

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۱۰

صفحات: ۱۰۵-۱۲۴

رابطه عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستان

علی اعرابی ، فریبرز صدیق ارفعی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، عادات مطالعه و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستانی انجام گرفت. این مطالعه، یک مطالعه سنجش همبستگی تحلیلی - توصیفی بوده است. جامعه‌ی آماری شامل تمام دانش آموزان دبیرستانی شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ (بالغ بر ۸۰۰۰ نفر) بود. به منظور نمونه‌گیری تعداد ۴۴۹ نفر (۲۲۴ دختر و ۲۲۵ پسر) از جامعه‌ی آماری مذکور به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵)، عادات مطالعه (پالسانی و شارما، ۱۹۸۲)، اهداف پیشرفت (الیوت و مک گری گور، ۲۰۰۱) و خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام) با نرم افزار SPSS-20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که "خودکارآمدی تحصیلی"، "عادات مطالعه" و "اهداف پیشرفت" مجموعاً اثر منفی و معنی داری ($p < 0/001 = -0/32/2$) بر "اضطراب امتحان" دانش آموزان را دارند.

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی.

fsa@kashanu.ac.ir

- دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول)

مشاوران مدارس و متخصصان تعلیم و تربیت می‌بایست جهت کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، به عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان توجه بیشتری داشته و سعی کنند با برنامه‌ریزی‌های مؤثر و مبتنی بر توانایی‌های دانش‌آموزان اقدام به کاهش اضطراب امتحان آن‌ها نمایند.

واژگان کلیدی: عادات مطالعه، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دبیرستان.

مقدمه

در بیشتر نظام‌های آموزشی معمولاً جهت سنجش آموخته‌های فراگیران از آن‌ها امتحان گرفته می‌شود و در نهایت میزان دستیابی به هدف، با نتیجه امتحان مورد سنجش قرار گرفته و معمولاً همین نمره امتحان ملاک ارزشیابی قرار می‌گیرد به همین دلیل امتحان همیشه یک منبع بالقوه برای استرس و اضطراب است (ممبینی و مکتبی و هروزی؛ ۱۳۹۴). بسیاری از کودکان، نوجوانان و جوانان هنگامی که با امتحان‌های مختلف مواجه می‌شوند، احساس اضطراب می‌کنند؛ بنابراین، تقریباً تمام دانش‌آموزان حداقل یک‌بار در زندگی تحصیلی خود، اضطراب امتحان^۱ را تجربه کرده‌اند (بیانی، ۱۳۹۵).

اضطراب امتحان یک مشکل مهم آموزشی است که بر روی بسیاری از دانش‌آموزان مدارس در سراسر جهان تأثیر می‌گذارد (سالند^۲، ۲۰۱۱)؛ و یک مفهوم چندبعدی است که شامل اجزای شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری است (پوتوین^۳، ۲۰۱۰). ساراسون و مندلز^۴ (۱۹۵۲) اولین بار مفهوم اضطراب امتحان را مطرح کرده‌اند که از دو مؤلفه شناختی^۵ و هیجانی^۶ تشکیل شده است. اگرچه سطوح پایین اضطراب قبل از امتحان می‌تواند توانایی فرد را برانگیزاند، ولی اگر اضطراب بیش از حد باشد در توانایی و عملکرد فرد اختلال ایجاد

1. Test anxiety

2. Salend

3. Putwain

4. Sarason & Mandrez

5. Cognitive

6. Emotional

می‌کند (راپانی^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). شیوع اضطراب امتحان در پژوهش ابوالقاسمی (۱۳۸۱)، ۱۷/۲ درصد گزارش شده است.

مطالعات نشان می‌دهد که اضطراب امتحان ارتباط نزدیکی با خود پنداره و انگیزه پیشرفت (غفاری و بلوچی ۱۳۹۰؛ پک ران^۲، فرنزل^۳، بارچفلد^۴ و پری^۵؛ ۲۰۱۱) درماندگی آموخته شده (امیریان، عبدخدائی و کارشکی؛ ۱۳۹۶) و عزت نفس (ساری^۶ و بیلک^۷ و چلیک^۸؛ ۲۰۱۸) دارد.

خودکارآمدی^۹ یک ساختار مهم در تئوری شناختی-اجتماعی بندورا است. بندورا خودکارآمدی را قضاوت فرد از توانایی‌هایش در زمینه‌ی انجام یک عمل مشخص، برای دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب می‌داند. وی معتقد است افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند، باور دارند که می‌توانند با انجام عملی مشخص رویدادهای محیطی را تغییر دهند و احتمال موفقیت آنها بیشتر است (بندورا^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ به نقل از فیست، فیست و رابرتس؛ ۲۰۱۳؛ ترجمه یحیی سید محمدی. ص ۶۹۴)؛ افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود همچنین خودکارآمدی بالا منجر به بهبود در انجام وظایف

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Rupani
2. Pekrun
3. Frenzel
4. Barchfeld
5. Perry
6. Sari
7. Bellek
8. Chelik
9. Self - efficacy
10. Bandura

می‌شود؛ درحالی‌که خود کارآمدی پایین دانشجویان را از انجام وظایفشان دور می‌کند (ویته نو^۱، سانتینل^۲، پاستور^۳ و پرکینز^۴؛ ۲۰۰۷).

بنابراین افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً سطح پایینی از خودکارآمدی را دارند. بدین معنی که فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس اضطراب و درماندگی می‌کند و قادر نیست که رویدادهای امتحان را تحت نفوذ و کنترل خود در آورد (شانک، ۱۹۹۱؛ به نقل از حسینی، ۱۳۹۴). به عنوان یک نتیجه افراد در سطح شناختی باور دارند که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات، بیهوده و محکوم به شکست است و چنانچه تلاش‌های اولیه، برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر موثر باشد افراد مبتلا به اضطراب امتحان به سرعت تسلیم می‌شوند. در مقابل افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در موقعیت امتحان هستند آنها احتمالاً بیشتر تلاش می‌کنند که بر موانع موجود بر امتحان غلبه کنند. سطوح بالاتر خودکارآمدی در افراد به اضطراب امتحان کمتر منجر می‌شود و این موجب می‌شود که آنها به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری کنند (علائی، علائی خرایم و قدم‌پور؛ ۱۳۹۶).

نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی دیانت و طالع‌پسند و محمدی‌فر؛ (۱۳۹۶)، هاشمی، اکبری و عباسی اصل (۱۳۹۴)، یسیلی یورت^۵ (۲۰۱۴) حاکی از پیش‌بینی پذیری اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

عادت‌های مطالعه به نحوه‌ای که افراد به اهداف یادگیری می‌رسند اشاره دارد (جونز، اسلاک، پرز و مارین^۶، ۲۰۰۵). عناصر عادت‌های مطالعه شامل مواردی همچون برنامه ریزی و مدیریت زمان، تعداد دفعات مطالعه، طول مدت مطالعه و انتخاب و استفاده از مهارت‌های مطالعه می‌باشد (بیلی انوابیوس، ۲۰۰۲؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۸). از عوامل موثر در افت عملکرد تحصیلی را فقدان آشنایی دانش‌آموزان با روشها و عادات صحیح مطالعه می‌داند.

1. Vieno

2. Santinell

3. Pastore

4. Perkinzs

5. Yesilyurt

6. Jones, Slate, Peres & Marini

فرآیند یادگیری یک عمل پیچیده و مشکل است چنانکه روش یا عادت مطالعه فراگیر، مناسب و درست نباشد میزان یادگیری کاهش پیدا می‌کند اما اگر روش مطالعه از اصول مناسب و درستی پیروی کند، قدرت یادگیری بسرعت افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۹۸). نریمانی، غلامزاده و دهقان (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزانی می‌توانند به موفقیت تحصیلی برسند که از راهبردها و عادات مطالعه‌ی بهتری برخوردار باشند. در مقایسه بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق می‌توان به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان موفق در به‌کارگیری روش‌های کمک حافظه‌ای، همچون تدابیر یادسپاری و گسترش معنایی از وضعیت بهتری نسبت به دانش‌آموزان ناموفق برخوردار هستند. پژوهش‌های صباحی فر (۱۳۹۳)، حسن‌پور، میکائیلی منبع، عیسی زادگان، آدینه‌وند و سعادت‌مند (۱۳۹۳) و خسروی، استوار و اعظمی (۱۳۹۱) حاکی از پیش‌بینی پذیری اضطراب امتحان بر اساس عادات مطالعه می‌باشد.

اهداف پیشرفت از جمله جدیدترین موضوعاتی است که در حوزه انگیزه پیشرفت توجه نظریه‌پردازان و محققان را به خود معطوف ساخته است. ایمز^۱ (۱۹۹۲) در تشریح این سازه بیان می‌کند که اهداف پیشرفت بیان‌کننده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین می‌کند و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها، گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به‌گونه‌ای خاص عمل کند. نظریه اهداف پیشرفت بر دلیل و اهداف دانش‌آموزان و دانشجویان برای درگیری در تکالیف تحصیلی تأکید می‌کند (دوئک و لگت^۲، ۱۹۹۸).

اهداف پیشرفت با توجه به نقش توانایی و مهارت، ابتدا به وسیله‌ی پژوهشگران به دو دسته‌ی اهداف تبحری و اهداف عملکردی تقسیم شد ولی نظریه‌های جدیدتر چهار جهت-گیری هدفی، یعنی جهت‌گیری هدفی تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را پیشنهاد کرده‌اند. افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و افراد دارای جهت‌گیری عملکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا

^۱ . Ames

^۲ . Dweck & Leggett

خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند. ویژگی‌های گرایشی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد (الیوت، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان با اهداف تبحری، تکالیف مشکل را به عنوان فرصتی برای دستیابی به مهارت و یادگیری می‌دانند و اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند زیرا آنها در ارتباط با تکالیف مشکل، احساس تهدید نمی‌کنند ولی دانش‌آموزان با اهداف عملکردی که احساس ترس از شکست دارند، هنگام روبرو شدن با تکالیف دشوار، مضطرب و افسرده می‌شوند. (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). نتایج پژوهش‌های کارشکی، محمدتقی زاده و میری (۱۳۹۶)، جعفری، موسوی و امامی پور (۱۳۹۴)، روساس و فورلان^۱ (۲۰۱۷)، حاکی از پیش‌بینی پذیری اضطراب امتحان بر اساس اهداف پیشرفت می‌باشد.

اکثر دانش‌آموزانی که افت تحصیلی دارند، استعداد و توانایی لازم را برای موفقیت دارند، اما متأسفانه اضطراب در فعالیت ذهنی آن‌ها اختلال ایجاد کرده و باعث افت تحصیلی می‌گردد. در واقع وجود عامل منفی اضطراب از جمله عوامل مخل در یادگیری به شمار می‌آید. در این میان برخی افراد در وضعیت استرس‌آور همچون امتحان‌ها بیش از سایرین دچار اضطراب می‌گردند (رابینسون، ۲۰۰۹، به نقل از حسن‌پور ایرانی، ۱۳۸۹). با توجه به آنچه گفته شد مسئولیتی که امروزه کل نظام آموزش با آن مواجه است تدوین خط‌مشی و سیاست‌گذاری برای توسعه جامعه در زمینه اقتصادی، اجتماعی، عاطفی و شخصیت افراد می‌باشد و در پی این تقاضا نظام آموزشی باید با بهبود کلی کیفیت آموزشی و شرایط و نیازهای موجود در این زمینه مهم گام‌های مثبتی بردارد. لذا هدف این پژوهش بررسی رابطه‌ی بین عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان است.

^۱. Rosas & Furlan

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک سنجش همبستگی تحلیلی - توصیفی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ (۸۰۰۰ نفر) بود. برای انجام نمونه‌گیری، با استفاده از جدول کرجسی - مورگان تعداد ۴۴۹ نفر از جامعه آماری مذکور (۲۲۴ نفر دختر و ۲۲۵ نفر پسر) با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. فرآیند نمونه‌گیری بدین صورت بود که از میان هفت منطقه آموزشی شهرستان کاشان ۲ منطقه (بصورت تصادفی) انتخاب گردید که شامل ۱۸ مدرسه می‌شدند. از میان آنها ۶ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس به‌عنوان نمونه انتخاب شد و پرسشنامه‌های تحقیق در میان آنها توزیع گردید.

پرسشنامه اضطراب امتحان: این مقیاس باهدف سنجش اضطراب امتحان در کودکان و نوجوانان در مدارس به‌وسیله ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵)، ساخته و هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۲۵ ماده است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهاردرجه‌ای (هرگز (۰)، به‌ندرت (۱)، گاهی اوقات (۲) و اغلب اوقات (۳) به آن پاسخ می‌گوید. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر آن ۷۵ است و هر چه فرد نمره بیشتری کسب کند نشانه اضطراب امتحان بیشتر در وی می‌باشد. برای سنجش پایایی، ضریب آلفای کرونباخ برای کل دانش‌آموزان ۹۴ درصد، برای آزمودنی‌های دختر ۹۵ درصد و برای آزمودنی‌های پسر ۹۲ درصد گزارش شده است. هم‌چنین پایایی آزمون با استفاده از روش باز آزمایی برای کل دانش‌آموزان ۷۷ درصد، آزمودنی‌های دختر و پسر و به ترتیب ۸۸ درصد و ۶۷ درصد به‌دست آمده است.

مقیاس عادات مطالعه (PSSHI): این مقیاس به‌منظور سنجش عادات مطالعه توسط پالسانی و شارما (۱۹۸۹) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۴۵ گویه و هشت خرده مقیاس (تقسیم‌بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن، انگیزش یادگیری، حافظه برگزاری امتحانات و تندرستی) می‌باشد. گویه‌ها در یک طیف لیکرت سه‌درجه‌ای (همیشه (۲)، بعضی اوقات (۱) و به‌ندرت (۰) طراحی شده‌اند. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب صفر و ۹۰ می‌باشد؛ بدین صورت که نمره بالاتر فرد در مقیاس

نشان‌دهنده عادت‌های مطالعه خوب است؛ همچنین گویه‌های ۴۱، ۳۶، ۳۴، ۲۶، ۲۴، ۱۵، ۱۳، ۹، ۶ این مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. هنجاریابی آزمون در داخل کشور توسط کرمی (۱۳۸۷) صورت گرفته است. کرمی پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۸۸٪ و با استفاده از دو نیمه کردن ۶۵٪ گزارش کرده است و افزون بر تایید روایی صوری آن، همبستگی این پرسشنامه را با پرسشنامه عادات مطالعه پاتل ۷۴٪ و با پرسشنامه درگیری مهارت‌های مطالعه بهاتانگار ۸۳٪ گزارش کرده است (کرمی، ۱۳۸۷؛ به نقل از همتی علمدارلو و همکاران، ۱۳۹۴). میزان پایایی آزمون در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۷۷٪ بدست آمد.

مقیاس اهداف پیشرفت (AGQ): این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گری گور (۲۰۰۱) جهت سنجش ابعاد جهت‌گیری اهداف و بر حسب‌الگوی ۴ مؤلفه‌ای آنها (تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش، عملکرد-اجتناب) ساخته شده است. برای سنجش هر مؤلفه ۳ گویه در نظر گرفته شده که مجموع گویه‌ها به ۱۲ عدد می‌رسد. پاسخگویی به گویه‌ها در یک طیف لیکرتی ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، تا حدودی مخالفم (۳)، نظری ندارم (۴)، تا حدودی موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷)) صورت می‌پذیرد. بدین ترتیب حداقل و حداکثر نمره فرد در مقیاس به ترتیب ۱۲ و ۸۴ می‌باشد. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) روایی پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی بررسی و وجود ۴ عامل را مورد تایید قرار گرفت که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین نمودند. همچنین پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده و ضریب آلفا برای عامل تبحر ۸۷٪، عامل عملکردگرا ۹۲٪، عامل اجتناب از تبحر ۸۹٪، و عامل اجتناب از عملکرد را ۸۳٪ گزارش کردند. در ایران نیز روایی پرسشنامه توسط خرمایی و خیر (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی و ساختار ۴ عاملی آن مورد تایید قرار گرفته است؛ همچنین ضریب پایایی مقیاس در پژوهش خرمایی و خیر برای عامل تبحرگرا ۸۴٪، عملکردگرا ۸۷٪، اجتناب از تبحر ۸۱٪ و اجتناب از عملکرد ۶۶٪ گزارش شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان (۱۹۹۹): این مقیاس جهت بررسی میزان مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان توسط جینکر و مورگان (۱۹۹۹)

ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. جهت پاسخگویی به ماده‌ها از یک طیف لیکرت چهاردرجه‌ای شامل کاملاً موافقم (۴)، تا حدودی موافقم (۳)، تا حدودی مخالفم (۲)، و کاملاً مخالفم (۱) استفاده شده است؛ بصورتی که حداکثر و حداقل نمره فرد در مقیاس به ترتیب ۳۰ و ۱۲۰ می‌باشد. نکته دیگر آنکه سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ درصد گزارش شده است. در ایران جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی روایی و پایایی این مقیاس پرداخته‌اند. جمالی و همکارانش جهت بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آمد.

یافته‌ها

از تعداد ۴۴۹ نفر نمونه‌ی حاضر در پژوهش، ۲۲۴ نفر دختر و ۲۲۵ نفر پسر بودند. همچنین از این تعداد ۲۴۱ نفر کلاس دهم و ۲۰۸ نفر کلاس یازدهم بودند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
عادات مطالعه	۵۳/۷۱	۸/۲
اهداف پیشرفت	۳۵/۵۵	۶/۵
خودکارآمدی تحصیلی	۹۹/۵۳	۱۰/۵
اضطراب امتحان	۵۰/۶۵	۸/۴

جدول شماره ۲: خلاصه آزمون شاپیرو جهت بررسی نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره‌ی آزمون	sig
عادات مطالعه	۰/۹۹۶	۰/۴۳
اهداف پیشرفت	۰/۹۹۴	۰/۰۷
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۹۷	۰/۴۶
اضطراب امتحان	۰/۹۹۷	۰/۴۵

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که خروجی مربوط به آزمون شاپیرو در نمرات اضطراب امتحان، عادات مطالعه، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت بیشتر از ۰.۰۵ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت متغیرها از توزیع نرمال برخوردارند.

آزمون هم خطی بودن: این مفروضه نیز با استفاده از تلورانس (Tolerance) و عامل تورم (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. تلورانس آماره‌ای است که مشخص می‌کند چقدر متغیر مستقل به طور خطی با دیگری وابسته است. یک متغیر با تلورانس خیلی پائین اطلاعاتی از مدل ارائه کرده و می‌تواند باعث مشکلات محاسباتی شود. عامل تورم نیز معکوس تلورانس است؛ بنابراین مقادیر VIF بزرگ نشانه‌ای از هم خطی چندگانه می‌باشد.

جدول ۳. بررسی مفروضه هم خطی بودن

متغیرهای وارد شده در مدل	تلورانس (Tolerance)	عامل تورم (VIF)
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۶۳	۱/۱۶
عادات مطالعه	۰/۹۰۳	۱/۱۱
اهداف پیشرفت	۰/۹۰۷	۱/۱۰

چنانکه شاخص‌های جدول بالا نشان می‌دهد، VIF برای هر سه متغیر مستقل کمتر از ۵ و تلورانس نزدیک به ۱ است، بنابراین نشانه‌ای از هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل در مدل موجود نیست.

محاسبات مربوط به آماره‌ی F نیز نشان داد که مدل رگرسیونی مرکب از ۳ متغیر پیش‌بین، به خوبی قادرند متغیر ملاک را تبیین کنند ($p=0/01$; $F=73/8$; $df = 3$ و 445).

جدول ۴: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ($P < 0/01$)

متغیر	اضطراب امتحان	عادات مطالعه	اهداف پیشرفت	خودکارآمدی تحصیلی
اضطراب امتحان	۱			
عادات مطالعه	$-0/414^{***}$	۱		
اهداف پیشرفت	$-0/381^{***}$	$0/193$	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	$-0/430^{***}$	$0/289$	$0/283$	۱

با توجه به نتایج جدول بالا با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت بین عادات مطالعه و اضطراب امتحان ($r = -0/41/4$ ، $p < 0/001$)، اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان ($r = -0/38/1$) و خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب ($r = -0/43$) رابطه ی منفی و معناداری وجود دارد، یعنی افزایش عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، کاهش اضطراب امتحان را در پی دارد.

جدول ۵: خلاصه آزمون رگرسیون جهت بررسی رابطه بین عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و

خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان متغیر ملاک: اضطراب امتحان

مدل	متغیرهای پیشین	ضریب همبستگی	ضریب تعین	R ² Change	SE	T	سطح معناداری	مقدار ثابت و B
۱	خودکارآمدی تحصیلی	$-0/430$	$0/185$	$0/185$	$7/6$	$-6/7$	$0/01$	84854 -344
۲	خودکارآمدی تحصیلی روان عادات مطالعه	$-0/526$	$0/277$	$0/092$	$7/2$	-7	$0/01$	95104 -271 -326
۳	خودکارآمدی تحصیلی روان عادات مطالعه اهداف پیشرفت	$-0/576$	$0/332$	$0/055$	$6/9$	-6	$0/01$	99628 -222 -295 -320

از جدول بالا می توان این نتیجه را گرفت که تقریباً ۱۸/۵ درصد از تغییرات "اضطراب امتحان" دانش آموزان، توسط "خودکارآمدی تحصیلی" آنها تبیین می شود ($R^2 = 0/185$). در مدل ۲ وقتی "عادات مطالعه" به مدل اضافه می شود مقدار R^2 به $0/277$ افزایش می یابد؛ یعنی دو متغیر "خودکارآمدی تحصیلی" و "عادات مطالعه" دانش آموزان در حدود $27/7$

درصد از واریانس "اضطراب امتحان" آن‌ها را تبیین می‌کنند که سهم "عادات مطالعه" در حدود ۹/۲ درصد برآورد شده است. سه متغیر "خودکارآمدی تحصیلی"، "عادات مطالعه" و "اهداف پیشرفت" قادر به پیش‌بینی معنی‌دار اضطراب امتحان بوده و مجموعاً ۳۲/۲ درصد از "اضطراب امتحان" دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند

بررسی ضرایب نیز حاکی از آن است که نقش هر سه متغیر در پیش‌بینی "اضطراب امتحان"، کاهش یافته است؛ بنابراین می‌توان معادله رگرسیون را به شرح زیر نوشت:

(اهداف پیشرفت) ۰/۲۴۷ - (عادات مطالعه) ۰/۲۸۶ - (خودکارآمدی تحصیلی) ۰/۲۷۷ -

= (Y) اضطراب امتحان پیش‌بینی شده است

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج داده‌های ارائه شده در بخش قبلی نشان داد که بین هر سه متغیر پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی، عادات‌های مطالعه با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. در زیر به تبیین رابطه‌ی یک به یک متغیرهای پیش‌بین با متغیر مستقل می‌پردازیم.

نتایج حاکی از این است که بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان رابطه‌ی معکوس و معنی‌داری وجود دارد؛ پس می‌توان گفت با افزایش باورهای خودکارآمدی اضطراب امتحان دانش‌آموزان کاهش پیدا می‌کند این پژوهش به این موضوع اشاره می‌کند که افرادی که درباره‌ی توانایی خویش در ارائه بازه زمانی مناسب همواره دچار تردید هستند، به واسطه‌ی این تردیدها ارزشیابی بدبینانه‌ای از خود دارند. در نتیجه توان حل مشکل را از دست می‌دهند و سطح اضطراب در آنها افزایش می‌یابد. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که مهارت‌ها می‌توانند به آسانی تحت تاثیر خودتردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد بسیار مستعد نیز در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، استفاده کمتری از توانایی خویش می‌کنند. به همین دلیل احساس خودکارآمدی افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با مشکلات به روش بهتری عمل کنند. افراد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی و ناتوانی می‌کنند و نمی‌توانند رویدادهای امتحان را کنترل کنند. این افراد بر این باورند که هر تلاشی برای موفق شدن در

امتحانات، بیهوده و محکوم به شکست است و در صورتی که تلاش‌های اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر مؤثر باشند، به سرعت تسلیم می‌شوند؛ و تکرار این شکست‌ها در امتحان، منجر به احساس کارآمدی پایین‌تری در فرد می‌شود. همچنین عملکرد ضعیف فرد در گذشته می‌تواند رابطه خودکارآمدی و اضطراب امتحان را توجیه کند (سلطانی نژاد و قائمی، ۲۰۱۸). از طرفی دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند تمایل، تلاش و مقاومت بیشتری را در انجام وظایف درسی به کار می‌گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند. این منجر به باورهای خودکارآمدی بالاتر و اضطراب امتحان پایین‌تر می‌گردد. نتایج پژوهش ورشائوسکی، بار- لو و بارنی، (۲۰۱۹) نشان داد دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی داشتند، از نمرات بهتر و اضطراب امتحان کمتری برخوردار بودند. در نهایت نتایج این بخش از پژوهش را می‌توان همسو با یافته‌های سلطانی نژاد و قاسمی (۲۰۱۸)، ورشائوسکی، بار- لو و بارنی^۱، (۲۰۱۹) و قلی‌پور و جلیلود (۲۰۱۸) دانست.

نتیجه‌ی دومین فرضیه پژوهش حاکی از این بود که بین اضطراب امتحان با عادات مطالعه رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته همسو با یافته‌های صباحی فر (۱۳۹۳)، کاظم پور و یاری (۱۳۹۷)، حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۳) و خسروی و همکاران (۱۳۹۱) بود.

از آنجا که فرآیند یادگیری یک عمل پیچیده و مشکل است چنانکه روش یا عادت مطالعه فراگیر، مناسب و درست نباشد میزان یادگیری کاهش پیدا می‌کند اما اگر روش مطالعه از اصول مناسب و درستی پیروی کند، قدرت یادگیری بسرعت افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان دارای عادات مطالعه ناکارآمد در مقایسه با افرادی که عادات مطالعه کارآمد و مناسبی دارند، بیشتر اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند (نومان و حسن^۲، ۲۰۱۷). دانش‌آموزانی که آمادگی ضعیفی دارند، امتحان را به‌عنوان یک وضعیت تهدیدکننده تلقی می‌کنند زیرا آن‌ها برای برگزاری آزمون آمادگی لازم را ندارند. در نتیجه دانش‌آموزان قبل از قرار گرفتن امتحان دچار اضطراب می‌شوند (کاظم پور و یاری، ۱۳۹۷). همچنین

1. Warshawski, Bar-Lev & Barnoy

2. Numan & Hasan

خسروی، استوار، اعظمی (۱۳۹۱) طی پژوهشی، بین افراد دارای اضطراب امتحان بالا، برحسب میزان مهارت‌های مطالعه رابطه‌ی منفی و معنی‌دای یافتند و نقص در مهارت‌های مطالعه را از عوامل موثر بر اضطراب امتحان دانستند. عملکرد ضعیف افراد در امتحانات را ناشی از ضعف مهارت‌های افراد در اکتساب (رمزگردانی)، سازماندهی/تمرین (مهارت‌های مطالعه) و بازیابی/کاربرد مطالب در حین امتحان می‌باشد

از یافته‌های دیگر این پژوهش وجود رابطه منفی معنادار بین اضطراب امتحان با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان اشاره کرد. این نتایج همسو با یافته‌های هانت^۱، (۲۰۱۶)؛ جعفری و همکاران، (۱۳۹۴)؛ آریانی، (۲۰۱۷)؛ اووم و رایس، (۲۰۱۱)؛ و روساس و فورلان (۲۰۱۷) بود. برای تبیین این همسویی می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای هدف تبحری در جستجوی چالش هستند و از روبه‌رو شدن با موقعیت‌های جدید و چالش‌برانگیز مانند مطالعه درس‌های جدید و انجام تکالیف جدید و چالش‌برانگیز هراسی ندارند. آن‌ها تحصیلات دانشگاهی را به خاطر رضایت درونی خودشان دنبال می‌کنند و باور دارند که با تلاش بیشتر می‌توانند موفقیت‌های بیشتری را کسب کنند و بر مطالب و درس‌ها تسلط می‌یابند. این افراد زمان بیشتری را به مطالعه و یادگیری مطالب درسی خود اختصاص می‌دهند و از قدرت خطرپذیری بالایی برخوردار هستند؛ و اما افراد دارای هدف رویکرد - عملکرد در تلاش‌اند تا عملکردهای خود را در مطالعه بهبود بخشند و همواره تلاش می‌کنند که از دیگران جلو بزنند و به همین دلیل تلاش می‌کنند تا بر مطالب درسی و شیوه مطالعه آن‌ها تسلط یابند، آن‌ها از انجام تکالیف تحصیلی چالش‌برانگیز لذت می‌برند؛ بنابراین زمان زیادی را به مطالعه اختصاص می‌دهند (هانت، ۲۰۱۶). این افراد برای اینکه مورد تأیید و تشویق دیگران قرار گیرند بر توانایی‌های خود بسیار متمرکز می‌شوند که این جهت‌گیری به احتمال زیاد اضطراب را در موقعیت‌های پیشرفت به دنبال دارد (پکران، الیوت و مایر^۲، ۲۰۰۶). افراد دارای هدف اجتناب - عملکرد بیشتر فکر خود را بر نداشتن مهارت در مقایسه با همسالان و همکلاسی‌های خود متمرکز می‌کنند و توجه آن‌ها بیشتر بر اجتناب از شکست معطوف است؛ بنابراین افراد

1. Hunte

2. Pekrun, Elliot & Maier

دارای هدف اجتناب- عملکرد به دلیل ترس از سرزنش شدن توسط خانواده، همسالان و غیره درس و تحصیل را دنبال کرده، تلاش می‌کنند که از دیگران عقب نمانند و انگیزه دارند، اما انگیزه آنان برای مطالعه خیلی کمتر از دو گروه دیگر است و معمولاً این افراد انگیزه کافی برای یادگیری ندارند. به همین دلیل از انجام تکالیف چالش‌انگیز ترس داشته و توانایی خود را محدود می‌دانند و معمولاً از انجام بسیاری از کارها و تکالیف چالش‌انگیز دوری می‌کنند این عوامل باعث می‌شود که افراد دارای هدف اجتناب- عملکرد فرصت‌های یادگیری بسیاری را از دست بدهند (ملیسا، ۲۰۱۶).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که پژوهش حاضر فقط بر روی دانش‌آموزان شهر کاشان صورت گرفته است، امکان تعمیم نتایج به سایر اعضای جامعه امکان‌پذیر نیست و در صورت تعمیم باید محدودیت و احتمالات در نظر گرفته شود. در پژوهش حاضر از روش پرسشنامه جهت سنجش متغیرها استفاده شد. از همین رو پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی متغیرها از روش مصاحبه، گفتگو و یادداشت استفاده شود؛ همچنین در زمینه‌ی پیشنهادات کاربردی به نظام آموزش و پرورش شهرستان کاشان، جهت کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان و پیامدهای ناشی از آن نیاز است تا به صورت تئوری و عملی آموزش‌هایی در راستای بهبود مهارت‌های مطالعه، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان صورت گیرد.

منابع

۱. ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم دوره راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۳(۳-۴)، ۶۱-۷۴.
۲. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۱). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و اثر بخشی دو روش درمانی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستان. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۳. امیریان، سیده خدیجه؛ عبدخدائی، محمد سعید؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی گرانه اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته‌شده با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۷(۲)، ۵-۲۲.
۴. جعفری، فیروزه؛ موسوی، سیده فاطمه و امامی پور، سوزان (۱۳۹۴). نقش کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه. *مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۲(۷): ۶۵-۷۸.
۵. جمالی، مکیه؛ نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
۶. حسن پور، الناز، میکائیلی، فرزانه، عیسی زادگان، علی، آدینه نند، عبدالله و سعادت‌مند، سعید (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های حافظه و خودتنظیمی هیجانی در کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی ارومیه در سال، ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۲. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۲۱(۲)، ۱۹-۴۴.
۷. حسن پور ایرانی، ملیحه (۱۳۸۹). اضطراب ریاضی، چاپ اول، نشر: شلاک.
۸. خدیوزاده، طلعت؛ سیف، علی‌اکبر و ولایی، ناصر (۱۳۸۷). ارتباط راهبردهای مطالعه دانشجویان با ویژگی‌های آنان، راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آن‌ها. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲، ۵۳-۶۱.

۹. خسروی، معصومه، استوار، زهره و اعظمی، سعید (۱۳۹۰). آزمون اضطراب. انتشارات علمی.
۱۰. خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. مجله روانشناسی دانشگاه تبریز، ۷ (۲).
۱۱. دیانت، حمیده؛ رضایی، علی محمد؛ طالع پسند، سیاوش و محمدی فر، محمدعلی (۱۳۹۶). اثر پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای تعلل ورزی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۹ (۲)، ۱۲۲-۱۴۵.
۱۲. سلطانی پور جونقانی، فتانه (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای مشکلات آموزشی دانشجویان رسمی و فراگیر دانشگاه پیام نور در استان چهارمحال و بختیاری. دانشگاه پیام نور، مرکز پیام نور تهران.
۱۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
۱۴. شاکر، حسین نظری؛ فتح تبار فیروزجایی، کاظم و کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین عادت‌های مطالعه و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان بابل. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۴ (۱۵)، ۵۹-۷۱.
۱۵. صباحی فر، ا. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش امید و مهارت‌های مطالعه در کاهش اضطراب امتحان و تعویق دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز.
۱۶. علانی، رقیه؛ علانی خرایم، سارا؛ قدم‌پور، عزت‌الله (۱۳۹۶). نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۸ (۳).
۱۷. غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خود‌پنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۱ (۲): ۱۲۱-۱۳۶.

۱۸. کارشکی، حسین؛ محمدتقی زاده، نسرين و میری، صادق. (۱۳۹۶). رابطه اسنادهای علی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهداف پیشرفت. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری ۷(۱)، ۱-۱۶.

۱۹. کاظم پور، الهام و یاری، جهانگیر. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش شیوه‌های مطالعه بر اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر تبریز. فصلنامه زن و مطالعات خانواده. ۱۰ (۳۸)، ۷-۲۳.

۲۰. محمدی فر، محمدعلی؛ یاسمنی، لیلا؛ نجفی، محمود (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش شناختی - رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی دانشگاه زاهدان

۲۱. ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و هرزی، ناصر. (۱۳۹۶). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. ۱۶(۳)، ۴۲-۴۸.

۲۲. نریمانی، محمد؛ غلامزاده، حانیه و دهقان، حمیدرضا (۱۳۹۳). مقایسه عادات مطالعه، خودکارآمدی و تعلل ورزی میان دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی دانشگاه زاهدان

۲۳. هاشمی، سهیلا؛ اکبری، عباس و عباسی اصل، رؤیا. (۱۳۹۴). رابطه علی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۰(۴۰) ۱۰۱-۱۲۸.

۲۴. همتی علمدارلو، قربان؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ طاهر، محبوبه و ازجمندی، محمدصادق (۱۳۹۴). مقایسه تصورات یادگیری و عادت‌های مطالعه بین دانشجویان و استعدادهای درخشان. فصلنامه افراد استثنایی، ۵ (۱۸).

25. Ariani, D. W. (2017). Self-determined motivation, achievement goals and anxiety of economic and business students in indonesia. *Educational research and reviews*, 12(23), 1154-1166.

26. Banga, C. L. (2016). Academic anxiety of adolescent boys and girls in himachal pradesh. *The online journal of new horizons in education-january*, 6(1).7-12.

27. Bayani, A. A. (2016). *The effect of self-esteem, self-efficacy and family social support on test anxiety in elementary students: a path model. International journal of school health, 3(4).*
28. Bozkurt, s. Ekitli, g. B. Thomas, c. L. & cassady, j. C. (2017). *Validation of the turkish version of the cognitive test anxiety scale-revised. Sage open, 7(1), 1-9.*
29. Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review, 95(2), 256.*
30. Elliot, A., & McGregor, H. (2001). *Achievement goals framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-19.*
31. Elliot, A. J. (2010). *Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (243-279).*
32. Greenwich, CT: JAI Press. Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J. (2005). *Academic self-efficacy among african american youths: Implications for school social work practice children & schools, 27 (1), 5 - 14.*
33. Hunte, M. (2016). *Achievement goals and high-stakes test anxiety in Standard 5 students in Trinidad (Doctoral dissertation).*
34. Hosseini, Sayed Zahra (2015). *The Relationship between Test Anxiety and Internal- External Locus of Control with Students' Self-Efficacy; Case Study: Shiraz Students. International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 4(2), 132-139.*
35. Lent, R. W. Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). *Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. Journal of counseling psychology, 33(3), 265.*
36. Numan, A. & Hasan, S. S. (2017). *Effect of Study Habits on Test Anxiety and Academic Achievement of Undergraduate Students. Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 11(1).*
37. Peleg, O. (2009). *Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 32(1), 11-20.*
38. Pekrun, R. Goetz, T. Frenzel, A. C. Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). *Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary educational psychology, 36(1), 36-48.*
39. Pekrun, R. Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). *Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of educational Psychology, 98(3), 583.*

40. Putwain, D. W. Woods, K. A. & Symes, W. (2010). *Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160.
41. Robinson, Daniel. (2009). *Evaluation Test Anxiety*.
42. Rosas, J. S. & Furlan, L. A. (2017). *Achievement emotions and achievement goals in support of the convergent, divergent and criterion validity of the Spanish-Cognitive Test Anxiety Scale. International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 67-92.
43. Salend, S. J. (2011). *Addressing test anxiety. Teaching exceptional children*, 44(2), 58-68.
44. Sarason, S. B. & Mandler, G. (1952). *Some correlates of test anxiety. The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 810.
45. Sari, S. A. Bilek, G. & Celik, E. (2018). *Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. Nordic journal of psychiatry*, 72(2), 84-88.
46. Şenel, E. Yeniyoğ, C. Köle, Ö, & Adiloğullari, İ. (2014). *Examination of the Relation between School Of Physical Education and Sport Students' approach to Learning and Studying and Test Anxiety. Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1).
47. Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (Eds). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment. Taylor & Francis*.
48. Soltaninejad, M. & Ghaemi, F. (2018). *The Mediator Role of Learning Strategies in the Relationship between Academic Self-Efficacy and Test Anxiety. Iranian journal of Learning and Memory*, 1(2), 7-13.
49. Vieno, A. Santinello, M. Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007). *Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. American journal of community psychology*, 39(1-2), 177-190.
50. Warshawski, S. Bar-Lev, O. & Barnoy, S. (2019). *Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. Nurse educator*, 44(1), E6-E10.
51. Yesilyurt, E. (2014). *Academic Locus of Control, Tendencies Towards Academic Dishonesty and Test Anxiety Levels as the Predictors of Academic Self-Efficacy. Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1945-1956.