



امیریان، سیده خدیجه؛ عبدخدایی، محمد سعید؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی گرانه اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی.

DOI: 10.22067/ijap.v7i2.46452

پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۷(۲)، ۲۲-۵.

نقش میانجی گرانه اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی

سیده خدیجه امیریان^۱، محمد سعید عبدخدایی^۲، حسین کارشکی^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۱۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی با میانجی گری اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان انجام شد. جامعه ی آماری کلیه ی دانش آموزان دختر دوم متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود.

روش: نمونه ای با حجم ۳۹۴ نفر با روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب شد. دانش آموزان پرسشنامه های درماندگی آموخته شده (LHS)، اهمالکاری (PASS) و اضطراب امتحان (TAI) را تکمیل نمودند. همچنین میانگین نمرات آن ها به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. پژوهش از نوع همبستگی بود و تجزیه و تحلیل داده ها با شاخص های آماری همبستگی و تحلیل مسیر انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که هر یک از متغیرهای درماندگی آموخته شده، اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی معنادار دارند و درماندگی آموخته شده با اضطراب امتحان و با اهمالکاری تحصیلی و همچنین اهمالکاری تحصیلی با اضطراب امتحان ارتباط مثبت معنادار دارد. تحلیل مسیر نشان داد که الگوی پیشنهادی رابطه ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی با میانجی گری اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان از برازش خوبی برخوردار نیست. تعدیل هایی که صورت گرفت منجر به ایجاد سه الگو که برازش خوبی داشتند، شد.

واژه های کلیدی: درماندگی آموخته شده، پیشرفت تحصیلی، اضطراب امتحان، اهمالکاری تحصیلی

۱. کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، amirian.kh@gmail.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، abdkhoda@um.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

امروزه پژوهشگران (Buttler & Winn, 1995) بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند (Ahmadi & Sheikoleslami, 2012). یکی از متغیرهای موثر بر پیشرفت تحصیلی^۱ دانش‌آموزان، درماندگی آموخته شده^۲ است. درماندگی آموخته شده در مفهوم کلی به معنای درک کنترل ناپذیر بودن رویدادهاست. طبق نظریه‌ی سلینگمن^۳ زمانی که فرد در موقعیت ناکامی‌های متعدد اجتماعی، فرهنگی و آموزشی قرار گیرد؛ احساس ناتوانی در کنترل بر شرایط محیط را تجربه نماید و بی‌تاثیر بودن فعالیت و پاسخ خود را احساس کند؛ دچار نوعی تزلزل و بی‌ثباتی خواهد شد و در موقعیت‌های بعدی نیز با وجود امکان موفقیت، پیشاپیش منتظر شکست است (Shokri, Farahani & Karami-nouri, 2005). آبرامسون و همکاران (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) فرمول بندی اسنادی درماندگی آموخته شده را مطرح کردند. بر اساس نظر آن‌ها هنگامی که فرد با وقایع منفی‌ای که آن را غیرقابل کنترل می‌داند، مواجه می‌شود، درصدد توضیحاتی بر می‌آید؛ این توضیحات همان اسنادها هستند که وینر (Weiner, 1989) آن‌ها را در سه حیطه‌ی مکان، ثبات و کنترل^۴ توضیح داد (Peggy & Schallert, 2008).

انتظار مستقل بودن پاسخ و پیامد، نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی^۵ ایجاد می‌کند (Maier & Seligman, 1976; Smallheer, 2011, Au, Watkins, Hattie & Alexander, 2009). افرادی که یاد می‌گیرند که نمی‌توانند بر محیطشان اثر بگذارند، کمتر تلاش می‌کنند (نقص انگیزشی)؛ از یادگیری راه‌های جدید اثر گذاشتن بر محیطشان اجتناب می‌کنند و همچنین در نتیجه توقف تلاش، نمی‌توانند اطلاعات صحیحی را در مورد توانایی واقعی خود، از تجربه‌هایشان استخراج کنند (نقص شناختی) (Lemoine, 2016). این افراد حالت‌های هیجانی منفی همچون اضطراب، افسردگی و ناامیدی را نیز تجربه می‌کنند (Verma & Gera, 2012).

دانش‌آموزان درمانده گرایش دارند که پس از شکست، کاهش در عملکرد را نشان دهند (Fincham & Cain, 1986, Dweck & Licht, 1984). اگر چه فرض شده است که تجربه‌ی پیامدهای غیرقابل کنترل منجر به نقص عملکرد می‌شود، شواهد متناقضی نیز در این زمینه ارائه شده است (Abramson et al, 1978, Seligman, 1975؛ نگاه کنید به: Buys & Winefield, 1982). با این وجود، دلایلی در مورد اثر منفی درماندگی بر پیشرفت تحصیلی وجود دارد؛ از جمله سینگر و گلس (Singer & Glass, 1972)

-
1. Academic Achievement
 2. Learned Helplessness
 3. Seligman
 4. Locus, Stability, Control
 5. Emotional, Cognitive, Motivational

معتقدند، درماندگی با پافشاری بر روی تکالیف، همبستگی منفی دارد (Genero, 2008). همچنین درماندگی به علت مشخصه هایی که فرد درمانده دارد می تواند عملکرد تحصیلی را متاثر سازد. دانش آموزان درمانده اطمینان کمی به توانایی های خود دارند، شکست هایشان را به بی کفایتی شخصی، هوش و توانایی حل مساله پایین و حافظه ضعیف نسبت می دهند و پیوند بین متعهد بودن و کسب موفقیت را نمی بینند؛ موفقیت هایی که تا به حال داشته اند را نیز به عامل های بیرونی همچون شرایط منحصر به فرد و شانس مربوط می دانند. بنابراین بر اساس همین غیرقابل کنترل دانستن پیامدها، منفعل می شوند و این انفعال، بیشتر در تکالیف چالش برانگیز خود را نشان می دهد. این مشکل منجر به رفتارهایی از جمله اجتناب از مدرسه و غیبت می شود که به نوبه ی خود عملکرد تحصیلی را بدتر می کند (Sorrenti, Filippello, Orecchio, Buzzai, 2016).

یکی دیگر از پدیده های مرتبط با پیشرفت تحصیلی اهمالکاری تحصیلی^۱ است. اهمالکاری مزمن عبارت است از گرایش برای به تعویق انداختن کارها در موقعیت های مختلفی که به نظر برای دستیابی به اهداف ضروری است (Ferrari, Jonson & Mccown, 1995; Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004; Diaz-Morales, Cohen & Ferrari, 2008). اهمالکاری تحصیلی یکی از انواع اهمالکاری است که در موقعیت های تحصیلی رخ می دهد و فرد مبتلا به آن در برانگیختن خود برای انجام فعالیت هایی چون نوشتن مقاله ی ترم، مطالعه برای امتحان، به اتمام رساندن پروژه های مرتبط با مدرسه و انجام تکالیف خواندنی هفتگی، شکست می خورد (Jiao, DaRos-Voseles, Collins, Onwuegbuzie, 2011; Ackerman & Gross, 2005). شیوع اهمالکاری را ۲۵ تا ۵۰ درصد و حتی ۸۰ الی ۹۵ درصد بیان کرده اند (Ellis & Knaus 1977; Steel, 2007; Moon & Illingworth, 2005).

عوامل گوناگونی به عنوان علت و یا پیشایندها اهمالکاری مطرح شده اند که در این میان به باورهای غیرمنطقی (Kothari, 2011; Flat et al, 1992)، تحریف شناختی (Akinsola, Tella, Tella, 2007; Ellis) Haycock, McCarthy & Skay, 1998; (Knaus, 1977, Noran, 2000) ترس و اضطراب (Solomon & Rothblum, 1984, Noran, 2000) و اسنادهای بیرونی (Brownlow & Reasinger, 1996) اشاره کرده اند. همچنین دانش آموزانی که کمبود انگیزش درونی دارند به احتمال بیشتری عادت اهمالکاری در انجام وظایف مربوط به مدرسه را نشان می دهند (Vij & Lomash, 2014). با توجه به شباهت های درماندگی آموخته شده با برخی از پیشایندهای اهمالکاری، این فرضیه به وجود می آید که این دو متغیر با یکدیگر ارتباط داشته باشند.

در رابطه با اثر اهمالکاری بر عملکرد، هم به بهبود و هم اختلال عملکرد اشاره شده است. اغلب معتقدند که اهمالکاران به علت به تعویق انداختن کارها به ساعات آخر و زمان کمتری که برای آماده شدن دارند، عملکرد ضعیف تری نشان می دهند. نتایج پژوهش نشان داده است که اهمالکاری تحصیلی به طور معکوس پیش بین معناداری برای پیشرفت تحصیلی است (Sepehran Azar, 2013). با وجود پژوهش‌های متعددی که موید این دیدگاه است (Tamadoni, Hatami, Hashemi razini, 2010; Akinsola et al, 2007; Steel, Brothen, Wambach, 2000; Pychyl, Morin & Salmon, 2000 و Ferrari, 1992; Solomon & Rothblum, 1984)، دیدگاه متضادی نیز وجود دارد که چند پژوهش از آن حمایت می کند (Cao, 2012).

دانش آموزان اهمالکار گرایش دارند در تمام نیمسال اضطراب بیشتری داشته باشند (Rothblum, 1988). همچنین اضطراب امتحان و تحصیلی، منجر به سطوح بالاتر اهمالکاری می شود (Klassen, Ang, 1999; Chong, Krawchuk, Huan & Wong, 2009; Milgram, 1999). در پژوهشی بین استرس تحصیلی و ابعاد اهمالکاری عمدی، اهمالکاری به علت خستگی جسمی و روانی و اهمالکاری به علت درهم ریختگی، رابطه مستقیم معنادار به دست آوردند (Zohreyi, Erfani, Jadidian, 2016). به طور کلی مطالعات، نتایج متفاوتی در مورد ارتباط اهمالکاری و برخی اشکال اضطراب به بار آورده است که نشان دهنده ی ارتباط متوسط و کم و یا عدم ارتباط است (Steel et al, 2000). اخیرا کاستر (Custer, 2016) همبستگی متوسط و معناداری بین اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری به دست آورد.

اضطراب امتحان^۱ یکی از عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی است (Dadsetan, 1997, Parvaneh, 1984, Abas abadi, 1997؛ به نقل از: Shaeeri et al, 2004). زیدنر (Zeidner, 1998) اضطراب امتحان را به عنوان "مجموعه ای از پاسخ های رفتاری، فیزیولوژیکی و پدیدارشناختی که با نگرانی درباره ی پیامدهای منفی ممکن و یا شکست در یک امتحان یا موقعیت ارزشیابی مشابه همراه است" تعریف کرده است (Chamarro-Premuzic, Ahmetoglu & Furnham, 2008). اضطراب امتحان ابعاد مختلفی دارد؛ این پدیده را شامل دو مولفه ی هیجان پذیری^۲ و نگرانی^۳ (یا بعد شناختی^۴) دانسته اند (Cassady, 2002). شیوع اضطراب امتحان را ۱۰ تا ۳۰ درصد در میان دانش آموزان و دانشجویان بیان کرده اند (McReynolds et al, 1978؛ به نقل از: Abolghasemi, 2003). شیوع آن در دانشجویان و دانش آموزان

1. Test Anxiety
2. Emotionality
3. Worry
4. Cognitive

ایرانی، ۱۷/۲ گزارش شده است (Beirami & Abdi, 2009). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که زنان مستعد تجربه‌ی سطوح بالاتری از اضطراب امتحان هستند (Talbot, 2016).

اکثر مطالعات نشان‌دهنده‌ی ارتباطی منفی بین اضطراب امتحان و موفقیت تحصیلی است (Shaeeri et al, 2004; Lashkaripour, Bakhshani, Solaimani, 2007; McCarthy & Goffin, 2005; Mahdavi gharvi, Khosravi & Najafi, 2012; Akinsola & Dubem Nwajei, 2013; Onyekuru & Ibegbunam, 2014; Culler & Holahan, 1980; Hembree, 1988; Williams, 1996; Cassady & Johnson, 2002; Lucangeli & Scraggs, 2003; Champell et al, 2005; Kivimaki, 1995; Dadsetan, 1995; Abolghasemi et al, 2008). پژوهش‌های دیگری انجام شده است که نشان‌دهنده‌ی ارتباط اندک و غیر معنی‌دار است (Poulman & Kennelly, 1984; Suinn, 1969; Paul & Eriksen, 1964; Cheraghian et al, 2008) نگاه کنید به: (Abolghasemi et al, 2008). در پژوهشی که اخیراً انجام شد، بین نمرات دانش‌آموزان در امتحان و اضطراب امتحانی که توسط نرخ ضربان قلب سنجیده شده بود، رابطه‌ی معناداری وجود داشت. اما نمرات با اضطراب امتحان سنجیده شده توسط پرسشنامه، رابطه‌ی معناداری نداشت (Fulton, 2016). همچنین نتیجه پژوهش دیگری نشان داد، فقط بین بعد شناختی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد (Yazici, 2017). همچنین بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در دروس علوم (فیزیک، شیمی، ریاضی و زیست) همبستگی منفی معنادار مشاهده شده است (Shabbir Ali & Naeem Mohsi, 2013).

هر چند تصور شده است که درماندگی آموخته شده با اضطراب امتحان ارتباط دارد (Fincham, Hill & Sanders, 1989) و پژوهش‌هایی برای بررسی رابطه‌ی آن‌ها انجام شده است (Akca, 2011). اهمیت نسبی این دو متغیر برای درک پیشرفت کنونی و آتی، ناشناخته مانده است (Fincham et al, 1989). در پژوهشی که اخیراً انجام شد، بین درماندگی آموخته شده و اضطراب امتحان همبستگی معناداری به دست نیامد. علت احتمالی به دست آمدن این نتیجه محدودده گسترده نمونه بوده است. همچنین در پژوهشی دیگر این نتیجه جالب توجه به وجود آمد که بعد هیجان‌پذیری اضطراب امتحان با درماندگی آموخته شده همبستگی مثبت داشت، درحالی که بعد نگرانی با درماندگی آموخته شده همبستگی منفی داشت (Raufelder, Regner & Wood, 2017).

بنابراین با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی و ضرورت توجه به پیش‌آیندهای آن و نتایج متناقضی که درباره رابطه‌ی متغیرهای مورد بررسی به دست آمده است، پژوهش حاضر به بررسی فرضیه‌های زیر می‌پردازد:

فرضیه‌ی اصلی: "اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان میانجی رابطه‌ی درماندگی آموخته شده و پیشرفت تحصیلی است." و فرضیه‌های فرعی: (۱) بین میزان درماندگی آموخته شده و معدل دانش‌آموزان

همبستگی منفی معنی داری وجود دارد؛ ۲) بین میزان درماندگی آموخته شده و میزان اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد؛ ۳) بین میزان درماندگی آموخته شده و میزان اضطراب امتحان دانش آموزان همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد؛ ۴) بین میزان اضطراب امتحان و معدل دانش آموزان همبستگی منفی معنی داری وجود دارد؛ ۵) بین میزان اهمالکاری تحصیلی و معدل دانش آموزان همبستگی منفی معنی داری وجود دارد؛ ۶) بین میزان اهمالکاری تحصیلی و میزان اضطراب امتحان دانش آموزان همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به عدم مداخله در به وجود آمدن داده‌ها از حیث روش توصیفی و از نوع همبستگی و تحلیل مسیر است.

جامعه، نمونه و روش آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر سال دوم مقطع متوسطه شهر مشهد بود که از میان آن‌ها نمونه‌ی ای به حجم ۳۹۴ نفر با شیوه‌ی نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شد. نواحی هفتگانه مشهد به سه دسته (برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم) تقسیم شد. به صورت تصادفی از هر دسته یک ناحیه (نواحی ۱، ۳، ۷) از هر ناحیه سه مدرسه و از هر مدرسه ۴۴ دانش‌آموز انتخاب شد. افراد حاضر در نمونه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و معدل خود را گزارش کردند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS16 تجزیه و تحلیل شد. روش‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (همبستگی پیرسون) برای بررسی داده‌ها استفاده شد. فرضیه اصلی پژوهش از طریق تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8/80 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها

پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS)^۱: این مقیاس توسط گروه درماندگی آموخته شده در پروژه‌ی گراندویگ^۲ ایجاد شده است. مقیاس کوینلس و مک درمات (Quinless & Mcdermott, 1982) که بر اساس مدل درماندگی آموخته شده نظریه‌ی سلینگمن ایجاد شده بود نقطه‌ی آغازی برای فرایند طولانی درک، آزمایش و تغییر این ابزار بوده است (the center of Excellence on Learnd helplessness). در این پرسشنامه افراد در مورد ۲۷ گزاره، موقعیت خود را بر اساس یک طیف از ۱ تا ۱۰ نشان می‌دهند. حداقل نمره‌ی فرد ۲۷

1. Learned Helplessness Snapshot
2. Grundtvig Project

و حداکثر آن ۲۷۰ است. نمره ی بالاتر نشان دهنده ی درماندگی آموخته شده ی بیشتر است. پس از جستجوی ابزاری برای اندازه گیری درماندگی آموخته شده، که برای استفاده در مورد دانش آموزان نیز مناسب باشد، این ابزار به دست آمد. سپس روایی محتوایی آن توسط چند روانشناس مورد تایید قرار گرفت. پرسشنامه توسط متخصص زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شد و توسط چندین روانشناس بررسی و اشکالات رفع گردید. در جریان پژوهش برای بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷۸ بود.

پرسشنامه اهمالکاری (PASS^۱): سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1989) این مقیاس را که شامل ۲۱ گویه است، ایجاد کرده اند. در پژوهش فاتحی، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در ایران برابر با ۰/۸۶ بود (Fatehi, 2010). همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله ی این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کرده اند (Onwuegbuzie, 2004). روایی سازه ی این مقیاس، از طریق همگرایی مثبت و معنادار آن با مقیاس تعلل ورزی تاکنمن (Tuckman, 1991) با مقدار همبستگی $P < 0/001$ و مقیاس خود گزارشی اهمالکاری فراری (Ferrari, 1989) با همبستگی برابر با $P < 0/001$ ، احراز شده است (Howell & Watson, 2007).

پرسشنامه اضطراب امتحان (TAI^۲): توسط اسپیلبرگر (Spielberger, 1980) ساخته شده است. این مقیاس ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می کند. این پرسشنامه شامل دو خرده آزمون "نگرانی" و "هیجان پذیری" است. گرفتن نمره ی بالا در این پرسشنامه نشان دهنده ی اضطراب امتحان بالاست (Kazemian Moghadam & Mehrabi zadeh, 2010). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را بین ضرایب ۰/۹۲ و ۰/۹۷ گزارش کرده اند (Kazemian Moghadam & Mehrabi zadeh, 2010؛ Bandalos et al, 1995؛ EL-Zahhar, 1991 Anton Anton et al, 1991). این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون (Sarason et al, 1978) در پسران، به میزان ۰/۸۲ و در دختران به میزان ۰/۸۳ همبستگی دارد. رجیستر و همکاران (Register et al, 1991) این ضرایب را نشانه ی روایی خوب و رضایت بخش پرسشنامه دانسته اند (Kazemian Moghadam & Mehrabi zadeh, 2010).

نتایج

بین درماندگی آموخته شده و هر یک از متغیرهای پیشرفت تحصیلی، اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۲۲، ۰/۴۵ و ۰/۵۳ وجود دارد که همگی

1.Solomon & Rothblum Academic Procrastination Scale
2.Test Anxiety Inventory

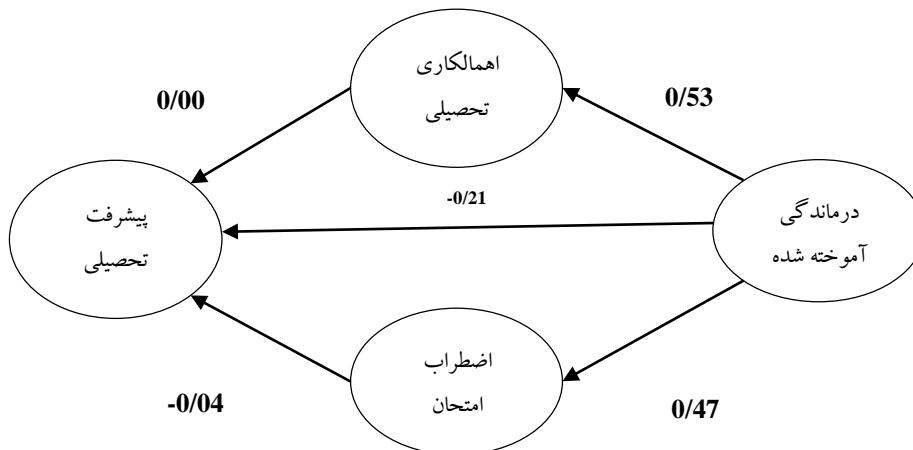
در سطح ۹۹ درصد ($P < 0/01$) معنادار هستند (جدول ۱).

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای مشاهده شده	M	SD	همبستگی			
			۱	۲	۳	۴
۱ درماندگی آموخته شده	۱۱۲/۲۱	۳۱/۲۷	۱			
۲ اهمالکاری تحصیلی	۵۰/۳۲	۱۲/۹۹	۰/۵۳۱**	۱		
۳ اضطراب امتحان	۴۸/۲۳	۹/۶۹	۰/۴۵۷**	۰/۳۷۲**	۱	
۴ پیشرفت تحصیلی	۱۷/۸۳	۱/۸۱	۰/۲۲۶**	-۰/۱۲۸*	-۰/۱۴۸**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱ * معنادار در سطح ۰/۰۵

همچنین بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی ضریب همبستگی $-۰/۱۴$ وجود دارد که در سطح ۹۹ درصد ($P < 0/01$) معنادار است. همبستگی به دست آمده بین اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی $-۰/۱۲$ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($P < 0/05$) معنادار است. ضریب همبستگی بین اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان نیز $۰/۳۷$ است که رابطه ای مثبت و معنادار در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($P < 0/01$) را نشان می دهد.



$\chi^2=9/6$, $df=1$, $P\text{-value}=0/00195$, $RMSEA=0/148$, $GFI=0/99$, $AGFI=0/88$

شکل ۱: الگوی ارتباط درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی با میانجی گری اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان

برای آزمون فرضیه ی اصلی پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد. مدلی پیشنهادی در شکل ۱ مشاهده می شود. شاخص های کلی آزمون نیکویی برازش، از طریق تحلیل مسیر، حاکی از عدم برازش الگو است

GFI و AGFI به یک نزدیک تر باشد (بین 0/9 و 1)، الگو از برازش بهتری برخوردار است و داده ها به نحو بهتری الگوی روابط مفروض را تایید می کنند. همچنین مطلوب است تا RSMEA به صفر نزدیک باشد (بین 0/1 و صفر) تا برازش بهتر الگو را نشان دهد. شاخص χ^2/df نیز هر چه کمتر باشد بهتر است و نباید بیشتر از ۳ و یا ۵ باشد (Sanavi, 2013, Kareski, 2012, Schreiber, Stage & King, 2006). بنا بر این داده ها، الگوی مفروض را تایید نمی کنند.

جدول ۲: شاخص های برازش دو مدل تعدیل شده ی روابط متغیرهای پژوهش

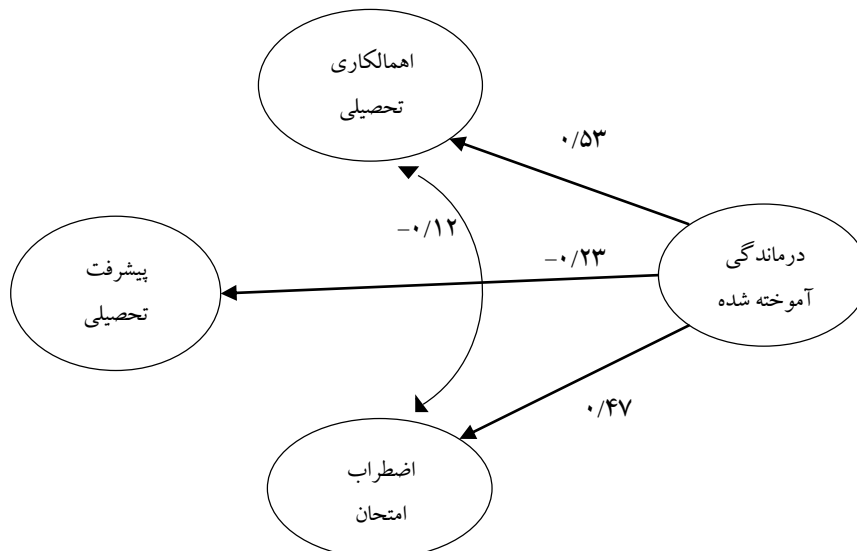
تعدیل صورت گرفته	تثبیت خطای پیشرفت تحصیلی	حذف مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی
X^2	۸/۸۹	۹/۶۰
df	۲	۲
χ^2/df	۴/۴۴	۴/۸
P-value	۰/۰۱۱۷۳	۰/۰۰۸۲۳
RMSEA	۰/۰۹۷	۰/۰۹۸
GFI	۰/۹۹	۰/۹۹
AGFI	۰/۹۴	۰/۹۴
وضعیت برازش مدل	تایید	تایید

هنگامی که در مدل اولیه تعدیلی (جدول ۲) شامل تثبیت خطای پیشرفت تحصیلی صورت گرفت، شاخص های نیکویی برازش بهبود یافت و مدل تعدیل شده تایید شد. همچنین مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی حذف شد که پس از این اصلاح، شاخص های به دست آمده نشان دهنده ی برازش این مدل بود. بر اساس شاخص های دو مدل اصلاح شده که در جدول ۲ آمده است از آن جایی که χ^2/df کوچکتر از ۵، RSMEA نزدیک صفر و GFI و AGFI نزدیک ۱ است، می توان گفت که هر دو مدل تایید می شود.

مدل تعدیل شده ای که با حذف مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی و حذف مسیر اضطراب امتحان به پیشرفت تحصیلی و با افزودن مسیر بین اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان ایجاد

1. Root Mean Square Error Of Approximation
2. Goodness of Fit Index
3. Adjusted Goodness of Fit Index

شده است (شکل ۲)؛ بهترین مدلی است که روابط متغیرها را نشان می‌دهد و شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش، حاکی از برازش این الگو است، ($\chi^2/df=0/27$, $df=2$, $\chi^2=0/55$)، $GFI=RSMEA=0/0$ ، $AGFI=1/0$ ، $1/0$ ، $AGFI=1/0$ ، $1/0$). شاخص GFI و $AGFI$ برابر با یک است؛ $RSMEA$ برابر با صفر و χ^2/df برابر با $0/27$ و همان طور که مطلوب است، کوچکتر از ۳ است؛ که همگی نشانگر برازش بسیار مطلوب الگو است.



$\chi^2=0/55$, $df=2$, $\chi^2/df=0/27$, $P\text{-value}=0/76105$, $RMSEA=0/000$, $GFI=1/0$, $AGFI=1/0$

شکل ۲: بهترین الگوی تایید شده برای ارتباط درماندگی آموخته شده، پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان

نتیجه

نتایج نشان داد که همبستگی متغیرهای درماندگی آموخته شده، اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی به ترتیب $-0/22$ ، $-0/14$ و $-0/12$ بود.

در نظریه‌ی درماندگی آموخته شده عملکرد آسیب دیده با نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی ایجاد شده و تاثیری که بر عدم پافشاری بر روی تکلیف دارد توضیح داده می‌شود. به نظر می‌رسد نواقص سه‌گانه‌ی درماندگی آموخته شده منجر به فاصله گرفتن از آغاز ارادی فعالیت‌ها می‌شود. کاهش استقامت و تلاشی که روی می‌دهد، می‌تواند دلیلی برای ارتباط منفی معنادار بین درماندگی و عملکرد تحصیلی باشد. این نتیجه موافق با تعدادی از پژوهش‌های انجام شده است (Licht & Dweck, 1984؛ به نقل از: Fincham, Hokoda؛ Abramson et al, 1978؛ Buys & Winefield, 1982؛ Fincham & Cain, 1986

Sanders, 1989 & نگاه کنید به: Abolghasemi, 2003 و Sorrenti, 2016). همچنین جاردین و وینفیلد (Jardin & Winefield, 1981)؛ به نقل از Buys & Winefield, 1982) نتیجه ای متناقض با پژوهش حاضر به دست آوردند. البته پژوهش آن ها بر روی دانشجویان انجام شده بود. احتمال دارد دانش آموزان دبیرستانی به علت جوان تر و ناپخته تر بودن، انتظار کنترل ناپذی را سریع تر از دانشجویان ایجاد کنند.

در مورد ارتباط منفی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی این گونه استدلال می شود که دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا حتی اگر مطالب امتحانی را خوب یاد گرفته باشند؛ به علت اضطراب نمی توانند دانش خود را در امتحان نشان دهند. مدل هایی برای تبیین رابطه ی اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی ارائه شده است. بر اساس مدل شناختی توجهی^۱ افراد دارای اضطراب امتحان، توجه خود را معطوف به فعالیت های نامربوط به تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی های جسمانی نموده و در نتیجه، توجه کمتری بر تکلیف دارند که این امر موجب کاهش عملکرد آنان می گردد. مدل تداخل^۲ بیان می دارد که اضطراب امتحان در یادآوری آموخته های قبلی اشکال ایجاد کرده و بنابراین عملکرد را مختل می سازد. از دیدگاه مدل پردازش اطلاعات^۳، نقص در عملکرد دانش آموز دارای اضطراب امتحان بالا، ممکن است به دلیل مشکلاتی در یادگیری، سازماندهی و یا در بازیابی اطلاعات حین امتحان باشد. مدل نقص مهارت^۴، پایین بودن نمره های امتحانی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان را به علت عادت های نامناسب و ناکافی و یا مهارت های انجام نادرست امتحان می داند.

همبستگی منفی به دست آمده بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی نتیجه تعدادی از پژوهش انجام شده را تایید می کند (Shabbir et al, 2013؛ McCarthy & Goffin, 2005؛ Abedini et al, 2010؛ Mahdavi gharvi 2013؛ Shaeeri et al, 2005؛ Seif & Alborzi, 2000). البته متناقض با نتیجه چند پژوهش دیگر است (Alborzi & Samani, 2000؛ نگاه کنید به: Razavieh et al, 2006؛ Cheraghian et al, 2008). بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مراکز استعداد های درخشان رابطه معناداری مشاهده نشده است؛ که یکی از دلایل آن، می تواند محدودیت دامنه پیشرفت تحصیلی در گروه مورد مطالعه باشد (Razavieh et al, 2006؛ Alborzi & Samani, 1999). دو فراتحلیل در این زمینه انجام شده است که هر دو همبستگی ۰/۲۱- را به دست آورده اند (Hembree, 1988؛ Seip, 1991)؛ به نقل از: Chapell et al, 2005). همبستگی به دست آمده در پژوهش حاضر ($r = -0.14$) کمتر از فراتحلیل ها است.

-
1. Attentional-Cognitive Model
 2. Interference Model
 3. Information Processing Model
 4. Skill Deficit Model

این مساله می‌تواند به این علت باشد که میانگین نمرات دانش‌آموزان از خود آن‌ها پرسیده شد و ممکن است نمرات بیشتری را گزارش کرده باشند.

نتایج نشان داد که ارتباط منفی معناداری بین اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد ($r = -0.12$). اغلب این گونه استدلال می‌شود که اهمالکاران به علت این که کارها را به ساعات آخر می‌اندازند، زمان کمتری را برای آماده شدن دارند و این مساله اثر مخرب بر کارشان دارد. اهمالکاری ممکن است افرادی را نیز در برگیرد که برای فواید انطباقی اهمالکاری به آن روی آورده‌اند؛ در این راستا بین اهمالکاری فعال و منفعل تمایز قائل شده‌اند (Chu & Choi, 2005؛ به نقل از Cao, 2012). تحقیقات زیادی نتیجه پژوهش حاضر را تایید می‌کند (Steel et Tamadoni et al, 2012; Akinsola et al, 2007; Sepehrian Azar, 2013; al, 2000).

بین درماندگی آموخته شده و اهمالکاری تحصیلی همبستگی 0.53 به دست آمد. نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی که در نتیجه‌ی درماندگی آموخته شده ایجاد می‌شود به کاهش ارادی برای پاسخ دادن و پافشاری بر روی تکالیف منجر می‌شود.

بین درماندگی آموخته شده و اضطراب امتحان نیز همبستگی معنادار ($r = 0.45$) به دست آمد. این نتیجه با نظر پژوهشگرانی که از ارتباط نظری بین این دو متغیر حمایت کرده‌اند موافق است (Fincham et al, 1989). همچنین موید پژوهشی است که نشان داد رابطه‌ی درماندگی آموخته شده و اضطراب امتحان از نزدیک صفر در کلاس اول شروع شده و سیر صعودی تا کلاس ششم دارد (Hill & Sarason, 1966؛ نگاه کنید به: Akca, 2011). همچنین موافق با (Gundogdu, 1994) است که نشان داد دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی که سطح درماندگی آموخته شده بیشتری داشتند، اضطراب امتحان بیشتری را نیز تجربه کردند (Akca, 2011). (Akca, 2011) بین درماندگی آموخته شده و اضطراب امتحان همبستگی معناداری به دست نیامد ($r = 0.045$)؛ که علت آن می‌تواند محدوده‌ی گسترده نمونه‌ی وی باشد.

بین اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان نیز همبستگی معناداری به دست آمد ($r = 0.37$). یکی از نظریه‌های تبیین اهمالکاری، نظریه‌ی اضطراب است که بیان می‌کند؛ اضطرابی که فعالیتی خاص برای فرد ایجاد می‌کند منجر به طفره رفتن از انجام آن می‌شود. دانش‌آموزان مضطرب، استقامت ندارند و از تکالیف دشوار اجتناب می‌کنند، به عبارتی خصیصه‌های رفتاری مشابه با اهمالکاری را نشان می‌دهند (Tan, Ang & Klassen, 2008). دانش‌آموزان اهمالکار به دلیل به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی و آماده شدن برای امتحان، قبل از امتحان فشار بالایی را متحمل می‌شوند و به دلیل آمادگی کمتر، در حین امتحان

اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می کنند.

نتیجه‌ی به دست آمده موافق با چند پژوهش است (Klassen et al, 2009؛ Kothari, 2011)؛ نتیجه‌ی به دست آمده است (Lay & Cassady & Johnson, 2004). متناقض با پژوهش حاضر نیز نتایجی به دست آمده است (Tan et al, 2008؛ Shaterian, Pakdaman, Shahmohammadi, 2010؛ Silverman, 1996). یکی از دلایل وجود نتایج متناقض پژوهشی در مورد ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی، وجود انواع سازگارانه اهمالکاری تحصیلی یا به عبارتی اهمالکاری فعال است و حاکی از لزوم استفاده از مقیاس‌های مختلف اهمالکاری است.

همانطور که تحلیل مسیر نشان داد الگوی ارائه شده‌ی روابط متغیرهای پژوهش معنادار نبود. در مدل اصلاحی نخست، با تثبیت خطای پیشرفت تحصیلی، و در مدل اصلاحی دوم با حذف مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی، شاخص‌ها، بهبود یافت و منجر به تایید شدن این دو مدل شد. مدل اصلاح شده‌ی سوم که با حذف مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی و مسیر اضطراب امتحان به پیشرفت تحصیلی و ایجاد مسیر بین اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان، به وجود آمد، بهترین مدلی بود که شاخص‌های نیکویی برازش، به نحو مطلوبی نشان دهنده‌ی برازش آن بود.

در رابطه با توضیح رد مدل اولیه می توان بیان داشت؛ پیشرفت تحصیلی مساله‌ای است که تحت تاثیر عوامل متعدد بیرونی و درونی قرار می گیرد. عوامل درونی نیز به نوبه‌ی خود علل گوناگونی از جمله؛ هوش و استعداد، عزت نفس، خودپنداره، انگیزه، نیاز پیشرفت و... را شامل می شود. متغیرهایی که در این مدل به عنوان علت پیشرفت تحصیلی لحاظ شده اند تنها بخش کوچکی از عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی را دربر می گیرد. این عوامل ممکن است اثر درماندگی آموخته شده بر پیشرفت تحصیلی را خنثی کرده باشد و منجر به تایید نشدن این مدل شده باشد. از طرف دیگر ممکن است متغیرهای میانجی دیگری وجود داشته باشد که دربرگیرنده‌ی ارتباطات غیرمستقیم باشد که در این مدل به آن‌ها پرداخته نشده است. یکی از اصلاحاتی که در مدل نهایی ایجاد شد، عبارت بود از حذف مسیر اهمالکاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی. در رابطه با ارتباط اهمالکاری و عملکرد نتایج متفاوتی که نشان دهنده‌ی عدم ارتباط، ارتباط ضعیف و ارتباط قوی و نیرومند است، گزارش شده است. یکی از علل این مساله می تواند وجود انواع گوناگون اهمالکاری، از جمله اهمالکاری فعال و منفعل و فواید انطباقی برخی گونه‌های اهمالکاری باشد.

اصلاح دیگری که در مدل نهایی انجام شد، حذف مسیر اضطراب امتحان به پیشرفت تحصیلی بود. به نظر می رسد دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا حتی اگر آمادگی خوبی داشته باشند، به دلیل اثری

که اضطراب امتحان بر توجه و حافظه دارد، نمی‌تواند توانایی واقعی خود را نشان دهد. برای تبیین این تاثیر نظریه‌های مختلفی ارائه شده است. اما در مورد ارتباط اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی نیز نتایج متناقضی به دست آمده است.

در مدل اصلاح شده‌ی نهایی که تایید شد، مسیری بین اهمالکاری و اضطراب امتحان ایجاد شده است. در مورد رابطه‌ی این دو متغیر می‌توان گفت؛ از آن جا که دانش‌آموزان مضطرب استقامت ندارند و از انجام تکالیف دشوار اجتناب می‌کنند، اضطراب به عنوان علت اهمالکاری بیان شده است. از طرف دیگر دانش‌آموزان اهمال‌کار به دلیل به تعویق انداختن تکالیف و آماده نشدن، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش، پرسیدن معدل دانش‌آموزان از خود آن‌ها بود. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم مقطع دبیرستان انجام شده است و قابلیت تعمیم به مقاطع و پایه‌های دیگر را ندارد. بنابراین مناسب است که در مورد جامعه‌ی پسران و مقاطع و پایه‌های دیگر نیز انجام شود تا به علت اهمیت سن و جنسیت افراد در متغیرهای مورد بررسی، امکان مقایسه فراهم شود. همچنین با توجه به ابزارهای موجود برای تفکیک اهمالکاری منفعل و فعال، از جمله APS، رابطه‌ی این دو نوع اهمالکاری به طور جداگانه با پیشرفت تحصیلی بررسی شود.

با توجه به ارتباط درماندگی آموخته شده، اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان با کاهش عملکرد تحصیلی، می‌بایست بر روی روش‌های پیشگیری و درمان آن‌ها کار شود. از جمله آموزگاران می‌توانند با دادن فرصتهایی برای موفقیت در گام‌های کوچک، پسخوراند فوری و از همه مهمتر، انتظارات منطقی و وفا کردن به عهد، از درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان جلوگیری کنند. همچنین با تمرکز بر اهداف یادگیری به جای اهداف عملکردی، درماندگی را کاهش دهند، زیرا تمام دانش‌آموزان نمی‌توانند به درجات مختلف، به اهداف یادگیری دست یابند.

References

- Abolghasemi, A. (2003). Test anxiety. Ardabil, Nik Amooz puplication.
- Abedini, Y., Bagherian R., & Kadkhodae M.S. (2010). The relation among motivational beliefs, cognitive and Meta cognitive strategies and academic achievement: testing of Alternative Models. *Advances in cognitive science*, 12 (3), 34-48. (In Persian)
- Abolghasemi, A., Golpoor, R., Narimani, M., & Ghomri, H. (2008). The investigation of relationship between meta-cognitive beliefs with academic success in test anxious students. *Studies in Education and psychology*, 10(3), 5-20. (In Persian)
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and Reformulation of Ab. *Journal normal Psychology*, 87(1), 49-7.
- Ackerman, D. S., & Gross, B.L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(5), 4-13.
- Ahmadi, S., & Sheikoleslami, R. (2012). The investigation of relationship between emotional intelligence and academic achievement with the intervention of academic satisfaction. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(13), 1-21. (In Persian)
- Akca, F. (2011). Relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior & personality: An Introduction Journal*, 39 (1), p 101.
- Akinsola, E. F., & Dubem Nwajei, A. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitiv restructuring techniques. *Psychology 4(6A1)*, 18-24.
- Akinsola, M, K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Au, R. C. P., Watkins, D., Hattie, J., & Alexander, P. (2009). Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review*, 4, 103–117.
- Beirami, M., & Abdi, R. (2009). The investigation of mindfulness-based intervention and its influence on reduction in students test anxiety. *Education Journal*, 2(2), 35-54. (In Persian)
- Brownlow, S., & Resinger, R. D. (1996). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Buys, N. J., & Winefield, A., H. (1982). Learned helplessness in high school students following experience of non contingent rewards. *Journal of research in personality*, 16, 118-127.
- Cao, Li (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- Cassady, J. C., (2004). The impact of cognitive test anxiety on test comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311-325.
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18, 258–263.

- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., & Gubi, A. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-274.
- Cheraghian, B., Fereidooni Moghadam, M., Baraz-Pardejani, S., & Bavarsad, N. (2008). Test anxiety and its relationship with academic performance among nursing students. *Knowledge & Health; 3*(3-4): 25-29. (In Persian)
- Custer, N. R. (2016). Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students. Indiana University of Pennsylvania.
- Diaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554-558.
- Fatehi, Y. (2010). The prevalence of academic procrastination and its relationship with academic self-efficacy and study habits in the high school students in Shiraz city. MA thesis, Ferdowsi University of Mashhad.
- Fincham, F. D., & Cain, K. M. (1986). Learned helplessness in humans: a developmental analysis. *Developmental Review, 6*, 301-333.
- Fincham, F. D., Hokoda, A., Sanders, J. R. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: a longitudinal analysis. *Child Development, 60*, 138-145.
- Fulton, B. A. (2016). The relationship between test anxiety and standardized test scores. Walden University.
- Genero, C. (2008). Chaotic environments, learned helplessness and academic achievement in adolescence.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*(3), 317-324.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences, 40*, 1519-1530.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(1), 119-138.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. L., Krawchuk, L., Huan, V. S., & Wong, I. Y. F. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of research on adolescence, 19*(4), 799-811.
- Kazemian Moghadam, K., & Mehrabi zadeh, M. (2010). Test anxiety and techniques for dealing with it. Tehran: Arad book.
- Kothari, R. A. (2011). The investigation of procrastination in students and its relation with achievement motivation and test anxiety. MA thesis, Ferdowsi university of Mashhad.
- Lashkaripour, K., Bakhshani, N.M., & Solaimani, M.J. (2007). The relationship between test anxiety and academic achievement in students of guidance school in Zahedan in 2006. *East Medic, 8*(4), 253-259. (In Persian)

- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test: a distinction and so initial data. *Psychological Reports, 20*, 975-978.
- Lemoine, D. (2016). The process of self-discovery: learned helplessness, self-efficacy, and endogenous overoptimism. University of Arizona Working Paper 16-01.
- Mahdavi gharvi, M., Khosravi, M., & Najafi, M. (2012). The relationship between test anxiety, perfectionism and achievement motivation with academic achievement. *Quarterly Journal of new Thoughts on Education, 8(3)*, 31-50. (In Persian)
- McCarthy, J. M., & Goffin, R. D. (2005). Selection test anxiety: exploring tension and fear of failure across the sexes in simulated selection scenarios. *International journal of selection and assessment, 13(4)*, 282-295.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297-309.
- Mortezaee, Z. (2011). The investigation of prevalence of academic procrastination in Ferdowsi university students and its relationship with learning strategies and problem solving skills. MA thesis, Ferdowsi university of Mashhad.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(1)*, 3-19.
- Onyekuru, B., & Ibegunam, J. (2014). Relationships among test anxiety, locus of control and academic achievement among college students. *European Scientific Journal 10 (13)*, 387-401.
- Razavieh, A., Seif, d., & Taheri, A. (2005). The investigation into influence of anxiety components and mathematics attitude on academic achievement in students. *Faslnameh Taleem va Tarbiat, 21(2)*, 7-30. (In Persian)
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2017). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*.
- Sanavi (2013). The role of self determined social milieu in students goal orientation. MA thesis, Ferdowsi university of Mashhad.
- Sepehrian Azar, F. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education, 11-12 March 2013, Kuala Lumpur*.
- Shaeri, M., Molamirzaee, M., Parvari, M., Shah Moradi, F., & Hashemi, A. (2004). The investigation of test anxiety and academic achievement with regard to gender and students field. *Daneshvar Raftar, 11(6)*, 55-62. (In Persian)
- Shabbir Ali, M., & Naeem Mohsin, M (2013). Relationship of test anxiety with students achievement in science. *International Journal of Educational Science and Research, 3(1)*, 99-106.
- Smallheer, B. A. (2011). Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction.
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal, a study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 4(21)*.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133(1)*, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2000). Procrastination and personality, performance,

- and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Talbot, L. (2016). Test anxiety: Prevalence, effects, and interventions for elementary school students. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 3(1), 41-51.
- Tamadoni, M., Hatami, M., & Hashemi razini, H. (2010). General self-efficacy, academic procrastination and academic achievement in university students. *Educational psychology*, 6(17), 65-85. (In Persian)
- The center of Excellence on Learned helplessness (?). Practitioner handbook of learned helplessness. <http://www.4shared.com/web/preview/doc/XwymgsSU> .
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., & Huan, V. (2008). Correlates of academic procrastination and students grade goals. *Curr Psychol*, 27, 135-144.
- Verma, S., & Gera, M. (2012). Learned helplessness in adolescents. *International Journal of Science and Research*, 3(7).
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Yazici, K. (2017). The relationship between learning style, test anxiety and academic achievement. *Universal Journal of Educational Research* 5(1): 61-71.