲۴)، آشفتگی‌ها (سؤال‌های ۱۰، ۱۲، ۲۵) و عوامل بیرونی (سؤال‌های ۸، ۱۱، ۱۳). به‌منظور تعیین روایی، این مقیاس با تنظیم هیجان همبسته شد. نتایج نشان داد که بین این دو مقیاس همبستگی منفی معناداری وجود دارد ($r = -0.54$). پایایی این مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است (نریمانی، ۱۳۹۱).

پرسشنامه‌ی کمک‌طلبی ریان و پنتریچ: این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) ساخته شده است که شامل ۱۴ سؤال است. پاسخ‌دهندگان هر گویه را در مقیاس لیکرت ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌کنند و دارای دو بعد اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی است. سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۲ عامل اجتناب از کمک‌طلبی و سوال‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳ و ۱۴ عامل پذیرش کمک‌طلبی را ارزیابی می‌کنند. دامنهٔ نمره‌ها در این مقیاس ۱۴ تا ۷۰ است. قدم پور (۱۳۷۷) جهت تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کرده است. نتایج نشان‌دهندهٔ این بود که عامل اجتناب از کمک‌طلبی با ارزش ویژه ۲/۹۴ و ۲۹/۴ درصد واریانس کل، عامل پذیرش کمک‌طلبی با ارزش ویژه ۱/۴۶۶ و ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان نقش باورهای انگیزشی بر رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر روی نمونه‌ای با حجم ۲۰۰ نفر جهت تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. طبق نظر این پژوهشگران، ضرایب آلفا برای عامل‌های اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی ۰/۶۸ بوده است.

پرسشنامهٔ اهداف پیشرفت میگلی و همکاران: پرسشنامهٔ اهداف پیشرفت میگلی^۱ و همکاران (۲۰۰۰) از ۱۸ گویه تشکیل شده و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت مرتب شده است. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس است که عبارت‌اند از اهداف تبحری

(هدف‌گرایی تبحری جنبه بسیار مثبتی دارد، چون به کسب یادگیری توسط دانش‌آموزان به خاطر رضایت شخصی، درک و فهم، کسب مهارت‌های جدید، کنجکاوی و حل مسئله مربوط می‌شود) سؤال‌های ۱ تا ۶، اهداف عملکرد-رویکرد (جهت‌گیری عملکردی دائماً در تلاش هستند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، والدین و معلمان باهوش جلوه دهند) سؤال‌های ۷ تا ۱۲ و اهداف عملکرد-اجتناب (جهت‌گیری عملکردی در رسیدن به اهداف بیرونی کمک می‌کند و از برخی موقعیت‌های اجتناب می‌کنند) سؤال‌های ۱۳ تا ۱۸. طبق گزارش سازندگان، این پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه صورت گرفته توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتناب به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹ و ۰/۷۴ گزارش شده است. همچنین، در مطالعه محمودی، عیسی‌زادگان، امانی ساری‌بگلو و کتابی (۱۳۹۱) پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۱ بدست آمده است.

پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: این پرسشنامه توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) ساخته شده که دارای ۲۰ ماده و دو خرده‌مقیاس هیجان‌پذیری و نگرانی است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان می‌سنجد. ۱۰ سؤال اول مربوط به مؤلفه هیجان‌پذیری و ۱۰ سؤال دوم مربوط به مؤلفه نگرانی می‌شود. سؤال‌های این پرسشنامه به صورت چهار گزینه‌ای (هرگز=۱، گاهی اوقات=۲، اغلب=۳ و همیشه=۴) مطرح می‌شوند. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ می‌باشد. گرفتن نمره‌ی بالا در این پرسشنامه، نشان‌دهنده‌ی اضطراب امتحان بیشتری می‌باشد. به عبارتی نمره‌ی ۸۰ نشان‌دهنده‌ی بالاترین میزان اضطراب و نمره‌ی ۲۰ نشان‌دهنده‌ی کمترین میزان اضطراب امتحان می‌باشد. بنابراین، نقطه‌ی برش این پرسشنامه نمره‌ی ۴۰ در نظر گرفته شده است. برخلاف مقیاس‌های سنتی اضطراب امتحان، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر بیان می‌کند که نگرانی یک مؤلفه مهم‌تری نیست که با عملکرد امتحان تداخل کند، بلکه ترکیبی از نمره‌های نگرانی و هیجان‌پذیری بالا است که بر عملکرد امتحان اثر می‌گذارد. پژوهش‌ها در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت‌بخش بوده‌اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استویز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب

برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر بالای ۰/۹۲ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (ریجستر و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از گزارش فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از تحلیل واریانس استفاده گردید.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۸۰ دانش‌آموز با اضطراب امتحان بالا (میانگین سنی ۱۶/۷۵، انحراف معیار ۰/۷۴ و معدل ۱۴/۷۱، انحراف معیار ۱/۹۸) و ۸۰ دانش‌آموز اضطراب امتحان پایین (میانگین سنی ۱۶/۴۵، انحراف معیار ۰/۶۷ و معدل ۱۷/۳۷، انحراف معیار ۱/۱۶) شرکت داشتند. در ذیل به ارائه یافته‌های توصیفی و استنباطی پرداخته شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
پردازش هیجان	اضطراب امتحان بالا	۷۳/۸۵	۹/۳۷
	اضطراب امتحان پایین	۸۰/۸۵	۸/۵۲
پذیرش کمک‌طلبی	اضطراب امتحان بالا	۱۶/۱۵	۴/۲۵
	اضطراب امتحان پایین	۲۰/۲۰	۵/۴۰
اجتناب از کمک‌طلبی	اضطراب امتحان بالا	۲۵/۲۲	۶/۴۲
	اضطراب امتحان پایین	۱۹/۲۷	۸/۰۴
اهداف تبحری	اضطراب امتحان بالا	۱۵/۰۷	۳/۴۵
	اضطراب امتحان پایین	۲۲/۰۵	۷/۶۱
اهداف عملکرد- رویکرد	اضطراب امتحان بالا	۱۷/۱۵	۳/۷۱
	اضطراب امتحان پایین	۲۳/۵۲	۶/۹۲
اهداف عملکرد- اجتناب	اضطراب امتحان بالا	۱۷/۸۲	۴/۲۸
	اضطراب امتحان پایین	۱۳/۰۷	۵/۵۹

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار پردازش هیجانی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با ۷۳/۸۵ و ۹/۳۷، میانگین و انحراف معیار پردازش هیجانی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین به ترتیب برابر با ۸۰/۸۵ و ۸/۵۲، میانگین و انحراف معیار پذیرش کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با ۱۶/۱۵ و ۴/۲۵، میانگین و انحراف معیار پذیرش کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب

امتحان پایین به ترتیب برابر با $۲۰/۲۰$ و $۵/۴۰$ ، میانگین و انحراف معیار اجتناب از کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با $۲۵/۲۲$ و $۶/۴۲$ ، میانگین و انحراف معیار اجتناب از کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین به ترتیب برابر با $۱۹/۲۷$ و $۸/۰۴$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف تبحری دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با $۱۵/۰۷$ و $۳/۴۵$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف تبحری دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین به ترتیب برابر با $۲۲/۰۵$ و $۷/۶۱$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف عملکرد-رویکرد دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با $۱۷/۱۵$ و $۳/۷۱$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف عملکرد-رویکرد دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین به ترتیب برابر با $۲۳/۵۲$ و $۶/۹۲$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف عملکرد-اجتناب دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به ترتیب برابر با $۱۷/۸۲$ و $۴/۲۸$ ، میانگین و انحراف معیار اهداف عملکرد-رویکرد دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین به ترتیب برابر با $۱۳/۰۷$ و $۵/۵۹$ است.

برای آزمون فرضیه‌ها از تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از اجرای تجزیه و تحلیل واریانس، مفروضه همگنی واریانس‌های خطا (برابری واریانس‌ها) با استفاده از آزمون لوین بررسی شد که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین برای متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
پردازش هیجانی	۰/۲۹	۱	۱۵۸	۰/۵۹
پذیرش کمک‌طلبی	۲/۸۸	۱	۱۵۸	۰/۱۵
اجتناب از کمک‌طلبی	۰/۸۸	۱	۱۵۸	۰/۳۵
اهداف تبحری	۳/۲۸	۱	۱۵۸	۰/۰۸
اهداف عملکرد-رویکرد	۲/۸۶	۱	۱۵۸	۰/۱۲
اهداف عملکرد-اجتناب	۲/۱۲	۱	۱۵۸	۰/۱۸

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون لوین برای تمامی متغیرها بزرگتر از $۰/۰۵$ است؛ بنابراین، مفروضه همگنی واریانس‌های خطا (برابری واریانس‌ها) برقرار است و می‌توان از تجزیه و تحلیل واریانس استفاده نمود. در جداول ذیل نتایج تجزیه و تحلیل واریانس برای آزمون فرضیه‌ها ارائه شده است.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های متغیرهای مورد مقایسه در گروه‌های مورد مطالعه

آزمون‌ها	مقادیر	F	DF فرضیه	DF خطا	Sig	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۳۰	۲۲/۴۶	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
لامبدای ویلکز	۰/۷۰	۲۲/۴۶	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
اثر هتلینگ	۰/۴۳	۲۲/۴۶	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۳	۲۲/۴۶	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری حاکی از آن است که هر چهار آزمون یعنی اثر پیلایی ($F=22/46, P<0/05$)، لامبدای ویلکز ($F=22/46, P<0/05$)، اثر هتلینگ ($F=22/46, P<0/05$) و بزرگ‌ترین ریشه روی ($F=22/46, P<0/05$)، معنادار می‌باشند. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای مورد مقایسه، بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین، با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس تک‌متغیری به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود تا معلوم گردد که تفاوت مشاهده شده در ترکیب خطی، مربوط به کجا است.

جدول ۴. تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین نمره‌های پردازش هیجانی در گروه‌های مورد مطالعه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	۱۹۶۰	۱	۱۹۶۰	۲۴/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۱۳
خطا	۱۲۶۷۶/۴۰	۱۵۸	۸۰/۲۳			

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس حاکی از آن است که بین گروه‌های مورد مطالعه از لحاظ پردازش هیجانی ($F=24/43, P<0/01$) در سطح آلفای ۰/۰۱ تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین، با مراجعه به یافته‌های توصیفی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا نسبت به دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین از پردازش هیجانی کمتری برخوردار هستند.

جدول ۵. تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین نمره‌های کمک‌طلبی در گروه‌های مورد مطالعه

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	پذیرش کمک‌طلبی	۶۵۶/۱۰	۱	۶۵۶/۱۰	۲۷/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۱۵
	اجتناب از کمک‌طلبی	۱۴۱۶/۱۰	۱	۱۴۱۶/۱۰	۲۶/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۱۴
خطا	پذیرش کمک‌طلبی	۳۷۳۱	۱۵۸	۲۳/۶۱			
	اجتناب از کمک‌طلبی	۸۳۶۱/۹۰	۱۵۸	۵۲/۹۲			

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس حاکی از آن است که بین گروه‌های مورد مطالعه از لحاظ پذیرش کمک‌طلبی ($F=27/78, P<0/01$) و اجتناب از کمک‌طلبی ($F=26/76, P<0/01$) در سطح آلفای ۰/۰۱ تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین، با مراجعه به یافته‌های توصیفی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا نسبت به دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین از پذیرش کمک‌طلبی کمتری و اجتناب از کمک‌طلبی بیشتری برخوردار هستند.

جدول ۶. تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین نمره‌های اهداف پیشرفت در گروه‌های مورد مطالعه

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	اهداف تبحری	۱۹۴۶/۰۲	۱	۱۹۴۶/۰۲	۵۵/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	اهداف عملکرد-رویکرد	۱۶۲۵/۶۲	۱	۱۶۲۵/۶۲	۵۲/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۲۵
	اهداف عملکرد-اجتناب	۹۰۲/۵۰	۱	۹۰۲/۵۰	۳۶/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	اهداف تبحری	۵۵۱۳/۳۵	۱۵۸	۳۴/۸۹			
خطا	اهداف عملکرد-رویکرد	۴۸۷۰/۱۵	۱۵۸	۳۰/۸۲			

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
اهداف عملکرد-اجتناب		۳۹۱۷/۱۰	۱۵۸	۲۴/۷۹			

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس حاکی از آن است که بین گروه‌های مورد مطالعه از لحاظ اهداف تبحری ($F=55/77, P<0/01$)، اهداف عملکرد-رویکرد ($F=52/74, P<0/01$) و اهداف عملکرد-اجتناب ($F=36/40, P<0/01$) در سطح آلفای ۰/۰۱ تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین، با مراجعه به یافته‌های توصیفی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا نسبت به دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین از اهداف تبحری و اهداف عملکرد-رویکرد کمتری و اهداف عملکرد-اجتناب بیشتری برخوردار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین انجام گرفت. یافته اول پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره‌های پردازش هیجانی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/01$). بدین صورت که میانگین نمره‌های پردازش هیجانی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین، به‌طور معناداری کمتر بود. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های کیرنژاد، علیلو و هاشمی نصرت‌آبادی (۱۳۸۸)، مگان و همکاران (۲۰۱۰)، کانستانس^۱ و همکاران (۲۰۰۶) و هارتمن^۲ (۲۰۰۱)، همسو می‌باشد. هارتمن (۲۰۰۱) در بررسی خود دریافت، کسانی که پردازش شناختی پایین‌تری داشتند، نسبت به اضطراب امتحان آسیب‌پذیری بیشتری داشتند. همچنین مگان و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که فرآیندهای پردازش هیجانی مختلف (به‌عنوان مثال آگاهی شناختی، روش‌های تفکر و ...) در تعمیر و نگهداری از

1. Constans,
2. Hartman

اضطراب نقش داشته و همچنین با عملکرد ضعیف‌تری در موقعیت‌های اجتماعی در ارتباط است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود براساس نظر ساراسون اضطراب امتحان نوعی خود-اشتغالی ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً با ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد همراه است (ابولقاسمی، ۱۳۸۲) که وجود این عوامل، منجر به افزایش هیجانات منفی و در نهایت پردازش ضعیف هیجانات می‌گردد و بر اساس دیدگاه رویکرد بازداری-مواجهه در خصوص پردازش هیجانی، تجربه استرسورهای عمده باعث بازداری می‌شود و بازداری از فهم و جذب تجربه جلوگیری می‌کند. واداشتن افراد به رویارویی با تجربه آسیب‌زا باعث تسهیل فرآیند جذب می‌شود و فرد از مشکل‌رهایی می‌یابد. در این دیدگاه اعتقاد بر این است که می‌توان فرآیند مقابله را تسهیل نمود و مکانیسم آن نیز واداشتن افراد به رویارویی و ابراز هیجانی است، اما در افراد دارای اضطراب امتحان وجود طیف گسترده‌ای از مشکلات، ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های جسمانی نامطلوب و ... امکان این فرآیند را کاهش داده و منجر به ضعف پردازش می‌گردد (راچمن، ۱۹۸۰). همچنین در تبیین دیگری می‌توان بیان کرد که اضطراب امتحان اساساً نوعی اختلال هیجانی است و ریشه در شلیک‌های خودبه‌خود و نامناسب هیجان‌های منفی (مثل ترس و غمگینی و ...) دارند. در واقع برآورد بیش‌ازحد یا بزرگ‌نمایی شدت پریشانی هیجانی و نشانگان روانی جسمی در افراد دارای اضطراب امتحان، سبب الگوی سوگیری پردازش اطلاعات در معنای کلی می‌گردد و تصور می‌شود که این سوگیری ضمنی در مواد هیجانی منفی منعکس‌کننده یک عامل آسیب‌پذیری بوده (میکلوس و وراانا، ۲۰۰۰) و تأثیر سوء بر پردازش هیجانی افراد می‌گذارد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره‌های کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بدین‌صورت که میانگین نمره‌های اجتناب از کمک‌طلبی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به‌طور معناداری بیشتر و میانگین نمره‌های پذیرش کمک‌طلبی‌شان به‌طور معناداری کمتر از

-
1. Rachman
 2. Miklus & Vrana

دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین بود. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های مال‌احمدی (۱۳۹۲)، اوکن و یاماچی (۲۰۱۵)، کوتون، باکر و اسکافتی (۲۰۱۲)، همسو است. کوتون و همکاران (۲۰۱۲) در بررسی خود نشان دادند دانش‌آموزانی که در عملکردهای تحصیلی خود کمک‌طلبی داشتند از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردار بودند. اوکن و یاماچی (۲۰۱۵) نشان دادند دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان نمره‌های بالاتری در اجتناب از کمک‌طلبی و جهت‌گیری اهداف عملکردی دریافت نمودند. در مقابل دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین نمره‌های بالاتری در جهت‌گیری اهداف تبحری کسب نمودند.

در تبیین بالا بودن میانگین نمره‌های اجتناب از کمک‌طلبی در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا می‌توان بیان نمود که اضطراب امتحان، نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری در شرایط آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون‌ها مشخص می‌شود؛ بنابراین، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان همواره دارای نوعی اشتغال فکری و ترس در خصوص آزمون‌ها هستند که این عوامل موجب می‌شود آنان هنگام روبه‌رو شدن با ابهام درسی به‌جای فرآیند کار، بر نتیجه آن تمرکز کنند و از دیگران می‌خواهند تا پاسخ مسئله را به آنان بگویند یا از این مورد هم اجتناب می‌کنند (باتلر^۱، ۲۰۰۶). علاوه بر این به نظر نیومن^۲ (۲۰۰۰) کمک‌طلبی دانش‌آموزان در مراحل متفاوت یادگیری یکسان نیست و متأثر از مراحل کسب مهارت است. به عقیده وی درگیر شدن دانش‌آموزان در کمک‌خواستن به هنگام مواجهه با دشواری به عوامل متعددی بستگی دارد. از جمله ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و شرایط زمینه‌ای یا موقعیتی که بر کمک‌طلبی تأثیر می‌گذارد و وجود اضطراب امتحان می‌تواند به‌عنوان مانعی برای کمک‌طلبی باشد. همچنین، در خصوص تبیین یافته به‌دست آمده دربارهٔ بیشتر بودن میانگین نمره‌های پذیرش کمک‌طلبی در دانش‌آموزان بدون اضطراب، می‌توان گفت که بر اساس مفاهیم نظریهٔ ویگوتسکی، کمک‌طلبی و پرس‌وجو از فرد توانمندتر به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در منطقهٔ تقریبی رشد پیشرفت کند. منطقهٔ تقریبی رشد فاصله‌ای است میان سطح فعلی رشد که از طریق توانایی حل مسئله مستقل کودک تعیین می‌شود با پتانسیل

-
1. Butler
 2. Neuman

رشد که از طریق حل مسئله با راهنمایی و همکاری یک بزرگ‌سال یا کودک توانمندتر از خود مشخص می‌گردد و کودکان با اضطراب امتحان پایین در این خصوص مشکلی نداشته و بیشتر راغب به دریافت کمک می‌باشند. به طوری که در این خصوص محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار (۱۳۹۱) نشان دادند که میانگین رفتارهای کمک‌طلبی در دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد.

یافته سوّم پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره‌های اهداف پیشرفت دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بدین صورت که میانگین نمره‌های اهداف عملکرد-اجتناب دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به طور معناداری بیشتر، میانگین نمره‌های اهداف تبحری و اهداف عملکرد-رویکردشان به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین بود. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های لواسانی و همکاران (۱۳۸۹)، قلی‌زاده، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۸)، فریلیچ و شچتمن (۲۰۱۵) و لئو، مینج و ایکسکیوز (۲۰۱۰)، همسو است. قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۸) در بررسی خود نشان دادند که بین هدف تبحرگرا و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنادار، بین هدف تبحرگریز و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد و بین اهداف عملکردگرا و عملکردگریز با اضطراب امتحان همبستگی معنادار وجود ندارد. فریلیچ و شچتمن (۲۰۱۵) در بررسی خود نشان دادند ارتباط معناداری بین اهداف پیشرفت و کنترل هدفمند با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری بین اهداف پیشرفت و کنترل هدفمند در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان و بدون اضطراب امتحان وجود داشت.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا به سبب ماهیت این اضطراب همواره از قضاوت‌های اجتماعی ترس داشته و درصد اجتناب کردن از آن هستند. به همین دلیل این دانش‌آموزان بیان می‌دارد که توانمندی کمتری نسبت به هم‌سالان خود دارند و این عامل در دریافت نمره‌های بالای این دانش‌آموزان در اهداف عملکرد-اجتناب تاثیرگذار است. در واقع این دانش‌آموزان به سبب عوامل بیان شده همواره

از عملکرد اجتناب می‌کنند (شانک، پینتریچ و میس^۱، ۲۰۰۸). بر اساس عقیده الیوت^۲ (۱۹۹۹) دانش‌آموزانی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند و دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد-عملکرد بالایی دارند تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالانشان هستند که این عوامل تأثیر بسزایی در پیشرفت آنان داشته و به طبع آن فعالیت خود را بهتر و بیشتر می‌نمایند. این دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش و کوشش بسیاری را برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهند.

در کل با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که پردازش هیجانی، کمک‌طلبی و اهداف پیشرفت از جمله متغیرهای مورد توجه در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا بوده و نیازمند برنامه‌هایی برای آموزش مدیریت صحیح این متغیرها می‌باشند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب نمونه صرفاً از میان دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ دوم است که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌سازد. از این رو پیشنهاد می‌گردد که پژوهش‌هایی از این نوع روی دانش‌آموزان پسر و سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام پذیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۲). اضطراب امتحان، تشخیص، علل و شیوه‌های مقابلهٔ مبتنی بر پژوهش. اردبیل: نیک‌آموز.
- خرمائی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رابطهٔ هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری هدف. فصلنامهٔ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۲(۷)، ۱۳۸-۱۲۴.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۹۲). رابطهٔ ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف. فصلنامهٔ روانشناسی تربیتی، ۹(۲۷)، ۹۸-۱۱۳.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- شیخ‌الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۳). مقایسهٔ تأثیر روش‌های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. مجلهٔ روانشناسی مدرسه، ۳(۲)، ۱۰۴-۱۲۱.

1. Schunk, Pintrich & Meece
2. Elliot

- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶(۱۸)، ۱-۱۵.
- غفاری، ابوالفضل و ارفع‌بلوچی، 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)، ۱۳۶-۱۲۱.
- غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ خضری‌آذر، هلمن؛ امانی، جواد و مال‌احمدی، احسان. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۴(۱۴)، ۴۳۲-۴۱۷.
- قدم‌پور، عزت‌اله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷(۲۶)، ۱۲۶-۱۱۲.
- قلی‌زاده، مظفر؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۴(۳)، ۱۶۶-۱۴۹.
- کبیرنژاد، ساناز؛ علیلو، مجیدمحمود و هاشمی نصرت‌آبادی، تورج. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تغییرات شاخص‌های پردازش هیجانی مبتنی بر شناخت‌واره‌های مزاحم‌نگرانی، کمال‌گرایی و نوع اختلال. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱(۱)، ۵۵-۴۷.
- لیهی، رابرت‌ال؛ تیرچ، دنیس‌دی؛ و ناپولیتانو، لیزا. (۱۳۹۳). تکنیک‌های تنظیم هیجان در روان‌درمانی. (ترجمه عبدالرضا منصوری‌راد، تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۴). تهران: انتشارات ارجمند.
- مال‌احمدی، احسان. (۱۳۹۲). تأثیر اهداف پیشرفت و اهداف اجتماعی بر کمک‌طلبی از همسالان در یک بافت آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تهران.
- محمودی، حجت؛ عیسی‌زادگان، علی؛ امانی ساری‌بگلو، جواد و کتابی، افسانه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و مدارس عادی: نقش میانجی‌گرایی سبک‌های تفکر. *مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۳(۱)، ۶۸-۴۹.

محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی‌فر، شیرین و میرمحمدتبار، سیدعبداله. (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۱۹-۱۰۷.

نریمانی، محمد. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۲)، ۱۲۲-۱۰۱.

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

- Baker, R., Thomas, S., Thomas, P. W., & Owens, M. (2007). Development of an emotional processing scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 62(2), 167-178.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts*, 15-44.
- Constans, J. I., Penn, D. L., Ihen, G. H., & Hope, D. A. (1999). Interpretive biases for ambiguous stimuli in social anxiety. *Behaviour research and therapy*, 37(7), 643-651.
- 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. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 509-517.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Foa, E. B., & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: exposure to corrective information. *Psychological bulletin*, 99(1), 20.
- Ganzenmuller, L. (2006). *Using Relaxation to Cue Memory and Improve Law School Admission Test Scores*. ProQuest.
- Gong, L., Li, W., Zhang, D., & Rost, D. H. (2016). Effects of emotion regulation strategies on anxiety during job interviews in Chinese college students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(3), 305-317.
- Hall, T. S. (2005). *Is test anxiety a form of specific social phobia?*. University of Maryland, College Park.
- Harrison, J. A. (2011). *Effects of a brief yoga intervention on test anxiety in fifth grade students* (Doctoral dissertation, University of Dayton)

- Hartman, H. J. (Ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Lawson, D. J. (2006). Test anxiety: A test of attentional bias.
- Liu, J. T., Meng, X. P., & Xu, O. Z. (2006). The relationship between test anxiety and personality, self-esteem in grade one senior high students. *Zhonghua yu fang yi xue za zhi [Chinese journal of preventive medicine]*, 40(1), 50-52.
- Mäkitalo-Siegl, K., Kohnle, C., & Fischer, F. (2011). Computer-supported collaborative inquiry learning and classroom scripts: Effects on help-seeking processes and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 21(2), 257-266.
- Matthews, G., & Wells, A. (2016). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Psychology Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32(2), 352-376.
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45(3), 483-496.
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45(3), 483-496.
- Peasley-Miklus, C., & Vrana, S. R. (2000). Effect of worrisome and relaxing thinking on fearful emotional processing. *Behaviour Research and Therapy*, 38(2), 129-144.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety-examination performance relationship?. *Educational Psychology*, 28(2), 109-118.
- Ritchie, T. D., Sedikides, C., & Skowronski, J. J. (2016). Emotions experienced at event recall and the self: Implications for the regulation of self-esteem, self-continuity and meaningfulness. *Memory*, 24(5), 577-591.
- Roberts, S., O'Connor, K., & Bélanger, C. (2013). Emotion regulation and other psychological models for body-focused repetitive behaviors. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 745-762.

- 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.
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 253-269.
- Spokas, M. E., Rodebaugh, T. L., & Heimberg, R. G. (2007). Cognitive biases in social phobia. *Psychiatry*, 6(5), 204-210.
- Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual differences*, 46(4), 391-395.
- Walton, R. L. (2002). *A comparison of perceived stress levels and coping styles of junior and senior students in nursing and social work programs* (Doctoral dissertation, Marshall University Libraries).
- Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth—An introduction to the special section. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 1-7.
- Zou, Y., Leong, W., Yao, M., Hu, X., Lu, S., Zhu, X., & Ye, J. (2017). Test anxiety and telomere length: Academic stress in adolescents may not cause rapid telomere erosion. *Oncotarget*, 8(7), 10836.