پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال دهم، شماره ۱، ۱۳۸۹ / ۳۶-۲۹
Research on Exceptional Children, 2010, Vol.10, No. 1, 29-36

راهبردهای یادگیری، جهت‌گیریهای هدفی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا

رقیه وکیلی[1*] دکتر مسعود غلامعلی لواسانی[2]، باقر حجازی[3] دکتر جواد اژه ای

تاریخ دریافت: ۸۸/۱/۲۴ تجدید نظر: ۸۸/۴/۲۷ پذیرش نهایی: ۸۸/۱۰/۱۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و جهت‌گیریهای هدفی با اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان با آسیب بینایی در دوره دبیرستان شهر تهران بود. **روش:** بدین منظور نمونه‌ای شامل ۱۲۰ نفر دانش‌آموز در پایه‌های اول تا سوم دبیرستان (۸۰ پسر و ۴۰ دختر) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای‌اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ)، پرسشنامه جهت‌گیری هدفی، میدلتن و میگلی و اضطراب امتحان ساراسون (SAT) استفاده شد. **یافته‌ها**نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که جنس، جهت‌گیریهای هدفی تبحری و اجتنابی و راهبردهای یادگیری بسط، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و تنظیم ضرایب معناداری ($P<$ ۰/۰۵) در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند. همچنین اجرای آزمون t نشان داد که تفاوت معناداری ($P<$۰/۰۰۱) بین دختران و پسران در اضطراب امتحان وجود دارد. **نتیجه‌گیری**: استفاده از راهبردهای یادگیری و داشتن اهداف تبحری از سوی دانش‌آموزان نابینا، منجر به کاهش اضطراب امتحان آنها می‌شود.

واژه های کلیدی: *راهبردهای یادگیری، جهت‌گیریهای هدفی، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان نابینا*

مقدمه

از آنجا که دانش‌آموزان با آسیب بینایی، گروه شایستهٔ توجهی از افراد را در نظام آموزش و پرورش ما تشکیل می‌دهند به علت مشکلات بینایی، اضطراب بیشتری را هنگام آموزش و امتحان دروس تحمل می‌کنند.

آغاز پژوهشهای جدی درباره اضطراب امتحان دانش‌آموزان را می‌توان به پژوهش ساراسون و مندلر (۱۹۵۲) ارجاع داد. ساراسون (۱۹۶۱؛ ۱۹۷۳؛ ۱۹۸۰) نشان می‌داد که اضطراب امتحان وضعیتی است که در آن دانش‌آموز هرچند مواد درسی را می‌داند، اما در موقعیت امتحان، قادر به بیان و عرضهٔ معلومات خود نیست. اضطراب امتحان با نشانه‌های جسمانی و شناختی همراه است و با افزایش پایه‌های تحصیلی، بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان افزوده می‌شود.

متغیرهای متعددی اضطراب امتحان را تحت تأثیر قرار می‌دهند که در اینجا به علل روش شناختی و محدودیتهای زمانی به بررسی رابطهٔ جنس، جهت‌گیریهای هدفی و راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان با آسیب بینایی پرداخته می‌شود. رابطهٔ جهت‌گیری هدفی با اضطراب امتحان در پژوهشهای متعددی بررسی شده است (دودا و نیکولز، ۱۹۹۲؛ اسکالویک، ۱۹۹۷). جهت

*۱- **نویسنده رابط:** کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی ؛ دانشگاه تهران ۰۲۱-۸۸۲۵۰۰۶۳
۲- استاد یار دانشگاه تهران
۳- کارشناس ارشد مشاوره

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

گیریهای هدفی را بنا بر نظر ایمز (۱۹۹۲) می‌توان اهداف، مقاصد و دلایلی دانست که دانش‌آموزان دربارهٔ اهتمام تحصیلی خود، استفاده می‌کنند. در این پژوهش جهت‌گیری هدفی شامل سه مقولهٔ تبحری، رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد است. اهداف تبحری به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری، اشاره دارد. اهداف رویکرد- عملکرد به توانایی شخص برای نشان دادن توانایی بالا یا کسب داوریهای مطلوب از توانایی خود و اهداف اجتناب- عملکرد به توانایی شخص جهت اجتناب از داوریهای نامطلوب نسبت به عملکرد خود، تأکید می‌کند. بعضی پژوهشها نشان می‌دهند که رابطهٔ مثبتی بین اهداف عملکردی و اضطراب امتحان وجود دارد در صورتی که جهت‌گیری تبحری با اضطراب امتحان رابطهٔ منفی، نشان می‌دهد (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶؛ الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۵؛ الیوت، مک گریگور و گیبل، ۱۹۹۹؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ اسمیت و همکارن، ۲۰۰۲؛ شو- شن، ۲۰۰۴؛ چی- هانگ، ۲۰۰۶، قلی‌زاده، شکرکن، حقیقی، ۱۳۸۶).

همچنین شوشن (۲۰۰۶) جهت‌گیریهای هدفی را به منزله پیش‌بینی‌های اضطراب امتحان دانش‌آموزان بررسی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که جهت‌گیریهای رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد به صورت مثبت و معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند و جهت‌گیری تبحری رابطهٔ منفی با اضطراب امتحان نشان می‌دهد. بر خلاف این پژوهشها، هویژن و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که رابطه اهداف عملکردی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی منفی و معنادار است.

یکی دیگر از موضوعات مهم، رابطهٔ راهبرد یادگیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان نابینا است بنابر نظر دمبو (۱۹۹۴) راهبردهای یادگیری فعالیتهایی هستند که یادگیرنده هنگام یادگیری انجام می‌دهد؛ به عبارت دیگر، روشهای یادگیری و یادآوری است که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌شود. در زمینهٔ رابطهٔ راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان پژوهشهای چندی انجام پذیرفته است؛ برای نمونه بنیامین و همکاران (۱۹۸۱ ، ۱۹۸۷) نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا، از راهبردهای ضعیفی برای یادگیری استفاده می‌کنند و یادگیریهای غیرمؤثری دارند.

کوبرلی و همکاران (۱۹۸۶) نشان می‌دهند که آموزش راهبردهای یادگیری برای دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالایی دارند، بسیار مؤثر است و کمک می‌کند که عملکرد آنها در هنگام امتحان و فعالیتهای تحصیلی، بهبود یابد؛ به عبارت دیگر، با آموزش راهبردهای یادگیری از میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان کاسته می‌شود؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که رابطه منفی بین راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان وجود دارد. البته پژوهشهایی وجود دارد که نشان می‌دهد راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان رابطه ای ندارند (پکرون و همکاران، ۲۰۰۲). با این حال پژوهشگران مذکور تأکید می‌کنند که وجود اضطراب امتحان می‌تواند مانعی در جهت استفاده از راهبردهای یادگیری باشد. بر خلاف پژوهش قبلی، لی (۲۰۰۵) نشان می‌داد که رابطه منفی و معناداری بین راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان وجود دارد.

با تمام این اوصاف، رابطه متغیرهای ذکر شده در دانش‌آموزان نابینا کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه این متغیرها و پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا است. همچنین با توجه به آنکه پژوهشهای قبلی درباره جمعیتهای عادی نشان می‌دهد که تفاوتهایی بین دختران و پسران در اضطراب امتحان وجود دارد (ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۷۸؛ بهرامی، ۱۳۷۶، شعیری و همکاران، ۱۳۸۳، قادری، ۱۳۸۴)، هدف دیگر آن است که تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر نابینا در اضطراب امتحان، بررسی شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

روش

طرح تحقیق با توجه به هدف پژوهش که بررسی رابطهٔ متغیرهای مورد مطالعه است، طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و تحلیل رگرسیون است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر با آسیب بینایی شهر تهران در پایه‌های اول الی سوم دبیرستان هستند که در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مشغول به تحصیل بودند. این تعداد ۱۲۹ نفر (۸۵ پسر و ۴۴ دختر) بودند که با توجه به حجم جمعیت، همه آنها به مثابهٔ نمونه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که در جمعیتهای کوچک معمولاً حجم نمونه، به جمعیت نزدیک است . با این وصف تعداد ۹ نفر از این عده، از همکاری با پژوهشگران خودداری کردند، لذا داده‌های ۱۲۰ نفر (۸۰ پسر و ۴۰ دختر) تحلیل شد. از لحاظ پایه تحصیلی به ترتیب ۳۲ نفر در پایه اول، ۴۱ نفر در پایه دوم و ۴۷ نفر در پایه سوم مشغول به تحصیل بودند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب امتحان؛[1]. ساراسون (۱۹۷۵) این مقیاس را با ۳۷ ماده بسته پاسخ در دو سطح بلی و خیر و با روش نمره گذاری ۰ و ۱ تهیه کرده است. تراین(۱۹۸۰) ضریب پایایی مقیاس را از طریق آزمون مجدد برابر با ۰/۸۰ و با روش دو نیمه کردن برابر با ۰/۹۱ گزارش کرد. در مطالعه حاضر، برای بررسی همسانی درونی از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد که برابر با ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری. در اینجا از ۳۱ ماده مربوط به راهبردهای یادگیری مقیاس[2]MSLQ شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی با ۵ خرده مقیاس مرور ذهنی (۴ ماده) بسط (۶ ماده)، سازمان دهی (۴ ماده)، تفکر انتقادی (۵ ماده) و تنظیم فراشناخت (۱۲ ماده) استفاده شد. این مقیاس را پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) تدوین کرده‌اند. آنها ضریب آلفا را به ترتیب برای خرده مقیاسها ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آوردند (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳).

در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی مقیاس از ضریب آلفای کرانباخ برای نمره کل مقیاس (۳۱ ماده) استفاده شد که برابر با ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری هدفی[3]. این مقیاس را میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) تدوین کرده‌اند. در اینجا مؤلفه‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد هر یک با ۵ ، ۴ و ۳ ماده مورد استفاده قرار گرفته‌اند. ماده‌های مقیاس پاسخ بسته و در مقیاس ۴ درجه تنظیم شده است. میدلتن و میگلی ضریب آلفا برای هر سه مولفهٔ مقیاس برابر با ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ به ترتیب برای سه مؤلفه برابر با ۰/۸۳ ، ۰/۸۳ و ۰/۶۱ به دست آمد.

روش اجرا

با توجه به آنکه مشارکت کنندگان در پژوهش را دانش‌آموزان نابینا تشکیل می‌دادند، پرسشنامه‌ها به خط بریل برگردانده شد. علاوه بر این ماده‌های مقیاس برای هریک از شرکت کنندگان خوانده شد و از آنها درخواست شد که پاسخهای خود را به هر ماده، به صورت خط بریل بنویسند. نویسندهٔ اول مقاله که با بریل آشنایی داشت، پس از اجرا داده‌های تمام پرسشنامه‌ها را استخراج کرد و سپس داده‌ها با نرم افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

با توجه به اینکه هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری و جهت‌گیری مذهبی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان با آسیب بینایی است، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرها و سپس نتایج مربوط به تحلیلهای رگرسیون گزارش می‌شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نام متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱-راهبردهای یادگیری	-									
۲- اهداف تبحری	۰/۷۲**									
۳- اهداف عملکرد	- ۰/۰۸	-۰/۲۲**								
۴- اهداف اجتناب	- ۰/۴۷**	-۰/۴۸**	۰/۴۹**							
۵- مرور ذهنی	۰/۸۶**	۰/۶۶**	-۰/۰۷	-۰/۴۰**						
۶- بسط	۰/۹۰**	۰/۷۱**	-۰/۱۳	-۰/۵۲**	۰/۷۷**					
۷- سازمان دهی	۰/۸۱**	۰/۵۴**	-۰/۱۰	-۰/۳۶**	۰/۶۷**	۰/۷۱**				
۸- تفکر انتقادی	۰/۷۴**	۰/۴۲**	-۰/۱۷	-۰/۲۹**	۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۶۴**			
۹- تنظیم	۰/۷۲**	۰/۵۳**	-۰/۰۸	-۰/۳۵**	۰/۵۳**	۰/۵۸**	۰/۵۴**	۰/۵۷**		
۱۰- اضطراب امتحان	-۰/۶۳**	-۰/۶۷**	۰/۳۲**	۰/۵۲**	-۰/۵۱**	-۰/۶۱**	-۰/۴۱**	-۰/۳۶**	-۰/۴۰**	

*P< 0/05 **P<0/01

همان طور که ملاحظه می‌شود، اضطراب امتحان بالاترین همبستگی را به ترتیب با اهداف تبحری، راهبردهای یادگیری و بسط دارد؛ در عین حال راهبردهای یادگیری ضرایب همبستگی بالایی را با دو مؤلفه اهداف تبحری و اهداف اجتنابی نشان می‌دهد، در صورتی که با اهداف رویکرد- عملکرد همبستگی نزدیک به صفر دارد. همچنین رابطهٔ کلیه مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان منفی و معنادار است. در این میان، فقط رابطه دو مؤلفه اهداف عملکرد و اهداف اجتنابی مثبت و معنادار است. در ادامه برای پیش‌بینی اضطراب امتحان از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. با توجه به اینکه جنسیت آزمودنیها متغیر هویتی و مقدم است، جنس در مرتبه اول و سپس در مرتبهٔ دوم مؤلفه‌های جهت‌گیری هدفی و در مرتبهٔ سوم مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری وارد تحلیل شد، خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون اضطراب امتحان

کلاس	متغیرهای وارد شده	R	R^2	ΔR^2	F	سطح معناداری
اول دبیرستان	جنس	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۱۰	۱۳/۴	۰/۰۰۱
دوم دبیرستان	جنس و جهت‌گیری هدفی	۰/۷۳	۰/۵۴	۰/۴۳	۳۳/۴	۰/۰۰۱
سوم دبیرستان	جنس، جهت‌گیری هدفی و راهبردهای یادگیری	۰/۷۷	۰/۵۹	۰/۰۵	۱۵/۹	۰/۰۰۱

ملاحظه جدول ۲ نشان می‌دهد که در هر سه مرتبهٔ تحلیل با ورود متغیرها به ترتیب ۱۰، ۵۴ و ۵۹ درصد تغییرات متغیر ملاک را می‌توان تبیین کرد و اجرای آزمونهای F برای بررسی اثر متغیرها در سطح P< ۰/۰۰۱ معنادار است. بررسی میزان افزایش واریانس حاکی از آن است که بیشترین افزایش با ورود متغیرهای جهت‌گیری هدفی (ΔR^2 = ۰/۴۳) حاصل می‌شود. در جدول بعدی ضرایب رگرسیون در مرتبهٔ سوم تحلیل رگرسیون گزارش می‌شود.

جدول ۳- ضرایب رگرسیون اضطراب امتحان در مرتبه سوم

ردیف	نام متغیرها	b	ß	t	سطح معناداری
۱	جنس	-۴/۰۵	-۰/۲۲	-۳/۰۶	۰/۰۰۳
۲	اهداف تبحری	-۰/۵۸	-۰/۳۰	-۲/۹۶	۰/۰۰۴
۳	اهداف عملکردی	۰/۲۷	۰/۱۲	۱/۶۲	۰/۱۰۷
۴	اهداف اجتنابی	۰/۶۳	۰/۱۹	۲/۰۸	۰/۰۴۰
۵	مرور ذهنی	-۰/۴۱	-۰/۰۱	-۲/۰۴	۰/۹۵
۶	بسط	-۰/۵۱	-۰/۲۴	-۴/۹۳	۰/۰۰۳
۷	سازمان دهی	-۰/۳۳	-۰/۰۲	-۲/۱۴	۰/۰۴۲
۸	تفکر انتقادی	-۰/۴۲	-۰/۰۱	-۲/۰۵	۰/۰۴۰
۹	تنظیم	-۰/۳۲	-۰/۰۲	-۳/۲۰	۰/۰۰۳

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

عدد ثابت ۲۹/۳۸

دقت در جدول ۳ نشان می‌دهد که از میان ۹ متغیر وارد شده به معادله رگرسیون در مرتبهٔ سوم فقط ضرایب دو متغیر اهداف عملکردی از مؤلفه‌های جهت‌گیری مذهبی و مرور ذهنی از مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری در سطح P< ۰/۰۵ معنادار نیست، سایر ضرایب اثر معناداری را در معادله رگرسیون اضطراب امتحان دارند.

در ادامه برای بررسی این سؤال پژوهش که آیا تفاوتی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر و پسر یا آسیب بینایی وجود دارد؟ از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده شد. نتایج آزمون t نشان داد که ، t مشاهده شده از لحاظ آماری بیان کنندهٔ تفاوت معناداری بین میانگین نمرات اضطراب امتحان دختران و پسران است.(t =۳/۶۶ ، df =۱۱۷ و ۰/۰۰۱ >P) از همین رو می‌توان گفت که دختران با میانگین اضطراب امتحان ۲۳/۱۷ در مقایسه به میانگین ۱۷/۴۲ پسران اضطراب امتحان بالاتری برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان طور که اشاره شد پژوهشهای قبلی بیشتر به بررسی رابطه جهت‌گیریهای هدفی و راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان در جمعیتها و نمونه‌های عادی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند. با این حال در این پژوهش، تلاش بر آن بود که رابطهٔ این متغیرها در نمونه ای از دانش‌آموزان با آسیب بینایی بررسی شود.

نتایج نشان داد که در این دانش‌آموزان رابطه جهت‌گیریهای هدفی اجتنابی و عملکردی با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار دارد به عبارت دیگر، با اتخاذ جهت‌گیریهای اجتنابی و عملکردی بر میزان اضطراب امتحان آنها افزوده می‌شود. در مقابل، جهت‌گیری هدفی تبحری رابطه منفی و معناداری با اضطراب امتحان آنها نشان داد که به معنای آن است که با افزایش این نوع جهت‌گیری، شاهد کاهش اضطراب امتحان آنها هستیم. به عبارت دیگر، وقتی دانش‌آموزان نابینا دروس را برای درک و فهم شخصی و کسب بینش یاد می‌گیرند، در هنگام امتحان اضطراب کمتری دارند و زمانی که هدف آنها از یادگیری و مطالعه نشان دادن تواناییهای خود به دیگران و رقابت با دانش‌آموزان و یا اجتناب از قضاوتهای منفی دیگران دربارهٔ تواناییهای آنهاست، هنگام امتحان اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهشگران قبلی در جمعیتهای عادی دانش‌آموزان و دانشجویان مشابهت دارد. پژوهشگران بر این نوع رابطه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های جهت‌گیری هدفی با اضطراب امتحان تأکید کرده‌اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶؛ الیوت مک گریگور و گیبل، ۱۹۹۹؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ چی هانگ، ۲۰۰۶؛ شو- شن، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۶، قلی زاده، شکر کن، حقیقی، ۱۳۸۶). بنابراین برای آنکه اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان با آسیب بینایی کاهش دهیم، باید یادگیری تبحری را به آنها آموزش دهیم. یعنی آنها یادگیری را برای گسترش فهم و درک شخصی از پدیده‌های جهان هستی، دوست داشته باشند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه کلیه راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان با آسیب بینایی منفی و معنادار است. به بیان دیگر، با افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری از میزان اضطراب امتحان آنها کاسته می‌شود. این یافته با نتیجه‌گیری پژوهشگران قبلی در جمعیتهای عادی از قبیل بنیامین و همکاران (۱۹۸۱ و ۱۹۸۷)، کوبرلی و همکاران (۱۹۸۶) و لی (۲۰۰۵) مطابقت دارد. به هر حال این نتیجه دور از انتظار نبود چرا که این راهبردها شامل مرور ارزشیابی از دروس مطالعه شده است و دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده می‌کنند، تسلط بیشتری بر دروس دارند و بدیهی است هنگام امتحان باید اضطراب کمتری نشان دهند. حتی می‌توان با آموزش راهبردهای یادگیری به این گروه از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

دانش‌آموزان با اضطراب امتحان آنها مقابله کرد. به نظر می‌رسد در دانش‌آموزان با آسیب بینایی ضرورت آموزش راهبردهای یادگیری وجود دارد و براساس یافته‌های حاضر پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزشی بیشتر به آموزش راهبردهای یادگیری برای دانش‌آموزان نابینا اهتمام ورزند.

در نهایت مقایسه دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر با آسیب بینایی در میزان اضطراب امتحان حاکی از آن بود که در اینجا نیز مانند پژوهشهای ابوالقاسمی‌و همکارن (۱۳۷۵)، بهرامی(۱۳۷۶) و قادری (۱۳۸۴) تفاوت معناداری بین دختران و پسران وجود دارد، همینطور شعیری و همکاران(۱۳۸۳) در پژوهش خود با دانش‌آموزان دبیرستانی در چندین شهر ایران نشان می‌دهند که اضطراب امتحان دختران، بیشتر از پسران است و این تفاوت حتی در بعضی شهرها از لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دختر به مراتب اضطراب امتحان بیشتری را در مقایسه با پسران تجربه می‌کنند. بنابراین برنامه‌های آموزشی و یا روشهای کارگاهی-درمانی، برای مقابله با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر با آسیب بینایی به صورت جدی می‌تواند منجر به کاهش اضطراب امتحان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها شود.

از آنجا که پژوهش حاضر در دوره دبیرستان و در میان دانش‌آموزان با آسیب بینایی انجام پذیرفته است، از تعمیم نتایج آن به دیگر دوره‌های تحصیلی و سایر دانش‌آموزان باید خودداری کرد.

یادداشتها

1) Test anxiety questionnaire
2) Motivational Strategies leraning Questionnaire
3) Goal orientations questionnaire

منابع

ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اهواز، ۲، ۳ و ۴، ۷۴-۶۱.

ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، بهمن (۱۳۷۸). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. پژوهشهای روان شناختی، ۵ ، ۳ و ۴ ، ۹۹-۸۲.

بهرامی، فاطمه (۱۳۷۶). بررسی علل موثر در اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اصفهان. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش، استان اصفهان.

قادری، محمد صدیق (۱۳۸۴). بررسی میزان همه گیر شناسی اضطراب امتحان و رابطه اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی شهرستان سقز. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش، استان کردستان.

شعیری، محمدرضا؛ ملامیرزایی، محمدعلی؛ پروری، مریم؛ شه مرادی، فاطمه؛ هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیل با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. نشریه دانشور رفتار ، ۱۱ (۶) ،۶۲-۵۵.

قلی‌زاده، مظفر؛ شکرکن ، حسین ؛ حقیقی ، جمال (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روان شناسی ، ویژه نامه روان شناسی، ۱۴(۱-۲) ، ۱۶۶-۱۴۹.

Ames,C.(1992).Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.*

Benjamin, M., Mckeachie, W. J. & Lin, Y. G. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing mode. Journal of Educational Psychology, 79(2), 131-136.

Benjamin, M., Mckeachie, W.J., Lin, Y.G. & Hollinger, D. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. Journal of Educational Psychology, 13, 816-824.

Chi- hung, N. (2006). The role of achievement goals in completing a course assignment: examining the

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

effects of performance- approach and multiple goals. Journal of Educational Psychology, 21(1), 33-48.

Chi- hung, N. (2006). The role of achievement goals in completing a course assignment: examining the effects of performance- approach and multiple goals. *Journal of Educational Psychology, 21(1), 33-48.*

Cubberly, W.E., Weinstein, C.E., & Cubberly, R.D. (1986). The interactive effects of cognitive learning strategy training and test anxiety on paired-Associate learning. Journal of Educational Research, 79(3), 163-168.

Dembo, H. M. (1994). Handbook of applying educational psychology, 5th (Ed.), N.Y.: London.

Duda, J. L. & Nicholas, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. Journal of Educational Psychology, 84(3). 290-299.

Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and social Psychology, 76(4), 628-644.

Elliot, A. & Harachkiewics, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 461-475.

Elliot, A. & McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of a approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and social Psychology, 76(4), 628-644.

Elliot, A., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. Journal of Educational Psychology, 91(3), 549-563.

Huijun, L., Dejun, G., Hongli, L. and Peixia, G. (2006). Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory. Acta Psychological Sinica, 38(2), 254-261.

LI, Ren-Hau (2005). Exploration and Vertification of the relationships among achievement goals amd Learning behavior by structure equation model. Journal of Education and Psychology, 28(3), 551-580.

Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. Journal of Educational Psychology, 89(4), 710-718.

Pekrun, R., Goetz, T., Tilz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated Learning an achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37, 91-105.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, AI: National center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, university of Michigan.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 801-813.

Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and cognitive modeling. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 58-61.

Sarason, I. G. (1980). Test anxiety: theory, research, and applications, Hillsdale, N. J. L. Erlbaum Associates.

Sarason, I.G. (1961). Test anxiety and the intellectual performance of collage students. Journal of Educational psychology, 52, 201-206.

Sarason, S.B.& Mandler, G. (1952). Some correlated of test anxiety. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47. 810-817.

Shu- Shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. Journal of Educational Psychology, 72, 310-318.

Shu- Shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]

Educational Psychology, 72, 310-318.

Shu-Shen, S. (2006). Classroom goal structures and achievement goal orientations as predictors of children self-handicapping and test anxiety. Journal of Education and Psychology, 29(3), 517-546.

Skaalvick, E. A. (1997). Self- enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 71-87.

Smith, M., Duda, J.m Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations similarities and differences. British Journal of Educational Psychology, 27, 155-190.

Troyn, G.G. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 50, 343-327.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.4.5]