

غفاری، ابوالفضل؛ 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)، ۱۳۶-۱۲۱.



رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد

ابوالفضل غفاری^۱، فاطمه ارفع بلوچی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۷/۲۷

چکیده

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است که با هدف بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفته است. بدین منظور با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی و سهمیه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۳۰۸ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از تمامی دانشکده‌های دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت هرمنس، خودپنداره بک و استیر، و مقیاس اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی - فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی، رگرسیون چندگانه - و آمار استنباطی - تحلیل واریانس چند متغیری - تحلیل شدند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ترکیب متغیرهای انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی می‌تواند به خوبی اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند. همچنین نتایج حاصل از اجرای تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دو گروه از دانشجویان دختر و پسر تفاوت آماری معنی‌داری در خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و اضطراب امتحان وجود ندارد. با توجه به یافته‌های پژوهشی توجه به باورها و ادراکات افراد در مورد خود و توانمندی‌هایشان، و همچنین توجه به متغیرهای انگیزشی اثرگذار بر عملکرد افراد در تمامی موقعیت‌های آموزشی حائز اهمیت و توجه فراوان می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی، اضطراب امتحان، تحصیلات تکمیلی

^۱ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد ghaffari@um.ac.ir

^۲ کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

انگیزش و هیجان از جمله سازه‌های مهم در تمامی عرصه‌های زندگی هستند که تا اندازه زیادی مستقیماً ریشه در شخصیت دارند و تا حدودی نیز متأثر از محیط می‌باشند. چنانچه انگیزش و هیجانات جنبه منفی و مخرب داشته باشند، آسیب روان‌شناختی و افکار و پیامدهای نامطلوبی به همراه خواهند داشت و بر عملکرد افراد اثری سوء می‌گذارند. از جمله موقعیت‌هایی که منجر به بروز هیجانات منفی می‌شود، موقعیت امتحان می‌باشد. هنگامی که عملکرد ما مورد ارزیابی قرار می‌گیرد احتمال بروز واکنش هیجانی از جانب ما وجود دارد. در هر مرحله از ارزیابی اگر احساس کنیم که آمادگی لازم را نداریم، یا شک در توانایی خود داشته باشیم و یا حتی تصور کنیم که نمی‌توانیم بهترین عملکرد را ارائه دهیم در آن زمان احساس ناراحتی، فشار عصبی و یا افسردگی خواهیم کرد و برعکس اطمینان به آمادگی و یا توانایی عملکرد خوب، همراه با هیجانات مثبتی چون اعتماد به نفس، غرور و انبساط خاطر است (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷).

از جمله هیجانات منفی که نقش اصلی در زندگی هر کسی بازی می‌کند، اضطراب^۱ می‌باشد. یکی از انواع اضطراب‌ها، اضطراب امتحان^۲ یا ادراک هر ارزشیابی تحصیلی است که یکی از مهم‌ترین جنبه‌های انگیزش منفی می‌باشد و اثرات نامطلوبی بر عملکرد کلاسی دانش آموزان دارد. دوسک^۳ اضطراب امتحان را به عنوان احساس نامطلوب یا حالت هیجانی می‌داند که افراد در آزمون‌های رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کنند (هیل و ویگفیلد^۴، ۱۹۸۴؛ رضا زاده و توکلی، ۲۰۰۹). با وجود اینکه تفکر درباره منشاء و معنی اضطراب طی سده‌های پیاپی مورد توجه الهیون و فلاسفه بوده است، اغلب گفته می‌شود که فروید^۵ نخستین بررسی روان‌شناختی اضطراب را انجام داده است. از نظر فروید اضطراب دارای سه بخش خصلت نامطبوع ویژه، پدیده تخلیه یا بیرون ریز، و ادراکی از این دو حالت می‌باشد. دو نوع اضطراب حالت^۶ و صفت^۷ شناسایی شده است. اضطراب حالت به احساس بیم و تشدید فعالیت سیستم عصبی خود مختار گفته می‌شود که در اوقات گوناگون از نظر شدت تفاوت داشته و در نوسان است اما اضطراب صفت به تفاوت‌های فردی افراد در مستعد بودن برای اضطراب گفته می‌شود. افراد نسبت به موقعیت‌های تهدید آور سطوح متفاوتی از اضطراب را نشان می‌دهند. شخصی که دارای اضطراب صفت بالایی است

^۱ . anxiety

^۲ . test anxiety

^۳ . Dusek

^۴ . Hill & Wigfield

^۵ . Freud

^۶ . state anxiety

^۷ . trait anxiety

در بیشتر موقعیت‌ها در حد بالایی مضطرب می‌شود و شخصی که دارای اضطراب صفت پایینی است، حتی در شرایطی که نسبتاً تهدید آور است، فقط اندکی اضطراب نشان می‌دهد (بال، ۱۳۷۳). در حوزه آسیب‌شناسی اضطراب امتحان عوامل بسیار زیادی چون عدم آمادگی کافی، تجربیات منفی قبلی، افکار منفی و عوامل خانوادگی، آموزشگاهی، شخصیتی به چشم می‌خورند (جمعه پور، ۱۳۸۷). هیل و ویگفیلد (۱۹۸۴)، بر این باورند که اضطراب امتحانی برخی از دانش‌آموزان در طی سال‌های دوران ابتدایی و پیش‌دستانی یعنی زمانی که والدین تقاضاهای غیر واقع‌بینانه یا انتظارات سطح بالایی برای عملکرد کودکان در نظر می‌گیرند، به وجود می‌آید. بر این اساس برخورد منفی والدین با شکست کودکان که مغایر با انتظاراتشان است، باعث می‌شود که کودکان همواره از موقعیت‌های ارزشیابی به خاطر ترس از عکس‌العمل نامناسب والدینشان در مقابل عملکردشان، مضطرب شوند (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷). در بین زمینه‌های شخصیتی مستعد کننده اضطراب امتحان نیز ویژگی‌هایی چون عزت نفس^۱ پایین، منبع کنترل درونی^۲ و تیپ شخصیتی A^۳ نیز به چشم می‌خورد. سنخ شخصیتی A مشخصه افرادی است که پرخاشگر، اهل رقابت، واجد احساسات خصمانه، تحت احساس فشار زمان و در تلاش مداوم برای کسب موفقیت هستند (جمعه پور، ۱۳۸۷).

انگیزش پیشرفت^۴ و خودپنداره تحصیلی^۵ نیز از دیگر ویژگی‌های شخصیتی اثرگذار بر اضطراب امتحان می‌باشند. خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی است. بر اساس نظریه خودپنداره که از جمله نظریات مرتبط با خود ارزشیابی است، خودپنداره شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می‌باشد. در پژوهش‌های مختلفی که پیرامون خودپنداره انجام گرفته است، این مفهوم را با اصطلاحات متفاوتی تعریف کرده‌اند و برخی نیز آن را مترادف با عزت نفس و خودتنظیمی دانسته‌اند (احمد و برواینسما، ۲۰۰۶). خودپنداره تحصیلی نیز فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی می‌باشد (جی^۶ و همکاران، ۲۰۱۰) و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است و یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها و میانجی‌ها برای متغیرهای انگیزشی اثر بخش و غیر اثر بخش (اضطراب) و از

^۱. self-esteem

^۲. internal locus of control

^۳. type a personality

^۴. achievement motivation

^۵. academic self-concept

^۶. Ahmed & Bruinsma

^۷. Guay

جمله عوامل بسیار مهم و اثر گذار در فرایند یادگیری می‌باشد (اکرم رانا و ضفر اقبال^۱، ۲۰۰۵). خودپنداره تحصیلی به شدت بر اطلاعات اجتماعی نسبی متکی است و انعکاسی از ارزیابی‌های سایرین می‌باشد و ماهیتی هنجاری دارد. به عبارتی خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (فرلا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹).

افرادی که در انجام کارها، خود را اثربخش‌تر، مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با سایرین از خودپنداره تحصیلی بالایی برخوردار خواهند بود و بالطبع چنین خودپنداره‌ای منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجانات منفی در وی می‌شود. بر این اساس افرادی که در آغاز تحصیل تفکر و برداشت مثبتی از خود و توانمندی‌های خود دارند، چنین تفکر مثبتی منجر به پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. همچنین پیشرفت تحصیلی، آنان بازخورد مثبتی به خودپنداره و صحت برداشت‌شان از خود و توانمندی‌هایشان می‌بخشد (مارش^۳، ۲۰۰۲؛ اکرم رانا و ضفر اقبال، ۲۰۰۵). یافته‌های پژوهش بوناسی و ریو^۴ حاکی از آن می‌باشد که دانش آموزان ادراک از امتحان، از خود و توانایی‌هایشان و ادراکشان از موقعیت و مکان امتحان را به عنوان منابع اصلی اضطرابشان معرفی می‌کنند. در میان این عوامل سه‌گانه معرفی شده از سوی دانش آموزان، ادراک دانش آموزان از خودشان (خودپنداره) به وضوح با سطح اضطراب امتحانی که دانش آموزان تجربه می‌کنند، مرتبط است (۲۰۱۰). در پژوهشی که به بررسی رابطه اضطراب امتحان، خودپنداره تحصیلی و شایستگی تحصیلی پرداخته شد، یافته‌ها حاکی از آن می‌باشد که اضطراب امتحان نتیجه خودپنداره منفی و درک پایین دانشجویان از شایستگی تحصیلی‌شان است. بر این اساس اضطراب امتحان بالا، اثر منفی بر ادراک دانش آموزان از توانایی‌ها و شایستگی‌های تحصیلی‌شان دارد و همچنین دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی پایین، خودشان را به عنوان افرادی با صلاحیت‌ها و قابلیت‌های پایین درک می‌کنند که چنین برداشت منفی از توانمندی‌ها منجر به بروز هیجانات منفی از جمله اضطراب امتحان در موقعیت‌های آموزشی می‌شود (جینگ^۵، ۲۰۰۷). بر این اساس خودپنداره تحصیلی مثبت در افراد با ایجاد افکار مثبت در آن‌ها باعث ظهور هیجانات مثبت و دوری از هیجاناتی منفی چون اضطراب می‌شود. گتز و همکاران^۶ (۲۰۱۰) در جریان پژوهشی دریافتند که هیجانات مثبتی چون لذت، افتخار و سربلندی روابط مثبتی با خودپنداره و هیجانات منفی چون اضطراب و عصبانیت رابطه منفی

^۱ . Akram Rana & Zafar Iqbal

^۲ . Ferla

^۳ . Marsh

^۴ . Bonacio & Reeve

^۵ . Jing

^۶ . Goetz

با خودپنداره تحصیلی نشان می‌دهند.

از سوی دیگر، این مسأله که پیشرفت تحصیلی به طور وسیعی با هوش کلی مرتبط بوده است و حدود ۲۵ درصد از تغییرات پیشرفت کلاسی از طریق هوش قابل پیش بینی است پذیرفته شده می‌باشد اما به سایر مفاهیم چون انگیزش^۱ و ارزش بالای آن در زمینه‌های آموزشی که در کنار هوش نقش مهمی در تبیین پیشرفت تحصیلی دارد، توجه چندانی نشده است (استین مای و اسپیناس^۲، ۲۰۰۹). انگیزش عامل شناختی اثرگذار بر عملکرد و رفتارهای فردی می‌باشد که به طور به خصوصی بر نوع فعالیت‌هایی که افراد انتخاب می‌کنند و سطح درگیری‌شان در فعالیت، میزان پافشاری در انجام آن‌ها و نتیجه اعمال اثر می‌گذارد (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۲؛ پاسکوا^۳، ۲۰۰۷). به لحاظ پرورشی، انگیزش، هم هدف و هم وسیله است. در انگیزش به عنوان هدف از دانش آموزان انتظار می‌رود که نسبت به موضوعات مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند و به عبارتی دارای انگیزه باشند. بنابراین تمام برنامه‌های درسی که برای آن‌ها فعالیت‌های مربوط به جنبه‌های عاطفی در نظر گرفته شده است دارای هدف‌های انگیزشی هستند. انگیزش به عنوان وسیله به صورت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری محسوب می‌شود و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. اگر دانش آموزان نسبت به درس بی‌علاقه باشند و از انگیزش سطح پایینی برخوردار باشند تکالیف خود را با جدیت انجام نخواهند داد و در نتیجه پیشرفت زیادی نصیب شان نخواهد شد. اما چنانچه دانش آموزان از انگیزش بالایی برخوردار باشند، هم تکالیف درسی خود را با جدیت انجام خواهند داد و هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی خواهند رفت و پیشرفت زیادی نصیب آن‌ها خواهد شد. رویکردهای انگیزشی مختلفی در مورد انگیزش وجود دارد که در این میان رویکرد شناختی^۴ اندیشه‌های فرد را سرچشمه انگیزش فرد می‌داند. بر اساس این رویکرد، رفتارها توسط هدف‌ها، انتظارات و نسبت دادن‌های فرد و هر عاملی که منجر به برهم خوردن تعادل حیاتی فرد شود، ایجاد می‌شوند. از جمله نظریه‌های مربوط به انگیزش، نظریه انگیزش پیشرفت یا نیاز به پیشرفت است (رئیس، ۱۳۸۰؛ سیف، ۱۳۸۶).

پیشرفت یک رفتار مبتنی بر وظیفه است که اجازه می‌دهد عملکرد فرد طبق ملاک‌های وضع شده درونی یا بیرونی مورد ارزیابی قرار گیرد، که در برگیرنده قیاس فرد با دیگران است، یا به نحو دیگری در برگیرنده نوعی ملاک‌های عالی است (بناب، ۱۳۸۴). انگیزش پیشرفت به عنوان یک زمینه نسبتاً ثابت در

^۱ . motivation

^۲ . Steinmay & Spinath

^۳ . Paskova

^۴ . cognitive approach

افراد، از جمله مهم‌ترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد می‌باشد که برای نخستین بار توسط موری^۱ در سال‌های ۱۹۳۰ مطرح شد (بیابانگرد، ۱۳۸۴) وی نیاز و میل به پیشرفت را به عنوان یکی از نیازهای اساسی و از ویژگی‌های سازگار شخصیت انسان می‌داند. مک کلند^۲ و همکاران نیز نیاز و انگیزش پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌دانند و اینکه امید به موفقیت از سویی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان او می‌باشد، مرتبط است (استین مای و اسپیناس، ۲۰۰۹).

بر این اساس انگیزش پیشرفت، میل یا اشتیاق فرد برای کسب موفقیت در موقعیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی فرد وابسته است. افراد دارای سطح انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. این افراد حتی پس از آنکه شکست می‌خورند دست از تلاش بر نمی‌دارند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (سیف، ۱۳۸۶). انگیزش پیشرفت به عنوان عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی شناخته شده است که شواهد بسیاری پیرامون اثر گذاری آن بر عملکرد کلاسی وجود دارد (بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ هیل و ویگفیلد، ۱۹۸۴؛ زیتناکووا^۳، ۲۰۰۷).

یافته‌های پژوهشی پک ران^۴ و همکاران (۲۰۱۱) حاکی از آن است که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانات منفی چون استرس، اضطراب که منجر به افت عملکرد می‌شود، رابطه دارد که بر این اساس افرادی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هرچه بهتر را به کار می‌بندند. همچنین اختلافات جنسیتی در سبک‌های اسنادی که افراد برای رفتارهایشان به کار می‌برند وجود دارد؛ که منجر به بروز هیجانات منفی از جمله اضطراب در عرصه‌های آموزشی می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهشی زنان بیشتر سبک‌های اسناد بدبینانه و مردان سبک‌های اسناد خوش‌بینانه‌ای را به موفقیت یا شکست‌هایشان نسبت می‌دهند. به عبارتی زنان بیشتر به خاطر شکست، خودشان را سرزنش می‌کنند و مردان دیگران و عوامل بیرونی را مسبب شکست‌شان می‌دانند و با خودپنداره مثبت با موقعیت‌های شکست برخورد می‌کنند و در نتیجه چنین اسنادی، تصور موقعیت‌های هیجان‌آور و

¹. Murry

². McClelland

³. Zitiakova

⁴. Pekrun

سرنوشت ساز برایشان اضطراب آور نخواهد بود (هنری و کامپبل^۱، ۱۹۹۹).

بنابراین افراد با سبک‌های اسناد درونی موفقیت و اسناد بیرونی شکست همواره از انگیزش پیشرفت بالایی برخوردار می‌باشند و در شرایط و موقعیت‌های جدید از جمله امتحانات سطح اضطراب پایینی را تجربه می‌کنند زیرا شکست در امتحان را به عوامل درونی چون توانایی نسبت نمی‌دهند (استیری^۲ و همکاران، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های انجام شده در مورد رابطه جنسیت و اضطراب امتحان یافته‌های متناقضی را ارائه می‌دهند، از جمله اینکه رضازاده و توکلی (۲۰۰۹)، کاپل^۳ و همکاران (۲۰۰۵)، ماریا و ناوو^۴ (۱۹۹۰)، اکبری و امین یزدی (۱۳۸۸)، کریمی و ون کاتسن^۵ (۲۰۰۹) و برونسما^۶ (۲۰۰۴) دریافتند که دختران در مقایسه با پسران به طور معنادارتری اضطراب امتحان بالاتری را تجربه می‌کنند؛ اما شعیری و همکاران (۱۳۸۳) در بررسی رابطه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی، اختلافات جنسیتی پیرامون اضطراب امتحان مشاهده نکردند. در رابطه با اختلافات جنسیتی پیرامون انگیزش پیشرفت یافته‌ها حاکی از آن است که دختران در تمام پایه‌های تحصیلی انگیزه پیشرفت بیشتری نسبت به پسران دارند (هومن، ۱۳۷۹) و علاقمندی شان در حوزه‌های مختلفی می‌باشد و اینکه پسران در ریاضیات، علوم و دختران در شعر و ادبیات خود را توانمندتر و علاقمند می‌بینند (می‌سی^۷ و همکاران، ۲۰۰۶).

در رابطه با نمره کلی خودپنداره نیز، نتایج پژوهشی نشان می‌دهد که پسران در مقایسه با دختران از خودپنداره بالاتری برخوردار می‌باشند (مارش، ۱۹۸۹؛ ناجی و همکاران، ۲۰۱۰) و اختلافات اساسی در باورهای مبتنی بر شایستگی - که پیش‌بینی قوی برای عملکرد می‌باشند - دارند که بیانگر تفاوت در ابعاد گوناگون خودپنداره می‌باشد از جمله اینکه دختران پیرامون شایستگی شان در ریاضیات همیشه تردید داشته و این مسأله بر عملکردشان همواره تأثیر گذاشته است و در مقابل پسران در مورد توانایی خود در زمینه خواندن شک و تردید دارند که منجر به عملکرد نامطلوبشان در زمینه خواندن می‌شود (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۲) اما نتایج پژوهشی اکرم رانا و ضفر اقبال (۲۰۰۵) پیرامون تأثیرات جنسیت و خودپنداره بر پیشرفت تحصیلی حاکی از آن است که دختران به طور متوسط از خودپنداره تحصیلی بالاتری در مقایسه با پسران برخوردار می‌باشند.

^۱. Henry & Campbell

^۲. Stiry

^۳. Chapell

^۴. Maria & Nuovo

^۵. Karimi & Venkatesan

^۶. Bruinsma

^۷. Mece

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد رابطه معناداری وجود دارد.
۲. بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فردوسی مشهد به لحاظ متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران ۳۰۸ نفر برآورد شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی^۱، ۷۱ نفر از دانشجویان مقطع دکترا و ۲۳۷ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد در دو جنس (دختر ۱۴۰ نفر و پسر ۱۶۸ نفر) از دانشکده‌های دانشگاه فردوسی به نسبت سهم‌شان انتخاب شدند جدول (۱) فراوانی و درصد نمونه را به تفکیک مقطع تحصیلی و جنسیت نشان می‌دهد.

درصد	فراوانی	جنسیت		
٪۳۵/۱	۱۰۸	دختر	ارشد	
٪۴۱/۸	۱۲۹	پسر		
٪۱۰/۴	۳۲	دختر	دکترا	مقطع
٪۱۲/۷	۳۹	پسر		
۱۰۰	۳۰۸		جمع	

جدول ۱: فراوانی و درصد نمونه پژوهش به تفکیک مقطع تحصیلی و جنسیت

ابزار گردآوری داده‌ها

۱. پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۲: این پرسشنامه ۲۹ سؤال چهار گزینه‌ای دارد. بعضی از سؤال‌ها به صورت مثبت و بعضی به صورت منفی ارائه شده‌اند. در سؤال‌های شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰،

^۱. comparative stratified sampling

^۲. Hermans achievement motivation inventory

۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به الف، ۱ نمره؛ به ب، ۲ نمره؛ به ج، ۳ نمره؛ به دال، ۴ نمره داده می‌شود و در مابقی سؤال‌ها نمره دهی به صورت عکس می‌باشد. دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش روایی محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزش پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی دو تا از پرسش‌ها را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد کرد که نشان‌دهنده روایی بالای آزمون ($r = 0/88$) بود. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت ۳ هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد (هومن، ۱۳۷۹ به نقل از بیانگرد، ۱۳۸۴). پایایی ابزار در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۶۱ برآورد شد و سؤال‌ها نیز از همسانی درونی بالایی برخوردار بودند که بیانگر روایی آزمون می‌باشد.

۲. پرسشنامه خودپنداره بک و استیر^۱: پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال ۵ گزینه‌ای می‌باشد و در هر سؤال آزمودنی خود را با دیگران مقایسه می‌کند و به سؤال مورد نظر پاسخ می‌دهد. در سؤال‌های ۱، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۲، ۲۴، ۲۵ به ترتیب به گزینه‌های الف، ب، ج، دال و ه نمرات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ نمره داده می‌شود و در سؤال‌های ۲، ۳، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۳ نیز به گزینه الف، نمره ۱؛ به گزینه ب، نمره ۲؛ به گزینه ج، نمره ۳؛ به گزینه دال، نمره ۴ و در نهایت به گزینه ه نمره ۵ داده می‌شود. دامنه نمرات بین ۲۵ تا ۱۲۵ می‌باشد. روایی و پایایی پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۵۵ گزارش شده است (دیباچ‌نیا، ۱۳۸۳ به نقل از هرمزی، ۱۳۸۷). ضریب آلفای کرونباخ نیز در پژوهش حاضر نشان داد که پایایی آزمون ۰/۷۲ است. نتایج همبستگی پیرسون سؤال‌های آزمون و نمره کل نیز نشان داد که سؤال‌ها از همسانی درونی بالایی برخوردارند که بیانگر روایی مطلوب آزمون می‌باشد.

۳. مقیاس اضطراب امتحان^۲ ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵): این مقیاس ۲۵ سؤال ۴ گزینه‌ای دارد که گزینه هرگز نمره صفر، گزینه بندرت نمره ۱، گزینه گاهی اوقات نمره ۳ و گزینه اغلب اوقات نمره ۴ دریافت می‌کنند. دامنه نمرات در این آزمون، صفر تا ۷۵ می‌باشد و نمره بالا در این آزمون بیانگر اضطراب امتحان بالا است. ابوالقاسمی و همکاران از طریق بازآزمایی، پایایی مقیاس اضطراب امتحان را برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۸ و ۰/۶۷ مشاهده کردند. همچنین به منظور سنجش روایی TAI، از مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت^۳ استفاده کردند. ضرایب همبستگی نمره‌های کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر در مقیاس عزت نفس با TAI

^۱. Beck & steer Self-concept test

^۲. Test Anxiety Inventory

^۳. Coppersmith Self-Esteem Inventory

به ترتیب ۰/۵۷، -۰/۶۸، -۰/۴۳ و $p = ۰/۰۰۱$ می‌باشد. پایایی آزمون در اجرای نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ برآورد شد. ضریب همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون نیز در دامنه ۰/۷۲ - ۰/۴۵ و معنی دار می‌باشد که بیانگر تجانس درونی سؤال‌های آزمون می‌باشد. پس از تهیه پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان و تعیین حجم نمونه مورد نیاز، با توجه به در نظر گرفتن نسبت دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع ارشد و دکتری، پرسشنامه‌های مربوطه با توجه به سهم هر دانشکده در میان دانشجویان توزیع گردید و داده‌های پژوهش گردآوری شد.

یافته‌ها

در بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد ابتدا میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان برآورد شد. نتایج در جدول (۲) مشاهده می‌شود.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳
انگیزش پیشرفت	۳۰۸	۸۷/۷۲	۶/۷۷	۱		
خودپنداره تحصیلی	۳۰۸	۸۳/۹۹	۸/۴۲	۰/۴۶	۱	
اضطراب امتحان	۳۰۸	۲۳/۶۳	۱۴/۳۲	-۰/۲۷۳	-۰/۲۷۹	۱

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد انگیزش پیشرفت ۸۷/۷۲ و ۶/۷۷، خودپنداره تحصیلی ۸۳/۹۹ و ۸/۴۲ و اضطراب امتحان نیز به ترتیب ۲۳/۶۳ و ۱۴/۳۲ است. همبستگی متغیرهای انگیزش پیشرفت ($r_{xy} = ۰/۴۶, p < ۰/۰۰۱$) و خودپنداره تحصیلی ($r_{xy} = ۰/۴۶, p < ۰/۰۰۱$) با اضطراب امتحان منفی، ضعیف و معنی دار می‌باشد. همچنین بین متغیرهای انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی نیز رابطه مثبت، متوسط و معنی داری وجود دارد ($r_{xy} = ۰/۴۶, p < ۰/۰۰۱$).

بنابراین چون بین متغیرهای پژوهش همبستگی‌های معنی داری وجود دارد قبل از تحلیل‌های پیش بینی، مفروضه هم خطی متغیرهای پژوهش بررسی می‌شود. با اجرای تحلیل رگرسیون برای پیش بینی

اضطراب امتحان، نتایج نشان داد که شاخص تحمل، رضایت بخش و شاخص تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ و قابل قبول است. در جدول (۳) نتایج تحلیل واریانس رگرسیون نیز نشان می‌دهد که مجموع مجذورهاى رگرسیون و خطا با درجات آزادی ۲ و ۳۰۵ به ترتیب ۶۵۵۰/۰۰۱ و ۵۶۴۷۲/۲۲ می‌باشد. ضریب تعیین (R^2) نیز ۰/۱۰ می‌باشد بدین معنی که ۱۰ درصد تغییرات متغیر ملاک اضطراب امتحان از طریق متغیرهای پیش بین قابل تبیین است. همچنین ترکیب متغیرهای پیش بین انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی می‌تواند پیش‌بین خوبی برای متغیر ملاک اضطراب امتحان باشد ($p < ۰/۰۰۱$), $(F_{(۲, ۳۰۵)} = ۱۷/۶۸)$.

جدول ۳: تحلیل واریانس رگرسیون انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی اضطراب امتحان

منبع تغییرات	مجموع مجذورها	درجه آزادی	متوسط مجذورها	F	معنی داری
رگرسیون	۶۵۵۰/۰۰۱	۲	۳۲۷۵	۱۷/۶۸	* ۰/۰۰۱
خطا	۵۶۴۷۲/۲۲	۳۰۵	۱۸۵/۱۵		
کل	۶۳۰۲۲/۲۲	۳۰۷			

* معنی دار در سطح ۰/۰۰۱

همچنین ضرایب رگرسیون استاندارد شده نشان داد که متغیرهای پیش بین انگیزش پیشرفت ($t = -۲/۹۸, p < ۰/۰۰۱$) و خودپنداره تحصیلی ($t = -۳/۱۵, p < ۰/۰۰۱$)، هر یک به تنهایی در پیش‌بینی اضطراب امتحان سهمیم هستند و می‌توانند به خوبی آن را پیش‌بینی کنند.

به منظور بررسی تفاوت‌های جنسیتی در هر یک از متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان از تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد.

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیرهای پژوهش	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش پیشرفت	دختر	۱۴۰	۸۸/۴	۶/۹۲
	پسر	۱۶۸	۸۷/۱۶	۶/۶۱
خودپنداره تحصیلی	دختر	۱۴۰	۸۴	۸/۱۵
	پسر	۱۶۸	۸۳/۹۸	۸/۶۶
اضطراب امتحان	دختر	۱۴۰	۲۴/۳۷	۱۵/۱
	پسر	۱۶۸	۲۳/۰۲	۱۳/۶۶

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود بیشترین میانگین در متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان مربوط به دختران می‌باشد که به ترتیب شامل مقادیر ۸۸/۴، ۸۴ و ۲۴/۳۷ می‌باشد. برای آزمون مقایسه تفاوت میانگین‌های نمرات پسران و دختران در متغیرهای وابسته انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. قبل از پاسخگویی به سوال پژوهش، مفروضه‌های آماری MANOVA، بررسی شد. مفروضه همگنی واریانس کوواریانس از طریق آزمون باکس ($p > 0/05$) و همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لون ($p > 0/05$) برای هر کدام از متغیرهای وابسته نشان داد که هیچ‌گونه تخطی از مفروضه‌ها صورت نگرفته است. پس از بررسی مفروضه‌ها، معناداری یا عدم معناداری ترکیب خطی متغیرهای وابسته بر اساس متغیر مستقل جنسیت مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط به پیلائی تریس (Pillai's Trace) نشان داد که بین میانگین خطی سه متغیر انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان در بین دو گروه جنسیتی دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد ($F = 1/53, p > 0/01$)؛ بنابراین بین دو گروه در هیچ یک از متغیرهای مذکور تفاوت معنی داری ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان صورت گرفت. در مورد رابطه انگیزش پیشرفت و اضطراب امتحان نتایج پژوهش همخوان با پژوهش ویگفیلد و همکاران (۲۰۰۲)، پاسکووا (۲۰۰۷)؛ هیل و ویگفیلد (۱۹۸۴)؛ زیتناگورا (۲۰۰۷) و پک ران و همکاران (۲۰۱۱) می‌باشد که بیانگر آن است که افرادی که از انگیزش پیشرفت بالاتری برخوردار می‌باشند، در موقعیت‌های امتحانی سطح اضطراب کمتری خواهند داشت. معنی داری رابطه خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان نیز با یافته‌های پژوهشی گنز و همکاران (۲۰۱۰)، رانا و ظفر اقبال (۲۰۰۵)، مارش (۲۰۰۲)، بوناسی و ریو (۲۰۱۰) و جینگ (۲۰۰۷) همخوان می‌باشد که بیان می‌دارند افرادی که نسبت به خود و توانمندی‌هایشان به ویژه در بعد تحصیلی و آموزشگاهی ادراک و دانش مثبت و سازنده‌ای دارند، چنین ادراک و تفکری خود به عنوان مانعی در برابر بروز افکار و اعمال نامطلوب در تمامی عرصه‌های زندگی و موقعیت‌های سرنوشت ساز عمل می‌کند. وجود چنین روابط معناداری در میان متغیرهای انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان را می‌توان ناشی از ماهیت ارزشیابی‌ها در مقطع تحصیلات تکمیلی دانست که صرفاً محدود به آزمون‌های کتبی نمی‌باشد بلکه افراد می‌توانند توانایی‌هایشان را در حوزه عمل نشان دهد که هم به لحاظ عمق یادگیری، و هم به لحاظ نقش انگیزشی که

بر افراد دارد، قابل توجه می‌باشد زیرا این مسأله که دانشجویی بتواند دانش نظری خود را در قالب پروژه، مقاله و غیره درآورد، می‌تواند معرف توانمندی و باور فرد به توانایی‌هایش باشد که چنین باوری از بروز رفتارهایی چون اضطراب امتحان که نشأت گرفته از انگیزش منفی می‌باشد، پیشگیری می‌کند.

از سوی دیگر مقطع تحصیلات تکمیلی جزء مراتب عالی نظام آموزشی می‌باشد، بنابراین دستیابی افراد به این مرتبه خود می‌تواند اثر انگیزشی مطلوبی بر افراد، پیرامون تفکرشان در مورد خود و توانمندی‌هایشان برای عمل و پیشرفت در حوزه‌های مختلف داشته باشد. همچنین بین گروه‌های دختر و پسر در هر یک از متغیرهای پژوهش، هیچ تفاوتی مشاهده نشد. نتیجه پژوهش در رابطه با عدم اختلاف دو گروه دختر و پسر در نمره اضطراب با یافته‌های پژوهش شعیری و همکاران (۱۳۸۳) همخوان و با یافته‌های رضازاده و توکلی (۲۰۰۹)، کاپل و همکاران (۲۰۰۵)، ماریا و ناوو (۱۹۹۰)، اکبری و امین یزدی (۱۳۸۸) ون کاتس (۲۰۰۹) و برونسما^۱ (۲۰۰۴) ناهمخوان می‌باشد.

علت مشاهده عدم اختلاف جنسیتی در سطح اضطراب بین دختران و پسران را می‌توان از سویی ناشی از باز شدن عرصه پیشرفت برای دختران جهت ورود به مراتب بالاتر تحصیل دانست و اینکه دختران به عنوان رقیبی برای پسران شناخته شده‌اند که عرصه را برای آنان تنگ خواهد کرد که این مسأله منجر به بیشتر شدن میزان نگرانی و اضطراب در میان پسران در مقایسه با گذشته شده است و از سویی دیگر این عدم اختلاف جنسیتی در اضطراب را می‌توان به تغییر نقش جنسیتی دختران و پسران مربوط دانست زیرا دختران همواره به پذیرش اضطراب و قبول آن به عنوان یک ویژگی زنانه تشویق می‌شدند و در مقابل پسران به مقابله با اضطراب می‌پردازند زیرا آن را تهدیدی برای حس مردانگی‌شان می‌دانند.

همچنین در این پژوهش در نمره خودپنداره نیز تفاوتی میان دو گروه مشاهده نشد که این یافته ناهمخوان با یافته‌های پژوهشی مارش (۱۹۸۹)، ناجی و همکاران (۲۰۱۰) و رانا و ضفر اقبال (۲۰۰۵) می‌باشد. در رابطه با اختلاف جنسیتی در انگیزش پیشرفت نتایج پژوهش مغایر با یافته‌های پژوهشی می‌سی و همکاران (۲۰۰۶) و هومن (۱۳۷۹) می‌باشد که اختلاف جنسیتی در دو گروه دختر و پسر را گزارش نموده‌اند. در توجیه این یافته می‌توان به این مسأله اشاره کرد که برخلاف گذشته که تحصیل در مقاطع تحصیلی عالی و اشتغال در حرفه‌ها و حوزه‌های مختلف محدود به مردان بوده است و به عبارتی غلبه نقش جنسیتی وجود داشته است؛ اما امروزه زمینه ورود دختران به مقاطع تحصیلی عالی چون ارشد و دکترا به واسطه رشد فرهنگی جامعه بیش از پیش مهیا گردیده است. ورود دانشجویان دختر به این مقاطع تحصیلی

^۱. Bruinsma

که جزء مراتب عالی آموزشی می‌باشند، خود باعث ایجاد افکاری مثبت در این دانشجویان در مورد توانمندی‌شان برای موفقیت در عرصه رقابت با سایرین می‌شود که کسب چنین موفقیت‌هایی بار انگیزشی بالایی نیز به همراه خواهد داشت.

با توجه به یافته‌های پژوهشی توجه به باورها و ادراکات افراد در مورد خود و توانمندی‌هایشان، و همچنین توجه به متغیرهای انگیزشی اثرگذار بر عملکرد افراد در تمامی موقعیت‌های آموزشی حائز اهمیت و توجه فراوان می‌باشد. علاوه بر این با توجه به اینکه موقعیت‌های امتحانی که به صورت سنتی و در قالب آزمون‌های مداد و کاغذی اجرا می‌شوند هنوز هم با گذشت سال‌هایی چند برای فراگیران مقاطع تحصیلی مختلف همواره توأم با استرس و اضطراب بوده است و افت عملکرد را به همراه داشته است توصیه می‌شود که در مقاطع تحصیلی به ویژه ارشد و دکترا آزمون‌ها در قالب آزمون‌های عملکردی و مهارتی باشند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، شماره ۳ و ۴، ۷۳-۶۱.
- اکبری بوننگ، محمد؛ امین یزدی، امیر (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی. *افتق دانش؛ فصلنامه علوم پزشکی و خدمات درمانی گناباد*، دوره ۱۵، شماره ۳، ۷۷-۷۰.
- بال، ساموئل (۱۳۷۳). *انگیزش در آموزش و پرورش*، برگردان علی اصغر مسدد. شیراز: مرکز نشر دانشگاه شیراز.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه میان عزت نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۱، شماره ۴ و ۵، ۱۴۴-۱۳۱.
- جمعه پور، احمد (۱۳۸۷). *رهایی از اضطراب امتحان*. مشهد: فرا انگیزش.
- رئسی، زهره (۱۳۸۰). *روان‌شناسی تربیتی (پرورشی)*. اصفهان: مانی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- شعیری، محمدرضا؛ ملا میرزایی، محمد علی؛ پروری، مریم؛ شه مرادی، فاطمه؛ هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، سال ۱۱، دوره جدید، شماره ۶، ۶۲-۵۵.

- محی الدین بناب، مهدی (۱۳۷۴). روان شناسی انگیزش و هیجان. تهران: دانا.
- موسوی، معصومه؛ حق شناس، حسن؛ علیشاهی، محمد جواد و نجمی، بدرالدین (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی-اجتماعی مرتبط با آن در دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *تحقیقات علوم رفتاری*، دوره ۶، شماره ۱، ۱۷-۲۵.
- هرمزی، محمود (۱۳۸۷). نقش پیش دانسته‌ها و ویژگی‌های فردی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۲، ۲۷-۱.
- هومن، حیدر علی (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، شماره ۱-۲ (پیاپی ۱۱)، ۳۲-۹.

- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self concept, autonomous motivation and academic performance in cross cultural perspective. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 4, no. 10, p: 551-576.
- Akram rana, R. & Zafar iqbal, M. (2005). Effect of students' self-concept and gender on academic achievement in science. *Bulletin of education & research*, V 27, no 2, p: 19-36.
- Bonaccio, S. & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20, p: 617-625.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, p: 549-568.
- Chapell, M. S. & Blanding, Z. B. & Silverstein, M. E. & Takahashi, M. & Newman, B. & Gubi, A. & Mccann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, Issue 2, p: 268-274.
- Ferla, J. & Valke, M. & Cai, Y. (2009). Academic Self-efficacy and Academic Self-concept: Reconsidering Structural Relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, p: 499-505.
- Goetz, T. & Cronjaeger, H. & Frenzel, A. C. & Ludthe, O. & Hall, N. C. (2010). Academic self concept and emotion relations: domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, p: 44-58.
- Henry, John W. & Campbell, C. R. (1999). Gender different in self- attributions: relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course. *Sex roles: a journal of research*, V. 41, n 1/2, p: 95-104.
- Hill, Kennedy T. & Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done about It. *The Elementary School Journal*, V. 12, No 1. P: 105-126.
- Jing, H. (2007). Analysis on the relationship among test anxiety, self-concept and academic competency. *Jan*, V. 5, no1, p: 48-51.
- Karimi, A. & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *Int. J Edu. Sci.*, 1(1), p: 33-37.
- Maria, F. D. & Nuovo, S. D. (1990). Gender differences in social and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, vol. 11, Issue 5, p: 525 -530.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology*, vol.81, no.3, p: 417-430.
- Marsh, H. W. (2002). Causal Ordering of Academic, Self-Concept and Achievement. Self-Concept Research: Driving International Research Agendas. *University of western Sydney Australia*, pp: 1-10.
- Meece, J. L. & Glienke, B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*, 44, p: 351-373.
- Nagy, G. & Watt, H. m.g. & Eccles, J. S. & Trautwein, U. & Ludthe, O. & Baumert, J. (2010). The Development of student s mathematics self-concept in relation to gender: different countries, different trajectories?. *Journal of research on adolescence*, 20(2), p: 482-506.
- Paskova, L. (2007). Gender differences in achievement motivation. *The new educational review*, vol.13, no. 3-4, p: 245-252.
- Pekrun, R. & Goetz, T. & Frenzel, Anne C. & Barchfeld, P. & Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, p: 36-48.
- Resazadeh, M. & Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: a case of Iranian efl university student. *English Language Teaching*, vol.2, no.4, P: 68-74.
- Steinmay, R. & Spinath, B. (2009). The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, P: 80-90.
- Stiry, 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 Difference*, 46, P: 391-395.
- Wigfield, A. & Battle, A. & Keller, L. B. & Eccles, J. S. (2002). *Biology, society and behavior: the development of sex differences in cognition*, chapter 4, P: 93-126.
- Zitniakova-Gurgova, B. (2007). The influence of gender on achievement motivation of students. *The New Educational Review*, vol.13, no3-4, P: 233-243.