



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۰۸/۰۲

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

## بررسی تاثیر ارزشیابی تحصیلی بر کاهش اضطراب دانش آموزان ابتدایی

فاطمه چرم دوزی<sup>۱</sup>، مائده انصاریان حیدرلو<sup>۲</sup>، شهلا بشیری<sup>۳</sup>، نازنین محمدی<sup>۴</sup>، انیسه حاتمی<sup>۵</sup>

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور واحد ارومیه

۲- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

۳- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

۴- کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه طباطبایی ارومیه

۵- کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه طباطبایی ارومیه

[fatinacharmdoozi@gmail.com](mailto:fatinacharmdoozi@gmail.com)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ارزشیابی تحصیلی بر کاهش اضطراب دانش آموزان ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در ارومیه انجام شد. در این مطالعه یک متغیر مستقل و چهار متغیر وابسته وجود داشت که در دو موقعیت پیش آزمون و پس آزمون اندازه گیری شدند. از این رو برای تحلیل داده‌ها از مدل تحلیل واریانس برای اندازه گیری مکرر چندمتغیری استفاده شد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون Anova استفاده می‌گردد. اما قبل از انجام این آزمون، پیش شرط آزمون را انجام می‌دهیم. پیش شرط آزمون بدین صورت است که توزیع جامعه بصورت نرمال باشد. در این پژوهش چهار مؤلفه شناختی مدنظر قرار گرفت. برای هر مؤلفه سه جلسه در نظر گرفته شد که با توجه به جلسه معارفه و جمع آوری پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در مجموع ۱۲ جلسه را شامل شد، جلسات آموزشی ۳ بار در هفته و هر بار به مدت ۴۰ دقیقه بود که توسط پژوهشگر اجرا شد و حدود ۱ ماه به طول انجامید. جهت جمع آوری داده‌ها بعد از ارائه توضیحات به دانش آموز، پرسشنامه‌ها در اختیار وی قرار گرفت و از او خواسته شد تا در کمال دقت و صداقت به آنها پاسخ دهند. بطور کلی دانش آموزانی که از برنامه ریزی استفاده می‌کنند در انجام تکلیف، یادگیری و عملکرد تحصیلی عملکرد بالایی دارند و بالعکس آن‌هایی که کنترل و نظارت بر عملکرد خود ندارند از عملکرد پایین‌تری برخوردارند. از طریق برنامه ریزی، دانش آموزان اولویت تکالیف را تعیین می‌کنند، پیش نیازهای لازم را برای انجام موفقیت آمیز تکالیف را تشخیص می‌دهند، و قبل از آنکه تکلیفی را شروع کنند مشخص می‌کنند چطور آن را انجام دهند که این منجر به افزایش ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان می‌گردد.

**کلمات کلیدی:** ارزشیابی تحصیلی، کاهش اضطراب، دانش آموزان، ابتدایی



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## ۱- مقدمه

جوامع بشری به ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش همواره به انگیزش، توجه نموده‌اند. خصوصاً در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه پردازان روانشناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند (۱). از دیدگاه آموزشی، انگیزه ساختاری چندوجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده و دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مدنظر، دلایل با اهداف فرد برای انجام آن فعالیت است (۲). از این رو یکی از رویکردهای موجود برای شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزه، رویکردهای چندبعدی است. پنتریچ (۳) یک رویکرد چندبعدی در مطالعه انگیزش را پیشنهاد کرده که شامل خودکارآمدی، اسنادها، ارزشیابی، منبع کنترل، خود تصمیمی، هدفمند بودن، نیاز پیشرفت، خودتنظیمی و خودارزشی است. از نظر وی، این ابعاد مطرح شده برای عملیاتی کردن سازه انگیزش بسیار مفید به نظر می‌رسد. مارتین (۴) نیز در خصوص انگیزش تحصیلی و درگیر ساختن دانش آموزان در امور تحصیلی، چرخه‌ای را تحت عنوان چرخه انگیزش و درگیری تحصیلی مطرح می‌کند که دارای چهار بخش رفتارهای سازگار و ناسازگار و ابعاد شناختی سازگار و ناسازگار است. او برای تعیین مؤلفه‌های این چرخه و هر یک از سطوح از نظریه‌های متعدد شناختی و رفتاری در حوزه انگیزش استفاده کرد. در نظریه مارتین ابعاد مؤثر بر انگیزش در چهار بعد شناختی سازگار (ارزش، جهت گیری هدف و خودکارآمدی): بعد شناختی ناسازگار (اضطراب امتحان، اجتناب از شکست و احساس عدم کنترل): بعد رفتاری سازگار (پافشاری، برنامه ریزی و مدیریت تکلیف) و رفتاری ناسازگار (عدم درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی و خود معلول سازی) تقسیم شده است (۴). در این پژوهش نیز از مداخله چندبعدی مارتین جهت کاهش اضطراب و احساس عدم کنترل دانش آموزان استفاده شد. در واقع از جمله هیجانات منفی که نقش اصلی در زندگی هرکسی بازی می‌کند اضطراب است که از جنبه‌های انگیزش منفی بسیار مهم بوده و اثرات نامطلوبی بر خودکارآمدی دانش آموزان دارد (۵). دوسک اضطراب را به عنوان احساس نامطلوب یا حالت هیجانی می‌داند که افراد در آزمون‌های رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کنند. اهمیت متغیرهای شناختی در درمان اضطراب امتحان توسط مایکن بام تاکید شده است. وی مشاهده کرد که دانش آموزان دارای اضطراب توسط خودگویی‌های منفی دچار حواس پرتی می‌شوند و در تمرکز توجه خود بر محرک‌های مربوط به تکلیف مشکل دارند (۶). بر اساس مدل توجهی افراد دارای اضطراب امتحان، توجه خود را به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف، اشتغال‌های فکری همراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانی جسمانی معطوف می‌نمایند. جانسون (۷) معتقد است دانش آموزان با اضطراب امتحان اغلب زمان بیشتری در مقایسه با همکلاسی‌های خود صرف مطالعه می‌کنند ولی به توانایی‌های خود اطمینان ندارند احساس بی کفایتی می‌کنند و خود را مستعد ابتلا به شکست می‌دانند. درمان‌های متعددی درباره اضطراب امتحان به چالش با یکدیگر پرداخته‌اند که عبارتند از: رویکرد رفتاری، شناختی، رفتاری شناختی و رویکرد نقص مهارت آموزش مهارت‌های مطالعه و امتحان دادن؛ اما همواره پژوهش‌ها بر این باورند که ترکیب درمان‌های شناختی رفتاری و نقص مهارت اثرات بهتری بر کاهش آن خواهد داشت (۶). روان شناسان در دهه‌های اخیر، در بررسی بسیاری از اختلالات روانی و ناتوانی افراد، در تحلیل مناسب از خود و موقعیت خویش اعتقاد دارند که عدم احساس کنترل و کفایت شخصی جهت رویارویی با موقعیت خویش در رویارویی با موقعیت‌های دشوار و عدم آمادگی برای حل مشکلات و مسائل زندگی به شیوه مناسب، ریشه دارد (۱۱).



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## ۲- فرضیه‌های تحقیق

- (۱) ارزشیابی تحصیلی اثری افزایشده بر روی دانش آموزشی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.
- (۲) برنامه ریزی اثری افزایشده بر روی دانش آموزشی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.
- (۳) اضطراب امتحان اثری کاهشده بر روی دانش آموزشی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.
- (۴) کنترل نامطمئن اثری کاهشده بر روی دانش آموزشی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.

## ۳- روش تحقیق

این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون بود. این طرح بر روی ۳۴ دانش آموز دبستانی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ اجرا شد. جهت اجرای مداخلات چندبعدی انگیزشی از بسته آموزشی ابعاد شناختی- رفتاری طبق نظریهٔ مارتین (۵) استفاده شد. در این پژوهش چهار مؤلفه شناختی (ارزشیابی تحصیلی، برنامه ریزی، اضطراب امتحان و کنترل نامطمئن) مدنظر قرار گرفت. برای هر مؤلفه سه جلسه در نظر گرفته شد که با توجه به جلسه معارفه و جمع آوری پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در مجموع ۱۲ جلسه را شامل شد، جلسات آموزشی ۳ بار در هفته و هربار به مدت ۴۰ دقیقه بود که توسط پژوهشگر اجرا شد و حدود ۱ ماه به طول انجامید. جهت جمع آوری داده‌ها بعد از ارائه توضیحات به دانش آموز، پرسشنامه‌ها در اختیار وی قرار گرفت و از او خواسته شد تا در کمال دقت و صداقت به آنها پاسخ دهند. محتوای جلسات آموزشی طبق مدل نظری مارتین بصورت جدول زیر انجام شد:

### جدول ۱: محتوای جلسات آموزشی طبق مدل نظری مارتین

<ol style="list-style-type: none"> <li>(۱) معرفی خود و توضیح هدف انجام تحقیق به دانش آموز</li> <li>(۲) بیان قوانین جلسات و اجرای پیش آزمون به چالش کشیدن افکار منفی</li> <li>(۳) شناسایی راه‌هایی برای ایجاد موفقیت بیشتر در تکالیف درسی</li> <li>(۴) شناسایی نقاط قوت و استعدادها علمی فرد</li> </ol>	جلسه اول تا چهارم (ارزشیابی تحصیلی)
<ol style="list-style-type: none"> <li>(۱) آشنایی با شرایط مناسب مطالعه</li> <li>(۲) استفاده بهتر از زمان در هنگام مطالعه</li> <li>(۳) برنامه ریزی زمان مطالعه در هفته</li> </ol>	جلسه چهارم الی هشتم (برنامه ریزی تحصیلی)
<ol style="list-style-type: none"> <li>(۱) آشنایی با تکنیک‌های آرام سازی</li> <li>(۲) آماده شدن برای امتحان</li> <li>(۳) آزمون گرفتن</li> <li>(۴) به تأمل واداشتن</li> </ol>	جلسه هشتم الی دوازدهم (اضطراب امتحان)
<ol style="list-style-type: none"> <li>(۱) تعیین دلایل برای نتایج تحصیلی گذشته</li> <li>(۲) مشخص نمودن اینکه کدام یک قابل کنترل است و کدام یک نیست</li> <li>(۳) مشخص نمودن راه‌هایی برای تمرکز بیشتر روی دلایلی که قابل کنترل است</li> <li>(۴) شناختن پیام‌های مهم، چگونه به کار بردن آنها و رتبه اعتماد به نفس فرد در استفاده از پیام و به کار بستن مهارتها.</li> </ol>	جلسه دوازدهم الی شانزدهم (کنترل نامطمئن)



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## اجرای پس آزمون

در این مطالعه یک متغیر مستقل (گروه آزمایش و کنترل) و چهار متغیر وابسته (ارزشیابی تحصیلی، برنامه ریزی، اضطراب امتحان و کنترل نامطمعن) وجود داشت که در دو موقعیت پیش آزمون و پس آزمون اندازه گیری شدند. از این رو برای تحلیل داده‌ها از مدل تحلیل واریانس برای اندازه گیری مکرر چندمتغیری استفاده شد.

## ۴- یافته‌های تحقیق

نتایج بررسی حاصل از تحلیل فرضیه‌ها در ۴ فرضیه در ادامه آورده شده است:

**فرضیه ۱:** ارزشیابی تحصیلی اثری افزاینده بر روی دانش آموزانی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.

جهت بررسی این فرضیه از آزمون Anova استفاده می‌گردد. اما قبل از انجام این آزمون، پیش شرط آزمون را انجام می‌دهیم. پیش شرط آزمون بدین صورت است که توزیع جامعه بصورت نرمال باشد. جهت این بررسی از آمار توصیفی و آزمون لونز (Levenes) به شرح زیر استفاده می‌گردد:

جدول ۱: مقادیر آمار توصیفی ارزشیابی تحصیلی

پس آزمون				پیش آزمون				متغیر
با مداخله		بدون مداخله		با مداخله		بدون مداخله		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۲۷	۴/۲۳	۰/۳۷	۳/۶۵	۰/۴۶	۳/۸۹	۰/۳۳	۳/۸۰	ارزشیابی تحصیلی

در جدول فوق، مقدار میانگین و انحراف معیار متغیر «ارزشیابی تحصیلی» در دو حالت پیش آزمون و پس آزمون برای دانش آموزان در دو گروه بدون مداخله و با مداخله محاسبه گردید. همانطور که نشان داده شده در حالت پیش آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله و با مداخله برابر ۳/۸ و ۳/۸۹ محاسبه گردید که می‌توان گفت، بنظر می‌رسد که در این حالت به دلیل نزدیک بودن مقادیر میانگین تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود ندارد. همچنین در حالت پس آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله و با مداخله برابر ۳/۶۵ و ۴/۲۳ محاسبه شد که حاکی از اختلاف معنادار بین دو گروه در حالت پس آزمون است. اما از آنجایی که از طریق نتایج آمار توصیفی نمی‌توان برآورد دقیق بین دو گروه انجام داد آزمون لونز (Levenes) انجام گرفت. این آزمون نشان خواهد داد که آیا این اختلاف میانگین معنادار است یا خیر. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۲ آورده شده است:

جدول ۲: نتایج آزمون لوز جهت بررسی وضعیت ارزشیابی تحصیلی

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	
۰/۰۰۰	۰/۱۳	۰/۱۳۶	۰/۱۶۴	ارزشیابی تحصیلی

در صورتی که میزان سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ باشد ( $\text{sig} > ۰/۰۵$ ) باشد، بدین معنی است که اختلاف معناداری بین دو گروه وجود ندارد. اما اگر میزان سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ باشد ( $\text{sig} < ۰/۰۵$ ) باشد، بدین معنی است که بین دو گروه اختلاف معنادار وجود دارد. بنابراین با توجه به نتایج جدول ۱ و جدول ۲ همانگونه که انتظار می‌رفت، بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون، با اطمینان ۹۵٪ بین میانگین دو گروه بدون مداخله و با مداخله تفاوت معنادار وجود دارد. حال با توجه به اینکه بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد بنابراین می‌توان گفت که توزیع جامعه به صورت نرمال است و پیش شرط استفاده از آزمون Anova جهت بررسی این فرضیه برقرار است. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۳ آورده شده است:

جدول ۳: نتایج حاصل از آزمون Anova جهت بررسی فرضیه اول تحقیق

پس آزمون			پیش آزمون			متغیر
سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	
۰/۰۰۰	۱۹/۲۸	۲/۰۷	۰/۱۳۶	۰/۹۸۸	۰/۱۶۴	ارزشیابی تحصیلی

با توجه به جدول فوق، نتایج حاصل از آزمون Anova نشان داد که در گروه پیش آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۰/۹۸۸ و میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۱۳۶ می‌باشد که این نشان می‌دهد در پیش آزمون بین میزان ارزشیابی تحصیلی دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود ندارد ( $\text{sig} > ۰/۰۵$ ) و اثر ناچیزی بین دو گروه ( $F = ۰/۹۸۸$ ) وجود دارد. همچنین در گروه پس آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۱۹/۲۸ و میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۰۰۰ بدست آمد که این نشان می‌دهد در پس آزمون بین میزان ارزشیابی تحصیلی دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود دارد ( $\text{sig} < ۰/۰۵$ ) و اثر بالایی بین دو گروه ( $F = ۱۹/۲۸$ ) وجود دارد. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد و می‌توان اینگونه بیان کرد که متغیر «ارزشیابی تحصیلی» تأثیر افزایش بر روی مداخله چند بعدی انگیزش دانش آموزان دارد.



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

فرضیه ۲: برنامه ریزی اثری افزایشده بر روی دانش آموزشی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد. جهت بررسی این فرضیه نیز از آزمون Anova استفاده گردید. نتایج حاصل از پیش شرط آزمون در دو بخش آمار توصیفی به صورت جدول ۴ و آزمون لونز (Levenes) به صورت جدول ۵ می باشد:

جدول ۱: مقادیر آمار توصیفی برنامه ریزی

پس آزمون				پیش آزمون				متغیر
با مداخله		بدون مداخله		با مداخله		بدون مداخله		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۴۶	۵/۳۴	۰/۳۵	۳/۷۲	۰/۴۸	۴/۲۷	۰/۴۱	۴/۲۲	برنامه ریزی

جدول ۵: نتایج آزمون لونز جهت بررسی وضعیت برنامه ریزی

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	
۰/۰۲۱	۰/۱۶۷	۰/۵۵۱	۰/۱۶۴	

در جدول ۴، مقدار میانگین و انحراف معیار متغیر «برنامه ریزی» در دو حالت پیش آزمون و پس آزمون برای دانش آموزان در دو گروه بدون مداخله و با مداخله بدست آمده است. همانطور که نشان داده شده در حالت پیش آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله برابر ۴/۲۲ و با مداخله برابر ۴/۲۷ محاسبه گردید که بنظر می رسد در این حالت به دلیل نزدیک بودن مقادیر میانگین تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود ندارد. همچنین در حالت پس آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله و با مداخله برابر ۳/۷۲ و ۵/۳۴ محاسبه شد که حاکی از اختلاف معنادار بین دو گروه در حالت پس آزمون است. همچنین با توجه به جدول ۵، نتایج آزمون لونز (Levenes) نیز نشان داد بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ( $sig > 0/05$ ). اما در حالت پس آزمون، با اطمینان ۹۵٪ بین میانگین دو گروه بدون مداخله و با مداخله تفاوت معنادار وجود دارد ( $sig < 0/05$ ). حال با توجه به اینکه بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد بنابراین می توان گفت که توزیع جامعه به صورت نرمال است و پیش شرط استفاده از آزمون Anova جهت بررسی این فرضیه نیز برقرار است. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۶ آورده شده است:

جدول ۶: نتایج حاصل از آزمون Anova جهت بررسی فرضیه دوم تحقیق

پس آزمون			پیش آزمون			متغیر
سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	
۰/۰۲۱	۱۳/۳۴	۲/۲۹	۰/۵۵۱	۰/۳۴۲	۰/۸۱۴	برنامه ریزی

با توجه به جدول فوق، نتایج حاصل از آزمون Anova نشان داد که در گروه پیش آزمون مقدار اندازه اثر  $F$  برابر  $۰/۳۴۲$  و میزان سطح معناداری نیز برابر  $۰/۵۵۱$  می‌باشد که این نشان می‌دهد در پیش آزمون بین میزان «برنامه ریزی» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود ندارد ( $sig > ۰/۰۵$ ) و اثر ناچیزی بین دو گروه ( $F = ۰/۳۴۲$ ) وجود دارد. همچنین در گروه پس آزمون مقدار اندازه اثر  $F$  برابر  $۱۳/۳۴$  و میزان سطح معناداری نیز برابر  $۰/۰۲۱$  بدست آمد که این نشان می‌دهد در پس آزمون بین «برنامه ریزی» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود دارد ( $sig < ۰/۰۵$ ) و اثر بالایی بین دو گروه ( $F = ۱۳/۳۴$ ) وجود دارد. بنابراین با اطمینان  $۹۵\%$  فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌گردد و می‌توان اینگونه بیان کرد که متغیر «برنامه ریزی» تأثیر افزایش بر روی مداخله چند بعدی انگیزش دانش آموزان دارد.

فرضیه ۳: اضطراب اثری کاهنده بر روی دانش آموزانی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد. نتایج حاصل از پیش شرط آزمون در دو بخش آمار توصیفی به صورت جدول ۷ و آزمون لونز (Levenes) به صورت جدول ۸ می‌باشد:

جدول ۷: مقادیر آمار توصیفی اضطراب

پس آزمون				پیش آزمون				متغیر
با مداخله		بدون مداخله		با مداخله		بدون مداخله		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۳۶	۴/۲۲	۰/۳۸۵	۵/۱۸	۰/۵۸۴	۵/۲۶	۰/۶۵۱	۵/۳۱	اضطراب

جدول ۸: نتایج آزمون لونز جهت بررسی وضعیت اضطراب

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	
۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۲۱۸	۰/۳۱۲	اضطراب



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

در جدول ۷، مقدار میانگین و انحراف معیار متغیر «اضطراب» در دو حالت پیش آزمون و پس آزمون برای دانش آموزان در دو گروه بدون مداخله و با مداخله بدست آمده است. همانطور که نشان داده شده در حالت پیش آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله برابر ۵/۳۱ و با مداخله برابر ۵/۲۶ محاسبه گردید که بنظر می‌رسد در این حالت به دلیل نزدیک بودن مقادیر میانگین تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود ندارد. همچنین در حالت پس آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله و با مداخله برابر ۵/۱۸ و ۴/۲۲ محاسبه شد که حاکی از اختلاف کاهشی و معنادار بین دو گروه در حالت پس آزمون است. همچنین با توجه به جدول ۸، نتایج آزمون لونز (Levenes) نیز نشان داد بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ( $sig > 0/05$ ). اما در حالت پس آزمون، با اطمینان ۹۵٪ بین میانگین دو گروه بدون مداخله و با مداخله تفاوت معنادار وجود دارد ( $sig < 0/05$ ). حال با توجه به اینکه بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد بنابراین می‌توان گفت که توزیع جامعه به صورت نرمال است و پیش شرط استفاده از آزمون Anova جهت بررسی این فرضیه نیز برقرار است. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۹ آورده شده است:

جدول ۹: نتایج حاصل از آزمون Anova جهت بررسی فرضیه سوم تحقیق

پس آزمون			پیش آزمون			متغیر
سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	
۰/۰۰۰	۱۷/۷۱	۲/۲۹	۰/۲۳	۱/۱۸	۰/۵۱۱	اضطراب

با توجه به جدول فوق، نتایج حاصل از آزمون Anova نشان داد که در گروه پیش آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۱/۱۸، میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۲۳ می‌باشد که این نشان می‌دهد در پیش آزمون بین میزان «اضطراب» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود ندارد ( $sig > 0/05$ ) و اثر ناچیزی بین دو گروه ( $F = 1/18$ ) وجود دارد. همچنین در گروه پس آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۱۷/۷۱ و میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۰۰۰ بدست آمد که این نشان می‌دهد در پس آزمون بین «اضطراب» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود دارد ( $sig < 0/05$ ) و اثر بالایی بین دو گروه ( $F = 17/71$ ) وجود دارد. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌گردد و می‌توان اینگونه بیان کرد که متغیر «اضطراب» با توجه به کاهشی بودن مقادیر میانگین در پس آزمون تأثیر کاهنده بر روی مداخله چند بعدی انگیزش دانش آموزان دارد. فرضیه ۴: کنترل نامطمئن اثری کاهنده بر روی دانش آموزانی که تحت مداخله چند بعدی انگیزش قرار گرفتند دارد.

نتایج حاصل از پیش شرط آزمون در دو بخش آمار توصیفی به صورت جدول ۱۰ و آزمون لونز (Levenes) به صورت جدول ۱۱ آورده شده است:





# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

جدول ۱۰: مقادیر آمار توصیفی کنترل نامطمعن

پس آزمون				پیش آزمون				متغیر
با مداخله		بدون مداخله		با مداخله		بدون مداخله		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۳۷	۳/۲۲	۰/۴۱۴	۴/۶۹	۰/۲۱۱	۳/۵۱	۰/۱۶۸	۳/۴۳	کنترل نامطمعن

جدول ۱۱: نتایج آزمون لوز جهت بررسی وضعیت کنترل نامطمعن

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
اختلاف واریانس	سطح معناداری (sig)	اختلاف واریانس	سطح معناداری (sig)	
۰/۲۱۲	۰/۰۰۰	۰/۰۹۸	۰/۱۱۶	

در جدول ۱۰، مقدار میانگین و انحراف معیار متغیر «کنترل نامطمعن» در دو حالت پیش آزمون و پس آزمون برای دانش آموزان در دو گروه بدون مداخله و با مداخله بدست آمده است. همانطور که نشان داده شده در حالت پیش آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله برابر ۳/۴۳ و با مداخله برابر ۳/۵۱ محاسبه گردید که بنظر می‌رسد در این حالت به دلیل نزدیک بودن مقادیر میانگین تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود ندارد. همچنین در حالت پس آزمون، مقدار میانگین در گروه بدون مداخله و با مداخله برابر ۴/۶۹ و ۳/۲۲ محاسبه شد که حاکی از اختلاف کاهشی و معنادار بین دو گروه در حالت پس آزمون است. همچنین با توجه به جدول ۱۱، نتایج آزمون لوز (Levenes) نیز نشان داد بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ( $sig > 0/05$ ). اما در حالت پس آزمون، با اطمینان ۹۵٪ بین میانگین دو گروه بدون مداخله و با مداخله تفاوت معنادار وجود دارد ( $sig < 0/05$ ). حال با توجه به اینکه بین میانگین دو گروه در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد بنابراین می‌توان گفت که توزیع جامعه به صورت نرمال است و پیش شرط استفاده از آزمون Anova جهت بررسی این فرضیه نیز برقرار است. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۱۲ آورده شده است:

جدول ۱۲: نتایج حاصل از آزمون Anova جهت بررسی فرضیه چهارم تحقیق

پس آزمون			پیش آزمون			متغیر
سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	سطح معناداری (sig)	F	میانگین مربع	
۰/۰۳۲	۱۵/۸۷	۳/۲۹	۰/۳۱	۰/۳۵	۰/۲۲۶	



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

با توجه به جدول فوق، نتایج حاصل از آزمون Anova نشان داد که در گروه پیش آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۳۵، میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۳۱ می‌باشد که این نشان می‌دهد در پیش آزمون بین میزان «کنترل نامطمعن» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود ندارد ( $\text{sig} > ۰/۰۵$ ) و اثر ناچیزی بین دو گروه ( $F = ۳۵$ ) وجود دارد. همچنین در گروه پس آزمون مقدار اندازه اثر F برابر ۱۵/۸۷ و میزان سطح معناداری نیز برابر ۰/۰۳۲ بدست آمد که این نشان می‌دهد در پس آزمون بین «کنترل نامطمعن» دو گروه با مداخله و بدون مداخله تفاوت معناداری وجود دارد ( $\text{sig} < ۰/۰۵$ ) و اثر بالایی بین دو گروه ( $F = ۱۵/۸۷$ ) وجود دارد. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌گردد و می‌توان اینگونه بیان کرد که متغیر «کنترل نامطمعن» با توجه به کاهش بودن مقادیر میانگین در پس آزمون تأثیر کاهنده بر روی مداخله چند بعدی انگیزش دانش آموزان دارد.

## ۵- نتیجه گیری

بطور کلی دانش آموزانی که از برنامه ریزی استفاده می‌کنند در انجام تکلیف، یادگیری و عملکرد تحصیلی عملکرد بالایی دارند و بالعکس آن‌هایی که کنترل و نظارت بر عملکرد خود ندارند از عملکرد پایین‌تری برخوردارند. از طریق برنامه ریزی، دانش آموزان اولویت تکالیف را تعیین می‌کنند، پیش نیازهای لازم را برای انجام موفقیت آمیز تکالیف را تشخیص می‌دهند، و قبل از آنکه تکلیفی را شروع کنند مشخص می‌کنند چطور آن را انجام دهند که این منجر به افزایش ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. همچنین یافته‌های سوم و چهارم پژوهش حاکی از تأثیر کاهنده اضطراب و کنترل نامطمعن بر روی مداخله چند بعدی انگیزش دانش آموزان دارد. بطور کلی دانش دارای اضطراب بالا، انگیزش کمتری دارند و اضطراب، عملکرد و یادگیری بهینه آنان را دچار مشکل می‌کند. بنابراین، اضطراب آزمون عامل خوبی برای پیش بینی و تعیین انگیزش محسوب می‌شود. همبندی (۱۹۸۸) در پژوهشی فرا تحلیل به این نتیجه رسید که اضطراب آزمون با انگیزش پیشرفت رابطه دارد و اضطراب آزمون باعث عملکرد ضعیف شده و با عزت نفس رابطه منفی و با ترس از ارزشیابی در دانش آموزان رابطه مستقیم دارد.



## منابع

۱. معماریان، آذین دخت و عابدی، احمد و شوشتری، مژگان و علی پور، احمد، ۱۳۹۴، اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی- رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی
2. Sen S, Yilmaz A, Yurdagül H. An Evaluation of the Pattern between Students' Motivation, Learning Strategie and Their Epistemological Beliefs: The Mediator Role of Motivation. *Sci Educ Int.* 2014;25(3):312-331.
3. Green J, Liem GAD, Martin AJ, Colmar S, Marsh HW, McInerney D. Academic motivation, self-concept engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *J Adolesc.*
4. Pintrich PR. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J Educ Psychol.* 2003;95(4):667-686.
5. Martin AJ. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemp Educ Psychol.* 2008;33(2):239-269.
6. Cassady JC, Johnson RE. Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology.* 2002;27(2):270-295.
7. Talbot L. Test Anxiety: Prevalence, Effects, and Interventions for Elementary School Students. *James Madison Undergrad Res J JMURJ.* 2016;3(1):42-51.
8. Johnson JE, Wessel RD, Pierce DA. Exploring the influence of select demographic, academic, and athletic variables on the retention of student-athletes. *J Coll Stud Retent Res Theory Pract.* 2013;15(2):135-155.
9. Wentzel KR, Battle A, Russell SL, Looney LB. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemp Educ Psychol.* 2010;35(3):193-202.
10. Hall NC, Hladkyj S, Perry RP, Ruthig JC. The role of attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development. *J Soc Psychol.* 2004;144(6):591-612.
11. Weiner B. Integrating social and personal theories of achievement striving. *Rev Educ Res.* 1994;64(4):557-573.