

نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و
اضطراب امتحان دانشجویان

The Mediating Role of Metacognitive beliefs in the Relationship between Goal
Orientation and the students test Anxiety

سمیه نگهداری^{۱*} و حسین زارع^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۱۳

چکیده

هدف: هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان بود.

روش: روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجویان دانشگاه پیام نور اقلید (استان فارس) در سال ۹۳-۹۲ بود که افراد نمونه به تعداد ۱۶۰ نفر به روش تصادفی ساده برگزیده شدند. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌های باورهای فراشناختی، جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان بود. داده‌ها با ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان با استفاده از الگوی بارون و کنی (۱۹۸۶) با استفاده از نرم‌افزار Spss19 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که جهت‌گیری عملکرد گرایشی و عملکرد گریزی به‌صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی اضطراب امتحان را دارند، همچنین جهت‌گیری هدفی به‌طور مستقیم قدرت پیش‌بینی باورهای فراشناختی را دارند از جمله جهت‌گیری عملکرد گرایشی بر باورهای منفی، اعتماد شناختی و آگاهی شناختی و بلا تکلیفی بر کنترل افکار. نتیجه‌گیری: با تقویت جهت‌گیری تسلطی و یادگیری که وابسته به راهبردهای شناختی و فراشناختی هستند می‌توان اضطراب امتحان در دانشجویان را کاهش داد.

کلیدواژه‌ها: باورهای فراشناختی، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان.

۱. مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

در تمام سطوح آموزشی به‌ویژه در سطح بالای آن امتحان به‌عنوان یک ابزار مهم و قدرتمند برای تصمیم‌گیری جهت تعیین موفقیت، توانایی و مهارت‌های دانشجویان مورد توجه قرار گرفته است (رضوان و نصیر، ۲۰۱۰).

این در حالی است که عده‌ای از دانشجویان زمانی که مورد امتحان و ارزشیابی قرار می‌گیرند، جلوه‌هایی خاص از اضطراب در آنان پدیدار می‌گردد که اغلب دانشجویان، کم و بیش در این تجربه سهیم هستند. این امر امروزه تحت عنوان «اضطراب امتحان»^۱ تلقی می‌شود و دانشجویان را در برابر چالش آموزشی قرار می‌دهد (پرویزی، ۱۳۸۳).

شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) اضطراب امتحان را به عنوان مجموعه‌ای از واکنش‌ها تعریف می‌کند که با تجربه‌ای که افراد از موقعیت‌های ارزیابی یا امتحان کسب کرده‌اند مرتبط است (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵، به نقل از چن، ۲۰۰۷).

کرمی و تیموری (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در کاهش اضطراب دانشجویان را تأیید می‌کنند. همچنین مطالعه ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری (۱۳۸۸) نشان داد با افزایش باورهای شناختی مختل، اضطراب امتحان دانشجویان بیشتر می‌شود. باورهای شناختی مختل عواملی زیربنایی هستند که در تحول و پایداری پریشانی روان‌شناختی به‌ویژه اضطراب امتحان درگیر هستند و می‌توانند شواهدی برای تأثیر باورهای فراشناختی بر اضطراب امتحان فراهم نمایند. نتایج پژوهش شقاقی (۱۳۸۲) نقش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری شناختی در کاهش اضطراب امتحان، افزایش عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی و ثبات در یادگیری دانشجویان پیام نور را تأیید کرد. پال و اریکسون^۲ (۱۹۶۴) بر این باور هستند که اضطراب امتحان یک اصطلاح کلی است که به‌نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است؛ موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزش‌یابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند. پس می‌توان چنین توصیف کرد که فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد (به نقل از سرگلزاری و اکبری، ۱۳۸۲).

اسپیلبرگر^۳ (۱۹۷۲، به نقل از هاریسون^۴، ۲۰۱۱) بر این باور است که اضطراب امتحان حالت ناخوشایند همراه با احساس تنش، دلهره و افکار مزاحم است که باعث فعال شدن سیستم عصبی خودمختار فرد در حین موقعیت‌های ارزیابی مستلزم پیشرفت، می‌گردد.

-
1. Test anxiety
 2. Paul and Erikson
 3. Spielberger
 4. Harrison

بندورا^۱ (۱۹۹۷)، مدعی است که افراد زمانی که در یک موقعیت خطرناک و غیرقابل کنترل قرار می‌گیرند، اضطراب را تجربه می‌کنند (به نقل از اعظم، ۲۰۱۲) مطالعات اخیر اطلاعات زیادی در مورد اضطراب امتحان در اختیار ما قرار داده است. برای مثال معلوم شده است که اضطراب دارای دو مفهوم است. یکی مفهوم شناختی که همان جنبه نگرانی^۲ است و به فکر نابه‌جا برمی‌گردد که در واقع توجه آگاهانه فرد در مورد عملکردش می‌باشد، مانند توجه به عواقب شکست در امتحان، مقایسه خودش با دیگران و انتظار عملکرد منفی. دیگری مفهوم هیجانی اضطراب امتحان است که با علائم جسمی و تنش مشخص می‌شود (کمانیان^۳، ۱۳۹۳).

افراد مبتلا به اختلال اضطراب امتحان، باورهای فراشناختی مختل‌تری دارند و نگرانی خود را در مورد نگرانی بیشتر و در مورد موفقیت کمتر برآورد می‌کنند، همچنین باورهای فراشناختی منجر به افزایش نگرانی آسیب‌شناسی در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می‌شود (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۲).

متغیرهای زیادی اضطراب امتحان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مثل عوامل فردی، آموزشی، اجتماعی و خانوادگی. بر این اساس الگوهای نظری پدید آمده‌اند و پژوهش‌هایی نیز انجام گردیده است. در همین راستا هم مطالعات زیادی جهت درک ریشه‌های این معضل صورت گرفته است. ارزیابی منفی فرد از خودش می‌تواند هسته مرکزی اضطراب امتحان باشد (پرینس^۴ و هانوالد، ۱۹۹۷).

اضطراب امتحان ارتباط نزدیکی با فقدان اعتمادبه‌نفس، ناتوانی حل مسأله و متغیرهای شناختی دارد، به‌علاوه بین اضطراب امتحان و عملکرد رابطه وجود دارد (چاپل، بلندینگ، تاکاهاشی، سیلورستین، نیومن، گوبی و مک کان، ۲۰۰۵). این امر حاکی از آن است که متغیرهای متعددی اضطراب امتحان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این پژوهش به جهت‌گیری‌های هدف^۵ و باورهای فراشناختی پرداخته می‌شود.

رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان در پژوهش‌های متعددی بررسی شده است (نیکولز و دودا، ۱۹۹۲؛ شالویک، ۱۹۹۷؛ اسمیت، دودا، آلنوهال، ۲۰۰۲؛ چی هانگ، ۲۰۰۶؛ چوشن، ۲۰۰۴؛ شوشن، ۲۰۰۶؛ آمس^۶، ۱۹۹۲). ایمز^۷ (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد. لذا در این رویکرد هدف آن است که مشخص شود افراد چگونه در مورد خود، تکلیف و عملکردشان فکر می‌کنند.

1. Bendura

2. worry

3. Comunian

4. Prins

5. Goal orientation

6. Duda, J. L., Nicholas, J. G., Skaalvick, E. A., Smith, M., Duda, J.m., Allen, J., Hall, H., Chi.

Hung, N., Shu. Shen, S., Ames, C.

7. Ames

دو نوع جهت‌گیری هدف که در نظریه‌های اهداف پیشرفت ارائه شده‌اند تحت عنوان اهداف یادگیری و عملکردی (دوک و لگت^۱، ۱۹۸۸) طبقه‌بندی شده‌اند که اهداف عملکردی بعداً خودشان به دودسته اهداف عملکرد گرایشی و اهداف عملکردگرایشی تقسیم شده‌اند (الیوت و دوک^۲، ۱۹۹۹).

در مدل الیوت، مک گریگور و گابل^۳ سه جهت‌گیری هدف مستقل ترسیم شده است: هدف عملکرد گرایشی^۴ که تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در دیگران دارد. در این جهت‌گزینی تمرکز بر مقایسه و نمایش قدرت و توانمندی‌های خود به دیگران است و این نمایش قدرت مبنای خودارزشی فرد است (الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۹).

هدف عملکردگرایشی^۵ که تأکید بر دوری جویی از عدم‌شایستگی در نزد دیگران دارد، به عبارت دیگر در عین حال که فرد نمی‌خواهد بهترین باشد اما تمایلی به شکست هم ندارد. هدف تبحری که تأکید بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف دارد.

این هدف به یادگیری، پیشرفت و مهارت‌های تبحری اشاره دارد.

الیوت و مک گریگور^۶ (۲۰۰۱)، مدل چهارگانه جهت‌گیری هدف را مشخص کرده‌اند؛ که شامل اهداف تسلط - گرایش^۷، تسلط - اجتناب^۸، اهداف عملکرد - گرایش و اهداف عملکرد - اجتناب است (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱).

اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد بر تکلیف متمرکز شوند و به تسلط برسند یا از آن اجتناب نمایند.

اهداف گرایش به عملکرد و دوری از عملکرد باعث می‌شوند تا فرد بر خودش متمرکز شود و به این مسأله توجه کند که دیگران درباره عملکرد او چه قضاوتی دارند.

اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف دوری از عملکرد پیامدهای منفی برای افراد در پی دارند.

یکی از رهاوردهای جهت‌گیری هدف، استفاده از آن به منظور فهم و تبیین عملکرد فراگیران در محیط‌های تحصیلی بوده است (الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۹؛ ولترز، ۲۰۰۴).

الیوت و مک گریگور (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان را بررسی کردند، آنها نشان دادند که اضطراب حالتی، مسئول اثرات مضر عملکرد اجتناب بود. در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف و در اهداف گرایش به عملکرد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شود؛ بنابراین در این هدف‌گزینی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد.

1. Dweck & Legget
2. Elliott, ES. & Dweck, CS.
3. Elliot, McGregor & Gable
4. performance.approach goals
5. performance.avoidance goals
6. Mcgregor
7. Mastery approach goals
8. Mastery avoidance goals

تحقیقات تجربی از جمله اوم و رایس (۲۰۱۱)، پوت وین و دنیلز (۲۰۱۰)، شو شن (۲۰۰۶)، ولی محمدی (۱۳۸۱)، قلی‌زاده، شکر کن و حقیقی (۱۳۸۷) و غلامی (۱۳۸۷) نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدفی در اضطراب امتحان آنان نقش دارد. به‌طور کلی نتایج اکثر پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است.

به‌علاوه مشخص شده است که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به‌نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه‌ی انجام آنها اثرگذار باشند (دویچ و الیوت، ۱۹۸۸؛ پینتیک و استونگ، ۲۰۰۲).

این بدان معنا است که جهت‌گیری هدف با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی متعددی همراه است که تعیین‌کننده اهمیت و ارزش پیگیری یک تکلیف و روش انجام آن می‌باشند (ولترز، ۲۰۰۴؛ به نقل از زارع و محمدزاده، ۱۳۹۲).

پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و فراشناخت پرداخته‌اند، در مورد هدف تسلط، از الگوی نسبتاً یکنواختی حمایت می‌کنند به این صورت که داشتن هدف تسلط‌مدارانه با استفاده از راهبردها و مهارت‌های فراشناختی تداعی می‌شود برای نمونه نتایج پژوهش یانگ (۲۰۰۵) نشان داد دانشجویانی که جهت‌گیری هدف تکلیف (تسلط) داشتند و از احساس خود استقلال‌بایی برخوردار بودند و در عین حال انگیزه درونی بالایی نیز داشتند از راهبردهای فراشناختی، زیاد بهره می‌گرفتند (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷).

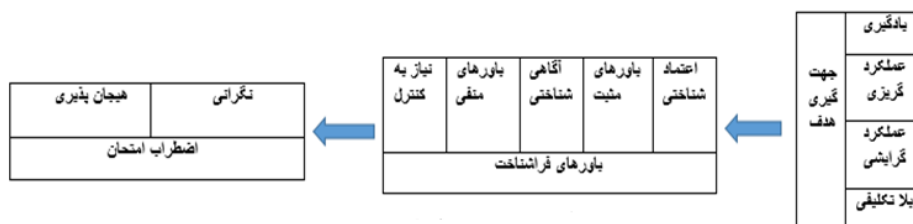
پژوهش‌های موجود در زمینه هدف عملکرد گرایشی، از الگوی ثابتی پیروی نمی‌کند به‌عنوان مثال برخی پژوهش‌ها (والترز، یو و پنتریچ (۱۹۹۶)، پنتریچ (۲۰۰۰)) رابطه مثبت و معناداری بین هدف عملکرد گرایشی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی گزارش کرده‌اند. در مقابل پژوهش‌های والترز (۲۰۰۴)، جوکار (۱۳۸۴) مؤید عدم رابطه بین این هدف و راهبردهای شناختی و فراشناختی هستند.

زارع و محمدزاده (۱۳۹۲) هم بر نقش جهت‌گیری هدفی بر فراشناخت (آگاهی شناختی) تأکید دارند. فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است. این مفهوم دربرگیرنده‌ی دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کنند به عبارتی فراشناخت کلیدی است برای توانایی شناختی که به افراد اجازه می‌دهد تا افکارشان را کنترل و بازسازی کنند و نقش اساسی در یادگیری ایفا می‌کند. اکثر نظریه‌پردازان بین دو جنبه‌ی فراشناخت تمایز قائل شده‌اند. یکی دانش فراشناختی است که عبارت است از اطلاعاتی که افراد در مورد شناخت خود درباره‌ی عوامل و راهبردهای یادگیری مرتبط با تکلیف دارند. دیگری تنظیم فراشناختی است که به انواع اعمال اجرایی نظیر توجه، بازبینی، برنامه‌ریزی و شناسایی خطاها در عملکرد اشاره دارد و بر فعالیت‌های شناختی اثر می‌گذارد (ولس، ۲۰۰۰) زارع و سرمدی (۱۳۸۳) بر این باورند که کیفیت فعالیت‌های فراشناختی تحت موقعیت‌ها و شرایط مختلف متفاوت است. علیلو، موحدی و خرازی نوتاش (۱۳۹۴) نشان دادند بین نمرات افراد در

مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معناداری وجود داشت به عبارتی با افزایش نمره فرد در مقیاس باورهای فراشناختی، اضطراب امتحان فرد نیز بیشتر می‌شود. باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان ارتباط دارد. ارتباط باورهای فراشناختی با تنش، نگرانی، تفکر نامربوط به امتحان و علائم بدنی همراه با اضطراب امتحان مشخص شده است. به طوری که سه مؤلفه فراشناختی خودآگاهی شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار با اضطراب امتحان مرتبط بوده است (زیوکیک و همکاران، ۲۰۰۹) در مطالعه اسپادا، جور جیوز و ولز (۲۰۰۹) که به کشف رابطه میان فراشناخت و حالت اضطراب امتحان پرداختند مشخص شده برخی از ابعاد فراشناختی شامل باورهای منفی در مورد افکار عدم‌قابلیت کنترل و خطر، اعتماد شناختی و باورهایی در زمینه نیاز به کنترل افکار با اضطراب امتحان رابطه مثبتی دارند. به‌طور کلی بین فراشناخت و اضطراب امتحان رابطه منفی وجود دارد (اسپادا و همکاران، ۲۰۰۹).

اضطراب امتحان به‌عنوان یک سازه شناختی-توجهی (واین آ) (۱۹۸۰) که با دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری (اسپیلبرگر) ۳ (۱۹۸۰) مشخص شده است می‌تواند تحت تأثیر جهت‌گیری هدف قرار گیرد و از آن‌جا که انواع جهت‌گیری هدف قادر به پیش‌بینی باورهای فراشناختی می‌باشد و این باورها بنابر ماهیت خود و دیدگاه‌های موجود نقش مهمی می‌تواند بر اضطراب امتحان ایفا نمایند، به نظر می‌رسد که باورهای فراشناختی بتواند نقش واسطه‌ای بین رابطه جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان را ایفا نماید. هر چند با مرور مطالعات قبلی رابطه متغیرهای ذکر شده در بین دانشجویان به شکل همزمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است و به‌خصوص نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی نادیده گرفته شده است.

بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان است. لذا می‌توان الگوی مفهومی پژوهش را به شکل زیر ترسیم نمود.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

1. Spada, Georgious & wells
2. Wine
3. Spilberger

۲. روش پژوهش

تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور اقلید بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به مشخص بودن حجم جامعه آماری، افراد نمونه با استفاده از جدول مورگان و کرجسی به تعداد ۱۶۰ نفر برآورد گردید و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین دانشجویان برگزیده شدند. آزمودنی‌ها به سه پرسشنامه اضطراب امتحان، جهت‌گزینی هدف و باورهای فراشناختی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان با توجه به الگوی بارون و کنی (۱۹۸۶) برای مشخص کردن نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی مورد تحلیل قرار گرفتند.

پرسشنامه اضطراب امتحان: پرسشنامه اضطراب امتحان که ۲۵ ماده دارد در سال ۱۳۷۵ توسط ابوالقاسمی و همکاران (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵) ساخت و اعتباریابی شده است. پرسشنامه به‌گونه‌ای طراحی شد که آزمودنی‌ها بایستی به یکی از چهارگزینه هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳) و اغلب اوقات (۴) پاسخ دهند. هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند نشان‌دهنده اضطراب بیشتری است. برای سنجش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. براساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و پسر به ترتیب (۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۲) می‌باشد. برای سنجش روایی این مقیاس، آزمون مجدداً پس از چهار تا شش هفته به ۹۰ آزمودنی دختر و ۹۰ آزمودنی پسر که در مراحل اول شرکت داشتند داده شد. میانگین و انحراف معیار نمره کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر در مرحله بازآزمایی به ترتیب $x=8/15$ ، $sd=24/34$ و $x=26/17$ ، $sd=28/32$ و $x=44/19$ ، $sd=2/36$ می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی ضریب آلفا کرونباخ ۰/۷۱ بوده است.

پرسشنامه جهت‌گزینی هدف: گویه‌های پرسشنامه جهت‌گزینی هدف ازوندی ویلو الیوت و مک گریگور (۲۰۰۰) اقتباس شده است. این پرسشنامه ۲۰ آیتم دارد و چهار عامل-جهت‌گیری یادگیری، عملکرد گرایشی، عملکردگریزی و بلاتکلیفی در جهت‌گزینی هدف- را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای تعیین روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده است. برای محاسبه پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج به‌ترتیب برای جهت‌گزینی یادگیری، گرایشی، اجتنابی و بلاتکلیفی عبارت بودند از ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۳، ۰/۷۸ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ حاصل شد.

پرسشنامه باورهای فراشناختی: فرم اولیه این پرسشنامه شامل ۶۵ ماده بوده است که به‌وسیله کارت رایت هاتون و ولز (۱۹۸۶) طرح شده است تا نگرانی‌ها و افکار مزاحم را بررسی کند. فرم پذیرفته شده این مقیاس (MCQ-۳۰)، شامل ۳۰ سؤال است که بعدها توسط کارت رایت هاتون و ولز شبیه به فرم اولیه ایجاد و گسترش داده شده است (بارون و همکاران، ۱۹۸۶) پاسخ‌ها در این مقیاس بر پایه‌ی مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۱= موافق نیستم تا ۴= خیلی زیاد موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند.

این پرسشنامه شامل ۵ خرده‌مقیاس اعتماد شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی، آگاهی شناختی، افکار خطرناک و کنترل‌ناپذیر و نیاز به کنترل افکار می‌باشد. همه خرده‌مقیاس‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند و نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتر در هر یک از زیر مقیاس‌ها می‌باشد. پایایی آن به روش بازآزمایی پس از دوره ۱۸ تا ۲۲ روزه ۰/۷۵٪ و برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۵۹٪ تا ۰/۸۷٪ گزارش شده است (ولز، کارترایت هاتون، ۲۰۰۴) دامنه نمره‌ها برای هر یک از زیر مقیاس‌ها بین صفر تا ۱۸ قرار دارد. پایایی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه MCQ-۳۰ در پژوهش حاضر از ۰/۷۰ تا ۰/۸۹. مشخص گردید. برای تحلیل داده‌ها، ضرایب همبستگی محاسبه شد. سپس برای بررسی روابط بین متغیرها و تعیین نقش واسطه‌ای متغیر باورهای فراشناختی، تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان اجرا شد.

۳. یافته‌های پژوهش

ابتدا میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش برای کل نمونه مورد بررسی و سپس چگونگی رابطه متغیرهای پژوهش و به‌عنوان مقدمه‌ی تجزیه و تحلیل‌های بعدی همبستگی آنها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

یافته‌های موجود در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرها در کل نمونه مورد مطالعه (N=۱۶۰) را نشان می‌دهد و مشخص می‌گردد که بین کلیه متغیرها همبستگی مثبت و منفی وجود دارد، پس می‌توان تحلیل‌های آماری بعدی را ادامه دهد.

برای پاسخگویی به مسأله تحقیق، از رگرسیون چندگانه به صورت همزمان مطابق با مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) برای مشخص شدن نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی استفاده شد. به منظور بررسی اثر جهت‌گیری‌های هدف بر اضطراب امتحان، این متغیر به‌عنوان متغیر درون‌زاد و اضطراب امتحان دانشجویان به‌عنوان متغیر برون‌زاد وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد بررسی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	M	SD
۱- اعتماد شناختی	۱									۱۰/۴۶	۳/۵
۲- باورهای مثبت در مورد نگرانی	۰/۳۴**	۱								۱۲/۷۲	۳/۶۴
۳- خودآگاهی شناختی	۰/۲۵**	-۰/۲۰*	۱							۱۶/۴۷	۴/۸۷
۴- باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری فکر	۰/۱۱۵	-۰/۱۸*	۰/۳۸**	۱						۱۸/۶۵	۵/۳۸
۵- باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل	۰/۳۳**	-۰/۰۹	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۱					۶/۷۹	۲/۹۶
۶- جهت‌گیری یادگیری	-۰/۰۰۶	-۰/۰۷	-۰/۰۴	-۰/۲۲**	۰/۰۱۳	۱				۱۴/۰۰	۳/۹۲
۷- عملکرد گرایشی	-۰/۱۰۲	۰/۰۲	-۰/۰۸	-۰/۲۷**	-۰/۰۱	۰/۶۱**	۱			۱۳/۸۲	۳/۲۵
۸- عملکرد گریزی	۰/۳۶**	۰/۰۱۱	۰/۳۱**	-۰/۰۲	۰/۲۹**	۰/۱۲	۰/۰۹	۱		۱۴/۹۸	۳/۵۲
۹- بلاتکلیفی	۰/۲۶**	۰/۰۶	۰/۲۳**	۰/۰۰۴	۰/۳۳**	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۶۶**	۱	۱۴/۶۴	۳/۰۸
۱۰- اضطراب امتحان	۰/۵۲**	۰/۰۶۵	۰/۴۹**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	-۰/۱۵*	-۰/۲۴**	۰/۳۸**	۰/۳۰**	۴۳/۳۷	۸/۶۹

** همبستگی در سطح ۱٪ معنادار است.

* همبستگی در سطح ۵٪ معنادار است.

جدول ۲: رگرسیون اضطراب امتحان روی جهت‌گیری‌های هدفی

متغیرهای پیش‌بین	F	p	R	R ^۲	β	t	p
جهت‌گیری یادگیری					-۰/۰۵۵	-۰/۶۲۵	NS
عملکرد گرایشی					-۰/۲۴۹	-۲/۸۱۲	۰/۰۰۶
عملکرد گریزی	۱۱/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۳۴	۳/۵۸۷	۰/۰۰۰
بلاتکلیفی					۰/۱۱	۱/۱۵۹	NS

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، از انواع جهت‌گیری‌های هدفی، بُعد جهت‌گیری عملکرد گرایشی به صورت منفی ($\beta = -0/249$ و $p < 0/01$) و بُعد عملکردگریزی به صورت مثبت ($\beta = 0/34$) و ($p < 0/01$) اضطراب امتحان دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. ابعاد دیگر از قدرت پیش‌بینی معنادار برخوردار نیستند.

در دومین گام، امکان پیش‌بینی انواع باورهای فراشناختی براساس انواع جهت‌گیری‌های هدفی بررسی شد. به منظور بررسی اثر جهت‌گیری‌های هدفی بر انواع باورهای فراشناختی، جهت‌گیری‌های هدفی به عنوان متغیر درون‌زاد و انواع باورهای فراشناختی به عنوان متغیر برون‌زاد وارد معادله رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج تحلیل مذکور در جدول ۳ آورده شده است.

نتایج جدول ۳ بیانگر آن است که بُعد جهت‌گیری عملکرد گرایشی به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده معنادار باورهای منفی در مورد کنترل‌ناپذیری فکراست ($\beta = -0/221$ و $p < 0/05$)، بُعد عملکردگریزی به صورت مثبت اعتماد شناختی اندک ($\beta = 0/336$ و $p < 0/01$) و به صورت مثبت آگاهی شناختی ($\beta = 0/29$ و $p < 0/01$) دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند، بُعد بلا تکلیفی جهت‌گیری هدفی هم به صورت مثبت باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل ($\beta = 0/236$ و $p < 0/05$) دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. ابعاد دیگر از قدرت پیش‌بینی معناداری برخوردار نیستند.

در گام سوم اثر همزمان متغیرهای جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای فراشناختی بر اضطراب امتحان دانشجویان بررسی شد. در واقع هدف این مرحله، بررسی امکان واسطه‌گری باورهای فراشناختی با کنترل انواع جهت‌گیری‌های هدفی بود. خلاصه‌ی نتایج به دست آمده در جدول ۴ ارائه شده است.

همان گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، هیچ‌یک از انواع جهت‌گیری‌های هدفی، بُعد جهت‌گیری یادگیری ($\beta = -0/032$ و NS)، بُعد جهت‌گیری عملکرد گرایشی ($\beta = -0/126$ و NS)، بُعد عملکردگریزی ($\beta = 0/149$ و NS) و بُعد بلا تکلیفی ($\beta = 0/02$ و NS)، رابطه معناداری با اضطراب امتحان دانشجویان ندارند. با توجه به افزایش قابل توجه R^2 و همزمان کاهش معنادار ضرایب بتا در ابعاد جهت‌گیری‌های هدفی در مرحله قبل با این مرحله، می‌توان ادعان نمود که باورهای فراشناختی نقش واسطه‌ای در رابطه بین جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان دانشجویان را ایفا می‌کند. چنین ادعایی براساس نظر بارون و کنی (۱۹۸۶) بیانگر آن است که متغیر باورهای فراشناختی، بین جهت‌گیری‌های هدفی و اضطراب امتحان دانشجویان نقش واسطه‌ای دارد. باورهای فراشناختی که در این تحلیل به صورت همزمان با متغیر جهت‌گیری هدفی وارد تحلیل رگرسیونی شده بود نیز به صورت مثبت اضطراب امتحان دانشجویان را پیش‌بینی کرده‌اند.

جدول ۳: رگرسیون باورهای فراشناختی روی جهت‌گیری‌های هدفی

p	t	β	R^2	R	p	F	متغیر برون‌زاد	متغیر درون‌زاد
NS	۰/۵۴۵	۰/۰۵۱						یادگیری
NS	-۱/۸۱۱	-۰/۱۶۹						عملکرد گرایشی
۰/۰۰۱	۳/۳۷۴	۰/۳۳۶	۰/۱۵	۰/۳۸۹	۰/۰۰۰	۶/۸۹	اعتماد شناختی	عملکرد گریزی
NS	۰/۵۰۶	۰/۰۵						بلا تکلیفی
NS	-۱/۴۲۳	-۰/۱۴۳						یادگیری
NS	۱/۰۳۲	۰/۱۰۳	۰/۰۱۸	۰/۱۳۴	NS	۰/۷۱۲	باورهای منفی در مورد	عملکرد گرایشی
NS	-۰/۴۰۵	-۰/۰۴۳					کنترل ناپذیری فکر	عملکرد گریزی
NS	۰/۸۶۴	۰/۰۹						بلا تکلیفی
NS	-۰/۲۵۳	-۰/۰۲۴						یادگیری
NS	-۱/۰۴۱	-۰/۰۹						عملکرد گرایشی
۰/۰۰۴	۲/۹۲۴	۰/۲۹	۰/۱۱	۰/۳۳۴	۰/۰۰۱	۴/۸۸	آگاهی شناختی	عملکرد گریزی
NS	۰/۴۰۲	۰/۰۴۱						بلا تکلیفی
NS	-۰/۹۱۰	-۰/۰۸۸						یادگیری
۰/۰۲۴	-۲/۲۸۰	-۰/۲۲۱	۰/۰۸	۰/۲۸۴	۰/۰۱	۳/۳۹۵	باورهای منفی در مورد	عملکرد گرایشی
NS	-۰/۲۷۰	-۰/۰۲۸					کنترل ناپذیری فکر	عملکرد گریزی
NS	۰/۴۹۹	۰/۰۵۲						بلا تکلیفی
NS	۰/۰۲۹	۰/۰۰۳						یادگیری
NS	-۰/۵۲۶	-۰/۰۵						عملکرد گرایشی
NS	۱/۴۰۴	۰/۱۴۲	۰/۱۲	۰/۳۴۶	۰/۰۰۱	۵/۲۶۵	باورهایی در مورد نیاز به افکار	عملکرد گریزی
۰/۰۲۱	۲/۳۲۶	۰/۲۳۶					کنترل	بلا تکلیفی

جدول ۴: رگرسیون اضطراب امتحان روی باورهای فراشناختی و جهت‌گیری‌های هدفی

متغیرهای پیش‌بین	F	p	R	R ^۲	β	t	p
جهت‌گیری یادگیری					-۰/۰۳۲	-۰/۴۶۰	NS
عملکرد گزایشی					-۰/۱۲۶	-۱/۷۷۹	NS
عملکردگریزی					۰/۱۴۹	۱/۸۹۰	NS
بلاتکلیفی					۰/۰۲	۰/۲۶۴	NS
اعتماد شناختی	۲۰/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۷۴	۰/۵۵	۰/۳۰	۴/۶۹۸	۰/۰۰۰
باورهای مثبت					۰/۰۹۶	۱/۵۸۲	NS
آگاهی شناختی					۰/۲۴۷	۳/۸۰۸	۰/۰۰۰
باورهای منفی					۰/۲۲	۳/۳۸۹	۰/۰۰۱
نیاز به افکار کنترل					۰/۱۸۹	۳/۰۷۲	۰/۰۰۳

نتیجه‌گیری و بحث

هدف این مطالعه بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان بود. تحلیل داده‌ها در سه مرحله براساس الگوی بارون و کنی (۱۹۸۶) انجام شد تا مشخص گردد آیا باورهای فراشناختی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان را ایفا نماید؟

نتایج نشان داد که جهت‌گیری عملکرد گرایشی به‌طور منفی و جهت‌گیری عملکردگریزی به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان دانشجویان است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که افرادی با جهت‌گیری عملکرد گرایشی به‌دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند، بنابراین این‌گونه افراد با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به‌دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف رهنمون می‌شود و این احتمال وجود دارد که از نگرانی‌های خود (جهت نشان دادن عملکرد و شایستگی بهتر نسبت به دیگران) بکاهند. به‌عبارتی این افراد به‌دلیل این‌که به‌دنبال کسب نمره و امتیاز و اثبات شایستگی خود به دیگران می‌باشند و در این راه به‌شدت تلاش می‌کنند و تلاش و کوشش آنان نتیجه می‌دهد و به هدف خود نائل می‌شوند، اضطراب امتحان کمتری تجربه می‌کنند. این یافته همسو با مطالعات اوم و رایس^۱ (۲۰۱۱)، پوتوین و دانیلز (۲۰۱۰) شو-شن (۲۰۰۶) الیوت و مک گریگور، میدلتون و میدگلی در تاج شهنی کرم‌زاده و همکاران و کیلی و همکاران، قلی‌زاده و همکاران است (دانیلز و همکاران، ۲۰۱۰؛ شوشن، ۲۰۰۶؛ الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ میدلتون و همکاران، ۱۹۹۷؛ در تاج، ۱۳۹۲؛ و کیلی و همکاران، ۱۳۸۲؛ گلی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

همچنین ناهمسو با مطالعاتی از جمله الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) که رابطه‌ای بین جهت‌گیری عملکرد گرایشی و اضطراب امتحان نیافتند هم‌چنین مشخص گردید که رابطه جهت‌گیری عملکرد گریز و اضطراب امتحان مثبت و معنادار است و این جهت‌گیری هدفی می‌تواند اضطراب امتحان را به شکل مستقیم پیش‌بینی نماید. از آن‌جا که افراد دارای اهداف عملکردگریز بیشتر تأکید بر دوری‌جویی از عدم‌شایستگی در نزد دیگران دارند و در عین حال که نمی‌خواهند بهترین باشند اما تمایلی به شکست هم ندارند.

بنابر نظر الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) که افراد اجتنابی پیامدهای منفی بسیاری را در ارتباط با اهداف خود تجربه خواهند کرد. در یک پیوستار بسیار شدید تا بسیار خفیف در نظر گرفته می‌شود که زمینه‌ساز نگرانی و اضطراب امتحان دانشجویان می‌تواند باشد، به‌علاوه از آنجا که ترس از شکست خود می‌تواند نگرانی و اضطراب را پی‌ریزی نماید، این یافته دور از دسترس نبوده است. این یافته

همسو با تحقیقات قبلی از جمله البوت و مک گریگور؛ والترز (۱۹۹۹ و ۲۰۰۴) و برخی تحقیقات دیگر که ذکر آن رفت، می‌باشد. در این تحقیقات به اثر مستقیم جهت‌گیری‌های هدف از جمله جهت‌گیری عملکردگریزی بر اضطراب امتحان تأکید کرده‌اند. طبق نظریه مک گریگور و البوت (۲۰۰۱) چنین استنباط می‌شود که در اهداف عملکردی افراد به ارزیابی خویش مشغول می‌شوند و به‌گونه‌ای منفی با موقعیت برخورد می‌کنند به‌عبارت دقیق‌تر در اهداف عملکرد گرایش افراد بر روی توانایی‌های خود متمرکز می‌شوند که این جهت‌گیزی به‌احتمال زیاد اضطراب را در موقعیت‌های پیشرفت فراخوانی می‌کند؛ اما در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف متمرکز می‌شود و بنابراین در این هدف‌گیزی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که برخی از جهت‌گیری‌های هدفی به‌طور مستقیم قدرت پیش‌بینی باورهای فراشناختی را دارند؛ از جمله جهت‌گیری عملکرد گرایشی بر باورهای منفی، عملکرد گرایشی بر اعتماد شناختی و آگاهی‌شناختی و همچنین بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدفی بر باورهایی در مورد نیاز به کنترل افکار. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که جهت‌گیری‌های هدفی یکی از متغیرهای انگیزشی است که با فراشناخت رابطه دارد، این یافته دور از انتظار نبوده است؛ زیرا پنتریچ (۲۰۰۲) بیان می‌دارد تلاشی که یادگیرندگان در تکالیف یادگیری نشان می‌دهند و نوع راهبردهایی که استفاده می‌کنند، تحت تأثیر هدف‌هایی است که انتخاب می‌کنند. علاوه بر این، جهت‌گیری هدفی می‌تواند منعکس‌کننده معیارهایی باشد که افراد به‌وسیله آن موفقیت یا عملکرد خود را ارزیابی می‌کنند. به‌علاوه در مطالعات انجام شده هم مشاهده می‌شود که هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز و عملکردگریز بر فراشناخت اثر مستقیم دارند و این متغیرها پیش‌بینی‌کننده مؤلفه‌های فراشناختی هستند (کوتینهو و نومن^۱ ال هارتی و واز^۲) مشخص کردند که بین اهداف عملکرد گریز با فراشناخت رابطه معنادار وجود دارد (۱۳۹۰ و ۲۰۱۱).

یافته اصلی پژوهش نشان داد که باورهای فراشناختی نقش واسطه‌ای میان جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان را ایفا می‌کند. این بدان معنا است که باورهای فراشناختی علاوه بر این که تأثیر مستقیم بر اضطراب امتحان دارد، به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان نیز ایفای نقش می‌کند. از آنجا که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به‌نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه‌ی انجام آنها اثرگذار باشد (دوک ولگت، هارکویتز و همکاران) (۱۹۸۸ و ۲۰۰۲) و سبب‌ساز پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی در افراد گردد می‌تواند باورهای فراشناختی را متأثر سازد و این باورهای فراشناختی به‌نوبه خود همراه با تنش، نگرانی، تفکر نامربوط به امتحان و علائم بدنی است که می‌تواند اضطراب امتحان را در فراگیران سبب‌ساز شود. پس این یافته قابل توجه

1. Coutinho&Neuman

2. Al.Harthy& Was

است. در مطالعات بسیاری هم سه مؤلفه فراشناختی خودآگاهی شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار با اضطراب امتحان مرتبط بوده است (زیویسک-بسیرویک و همکاران، ۲۰۰۹) همچنین اسپادا، جور جیوز و ولز (۲۰۰۹) مشخص کرده‌اند که برخی از ابعاد فراشناختی شامل باورهای منفی در مورد افکار عدم‌قابلیت کنترل و خطر، اعتماد شناختی و باورهایی در زمینه نیاز به کنترل افکار با اضطراب امتحان رابطه دارند. کیامرثی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که خودآگاهی شناختی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار پیش‌بینی‌کننده‌های اضطراب بوده است. احمد، حسین و عظیم (۲۰۱۲) مشخص نمودند که بین پیامدهای شناختی و فراشناختی و اضطراب امتحان رابطه وجود دارد. رعنا و محمود (۲۰۱۰) هم مشخص کرده‌اند که پیامدهای شناختی نقش بیشتری نسبت به پیامدهای عاطفی در تبیین اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند. حیدری، احتشام زاده و حلاجاتی (۲۰۱۰) نشان دادند که بین سازگاری هیجانی و باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد. وکیلی و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند که جهت‌گیری هدفی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و خودتنظیمی ضرایب معناداری در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر بیان می‌کنند که افراد دارای اضطراب امتحان، به‌واسطه باورهای فراشناختی‌ای که دارند، نگرانی خود را بیشتر نمایان می‌کنند و موفقیت‌های خود را کمتر برآورد می‌نمایند و در جهت‌گیری هدفی خود کمتر از جهت‌گیری تسلطی و یادگیری که وابسته به راهبردهای شناختی و فراشناختی سطح بالا است و منجر به مقابله سازگارانه و حل مسأله می‌شود، بهره می‌برند و نتیجه آن اضطراب امتحان در نزد آنان است.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر و از آنجایی که سلامتی کامل در محیط دانشگاه که از اساسی‌ترین موقعیت‌های اجتماعی فرد است پس در بحث درمان این اختلال باید به تصحیح باورهای فراشناخت در دانشجویان پرداخت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به تفکیک جنسیت نقش باورهای فراشناختی و جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان مورد بررسی قرار گیرد همچنین به بررسی مؤلفه‌های سه متغیر و ارتباط آنها با یکدیگر پرداخته شود.

یکی از محدودیت‌های این تحقیق استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات بود به‌ویژه این محدودیت در زمینه فراشناخت که یک سازه بسیار ذهنی است و نحوه گزارش آن بسیار دشوار است، ملموس‌تر می‌باشد. همچنین با توجه به حجم پایین نمونه و محدودشدن تحقیق به دانشگاه پیام نور نمی‌توان به‌سادگی نتایج را به سایر جوامع تعمیم داد و در این باره باید با احتیاط عمل نمود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ گلپور، رضا؛ نریمانی، محمد و قمری، حسین. (۱۳۸۸). «بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان». *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره دهم، شماره ۳، ۲۰-۵.
- دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۷). «پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت». *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال سوم، شماره ۹، ۶۶-۷۱.
- شقاقی، فرهاد. (۱۳۸۲). *تأثیر آموزش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری و مطالعه در یادگیری دانشجویان پیام نور و ثبات این تأثیر یادگیری پس از گذشت یکسال*. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان دانشجویان، سال چهارم، شماره ششم، ۱۰۱-۸۱.
- غلامی، شهاب. (۱۳۸۷). *رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان اسلام‌آباد غرب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. فرهادی، علی؛ موحدی، یزدان؛ خرازی نوتاش، هانیه؛ لشنی، آرزو و محمدزادگان، رضا. (۱۳۹۲). «مقایسه باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی». *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، سال اول، شماره اول، ۷۳-۶۱.
- قلی‌زاده، مظفر؛ شکرکن، حسین و حقیقی مبارکه، جمال. (۱۳۸۷). «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*، ۳(۱۴) ۱ و ۲، ۱۶۶-۱۴۹.
- ولی محمدی، مریم. (۱۳۸۱). *رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا. محمودعلیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و خرازی نوتاش، هانیه. (۱۳۹۴). «نقش باورهای فراشناختی در پیش‌بینی نگرانی آسیب‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان». *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، سال چهارم، شماره ۳ (پیاپی ۱۵)، ۱۰۱-۸۶.
- Abolghasemi, A., Assadi-Moghadam, A., Najariyan, B., Shokrkon, H. (1375). "Construct and validate a scale to measure test anxiety in junior high school third grade students in Ahvaz", *Journal of Education and Psychology, ShahidChamran University*, 3, 73-60.
- Ahmad, S., Hussain, A., Azeem, M. (2012). "Relationship of Academic SE to Self-Regulated Learning, SI, Test Anxiety and Academic Achievement", *International Journal of Education*, 4(1), 12-26.
- Ames, C. (1992). "Classroom: Goals, structure and motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Gubi, A., Mccann, N. (2005). "Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students". *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Chi-hung, N. (2006). "The role of achievement goals in completing a course assignment: examining the effects of performance- approach and multiple goals". *Journal of Educational Psychology*, 21(1), 33-54.
- Comunian AL. (1993). "Anxiety, cognitive interference, and school performance of Italian children". *PsycholRep*, 73(3 Pt 1), 747-754.
- Coutinho, S. A., Neuman, G. (2008). "A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy". *Learning Environment Research*, 11, 131-151.
- Dortaj, F. (1392). "Value assignment and test anxiety: consider role of intermediate goal orientation", *Educational psychology, a new period of 9*, 27, 97-114.
- Duda, J.L., Nicholas, J.G. (1992). "Dimensions of achievement motivation in school work and sport". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., McGregor, H. (2001). "A 2*2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
- Elliot, A., McGregor, H.A. Gable, S. (1999). "Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis". *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliott, ES., Dweck, CS. (1988). "Goals: An approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and social Psychology*, 54, 5-12.
- Eum, K., Rice, K.G. (2011). "Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance". *Anxiety, Stress, Coping*, 24(2), 167-178.
- GholiZadeh, M., Shokrkon, H., Haghighie, J. (1386). "Study of simple and multiple relationships with test anxiety and academic performance in the achievement of the goals of the four first-year male students Eizeh city high schools", *Journal of Education and Psychology*, 14(1,2), 166-149.
- Harrison, J.A. (2011). *Effects of a brief yoga intervention on test anxiety in fifth grade students*. Unpublished Master's Thesis, University of Dayton.
- Heidari, A., Ehteshamzadeh, P., Hallajani, F. (2010). "The relationship between emotional adjustment, metacognitive & optimism with university students' test anxiety". *New findings in psychology*, 4(11), 7-19.
- Keiyamarsi, A., Abolghasemi A., Agh, Abdul S. (1390). *Examine the role of metacognitive beliefs on anxiety and academic performance*. The first national conference on the findings of cognitive science in education, 2 to 3 December, Ferdowsi University of Mashhad.
- Middleton, M. J., Midgley, C. (1997). "Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory". *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.

- Pintrich, R.R. (2000a). "Multiple goals, multiple pathways: The Role of Goal orientation in learning and Achievement". *Journal of educational psychology*, 92, 544-555.
- Prins, P.J., Hanewald, G.J. (1997). "Self-statements of test-anxious children: thought-listing and questionnaire approaches". *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(3), 440-7
- Putwain, D.W., Daniels, R.A. (2010). "Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?", *Learning and Individual*, 8, 8-13.
- Rizwan A., Nasir, M. (2010). "The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement", *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Sarason, I.G. (1980). *Introduction to the study of text anxiety*. In: Sarason I.G, editor. *Test anxiety: Theory, research and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sargolzaei, M., Samari, A., Akbari, A., Keikhaiey, A.A. (1382). "On the Cognitive and Neuro-linguistic programming in controlling anxiety". *Journal of Mental Health*, 5(17,18), 47-34.
- Shaeiri, M., Molamirzaie, M., Parvari, M., Shah Moradi, F., Hashemi, A. (1383). "This anxiety and academic achievement according to gender and field of study in high school". *Journal of Behavior, Journal of the Scientific-Research*, 11(6), 63-55.
- Shu- Shen, S. (2004). "Role of achievement goals in children's learning in Taiwan". *Journal of Educational Psychology*, 72, 310-318.
- Shu-Shen, S. (2006). "Classroom goal structures and achievement goal orientations as predictors of children self-handicapping and test anxiety". *Journal of Education and Psychology*, 29(3), 517-546.
- Smith, M., Duda, J.m Allen, J., Hall, H. (2002). "Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations similarities and differences". *British Journal of Educational Psychology*, 27, 155-190.
- Spada, M.M, Georgious, G.A., wells, A. (2009). "The Relationship among Metacognitions, Attentional control, and state anxiety". *Cognitive behavior therapy*, 34(4), 26-32.
- Spilberger CD. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Young, M.R. (2005). "The motirational Effects of the classroom Enviroment in Facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Vakili, R., Lavassani, M., Hejazi, B., Ezheie J. (1389). "Learning strategies, goal orientation and test anxiety among blind students". *Research Hyth Y Exceptional Children*, 17(1), 36-29.
- Wells, A., Cartwright. Hatton, K. (2004). "Ashort from of the meta cognitive Questionnaire: poperties of MCQ-30", *Behavior Research and Therapy*, 92, 385-396. DOI: 10.1016/S0005-7967(03)00147-5.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and meta-cognition*, Chichester, UK: Jhon Wiley & Sons, LTD.
- Wine, J. (1980). *Cognition attention theory of test anxiety*. University of Waterloo press.

- Wolters, J. (2004). "Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250
- Wolters, C.A., Yu, S.L., Pintrich, P.R. (1996). "The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning". *Learning and individual differences*, 211-238.
- Zare, H., MohamadZadeh, R.A. (1392). "Metacognitive awareness and goal-based prediction of the components of progress". *Two chapters of a cognitive strategies in learning, first-year, first issue*, 1-14.
- Zare, H., Sarmadi, MR. (1383). *Comparative meta-cognitive skills and students' strong and weak PNU*. PNU project.
- Zivcic-Becirevic, I., Guretic, J., Miljevic, M. (2009). "The role of metacognitive beliefs, automatic thoughts during learning and attribution of success in students, test anxiety and academic achievement". *The journal of social science*, 18(1), 119-136.