

الگوی ساختاری رابطه دلبستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان
The structural model of attachment to the teacher, academic engagement and test anxiety

Masoud Gholamali Lavasani
Farnaz Mehdipour Maralani
Elahe Hejazi

مسعود غلامعلی لواسانی*
فرناز مهدی‌پور مارالانی**
الهه حجازی*

چکیده

Abstract

In this study, the quality of teacher-student relationship is presented as attachment to teacher (secure attachment, avoidant attachment, and anxious attachment) as contextual variable and as factors influencing test anxiety in female students through academic engagement, are examined using the method of structural equation modeling. 289 female students were selected as the sample in Hamedan in the field of Mathematics-Physics and Empirical Sciences in chemistry and physics by the method of multistage cluster sampling and completed Rio and Tseng questionnaire of aspects of academic engagement (2011) and researcher-made three-dimensional scale of attachment to teacher, and Test Anxiety Inventory of Abolqasemi et al. (2002). According to the results and the model presented, secure attachment has no significant direct effect on test anxiety. But, through the mediating role of academic engagement, reduces test anxiety. Anxious and Avoidant attachment to the teacher leads to increased test anxiety.

Keywords: Secure attachment, Avoidant attachment, Anxious attachment, academic engagement, Test anxiety

هدف این پژوهش، بررسی کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز تحت عنوان دلبستگی به معلم (دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی) به عنوان متغیر بافتی اثرگذار بر اضطراب امتحان به واسطه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. ۲۸۹ دانش‌آموز دختر از شهر همدان در رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی در دروس شیمی و فیزیک به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های ابعاد درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) و مقیاس محقق‌ساخته سه‌بعدی دلبستگی به معلم و سیاهه اضطراب امتحان اهواز ابوالقاسمی و همکاران (۲۰۰۲) را تکمیل کردند. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که دلبستگی ایمن به معلم بر کاهش اضطراب امتحان اثر مستقیم معنادار ندارد، ولی از طریق میانجی‌گری درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم معنادار بر کاهش اضطراب امتحان دارد. دلبستگی اضطرابی و اجتنابی به معلم نیز منجر به افزایش اضطراب امتحان شد.

واژه‌های کلیدی: دلبستگی ایمن به معلم، دلبستگی اجتنابی، دلبستگی اضطرابی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان

email: lavasani@ut.ac.ir

*دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
**کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران ن

Received: 11 Apr 2015 Accepted: 10 Sep 2015

دریافت: ۹۴/۱/۲۲ پذیرش: ۹۴/۶/۱۹

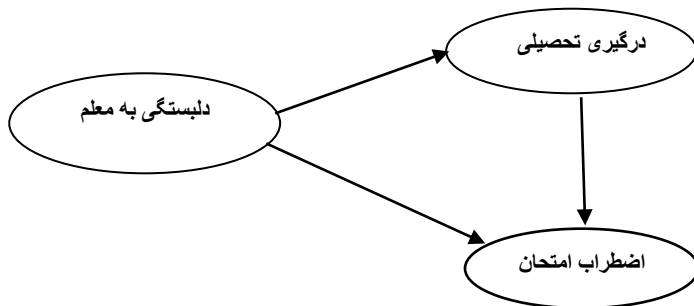
مقدمه درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک فعالیت است (ریو، جانگ، کارل، جاون و بارچ، ۲۰۰۴). در سال‌های اخیر، اهمیت درگیری تحصیلی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. نیومن، ۱۹۹۲؛ استین برگ، براونو درن بوش، ۱۹۹۶). با استناد به مفهوم درگیری تحصیلی می‌توان توضیح داد که دانش‌آموزان به هنگام رویارویی با محیط مدرسه و فعالیت‌های کلاسی چگونه احساس و رفتار (بی‌کنند) (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). در الگویی که توسط فین (۱۹۸۹) ارائه شد، درگیری دارای دو مولفه رفتاری و عاطفی است. نیومن و همکاران (۱۹۹۲)، به نقل از آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶) و مارکس (۲۰۰۰) درگیری را شامل سه جزء معرفی کرده‌اند. جزء رفتاری، جزء شناختی و جزء عاطفی. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) عنوان می‌کنند که درگیری دارای چهار مولفه تحصیلی، رفتاری، شناختی و روان‌شناختی است. مولفه تحصیلی از متغیرهایی مانند زمان صرف شده برای تکالیف، اعتبار دریافت درجات تحصیلی از نظر فرد و تکمیل تکالیف منزل، مولفه رفتاری از توجه، شرکت داوطلبانه در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق برنامه، مولفه شناختی از خودتنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خود کاری و مولفه روان‌شناختی از احساس تعلق یا ارتباط و روابط با معلمان و همسالان تشکیل می‌شود. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بعد دیگری تحت عنوان درگیری عاملیت^۱ مطرح کرده‌اند. همچنین ویگا (۲۰۱۶) درگیری در مدرسه و چهار بعد آن (شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملیت) را مورد پژوهش قرار می‌دهد که بعد چهارم آن مربوط به علاقه فعال دانش‌آموز، اعتماد به نفس مربوط به یادگیری و کسب دانش است. محققان علاوه بر اینکه درگیری را دارای چند بعد در نظر می‌گیرند، آن را متغیری پویا، انعطاف‌پذیر و وابسته به بافت می‌دانند (گلدین، ایستین واسچرو وارنر، ۲۰۱۱). شرنوف و همکاران (۲۰۱۶) محیط چالش‌انگیز شامل توسعه مفهومی و زبان، اهمیت فعالیت، تکالیف پیچیده و چالش برانگیز، ارزیابی و انتظارات و اهداف مشخص (و محیط حمایت‌کننده) حمایت از انگیزش، بازخورد به عملکرد، روابط حمایت‌کننده، فعالیت‌های فیزیکی و تعامل آموزشی (را پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی معرفی می‌کنند. ارتباط معلم- دانش‌آموز به عنوان عامل بافتی می‌تواند بر درگیری تحصیلی اثرگذار باشد. در این پژوهش روابط حمایت‌کننده را تحت عنوان دل‌بستگی به معلم مورد بررسی قرار خواهیم داد. از نظر واترز و کراس (۲۰۱۰)، احساس دانش -

آموزان از ارتباط با معلم کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. مسلم است که کیفیت رابطه معلم شاگرد تا حد زیادی روی یادگیری او تاثیر می‌گذارد. به عنوان شاگرد، وقتی معلم خود را دوست داشته باشیم یا به آنها عشق بورزیم، در خواندن درس‌ها تلاش بیشتری می‌کنیم (زندى، ۱۳۸۲). کیفیت رابطه معلم-شاگرد منجر به ایجاد نوعی دلبستگی می‌شود. این دلبستگی شامل درک شدن و حمایت شدن به وسیله معلمان می‌باشد (سرنکوویچ، جوردانو، ۱۹۹۲؛ ویلیامز، ۱۹۹۴؛ مادوکس پرنیز، ۲۰۰۳). به نقل از رضایی شریف، (۱۳۹۱). دلبستگی اشاره به نوع خاصی از رفتار دارد که کودک در ارتباطات خود هنگام کاوش محیط به آن شکل می‌دهد و آن نوع رفتار را انتخاب می‌کند (اسروف و واترز، ۱۹۷۷). با بزرگتر شدن کودک و تغییر محیط او از خانه به مهدکودک و پیش دبستانی، دلبستگی به معلم نیز اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. مقیاس دلبستگی کودک به معلم، توسط سوگاماس (۲۰۰۹) با در نظر گرفتن سه مولفه دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی معرفی شد. دلبستگی به معلم شامل رفتارهای بین فردی معلم با دانش-آموزان، مانند خلق و خوی معلم، عدم تنبیه و تهدید، احترام به نظرات افراد، انتظارات معلم، همدلی و انگیزه دادن به دانش‌آموزان و عدم تبعیض در برخورد با دانش‌آموزان، دانش علمی معلمان، روش تدریس، شیوه ارزشیابی معلم و مدیریت معلم در کلاس می‌باشد (رضایی شریف، قاضی طباطبایی، حجازی و اژه-ای، ۱۳۹۱). دلبستگی منجر به ایجاد احساس امنیت در کلاس درس می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند با آزادی تمام به جستجوی بی‌دازند. در حالی که همه دانش‌آموزان در جستجوی احساس امنیت هستند، دلبستگی به آنها کمک می‌کند تا بین این نیاز و انگیزه درونی‌شان برای کاوش محیط تعادل برقرار کنند. علاوه بر این، دلبستگی زیربنایی برای معاشرت پذیری دانش‌آموزان است (برگین، ۲۰۰۹). در سبک دلبستگی ایمن، دانش‌آموزان تعامل مثبت و گسترده‌ای با معلم برقرار می‌کنند. آنها در مواقع استرس‌زا از معلمان حمایت‌کننده خود کمک می‌گیرند و زمانی که احساس امنیت می‌کنند، با آزادی به کاوش‌گری می‌پردازند. در سبک دلبستگی اجتنابی، دانش‌آموزان زمانی که در معرض آسیب‌پذیری و اضطراب و ارتباطات استرس‌زا هستند، در جستجوی برقراری ارتباط با معلم خود نیستند و از افشاکردن مشکلات و احساسات خود اجتناب می‌کنند و در سبک دلبستگی اضطرابی، دانش‌آموزان در ارتباطات خود با معلم احساس پریشانی و آشفتگی می‌کنند. ممکن است آنها به صورت بیش‌فعال مسیر خود را از سوی به سوی دیگر تغییر دهند، ممکن است در شرایط استرس‌زا نسبت به معلم خود احساس نیاز شدیدی ابراز کنند و زمانی که معلم می‌خواهد به آنها کمک کند، به شدت احساس عصبانیت کنند. دانش‌آموزان با این سبک در یک لحظه دو احساس متضاد نسبت به معلم خود دارند.

معلمانی که روابط احترام آمیز متقابل را در کلاس درس به وجود می‌آورند، از طریق کاهش تهدید به اذیت و آزار، احساس امنیت و ارتباط را افزایش می‌دهند (بلوم، مک نیلی و رینهارت، ۲۰۰۲). با توجه به اهمیت دل‌بستگی به معلم در پیشرفت تحصیلی، معلمان باید از دانش‌آموزان حمایت کنند و با آنها ارتباط صمیمی برقرار کرده و به دانش‌آموزان خود اعتماد داشته باشند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان دبیرستانی مدت زمان کمتری را با معلمان خود سپری می‌کنند، دل‌بستگی به معلم در سطح دبیرستان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که بسیاری از نوجوانان اظهار داشته‌اند که تعدادی از معلمان آنها تاثیر بسیار عمیقی در زندگی آنها داشته‌اند. برگین (۲۰۰۹) در مورد معلم دبیرستانی خود نوشته است: معلم او بر انتخاب‌های دانش‌آموزان در طول زندگی تاثیر گذاشت و دانش‌آموزان حتی بعد از اتمام دوره دبیرستان، همچنان با او ملاقات داشتند. در حالی که، درگیری تحصیلی را می‌توان به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در نظر گرفت دوتر و لو، ۲۰۱۱)، اضطراب امتحان را می‌توان مانعی برای عملکرد تحصیلی دانست (همبری، ۱۹۸۸). اضطراب امتحان یک حالت هیجانی یا احساس ناخوشایند است و موجب ضعف در یادگیری یا کاهش نمرات درسی می‌گردد. اضطراب امتحان به عنوان یک مشکل مهم آموزشی، سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان تحت تاثیر قرار می‌دهد و باعث کاهش عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. در واقع به نظر می‌رسد، دلیل افت تحصیلی در بسیاری از دانش‌آموزان ناتوانی در یادگیری نبوده است، بلکه ناشی از سطح بالای اضطراب امتحان می‌باشد (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). افراد دچار اضطراب امتحان ارزیابی‌های منفی از خود دارند که باعث می‌شود توجه آنها در هنگام امتحان مختل گردد (غلامعلی لوانسانی، اژهای و داودی، ۱۳۹۲). اضطراب امتحان در توانایی تمرکز و حافظه تاثیر می‌گذارد، یادآوری مطالب آموخته شده را دشوار می‌کند و اجازه نمی‌دهد که دانش‌آموزان توانایی‌های واقعی خود را بروز دهند ساراسون، ۱۹۸۸). اضطراب امتحان به عنوان یک ساختار با دو مولفه نگرانی و هیجان " مفهوم-سازی شده است. مولفه نگرانی "دغدغه شناختی" در مورد عواقب شکست (لیبرت و مونس، ۱۹۶۷)، و مولفه هیجانی تغییرات روان‌شناختی ناشی از تحریک سیستم عصبی خودکار است (اسپیالبرگر و واگ، ۱۹۹۵). بنابراین، به نظر می‌رسد افکار منفی و ناکارآمد به علت تداخل با فرآیندهای شناختی در موقع امتحان، عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهند (کریسان و کوپاسی، ۲۰۱۵). افراد دچار اضطراب امتحان ارزیابی‌های منفی از خود دارند (سارسون، ۱۹۸۴). طبق مدل شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) دانش‌آموزان مضطرب، سطح پایینی از خود شایستگی را گزارش می‌کنند. تحقیقات نشان داد که اضطراب امتحان ممکن است به صورت منفی توسط خودپنداره تحصیلی قابل پیش‌بینی باشد ایرواگبو، ۲۰۱۳). تعدادی از تحقیقات پیشین نیز نشان می‌دهد خودپنداره مقدم بر اضطراب است (احمد،

الگوی ساختاری رابطه دلبستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان

میناert، کویپر، ورف، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان دارای خودپنداره تحصیلی مثبت، با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، بیشتر در فرآیند تحصیل درگیر می‌شوند و در نتیجه اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند که این بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تاثیر خواهد گذاشت (گونزالز، رودریگواز، فایله و کارررا، ۲۰۱۶). علاوه بر این، با توجه به اینکه خودتنظیمی از مولفه‌های شناختی درگیری تحصیلی است، بنابراین درگیری تحصیلی می‌تواند افکار ناکارآمد و خودپنداره تحصیلی منفی را تغییر دهد و پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان پایین باشد. در تحقیق رینگیسن وراف الدر (۲۰۱۵) رابطه بین مهارکردن اضطراب امتحان و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای حمایت والدین در نوجوانان میانجی‌گری شد. با وجود تحقیقات فراوان در رابطه با اضطراب امتحان در نوجوانان، پژوهش‌های اندکی در زمینه اضطراب امتحان و درگیری تحصیلی صورت گرفته است (رائوفلدر، هوفریچدر، رینگیسن، رنجر و جاکه، ۲۰۱۵). محققان در تلاش برای یافتن رابطه اضطراب امتحان و درگیری تحصیلی در رابطه با بافت اجتماعی هستند (اکلز و روسر، ۲۰۰۹). پژوهش حاضر، بافت تاثیرگذار بر درگیری تحصیلی (دلبستگی به معلم) و رابطه درگیری تحصیلی با اضطراب امتحان را مورد بررسی قرار می‌دهد. با توجه به نتایج فوق‌الذکر این روابط را در قالب مدل علی بیان می‌کنیم که در آن درگیری تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای تحت تاثیر دلبستگی به معلم بوده و بر اضطراب امتحان اثر می‌گذارد.



شکل ۱- رابطه بین دلبستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان

روش

پژوهش حاضر غیرآزمایشی و طرح آن از نوع همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. وقتی محقق بخواهد مدل خاصی را از لحاظ روابط بین متغیرهای تحت بررسی بیازماید، از روش معادلات ساختاری استفاده می‌کند (اسفیدانی و محسنین، ۱۳۹۳).

جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر سال دوم و سوم متوسطه رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی دبیرستان‌های شهر همدان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می‌باشد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از نواحی دوگانه شهر همدان از هر ناحیه ۲ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده و ۲۸۹ دانش‌آموز دختر در رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی در درس شیمی و فیزیک به عنوان نمونه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ابزار

مقیاس دل‌بستگی به معلم: مقیاس محقق ساخته دل‌بستگی به معلم، جهت اندازه‌گیری ابعاد سه‌گانه دل‌بستگی (دل‌بستگی ایمن، دل‌بستگی اجتنابی و دل‌بستگی اضطرابی) به معلم تهیه و تدوین شده است. بدین منظور پرسشنامه اولیه با ۳۳ سوال تهیه شد و بعد از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه چرخش مولفه-های اصلی، سوالاتی که بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ داشتند، حذف گردید و در نهایت ۱۲ سوال نهایی باقی ماند که ۴ گویه آن مربوط به دل‌بستگی ایمن، ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اجتنابی و ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اضطرابی است. به عنوان مثال، گویه "به راحتی می‌توانم با معلم خود ارتباط برقرار نمایم"، یکی از گویه‌های دل‌بستگی ایمن، گویه "معلم من بسیار مغرور و خودخواه است"، از گویه‌های دل‌بستگی اجتنابی و گویه "گاهی اوقات معلم خود را دوست دارم و گاهی اوقات او را دوست ندارم"، مربوط به گویه دل‌بستگی اضطرابی می‌باشد. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست است "۱" تا کاملاً درست است "۵" تنظیم شده‌اند. پس از مشخص شدن مولفه‌های دل‌بستگی به معلم برای ساخت پرسشنامه چندبعدی دل‌بستگی به معلم از تحلیل عاملی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۲۸۱۷,۳۵۹ به دست آمد که معناداری این مقدار در سطح $P < 0/01$ مورد تایید واقع گردید. پس از اطمینان از کیفیت ماتریس همبستگی سوالات پرسشنامه، سوالات پرسشنامه دل‌بستگی به معلم به شیوه ایکواماکس چرخش داده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، ۳ عامل دل‌بستگی اضطرابی، دل‌بستگی ایمن و دل‌بستگی اجتنابی

مجموعاً ۶۶/۷۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل مشخص گردید، عامل اول، دوم و سوم به ترتیب تبیین‌گر ۱۷/۰۷، ۱۸/۳۵ و ۳۱/۳۶ درصد واریانس کل می‌باشند. در ادامه جهت برازش مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که (CFI=0/98, AGFI=0/92, GFI=0/95), RMSEA=0/06) برازش مطلوب مدل را نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ برای دلبستگی ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۷، ۰/۶۲ به دست آمد.

پرسشنامه ابعاد درگیری تحصیلی! این پرسشنامه برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری، عاطفی و عاملیت) توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) تهیه و تدوین شده است و دارای ۲۲ سوال به صورت یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (بسیار مخالفم، مخالفم، تا حدودی مخالفم، متوسط، تا حدودی موافقم، موافقم، بسیار موافقم) است. ریو تسنگ (۲۰۱۱) پنج گویه را برای اندازه‌گیری درگیری رفتاری دانش‌آموزان در نظر گرفته و پایایی این پنج مورد را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آوردند. برای ارزیابی درگیری هیجانی از مقیاس (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) که یک مقیاس خودگزارشی است، استفاده شده است. این مقیاس چهار گویه دارد و هیجان‌های دانش‌آموزان را ضمن انجام تکالیف مدرسه و کلاس منعکس می‌کند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این چهار گویه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آوردند. همچنین ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای ارزیابی درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری (ولترز، ۲۰۰۴؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) استفاده کردند. این ابزار اندازه‌گیری اقتباس شده از ویژگی‌های دو خرده مقیاس، یکی شامل موارد ارزیابی راهبردهای پیچیده یادگیری بر مبنای بسط و گسترش دادن (موارد ۱۸-۱۵ ماده‌های مربوط به درگیری شناختی)، و دوم شامل موارد ارزیابی راهبردهای فراشناختی و خودنظم‌دهی نظیر برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح یک کار (موارد ۲۲-۱۹ ماده‌های مربوط به درگیری شناختی). ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این ۸ ماده را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آوردند و بیان کردند به دلیل اینکه درگیری عاملیت، مقیاس جدیدی بود، نتوانستند به یک اندازه‌گیری از قبل معتبر تکیه کنند. بنابراین، آنها بر اساس نظام مشاهده‌ای (مشاهده اهداف کلاس درس)، مقیاس خودگزارشی و چهارچوب مفهومی که از قبل وجود داشت، پنج گویه را برای اندازه‌گیری این مقیاس در نظر گرفتند و پایایی این پنج گویه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. جهت برآورد قابلیت اعتماد مقیاس درگیری تحصیلی در پژوهش حاضر، روش آلفای کرونباخ به کار برده شد. با توجه به ضریب آلفای محاسبه شده

1. Questionnaire aspects of academic engagement

2. reliability

3. Wellborn

4. Wolters

($\alpha = 0/71$) مقیاس درگیری تحصیلی از قابلیت اعتماد خوبی برخوردار است. همچنین برای بررسی اعتبار این ابزار از تحلیل تاییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش ($GFI=0.99$, $AGFI=0.97$, $CFI=1$, $RMSEA=0.04$) به دست آمد.

آزمون سیاهه اضطراب امتحان اهواز: این سیاهه با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علائم اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شد. این پرسشنامه، یک مقیاس خودگزارشی مداد-کاغذی با 25 ماده است. آزمودنی‌ها یکی از چهار گزینه (هرگز، بندرت، گاهی اوقات، و اغلب اوقات) را انتخاب می‌کنند. پرسشنامه مقدماتی اضطراب امتحان که 93 ماده داشت، روی 581 دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم راهنمایی شهر اهواز به صورت تصادفی اجرا شد. برای سنجش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بر اساس TAI درونی نتایج ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و پسر به ترتیب $0/94$ ، $0/95$ ، $0/92$ گزارش شد. جهت برآورد قابلیت اعتماد مقیاس اضطراب امتحان در پژوهش حاضر، روش آلفای کرونباخ به کار برده شد. با توجه به ضریب آلفای محاسبه شده برای مقیاس ($\alpha = 0/93$) مقیاس اضطراب امتحان از همسانی درونی خوبی برخوردار بود و مقدار آلفا نشان داد که مقیاس برای اندازه‌گیری اضطراب امتحان دانش‌آموزان مناسب می‌باشد. همچنین برای بررسی اعتبار این ابزار از تحلیل تاییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش ($GFI=0.97$, $AGFI=0.93$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.08$) به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) متغیرها جهت بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشند. همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است. به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در الگوی پژوهش حاضر، متغیر دلبستگی به معلم به عنوان متغیر برون‌زا و متغیرهای درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
دلبستگی ایمن	۲/۶۲	۱/۰۲	-۰/۱۵	-۰/۸۶
دلبستگی اجتنابی	۲/۰۷	-۰/۹۹	۰/۷۸	-۰/۰۹
دلبستگی اضطرابی	۳/۲۸	-۰/۸۳	-۰/۴۲	-۰/۴۱
درگیری تحصیلی	۳/۵۷	-۰/۵۴	-۰/۱۸	-۰/۲۷
اضطراب امتحان	۱/۳۷	-۰/۷۰	۰/۲۵	-۰/۵۶

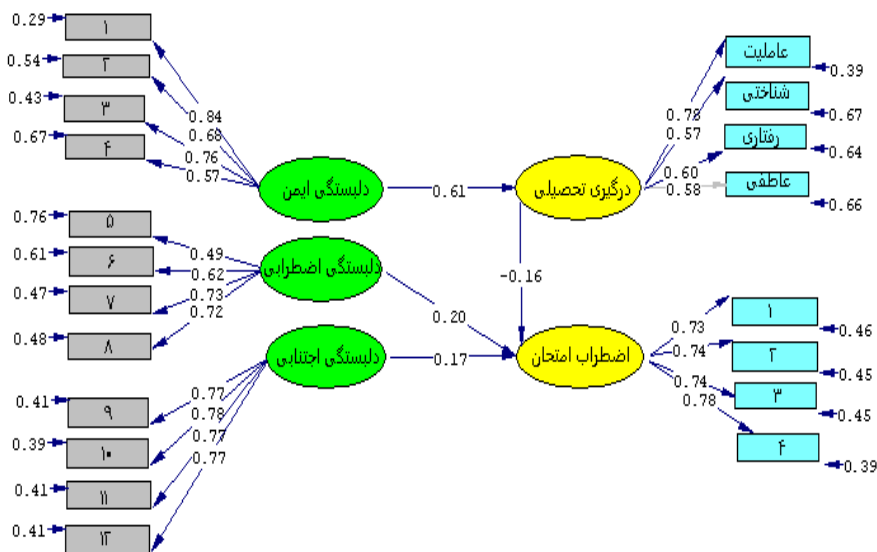
الگوی ساختاری رابطه دل‌بستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	دل‌بستگی ایمن	دل‌بستگی اجتنابی	دل‌بستگی اضطرابی	درگیری تحصیلی
دل‌بستگی ایمن	-			
دل‌بستگی اجتنابی	-0/44**	-		
دل‌بستگی اضطرابی	-0/12*	0/25**	-	
درگیری تحصیلی	0/46**	-0/23**	0/07	-
اضطراب امتحان	-0/18**	0/20**	0/21**	-0/20**

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

با توجه به جدول ۲، بالاترین میزان همبستگی در متغیرها، مربوط به رابطه میان درگیری تحصیلی و دل‌بستگی ایمن به معلم (۰/۴۶) است. شکل ۲ مدل برازش شده پیش‌بینی اضطراب امتحان را همراه با مشخصه‌های برازندگی نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها و پارامترها استاندارد شده و مسیرهای معنی‌دار مشخص شده‌اند. در میان متغیرهای موجود در این مدل دل‌بستگی ایمن به معلم (۰/۶۱) بیشترین اثر مستقیم را بر درگیری تحصیلی دارد.



شکل ۲. مدل برازش شده پیش بینی اضطراب امتحان

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های AGFI, GFI, CFI استفاده شد. دامنه این مقادیر می‌تواند از صفر تا یک تغییر کند. مقادیر نزدیک به یک نشان‌دهنده نیکویی برازش مدل است. مجذور میانگین مربع خطای تقریب (RMSEA)، که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب مدل هستند (هومن، ۱۳۸۷)، نسبت خوبی دو به درجه آزادی (χ^2/df) که مقادیر قابل قبول باید کمتر از ۳ باشد (کلاین، ۲۰۱۱). همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، کلیه شاخص‌های نیکویی برازش مدل در سطح مطلوبی هستند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

χ^2	Df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۳۹۴/۷۴	۱۶۳	۲/۴۲	۰/۹۳	۰/۸۸	۰/۸۴	۰/۰۷

در جدول ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل و ضرایب تبیین

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
بر روی اضطراب امتحان از:				۰/۱۴
درگیری تحصیلی	-۰/۱۶**	-	-۰/۱۶**	
دلبستگی ایمن	-	-۰/۱۰**	-۰/۱۰**	
دلبستگی اضطرابی	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**	
دلبستگی اجتنابی	۰/۱۷**	-	۰/۱۷**	
بر درگیری تحصیلی از:				۰/۳۸
دلبستگی ایمن	۰/۶۱**	-	۰/۶۱**	
دلبستگی اجتنابی	-	-	-	
دلبستگی اضطرابی	-	-	-	

*: $P < 0/05$, **: $P < 0/01$

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌کنیم، متغیرهای برونزای دلبستگی ایمن به معلم اثر مستقیم معنی‌دار بر افزایش درگیری تحصیلی (۰/۶۱) و دلبستگی اضطرابی به معلم (۰/۲۰) و دلبستگی اجتنابی به معلم (۰/۱۷) اثر مستقیم معنی‌دار بر افزایش اضطراب امتحان دارند. همچنین دلبستگی ایمن به معلم به واسطه متغیر درگیری تحصیلی، منجر به کاهش اضطراب می‌شود، بنابراین دلبستگی ایمن به معلم اثر غیرمستقیم بر کاهش اضطراب امتحان دارد (۰/۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری هدف پژوهش حاضر، آزمون کردن مدل مفهومی در ارتباط با نقش سبک‌های دل‌بستگی به معلم و درگیری تحصیلی در اضطراب دانش‌آموزان بود. بدین منظور، یک مدل مفهومی انتخاب شد و با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل انتخابی با داده‌ها برازش مناسبی دارد و می‌تواند ۱۴ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کند. نتایج حاصل از مدل-یابی معادلات ساختاری نشان داد که دل‌بستگی ایمن به معلم بر کاهش اضطراب امتحان اثر مستقیم معنادار ندارد، ولی از طریق میانجی‌گری درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم معنادار بر کاهش اضطراب امتحان دارد که با پژوهش مهران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. طبق یافته‌های او، دانش‌آموزان دل‌بسته ایمن ارتباط صمیمانه با معلم برقرار می‌کنند و در فعالیت‌هایشان از معلم کمک می‌گیرند. همچنین طبق پژوهش ریان و کوپر (۲۰۰۰) عامل اصلی موفقیت دانش‌آموزان در کلاس درس، نحوه‌ی ارتباط معلمان با آنان است. فراتحلیل انجام یافته توسط گایل، پریس، بورل و آلن (۲۰۰۶) نشان داد که در پژوهش‌های مورد مطالعه ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان، نقش اساسی در یادگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان دارد و مسئول اصلی این ارتباط، معلمان هستند. حمایت معلمان از دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی آنها رابطه مثبتی دارد و با توجه به اینکه درگیری تحصیلی استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را افزایش می‌دهد و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم منجر به کاهش اضطراب امتحان می‌شود، می‌توان گفت حمایت معلم از دانش‌آموز، با اثرگذاری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد. در پژوهش لرنر و کروگر (۱۹۹۷)، ارتباط معلم-دانش‌آموز پیش‌بین قوی‌تری برای بیان رفتارهای کلاسی دانش‌آموز بود. آثور، کاپلان و روث (۲۰۰۲) رفتارهای حمایت‌کننده را به عنوان پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی مورد پژوهش قرار دادند. طبق تحقیقات پیترریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ادراک از حمایت معلم و اطمینان از اینکه در موقع کمک در دسترس است، اضطراب دانش‌آموزان در مورد درگیری در تکالیف را کاهش می‌دهد. در تحقیق رینگیس و راف الدر (۲۰۱۵) رابطه بین مهار کردن اضطراب امتحان و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای حمایت والدین در نوجوانان میانجی‌گری شد. همچنین طبق نتایج بدست آمده در این پژوهش، دل‌بستگی اجتنابی و دل‌بستگی اضطرابی به معلم منجر به افزایش اضطراب امتحان می‌شود. دانش‌آموزان دل‌بسته اجتنابی، در معرض آسیب‌پذیری و اضطراب و ارتباطات استرس‌زا هستند. طبق پژوهش راف الدر و همکاران (۲۰۱۵)، در صورتی که دانش‌آموزان احساس فشار و اجبار از سوی والدین کنند، اضطراب امتحان آن‌ها افزایش می‌یابد. با توجه به اهمیت احساس دانش‌آموزان نسبت به والدین در کاهش اضطراب امتحان، دل‌بستگی اجتنابی و دل‌بستگی اضطرابی به معلم به عنوان بافت اثرگذار که ارتباط تنگاتنگی با دانش‌آموز دارد، می -

تواند پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان بالا باشد. از وظایف مهم مدارس و معلمان طراحی برنامه‌هایی است که احتمال درگیر شدن دانش‌آموزان را افزایش دهد. با توجه به اهمیت سبک‌های دلبستگی در درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان، معلمان باید به دانش‌آموزان احترام بگذارند و نشان دهند که واقعا نگران آن‌ها هستند. ارتباط با معلم متفاوت از احساس نسبت به معلم است. ممکن است دانش-آموزی در زمینه درسی ارتباط موثر با معلم خود داشته باشد، ولی ویژگی‌های رفتاری معلم منجر به ایجاد دلبستگی اضطرابی یا اجتنابی گردد، در چنین شرایطی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان تحت تاثیر قرار خواهد گرفت. پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان سال دوم و سوم رشته‌های ریاضی و تجربی انجام شده است. لذا پیشنهاد می‌شود برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج، چنین پژوهشی در میان دانش‌آموزان رشته‌های دیگر و در دوره‌های دیگر تحصیلی انجام گیرد.

منابع

- Abolqasemi, A., Asadi Moghaddam, A., Najarian, B., & Shekarkan, H. (1996). Construction and Validation of a Scale to measure test anxiety in the third grade students of Ahvaz Study. *Research Journal of Education and Psychology*, Faculty of Psychology, University of martyr Chamran, (4) 3, 61-74.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2012). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 385-389. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.004>
- Appelton, J. J., Chestenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427-445.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 261-278.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY US: W H Freeman/TimesBooks/Henry Holt & C Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in Classroom. *Educational Psychological Review*, 21, 141-170.
- Blum, R. W., McNeely, C., Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.

- Crişan, C., & Copaci, I. (۲۰۱۵). The Relationship between Primary School Childrens' Test Anxiety and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۸۰, ۱۵۸۴-۱۵۸۹. doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.sbspro.۲۰۱۵.۰۲.۳۱۱>.
- Cugmas,Z.(2009).Construction of The scale of Childs Attachment to his/her kindergarden teacher.*Horizons of Psychology*,18,17-24.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649-1660.doi:10.1007/s10964-011-9647-5.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M.Lerner & L. Steinber (Eds.),*Handbook of adolescent psychology* (pp. 404-434). Hoboken NJ: Wiley.
- Esfydany, R., & Mohsenin, Sh. (2014). *Structural equation modeling using LISREL software*, Tehran, book publishers mehraban.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 17-142.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of EducationalT Research*, 74, 59-109.
- Gayle, B. M, Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (2006). *Classroom communication and instructional: Advances through Meta-Analysis processes*. Mahwah, New Jersey,Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gholamali Lavassani, M., Ezhei, J.,& Davoodi, M. (2013). The impact of self-regulated learning strategies on academic engagement and test anxiety self-regulation skills. *Psychology*, 2, 169-181.
- Goldin, G. A., Epstein, Y. E., Schorr, R. Y., & Warner, L. B. (2011). Beliefs and engagement structures: behind the affective dimension of mathematical learning. *ZDM Mathematics Education*, 43, 547-560 <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-011-0348z>
- González, A., Rodríguez, Y., Faílde, J. M., & Carrera, M. V. (۲۰۱۶). Anxiety in the statistics class: Structural relations with self-concept, intrinsic value, and engagement in two samples of undergraduates. *Learning and Individual Differences*, ۴۵, ۲۱۴-۲۲۱doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۱۵.۱۲.۰۱۹>
- Hembree, R.(1988). Correlate, causes, and effects of test anxiety. *Review of Educational Resaerch*, 58, 47-77.
- Hooman, H., A. (2008). *Structural equation modeling using LISREL software*, Second Edition, Tehran side.

- Iroegbu, M.N., 2013. Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performance of Nigerian students. *International Journal of Psychology and Counselling*. 5 (7), 143–146.
- Khosravi, M., & Bigdeli, I. (2008). Relationship between personality traits in students with test anxiety. *Behavioral Science*, 2 (1), 13-24.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Learner, D., & Kruger, L. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485–492.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and some Initial Data. *Psychological Reports*, 20, 975- 978. *Anxiety Research*, 1, 3-8.
- Marks, H. M. (۲۰۰۰) . Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary ,middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, ۳۷(۱), ۸۴-153.
- Mohsen, M. (2013). The relationship between contextual factors (teachers) , academic engagement and achievement. *Master's thesis*, Tehran University.
- Newman, F. M. (1992). *student engagement and achievement in american secondary schools*. New York: teachers college press Columbia university. Pintrich, P . R., & De Groot, E.(1990). Motivated and self –regulated learning components of academic performance . *Journal of educational Psychology*, 82, 3340
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The Perceived Role of Parental Support and Pressure in the Interplay of Test Anxiety and School Engagement Among Adolescents: Evidence for Gender- Specific Relations, *Journal of Child and Family studies*. 1-15.
- Reeve, J., Jane, H. ,Carrell, D., Jean, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students Engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion*, 28(2), 69-147.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (۲۰۱۱). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۶(۴), ۲۵۷–۲۶۷. doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۱۱.۰۵.۰۰۲>.
- Rezaei Sharif, A. (2012). Factors affecting school bond between students from primary school to secondary school, *a combined study, PhD Educational Psychology*, Tehran University.

- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (۲۰۱۵). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, ۴۵, ۶۷-۷۹. doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.adolescence.۲۰۱۵.۰۸.۰۱۸>
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (2000). *Those who can teach, teach* (9th ed). Boston. MA Houghton Mifflin.
- Sarason ,I.G.(1984). Stress ,anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Personality and Social Psychology*. 46: 929-938.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-8.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B.(2016). Student engagement as a function of environmental complexity in High school classroom. *Learning and Instruction*.doi:<http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.learninstruct۲۰۱۵,۱۲,۰۰۳>.
- Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. Washington,DC: Taylor & Francis Publishing.
- Sroufe,L.A. , & Waters ,E.(1977).Attachment as an organizational contract.*Journal of Child Development* ,48,1184-1199.
- Steinberg, L. B., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom Why school reform has failed and what parents need to do*. New York:Simon & Schuster.
- Veiga, F. H. (۲۰۱۶). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۲۱۷, ۸۱۳-۸۱۹. doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.sbspro.۲۰۱۶.۰۲.۱۵۳>.
- Waters, S & Cross, D.(۲۰۱۰). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, ۲۵ , ۱۶۴ – ۱۷۷.
- Zandi, A. (2003). Intimate relationship between teacher and student, *teacher and student*, 178, 3۳-3۴.