



دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی

عنوان پایان نامه

مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی

پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

استاد راهنما:

دکتر پریناز بنی سی

استاد مشاور:

دکتر حمیدرضا وطن خواه

دانشجو:

عاطفه صفری



دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب

دانشکده علوم انسانی

پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

تحت عنوان:

مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر

دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی

در تاریخ پایان‌نامه دانشجوی عاطفه صفری توسط کمیته تخصصی داوران مورد بررسی و تصویب نهایی قرار گرفت.

- | | |
|-------|---|
| امضاء | ۱- استاد راهنما اول: آقای/ خانم دکتر |
| امضاء | ۲- استاد راهنما دوم: آقای/ خانم دکتر |
| امضاء | ۳- استاد مشاور: آقای/ خانم دکتر |
| امضاء | ۴- استاد داور (داخلی) آقای/ خانم دکتر |
| امضاء | ۵- استاد داور (خارجی): آقای/ خانم دکتر |
| امضاء | ۶- نماینده تحصیلات تکمیلی آقای/ خانم دکتر |

”تقدیر و سپاس“

استاد ارجمندی محترم سرکار خانم دکتر پیرناز بنی سی و استاد مشاور کرامی جناب آقای دکتر حمیدرضا وطن خواه باز

زحمات دلسوزانه و مدبرانه شما استادید کرامی قدر دانی می کنم.



کلیه حقوق مادی مترتب بر نتایج مطالعات،
ابتکارات و نوآوری‌های ناشی از تحقیق موضوع
این پایان‌نامه متعلق به دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
می‌باشد.

به نام خدا

نام و نام خانوادگی: عاطفه صفری

عنوان پایان‌نامه: مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در
دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی
استاد/اساتید راهنما: دکتر پریناز بنی سی

اینجانب **عاطفه صفری** تهیه کننده پایان‌نامه کارشناسی ارشد حاضر خود را ملزم به حفظ امانت‌داری
و قدردانی از زحمات سایر محققین و نویسندگان بنا بر قانون Copyright می‌دانم. بدین وسیله اعلام
می‌نمایم که مسئولیت کلیه مطالب درج شده با اینجانب می‌باشد و در صورت استفاده از اشکال؛
جداول، و مطالب سایر منابع، بلافاصله مرجع آن ذکر شده و سایر مطالب از کار تحقیقاتی اینجانب
استخراج گشته است و امانت‌داری را به صورت کامل رعایت نموده‌ام. در صورتی که خلاف این مطلب
ثابت شود، مسئولیت کلیه عواقب قانونی با شخص اینجانب می‌باشد.

نام و نام خانوادگی دانشجو: **عاطفه صفری**

امضاء و تاریخ:

تقدیم

تقدیم به خانواده عزیزم که همواره پشتیبان محکمی در زندگی برای من بوده اند.

چکیده

هدف پژوهش مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی بود. برای این پژوهش علی-مقایسه‌ای، نمونه‌ای با حجم ۵۰ نفر دانش‌آموز دختر دبستانی مدرسه میزان و ۵۰ نفر دانش‌آموز دختر دبستانی مدارس غیرانتفاعی شهر تهران در سال ۱۳۹۷ به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شد. از پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی هارت (۱۹۸۱)، کمک طلبی تحصیلی ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) و اضطراب امتحان ورن و بنسون (۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌ها با تحلیل واریانس چندمتغیره (مانووا) تجزیه و تحلیل شده است. نتایج نشان داد که بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی تفاوت وجود دارد. در مجموع می‌توان گفت انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی، پذیرش کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان دختر دبستانی مدارس غیر انتفاعی بود. انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدارس غیرانتفاعی بالاتر از دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان بود.

کلیدواژه‌ها: انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی، اضطراب امتحان.

فهرست مطالب

چکیده فارسی

چکیده ح

فصل اول: کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه ۲

۱-۲- بیان مسئله ۳

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش ۶

۱-۴- اهداف پژوهش ۸

۱-۴-۱- هدف اصلی ۸

۱-۴-۲- اهداف فرعی ۸

۱-۵- فرضیه‌های پژوهش ۸

۱-۵-۱- فرضیه اصلی ۸

۱-۵-۲- فرضیه‌های فرعی ۸

۱-۶- متغیرهای پژوهش ۹

۱-۷- تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش ۹

۱-۷-۱- تعاریف نظری ۹

۱-۷-۲- تعاریف عملیاتی ۱۰

فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱-۲- مدرسه میزان؛ حرکت از روش تدریس سنتی به فعال ۱۲

۱-۱-۲- مروری بر روش‌های تدریس نوین ۱۳

۱-۱-۱-۲- بدیهه‌پردازی ۱۳

- ۱۴.....۲-۱-۱-۲-الگوی جیگ ساو
- ۱۵.....۲-۱-۱-۳-روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی
- ۱۵.....۲-۱-۱-۴-استفاده از نقشه مفهومی در تدریس
- ۱۷.....۲-۱-۱-۵-روش تدریس اکتشافی هدایت شده(روش مدرسه میزان)
- ۱۸.....۲-۲-انگیزش پیشرفت تحصیلی؛ تعریف و نظریه‌ها
- ۱۸.....۲-۲-۱-تعریف انگیزش پیشرفت
- ۱۹.....۲-۲-۲-نظریه‌های مرتبط به انگیزش پیشرفت
- ۱۹.....۲-۲-۲-۱-نظریه خودتعیین‌گری
- ۲۱.....۲-۲-۲-۲-نظریه اتکینسون انگیزش پیشرفت
- ۲۲.....۲-۲-۲-۳-نظریه انتظار ضرب در ارزش
- ۲۲.....۲-۲-۲-۴-نظریه شرایط احتمالی خودارزشمندی
- ۲۳.....۲-۲-۲-۵-نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو
- ۲۴.....۲-۲-۲-۶-نظریه انگیزشی اسناد دادن واینر
- ۲۵.....۲-۲-۲-۷-نظریه درماندگی آموخته شده
- ۲۶.....۲-۲-۲-۸-نظریه ضمنی هوش دوئک
- ۲۷.....۲-۳-کمک طلبی تحصیلی؛ تعریف و نظریه‌ها
- ۲۷.....۲-۳-۱-تعریف کمک طلبی تحصیلی
- ۲۹.....۲-۳-۲-نظریه‌های مرتبط به کمک طلبی تحصیلی
- ۲۹.....۲-۳-۱-نظریه ویگوتسکی
- ۳۱.....۲-۳-۲-نظریه زیمرمن
- ۳۱.....۲-۳-۳-نظریه نیومن
- ۳۲.....۲-۳-۴-نظریه باتلر

- ۳۳ نظریه اهداف پیشرفت ۵-۲-۳-۲
- ۳۴ اضطراب امتحان؛ تعریف و نظریه‌ها ۴-۲-۴-۲
- ۳۴ تعریف اضطراب ۱-۴-۲-۴-۲
- ۳۵ تعریف اضطراب امتحان ۲-۴-۲-۴-۲
- ۳۶ ابعاد اضطراب امتحان ۳-۴-۲-۴-۲
- ۳۶ بعد شناختی ۱-۳-۴-۲-۴-۲
- ۳۷ بعد هیجانی ۲-۳-۴-۲-۴-۲
- ۳۷ درمان‌های رایج روانشناختی برای اضطراب امتحان ۴-۴-۲-۴-۲
- ۳۷ آموزش شناختی- رفتاری ۱-۴-۴-۲-۴-۲
- ۳۸ آموزش حل مسئله ۲-۴-۴-۲-۴-۲
- ۳۹ کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی ۳-۴-۴-۲-۴-۲
- ۳۹ مشاوره فراشناختی ۴-۴-۴-۲-۴-۲
- ۴۰ آموزش مدیریت زمان ۵-۴-۴-۲-۴-۲
- ۴۰ درمان عقلانی- عاطفی ۶-۴-۴-۲-۴-۲
- ۴۱ نظریه‌های اضطراب امتحان ۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۱ نظریه ساراسون ۱-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۱ نظریه کارکرد اجرایی خود نظم بخش ۲-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۳ نظریه پردازش اطلاعات ۳-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۳ نظریه نقص حافظه کوتاه مدت ۴-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۵ نظریه شناختی- توجهی ۵-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۵ پیشینه پژوهش ۵-۲-۵-۴-۲-۴-۲
- ۴۵ پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور ۱-۵-۲-۵-۴-۲-۴-۲

۴۸ ۲-۵-۲ پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور

۴۹ ۲-۶ جمع بندی

فصل سوم: روش شناسی پژوهش

۵۳ ۳-۱-۱ روش پژوهش

۵۳ ۳-۲-۲ جامعه آماری پژوهش

۵۳ ۳-۳-۳ نمونه و روش نمونه گیری

۵۳ ۳-۴-۴ ملاک‌های پژوهش

۵۳ ۳-۴-۱-۱ ملاک‌های ورود به پژوهش

۵۴ ۳-۴-۲-۲ ملاک‌های خروج از پژوهش

۵۴ ۳-۵-۵ ابزارهای پژوهش

۵۴ ۳-۵-۱-۱ پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی

۵۵ ۳-۵-۲-۲ پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

۵۶ ۳-۵-۳-۳ پرسشنامه اضطراب امتحان

۵۷ ۳-۶-۶ روش اجرای پژوهش

۵۸ ۳-۷-۷ اصول اخلاقی

۵۸ ۳-۸-۸ روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

۶۱ ۴-۱-۱ یافته‌های جمعیت شناختی

۶۲ ۴-۲-۲ آمار توصیفی

۶۵ ۴-۳-۳ مفروضات آماری

۶۵ ۴-۳-۱-۱ مفروضه طبیعی بودن توزیع نمرات

۶۶ ۴-۳-۲-۲ مفروضه همگنی واریانس‌های بین گروهی

۳-۳-۴- مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ۶۶

۴-۴- آمار استنباطی ۶۷

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۵-۱- تبیین فرضیه‌های پژوهش ۷۳

۵-۲- محدودیت‌های پژوهش ۸۰

۵-۳- پیشنهادهای پژوهشی ۸۱

۵-۴- پیشنهادهای کاربردی ۸۱

فهرست منابع

منابع فارسی ۸۴

منابع انگلیسی ۹۴

پیوست

الف) پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی ۱۰۰

ب) پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی ۱۰۱

ج) پرسشنامه اضطراب امتحان ۱۰۲

چکیده انگلیسی

چکیده ۱۰۳

فهرست جداول

- جدول ۴-۱- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی آزمودنی‌ها ۶۱
- جدول ۴-۲- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر انگیزش پیشرفت تحصیلی ۶۲
- جدول ۴-۳- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر کمک طلبی تحصیلی ۶۳
- جدول ۴-۴- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر اضطراب امتحان ۶۴
- جدول ۴-۵- نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع نمرات ۶۵
- جدول ۴-۶- نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض همگنی واریانس‌ها ۶۶
- جدول ۴-۷- نتایج آزمون باکس مبنی بر همگنی ماتریسهای واریانس-کوواریانس ۶۶
- جدول ۴-۸- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری انگیزش، کمک طلبی و اضطراب امتحان ۶۷
- جدول ۴-۹- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره انگیزش، کمک طلبی و اضطراب امتحانی ۶۷
- جدول ۴-۱۰- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی ۶۸
- جدول ۴-۱۱- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی ۶۸
- جدول ۴-۱۲- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد کمک طلبی تحصیلی ۶۹
- جدول ۴-۱۳- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد کمک طلبی تحصیلی ۶۹
- جدول ۴-۱۴- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد اضطراب امتحان ۷۰
- جدول ۴-۱۵- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد اضطراب امتحان ۷۰

فهرست نمودارها

- نمودار ۲-۱- مدل مفهومی پژوهش ۵۱
- نمودار ۴-۱- مقایسه میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی ۶۳
- نمودار ۴-۲- مقایسه نمرات میانگین کمک طلبی تحصیلی ۶۴
- نمودار ۴-۳- مقایسه نمرات میانگین اضطراب امتحان ۶۵

فصل اول

کلیات پژوهش

یکی از مهمترین عوامل پیشرفت هر جامعه، آموزش و پرورش آن جامعه است. آموزش و پرورش سازمانی است که از دیرباز نقش سازنده و اساسی در بقاء و تداوم فرهنگ و تمدن بشری داشته و امروزه نیز سنگ زیربنای توسعه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هر جامعه به شمار می‌آید. بنابراین، در جهان پیوسته در حال تغییر و تحول کنونی، کشوری پیشرفته خواهد بود که دارای نظام آموزشی کارآمد، مترقی، منعطف و پویا باشد (فلاح کفشگری، حیدری و یحیی زاده، ۱۳۹۴). در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، به علاوه کیفیت و کمیت تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند. بر این اساس نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده کارکردهای تحصیلی می‌باشند. زیرا نه تنها دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها، بلکه جامعه نیز هزینه‌های زیادی را جهت تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی صرف می‌کند؛ بنابراین دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه‌ی تحصیل با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر کارکردهای تحصیلی می‌تواند منجر به پیشرفت همه جانبه دانش‌آموزان و جامعه گردد (کلمیر، دنیلسون و باستن، ۲۰۰۵؛ به نقل از صادقی دیزج، حسینی نسب، عسگریان، شیرعلی‌پور و مقصودی، ۱۳۹۴).

به کارگیری روش‌های نوین تدریس در مدارس مانند مدرسه میزان موجب رشد افکار نو و خلاقیت در یادگیرندگان می‌شود. در مدرسه میزان از روش تدریس اکتشافی هدایت برای آموزش به دانش‌آموزان استفاده می‌شود. روش تدریس نوین، روشی است که یادگیرندگان را بر می‌انگیزد تا ایده‌ها و افکار نو و خلاق را بیروارند و ارائه دهند و در رویارویی با مسائل، از راه‌حل‌های نوین بهره گیرند (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵). بر خلاف روش‌های متداول در دیگر مدارس، در مدارس از روش‌های تدریس فعال و نوین استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان به طور فعال و پویا در کارهای کلاسی شرکت می‌کنند، یادگیرندگان می‌توانند دیدگاه‌ها و ایده‌های خود را بیان کنند، از عقاید و اندیشه‌های خود دفاع کنند و با اندیشه‌ها و عقاید دیگر دانش‌آموزان در کلاس درس نیز آشنا شوند (اسلامیان، سعیدی رضوانی و فاتحی، ۱۳۹۲).

روش تدریس فعال (روشی که توسط مؤسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان استفاده می‌شود) از جمله روش‌هایی هستند که که دانش‌آموزان را بر می‌انگیزد تا ایده‌ها و افکار نو و خلاق را بیروارند و ارائه دهند و در رویارویی با مسائل، از راه‌حل‌های نوین بهره گیرند (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵). در پژوهش‌ها آمده است که روش‌های تدریس فعال بر روی تفکر انتقادی (هوانگ، تو، وانگ، چن، یو^۱، ۲۰۱۷)، یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و مهارت علمی معلمان (کاراکوپ و دکین^۲، ۲۰۱۷)، حرمت خود (فیردوآس، پریانتا و سوهندرا^۳، ۲۰۱۷)، بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی (رسولی و عیسی مراد، ۱۳۹۵)، بازده‌های شناختی (علیلو و عظیم پور، ۱۳۹۵)، مهارت‌های حل مسئله ریاضی (ایمانی، عزیزاده، کاظمی و غباری بناب، ۱۳۹۵) تاثیر معنادار دارد. با توجه به آنچه گفته شد و از آنجایی که در پژوهش‌های پیشین به بررسی تفاوت کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی پرداخته نشده است، برای رفع این خلاء پژوهشی در این پژوهش به بررسی مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی پرداخته شده است.

۱-۲- بیان مسئله

روش تدریس مناسب از مهم‌ترین پایه‌های کیفیت بخشی آموزش محسوب می‌شود. بسیاری از روان‌شناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند، موقعیت یادگیری باید چنان سازماندهی شود که هر شاگرد بر اساس توانایی‌های خود به فعالیت بپردازد (رحیمی مند و عباس‌پور، ۱۳۹۴). روش‌های نوین و فعال تدریس این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند که بر اساس توانایی‌های خود و با دارا بودن نقش فعال در فرآیند آموزش، به تحصیل بپردازند. در ایران یکی از مراکز آموزشی که بر اساس روش تدریس نوین و فعال شروع به کار کرده است و این زمینه فعالیت دارد «مؤسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان» است. در مدرسه میزان دانش‌آموزان در عین اینکه احساس آزادی زیادی دارند، بسیار هم منظم‌اند. آنها برای یادگیری خود را مجبور نمی‌بینند و به خوبی یاد گرفته‌اند که خود مسئول کارهایشان هستند. این امر احساس مسئولیت را در

¹. Huang, Tu, Wang, Chen, Yu & Chou

². Karacop & Diken

³. Firdaus, Priatna & Suhendra

دانش‌آموزان بالا برده تا جایی که بدون نیاز به تشویق و تنبیه و یا تذکرات اولیا و مربیان به انجام وظایف خویش می‌پردازند. بر اساس پژوهش‌ها یادگیرندگانی که که باروش مباحثه گروهی (روش تدریس فعال) آموزش می‌بینند انگیزش پیشرفت تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. بر همین اساس به ترتیب روش‌های نمایش علمی، پرسش و پاسخ بر انگیزش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تاثیر گذار هستند. بنابراین افرادی که با شیوه‌های نوین آموزش می‌بینند به انگیزش پیشرفت تحصیلی بیشتری دست می‌یابند (رحیمی‌مند و عباس‌پور، ۱۳۹۵).

انگیزش به مجموعه عواملی تعریف شده‌ای که انسان را به سوی فعالیت و هدف وا می‌دارد، آن را هدایت می‌کند و سبب تداوم آن می‌شود (مطهری‌نژاد، سید، رضایی، حیدریه، نوروزی، ۱۳۹۴). انگیزش پیشرفت تحصیلی، میل یا اشتیاق فرد برای کسب موفقیت در موقعیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی فرد وابسته است. دانش‌آموزان دارای سطح انگیزش پیشرفت تحصیلی بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. این دانش‌آموزان حتی پس از آنکه شکست می‌خورند دست از تلاش بر نمی‌دارند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (سیف، ۱۳۸۶؛ به نقل از غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰). انگیزه پیشرفت در ترکیب عناصر اصلی خود (اعتماد به نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سختکوشی) تحت تأثیر آموزش فعال افزایش می‌یابد (رحیمی‌مند و عباس‌پور، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه روش‌های تدریس نوین و فعال تدریس دانش‌آموز محور هستند تا معلم محور. به نظر می‌رسد که استفاده از آن می‌تواند دانش‌آموزان را از حالت انفعالی خارج کرده و در جریان یادگیری قرار دهد. هنگامی که دانش‌آموز احساس کند که در یادگیری نقش اصلی را دارد با انگیزش پیشرفت تحصیلی بیشتری به کار ادامه می‌دهد و لذت حاصل از یادگیری به عنوان یک منبع انگیزشی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی او شود (عزیزی، نوروزی و زارعی زوارکی، ۱۳۹۴). انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌تواند کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد و موجب خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی شود (آریافر و رزقی شیرسوار، ۱۳۹۲). یکی از این

کارکردهای تحصیلی که خودتنظیمی در آن نقش مهمی دارد رفتارهای کمک طلبی تحصیلی است (فینی، باری، هورست و جوهنستون^۱، ۲۰۱۸).

کمک طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از این طریق عملکرد تحصیلی خود را ارتقاء دهند (کارابنیک^۲، ۲۰۰۴؛ به نقل از آرام‌فر و زینالی، ۱۳۹۴). رفتار کمک طلبی دارای دو بعد اجتناب از کمک و درخواست کمک می‌باشد. اجتناب از کمک به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز نیازمند کمک، از کمک گرفتن خودداری می‌کند، اما درخواست کمک یا کمک طلبی به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز نیازمند کمک از دیگران توضیحاتی را درباره موضوع درخواست می‌کند که این امر باعث درک بهتر مساله می‌شود (چنگ و تسای^۳، ۲۰۱۱؛ به نقل از آرام‌فر و زینالی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان دارای توانایی بالا از راهبردهای کارآمدتر کمک طلبی استفاده می‌کنند و نیز دانش‌آموزان در شرایط تبخّری در مقایسه با شرایط عملکردی بیشتر اقدام به کمک طلبی می‌نمایند. با وجود اهمیت راهبرد کمک طلبی در فرآیند یادگیری تحقیقات نشان می‌دهند که بسیاری از نوجوانان زمانی که نیازمند کمک هستند جستجوی کمک نمی‌کنند (ریان و پینتریچ^۴، ۱۹۹۷؛ به نقل از رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹). در پژوهش‌ها آمده است که بین اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد (ممبینی، مکتبی و بهروزی، ۱۳۹۴).

فشار تحصیلی از جمله سازه‌هایی است که در انگیزش و هیجان و به‌خصوص انگیزش تحصیلی اهمیت خاصی دارد و می‌تواند بر سلامت عمومی فرد تاثر بگذارد. دانش بنیادی انگیزش و هیجان موجب توسعه روانشناسی کاربردی می‌شود و از یک‌سو انگیزش را با فشار تحصیلی و از سوی دیگر آن را با سلامت عمومی مرتبط می‌کند. فشارهای اصلی در دانش‌آموزان شامل پنج مورد یعنی: معلم، دوستان، والدین، مطالعه و فعالیت‌های مدرسه‌ای هستند. از جمله فشارآورهای تحصیلی مورد توجه در این پژوهش اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی تعریف شده است که با خودکم‌انگاری و تردید درباره

¹. Finney, Barry, Horst & Johnston

². Karabenick

³. Cheng & Tsai

⁴. Ryan & Pintrich

توانایی‌های خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت تحصیلی فرد منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. اضطراب امتحان در نقش پدیده‌ی شایع و مهم آموزشی، با اضطراب عمومی رابطه‌ای نزدیک دارد، باین‌حال دارای ویژگی‌ها و مشخصه‌های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی مجزا می‌سازد (فاضل و یزدخواستی، ۱۳۹۵). اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس نوعی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود (ابوالقاسمی، مهرابی زاده، کیامرثی و درتاج، ۱۳۸۵؛ به نقل از رجبی، ابوالقاسمی و عباسی، ۱۳۹۱). در مجموع می‌توان گفت شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری (شیوه مورد استفاده در مدرسه میزان) نقش اساسی بر عهده دارند، اما این شیوه‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند که دانش‌آموزان به جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی درگیر مسایل اصلی زندگی گردند؛ مسایلی را که با زندگی واقعی آنها مرتبط باشد یاد بگیرند، زیرا روش‌های نوین و فعال منطبق با زندگی، موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون‌تر می‌کند. لذا در این پژوهش این سوال مطرح می‌شود که آیا بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد؟

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش

در روش‌های سنتی و متداول تدریس در مدرسه دانش‌آموزان مطالب رو می‌آموزند و زود فراموش می‌کنند. عدم توانایی روش تدریس سنتی را نسبت به روش‌های یادگیری فعال و نوین در انتقال مفاهیم حیطه‌های بالاتر یادگیری نشان داده شده است (حیدری، کریمان، حیدری و امیری فراهانی، ۱۳۸۸). در فعالیت‌های آموزشی، با توجه به پیشرفت علوم و فنون باید به این باور برسیم که وظیفه ما در فرایند آموزش، تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست بلکه باید موقعیت مطلوب یادگیری معنادار را فراهم کنیم که به دلیل نیاز جامعه امروز به افراد خلاق، حلال مسائل و متفکر، ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش تدریس فعال بیش از پیش احساس می‌شود (بدری گرگری، رضایی و جدی گرگری، ۱۳۹۰). لزوم تجدید نظر در روش‌های

سنتی تدریس و استفاده از روش‌های نوین و فعال یادگیری (روش‌های متداول در مدرسه)، از سوی سیستم‌های آموزشی احساس شده و کاربرد این روش‌ها در علوم مختلف متداول شده است. عوامل متعددی در گذر از نظام سنتی به نظام فعال موثر می‌باشد که یکی از مهمترین آنها، تغییر روش‌های تدریس معلمین است (یو و پارک^۱، ۲۰۱۵). یکی از مراکز آموزشی و پرورشی که در زمینه انتقال از روش‌های تدریس سنتی به سمت روش‌های نوین و فعال قدم‌های مهم و اثربخشی برداشته است موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان است (نظری، دادگستر نیا و سجادی، ۱۳۹۳).

موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در حالی به عنوان نهادی خودجوش، با حضور بعضی از مجربین عرصه‌ی تعلیم و تربیت شکل گرفت، که از بدو تاسیس، ارائه‌ی پاسخ‌هایی جامع و موثر برای این معضلات (ناکارآمدی روش‌های مرسوم و سنتی) را رسالت خویش دید. این موسسه تلاش کرده است تا از کاستی‌ها فرصت‌سازی نماید و با در نظر گرفتن چارچوب کلی نظام آموزشی از روش تدریس پیشرفته یادگیری اکتشافی که بر پرورش توانایی‌ها بنا شده، در آموزش استفاده کند. از طرفی نارسایی مربوط به شیوه سنتی به عنوان شیوه‌ای برای انتقال دانش نگریسته می‌شود، یادگیرنده را موجودی منفعل می‌دانند که صرفاً اطلاعات را دریافت می‌کند و ویسی کهره، کردنوقایی و فرهادی، ۱۳۹۴). در مدارس غیر انتفاعی که بیشتر از شیوه‌های مرسوم و سنتی برای آموزش استفاده می‌کنند تمرکز بر حوزه‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، در حالی که در مدرسه میزان علاوه بر حوزه‌های تحصیلی، به حوزه‌های اخلاقی، معنوی، آموزش علوم، اجتماعی، ارتباطی، عاطفی، بدنی و بهداشتی دانش‌آموزان نیز توجه می‌کنند. لذا بر اساس آنچه گفته شد انجام این پژوهش دارای اهمیت و ضرورت پژوهشی است. از محاسن انجام این پژوهش آن است که با برجسته کردن و اهمیت روش‌های نوین تدریس به کار گرفته در مدرسه میزان می‌تواند نتایج کاربردی برای سازمان آموزش و پرورش در بر داشته باشد تا در برنامه‌ریزی‌های خود به توسعه و رشد مراکز و موسساتی چون مدرسه میزان کمک کنند تا شاهد کودکانی با انگیزه در تحصیل و مشتاق به مدرسه باشیم. لذا انجام این پژوهش دارای اهمیت و ضرورت و انجام آن نتایج کاربردی خواهد داشت.

¹. Yoo & Park

۴-۱- اهداف پژوهش

۴-۱-۱- هدف اصلی

- مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

۴-۱-۲- اهداف فرعی

- مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

- مقایسه کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

- مقایسه اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

۵-۱- فرضیه های پژوهش

۵-۱-۱- فرضیه اصلی

- بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

۵-۱-۲- فرضیه های فرعی

- بین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

- بین کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

- بین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

۱-۶- متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل: نوع تحصیل در مدرسه (میزان و غیر انتفاعی)

متغیرهای وابسته: انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان

۱-۷- تعاریف نظری و عملیاتی متغیرهای پژوهش

۱-۷-۱- تعاریف نظری

انگیزه پیشرفت: انگیزش پیشرفت به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری می‌گردد. انگیزش پیشرفت، تمایل یادگیرنده است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند. به عبارتی دیگر انگیزش پیشرفت یعنی گرایش به تلاش برای انتخاب و انجام فعالیت‌هایی که هدف آنها رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است (سیف، ۱۳۹۱؛ به نقل از مومنی مهموئی و صفدری، ۱۳۹۵).

کمک طلبی تحصیلی: کمک طلبی تحصیلی جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبه رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل قلمداد می‌شود. به عبارتی نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌باشد. کمک طلبی تحصیلی در برگزیده‌ی رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (ریان و پنتریچ^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱).

اضطراب امتحان: اضطراب امتحان به نوعی اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را در مورد توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت امتحان در مدرسه است. اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است (پارکس-استم، گولویترز و اوتینگن^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از یوسفی، امانی و حسینی، ۱۳۹۵).

^۱ Ryan & Pentrich

^۲ Parks-Stamm, Gollwitzer & Oettingen

۱-۷-۲- تعاریف عملیاتی

انگیزش پیشرفت: انگیزه پیشرفت نمره‌ای است که از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هارت (۱۹۸۱) به دست می‌آید.

کمک طلبی تحصیلی: کمک طلبی تحصیلی نمره‌ای است که از پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی ریان و پنتریج (۱۹۹۷) به دست می‌آید.

اضطراب امتحان: اضطراب امتحان در این پژوهش نمره‌ای است که از پرسشنامه اضطراب امتحان برای کودکان^۱ ورن و بنسون^۲ (۲۰۰۴) به دست می‌آید.

^۱ Children's Test Anxiety Scale

^۲ children's test anxiety scale of Wren & Benson

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در این فصل به بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش پرداخته شده است. در ابتدا به بررسی مدرسه میزان و اهداف آن، سپس در ادامه به بررسی متغیرهای وابسته شامل انگیزش پیشرفت تحصیلی، تعریف و نظریه‌های آن، کمک طلبی تحصیلی، تعریف و نظریه‌های مربوط به آن و در ادامه به بررسی اضطراب امتحان، تعریف و نظریه‌های مربوط به آن ارائه شده است. انتهای فصل دوم به بررسی پیشینه پژوهش انجام شده در داخل کشور و خارج کشور و جمع بندی پرداخته شده است.

۲-۱- مدرسه میزان؛ حرکت از روش تدریس سنتی به فعال

بر خلاف گذشته، حیطه آموزش به علت پیشرفت علم و تکنولوژی، به حدی گسترده شده، که نه کسی می‌تواند علوم مختلف را آموزش دهد و نه کسی ادعا می‌کند آگاه به علوم و حرفه‌های گوناگون است. اگر در زمانی یادگیری به معنای کسب دانش و مهارت بود امروزه یادگیری، توان فرد در حل مسایل آموزشی و پرورشی می‌باشد. کسب علوم و فنون در دنیای پیچیده امروز، نیاز به روش‌های آموزشی نوین به جای روش‌های آموزشی سنتی و غیر کارآمد دارد. به همین جهت وظیفه دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمین که در خط مقدم هدایت شاگردان به سوی کمال و رشد قرار دارند، سنگین تر شده است. اما انتقال از روش تدریس سنتی به روش‌های نوین تدریس به سادگی امکان پذیر نیست. زیرا مسئولین آموزش و پرورش، مدیران، معلمین و والدین عموماً به دنبال روش‌هایی هستند که خود با آن خو گرفته و پرورش یافته‌اند. آنها آمادگی کمی برای تحول و ایجاد روش‌های جدید تدریس دارند، زیرا روش تدریس نوین به علت نو بودن مسیر، مستلزم تحمل پیامدهای مبهم و عواقب نامشخص می‌باشد و قبول چنین ریسک و خطری خارج از توان بسیاری از افراد است. این محافظه کاری‌ها باعث شده تا نظام آموزشی ما فاصله زیادی بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. گریزان بودن دانش‌آموزان از مدرسه، دلهره امتحان، بی رغبتی معلمان و یکنواختی جلسات تدریس مصادیقی از نتایج روش سنتی تدریس است. برخی در پی ارائه شیوه‌های تدریس کارآمد برای رفع موانع آموزشی سنتی بوده‌اند، با طراحی و اجرای مطالعات تجربی مختلف و با معرفی شیوه‌های تدریس نوین، اثربخشی بیشتر این رویکردها را در مقایسه با شیوه‌های تدریس سنتی یادآور شده‌اند (مظفری، صباغیان‌راد و حاتمی، ۱۳۹۳).

عوامل متعددی در گذر از نظام سنتی به نظام فعال موثر می‌باشد که یکی از مهمترین آنها، تغییر روش‌های تدریس معلمان است. عشق و علاقه معلمان به رسالت واقعی خویش، رشد شخصیت معنوی و حرفه‌ای در آنان، آگاهی آنان از روش‌های تعلیم و تربیت و علوم وابسته، شناخت عمیق شاگردان و اتخاذ روش‌های تدریس متناسب با ویژگی آنها، ایمان به استعدادهای خدادادی نهفته در شاگردان و تلاش برای شکوفایی آنان و تبدیل محدودیت‌های موجود در نظام آموزشی به فرصت‌ها، نمونه‌ای از قطعات پازلی است که با چینش صحیح آنها روش‌های خشک تدریس به روش فعال و پویا تبدیل می‌گردد ما باید در فعالیت‌های آموزشی به این باور قلبی برسیم که وظیفه ما تنها انتقال یافته‌های دیگران به شاگردان نیست بلکه ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری، آموزش چگونه اندیشیدن و تقویت، خودیادگیری و تفکر نقاد، زمینه‌سازی برای کسب تجارب صحیح، رشد اعتماد به نفس و عزت نفس، پرورش روحیه‌ی مشارکتی و گروهی و آموزش مهارت‌های زندگی از جمله رسالت‌های مهم معلمان است. علی‌رغم وجود حجم قابل توجه منابع اطلاعاتی که در اختیار بشر قرار دارد، متأسفانه در زمینه‌ی چگونگی استفاده و پردازش صحیح آنها در ذهن، کار قابل توجهی نشده است. بر این اساس است که روش‌های تدریس مرسوم که فقط ناقل علوم است، کارایی لازم را ندارند. در روش سنتی معلم نقش محوری دارد و دانش‌آموز منفعل است و مطالب درسی را همواره طوطی‌وار حفظ می‌نماید(مرادی، خزائی و خزائی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۱-مروری بر روش‌های تدریس نوین

۲-۱-۱-۱-بدیعه پردازي

رو تدریس بدیعه پردازي یادگیرنده محور می‌باشد و ریشه در روانشناسی سازنده‌گرایی دارد. این الگو که به وسیله ویلیام گوردون طراحی شده، شیوه‌ای لذت‌بخش برای پرورش تفکر خلاق است. الگوی بدیعه پردازي، پتانسیل زیادی را صرف توجه به علائق یادگیرندگان می‌کند و آنها را نسبت به سایر مدل‌های تدریس در تجربیا معنادار یادگیری بیشتر درگیر می‌سازد. در الگوی بدیعه پردازي که مستقیماً با فکر و ذهن و ابداع سر و کار دارد، خلاقیت از طریق فعالیت استعاری به جریان آگاهانه تبدیل می‌گردد، از تشبیه و قیاس استفاده می‌شود و شاگردان را به ابداع مطالب جدید و خلاق ترغیب می‌کند این روش تدریس که در عصر حاضر

مورد توجه متصدیان تعلیم و تربیت قرار گرفته است بر خلاف روش‌های تدریس سنتی که در آنها غالباً معلم نقش محوری را در کلاس ایفاء می‌کند و به دلیل عدم طرح موضوعات بحث‌برانگیز، محیط آموزشی ملال‌آوری را ایجاد می‌نماید و بیشتر مبتنی بر سخنرانی و استفاده از مهارت‌های کلامی است و یادگیرنده در فرآیند تدریس و یادگیری در ایفای یک نقش فعال فرصت مشارکت کمتری را دارد و مجال برای بروز استعدادهای خلاق ندارد و به تدریج تحرک و پویایی خود را از دست می‌دهد. به گونه‌ای است که موجب فعالیت ذهنی یادگیرندگان می‌شود و یادگیرندگان خودشان یادگیری را توسعه می‌بخشند، ابداع می‌کنند و مسائل را خلاقانه حل می‌کنند. این رو برای این تدوین یافته است تا فرد را به دنیایی قدری غیرمنطقی بکشاند یعنی به او فرصت ابتکار دهد تا اشیاء، ابزار خویشتن و رویکرد به مسائل را به راه‌های جدید ببیند و برای حل مسائل راه‌حل‌های تازه‌تری را جستجو کنند. در اجرای این الگو نقش معلم ترغیب دانش‌آموزان به توصیف شرایط موجود و هدایت آنان برای انجام دادن قیاس‌های مستقیم و شخصی برای رسیدن به مفهوم است و شاگردان را به ابداع مطالب جدید و خلاقانه ترغیب می‌کند (مرادی، خزائی و خزائی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۲- الگوی جیگ ساو^۱

الگوی جیگ ساو که الیوت آرونسون ابداع کرده، به عنوان الگوی مشارکتی با کاربردی جدید معرفی شده است. با این الگو، دانش‌آموزان در بخشی از موضوعات درسی که موظف به یادگیری آن هستند، مهارت کامل به دست می‌آورند و سپس آموخته‌های خود را به سایر اعضای گروه خود می‌آموزند. مزیت الگوی جیگ ساو این است که اگرچه نتایج حاصل از تلاش هر دانش‌آموز با دانش‌آموز دیگر متفاوت است ولی به همه دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت به طور یکسان مسئولیت لازم را اعطا می‌کند. در این روش دانش‌آموزان به گروه‌های غیرهمگون تقسیم می‌شوند و پس از آن به گروه‌های موجود در کلاس موضوعی برای بررسی داده می‌شود، در گروه‌ها موضوع مطرح شده به بخش‌های تقسیم شده و هر یک از اجزا بین دانش‌آموزان گروه تقسیم می‌شود. پس از گردآوری اطلاعات توسط دانش‌آموزان، گروه‌های درگیر، کمیته‌های تخصصی

¹. Jigsaw

تشکیل داده و پس از شرکت در این گروه‌ها دانش‌آموزان به گروه‌های خود برگشته و به آموزش گروه خود می‌پردازند (سلیمانی، سپهریان آذر و قادری، ۱۳۹۵).

۲-۱-۱-۳- روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی

روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا بتوانند آنها قابلیت‌های شناختی (یادگیری از طریق مشاهده، الگوبرداری)، فراشناختی (خودارزیابی، هم‌تأ ارزیابی، مدیریت فرایند)، قابلیت‌های اجتماعی (بهبود مهارت‌های مشارکتی، مسئولیت‌پذیری، تقسیم کار) و حتی نگرش (علاقه به یادگیری و فعالیت‌های مشارکتی، افزایش انگیزش به فعالیت و موفقیت را بهبود بخشند. روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان از لحاظ شناختی بیشتر با موضوع درگیر شوند که این درگیرسازی شناختی یادگیرندگان در انجام تکالیف به صورت مشارکتی منجر به پردازش شناختی بیشتری روی داده‌ها و اطلاعات ورودی به ذهن می‌شود و داده و اطلاعات با طبقه‌بندی بهتری در حافظه بلندمدت یادگیرندگان جای می‌گیرند. افزایش درگیری سازی شناختی در روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی یکی از عواملی است که موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (زنگنه و خدامرادی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۴- استفاده از نقشه مفهومی در تدریس

نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه ساختن‌گرایی ارتباط نزدیکی دارد و همچنین می‌تواند یادگیری معنی‌دار را تسهیل کند. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای یاددهی و یادگیری است که می‌تواند یادگیری معنا‌دار را در دانش‌آموزان تسهیل کند و روابط بین مطالب درسی را به صورت سلسله‌مراتبی نمایش دهد. چارچوب نظری روش آموزشی نقشه‌های مفهومی بر پایه یادگیری معنی‌دار آزوبل قرار دارد. نقشه مفهومی ابزاری ترسیمی برای سازماندهی و نمایش دانش است. کنجکاوی در مورد اینکه یادگیرندگان چگونه یاد می‌گیرند، به گسترش نقشه‌های مفهومی کمک کرد. نقشه‌های مفهومی، ابتدا با هدف بهبود یادگیری ایجاد شدند، ولی مطالعات بعدی نشان داد که این نقشه‌ها ابزاری مفید برای ارزشیابی، نشان دادن دانش قبلی دانش‌آموز، خلاصه کردن مطالب آموخته شده، یادداشت برداری، کمک مطالعه، برنامه‌ریزی، تکیه‌گاه‌سازی، افزایش درک و فهم، تثبیت تجارب آموزشی، بهبود شرایط مؤثر برای یادگیری،

آموزش تفکر انتقادی، حمایت از یادگیری مشارکتی و سازماندهی محتوا می‌باشد (سعیدی، سیف، اسدزاده و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۱).

سطح کاربرد از سطوح بالایی شناختی است و دانش‌آموزان باید روابط بین مطالب را درک کنند و بتوانند یادگیری‌های قبلی خود را در موقعیت‌های واقعی به کار ببرند و این نیازمند آن است که دانش‌آموزان بتوانند بین مطالب قبلی و فعلی خود رابطه برقرار کنند و مطالب را به صورت سلسله مراتبی یاد بگیرند و این همان یادگیری معنادار است. برای یادگیری معنادار اطلاعات، دانش‌آموزان باید راه‌هایی را بیابند که این اطلاعات را به آنچه از قبل می‌دانستند ربط دهند. یکی از راه‌های مؤثر ربط دادن مطالب جدید به ساختار شناختی موجود استفاده از نقشه‌های مفهومی است. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه‌ی ساختن گرایی ارتباط بسیار نزدیکی دارد و همچنین می‌تواند یادگیری معنادار را تسهیل کند. همچنین این ابزار دانش قبلی فراگیر را در زمینه‌ی مورد آموزش توضیح می‌دهد، یادگیری معنادار را برای بهبود پیشرفت دانش‌آموز تشویق می‌کند و درک او را از مفهوم، اندازه‌گیری می‌کند. این روش به بنای درس در ذهن دانش‌آموز کمک کرده و شیوه‌ی ارتباط بین بخش‌های مختلف یک موضوع را باهم در قالب یک ساختار یا طرحواره برای دانش‌آموز توصیف می‌کند (مصرآبادی و علیلو، ۱۳۹۵).

نقشه مفهومی به فراگیر کمک می‌کند تا مفاهیم را ذخیره، دسته‌بندی و حفظ کند و دروس مختلف را با یکدیگر مرتبط سازد. این ابزار به ویژه در موضوعات پیچیده‌تر که چندین جلسه برای تدریس آنها لازم است مفید می‌باشد (خامسان و برادران، ۱۳۹۰؛ به نقل از مصرآبادی و علیلو، ۱۳۹۵). نقشه مفهومی نمایش گرافیکی روشنی از درک افراد از یک موضوع دانش است. در واقع مفاهیم درک شده مرتبط با موضوع مورد بحث در قالب شبکه دو بعدی اغلب در شکل‌های مستطیل یا دایره مانند که گره نامیده می‌شوند، قرار می‌گیرند. این مفاهیم توسط خطوط جهت‌دار ارتباط دهنده به هم مرتبط می‌شوند. عبارتی که روی این خطوط ارتباطی قرار می‌گیرند نشانگر نوع ارتباط بین دو مفهوم متصل شده بوده و عبارت اتصال گفته می‌شود. مجموع دو مفهوم که با یک خط و عبارت روی آن به یکدیگر متصل شده‌اند را یک موضوع یا گزاره نامیده می‌شود. نقشه‌های مفهومی دارای مزایای بسیاری هستند. در این روش یادگیرنده فعال بوده و قادر

است مطالب درسی را خالصه نموده و در قالب نقشه مفهومی جمع بندی کند. در واقع فراگیر قادر است که حجم زیادی از مطالب را با هم ترکیب نموده و به ارتباط درونی بین مفاهیم پی ببرد، همچنین این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به ذخیره سازی و جمع بندی مفاهیم پرداخته و بین دروس مختلف ارتباط برقرار کنند. نقشه مفهومی به خصوص برای درک موضوعات پیچیده روش بسیار مناسبی است (حاتمی، فتحی‌آذر و کاردان، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱-۵-روش تدریس اکتشافی هدایت شده^۱(روش مدرسه میزان)

یکی از مدل‌ها و روش‌های تدریس دانش‌آموز محور روش تدریس اکتشافی هدایت شده است. در روش تدریس اکتشافی هدایت شده دانش‌آموز ابتدا یک مسئله به دانش‌آموزان داده می‌شود و سپس معلم فرایندهای لازم برای رسیدن به حل مسئله را برای دانش‌آموزان و یادگیرندگان فراهم می‌کند (یولیانی و ساراگی^۲، ۲۰۱۵). روش تدریس اکتشافی هدایت شده بر حیطه‌های مختلف خلاقیت ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد و آن را افزایش می‌دهد. بدون شک می‌توان این روش را یکی از روش‌های متناسب تدریس در جهت هر چه خلاق‌تر شدن دانش‌آموزان دانست. استفاده از روش‌های تدریس فعال، به خصوص روش اکتشافی هدایت شده خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (کولایی نژاد و جعفری ندوشن، ۱۳۹۲).

جروم برونر یکی از مدافعان اصلی یادگیری اکتشافی چنین بیان می‌کند که فراگیران باید از طریق ارتباط فعال خود با موضوع درسی یاد بگیرند و از این راه دانش عملی را برای خود کشف نمایند. روش اکتشافی هدایت‌شده، رویکردی فعالیت‌گرا برای معلم و دانش‌آموز است (اولویده^۳، ۲۰۱۰). روش تدریس اکتشافی هدایت‌شده روشی یادگیرنده‌محور و فعال است که در آن معلم موقعیتی را فراهم می‌آورد تا دانش‌آموختگان با تلاش فردی و گروهی در فرآیند یادگیری شرکت نموده و مفاهیم درسی مورد نظر را دریابند. در این روش فراگیران با مساله‌ای (چالش) روبه‌رو می‌شوند که این مساله می‌تواند یافتن پاسخ یک سؤال، تفسیر

¹. guided discovery method of teaching

². Yuliani & Saragih

³. Oloyede

داده‌های عینی یا آزمون یک فرضیه باشد و در فرآیند پاسخگویی به این مسایل، یادگیری مطلوب رخ خواهد داد (پرینس و فلدر^۱، ۲۰۰۷).

۲-۲- انگیزش پیشرفت تحصیلی؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۲-۱- تعریف انگیزش پیشرفت

انگیزش به مجموعه عواملی تعریف شده‌ای که انسان را به سوی فعالیت و هدف وا می‌دارد، آن را هدایت می‌کند و سبب تداوم آن می‌شود. انگیزش پیشرفت به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری می‌گردد. به عبارتی می‌توان گفت انگیزش پیشرفت، تمایل دانش‌آموز است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند (کارشکی، مومنی مهمویی و قریشی، ۱۳۹۳). انگیزش پیشرفت عبارت است از گرایشی همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد (وستلند و آرچه^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰). انگیزه محرک اساسی برای تمام اعمال ما است. انگیزه اشاره به پویایی رفتار ما دارد که شامل نیازهای ما، تمایلات و جاه‌طلبی‌های ما در زندگی می‌باشد. انگیزه پیشرفت اساس ما در رسیدن به موفقیت و رسیدن به تمام آرزوهای ما در زندگی است. انگیزه پیشرفت می‌تواند بر نحوه‌ای که یک فرد وظیفه‌های را انجام می‌دهد و یا تمایل به نشان دادن شایستگی را دارد، تأثیرگذار باشد (هاراکیویچ، بارون، کارتر و الیوت^۳، ۱۹۹۷؛ به نقل از خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌های برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز باشد و به

¹ Prince & Felder

² Westland & Arche

³ Harackiewicz, Barron, Carter & Elliot

کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفتشان به گونه‌ای(خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر)، شدنی باشد. این افراد از عزت نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره‌های درسی آنها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، در انجام کارها، همکاری با کارشناسان و صاحب نظران را به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت نشان می‌دهند. اگر کاری را در توان خود ببیند حاضرند تا اندازه‌ای دل به دریا بزنند و خطر کنند، ولی در کارهایی مانند شرط بندی در اسب دوانی که نتایج کار کاملاً تصادفی است، حاضر نیستند خود را به دست بخت و تصادف بسپارند(تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰).

انگیزش پیشرفت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است و بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است. انگیزش پیشرفت به عنوان سائقی است که به یادگیری تکالیف درسی سرعت می‌بخشد تا شخص با کفایت یافتن و موفقیت، افتخار کسب کنند. افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آنکه در انجام کاری شکست بخورند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. بنابراین انگیزش پیشرفت را می‌توان سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران با توجه به ملاک های مشخص و تلاش در جهت کسب موفقیت و پیشرفت دانست(عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۳).

۲-۲-۲- نظریه‌های مرتبط به انگیزش پیشرفت

۲-۲-۲-۱- نظریه خودتعیین‌گری

خودتعیین‌گری یکی از ظرفیت‌های جهان شمول است و مبنای اعمال و رفتارهای ارادی محسوب می‌شود. خودتعیین‌گری اصالتاً وقتی محقق می‌شود که شخص احساس کند می‌تواند رفتارهایش را خودش انتخاب کند و خودش تعیین کننده اعمال و هدف‌هایش باشد. در نظریه خودتعیین‌گری^۱ سه نیاز بنیادی

¹ self-determination theory

خودمختاری^۱، شایستگی^۲ و ارتباط با دیگران^۳ مطرح می‌شود که به لحاظ انگیزشی در پیگیری اهداف و همچنین محتوای اهدافی که فرد دنبال می‌کند، نقش دارند و از طریق فرآیندهای نظم‌دهی باعث انگیزش درونی و رفتار خودتعیین‌گر می‌شوند که با عملکرد مؤثر فرد و بهزیستی روانشناختی او در ارتباط است. در نظریه خودتعیین‌گری بین دو نوع انگیزش درونی (انجام فعالیت‌های رفتاری و روانشناختی بدون نیاز به تحریک بیرونی یا وابسته‌های تقویت‌کننده) و انگیزش بیرونی (اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند) تفاوت وجود دارد (رایان و دسی^۴، ۲۰۰۰؛ به نقل از قدم‌پور، کامکار، سبزیان، چهل‌بر، عبدلی و گراوند، ۱۳۹۴).

یکی از اصول بنیادی نظریه خودتعیین‌گری بر خلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر همچون نظریه شناختی و اجتماعی بندورا که انگیزش انسان را به عنوان یک سازه یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرند، این است که یک الگوی سلسه‌مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی را ارائه می‌کند که به محققان اجازه می‌دهد تعیین‌کنندگان و پیامدهای مرتبط با انواع مختلف انگیزش در سطوح متفاوتی از کلیت را تحلیل و بررسی کنند. این الگو ادعا می‌کند که یک تحلیل کامل از فرایند انگیزش، باید سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزگی را مورد توجه قرار دهد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری انگیزش درونی مشتمل بر این است که یک رفتار، به این دلیل انجام می‌شود که خود رفتار، مورد علاقه بوده و به طور خودانگیزی ارضا کننده است (اردونی، مرزیه و پورقاز، ۱۳۹۶). در مقابل، انگیزش بیرونی شامل انجام یک فعالیت است؛ چون آن فعالیت منجر به پیامدهای مجزایی می‌شود. واضح‌ترین مثال انگیزش بیرونی، رفتارهایی هستند که به منظور کسب پاداش محسوس یا اجتناب از تنبیه انجام می‌شوند. سرانجام افراد بی‌انگیزه، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای، یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نکنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کنند (کلارک و شروت^۵، ۲۰۱۰).

1. autonomy

2. competence

3. relatedness

4. Ryan & Deci

5. Clark & Shorot

نظریه تعیین‌گری یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام‌دار، نیازهای پویایی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع، توضیح و تبیین می‌کند (چن و جانگ^۱، ۲۰۱۰). در دیدگاه خود تعیین‌گری، انگیزش بیرونی و نبود انگیزش در امتداد پیوستار خودتنظیم‌گری قرار می‌گیرند، به نحوی که هر چه از سمت نبود انگیزش به طرف انگیزش درونی حرکت می‌کنیم، حالت خود تعیین‌گری نیز افزایش می‌یابد. دیدگاه‌های اولیه در این نظریه از تمرکز بر روی انگیزش درونی در مقابل انگیزش بیرونی، به سمت تمرکز بر انگیزش خود مختار در مقابل انگیزش کنترل شده تغییر جهت داده است (مرزیه، اژه‌ای، حجازی و قاضی طباطبایی، ۱۳۹۲؛ به نقل از اردونی، مرزیه و پورقاز، ۱۳۹۶).

در این نظریه چنین فرض شده است اینکه ما کدام یک از دو نوع انگیزش را داریم بستگی به این دارد که به چه اندازه ارزش‌ها و تنظیم‌های رفتاری را از منابع بیرونی اکتساب کرده و آنها را به باورها و سبک‌های تنظیم فردی تبدیل کرده‌ایم (فرایند درونی سازی) و در عین حال با ترکیب ساختارهای درونی مفهوم واحدی از خود کسب کرده‌ایم که از آن به عنوان فرآیند یکپارچه‌سازی تعبیر می‌شود (گرونلیک^۲، دسی و رایان، ۱۹۹۷؛ به نقل از قدم‌پور، کامکار، سبزیان، چهل‌بر، عبدلی و گراوند، ۱۳۹۴). علاوه بر انگیزش درونی و بیرونی پیشرفت در نظریه خودتعیین‌گری سازه «بی انگیزگی در پیشرفت» انجام ندادن عمل یا بی میلی به انجام آن به علت بی ارزش بودن عمل نزد فرد، احساس عدم شایستگی برای انجام آن یا عدم انتظار دلخواه، نیز مطرح شده است (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ به نقل از قدم‌پور، کامکار، سبزیان، چهل‌بر، عبدلی و گراوند، ۱۳۹۴).

۲-۲-۲-۲- نظریه اتکینسون^۳ انگیزش پیشرفت

بر اساس این نظریه نیاز پیشرفت فقط تا اندازه‌ای رفتار پیشرفت را پیش بینی می‌کند. رفتار پیشرفت نه تنها به نیاز پیشرفت فرد بستگی دارد بلکه به احتمال موفقیت او در تکلیف و ارزش تشویق که او برای موفق شدن در آن تکلیف قائل است نیز وابسته است. از نظر اتکینسون احتمال موفقیت و ارزش تشویقی برای موفق شدن به صورت موقعیتی تعیین می‌شود؛ یعنی، برخی تکلیف‌ها احتمال موفقیت زیاد دارند، در حالی

¹. Chen & Jang

². Grolbick

³. Atkinson

که احتمال موفقیت تکالیف دیگر کم است. ضمناً برخی تکالیفها نسبت به تکالیف دیگر برای موفقیت مشوق بیشتری عرضه می‌کنند. بر اساس این نظریه کسانی که به موفقیت گرایش دارند اهدافی را با دشواری متوسط انتخاب می‌کنند و افرادی که از شکست نگرانی زیادی دارند اغلب اهدافی را برمی‌گزینند که یا بسیار بزرگ و یا بسیار کوچک است. دیدگاه‌های جدید انگیزش پیشرفت هنوز هم بر تأثیر موفقیت و شکست در اهداف تأکید دارند (اتکینسون، ۱۹۶۸؛ به نقل از خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

۲-۲-۳- نظریه انتظار ضرب در ارزش

بر اساس نظریه انتظار، حالت انگیزشی فردی که یک وظیفه خاص را انجام می‌دهد به وسیله فرمول زیر تعیین می‌شود: «انگیزش انتظار×وسیله ارزش». در این فرمول انتظار: به احتمال حصول نتیجه خاصی بر اثر حدود معینی از تلاش مربوط می‌شود. وسیله یا سودمندی: یعنی این که شخص اعتقاد داشته باشد که عملکردش سبب می‌شود به دریافت پاداش معینی نایل شود. ارزش: یعنی این که پاداش نهایی تا چه حد برای فرد ارزش دارد. در صورتی که انتظار، وسیله و ارزش بالا باشند، انگیزش هم بالا خواهد بود (اسحاق، زربی و پیت^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از محمدی، ونکی و محمدی، ۱۳۹۱). به فرمول انگیزشی فوق، عامل «هزینه»^۲ نیز اضافه شده است. یعنی ارزشی که شخص برای یک تکلیف قائل است و هم به برآورد او از ارزش آن تکلیف و هم به هزینه‌ای که صرف انجام آن می‌شود وابسته است. در رابطه با هزینه تکلیف، یادگیرنده ممکن است مقدار کوشش یا سایر منابع مورد نیاز برای انجام موفقیت آمیز تکلیف را مورد ملاحظه قرار دهد (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۱).

۲-۲-۴- نظریه شرایط احتمالی خودارزشمندی^۳

خودارزشمندی به مثابه شاخص سازگاری روانشناختی و کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می‌شود (زکی، ۱۳۹۱). این مفهوم بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می‌یابند که موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت و یا شکست آنها فراهم می‌کنند. با توجه به تجارب موجود در زندگی، هر آنقدر مردم قدر و منزلت و ارزش و بهاء خود را بهتر بدانند، به همان نسبت به

¹ Isaac, Zerbe & Pitt

² cost

³ contingencies of self-worth

اعتماد به خویشتن آنها افزوده شده و در نهایت از عزت نفس بالایی برخوردار خواهند بود. قدردرانی از خود و بها دادن به خویشتن از مصادیق نظریه خودارزشمندی است که موجب شکل گیری عزت نفس می شود. خودارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می شود که در عزت نفس خود را نمایان می کند (کروکر، لاهتان، کوپر و بوورثی^۱، ۲۰۰۳). خودارزشمندی باعث افزایش عزت نفس و همچنین کاهش افسردگی افراد شده و نقش اثربخشی در کاهش افسردگی نشان داده و یکی از مکانیسم های کاهش اضطراب و افسردگی است. خودارزشمندی در کنار رضایت از زندگی به مثابه یکی از شاخص های احساس خودشبختی در نظر گرفته شده است. بر اساس نظریه خودارزشمندی کسانی که از حرمت نفس و خودارزشمندی بالاتری برخوردار هستند انگیزش پیشرفت بالاتری نیز دارد (براینس، کروکر و گارسیا^۲، ۲۰۰۸).

۲-۲-۲-۵- نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو^۳

نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو به عنوان یک نظریه انگیزشی مطرح شده است و نیازهای اولیه به عنوان نیازهای اساسی و نیازهای رشدی را به عنوان فرایندها نام برده است (هوانگ، وئو و شای^۴، ۲۰۱۸). سلسله مراتب مازلو راه جالبی را برای نگرستن به رابطه میان انگیزه های آدمی و فرصت هایی که محیط عرضه می کند، فراهم می آورد. انگیزه ها تمایلاتی هستند که هدف غایی آنها حفظ بقاست (سلطانی، ازگلی و احمدنیا آلاشتی، ۱۳۹۵). نظریه «انگیزه های انسانی» مازلو یکی از شناخته شده ترین و تأثیرگذارترین نظریات روان شناسی از زمان پیدایش آن بوده است. در این نظریه، نیازهای اساسی انسان به ترتیب اهمیت در قالب یک هرم گنجانده شده است و بر اساس آن، نخست می بایست نیازهای اولیه ای همچون نیازهای فیزیولوژیک، نیاز ایمنی و غیره برآورده شوند تا بتوان به بالاترین سطح نیازها یعنی نیاز خودشکوفایی و تعالی متوجه گردید. به این ترتیب، یک نظم ناگزیر و سلسله مراتب معین بر نحوه تأمین نیازها حکم فرماست (مروتی، بهرامی، یعقوبی و غلامی، ۱۳۹۲). مشکل اصلی در نظریه مازلو با ترتیب نیازها در هرم مازلو است. این مشکل به تأیید خود مازلو نیز رسیده است. ایراد به این صورت است که همواره این ترتیب نیازها رعایت

¹ Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette

² Breines, Crocker & Garcia

³ maslow's hierarchy of human needs theory

⁴ Huang, Wu & Shi

نمی‌شود. همیشه افراد، اول نیازهای جسمی خود را تأمین نمی‌کنند، تا به سمت نیازهای رده‌های بالاتر روند. مثال روشن در این زمینه افرادی است که به خاطر افتخار از جان خود می‌گذرند. نیاز به اصول سازمان یافته برای توضیح چنین موارد و ناهمگونی وجود دارد (سلطانی، از گلی و احمدنیا آلاشتی، ۱۳۹۵).

۲-۲-۶- نظریه انگیزشی اسناد دادن واینر

چگونگی منبع و تفسیر فرد از علت‌های موفقیت و شکست خودش از تعیین کننده‌های اصلی انگیزش او به حساب می‌آید. نسبت دادن به آن معنی است که چگونه تبیین‌ها، توجیه‌ها و بهانه‌های فرد درباره خودش و دیگران بر انگیزش او تاثیر می‌گذارند (باستورک و یاوز^۱، ۲۰۱۰). شناخت‌ها و باورهای منفی و نادرست افراد نسبت به توانایی‌های خود می‌تواند به عملکرد پایین منجر شود. اکثر افرادی که عملکرد ضعیفی دارند از عزت نفس پایینی نیز برخوردار می‌باشند و خود را فردی نالایق و کم توان می‌دانند. اغلب افراد با عملکرد پایین، سبک‌های اسنادی منفی و بدبینانه دارند و عملکرد ضعیف آنها منجر به سبک اسنادی بدبینانه آتی نیز می‌شود. نسبت دادن و اسناد علل موفقیت به عوامل کنترل پذیر، با پیامدهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و عاطفی مثبت و موفقیت همراه است. علت‌ها از نظر پایداری هم فرق می‌کنند، برخی انتساب‌ها مثل هوش، توانایی و شخصیت نسبتاً بادوام هستند در حالی که انتساب‌های دیگر مثل خلق، تلاش و شانس زودگذرند و لحظه به لحظه تغییر می‌کنند (فرلا، والک و شتین^۲، ۲۰۰۸).

دلایلی که فرد برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود به کار می‌برد در شکلگیری شناخت او از خود و به تبع آن در انگیزه‌های او از جمله انگیزه پیشرفت او نقش دارد؛ به این صورت که اگر در مورد شکست‌های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند ممکن است انگیزه پیشرفت او نیز پایین بیاید؛ اما اگر برای تبیین شکست‌های خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد و در نتیجه انگیزه پیشرفت او بالا رود. از دیگر دلایل احتمالی رابطه انگیزه پیشرفت با سبک‌های اسنادی می‌تواند این باشد که فرد برای تبیین موفقیت‌ها و شکست‌های خود از سبک تبیینی استفاده می‌کند که به حفظ حرمت خود او کمک نماید؛ به این صورت که اگر وی شکست‌های خود را به

¹. Basturk & Yavuz

². Ferla, Valcke & Schuyten

عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی، کلی و پایدار اسناد دهد در جهت حفظ حرمت خود حرکت می‌کند، این امر در مورد هر دو جنس، مصداق دارد (شهرآرای، فرزاد و زارعی، ۱۳۸۴).

۲-۲-۷- نظریه درماندگی آموخته شده

نظریه درماندگی آموخته‌شده افسردگی از مشاهدات انجام‌شده در مورد حیوانات در پژوهش آزمایشگاهی سرچشمه گرفت. از جمله مفاهیمی که در زمینه رفتار نابهنجار یا در زمینه آسیب‌شناسی روانی مطرح می‌باشد مفهومی است که درماندگی یا استیصال نامیده می‌شود. در یک موقعیت غیرقابل کنترل افراد یک فعالیت شناختی شدید اما ناموفق را به کار می‌گیرند، آنها اطلاعات مناسب را جستجو می‌کنند، به حافظه می‌سپارند و به تجزیه و تحلیل آن می‌پردازند. سلیگمن ادعا کرد، تجربیاتی که افراد در مورد وقایع غیرقابل کنترل دارند می‌توانند منجر به درماندگی آموخته و آن نیز منجر به نقایص عاطفی (غمگینی، اضطراب و خصومت) و عزت نفس پایین شود (سلیگمن، ۱۹۷۵؛ به نقل از نظری، زمانی اصل و احمدی، ۱۳۹۳).

درماندگی یکی از جنبه‌های اساسی توضیحات شناختی-رفتاری برای ایجاد و تداوم افسردگی بوده و عموماً با افزایش دسترسی به خاطرات و حافظه‌های منفی و کاهش دستیابی به خاطرات مثبت مرتبط است. درماندگی آموخته شده منجر به نقایص عاطفی همچون غمگینی، اضطراب و خصومت می‌شود (سونگ، چی، مین-ویف موراکامی و ماتسوموتو^۱، ۲۰۰۶). افراد دارای انگیزش نسبت به افرادی که به درماندگی آموخته شده یا بی‌انگیزش مبتلا هستند علیرغم وجود محدودیت‌ها و فشارهای آموزشی، احساس لیاقت و کارآمدی در انجام یک تکلیف یا فعالیت‌ها، استقلال عمل و احساس تعلق و عشق به همسالان خود دارند که این خود باعث افزایش ارتباط و سازگاری آنها با محیط اطراف خود می‌شود. لذا می‌توان گفت در نظریه درماندگی آموخته شده انگیزش پیشرفت به عنوان بی‌انگیزگی در حوزه پیشرفت از آن یاد شده است (حیدرئی، عسگری، ساعدی و مشاک، ۱۳۹۴).

¹. Song, Che, Min-wei, Murakami & Matsumoto

از دیگر رویکردهای شناختی-اجتماعی مطرح شده در حوزه انگیزش تحصیلی، نظریه ضمنی هوش^۱ یا نظریه باورهای هوشی^۲ است. از نظر دوئک باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت داده و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند؛ به عبارت دیگر، باورهای هوشی، زیر بنای قضاوت فرد درباره خود، دنیا و افرادی که در آن زندگی می‌کنند، می‌باشند. برخی محققان، باورهای هوشی را به عنوان یک مقوله مهم انگیزش مورد توجه قرار داده‌اند. باورهای هوشی افراد را به عنوان سبک‌های علی^۳ آنان در نظر گرفته‌اند. از نظر آنها، باورهای هوشی افراد به عنوان واسطه‌های درونی به حساب می‌آیند که ساختارهای برجسته ذهنی برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می‌آورد سعیدی‌پور، فرج‌اللهی و صیف، (۱۳۹۴). باورهای هوشی، نقش کلیدی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی فراگیران بازی می‌کنند (بلکول، ترزنوسکی و دوئک^۴، ۲۰۰۷). دوئک با ارائه الگویی مبتنی بر پژوهش، دو نوع نظریه (باور) هوشی را مطرح کرده‌اند: الف) نظریه ذاتی هوش و ب) نظریه افزایشی هوش. نظریه افزایشی هوش، اشاره به این دارد که هوش، کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش بوده و از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد و در مقابل، نظریه ذاتی هوش بیان می‌کند که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است. فراگیرانی که باور افزایشی در مورد هوش دارند، بر بهبود شایستگی و اکتساب دانش جدید تأکید داشته و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته خود تلاش می‌کنند، ولی فراگیران با باور ذاتی از هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و جهت غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. تجارب گذشته دانشجویان از تکالیف درسی، تاریخچه موفقیت‌ها و شکست‌ها، اهداف و عقاید والدین و اساتید و ساختار کلاسی در شکل‌گیری باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف یادگیری فراگیران، نقش تعیین‌کننده‌ای داشته و طرحواره‌هایی را جهت تفسیر از علل شکست و موفقیت ایجاد می‌کنند که ریشه در الگوهای سازگار و ناسازگار انگیزشی دارند. از این‌رو فرض می‌شود که جهت‌گیری اهداف یادگیری و باورهای هوشی دانش‌آموزان و فراگیران، واسطه‌های مهم و

¹. implicit theories of intelligence

². beliefs about intelligence

³. causal styles

⁴. Blackwell, Trzesniewski & Dweck

تعیین کننده الگوهای عاطفی، شناختی و رفتاری هستند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ به نقل از عابدی، سعیدی پور، فرج‌اللهی و صیف، ۱۳۹۴).

۲-۳-کمک طلبی تحصیلی؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۳-۱-تعریف کمک طلبی تحصیلی

کمک طلبی^۱ تحصیلی جستجوی کمک از دیگری به هنگام رو به رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان شده است. همچنین کمک طلبی تحصیلی نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌دانند. کمک طلبی تحصیلی در دربرگیرنده‌ی رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند. کلاس درس بافتی است که در آن دانش‌آموزان از نظر درسی با دشواری‌هایی روبه رو می‌شوند و باید از افراد با تجربه و کارآمد کمک بخواهند. کمک طلبی در حوزه‌ی تحصیل و یادگیری ممکن است به عنوان نشانه‌ای از رفتار وابسته و غیرانطباقی^۲ تلقی شود (محمودیان، صفری، آقای، رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱).

معلمان پیرو چنین دیدگاهی یعنی غیرانطباقی بودن کمک طلبی در حوزه تحصیل، ترجیح می‌دهند که دانش‌آموزان حتی الامکان از اقدام به کمک طلبی اجتناب کنند و به انجام دادن کار مستقل مبادرت ورزند. همچنین کمک طلبی تحصیلی به عنوان رفتار انطباقی و راهبرد یادگیری نیز دانسته شده است. معلمانی که از این دیدگاه به کمک طلبی مین‌گردند سعی خواهند کرد تا هرچه بیشتر دانش‌آموزان را به پرس و جو و کمک گرفتن از دیگران ترغیب کنند. با این حال کمیت پرس و جو به تنهایی نمی‌تواند ملاک داوری در مورد انطباقی یا غیر انطباقی بودن کمک طلبی باشد. به نظر می‌رسد کمک طلبی تحصیلی به اشکال گوناگون

^۱. help- seeking
^۲. maladaptive

صورت می‌گیرد که همه‌ی آنها به پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی منجر نمی‌شوند (گود، اسلاوینگز، هارل و امرسون^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱).

در زمینه‌های تحصیلی، دانش‌آموزان ممکن است با توجه به سود و هزینه ادراک شده، نگرش‌های متفاوتی به کمک طلبی داشته باشند. سود ادراک شده این مطلب را می‌رساند که کمک طلبی راهبردی مفیدی برای ارتقاء یادگیری است. در حالی که هزینه ادراک شده با توجه به اینکه فرد به نیازش برای کمک اذعان می‌کند، به صورت تهدیدی علیه ارزش شخصی عمل می‌کند. وجود اهمیت کمک طلبی تحصیلی در فرایند یادگیری نشان داده شده است که بسیاری از نوجوانان هنگامی که نیازمند کمک هستند، جستجوی کمک نمی‌کنند. از طرفی نوع کمک طلبی افراد به لحاظ کیفی نیز متفاوت است. دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر بیشتر و در شرایط خود درگیر کمتر اقدام به کمک طلبی می‌کنند. اگر نوجوانان توانایی فراشناختی برای آگاهی از نیازمندی خود به کمک دارند پس چرا بسیاری از آنها تصمیم‌گیری به جستجوی کمک نمی‌گیرند. این تناقض آشکار، اهمیت توجه به عوامل انگیزشی و شخصیتی موثر در رفتار کمک طلبی دانش‌آموزان را در کلاس برجسته می‌سازد (اخلاقی‌نیا، طالع پسند و بیگدلی، ۱۳۹۲).

در واقع کمک طلبی، یکی از راهبردهای فراشناختی مورد استفاده در یادگیری خود نظم بخش است که فراگیران با استفاده از آن می‌توانند موقعیت‌ها را به نحوی ترتیب دهند که به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری نائل شوند، بنابراین میتوان به یقین گفت که کمک طلبی تحصیلی یکی از راهبردهای مؤثر و مناسب در یادگیری است. تمام الگوهای کمک طلبی از فرایندهای فراشناختی تشکیل شده است. این فرآیندها شامل بازشناسی نیاز به کمک، ادراک منافع و هزینه‌های کمک طلبی، اهداف کمک طلبی، انتخاب منابع کمک طلبی و فرایند کسب کمک می‌شود. الگوی کمک طلبی ورهاسلت کمک طلبی را دارای سه بعد کمک طلبی (ابزاری-اجرایی)؛ بعد مربوط به منبع کمک طلبی (رسمی-غیررسمی) و نگرش به کمک طلبی (اجتناب از کمک طلبی، تهدیدهای کمک طلبی و باورهای کمک طلبی) می‌باشد (ورهاسلت^۲، ۲۰۰۸؛ به نقل از زمانی، عادبدینی و کیانی، ۱۳۹۴).

¹. God, Slavings, Harel, Emerson

². Verhasselt

کمک طلبی را می‌توان چنین تعریف کرد که هنگامی که فراگیران با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که در آن موقعیت‌ها نمی‌توانند خواسته‌های خود را برآورده کنند و برای انجام تکالیف و یادگیری خود به کمک نیاز دارند، در چنین موقعیت‌هایی فراگیران باید از نیاز به کمک خود، آگاه باشند و برای کمک گرفتن از دیگران تصمیم بگیرند که از چه راهکارهایی استفاده کنند. به نوعی کمک طلبی، ابزاری برای فراگیری است که کمک گرفتن را روشی برای بهبود درک و فهم خویش و افزایش توانمندی‌هایشان، تلقی می‌کنند تا بدین وسیله مسائل و مشکلات درسی خویش را به صورت مستقل حل کنند. کمک طلبی اجرایی، بر پیدا کردن و به دست آوردن پاسخ صحیح سؤالات است. منابع کمک طلبی رسمی عبارتند از دریافت خدمات تحصیلی از طریق معلمان خصوصی و سایر منابع علمی مثل کتابخانه که در قالب رسمی تعریف و فراهم شده و دانش‌آموزان در درجه نخست برای انجام تکالیف درسی به آنها رجوع می‌نمایند. کمک‌های غیررسمی عبارتند از کمک‌هایی که فراگیران از همکلاسی‌ها، اعضای خانواده، دوستان و همسالان خود دریافت می‌کنند (پترسون، ۲۰۰۱؛ به نقل از زمانی، عادبدینی و کیانی، ۱۳۹۴).

۲-۳-۲- نظریه‌های مرتبط به کمک طلبی تحصیلی

۲-۳-۲-۱- نظریه ویگوتسکی^۱

بهره‌مندی کودکان از افراد دیگر برای کسب مهارت‌ها، فرض اساسی نظریه ویگوتسکی در مورد تحول ذهنی است. کمک طلبی به عنوان یک راهبرد یادگیری که نقش مهمی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارد، نیاز به توجه بیشتری از سوی معلمان دارد. براساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی، کمک طلبی و پرس و جو از فرد توانمندتر به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در «حوزه تقریبی رشد^۲» پیشرفت کند. حوزه تقریبی رشد فاصله‌ای است میان سطح فعلی رشد که از طریق توانایی حل مسئله مستقل کودک تعیین می‌شود با پتانسیل رشد که از طریق حل مسئله با راهنمایی و همکاری یک بزرگسال یا کودک توانمندتر از خود مشخص می‌گردد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ به نقل از محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). حوزه تقریبی رشد به عنوان گامی مهم در درک مکانیزم‌های یادگیری و رشد، کسب بینش درباره

^۱. Vygotsky

^۲. the zone of proximal development

نیازهای یادگیرندگان و ارائه مداخلات آموزشی مناسب به شمار می‌رود (چونتا، مک‌لارن، آلباستی، جوردن و کاتز^۱، ۲۰۱۷).

بر اساس نظریه ویکوتسکی دانش‌آموزانی که «حوزه‌ی تقریبی رشد» بزرگ‌تری دارند از کودکانی که «حوزه‌ی تقریبی رشد» کوچک‌تری دارند، توانایی بیشتری برای دریافت کمک از سوی بزرگسالان یا به عبارتی کمک طلبی دارند (گروس^۲، ۲۰۰۵؛ به نقل از). سکوسازی^۳ ایده‌ای است که توسط وود، برونر و راس^۴ به کار گرفته شده است. چهارچوب یا سکو در تعلیم و تربیت، توسط معلم به منظور حمایت کودک در فرایند یادگیری است که بر اساس مفهوم «حوزه‌ی تقریبی رشد» پدید آمده است. از مفهوم «حوزه‌ی تقریبی رشد» ویکوتسکی چنین بر می‌آید که رشد، هم به وسیله آنچه کودک می‌تواند به یاری فرد بزرگسال یا همسال ماهرتر انجام دهد، تعریف می‌شود. حد پایین «حوزه‌ی تقریبی رشد» سطحی از توانایی حل مسئله است که کودک به تنهایی به آن رسیده و حد بالای آن نشان دهنده مسئولیت اضافی است که کودک می‌تواند به کمک معلم و یا همسال ماهرتر خود به آن دست یابد. بنابراین رشد شناختی و کمک طلبی تحصیلی در نظریه ویکوتسکی بر اساس «حوزه‌ی تقریبی رشد» تبیین می‌شود و رشد شناختی زمانی به حداکثر می‌رسد که در «حوزه‌ی تقریبی رشد» بیشترین تعامل اجتماعی صورت گیرد (وولفلک^۵، ۲۰۰۸؛ به نقل از جوزانی و سعدی‌پور، ۱۳۹۲).

«حوزه‌ی تقریبی رشد» را میانه یا مرکز سحرآمیز (جادویی) می‌نامند، یعنی نقطه‌ای بین آنچه دانش‌آموز از قبل می‌داند و آنچه آمادگی یادگیری آن را ندارد. «حوزه‌ی تقریبی رشد» شامل توانایی‌ها، نگرش‌ها و طرز تفکرهایی است که در حال رشد هستند و تنها با حمایت و کمک طلبی از بزرگسالان و همسالان ماهرتر از فرد بهبود می‌یابند. در تکیه سازی یا سکوسازی، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد سهم عمده‌ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. سکوسازی یک مفهوم مهم در آموزش و یادگیری است که در جریان آن معلمان و

¹. Chounta, McLaren, Albacete, Jordan & Katz

². Groos

³. scaffolding

⁴. Wood, Bruner & Ross

⁵. Woolfolk

دانش‌آموزان بین دانش فرهنگی معلمان و تجربه روزانه دانش‌آموزان روابط معناداری ایجاد می‌کنند (وولفلک، ۲۰۰۸؛ به نقل از جوزانی و سعدی‌پور، ۱۳۹۲).

۲-۲-۳-۲- نظریه زیمرمن

زیمرمن به عنوان یکی از نظریه پردازان نظریه شناختی- اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف نمود که در آن فراگیران به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین و دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، وی خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری^۱، انگیزشی^۲، شناختی^۳ و فراشناختی^۴ در فرایند یادگیری جهت بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌کنند (زیمرمن، ۱۹۸۶؛ به نقل از عابدی، سعیدی‌پور، فرج‌اللهی و صیف، ۱۳۹۴). به اعتقاد زیمرمن کمک طلبی تحصیلی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی است که اهمیت فراوانی در فرایند یادگیری دارد. خودتنظیمی تحصیلی را فرایند خودجهت دهی توصیف شده است که یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی تبدیل می‌کنند. یکی از این مهارت‌های تحصیلی کمک طلبی تحصیلی است. یک خودتنظیم‌گر فعال، در زمان مقتضی راهبرد متناسب را از خزانه راهبردهای یادگیری خود انتخاب می‌کنند و بر این باور است که تلاش وسیله کسب موفقیت و رسیدن به اهداف است (زیمرمن، ۱۹۸۸؛ به نقل از گلستانه و عسکری، ۱۳۹۳).

۲-۲-۳-۲- نظریه نیومن

رفتار کمک طلبی به سه نوع اشاره‌های جزئی یا سرنخ‌ها^۵، تایید^۶ عملکرد قبلی و دریافت پاسخ^۷ مسئله از فردی دیگر تقسیم شده است. بر این اساس نیومن میان کمک طلبی اجرایی^۸ و کمک طلبی ابزاری^۹ تمایز قائل شده است. مطابق این دیدگاه زمانی که افراد در کمک طلبی اجرایی درگیر می‌شوند آن را به شکل

1. behavioral

2. motivational

3. ccognitive

4. metacognitive

5. hints

6. confirmation

7. response

8. executive help seeking

9. instrumental help seeking

درخواست پاسخ مسئله ابراز میدارند. یعنی ترجیح می‌دهند که دیگران مسئله را برای آنان حل کنند. کمک طلبی اجرایی جنبه‌ی غیرانطباقی دارد؛ زیرا به بهبود یادگیری منجر نمی‌شود. لیکن، در کمک طلبی ابزاری، کمک درخواست شده محدود به اشاره‌ها، راهبردها و در زمینه‌ی روشن سازی روش‌های حل مسئله است که به تسلط بر تکلیف منجر می‌شود و از تبحر فرد در آینده حمایت می‌کند. کمک طلبی ابزاری جنبه‌ی انطباقی دارد و به منزله‌ی یک راهبرد اساسی خودنظم بخشی تلقی می‌شود. بنابراین هنگام بررسی رفتار کمک طلبی دانش‌آموزان توجه به ماهیت کمک طلبی دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد. به نظر نیومن کمک طلبی دانش‌آموزان در مراحل متفاوت یادگیری یکسان نیست و متأثر از مراحل کسب مهارت است. به عقیده نیومن درگیر شدن دانش‌آموزان در کمک خواستن به هنگام مواجهه با دشواری به عوامل متعددی بستگی دارد. از جمله ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و شرایط زمینه‌ای یا موقعیتی که بر کمک طلبی تأثیر می‌گذارد (نیومن، ۲۰۰۰؛ به نقل از محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱).

۲-۳-۲-۴- نظریه باتلر^۱

باتلر سطح توانایی را تعدیل کننده‌ای قاطع در رفتارهای مرتبط به کمک طلبی می‌داند. بر اساس دیدگاه باتلر سطح توانایی به دو گونه تقسیم شده است. سطح توانایی ادراک شده (به ادراکات دانش‌آموز از توانش‌های تحصیلی خود رجوع دارد؛ یعنی این باور که آنان برای فهم و انجام تکالیف درسی خود توانا هستند) و سطح توانایی واقعی (به میزان توانایی فرد برای انجام یک تکلیف خاص اشاره دارد). هرچه سطح توانایی ادراک شده بالاتر باشد احتمال بیشتری است که فرد به جستجوی کمک بپردازد. سطح توانایی واقعی نیز عاملی مهم دیگری است. دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف توانایی (پایین و بالا) از لحاظ کمیت کمک طلبی تفاوت معنادار ندارند؛ اما از لحاظ کیفیت کمک طلبی باهم تفاوت دارند. دانش‌آموزان دارای توانایی پایین هنگامی که نمی‌توانند خودشان مسئله‌ی ریاضی را حل کنند، بیشتر تقاضای پاسخ مسئله را می‌کنند؛ در حالی که دانش‌آموزان دارای توانایی بالا تقاضای اشاره یا سرنخ را به انواع دیگر کمک (تقاضای تأیید و پاسخ مسئله) ترجیح می‌دهند. این نتایج براین واقعیت دلالت دارد که دانش‌آموزان دارای توانایی بالا

^۱. Butler

برای انجام دادن تکالیف تحصیلی درگیری شناختی^۱ عمیق‌تری دارند. آنها در پی گرفتن پاسخ از دیگران نیستند، بلکه بر فرآیند انجام تکلیف متمرکز می‌شوند و هر جا نیاز باشد در مورد راه حل مسائل از دیگران راهنمایی می‌خواهند. در نتیجه به پیشرفت تحصیلی بالاتری نائل می‌شوند. در مقابل دانش‌آموزان دارای توانایی پایین هنگام روبه رو شدن با ابهام درسی به جای فرآیند کار، بر نتیجه‌ی آن تمرکز دارند و از دیگران می‌خواهند تا پاسخ مسئله را به آنان بگویند یا درباره‌ی نتیجه‌ی کارشان اظهار نظر کنند. این نوع کمک طلبی نمی‌تواند به یادگیری و کسب مهارت منجر شود (باتلر، ۲۰۰۶؛ به نقل از محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱).

۲-۳-۲-۵- نظریه اهداف پیشرفت^۲

با توجه به اهمیت رویکردهای شناختی-اجتماعی^۳ در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه روانشناسی تعلیم و تربیت و تاکید بر این رویکردها بر اهمیت متغیرهای بافتی، فردی و زمینه‌ای در تبیین فرایندهای مرتبط با عملکرد در محیط‌های تحصیلی، نظریه اهداف پیشرفت در چارچوب رویکرد شناختی و اجتماعی قرار دارد. این نظریه در حالی که در یک چشم انداز شناختی-اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که فراگیران چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت تفسیر می‌نمایند (تابع بردبار و رستگار، ۱۳۹۴). این نظریه به ویژه انگیزش دانش‌آموزان را در مدرسه مورد توجه قرار داده است (مشتاقی، میرهاشمی و پاشاشریفی، ۱۳۹۲). هسته مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهای متعددی که بحث پیرامون رویکرد هدف پیشرفت پرداخته‌اند، بر قصد و نیت فعالیت‌ها و رفتارهای مرتبط با پیشرفت متمرکز هستند (براتن و استرامسو^۴، ۲۰۰۴). در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا فقط بر دو جهت‌گیری هدف تبحری^۵ و جهت‌گیری هدف عملکردی^۶ تاکید می‌کردند (دوئک و ماستر^۷، ۲۰۰۸). امروزه پژوهش‌ها بر سه رویکرد جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکرد/رویکرد و عملکرد/اجتناب متمرکز شده‌اند. افرادی که جهت‌گیری تبحری دارند در

1. cognitive engagement

2. goals achievement

3. social approach cognitive

4. Braten & Stromso

5. mmastery goal oorientation

6. performance

7. Dweck & Master

تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند (وانگ، بیدل و الیوت^۱، ۲۰۰۷). افرادی که اهداف عملکرد/رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت های مطلوب تمرکز می‌کنند، در صورتی که اهداف عملکرد/اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب تمرکز می‌کنند (گونیدا، ولالا و کیوسئوگلو^۲، ۲۰۰۹). هدف‌های تکلیف مدار با اجتناب از کمک طلبی به طور منفی مرتبط است، اما اهداف بیرونی و اهداف توانایی نسبی (اهداف عملکردی) به طور مثبت با اجتناب از کمک طلبی ارتباط دارند. دانش‌آموزان با اهداف بیرونی و توانایی نسبی که هدف اساسی آنها نشان دادن توانایی و دستیابی به جوایز و پاداش است، معتقدند که کمک طلبی قضاوت و واکنش‌های منفی دیگران را به دنبال داشته و در نتیجه از کمک طلبی اجتناب می‌کنند، این یافته بیانگر آن است که نگرش دانش‌آموزان در مورد کمک طلبی با اهدافی که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند در ارتباط است. اهداف تکلیف مدار و ادراک لیاقت اجتماعی بهترین پیش‌بینی کننده کمک طلبی هستند و هدف‌های بیرونی بهترین پیش‌بینی کننده اجتناب از کمک طلبی است (اخلاقی نیا، طالع پسند و بیگدلی، ۱۳۹۲).

۲-۴- اضطراب امتحان؛ تعریف و نظریه‌ها

۲-۴-۱- تعریف اضطراب

اختلال‌های اضطرابی از شایع‌ترین اختلال‌های روان‌پزشکی در جمعیت عمومی هستند (عباسی، یزدی، فرخ، حاجی سیدجوادی، ۱۳۹۳). اختلالات اضطرابی شامل اختلالاتی هستند که ترس و ناراحتی زیاد و رفتارهای پر هرج و مرج در آنها رایج است و در واقع پیش‌بینی کننده وقوع یک تهدید در آینده هستند (چاپمن، شوتلورث و هوپر^۳، ۲۰۱۴؛ به نقل از صدوقی و حسامپور، ۱۳۹۶). پدیده اضطراب امر جدیدی نیست و انسان‌ها در همه اعصار و با هر فرهنگی آن را تجربه کرده‌اند. اضطراب نقش مهمی در زندگی و سلامت انسان‌ها ایفا می‌کند. اضطراب احساس مبهم و ناخوشایندی است که غالباً منبع آن برای افراد ناشناخته می‌باشد. اضطراب پدیده‌ای روانشناختی و از شایع‌ترین اختلالات روانی در تمام سنین است. در پاسخ به

¹ Wang, Biddle & Elliot

² Gonida, Voulala & kioseoglou

³ Chapman, Shuttlesworth & Huber

اضطراب، فرد واکنش‌های روانی متعددی را تجربه می‌کند که گاه به صورت نگرانی نسبت به وضع جسمانی و گاه به صورت خودبیمارانگاری تجلی می‌یابد (قاسم نژاد، جلال منش، رصدی، محمودی، ۱۳۹۰).

زندگی در قرن اخیر باعث شده است که انسان به طور مداوم در مقابل ناملایمات از خود سازگاری نشان دهد و اضطراب شایع‌ترین اختلالی است که در مقابل ناسازگاری‌ها بروز می‌کند. اما در این میان نبود شناخت از شرایط و فقدان اعتماد به نفس کافی برای افراد در مدیریت مشکلات و مسایل مختلف در اغلب موارد منجر به بروز اضطراب به شکل و شمایل می‌شود که خواب و آرامش را از انسان ربوده و همچون آفتی سلامت روانی و حتی جسمی را تهدید می‌کند. اگر چه اعتقاد بر این است که اضطراب کم برای حیات و زندگی روزمره انسان لازم است اما اضطراب زیاد نیز زیان‌های جدی بر جسم، روان، روابط اجتماعی، شغل و تحصیلات وارد می‌آورد و فرد را از دارا بودن یک سلامت کیفی قابل قبول در زندگی محروم می‌نماید (کاتزلنیک، کوباک، دلیره، هنک، گریست، داویسون و هلستاد^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از موحدی‌راد، اجودی، احمدی، فخار مقدم و اکبریان، ۱۳۹۱).

۲-۴-۲- تعریف اضطراب امتحان

اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه جوامع، به عنوان یک پاسخ مناسب و سازگار تلقی می‌شود. فقدان اضطراب یا اضطراب بیمارگونه ممکن است ما را با مشکلات و خطرات زیادی مواجه سازد. اضطراب در حد متعادل و سازنده ما را وا می‌دارد که برای انجام امور خود، به موقع و مناسب تلاش کرده، بدین ترتیب زندگی خود را بادوام‌تر و بارورتر سازیم (لشکری پور، ۱۳۸۶). اضطراب امتحان شامل یک حالت هیجانی آمیخته با ترس و نگرانی درباره موقعیت‌هایی است که فرد با ارزیابی از عملکردش مواجه می‌شود این موقعیت‌ها بیشتر در حوزه‌های تحصیلی است (براون فورمن، هربرت، هافمن، یئون و گوئتر^۲، ۲۰۱۱). اضطراب امتحان، نوعی اضطراب وابسته به موقعیت است که می‌تواند موجب افت چشم‌گیر توانایی افراد در موقعیت سنجش یا امتحان گردد (احمدیان، ۱۳۹۲). اضطراب امتحان ممکن است خیلی زود حتی در سنین پیش دبستانی ظاهر شود، اما اضطراب امتحان بین سنین ۱۰ تا ۱۱ سالگی شکل گرفته، ثبات می‌یابد و تا

^۱. Katzelnick, Kobak, DeLeire, Henk, Greist, Davidson & Helstad

^۲. Brown, Forman, Herbert, Hoffman, Yuen & Goetter

بزرگسالی تداوم می‌یابد. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگ با عملکرد و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان دارد. اضطراب امتحان با شخصیت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز ارتباط دارد به طوری که در دانش‌آموزان درون‌گرا و دانش‌آموزان با اعتماد به نفس کم شایع‌تر است (گنجی، مامی، امیریان و نیازی، ۱۳۹۴).

اضطراب امتحان، یکی از متغیرهای شناختی و هیجانی بسیار مهم در حوزه روانشناسی تربیتی است که میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو را تحت تأثیر خود قرار داده و زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که سطح بالای این اضطراب با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند و عامل ۱۰ تا ۲۰ درصد افت تحصیلی در این قشر محسوب می‌گردد (لاتاس، پانتیک و اوبرادوویک^۱، ۲۰۱۰). یکی از بیشترین وقایع تهدید کننده‌ای که امروزه موجب اضطراب در دانش‌آموزان می‌گردد، امتحانات است. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده شایع و مهم آموزشی رابطه نزدیکی با اضطراب عمومی دارد با این حال دارای ویژگی‌ها و مشخصه‌های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی مجزا می‌سازد (الوجیا، باریو و رودریگز^۲، ۲۰۰۷). اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود (بروکس^۳، ۲۰۱۲؛ به نقل از گنجی، مامی، امیریان و نیازی، ۱۳۹۴).

۲-۴-۳- ابعاد اضطراب امتحان

۲-۴-۳-۱- بعد شناختی

بعد شناختی اضطراب امتحان مسئول کاهش عملکرد و اشتغالات فکری فرد بوده و این عامل اضطراب امتحان را در فرد به وجود می‌آورد (گنجی، مامی، امیریان و نیازی، ۱۳۹۴). در این میان خطاهای شناختی مانند تفکر فاجعه آمیز در ایجاد برخی اختلالات رفتاری به عنوان مکانیزم‌هایی برای فرار از مشکلات عمل می‌کنند و این خطاهای شناختی مانند تعمیم افراطی، باورهای فاجعه آمیز یا منفی نیز در بروز این اختلالات رفتاری چون اضطراب امتحان به عنوان عوامل شناختی نقش دارند (سارایسکا، روتر، بی، شا، لی،

¹ Latas, Pantić & Obradović

² Aluja, Barrio & Rodríguez

³ Brooks

چن و فلدمن^۱، ۲۰۱۴). در تبیین اضطراب امتحان بعد شناختی بر عنصر ارزیابی دلالت دارند(نی، لئو و لیائو^۲، ۲۰۱۱). مؤلفه مهم نگرانی و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود(ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، ۱۳۸۸). در وجه شناختی اضطراب امتحان بیانگر انتظارات منفی در مورد موفقیت و درباره کارآمدی خود است و توجه فرد را از کاری که بر عهده دارد منحرف می‌سازد(درخشان و تیموری، ۱۳۹۴).

۲-۴-۳-۲- بعد هیجانی

بعد هیجان اضطراب امتحان مسئول ایجاد هیجانات منفی و عواطف منفی بوده و این عامل اضطراب امتحان را در فرد به وجود می‌آورد(گنجی، مامی، امیریان و نیازی، ۱۳۹۴). در تبیین اضطراب امتحان بعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند(نی، لئو و لیائو، ۲۰۱۱). هیجان پذیری به تجربه‌های ناخوشایند و برانگیختگی هیجانی باز می‌گردد(درخشان و تیموری، ۱۳۹۴). مؤلفه هیجان پذیری است که به واکنشی‌های عصب خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفتگی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند(ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، ۱۳۸۸).

۲-۴-۴-۲- درمان‌های رایج روانشناختی برای اضطراب امتحان

۲-۴-۴-۱- آموزش شناختی- رفتاری

درمان شناختی رفتاری یکی از درمان‌های روانشناختی است که نتایج پژوهش‌ها اثربخشی آن را بر بهبود اختلالات اضطرابی نشان داده‌اند(بارترا، کومینگس، آرمنتو، کولی، بوش آمسپوگر، ویلسون و استانلی^۳، ۲۰۱۷؛ آلدوفوسی، ادت، آریکپو، آکوئیسوا و مریمیکنو^۴، ۲۰۱۷؛ میلوسویک، چودزیک، بوید و مک کابه^۵، ۲۰۱۷). مداخله شناختی- رفتاری تلفیقی از رویکردهای شناختی و رفتاری است. در این نوع درمان به فرد کمک می‌شود تا الگوهای تفکر تحریف شده را تشخیص دهد. سپس برای تغییر این افکار و رفتارها از بحث‌های منظم

¹. Sariyska, Reuter, Bey, Sha, Li, Chen & Feldmann

². Nie, Lau & Liao

³. Barrera, Cummings, Armento, Cully, Bush Amspoker, Wilson & Stanley

⁴. Adelufosi, Edet, Arikpo, Aquaisua & Meremikwu

⁵. Milosevic, Chudzik Boyd & McCabe

و تکالیف رفتاری دقیقاً سازمان یافته‌ای استفاده می‌شود. چنین روش‌هایی که به منظور تعدیل سوء درک و سوء تعبیر حوادث مهم زندگی به کار می‌روند، درمان شناختی-رفتاری خوانده می‌شوند (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۰۷؛ به نقل از حسین خانزاده، رستم‌پور، خسروجاوید و ندائی، ۱۳۹۵). آموزش راهبردهای شناختی و رفتاری می‌تواند بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان موثر است. با توجه به نتایج، استفاده از آموزش راهبردهای شناختی و رفتاری به منظور کاهش اضطراب دانش‌آموزان و افزایش عملکرد آن‌ها در امتحان پیشنهاد شده است (جراره و محمدی کرکانی، ۱۳۹۲). مداخلات شناختی-رفتاری، درمانی مناسب برای اضطراب امتحان است (آقائی، عابدی و جمالی باقلعه، ۱۳۹۱).

۲-۴-۲- آموزش حل مسئله

حل مسئله یک مهارت حیاتی در دانش‌آموزان است و فقدان آن با برخی مشکلات عاطفی و شناختی برای دانش‌آموزان همراه است. حل مسئله یک فرایند شناختی است که به وسیله‌ی آن فرد می‌کوشد، راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند. حل مسئله با فراشناخت و حافظه کاری دانش‌آموزان در ارتباط است (کورنولد، کارتی و تنکاتی^۲، ۲۰۱۵). داشتن مهارت حل مسئله احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان این راه‌حل‌های مختلف افزایش می‌دهد و از بسیاری جهات، توانایی حل مسئله به فرد، برای ایجاد یک آمایه یادگیری کمک می‌کند (ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش حل مسئله موجب کاهش اضطراب امتحان می‌شود. آموزش حل مسئله می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر در جهت کاهش اضطراب امتحان و در دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (کاظمی، وزیری و عابدی، ۱۳۹۵). آموزش مهارت حل مسئله راهبردی کوتاه مدت، کارآمد و بی‌ضرر است که با هدف قرار دادن توانایی شناختی دانش‌آموزان می‌تواند آنها را در برابر اضطراب امتحان توانمند سازد (طاهر، نوروزی و تقی‌زاده رمی، ۱۳۹۳).

¹. Sadock & Sadock

². Cornoldi, Carretti, Drusi & Tencati

۲-۴-۳- کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف شده است (کینگ، اسموسکی و روبینز^۱، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی، هشیاری غیرقضاوتی، غیرقابل توصیف و مبتنی بر زمان حال نسبت به تجربه ایست که در یک لحظه‌ی خاص در محدوده‌ی توجه یک فرد قرار دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان دهنده آن است آموزش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب موثر است (آقایوسفی، اورکی، زارع و ایمانی، ۱۳۹۲). همچنین ذهن آگاهی و آموزش حضور ذهن مبتنی بر تنفس هدایت شده^۲ با تأکید بر خودتنظیمی، آرامش‌سازی ذهن می‌تواند تأثیرات و پیامدهای اختلالات اضطرابی و افسردگی را در افراد کاهش دهد (لالانده، کینگ، بامبلینگ و اسچویتزر^۳، ۲۰۱۷). فنون مبتنی بر ذهن آگاهی موجب کاهش میزان علائم اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین، برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌توان از فنون مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده کرد (قمری و حسینی، ۱۳۹۶).

۲-۴-۴- مشاوره فراشناختی

یکی از روش‌های درمانی موثر در کاهش علائم اضطراب و افسردگی، فراشناخت درمانی است. فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است و به دانش یا باورهای مربوط به فکر کردن و راهبردهایی که افراد از آنها برای تنظیم و کنترل فرایندهای تفکر استفاده می‌کنند، اشاره دارد. فراشناخت‌های غلط به ویژه باورهای منفی به کنترل‌ناپذیری، بیشترین همبستگی را با مجموعه‌ای از مقیاس‌های مرتبط با آسیب‌پذیری دارند (عاشوری، ۱۳۹۴). مشاوره فراشناختی میزان علائم اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد. مداخله فراشناختی سطوحی از مداخله را عرضه می‌کند که بر چالش محتوای تفکر و باورهای منفی که در مداخله‌های سنتی شناختی بر آن تأکید می‌شود، تأکید نمی‌کند؛ بلکه سعی می‌کند که فراشناخت‌هایی را که شیوه ناسازگارانه تفکرات منفی تکرار شونده را زیاد می‌کند و یا باعث افزایش باورهای منفی می‌شود را تغییر دهد. به نظر می‌رسد که در تبیین اثربخشی درمان فراشناختی گفتن این نکات لازم است که در این رویکرد به جای اینکه درمان شامل چالش با افکار مزاحم و باورهای ناکارآمد باشد، شامل ارتباط با افکار به طریقی است که مانع ایجاد

^۱ Keng, Smoski & Robins

^۲ guided respiration mindfulness therapy

^۳ Lalande, King, Bambling & Schweitzer

مقاومت و یا تحلیل ادراکی پیچیده شود و بتواند راهبردهای تفکر ناسازگار در مورد نگرانی را از بین ببرد (مومنی، رضایی و گرجی، ۱۳۹۲).

۲-۴-۴-۵- آموزش مدیریت زمان

اضطراب امتحان نوعی از اضطراب وابسته به موقعیت است که می‌تواند موجب افت چشم‌گیر توانایی افراد در موقعیت سنجش یا امتحان گردد. با توجه به شیوع بالای و تأثیر منفی آن بر عملکرد تحصیلی، روش‌های متعددی برای کاهش آن ایجاد شده است. آموزش مدیریت زمان می‌تواند در کاهش اضطراب امتحان موثر باشد (جنابادی، ناستی‌زایی و جلال زایی، ۱۳۹۵). مدیریت زمان موجب کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان می‌شود، چرا که زمان یکی از ساختارهای مهم در تحقیقات روانشناسی سازمانی به ویژه در حیطه برنامه‌ریزی است و بین این منبع با ارزش و استرس ناشی از کار و فعالیت ارتباط بالقوه‌ای وجود دارد. رویکرد افراد به مدیریت زمان و هدف‌گذاری باعث می‌شود که منابع انگیزشی رفتار آدمی درونی شود و امکان نظارت و ارزیابی و خودتنظیمی مستمر در قبال عملکرد مهیا گردد (یعقوبی، محقی، یوسف‌زاده، گنجی و الفتی، ۱۳۹۳).

۲-۴-۴-۶- درمان عقلانی - عاطفی

اضطراب امتحان یک پدیده‌ی جهانی است. این پدیده یک مشکل آموزشی مهم است که سالیانه میلیون‌ها دانش‌آموز در سراسر جهان آن را تجربه می‌نمایند. آموزش مشاوره گروهی عقلانی هیجانی الیس، باعث افزایش مولفه‌های بهداشت روانشناختی (کاهش افسردگی، اضطراب، شکایات بدنی و بدکارکردی اجتماعی) می‌شود. درمان گروهی عقلانی، عاطفی و رفتاری الیس یک روش موثر در کاهش نشانه‌های روانشناختی و بالینی و بهبود علائم افراد است (رجبی و کارجوکسمایی، ۱۳۹۱). درمان‌های شناختی، عاطفی و هیجانی در درمان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد (شاهنده و صفرزاده، ۱۳۸۹).

۲-۴-۵- نظریه‌های اضطراب امتحان

۲-۴-۵-۱- نظریه ساراسون

ساراسون اضطراب امتحان را نوعی خود اشتغالی ذهنی می‌داند که با خود کم انگاری و تردید در مورد توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌گردد (عظیمی، شاکری، نوری و حاتمی، ۱۳۹۳). در نتیجه انتظار می‌رود که یک رابطه‌ی معکوس معنی‌داری بین نمرات اضطرابی و نمرات امتحانی وجود داشته باشد. پاره‌ای بر این باورند که آنچه موجب تحلیل کارآمدی می‌گردد این است که افراد مضطرب به جای این که توجه خود را بر محتوی آزمون متمرکز کنند آنرا بر خود و نگرانی‌هایشان معطوف می‌نمایند و همین امر موجب می‌شود که نتوانند نتایج متناسب با توانایی‌هایشان را ارائه دهند. تردید در مورد توانایی‌های خود به شایستگی فرد بر می‌گردد (عظیمی، شاکری، نوری و حاتمی، ۱۳۹۳)

۲-۴-۵-۲- نظریه کارکرد اجرایی خود نظم بخش

کارکردهای اجرایی، کارکردهای عالی شناختی و فراشناختی هستند که مجموعه‌ای از توانایی‌های عالی، بازداری، خودآغازی گری، برنامه ریزی راهبردی، انعطاف شناختی و کنترل تکانه را به انجام می‌رسانند. در واقع، کارکردهایی همچون سازمان دهی، تصمیم گیری، حافظه کاری، کنترل حرکتی، احساس و ادراک زمان، برنامه‌ریزی و پیش بینی آینده، بازسازی، زبان درونی و حل مسئله را می‌توان از جمله مهم‌ترین کارکردهای اجرایی عصب شناختی دانست که در زندگی و انجام تکالیف یادگیری و کنش‌های شناختی به انسان کمک می‌کند. کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از توانایی‌های عالی شامل خودگردانی، خودآغازگری، برنامه ریزی، انعطاف پذیری شناختی، حافظه کاری، سازماندهی، ادراک پویا از زمان، پیش بینی آینده و حل مسئله است که در فعالیت‌های روزانه به افراد کمک می‌کند (ویلکات، دوایل، نیگ، فرانو و پنینگتون^۱، ۲۰۰۵). مدل کارکرد اجرایی خود نظم بخش^۲ در زمینه اختلالات هیجانی به تبیین اضطراب

^۱ Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington

^۲ Self-regulatory Executive Function Mode

امتحان پرداخته است. این مدل به وسیله ولز و متیوس^۱ ارائه شده است به مفهوم سازی اختلال‌های هیجانی در یک چارچوب چند سطحی می‌پردازد. این چارچوب شامل فرایندهای پویا و فراشناختی است که بر رشد و تداوم اختلال‌های هیجانی تأثیر می‌گذارند(۱۹۹۴)؛ به نقل از حق شناس گرگابی، نوری قاسم آبادی، مرادی و صرامی، ۱۳۹۲

طبق مدل مدل کارکرد اجرایی خود نظم بخش عوامل فراشناختی بر راهبردهای غیر مفید کنترل فکر و سایر راهبردهای مقابله‌ای به کار گرفته شده در اختلالات هیجانی که باعث حفظ هیجانات منفی می‌شوند تأثیر بسزایی دارند. در مدل کلی اختلالات هیجانی انواع پردازش‌های شناختی که منجر به اضطراب صفت و حالت می‌شود را فراشناخت افراطی و مقابله ناسازگارانه معرفی می‌کنند. این مدل تبیینی برای عوامل شناختی و فراشناختی دخیل در کنترل بالا به پایین اختلال هیجانی ارائه می‌نماید. فرآیندهای شناختی در سه سطح متعادل شامل دانش یا باورهای ذخیره شده در حافظه بلند مدت، فراسیستم^۲ پردازش لحظه‌ای شامل ارزیابی یا اجرای راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر توجه(شامل سندرم توجهی شناختی) و سطح پایین پردازش رفلکسی و خارج از آگاهی فرد است(ولز، ۲۰۰۰؛ به نقل از حق شناس گرگابی، نوری قاسم آبادی، مرادی و صرامی، ۱۳۹۲).

باورهای فراشناختی، بنیان پرورش الگوهای پاسخ دهی به تفکرات، الگوی تفکرات چرخه‌ای اجتناب، سرکوب تفکرات، بازبینی تهدید و رفتارهای غیرانطباقی و رویدادهای درونی مشخص شده با توجه معطوف به خود فزاینده است. از طرفی باورهای فراشناختی اشاره به عدم اعتماد فرد به حافظه و توجه خود، به عنوان فرایندهای شناختی می‌باشد که به عنوان مولفه‌ها و راهبردهای ناسازگار فراشناختی مطرح هستند(روسس و ولز^۳، ۲۰۰۶). در حمایت از مدل مدل کارکرد اجرایی خود نظم بخش ولز و متیوس برای اضطراب، باورهای فراشناختی در ارتباط با علایم اضطراب چون اضطراب امتحان نقش مهمی دارند. بنابراین، تغییر باورهای فراشناختی با توجه به اهمیت نقش آنها در مولفه‌های اجتناب، ترس و ناراحتی فیزیولوژیکی می‌تواند به

¹. Wells & Matthews

². meta level

³. Roussis & Wells

عنوان مانعی در تشدید و تداوم علائم اضطراب چون اضطراب امتحان باشد (کارترایت هاتون و ولز^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از حق شناس گرگابی، نوری قاسم آبادی، مرادی و صرامی، ۱۳۹۲).

۲-۴-۵-۳- نظریه پردازش اطلاعات

مدل پردازش اطلاعات بر بازشناسی روابط غیرخطی بین مراحل مختلف پردازش اطلاعات در فرایند یک تعامل اجتماعی تاکید می‌کند. مدل مورد نظر، از ماهیتی چرخه‌ای برخوردار است و در بردارنده حلقه‌های بازخوردی است که مسیرهای موازی و اعمال همزمان فرایندهای مشخص را شامل می‌شود. در این مدل فرض می‌شود که افراد با بهره‌گیری از یک پایگاه اطلاعاتی معین که مشتمل بر دانش مبتنی بر تجارب پیشین، نقشه‌ای اجتماعی و روانسازهای اجتماعی است، به درون یک موقعیت اجتماعی قدم می‌نهند (خدایی، زارع، علیپور و شکری، ۱۳۹۴). نقص در گنجایش پردازش اطلاعات، علت اصلی مشکلات افراد مبتلا به اضطراب امتحان می‌باشد. ظرفیت پردازش اطلاعات چنین دانش‌آموزانی با اشتغالات فکری انباشته می‌گردد. این مسئله به‌طور مؤثری موفقیت تحصیلی و میزان حل مسئله را کاهش می‌دهد. این دانش‌آموزان، گرایش به پردازش بیشتر و افزایش توانش شناختی در خود دارند، ولی به دلیل فقدان عادت‌های مطالعه و نقص در پردازش، دچار کاستی‌هایی در عملکرد می‌گردند (ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، ۱۳۸۸).

۲-۴-۵-۴- نظریه نقص حافظه کوتاه مدت

حافظه کوتاه مدت را گاه حافظه‌ی فعال نیز می‌نامند، زیرا این حافظه با اطلاعاتی که در ذهن به طور فعال وجود دارند و در حال فعالیت برای انتقال به حافظه‌ی دراز مدت هستند سروکار دارد. حافظه کاری یا کوتاه مدت که حافظه فعال نیز نامیده می‌شود یکی از چهار منشاء اصلی تفاوت‌های فردی هوش می‌باشد (اکرمن، ۲۰۰۵). حافظه کاری بخشی از نظام حافظه انسان است که با توجه به ظرفیت محدودی که دارد، اطلاعات را به طور موقت در حالت فعال نگه می‌دارد تا بتوان بر روی آنها عملیات دیگری انجام دهد (لوپس و کارپندال^۲، ۲۰۰۹). دیگر این حافظه محاسبات ذهنی را فراهم نموده نقش ایستگاه بین راه را برای حافظه

^۱. Cartwright-Hatton & Wells

^۲. Lewis & Carpendale

بلند مدت ایفاء می نماید. ظرفیت حافظه کوتاه مدت تحت عنوان فضای کاری برای پردازش اطلاعات می باشد که هم در میزان پردازش اطلاعات هم زمان و هم در ذخیره اطلاعات نقش مهمی را ایفا می کند. الگوی حافظه کاری با طیفی از ذخیره های موقتی که توسط نظام توجهی تحت عنوان اجرای مرکزی کنترل می شود. الگوی اولیه این حافظه توسط بدلی^۱ (۲۰۰۴) ارائه و سپس در آخرین تغییراتی که آنها در الگوی خود ایجاد کردند الگوی جدیدی را ارائه نمودند که شامل چهار جزء است: حلقه آوایی یا گویشی یا صدای درنی؛ برگه پیش نویس دیداری-فضایی یا چشم درونی؛ اجرا کننده مرکزی؛ انباره ی رویدادی. از آنجا که حافظه کاری دارای محدودیت است در پردازش اطلاعات نقش تعیین کننده ای دارد، تفاوت های فردی در ظرفیت حافظه کاری در عملکرد افراد منعکس می شود. تفاوت های فردی در ظرفیت حافظه کاری بیانگر تفاوت پایدار افراد از نظر توانایی کنترل برای هدایت فکر در جهت اهداف تکلیف است، لذا افراد با ظرفیت بالای حافظه کاری بیشتر می توانند از تسخیر فکر توسط اطلاعات بازیابی شده یا رویدادهای بیرونی که افکار را از اقدام به تکالیف جاری دور می کنند، اجتناب کنند (انگل و کین^۲، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر ظرفیت بالا علاوه بر ایجاد امکان پردازش همزمان چند تکلیف، نشان دهنده توانایی فرد در جلوگیری از حواس پرتی در اثر افکار برانگیخته درونی یا حوادث محیط بیرونی است. شواهد متعددی نشان می دهد که ظرفیت موثر حافظه کاری در میان افراد مختلف متفاوت است و این تفاوت بر گستره وسیعی از تکالیف شناختی مانند حل مسئله، یادگیری مطالب جدید، استدلال و درک مطلب اثر می گذارد (چری، الیوت و ریسه^۳، ۲۰۰۷). اضطراب امتحان با نقص در حافظه کوتاه مدت مرتبط بوده و تداخل شناختی یا خود مشغولی های منفی در افراد مبتلا به اضطراب امتحان نتیجه ای از نقص در حافظه کوتاه مدت آنها است (سایبر^۴، ۱۹۸۰؛ به نقل از ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، ۱۳۸۸).

¹. Baddeley

². Engle & Kane

³. Cherry, Elliott & Reese

⁴. Sieber

۲-۴-۵-۵- نظریه شناختی-توجهی

مدل شناختی-توجهی در تبیین اضطراب امتحان^۱ توسط واین^۲ (۱۹۸۰)؛ به نقل از ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، (۱۳۸۸) ارائه شده است و این مدل اضطراب امتحان را به عنوان یک سازه شناختی-توجهی برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد توصیف کرده است. براساس مدل شناختی-توجهی، افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را معطوف به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمانی می‌نمایند. این معطوف کردن توجه به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف نشانگر رفتارهای خودناتوان ساز در دانش‌آموزان است (یوسال و لو، ۲۰۱۰).

۲-۵- پیشینه پژوهش

۲-۵-۱- پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور

- سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) با هدف بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نتایج پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی می‌تواند به وسیله‌ی ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به شکل معناداری پیش‌بینی شود. همچنین نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاملیت و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی را در پیش‌بینی و تبیین عملکرد تحصیلی مورد تایید قرار داد که تلویحات عملی سودمندی را در فرایند انگیزش و یادگیری فراگیران در بر دارد.

- ممبینی، مکتبی و بهروزی (۱۳۹۴) با هدف بررسی تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان نتایج رگرسیون نشان داد که بین متغیرهای

^۱. Attentional-Cognitive

^۲. Wine

خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با اضطراب امتحان رابطه معنی داری وجود ندارد، در حالی که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با کمک طلبی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد.

- آرام‌فر و زینالی (۱۳۹۴) با هدف بررسی رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یافته‌ها نشان داد که میان تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی دار و میان کمک طلبی آموزشی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود داشت. تنیدگی تحصیلی و کمک طلبی آموزشی در یک مدل توانستند واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. با توجه به بتای استاندارد سهم تنیدگی تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بیشتر از کمک طلبی آموزشی بود.

- عبدی (۱۳۹۳) با هدف بررسی تأثیر مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد اکتشافی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم تجربی نتایج تحقیق نشان داد که دانش‌آموزانی که از طریق مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد تدریس اکتشافی آموزش دیده بودند پیشرفت تحصیلی بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان آموزش دیده با روش تدریس سنتی داشتند. همچنین یافته‌ها در این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزانی که از طریق مدل چرخه یادگیری آموزش دیده بودند، نگرش مثبت‌تری به درس علوم داشتند.

- نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳) با هدف بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش اکتشافی هدایت شده روش میزان در مدرسه ابتدایی میزان با روشهای متداول آموزشی مدارس غیر دولتی شهر تهران (با لحاظ کردن سه سازه مهارت های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت) نتایج نشان داد که یافته مربوط به خلاقیت به روش متفاوت آموزشی مدرسه میزان متوجه که منجر به افزایش نمره خلاقیت دانش‌آموزان شده است.

- گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) با هدف بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک طلبی نتایج نشان داد که از میان متغیرهای بررسی شده، عوامل فراشناخت، اهداف عملکرد-گرایشی، ارزش تکلیف، سازماندهی، نیاز به شناخت و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بینی کننده کمک‌طلبی تحصیلی بودند و عوامل آموختن سریع، مرور، ویژگی شخصیتی روان رنجوری، تعلل ورزی، ارزش تکلیف و فراشناخت بهترین پیش‌بینی کننده اجتناب از

کمک‌طلبی بودند. بر طبق نتایج، عوامل انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر رفتار کمک‌طلبی تحصیلی نقش دارند.

- کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲) با هدف بررسی اثربخشی روش اکتشافی هدایت شده در درس ریاضی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر سوم ابتدایی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روش تدریس اکتشافی هدایت شده بر حیطه‌های مختلف خلاقیت ریاضی دانش‌آموزان تأثیر داشته و آن را افزایش داده است، بدون شک می‌توان این روش را یکی از روش‌های متناسب تدریس ریاضی در جهت هر چه خلاق‌تر شدن دانش‌آموزان در درس ریاضی دانست. این پژوهش اذعان دارد به این که، استفاده از روش‌های تدریس فعال در مدارس، به خصوص روش اکتشافی هدایت شده در درسی مانند ریاضیات که دانش‌آموزان را با چالش مواجه کرده است، خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

- خانکشی زاده و رضایی (۱۳۹۱) با هدف بررسی رابطه دانش فراشناخت، نظریه‌های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با عملکرد ریاضی نتایج نشان داد که: نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی (پذیرش کمک‌طلبی) به طور معنی‌داری با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان رابطه دارد. نظریه‌های ضمنی هوش (هوش ذاتی و هوش افزایشی) با راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت و معنی‌دار داشت ولی رابطه باور هوشی ذاتی با پذیرش کمک‌طلبی منفی و معنی‌دار بود. بین استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ارتباط مثبت و معنی‌دار به دست آمد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیر پذیرش کمک‌طلبی به طور معنی‌داری عملکرد ریاضی را پیش‌بینی می‌کند.

- رضایی و پاشایی (۱۳۸۹) با هدف بررسی رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نتایج نشان داد که پیشرفت تحصیلی با باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان ساده/قطعی، یادگیری سریع/ثابت و اجتناب از کمک‌طلبی همبستگی منفی و معنی‌دار ولی با پذیرش کمک‌طلبی همبستگی مثبت و معنی‌دار دارد. پذیرش کمک‌طلبی با باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع/ثابت و اجتناب از کمک‌طلبی همبستگی منفی و معنی‌دار ولی با دانش ساده/قطعی همبستگی مثبت معنی‌دار

دارد. باور معرفت شناختی یادگیری سریع/ ثابت بهترین پیش بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود و دانش ساده/ قطعی و پذیرش کمک طلبی در اولویت بعدی قرار داشتند.

۲-۵-۲- پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور

- فینی، باری، هورست و جوهنستون (۲۰۱۸) با هدف بررسی کمک طلبی تحصیلی نتایج بیانگر آن بود که رفتارهای پذیرش و اجتناب از کمک طلبی با عملکرد و خودکارآمدی دانش‌آموزان در ارتباط است. پذیرش رفتارهای کمک طلبی می‌تواند به خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرده و این رفتارهای کمک طلبانه با انگیزش، نگرش‌ها در رابطه هستند.

- رائفلدر، رنجر و وود^۱ (۲۰۱۸) در پژوهش خود با هدف بررسی نقش میانجی کننده ادراکات دانش‌آموز از حمایت انگیزشی معلم در رابطه بین اضطراب امتحان و درماندگی آموخته شده نتایج نشان داد که بین اضطراب امتحان و درماندگی آموخته شده رابطه وجود دارد. انگیزش‌های مثبت معلمان و ادراک دانش‌آموز از حمایت انگیزشی معلم در رابطه بین اضطراب امتحان و درماندگی آموخته شده نقش میانجی ایفا می‌کند.

- اممی‌یا و وانگ^۲ (۲۰۱۷) در پژوهش خود با هدف بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی و رفتارهای کمک طلبانه تحصیلی از معلمان و همسالان نتایج نشان داد که کودکان ابتدایی و نوجوانان اغلب از گرفتن کمک‌های تحصیلی از سوی معلمان و همسالان خود اجتناب می‌کنند. لذا درک زیرساخت‌های انگیزشی این رفتارهای کمک طلبانه تحصیلی دارای اهمیت است. از جمله باورهای انگیزشی تاثیرگذار بر کمک طلبی می‌تواند به خودپنداره تحصیلی و اهمیت تحصیلی اشاره کرد. لذا خودکارآمدی تحصیلی و اهمیت تحصیلی به عنوان زیرساخت‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌توانند رفتارهای کمک طلبانه دانش‌آموزان را افزایش دهند.

یازیزی^۳ (۲۰۱۷) در پژوهش خود با هدف بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری، اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی نتایج بیانگر آن بود که پیشرفت تحصیلی و دستاوردهای علمی رابطه منفی و معنی‌داری با اضطراب امتحان دارد. بین سبک‌های یادگیری مشارکت کننده و اجتناب ناپذیر با اضطراب امتحان در

^۱ Raufelder, Regner & Wood

^۲ Amemiya & Wang

^۳ Yazici

یادگیرندگان رابطه وجود دارد. سبک‌های یادگیری رقابتی و همکاری رابطه معنی‌داری با اضطراب امتحان دارند. می‌توان گفت که سبک‌های یادگیری از پیش‌بینی کننده‌های معنی‌دار اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

- کاراکوپ و دکین^۱ (۲۰۱۷) با هدف بررسی تاثیر اثربخشی فنون تدریس فعال بر روی یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و مهارت علمی معلمان نشان داد که در این راهبرد یادگیری مشارکتی، دیوارهای روش‌های تدریس سنتی از میان برداشته می‌شود و همکاری و همیاری دانش‌آموزان با همدیگر در اولویت قرار می‌گیرد و در عین حال رقابت در کلاس درس از بین می‌رود و رفاقت و هم افزایی جای آن را می‌گیرد. همچنین نتایج نشان داد که فنون تدریس فعال به شیوه جیگ ساو بر روی یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و مهارت علمی معلمان تاثیر معنادار دارد.

- فیردوآس، پریانتا و سوهندرا^۲ (۲۰۱۷) با هدف بررسی تدریس فعال مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای بر بهبود عزت نفس دانش‌آموزان نتایج نشان داد که عزت نفس دانش‌آموزانی که تدریس فعال مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری هفت‌مرحله‌ای را دریافت می‌کنند از عزت نفس بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که یادگیری متعارف و معمولی خود را دریافت می‌کنند دارند.

۲-۶- جمع بندی

موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در حالی به عنوان نهادی خودجوش، با حضور بعضی از مجربین عرصه‌ی تعلیم و تربیت شکل گرفت، که از بدو تاسیس، ارائه‌ی پاسخ‌هایی جامع و موثر برای این معضلات را رسالت خویش دید. این مجموعه در سال ۱۳۷۶ با تاسیس دبیرستان کار خود را رسماً آغاز نمود و پس از آن در سال ۱۳۷۹ با افتتاح مقطع راهنمایی حوزه‌ی خدمت خویش را گسترش داد. اما هر چه می‌گذشت اهمیت کار ریشه‌ای و بنیادین برای مسئولین مدرسه پررنگ‌تر می‌شد، چرا که مربیان هنگام کار با دانش‌آموزان گاهی به مشکلاتی بر می‌خوردند که ریشه در گذشته‌ها داشت. تا جایی که علی‌رغم سختی‌های فراوان اجرایی، با استعانت از درگاه الهی و توسل به مقربین درگاهش تصمیم بر تأسیس مقطع دبستان

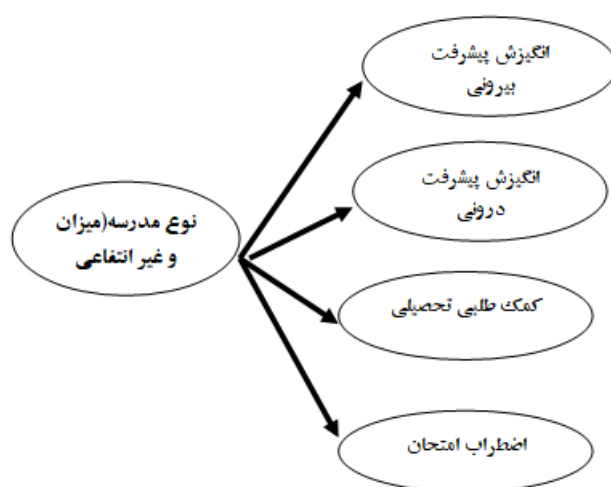
¹ Karacop & Diken

² Firdaus, Priatna & Suhendra

گرفته شد. این موسسه تلاش کرده است تا از کاستی‌ها فرصت‌سازی نماید و با در نظر گرفتن چارچوب کلی نظام آموزشی از روش تدریس پیشرفته یادگیری اکتشافی که بر پرورش توانایی‌ها بنا شده، در آموزش استفاده کند. دست‌آوردهای این تلاش‌ها مجموعه‌ای از تجارب دلسوختگان عرصه تعلیم و تربیت و با استفاده از مبانی علمی موجود در حیطه مباحث علوم تربیتی و با تأکید بر کاربرد آنها با توجه به زمینه فرهنگ اسلامی و ایرانی است. روش غالب در این مدرسه بر اساس یادگیری اکتشافی هدایت شده است. در این روش شاگرد، محور و مرکز ثقل فرایند یادگیری است. در این روش یادگیرندگان تشویق می‌شوند تا به کمک پرسش‌ها و راهنمایی‌های معلم به درک و فهم مطالب برسند. این شیوه به یادگیرندگان هم استقلال و هم مسئولیت لازم برای کشف مفاهیم و برقراری ارتباط بین آنها داده می‌شود. معلم به جای اینکه پاسخگوی تمام سوال‌های شاگردان باشد، زمینه مناسب را فراهم کرده تا آنان خود به پاسخ لازم برسند. ایجاد مهارت‌های خوب درک کردن مانند خوب دیدن، شنیدن و لمس کردن، جمع‌آوری داده‌ها، فرضیه‌سازی، آزمایش فرضیه‌ها، نتیجه‌گیری و انتقال مطالب در موقعیت‌های جدید از عناصر مهم روش یادگیری اکتشافی است.

در چنین رویکردی شما دانش‌آموز را به مثابه دانشمند کوچکی در نظر گرفته‌اید که قادر است مشکلات خود را اعم از علمی، مهارتی، ارتباطی، عاطفی و غیره حل کند و راه را برای فعال و مؤثر بودن در آینده فراهم می‌کند. یادگیری او عمقی و در سطوح عالی شناختی است که با توجه به نیازهایش، کاربردی می‌شود. این دبستان از همان ابتدا با این شیوه‌ی نوین و با حرفه‌هایی تازه که نشأت گرفته از علم و تجربه و تدبیر مربیان و طراحان آموزشی خویش بود کار خود را آغاز نمود و موفق شد الگویی مناسب را در عرصه‌ی عمل ارائه کند که به اذعان بسیاری از مخاطبان، نتایجی خیره‌کننده به همراه داشته است. دانش‌آموزان این مدرسه در عین اینکه احساس آزادی زیادی دارند، بسیار هم منظم اند. آنها برای یادگیری خود را مجبور نمی‌بینند و به نیکی یافتند که خود مسئول کارهایشان هستند. این امر احساس مسئولیت را در ایشان بالا برده تا جایی که بدون نیاز به تشویق و تنبیه و یا تذکرات اولیا و مربیان به انجام وظایف خویش می‌پردازند. دانش‌آموزان دبستان میزان عاشق مدرسه‌شان هستند و از بودن در آن احساس آرامش می‌کنند به

حدی که تعطیلی مدرسه برایشان خوشایند نیست. با توجه به آنچه گفته و از آنجایی که در پژوهش‌های قبلی پژوهشی که مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش-آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی را نشان داده باشد یافت نشد، انجام این پژوهش در نوع خود جدید و جنبه نوآوری دارد و به بررسی این هدف پرداخته شده است.



نمودار ۲-۱- مدل مفهومی پژوهش

فصل سوم

روش‌شناسی پژوهش

به منظور آگاهی از چگونگی اجرا و بیان روش شناسی پژوهش در این فصل اطلاعات مربوط به طرح پژوهش، جامعه آماری، حجم، شیوه انتخاب نمونه، ابزار جمع آوری اطلاعات، روش تجزیه و تحلیل اطلاعات و روش اجرای پژوهش توصیف شده است

۳-۱- روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای خواهد بود. در تحقیق علی-مقایسه‌ای هدف این است که از معلول به علت احتمالی برسیم و بدین لحاظ این تحقیق گذشته‌نگر می‌باشد. این طرح تحقیق زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که تغییر مستقل به دلیل خصیصه‌ای بودن یا غیر اخلاقی و غیر انسانی بودن غیر قابل دستکاری است و محقق می‌خواهد با مطالعه متغیر وابسته (معلول) به متغیرهای مستقل تاثیرگذار (علت) دست یابد.

۳-۲- جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش شامل دو گروه خواهند بود. گروه اول مدرسه میزان و گروه دوم مدارس غیرانتفاعی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند.

۳-۳- نمونه و روش نمونه گیری

حجم نمونه در این پژوهش با توجه به ماهیت مقایسه‌ای بودن آن ۱۰۰ نفر بود، به این صورت که ۵۰ نفر از مدرسه میزان به روش و ۵۰ نفر از مدارس غیر انتفاعی به روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند انتخاب شدند. از آنجایی که در تحقیقات علی-مقایسه‌ای حجم هر گروه ۳۰ نفر پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۶)، در این پژوهش برای تعمیم پذیری بیشتر نتایج حجم هر گروه ۵۰ نفر انتخاب شد.

۳-۴- ملاک‌های پژوهش

۳-۴-۱- ملاک‌های ورود به پژوهش

۱- رضایت آگاهانه دانش‌آموزان

۲- عدم تجربه طلاق در والدین آنها

۳- نداشتن بیماری‌های جسمی و روانی

۳-۴-۲- ملاک‌های خروج از پژوهش

۱- عدم رضایت آگاهانه

۲- تجربه طلاق در والدین آنها

۳- ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانی

۳-۵- ابزارهای پژوهش

۳-۵-۱- پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی

این پرسشنامه توسط هارتر (۱۹۸۱) طراحی شده است. این متشکل از ۳۳ سوال به صورت سؤالاتی برای اندازه‌گیری دو بعد انگیزش درونی و انگیزش بیرونی مطرح شد که سازه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد است و به صورت لیکرت از هیچ وقت نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گاهی اوقات نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۴، تقریباً همیشه نمره ۵ نمره‌گذاری می‌شود و برخی گویه‌ها متناسب با محتوا نمره‌گذاری معکوس دارد. سوالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷، ۳۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند به این صورت که به هیچ وقت نمره ۵، به ندرت نمره ۴، گاهی اوقات نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۲، تقریباً همیشه نمره ۱ تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه دو مولفه «انگیزش پیشرفت درونی با سوالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۱، ۱۳، ۱۹، ۲، ۸، ۱۴، ۲۰، ۲۶» و «انگیزش پیشرفت بیرونی با سوالات ۳۱، ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷، ۲۲، ۱۶، ۱۰، ۴، ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸، ۳۲» را اندازه‌گیری می‌کند. انگیزش درونی پیشرفت شامل سه مولفه «ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی با سوالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۳»، «تمرکز بر کنجکاوی با سوالات ۱، ۱۳، ۱۹» و «تمایل به تسلط مستقلانه با سوالات ۲، ۸، ۱۴، ۲۰، ۲۶» و انگیزش بیرونی پیشرفت شامل سه مولفه «ترجیح کار آسان با سوالات ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷»، «تمرکز بر خوشایندی معلم با سوالات ۲۲، ۱۶، ۱۰، ۴» و «وابستگی به قضاوت معلم با سوالات ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸، ۳۲» می‌باشد (خالق خواه، رضایی شریف، زاهد بابلان و هاشمی، ۱۳۹۴). روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه توسط متخصصان صورت گرفته است (محمودی و حسینی، ۱۳۹۴). ضریب اعتبار را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضریب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره‌ی ۹

ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه‌ی دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است(هارتر، ۱۹۸۱). برای محاسبه پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت از روش محاسبه‌ی آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی آن ۰/۷۸ بدست آمد. که برای خرده عامل‌ها یعنی انگیزش درونی ۰/۸۴ و انگیزش بیرونی ۰/۶۷ گزارش شده است(محمودی و حسینی، ۱۳۹۴). همچنین بر روی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی ۰/۸۷ گزارش شده است(خالق خواه، رضایی شریف، زاهد بابلان و هاشمی، ۱۳۹۴). پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ بررسی شده است. ضریب بازآزمایی برای مقیاس کلی انگیزش درونی ۰/۸۱ و انگیزش بیرونی ۰/۵۲ و برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۸ متغیر بوده است. ضرایب آلفا نیز برای مقیاس کلی انگیزش درونی ۰/۸۷ و برای مقیاس انگیزش بیرونی ۰/۶۷ و برای زیرمقیاس‌ها بین ۰/۶۰ و ۰/۸۲ به دست آمده است(سجادی منزله و پیرخائفی، ۱۳۹۶). در خارج کشور آلفای کرونباخ پرسشنامه برای خرده مقیاس انگیزش درونی ۰/۷۸ و خرده مقیاس انگیزش بیرونی ۰/۷۶ و کل سوالات ۰/۸۶ به دست آمده است. پایایی به روش بازآزمایی برای انگیزش بیرونی ۰/۷۲ و انگیزش درونی ۰/۸۹ محاسبه شده است(تاسگین و تونک^۱، ۲۰۱۸). در این پژوهش برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان مدارس میزان ۰/۸۶ و بر روی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ۰/۹۱ به دست آمده است که نشان پایایی بسیار خوب پرسشنامه است.

۳-۵-۲- پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ(۱۹۹۷) ساخته شده است شامل ۱۴ سوال و دو مولفه «اجتناب^۲ از کمک طلبی با سوالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲» و «پذیرش^۳ کمک طلبی با سوالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴» را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ دهندگان هر سوال را در مقیاس لیکرت(۱-کاملاً مخالفم و ۵- کاملاً موافق) به این صورت که کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً موافقم ۵ نمره داده می‌شود. دامنه نمرات به دست آمده بین ۱۴ تا ۷۰ می‌باشد(محمودیان، صفری، آقایی،

^۱ Tasgin & Tunc

^۲ avoiding

^۳ adaptively

رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). در پژوهش بر روی دانش‌آموزان آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک طلبی ۰/۷۶ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۷۲ به دست آمده است (رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹). همچنین پایایی سوالات پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان شهرستان تبریز با آلفای کرونباخ محاسبه شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۳ گزارش شده است (خانکشی زاده و رضایی، ۱۳۹۱). در خارج کشر در جهت بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک طلبی ۰/۹۲ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۸۸ به دست آمده است (فردریسی، ساکالویک و تانجن^۱، ۲۰۱۵). روایی همگرایی با استفاده همبستگی بین رفتارهای کمک طلبی و جو کلاسی و آموزشی ضریب همبستگی ۰/۵۲ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (وانگ و هسیو^۲، ۲۰۱۶). در این پژوهش برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان مدارس میزان ۰/۸۹ و بر روی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ۰/۹۰ به دست آمده است که نشان پایایی بسیار خوب پرسشنامه است.

۳-۵-۳- پرسشنامه اضطراب امتحان

این پرسشنامه توسط ورن و بنسون (۲۰۰۴) به منظور ارزیابی اضطراب امتحان کودکان ۷ تا ۱۲ سال ساخته شده است. این پرسشنامه ۳۰ سوال دارد که سه عامل «افکار مزاحم^۳ سوالات ۵، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۲۹»، «انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف^۴ سوالات ۳، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۲، ۲۶، ۳۰» و «تمرکز بر واکنش‌های خودکار^۵ با سوالات ۲، ۴، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۸» را می‌سنجد. سوالات ۱ و ۱۵ از مولفه افکار مزاحم، سوال ۱۴ از مولفه انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف و ۸ و ۲۵ به دلایل نداشتن بار عاملی از مجموع سوالات حذف شده‌اند (ورن و بنسون، ۲۰۰۴). نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف ۴ درجه‌ای از اصلا ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گاهی اوقات ۳ نمره، اغلب ۴ نمره تعلق می‌گیرد. نسخه فارسی مقیاس اضطراب امتحان کودکان ورن و بنسون با مدل سه عاملی برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی کشورمان برازش مطلوبی

¹ Federici, Skaalvik & Tangen

² Wang & Hsu

³ Thoughts

⁴ off-task behavior

⁵ autonomic reactions

دارد و می‌توان از آن برای ارزیابی اضطراب امتحان و شناسایی دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالا دارند استفاده کرد. همچنین در بررسی پایایی عوامل استخراج شده همسانی درونی آنها از طریق آلفای کرونباخ برای «افکار مزاحم ۰/۸۰»، «انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف ۰/۶۶» و «تمرکز بر واکنش‌های خودکار ۰/۶۶» به دست آمده است (احمدی قوزلوجه و باعزت، ۱۳۹۵). پایایی توسط سازندگان برای «افکار مزاحم ۰/۸۹»، «انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف ۰/۷۸» و «تمرکز بر واکنش‌های خودکار ۰/۸۵» و کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمده است (ورن و بنسون، ۲۰۰۴). روایی همگرایی پرسشنامه اضطراب امتحان با حل مسئله ضریب همبستگی ۰/۶۸- و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (کوره‌هن، نیروس، جانسون و اکلوف^۱، ۲۰۱۷). پایایی نسخه ترکی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ضرایب برای «افکار مزاحم ۰/۵۶»، «انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف ۰/۸۱» و «تمرکز بر واکنش‌های خودکار ۰/۴۷» گزارش شده است (آیدین و بلوگان^۲، ۲۰۱۷). بر روی کودکان مدارس ابتدایی ۸ تا ۱۳ ساله برای بررسی همسانی درونی (پایایی) پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمده است. همچنین روایی همگرایی پرسشنامه با استفاده از پرسشنامه اضطراب ریاضی با همبستگی پیرسون ضریب ۰/۸۵ و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی و پایایی بسیار خوب پرسشنامه است (کاری، هیل، دوین و اسزوسس^۳، ۲۰۱۷). در این پژوهش برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان مدارس میزان ۰/۸۱ و بر روی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی ۰/۸۵ به دست آمده است که نشان پایایی بسیار خوب پرسشنامه است.

۳-۶- روش اجرای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش پس از انجام هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش شهر تهران همچنین با موسسه فرهنگی، آموزشی هدایت میزان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به کلاس درس دانش‌آموزان مراجعه کرده و از بین آنها به تعداد ۱۰۰ نفر (به این صورت که ۵۰ نفر از مدرسه میزان به روش نمونه‌گیری

¹. Korhonen, Nyroos, Jonsson & Eklöf

². Aydın & Bulgan

³. Carey, Hill, Devine & Szűcs

هدفمند و ۵۰ نفر از مدارس غیر انتفاعی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های پژوهش برای پاسخگویی در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد. در ابتدای پرسشنامه اصول اخلاقی پژوهش نوشته شد و طی آن شرکت آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ‌ها شرح داده شده بود. این اصول برای آنها خوانده شد و از آنها رضایت شفاهی جهت شرکت در پژوهش دریافت شد. سپس، بر اساس دستورالعملی که در بالای پرسشنامه‌ها نوشته شده بود از آنها خواسته شد تمامی سوالات را به دقت بخوانند تا حد امکان سوالی را بی‌پاسخ نگذارند. پژوهشگر بر روند اجرای پرسشنامه‌ها نظارت داشت و تمامی پرسشنامه‌ها تکمیل گردیده و هیچ پرسشنامه‌ای بدون پاسخ باقی نماند. فرایند جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ۵ به طول انجامید. بعد از گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های پاسخ‌های دانش‌آموزان با روش‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل گردید.

۳-۷- اصول اخلاقی

در این پژوهش مانند هر پژوهشی دیگر برخی اصول اخلاقی در دو بخش اجرایی و نگارشی عمل شده است. در بخش اجرایی حریم خصوصی و محرمانه بودن^۱ داده‌های جمع‌آوری شده رعایت شد. به این صورت که اطلاعات گردآوری شده در راستای هدف این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین در این پژوهش احترام به کرامت و حقوق^۲، اسرار و آزادی آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش توجه شد. توضیح اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به آزمودنی‌ها از دیگر اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. همچنین در نوشتن مطالب این پژوهش بعد از استفاده از منابع مختلف، مشخصات آنها برای جلوگیری از سرقت علمی و ادبی در قسمت فهرست منابع ذکر شده است.

۳-۸- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل خواهد شد. در سطح توصیف جهت سنجش متغیرهای پژوهش از اندازه‌های گرایش به مرکز(میانگین) و اندازه‌های پراکنده از مرکز(انحراف

^۱. privacy and confidentiality

^۲. respect for people's rights and dignity

استاندارد) استفاده شد. مفروضه‌های تحقیق شامل آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون لون برای همگنی واریانس‌های بین گروهی، آزمون باکس برای همگنی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس بود. در سطح استنباطی جهت بررسی تفاوت متغیرها در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد. ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ بود.

فصل چهارم

یافته‌های پژوهش

در این فصل به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته شده است. در ابتدا یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه، سپس به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره با ذکر مفروضه‌های آن پرداخته شده است.

۴-۱- یافته‌های جمعیت شناختی

جدول ۴-۱- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و سن والدین آزمودنی‌ها

درصد		فراوانی		متغیرهای جمعیت شناختی	
مدرسه غیر انتفاعی	مدرسه میزان	مدرسه غیر انتفاعی	مدرسه میزان		
۰/۱۴	۰/۱۶	۷	۸	دیپلم	تحصیلات والدین
۰/۱۲	۰/۱۴	۶	۷	فوق دیپلم	
۰/۴۲	۰/۴۰	۲۱	۲۰	لیسانس	
۰/۱۲	۰/۳۰	۱۶	۱۵	فوق لیسانس و بالاتر	
۱۰۰	۱۰۰	۵۰	۵۰	جمع	
۰/۱۰	۰/۱۴	۵	۷	۳۵ تا ۴۰ سال	سن والدین
۰/۱۰	۰/۱۲	۵	۶	۴۵ تا ۵۰ سال	
۰/۴۶	۰/۴۲	۲۳	۲۱	۵۱ تا ۵۶ سال	
۰/۳۴	۰/۳۲	۱۷	۱۶	۵۶ به بالا	
۱۰۰	۱۰۰	۵۰	۵۰	جمع	

جدول ۴-۱- توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و سن والدین آزمودنی‌ها را نشان

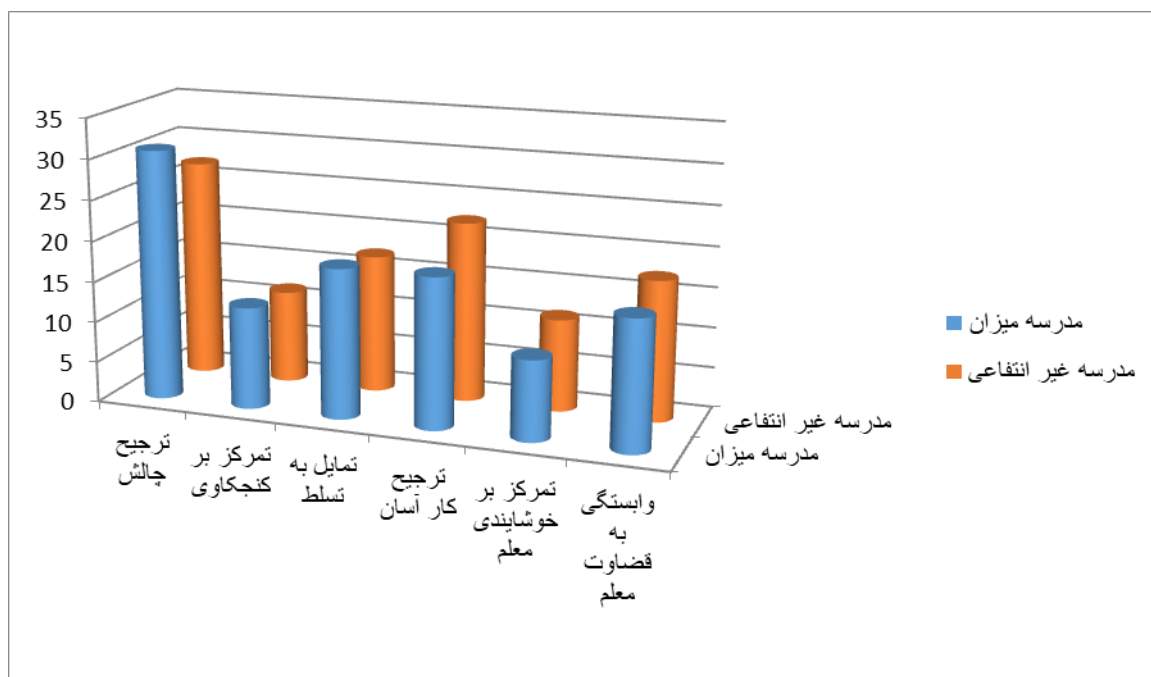
می‌دهد.

۴-۲- آمار توصیفی

جدول ۴-۲- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر انگیزش پیشرفت تحصیلی

متغیرهای وابسته	گروه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی	مدرسه میزان	۳۰/۸۶	۷/۰۷۱	۱۵	۴۵
	مدرسه غیر انتفاعی	۲۷/۰۴	۷/۰۰۷	۱۴	۴۱
تمرکز بر کنجکاوی	مدرسه میزان	۱۲/۶۰	۱/۴۷۱	۱۰	۱۵
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۱/۴۸	۱/۶۸۱	۸	۱۴
تمایل به تسلط مستقلانه	مدرسه میزان	۱۸/۴۸	۱/۹۸۲	۱۲	۲۲
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۷/۰۸	۱/۹۵۷	۱۱	۲۱
ترجیح کار آسان	مدرسه میزان	۱۸/۵۶	۳/۶۹۹	۱۲	۳۰
	مدرسه غیر انتفاعی	۲۲/۲۴	۳/۹۳۱	۱۵	۳۰
تمرکز بر خوشایندی معلم	مدرسه میزان	۹/۹۰	۲/۳۶۷	۷	۱۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۱/۴۰	۲/۰۵۰	۸	۱۶
وابستگی به قضاوت معلم	مدرسه میزان	۱۶/۰۰	۳/۸۵۴	۱۰	۳۰
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۷/۳۲	۲/۶۲۲	۱۱	۲۴

جدول ۴-۲- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر متغیرهای پژوهش شامل ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی و تمایل به تسلط مستقلانه در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است.



نمودار ۲-۴- مقایسه میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی

جدول ۳-۴- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر کمک طلبی تحصیلی

متغیرهای وابسته	گروه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
اجتناب از کمک طلبی	مدرسه میزان	۹/۹۸	۲/۹۳۸	۱	۱۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۳/۳۴	۲/۳۹۶	۱۰	۲۱
پذیرش کمک طلبی	مدرسه میزان	۲۳/۳۰	۳/۵۵۹	۱۵	۲۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۹/۱۲	۳/۰۶۸	۱۳	۲۹

جدول ۳-۴- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر متغیرهای پژوهش شامل اجتناب از کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. پذیرش کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است.

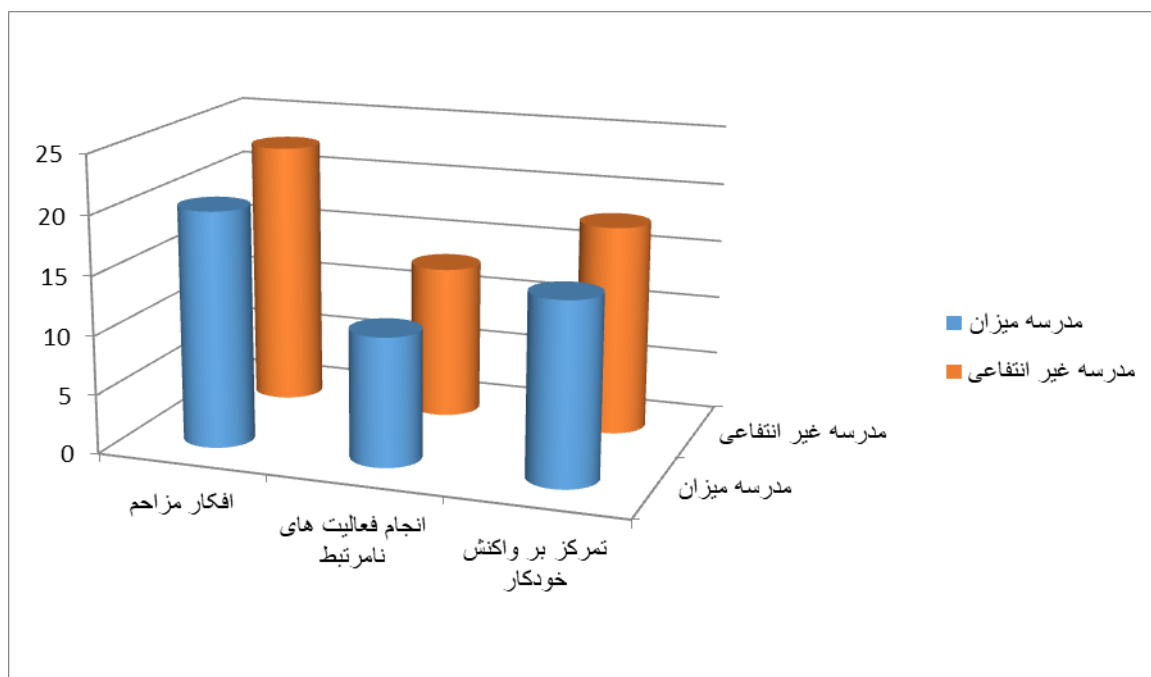


نمودار ۳-۴- مقایسه نمرات میانگین کمک طلبی تحصیلی

جدول ۴-۴- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر اضطراب امتحان

متغیرهای وابسته	گروه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
افکار مزاحم	مدرسه میزان	۲۰/۰۲	۴/۱۴۳	۱۳	۲۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۲۲/۵۶	۴/۳۳۴	۱۵	۲۱
انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف	مدرسه میزان	۱۰/۹۲	۲/۰۳۹	۸	۱۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۳/۰۰	۲/۱۰۰	۱۰	۲۰
تمرکز بر واکنش‌های خودکار	مدرسه میزان	۱۵/۳۲	۲/۲۰۸	۱۱	۱۹
	مدرسه غیر انتفاعی	۱۷/۸۰	۲/۲۴۱	۱۲	۲۲

جدول ۴-۴- میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر متغیرهای پژوهش شامل اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است.



نمودار ۴-۴- مقایسه نمرات میانگین اضطراب امتحان

۴-۳- مفروضات آماری

۴-۳-۱- مفروضه طبیعی بودن توزیع نمرات

جدول ۴-۵- نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع نمرات

سطح معنی داری	کلموگراف اسمیرنوف	متغیرهای وابسته
۰/۱۷۶	۰/۶۳۵	ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی
۰/۱۵۳	۰/۸۰۵	تمرکز بر کنجکاوی
۰/۱۹۰	۰/۵۹۵	تمایل به تسلط مستقلانه
۰/۱۴۵	۰/۶۱۷	ترجیح کار آسان
۰/۱۲۵	۰/۵۱۳	تمرکز بر خوشایندی معلم
۰/۲۳۹	۰/۲۴۶	وابستگی به قضاوت معلم
۰/۱۲۷	۰/۲۱۵	اجتناب از کمک طلبی
۰/۲۸۸	۰/۳۹۹	پذیرش کمک طلبی
۰/۱۵۶	۰/۳۷۳	افکار مزاحم
۰/۱۵۶	۰/۳۸۹	انجام فعالیت‌های نامرتب با تکالیف
۰/۳۶۳	۰/۸۰۴	تمرکز بر واکنش‌های خودکار

نتایج جدول ۴-۵- نشان می‌دهد که سطح معنی داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. با توجه به

سطح معنی داری و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده‌ها در بیشتر مولفه و متغیرها منطبق بر توزیع نرمال

قلمداد می‌گردد.

۴-۳-۲- مفروضه همگنی واریانس‌های بین گروهی

جدول ۴-۶- نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض همگنی واریانس‌ها

متغیرهای وابسته	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی	۰/۱۴۳	۱	۹۸	۰/۷۰۶
تمرکز بر کنجکاوی	۱/۰۰۲	۱	۹۸	۰/۳۱۹
تمایل به تسلط مستقلانه	۰/۰۱۱	۱	۹۸	۰/۹۱۷
ترجیح کار آسان	۱/۹۵۶	۱	۹۸	۰/۱۶۵
تمرکز بر خوشایندی معلم	۰/۵۵۷	۱	۹۸	۰/۴۵۷
وابستگی به قضاوت معلم	۳/۷۷۹	۱	۹۸	۰/۰۵۵
اجتناب از کمک طلبی	۱/۱۸۶	۱	۹۸	۰/۲۷۹
پذیرش کمک طلبی	۲/۸۶۳	۱	۹۸	۰/۰۹۴
افکار مزاحم	۰/۶۴۴	۱	۹۸	۰/۴۲۴
انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف	۰/۶۸۲	۱	۹۸	۰/۴۱۱
تمرکز بر واکنش‌های خودکار	۰/۰۸۴	۱	۹۸	۰/۷۷۲

بر اساس داده‌های جدول ۴-۶- نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که چون سطح معناداری به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین دو گروه افراد معتاد و عادی از نظر واریانس تفاوت معنی‌داری ندارند و این نشان دهنده همگنی بین واریانس‌های دو گروه است.

۴-۳-۳- مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

جدول ۴-۷- نتایج آزمون باکس مبنی بر همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

متغیرهای وابسته	آماره آزمون باکس	آماره آزمون F	سطح معناداری
انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی	۱/۵۷۸	۰/۲۵۴	۰/۹۵۸
انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی	۲/۵۹۲	۱/۱۹۰	۰/۳۴۱
کمک طلبی تحصیلی	۳/۸۳۳	۱/۲۵۰	۰/۲۹۰
اضطراب امتحان	۱/۸۴۰	۰/۲۹۶	۰/۹۳۹

بر اساس داده‌های جدول ۴-۷- نتایج این آزمون نشان می‌دهد که چون سطح معنی‌داری به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس را زیر سؤال نبرده است؛ بنابراین این پیش فرض نیز رعایت شده است.

۴-۴-آمار استنباطی

فرضیه اصلی: بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۸- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	مقادیر	آزمون‌های چند متغیره
۰/۹۹۹	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱	۱۹/۳۹۲	۰/۴۴۹	ردگیری پیلائی
۰/۹۹۹	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱	۱۹/۳۹۲	۰/۵۵۱	ویلز لامبدا
۰/۹۹۹	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱	۱۹/۳۹۲	۰/۸۱۷	ردگیری هوتلینگ
۰/۹۹۹	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱	۱۹/۳۹۲	۰/۸۱۷	بزرگترین ریشه روی

با توجه به جدول ۴-۸ مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلز لامبدا (۰/۵۵۱) و F محاسبه شده (۱۹/۳۹۲) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۹ آمده است.

جدول ۴-۹- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	درجه آزادی	مجموع مجزورات	متغیرهای وابسته
۰/۹۸۶	۰/۱۶۲	۰/۰۰۱	۱۸/۹۷۹	۱	۱۰۰۴/۸۹۰	انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی
۰/۹۸۶	۰/۲۷۰	۰/۰۰۱	۳۶/۳۱۶	۱	۱۰۵۶/۲۵۰	انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی
۰/۹۸۶	۰/۱۰۹	۰/۰۰۳	۱۵/۸۷۸	۱	۱۶/۸۱۰	کمک طلبی تحصیلی
۰/۹۸۶	۰/۳۱۰	۰/۰۰۱	۴۴/۰۵۹	۱	۱۲۶۰/۲۵۰	اضطراب امتحان

نتایج جدول ۴-۹- نشان داد که بین انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۱۸/۹۷۹$)، انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۳۶/۳۱۶$)، کمک طلبی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۱۵/۸۷۸$) و اضطراب امتحان ($P < ۰/۰۵$ و $F=۴۴/۰۵۹$) در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. بنابراین فرضیه اصلی مبنی بر اینکه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد تایید می‌شود.

فرضیه فرعی اول: بین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۰- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	مقادیر	آزمون‌های چند متغیره
۰/۹۹۹	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	۱۱/۱۴۹	۰/۴۱۸	ردگیری پیلای
۰/۹۹۹	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	۱۱/۱۴۹	۰/۵۸۲	ویلکز لامبدا
۰/۹۹۹	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	۱۱/۱۴۹	۰/۷۱۹	ردگیری هوتلینگ
۰/۹۹۹	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	۱۱/۱۴۹	۰/۷۱۹	بزرگترین ریشه روی

با توجه به جدول ۴-۱۰- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۵۸۲) و F محاسبه شده (۱۱/۱۴۹) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۱- آمده است.

جدول ۴-۱۱- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرهای وابسته
۰/۹۸۵	۰/۱۷۰	۰/۰۰۸	۷/۳۶۲	۱	۳۶۴/۸۱۰	ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی
۰/۹۸۵	۰/۱۱۴	۰/۰۰۱	۱۲/۵۷۱	۱	۳۱/۳۶۰	تمرکز بر کنجکاوی
۰/۹۸۵	۰/۱۱۴	۰/۰۰۱	۱۲/۶۳۲	۱	۴۹/۰۰۰	تمایل به تسلط مستقلانه
۰/۹۸۵	۰/۱۹۲	۰/۰۰۱	۲۳/۲۴۴	۱	۳۳۸/۵۶۰	ترجیح کار آسان
۰/۹۸۵	۰/۱۰۵	۰/۰۰۱	۱۱/۴۷۲	۱	۵۶/۲۵۰	تمرکز بر خوشایندی معلم
۰/۹۸۵	۰/۱۳۹	۰/۰۴۸	۴/۰۰۹	۱	۴۳/۵۶۰	وابستگی به قضاوت معلم

نتایج جدول ۴-۱۱- نشان داد که بین ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی [$F=7/362$ و $P<0/05$]، تمرکز بر کنجکاوی [$F=12/571$ و $P<0/05$]، تمایل به تسلط مستقلانه [$F=12/632$ و $P<0/05$]، ترجیح کار آسان [$F=23/244$ و $P<0/05$]، تمرکز بر خوشایندی معلم [$F=11/472$ و $P<0/05$] و وابستگی به قضاوت معلم [$F=4/009$ و $P<0/05$] در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت که ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی و تمایل به تسلط مستقلانه در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول

به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی اول مبنی بر اینکه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد.

فرضیه فرعی دوم: بین کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۲- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	مقادیر	آزمون‌های چند متغیره
۰/۹۹۹	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱	۱۱/۱۵۶	۰/۴۵۹	ردگیری پیلای
۰/۹۹۹	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱	۱۱/۱۵۶	۰/۵۴۱	ویلکز لامبدا
۰/۹۹۹	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱	۱۱/۱۵۶	۰/۸۴۹	ردگیری هوتلینگ
۰/۹۹۹	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱	۱۱/۱۵۶	۰/۸۴۹	بزرگترین ریشه روی

با توجه به جدول ۴-۱۲- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۵۴۱) و F محاسبه شده (۱۱۱۹/۱۵۶) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۳- آمده است.

جدول ۴-۱۳- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرهای وابسته
۰/۹۹۹	۰/۲۸۶	۰/۰۰۱	۳۹/۲۷۸	۱	۲۸۲/۲۴۰	اجتناب از کمک طلبی
۰/۹۹۹	۰/۲۸۸	۰/۰۰۱	۳۹/۵۷۱	۱	۴۳۶/۸۱۰	پذیرش کمک طلبی

نتایج جدول ۴-۱۳- نشان داد که بین اجتناب از کمک طلبی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۳۹/۲۷۸$) و پذیرش کمک طلبی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۳۹/۵۷۱$) در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت که اجتناب از کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل

در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. پذیرش کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی دوم مبنی بر اینکه بین کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد.

فرضیه فرعی سوم: بین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش-آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴-۱۴- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش-آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	مقادیر	آزمون‌های چند متغیره
۰/۹۹۹	۰/۳۸۸	۰/۰۰۱	۲۰/۳۱۷	۰/۳۸۸	ردگیری پیلای
۰/۹۹۹	۰/۳۸۸	۰/۰۰۱	۲۰/۳۱۷	۰/۶۱۲	ویلکز لامبدا
۰/۹۹۹	۰/۳۸۸	۰/۰۰۱	۲۰/۳۱۷	۰/۶۳۵	ردگیری هوتلینگ
۰/۹۹۹	۰/۳۸۸	۰/۰۰۱	۲۰/۳۱۷	۰/۶۳۵	بزرگترین ریشه روی

با توجه به جدول ۴-۱۴- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۶۱۲) و F محاسبه شده (۲۰/۳۱۷) می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴-۱۵- آمده است.

جدول ۴-۱۵- نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ابعاد اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش-آموزان مدارس غیرانتفاعی

توان آماری	ضریب تاثیر	معنی داری	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرهای وابسته
۰/۸۴۳	۰/۱۸۴	۰/۰۰۳	۸/۹۷۴	۱	۱۶۱/۲۹۰	افکار مزاحم
۰/۹۹۹	۰/۲۰۵	۰/۰۰۱	۲۵/۲۵۷	۱	۱۰۸/۱۶۰	انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف
۰/۹۹۹	۰/۲۴۱	۰/۰۰۱	۳۱/۰۷۷	۱	۱۵۳/۷۶۰	تمرکز بر واکنش‌های خودکار

نتایج جدول ۴-۱۵- نشان داد که بین افکار مزاحم ($P < ۰/۰۵$ و $F=۸/۹۷۴$)، انجام فعالیت‌های نامرتبط با تکالیف ($P < ۰/۰۵$ و $F=۲۵/۲۵۷$) و تمرکز بر واکنش‌های خودکار ($P < ۰/۰۵$ و $F=۳۱/۰۷۷$) در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت

که اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی سوم مبنی بر اینکه بین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

در این فصل به تبیین فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است. در این فصل به مرور نتایج بدست آمده با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته شده پرداخته می‌شود. در انتهای این فصل به محدودیت‌ها و پیشنهادات ارائه شده، اشاره شده است.

۵-۱- تبیین فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

مطابق جدول ۴-۸- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مطابق جدول ۴-۹- نشان داد که بین انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی، انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. بنابراین فرضیه اصلی مبنی بر اینکه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد تایید می‌شود. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی داشته باشد.

می‌توان این گونه تبیین کرد که بر خلاف گذشته، حیطه آموزش به علت پیشرفت علم و تکنولوژی، به حدی گسترده شده، که نه کسی می‌تواند علوم مختلف را آموزش دهد و نه کسی ادعا می‌کند آگاه به علوم و

حرفه‌های گوناگون است. اگر در زمانی یادگیری به معنای کسب دانش و مهارت بود امروزه یادگیری، توان فرد در حل مسایل آموزشی و پرورشی می‌باشد. کسب علوم و فنون در دنیای پیچیده امروز، نیاز به روش‌های آموزشی نوین به جای روش‌های آموزشی سنتی و غیر کارآمد دارد. به همین جهت وظیفه دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمین که در خط مقدم هدایت شاگردان به سوی کمال و رشد قراردارند، سنگین‌تر شده است. اما انتقال از روش تدریس سنتی به روش‌های نوین تدریس به سادگی امکان پذیر نیست. زیرا مسئولین آموزش و پرورش، مدیران، معلمین و والدین عموماً به دنبال روش‌هایی هستند که خود با آن خو گرفته و پرورش یافته‌اند. روش تدریس نوین به علت نو بودن مسیر، مستلزم تحمل پیامدهای مبهم و عواقب نامشخص می‌باشد و قبول چنین خطری خارج از توان بسیاری از افراد است. این محافظه کاری‌ها باعث شده تا نظام آموزشی ما فاصله زیادی بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. گریزان بودن دانش‌آموزان از مدرسه، دلهره امتحان، بی رغبتی معلمان و یکنواختی جلسات تدریس مصادیقی از نتایج روش سنتی تدریس است. در روش تدریس سنتی روش مدارس معمولی به دلیل غیرفعال بودن دانش‌آموزان می‌تواند محیط آموزشی نامناسب و خسته کننده‌ای را برای آن ایجاد کند(عطایی و پنجه‌پور، ۱۳۹۴).

با توجه به این که مدارس میزان روش سنتی را به کار نمی‌گیرد، دانش‌آموزان انگیزش بیشتری داشته، کمک طلبی بیشتری در حین تحصیل از معلمان و همکلاسی‌های خود دارند و دلهره و اضطراب امتحان را تجربه نمی‌کنند. دانش‌آموزان این مدرسه میزان در عین اینکه احساس آزادی زیادی دارند، بسیار هم منظم‌اند. آنها برای یادگیری خود را مجبور نمی‌بینند و به نیکی یافته‌اند که خود مسئول کارهایشان هستند. این امر احساس مسئولیت را در ایشان بالا برده تا جایی که بدون نیاز به تشویق و تنبیه و یا تذکرات اولیا و مرتبان به انجام وظایف خویش می‌پردازند. دانش‌آموزان دبستان میزان عاشق مدرسه‌شان هستند و از بودن در آن احساس آرامش می‌کنند به حدی که تعطیلی مدرسه برایشان خوشایند نیست. مهمترین ویژگی روش مدرسه میزان که یادگیری اکتشافی است کمک به ایجاد و توسعه مهارت‌های تفکر و یادگیری در دانش‌آموزان است که مشکل آموزشی کشور ما است و به نظر می‌رسد تا حد زیادی این مشکل از طریق تدریس با روش مدرسه

میزان قابل رفع است زیرا نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد، روش‌هایی که همراه با فعالیت بیشتر دانش‌آموزان باشند به رشد انگیزش تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان بیشتری می‌انجامند. لذا منطقی است که انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی، انگیزش بیرونی پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و غیرانتفاعی تفاوت وجود داشته باشد.

فرضیه فرعی اول: بین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

مطابق جدول ۴-۱۰- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین‌آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مطابق جدول ۴-۱۱- نشان داد که بین ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی، تمایل به تسلط مستقلانه، ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت که ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی و تمایل به تسلط مستقلانه در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی اول مبنی بر اینکه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج

تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، نظری، دادگسترینیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی و همخوانی داشته باشد.

می‌توان گفت که اگر روش‌های فعال تدریس که در مدرسه میزان به کار گرفته می‌شود با همه شرایط صحیح آن انجام شود، منجر به انگیزش پیشرفت تحصیلی، معنادار شدن یادگیری و نفوذ مطالب کشف شده در عمیق ترین سطوح یادگیری می‌شود و نهایتاً باعث پیشرفت بهتر در دورس یعنی رشد توانایی‌های بالقوه شناختی و عاطفی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (خدییوی و ملک محمدی، ۱۳۸۷). پیشرفت هر جامعه در گرو توان آموزشی آن جامعه است و کارایی هر نظام آموزشی را با سنجش میزان دستیابی دانش‌آموختگان آن نظام به هدف‌های آموزشی می‌توان برآورد کرد. روش‌های تدریس فعال که در مدارس چون مدرسه میزان به کار گرفته می‌شوند هم پشتوانه نظری محکمی دارند، هم از حمایت‌های دقیق تجربی برخوردار است، این روش مورد حمایت رفتارگرایان و صاحب‌نظران یادگیری است، از دیدگاه رفتارگرایان تلاش برای بهبود عملکرد فراگیران از موارد مثبت روش تدریس فعال و دانش‌آموز محور است (محمدی، یارمحمدی واصل، کردنوقابی و جمشیدی مقدم، ۱۳۹۴). هسته اصلی آموزش، ایجاد محیط مناسب برای تعامل و یادگیری فراگیران در جهت رشد و پیشرفت روزافزون است. یکی از اساسی‌ترین موضوعات پژوهش در این زمینه روش‌های آموزشی و دیگری انگیزه پیشرفت تحصیلی فراگیران و یادگیرندگان است (رحیمی‌مند و عباس‌پور، ۱۳۹۴).

با توجه به ساختار روش آموزشی فعال چون مدرسه میزان فراگیرمحور است و فعالیت یادگیرنده از اصول آن به شمار می‌رود و بر همکاری و روابط گروهی قوی استوار است، این یافته که روش مدرسه میزان بیشترین اثر را بر رشد انگیزه پیشرفت تحصیلی داشته است، تا حد زیادی تبیین می‌نماید. به نظر می‌رسد پایه و اساس روش مدرسه میزان استفاده از انگیزه پیشرفت تحصیلی برای ماندن در گروه، هدایت و رهبری گروه می‌باشد. از آنجا که روش تدریس مدارس غیر انتفاعی روشی است که در آن استاد نقش اساسی بر عهده دارد و مطالب را غالباً به صورت شفاهی بیان می‌کند و معمولان متکلم وحده است و فراگیران این مدارس

صرفاً شنونده مطالب می‌باشند، می‌تواند به فقدان زمینه‌های لازم برای رشد انگیزه پیشرفت تحصیلی منجر گردد. لذا منطقی است که ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی و تمایل به تسلط مستقلانه در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. ترجیح کار آسان، تمرکز بر خوشایندی معلم و وابستگی به قضاوت معلم در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است.

فرضیه فرعی دوم: بین کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

مطابق جدول ۴-۱۲- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مطابق جدول ۴-۱۳- نشان داد که بین اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت که اجتناب از کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. پذیرش کمک طلبی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی دوم مبنی بر اینکه بین کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات

نظری، دادگسترینیا و سجادی(۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن(۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین(۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا(۲۰۱۷) به طور غیرمستقیم همسویی و همخوانی داشته باشد.

در تبیین این نتیجه به دست آمده که دانش‌آموزان مدارس میزان از کمک طلبی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی برخوردار هستند می‌توان گفت که در روش تدریس فعال که در مدارس میزان برای تدریس و یادگیری فراگیران به کار گرفته می‌شود به علت ساختار این روش و قوانین خاصی که بر آن حاکم است، چون (جاری ساختن رقابت در یک فضای سالم و گروهی با نظارت یک فوق تخصص چون معلم، گروه‌بندی مبتنی بر توانایی‌های متفاوت، صحبت کردن و اراده ایده‌ها و نظرات توسط تک تک دانش‌آموزان در گروه‌های تخصصی و مرجع در کلاس درس، تمرین معلمی با توجه به سخنرانی و توضیح مبحث تخصصی مربوطه، رعایت عدالت در کلاس، احترام به حق تک تک دانش‌آموزان، یکسان نگرستن آنان، دادن مسئولیت فردی و گروهی به آنان، توجه به جنبه‌های مثبت، توانایی‌ها و موفقیت‌ها و تشویق و تأیید آنان، ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب، در نظر گرفتن شایستگی‌ها و مهارت‌های در خور هر یک از دانش‌آموزان به تنهایی و مقایسه کردن هر فرد با خودش و غیره)، امکان موفقیت فردی در یک محیط گروهی بدون نیاز به شکست توسط دیگران فراهم می‌شود(تقی‌زاده و عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۶). از آنجایی که در روش تدریس فعال چون مدارس میزان روش تدریس اکتشافی و مبتنی بر مشارکت گروهی است، فراگیران با هم رقابت غیرسازنده ندارند و این عدم رقابت غیرسازنده آنها را به سوی کمک طلبی و کمک کردن به هم‌کلاسی‌های خود سوق می‌دهد. لذا منطقی است که اجتناب از کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. پذیرش کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی باشد.

فرضیه فرعی سوم: بین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد.

مطابق جدول ۴-۱۴- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری ابعاد اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر در دو گروه دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شده تفاوت معنی داری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مطابق جدول ۴-۱۵- نشان داد که بین افکار مزاحم، انجام فعالیت‌های نامرتب با تکالیف و تمرکز بر واکنش‌های خودکار در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد. به این صورت که اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است. بنابراین فرضیه فرعی سوم مبنی بر اینکه بین اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار می‌گیرد. پژوهشی که در راستای نتایج به دست آمده باشد در ادبیات تجربی یافت نشد، لذا همسویی نتایج به طور مستقیم مشخص نیست. اما این نتیجه می‌تواند با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۹۳)، نظری، دادگستر نیا و سجادی (۱۳۹۳)، کولایی نژاد و جعفری ندوشن (۱۳۹۲)، کاراکوپ و دکین (۲۰۱۷) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا (۲۰۱۷) به طور غیر مستقیم همسویی و همخوانی داشته باشد.

می‌توان اینگونه تبیین کرد که در روش تدریس مورد استفاده در مدارس غیر انتفاعی سخنرانی است و تحت کنترل معلم هستند و دانش‌آموزان تا حدود زیادی غیر فعال‌اند. در حالی که در روش تدریس فعال و نوین چون مدرسه میزان روش تدریس به صورت اکتشافی با تجربه یک فضای توأم با همکاری و مشارکت در تفکر، بیان آزادانه دیدگاه‌های خود و ارزیابی بحث‌های ارائه شده، به فهم بیشتر موضوعات درسی دست می‌یابند. فهم بیشتر مطالب درسی منجر به دلهره و کاهش اضطراب امتحان می‌شود. اضطراب امتحان در مواقعی پیش می‌آید که یادگیرندگان احساس تسلط بر مطالب درسی را ندارند. روش

تدریس مورد استفاده در مدرسه میزان به دلیل اینکه یادگیرنده محور است و باعث درگیری و مشارکت فعال دانش‌آموز و فراگیر در فرآیند یاددهی و یادگیری می‌شود و اکثر دیدگاه‌ها و مطالعات مرتبط با این روش، کارآمد و اثربخشی روش تدریس اکتشافی مدرسه میزان را در برابر روش‌های سنتی تدریس از جمله سخنرانی مورد تایید قرار داده‌اند (اسلامیان، سعیدی رضوانی و فاتحی، ۱۳۹۲). بنابراین منطقی است بین افکار مزاحم، انجام فعالیت‌های نامرتب با تکالیف و تمرکز بر واکنش‌های خودکار در بین دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت وجود داشته باشد، به این صورت که اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان پایین‌تر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است.

۵-۲- محدودیت‌های پژوهش

۱- از آنجا که پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان مدرسه میزان و مدارس غیرانتفاعی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ صورت گرفته به دلیل نقش احتمالی عوامل زمینه‌ای، در خصوص تعمیم نتایج بایستی با احتیاط عمل شود.

۲- ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش محدود به پرسشنامه بود و از سایر شیوه‌هایی مانند مصاحبه و مشاهده استفاده نشده است.

۳- هر چند در جهت کنترل شرایط تا حد مقدور اقدام‌های لازم صورت گرفته است، اما در مورد آزمودنی‌های انسانی و درمان‌های روانشناختی، کنترل همواره امری دشوار بوده است. بنابراین یکی از محدودیت‌های کار می‌تواند کنترل نشدن تمامی متغیرهای مزاحم باشد.

۴- یکی از محدودیت‌های عمده این مطالعه علی-مقایسه‌ای بودن آن است. محدودیت تبیین علی چنین مطالعاتی از جمله محدودیت‌های این تحقیق است.

۵- نبود پرسشنامه‌های بومی (ایرانی و متناسب با فرهنگ ایرانی-اسلامی) برای سنجش متغیرهای پژوهش

۶- محدودیت اثر سوگیری پاسخ دهنده‌ی آزمون را نمی‌توان کنترل نمود، چرا که ممکن است آزمودنی در حالت روحی روانی مناسبی نباشد.

۵-۳- پیشنهادهای پژوهشی

۱- در جهت رفع محدودیت استفاده از پرسشنامه (خودگزارشی) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از همکاری مشاوران و روانشناسان با تجربه که در امر پژوهش، مصاحبه و نظرسنجی، دانش و مهارت لازم را دارند استفاده کنند، تا به پژوهشگر جهت تکمیل پرسشنامه‌ها کمک کرده تا پرسشنامه‌ها در نهایت دقت تکمیل گردند.

۲- حجم نمونه تحقیق محدود به مدرسه میزان و مدارس غیرانتفاعی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بوده است، برای رفع این محدودیت پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیز اجرا شود.

۳- پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود، بنابراین پیشنهاد می‌گردد در کنار پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای به روابط نوع مدرسه در طرح‌های پژوهشی آزمایش و مداخله‌ای نیز انجام گیرند.

۴- یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش استفاده از ابزارهای غیر بومی بوده است پیشنهاد می‌شود پژوهشگران ایرانی برای بهتر اندازه‌گیری ویژگی‌های روانشناختی نمونه‌های ایرانی اقدام به ساخت پرسشنامه‌های بومی نمایند.

۵- از آنجا که یکی از محدودیت‌های پژوهش استفاده از ابزار پرسشنامه بوده است پیشنهاد می‌شود برای دستیابی به اطلاعات بیشتر افراد نمونه علاوه بر پرسشنامه از مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود.

۶- در پژوهش‌های آینده از طرح‌های ترکیبی (کیفی و کمی)، حجم نمونه بالاتر و روش‌های پیچیده‌تر آماری که امکان تحلیل عمیق‌تر و نتیجه‌گیری بهتر را فراهم می‌کنند، استفاده شود.

۵-۴- پیشنهادهای کاربردی

۱- بر اساس نتایج نشان داده شد که انگیزش پیشرفت درونی شامل ترجیح چالش برانگیز مسائل درسی، تمرکز بر کنجکاوی و تمایل به تسلط مستقلانه در دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدرسه میزان بالاتر از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس غیر انتفاعی است، پیشنهاد می‌شود مدارس غیر انتفاعی با الگو گرفتن از مدرسه میزان و به کارگیری روش‌های تدریس فعال و نوین چون یادگیری مشارکتی، یادگیری

اکتشافی و روش‌های تدریس فراگیر محور در راستای بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خود برنامه ریزی‌های لازم را انجام دهند.

۲- با توجه به این که نقش روش فعال مدرسه میزان در پیشبرد اهداف آموزشی در این پژوهش و تحقیقات پیشین مشخص گردیده پیشنهاد می‌شود در راستای استفاده هر چه بیشتر از روش‌های مدرسه میزان و لزوم پرورش انگیزه پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان استفاده شود. همه صاحب‌نظران و اندیشمندان آموزش و پرورش باید برای ترغیب و آماده نمودن معلمان برای استفاده از روش فعال در تدریس (روش مورد استفاده در مدرسه میزان) در دروس گوناگون اهتمام ورزند.

۳- مسئولان آموزش و پرورش ضمن توجه به نقش تعیین کننده روش‌های فعال در یادگیری دانش‌آموزان و رشد همه جانبه آنان، سعی کنند، فضایی را ایجاد نمایند تا امکان به کارگیری این روش‌ها مثل روش مدرسه میزان روز به روز میسرتر شود. برگزاری همایش‌های منطقه‌ای و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت کارآمد و برگزاری کارگاه‌های عملی در زمینه روش‌های تدریس فعال می‌تواند راهگشا باشد.

۴- به آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود جهت ترغیب معلمان به استفاده از روش‌های فعال چون روش تدریس در مدرسه میزان، تمهیدات لازم را در ارزشیابی سالانه معلمان، بازدیدهای منطقه‌ای، انتخاب معلم نمونه و غیره لحاظ نمایند. دادن فرصت برای بیان احساسات مثبت و منفی به دانش‌آموزان و پرهیز از تمسخر، تنبیه و شرم‌نامه کردن آن‌ها و توجه به کیفیت تفکر و تکیه بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و ترغیب آنان به حدس زدن و به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه کرده و از روش‌های فعال تدریس چون روش تدریس در مدرسه میزان استفاده کنید.

منابع

منابع فارسی

- ابوالقاسمی، ع.، گلپور، ر.، نریمانی، م.، و قمری، ح. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۰ (۳)، ۲۰-۵.
- احمدی قوزلوجه، ا. و باعزت، ف. (۱۳۹۵). ساختار عاملی و هنجاریابی نسخه فارسی مقیاس اضطراب امتحان کودکان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ۶ (۲۴)، ۱۹۲-۱۷۵.
- احمدیان، ن. (۱۳۹۲). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و منبع کنترل با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بیرجند، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۱۸)، ۲۰-۱.
- اخلاقی نیا، ک.، طالع پسند، س. و بیگدلی، ا. (۱۳۹۲). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و کمرویی با اجتناب از کمک طلبی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۷ (۳۱)، ۲۶-۸.
- ادیب نیا، ا.، مهاجر، ی. و شیخ پور، س. (۱۳۹۲). مقایسه تاثیر روش تدریس حل مساله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت‌های حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۰ (۲)، ۷۸-۶۳.
- اردونی، س.، مرزیه، ا. و پورقاز، ع. (۱۳۹۶). رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با اضطراب درس آمار دانشجویان. *مجله علمی و پژوهشی مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۶)، ۶۲-۳۷.
- اسلامیان، ح.، سعیدی رضوانی، م. و فاتحی، ی. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس، در درس دین و زندگی. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱۰ (۱۱)، ۲۳-۱۳.
- ایمانی، م.، علیزاده، ح.، کاظمی، ف. و غباری بناب، ب. (۱۳۹۵). تدوین برنامه آموزش مستقیم و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۶ (۲۴)، ۲۹-۱.
- آرام‌فر، ر. و زینالی، ع. (۱۳۹۴). رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۱)، ۴۸-۳۷.

آریافر، ح. و رزقی شیرسوار، ه. (۱۳۹۲). رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان قرچک. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۷)، ۱۰۳-۸۷.

آقایوسفی، ع.، اورکی، م.، زارع، م. و ایمانی، س. (۱۳۹۲). ذهن آگاهی و اعتیاد: اثربخشی ذهن آگاهی بر کاهش استرس، اضطراب و افسردگی در سومصرف کنندگان مواد. *فصلنامه اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی*، ۷(۲۷)، ۲۶-۱۷.

آقائی، ا.، عابدی، ا. و جمالی پاقلعه، س. (۱۳۹۱). فراتحلیل اثربخشی مداخلات شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان در ایران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۸(۱)، ۱۲-۳.

بدری گرگری، ر.، رضایی، ا. و جدی گرگری، ج. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان پسر. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۶)، ۱۲۰-۱۰۷.

تابع بردبار، ف. و رستگار، ا. (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *مجله علمی و پژوهشی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۸)، ۵۴۲-۵۳۰.

تقی‌زاده، ر. و عبدلی سلطان احمدی، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی روش تدریس جیگ ساو بر خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی در درس آمار و مدل‌سازی در بین دانش آموزان علوم انسانی دوره دوم متوسطه. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۲۵-۷.

تمنایی فر، م. و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴(۱)، ۱۹-۱۵.

جراره، ج. و محمدی کرکانی، آ. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر متوسطه. *فناوری آموزش*، ۷(۴)، ۳۱۳-۳۰۷.

- جنابآبادی، ح.، ناستی‌زایی، ن. و جلال زایی، س. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *آموزش پرستاری*، ۱۵(۱)، ۲۲-۱۲.
- جوزانی، ک. و سعیدپور، ا. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش براساس روش تدریس سکوسازی و روش سنتی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه در درس زبان انگلیسی در شهر ویسیان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۹)، ۸۶-۷۹.
- حاتمی، ج.، فتحی آذر، ا. و کاردان، ژ. (۱۳۹۶). تأثیر استفاده از نقشه مفهومی در تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس فیزیک. *فصلنامه علمی و پژوهی تدریس پژوهی*، ۱(۲)، ۶۷-۵۵.
- حسین خانزاده، ع.، رستم‌پور، ا.، خسروجاوید، م. و ندائی، ن. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش شناختی-رفتاری بر اضطراب بارداری و انتخاب نوع زایمان زنان نخست‌زا. *آموزش پرستاری*، ۵(۶)، ۳۲-۲۴.
- حق شناس گرگابی، ز.، نوری قاسم آبادی، ر.، مرادی، ع. و صرامی، غ. (۱۳۹۲). ارزیابی سبک های مقابله، باورهای فراشناختی و ارتباط آن با اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم تهران. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۳(۱)، ۱۵۵-۱۴۵.
- حیدری، ط.، کریمان، ن.، حیدری، ز. امیری فراهانی، ل. (۱۳۸۸). مقایسه تاثیر تدریس به روش سخنرانی با بازخورد و سخنرانی به روش سنتی بر میزان یادگیری و کیفیت تدریس. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۱۲(۴)، ۴۳-۳۴.
- حیدرئی، ع.، عسگری، پ.، ساعدی، س. و مشاک، ر. (۱۳۹۴). رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۷(۲۴)، ۱۰۷-۹۵.
- خالق خواه، ع.، رضایی شریف، ع.، زاهد بابلان، ع. و هاشمی، س. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ ساو بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۱۸۲-۱۵۴.

خانکشی زاده، ط. و رضایی، ا. (۱۳۹۱). رابطه دانش فراشناخت، نظریه‌های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تبریز. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۵(۱۸)، ۸۹-۱۰۸.

خدایی، ع.، زارع، ح.، علیپور، ا. و شکری، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج بر سبک حل تعارض، خوش‌بینی و کاهش تعارضات والد-نوجوان در مادران. *روانشناسی خانواده*، ۲(۲)، ۲۷-۳۸.

خدییوی، ا. و ملک محمدی، ف. (۱۳۸۷). مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۳)، ۴۵-۶۶.

خدییوی، ا. و وکیلی مفاخری، ا. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۳)، ۴۵-۶۶.

درخشان، ن. و تیموری، ل. (۱۳۹۴). رابطه اضطراب امتحان و آگاهی فراشناختی راهبردهای خواندن با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور، *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۲(۲)، ۱-۱۴.

دلاور، ع. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و روانشناسی*، ویرایش جدید، تهران: انتشارات ویرایش. رجیبی، س.، ابوالقاسمی، ع. و عباسی، م. (۱۳۹۱). نقش عزت نفس و اضطراب امتحان در پیش‌بینی رضایت از زندگی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۳)، ۴۶-۶۲.

رجیبی، غ. و کارجوکسمایی، س. (۱۳۹۱). اثربخشی مشاوره گروهی با روش عقلانی-عاطفی-رفتاری بر مولفه‌های سلامت عمومی در دانش‌آموزان پسر. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۲)، ۵۹-۷۶.

رحیمی مند، م. و عباس‌پور، ع. (۱۳۹۴). تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی و پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۴)، ۱۱۹-۱۴۲.

رسولی، ی. و عیسی مراد، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی روش تدریس بدیعه پردازی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی و پژوهشی/ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۱)، ۱۷۴-۱۵۷.

رضایی، ا. و پاشایی، ل. (۱۳۸۹). رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۳(۹)، ۱۲۶-۱۰۹.

زکی، م. (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسشنامه خودارزشمندی در بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهر اصفهان. *روش ها و مدل های روانشناختی*، ۲(۷)، ۸۵-۶۳.

زمانی، ب.، عابدینی، ی. و کیانی، ز. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مختلف کمک طلبی تحصیلی دانشجویان مجازی و حضوری بر حسب عوامل دموگرافیک. *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی*، ۶(۱)، ۵۸-۴۸.

زنگنه، ح. و خدامرادی، ح. (۱۳۹۶). تاثیر روش تدریس مبتنی بر تکالیف مشارکتی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس ریاضیات پایه نهم. *فصلنامه علمی و پژوهشی تدریس پژوهی*، ۵(۱)، ۶۴-۴۷.

سجادی منزله، ح. و پیرخانفی، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی الگوی خلاقیت درمانی بر ارتقای انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۶)، ۴۸-۳۹.

سعیدی، ع.، سیف، ع.، اسدزاده، ح. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۱). تأثیر مطالعه به کمک نقشه های مفهومی بر درک مطلب دانش آموزان سال سوم متوسطه. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۱۴۳-۱۳۱.

سلطانی، م.، ازگلی، م. و احمدنیا آلاشتی، س. (۱۳۹۵). درآمدی بر نقد نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو. *مطالعات رفتار سازمانی*، ۱۵(۱)، ۱۷۷-۱۴۸.

سلیمانی، ا.، سپهریان آذر، ف. و قادری، علی. (۱۳۹۵). اثربخشی روش تدریس جیگ ساو و سنتی بر اضطراب- نگرش و عملکرد درس ریاضی. *فصلنامه علمی و پژوهشی تدریس پژوهی*، ۴(۲)، ۹۴-۷۹.

سماوی، س.، ابراهیمی، ک. و جاودان، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس، *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۷۱-۹۲.

سیف، ع. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی آموزش و یادگیری). ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.

شاهنده، م. و صفرزاده، س. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی درمان عقلانی-عاطفی الیس بر کاهش اضطراب امتحان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، ۲۸(۱۰۸)، ۳۱۶-۳۱۰.

شهرآرای، م.، فرزاد، و. و زارعی، ع. (۱۳۸۴). رابطه بین سبکهای اسنادی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال دوم رشته ریاضی. *فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسی تحولی*، ۱(۴)، ۹-۱.

صادقی دیزج، ا.، حسینی نسب، س.، عسگریان، ف. شیرعلی پور، ا. و مقصودی، م. (۱۳۹۴). فراتحلیل اثربخشی روش‌های تدریس فعال در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مروری ساختاریافته. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۵)، ۷۹-۱۰۳.

صدوقی، مجید. و حسامپور، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه اضطراب، افسردگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با کیفیت زندگی بیماران همودیالیزی. *مجله بالینی پرستاری و مامایی*، ۶(۳)، ۷۱-۵۶.

طاهر، م.، نوروزی، ا. و تقی‌زاده رمی، ف. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱(۱)، ۱۷-۹.

عابدی، ص.، سعیدی پور، ب.، فرج‌اللهی، م. و صیف، م. (۱۳۹۴). مدل‌یابی روابط بین باورهای هوشی، معرفت-شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۸)، ۶۹-۴۳.

عاشوری، ج. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی فراشناخت درمانی و طرحواره درمانی بر کاهش علائم اضطراب و افسردگی دانشجویان پرستاری و مامایی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۱۸(۲)، ۶۱-۵۰.

عباسی، م.، یزدی، ز.، فرخ، ز. و حاجی سید جوادی، س. (۱۳۹۳). رابطه اضطراب و افسردگی با استئوآرتریت. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۱(۴)، ۳۴-۲۸.

عبدی، ع. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مدل چرخه یادگیری مبتنی بر رویکرد اکتشافی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم تجربی. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶)، ۷۰-۵۹.

عزیزی، ح.، نوروزی، د. و زارعی زوارکی، ا. (۱۳۹۴). تأثیر روش تدریس بایبی در میزان یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ۵۵-۳۹.

عطایی، ن. و پنجه پور، م. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال تعاملی و سنتی در رضایتمندی و یادگیری درس بیوشیمی دانشجویان داورسازی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۱۹)، ۹۱-۸۱.

عظیمی، م.، پیری، م. و زوار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲۷)، ۹۸-۸۷.

عظیمی، م.، شاکری، م.، نوری، ر. و حاتمی، م. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر درمان فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان و تغییر باورهای فراشناختی دانش آموزان سال سوم و چهارم متوسطه. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶(۳)، ۶۰۰-۵۹۱.

علیلو، ا. و عظیم پور، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی روش های نقشه ی مفهومی در مقایسه با روش سخنرانی بر بازده های شناختی دانش آموزان در درس علوم تجربی. *پژوهش های برنامه درسی*، ۶(۲)، ۴۰-۲۵.

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

فاضل، ز. و یزدخواستی، ف. (۱۳۹۵). تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی دختر شهر اصفهان. *دو فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۱۲۶-۱۰۷.

فلاح کفشگری، ر.، حیدری، ش. و یحیی زاده، س. (۱۳۹۴). ارزیابی مدارس هوشمند و سنتی از نظر کارایی در ایجاد یادگیرندگان خود تنظیم در راستای تحول نظام برنامه پنجم توسعه کشور. *مطالعات برنامه-*

ریزی آموزشی، ۴(۸)، ۳۵-۶۲.

قاسم نژاد، س.، جلال منش، ش.، رصدی، م. و محمودی، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب و خودبیمارانگاری در دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد لاهیجان. *فصلنامه علوم*

پزشکی، ۲۱(۳)، ۲۲۶-۲۲۲.

قدمپور، ع.، کامکار، پ.، سبزیان، س.، چهلبر، ع.، عبدلی، س. و گراوند، ه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی

جندی شاپور اهواز. *پژوهش های کاربردی در روانشناسی تربیتی*، ۲(۱)، ۵۳-۶۷.

قمری، م. و حسینی، گ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۹(۳۱)، ۳۳-۴۳.

کارشکی، ح.، مومنی مهمویی، ح. و قریشی، ب. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۱(۱۳)،

۱۱۴-۱۰۴.

کاظمی، ح.، وزیری، م. و عابدی، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حل مسئله بر اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۵(۹)، ۹۸-۱۱۰.

کولایی نژاد، ج. و جعفری ندوشن، س. (۱۳۹۲). اثربخشی روش اکتشافی هدایت شده در درس ریاضی بر خلاقیت دانش آموزان دختر سوم ابتدایی. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳(۳)، ۹۳-۱۱۲.

گلستانه، س. و عسکری، ف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک طلبی. *دستاوردهای روانشناختی*، ۲۱(۱)،

۱۲۲-۱۰۱.

- گنجی، ح.، مامی، ش.، امیریان، ک. و نیازی، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش سخت رویی (مدل کوباسا و مدی) بر اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۸(۲۹)، ۶۱-۷۳.
- محمدی، ا.، ونکی، ز. و محمدی، ا. (۱۳۹۱). تأثیر به کارگیری برنامه انگیزشی طراحی شده مبتنی بر «نظریه انتظار» توسط سرپرستاران بر رضایت بیماران. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (حیات)*، ۱۸(۴)، ۴۷-۶۰.
- محمدی، آ.، یارمحمدی واصل، م.، کردنوقایی، ر. و جمشیدی مقدم، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش به شیوه یادگیری مشارکتی و نقشه مفهومی فردی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فناوری آموزش و یادگیری*، ۱(۲)، ۱۵۹-۱۳۹.
- محمودی، م. و حسینی، ز. (۱۳۹۴). تأثیر شبیه سازی رایانه‌ای بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در درس کامپیوتر، *نشریه علمی پژوهش در آموزش*، ۱(۴)، ۳۱-۲۵.
- محمودیان، ح. صفری، ه. آقایی، ح. رضوانی فر، ش. و میرمحمدتبار، س. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی رفتارهای کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی-های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۱۹-۱۰۷.
- مرادی، ر. خزائی، آ. و خزائی، ث. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر روش تدریس بدیعه پردازی بر خلاقیت و یادگیری درس میکروبی شناسی دانشجویان علوم پزشکی ارتش. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۸۰-۹۰.
- مروتی، س.، بهرامی، ح.، یعقوبی، م. و غلامی، فرزاد. (۱۳۹۲). نقد و بررسی «سلسله‌مراتبی بودن نیازهای انسان در نظریه مازلو». *پژوهش‌های نوین علم و دین*، ۴(۸)، ۱۴۶-۱۲۹.
- مشتاقی، س.، میرهاشمی، م. پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۲). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری ادراک شده در جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان. *فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی*، ۱۸(۲۶)، ۳۹-۵۲.
- مصراآبادی، ج. و علیلو، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی نقشه مفهومی بر یادداری و درک و کاربرد مفاهیم علوم تجربی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۱۷۱-۱۵۱.

مطهری نژاد، ف، سید، س.، رضایی، ع.، حیدریه، س.، و نوروزی، ر. (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۵(۱۳۲)، ۳۳۳-۳۲۹.

مظفری، س.، صباغیان راد، ل. و حاتمی، ح. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و تلفیقی تربیت بدنی بر یادگیری درس علوم تجربی و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع راهنمایی. *نشریه علمی و پژوهشی رشد و یادگیری حرکتی*، ۶(۲)، ۲۳۰-۲۱۷.

ممبینی، ش.، مکتبی، غ. و بهروزی، ن. (۱۳۹۴). تاثیر 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)، ۴۸-۴۲.

موحدی راد، ن.، اجودی، ح.، احمدی، م.، فخار مقدم، ف. و اکبریان، م. (۱۳۹۱). مقایسه شیوع اضطراب آشکار در بین دانش‌آموزان دارای ویژگی‌های جمعیت شناختی مختلف. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۵(۱۷)، ۱۴۶-۱۳۱.

مومنی مهموئی، ح. و صفدری، ز. (۱۳۹۵). رابطه نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت با تلقی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، ۱۲۱-۱۰۱.

مومنی، م.، رضایی، ف. و گرجی، ی. (۱۳۹۲). اثربخشی مشاوره فراشناختی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۵۴)، ۱۰۵-۹۹.

نظری، ب.، دادگسترینیا، ح. و سجادی، س. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش اکتشافی هدایت شده "روش میزان" در مدرسه ابتدایی میزان با روشهای متداول آموزشی مدارس غیر دولتی شهر تهران (با لحاظ کردن سه سازه مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت). *همایش ملی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی*.

نظری، م.، زمانی اصل، م. و احمدی، م. (۱۳۹۳). تاثیر درماندگی آموخته شده بر سوگیری حافظه آشکار، *فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۳(۵)، ۲۹-۱۶.

ویسی کهره، س.، کردنوقابی، ر. و فرهادی، م. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش زیست شناسی به روش تفکر استقرایی بر سطوح یادگیری درس زیست شناسی دانش آموزان پسر پایه دوم متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲(۲)، ۹۹-۱۰۹.

یعقوبی، ا.، محقق، ح.، یوسفزاده، م.، گنجی، ک. و الفتی، ن. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، ۳(۱)، ۱۴۴-۱۳۱.

یوسفی، ن.، امانی، ا. و حسینی، ص. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و اضطراب امتحان، با نقش واسطه‌ای تمایز یافتگی در دانش آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، ۵(۴)، ۷۴-۵۲.

منابع انگلیسی

- Adelufosi, A., Edet, B., Arikpo, D., Aquaisua, E., & Meremikwu, M. M. (2017). Cognitive behavioral therapy for post- traumatic stress disorder, depression, or anxiety disorders in women and girls living with female genital mutilation: A systematic review. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 136(S1), 56-59.
- Aluja, A., Barrio V., & Rodríguez, L. F. G. (2007). Personality, social values, and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International journal of clinical and health psychology*, 7(3), 725-737.
- Amemiya, J., & Wang, M. T. (2017). Transactional relations between motivational beliefs and help seeking from teachers and peers across adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 46(8), 1743-1757.
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması Adaptation of Children's Test Anxiety Scale to Turkish. *Elementary Education Online*, 16(2), 887-899.
- Baddeley, A. (2004). Working memory. In D. A. Balota & E. J. Marsh (Eds), *Cognitive psychology* (pp. 355-361). New York: Psychology Press.
- Barrera, T. L., Cummings, J. P., Armento, M., Cully, J. A., Bush Amspoker, A., Wilson, N. L., & Stanley, M. A. (2017). Telephone-delivered cognitive-behavioral therapy for older, rural veterans with depression and anxiety in home-based primary care. *Clinical Gerontologist*, 40(2), 114-123.

- Basturk, S., & Yavuz, I. (2010). Investigating causal attributions of success and failure on mathematics instructions of students in Turkish high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1940-1943.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Breines, J. G., Crocker, J., & Garcia, J. A. (2008). Self-objectification and well-being in women's daily lives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 583-598.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior modification*, 35(1), 31-53.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2017). The modified abbreviated math anxiety scale: A valid and reliable instrument for use with children. *Frontiers in psychology*, 8, 11.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- Cherry, K. E., Elliott, E. M., & Reese, C. M. (2007). Age and individual differences in working memory: The size judgment span task. *The Journal of general psychology*, 134(1), 43-65.
- Chounta, I. A., McLaren, B. M., Albacete, P., Jordan, P., & Katz, S. (2017). Modeling the zone of proximal development with a computational approach. In *Proceedings of the 10th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2017)*.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences*, 20(1), 19-24.
- Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S., & Tencati, C. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-439.

- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology, 85*(5), 894.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 31-51.
- Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. *Psychology of learning and motivation, 44*, 145-200.
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M., & Tangen, T. N. (2015). Students' perceptions of the goal structure in mathematics classrooms: Relations with goal orientations, mathematics anxiety, and help-seeking behavior. *International Education Studies, 8*(3), 146.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and individual differences, 18*(2), 271-278.
- Finney, S. J., Barry, C. L., Horst, S. J., & Johnston, M. M. (2018). Exploring profiles of academic help seeking: A mixture modeling approach. *Learning and Individual Differences, 61*, 158-171.
- Firdaus, F., Priatna, N., & Suhendra, S. (2017). An implementation of 7E Learning Cycle Model to Improve Student Self-esteem. In *Journal of Physics: Conference Series, 895*(1), 120-184.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences, 19*(1), 53-60.
- Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T., & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity, 23*, 207-216.
- Huang, Y., Wu, J., & Shi, W. (2018). The impact of font choice on web pages: Relationship with willingness to pay and tourism motivation. *Tourism Management, 66*, 191-199.
- Karacop, A., & Diken, E. H. (2017). The Effects of Jigsaw Technique Based on Cooperative Learning on Prospective Science Teachers' Science Process Skill. *Journal of Education and Practice, 8*(6), 86-97.
- Karacop, A., & Diken, E. H. (2017). The Effects of Jigsaw Technique Based on Cooperative Learning on Prospective Science Teachers' Science Process Skill. *Journal of Education and Practice, 8*(6), 86-97.

- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review, 31*(6), 1041-1056.
- Korhonen, J., Nyroos, M., Jonsson, B., & Eklöf, H. (2017). Additive and multiplicative effects of working memory and test anxiety on mathematics performance in grade 3 students. *Educational Psychology, 1*-24.
- Lalande, L., King, R., Bambling, M., & Schweitzer, R. D. (2017). An Uncontrolled Clinical Trial of Guided Respiration Mindfulness Therapy (GRMT) in the Treatment of Depression and Anxiety. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 1*-8.
- Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski pregljed, 63*(11-12), 863-866.
- Lewis, C., & Carpendale, J.I.M. (2009). Social interaction and the development of executive function. *New Directions in Child and Adolescent Development, 123*, 1-86.
- Milosevic, I., Chudzik, S. M., Boyd, S., & McCabe, R. E. (2017). Evaluation of an integrated group cognitive-behavioral treatment for comorbid mood, anxiety, and substance use disorders: A pilot study. *Journal of Anxiety Disorders, 46*, 85-100.
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 736-741.
- Oloyede, O. I. (2010). Comparative effect of the guided discovery and concept mapping teaching strategies on students' chemistry achievement. *Humanity & Social Sciences Journal, 5*(1), 1-6.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching, 36*(5), 14.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology, 38*(1), 54-74.
- Roussis, P., & Wells, A. (2006). Post-traumatic stress symptoms: Tests of relationships with thought control strategies and beliefs as predicted by the metacognitive model. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 111-122.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology, 89*(2), 329-347.

- Sariyska, R., Reuter, M., Bey, K., Sha, P., Li, M., Chen, Y. F., & Feldmann, M. (2014). Self-esteem, personality and Internet addiction: a cross-cultural comparison study. *Personality and Individual Differences*, *61*, 28-33.
- Song, L., Che, W., Min-Wei, W., Murakami, Y., & Matsumoto, K. (2006). Impairment of the spatial learning and memory induced by learned helplessness and chronic mild stress. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, *83*(2), 186-193.
- Tasgin, A., & Tunc, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education*, *8*(1), 58.
- Uysal, A., & Lu, Q. (2010). self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*. *49*, 502-505.
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*(2), 147-168.
- Wang, C. Y., & Hsu, W. C. (2016). Classroom Climate, Instrumental Help-Seeking Behaviour, and Learner Loyalty among Continuing Education Students. *Merit Research Journal of Education and Review*. *4*(2), 19-27.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological psychiatry*, *57*(11), 1336-1346.
- Wren, D.G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: scale development and internal construct validation, *Anxiety, Stress, and Coping*, *17*(3), 227-/240.
- Yazici, K. (2017). The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(1), 61-71.
- Yoo, M. S., & Park, H. R. (2015). Effects of case- based learning on communication skills, problem- solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing & health sciences*, *17*(2), 166-172.
- Yuliani, K., & Saragih, S. (2015). The Development of Learning Devices Based Guided Discovery Model to Improve Understanding Concept and Critical Thinking Mathematically Ability of Students at Islamic Junior High School of Medan. *Journal of Education and Practice*, *6*(24), 116-128.

پوست

الف) پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی

	ردیف	سوالات	هیچ وقت	به ندرت	گاهی اوقات	اکثر اوقات	تقریباً همیشه
۱		در کلاس سوال می‌کنم زیرا می‌خواهم چیزهای جدیدی یاد بگیرم.					
۲		دوست دارم بفهمم چطور می‌توان کارهای درسی‌ام را بدون کمک دیگران انجام دهم.					
۳		علاقه ندارم راه‌حل مسائل دشوار را پیدا کنم.					
۴		من برای این درس می‌خوانم که معلم می‌خواهد.					
۵		وقتی چیزی را زود نمی‌فهمم از معلم می‌خواهم جواب را به من بگوید.					
۶		دوست دارم در مدرسه تا می‌توانم یاد بگیرم					
۷		من تمرین اضافی می‌کنم چون درباره مطالب مورد علاقه ام می‌توانم چیزهایی یاد بگیرم.					
۸		وقتی بعضی از مطالب را فوراً نمی‌فهمم ترجیح می‌دهم آنها را با تلاش خودم بفهمم.					
۹		می‌خواهم فقط چیزهایی را در مدرسه یاد بگیرم که مجبورم.					
۱۰		کارهای مدرسه را چون معلم می‌گوید انجام می‌دهم.					
۱۱		میل دارم از معلم بخواهم در تکالیفم به من کمک کند.					
۱۲		دوست دارم سراغ تکالیف تازه‌ای که مشکل‌تر است بروم.					
۱۳		برای این مطالب را می‌خوانم که به موضوع آنها علاقه دارم					
۱۴		وقتی اشتباه می‌کنم دلم می‌خواهد پاسخ درست را پیدا کنم.					
۱۵		تکالیف دشوار را دوست ندارم چون مجبورم سخت کار کنم.					
۱۶		روی مساله‌ها به این خاطر کار می‌کنم که مجبور هستم.					
۱۷		وقتی اشتباهی می‌کنم دوست دارم از معلم بپرسم چگونه جواب درست را پیدا کنم.					
۱۸		آن مطالبی را که بیشتر دوست دارم که حل کردن آنها مرا سخت به فکر کردن وادار می‌کند.					
۱۹		کارهای درسی برای این انجام می‌دهم تا مطالب زیادی که می‌خواهم بفهمم پیدا کنم.					
۲۰		اگر در مساله‌ای به مشکل برخورد کنم تلاش می‌کنم تا خودم آن را حل کنم					
۲۱		من کار آسان را دوست دارم تا مطمئن باشم می‌توانم آن را انجام دهم.					
۲۲		من از معلم سوال می‌کنم چون می‌خواهم به من توجه کند.					
۲۳		اگر در مساله‌ای به مشکل برخورد کنم از معلم تقاضای کمک می‌کنم.					
۲۴		من مسائل دشوار را دوست دارم چون از حل آنها لذت می‌برم.					
۲۵		من واقعا سخت کار می‌کنم چون می‌خواهم چیزهای جدیدتری یاد بگیرم.					
۲۶		مایلم تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام دهم.					
۲۷		دوست دارم به تکالیفی بپردازم که نسبتاً آسان است.					
۲۸		دلم می‌خواهد در برنامه ریزی کارهای بعدی معلم به من کمک کند.					
۲۹		به تکالیف دشوار درسی علاقه دارم چون جالب تر هستند.					
۳۰		روی مساله‌ها کار می‌کنم تا یاد بگیرم چگونه باید آنها را حل کنم.					
۳۱		درس‌هایی را دوست دارم که یادگیری جواب آنها نسبتاً آسان است.					
۳۲		دلم می‌خواهد از معلم بپرسم چگونه باید تکالیف درسی را انجام دهم.					
۳۳		به کارهای سخت علاقه دارم چون توانایی های خودم را می‌توانم آزمایش کنم.					

ب) پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

ردیف	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱					اگر نتوانم مساله‌ای را حل کنم از دیگران کمک می‌گیرم
۲					اگر در حین انجام دادن تکلیف نیاز به کمک داشته باشم به جای اینکه از کسی کمک بگیرم آن را انجام نمی‌دهم
۳					اگر مطالب درس را نفهمم از دیگران می‌خواهم که مرا کمک کنند
۴					اگر راحل مساله‌ای را به یاد داشته باشم برای یادگیری آن از دیگران کمک نمی‌گیرم
۵					اگر نیاز به کمک داشته باشم از دیگران می‌خواهم به جای پاسخ کامل اشاره‌های جزئی و سرنخ‌هایی به من بدهند.
۶					اگر تکلیف خیلی دشوار باشد از دیگران کمک نمی‌گیرم تا اینکه خودم آن را حل کنم
۷					زمانی که معلم مطالبی را درس می‌دهد و من نمی‌فهمم از همکلاسی‌هایم سوال پرسیده و تقاضای کمک می‌کنم
۸					اگر در انجام دادن تکالیف درسی‌ام مشکل داشته باشم از دیگران کمک نمی‌گیرم
۹					اگر در جلسه امتحان در فهم سوالی مشکل داشته باشم جهت روشن شدن مفهوم آن از معلم کمک نمی‌گیرم
۱۰					اگر راه حل‌هایی ضروری برای حل مساله‌ای را فراموش کنم از دیگران کمک نمی‌گیرم
۱۱					اگر در مساله‌ای مشکل داشته باشم از دیگران می‌خواهم تا توضیحات و مثال‌های بیشتری درباره آن ارائه دهند.
۱۲					زمانی که تکالیف درسی را انجام می‌دهم و از پاسخ‌هایم مطمئن نیستم از دیگران کمک نمی‌گیرم
۱۳					اگر معلم قبلاً درس را توضیح داده است و من در کلاس حضور نداشته باشم جهت فهمیدن آن از همکلاسی‌هایم کمک می‌گیرم
۱۴					اگر برای فهمیدن چگونگی انجام تکالیف درسی‌ام نیاز به کمک داشته باشم از معلم و همکلاسی‌هایم سوال می‌کنم

ج) پرسشنامه اضطراب امتحان

ردیف	سوالات	اصلا	به ندرت	گاهی اوقات	اغلب
۱	من اگر درسی را با موفقیت بگذارم تعجب می‌کنم				
۲	ضربان من سریع می‌زند				
۳	من در اتاق مطالعه مداوم به اطراف نگاه می‌کنم				
۴	من احساس پریشانی و روان پریشی می‌کنم				
۵	من فکر می‌کنم در امتحان نمره بدی به دست بیاورم				
۶	به یادآوردن برخی جواب سوالات برای من سخت است.				
۷	مدام با مداد بازی می‌کنم				
۸	در صورت احساس گرمی می‌کنم				
۹	من در مورد عدم موفقیت در امتحان نگرانم				
۱۰	احساس دل پیچه می‌کنم				
۱۱	من در مورد انجام دادن کاری اشتباه نگران هستم				
۱۲	من مداوم زمان و ساعت رو بررسی می‌کنم				
۱۳	به این فکر می‌کنم که نمره من چه خواهد بود				
۱۴	برایم نشستن سخت است				
۱۵	من اگر جواب سوالی را درست بگویم تعجب می‌کنم				
۱۶	من فکر می‌کنم باید بیشتر مطالعه کنم				
۱۷	سر من درد می‌کند				
۱۸	من هنگام درس خواندن به دیگران نگاه می‌کنم				
۱۹	من فکر می‌کنم اغلب پاسخ های من در امتحان غلط هستند.				
۲۰	احساس گرمی می‌کنم				
۲۱	من نگران سختی امتحان هستم				
۲۲	من سعی می‌کنم سریع به پایان برسم				
۲۳	دست تکان می‌خورد				
۲۴	به من این فکر می‌کنم اگر در نتیجه امتحان موفق نباشم چه اتفاقی خواهد افتاد.				
۲۵	من احساس می‌کنم باید به حمام بروم				
۲۶	پاهای من ضربان می‌زند				
۲۷	وقتی کاری را انجام می‌دهم به اینکه چقدر ضعیف هستم فکر می‌کنم				
۲۸	احساس ترس می‌کنم				
۲۹	من نگرانم درباره چیزی که والدینم به من می‌گویند.				
۳۰	من به چیزی زیاد خیره می‌شوم				

Abstract

The aim of this study was comparing academic achievement motivation, academic help seeking and test anxiety among female students Mizan School and students in nonprofit schools. In this causal-comparative research, a sample of 50 female students Mizan School and 50 female students in nonprofit schools Tehran city in year 2018 who were selected through subjective sampling method. The instrument included scale of achievement motivation Harter (1981), scale of academic help seeking Ryan and Pintrich (1997) and scale of test anxiety Wren and Benson (2004). After collecting information, analyze by multivariate analysis of variance. The findings of the research showed that there was a significant difference between academic achievement motivation, academic help seeking and test anxiety among female students Mizan School and students in nonprofit schools. It can be concluded female students Mizan School reported higher levels of internal academic achievement motivation and adaptively academic help seeking than female students in nonprofit schools. Female students in nonprofit schools reported higher levels of external academic achievement motivation and avoiding academic help seeking than female students Mizan School.

Keywords: academic achievement motivation, academic help seeking, test anxiety.



West Tehran Branch-Islamic Azad University
Faculty of Humanities, Department of General Psychology

Title of Thesis:

The comparing academic achievement motivation, academic help seeking and test anxiety among female students Mizan School and students in nonprofit schools

M.A Thesis in General Psychology

Superdvisor:

Parinaz Banisee Ph.D.

Advisor:

Hamidreza Vatankhah Ph.D.

By:

Atefeh Safari