

**On the Relationship between English Achievement Test Performance
and Test Anxiety, Mediated by English Learning Anxiety and
Motivation: A Structural Equation Modeling**

Parvaneh ShayesteFar ¹

Department of English, Farhangian Teacher Education University, Tehran, Iran

Received: 8 February 2021

Accepted: 31 May 2021

Abstract

The present study aimed at testing a causal model of structural relationships between test anxiety and English academic achievement with the mediation of learning anxiety and motivation. A correlation/regression analysis using Structural Equation Modeling (SEM) was employed. A random selection procedure yielded an initial sample of 340 English language learners from various high schools in the province of Esfahan. The required data were obtained through *Test Anxiety Scale* (Sarason, 1984), *English Class Anxiety Scale* (Gardner, 2004), *Motivation to Learn English Scale* (Gardner, 2004), and *National English Achievement Tests*. Out of 340 questionnaires distributed, 303 participants (142 males and 161 females) finally provided data on all scales. Analyses were done through confirmatory factor analysis, and inferential and descriptive statistics. The results of SEM showed that the two stress-causing factors (i.e., test anxiety and learning anxiety) negatively influenced academic achievement through their direct influences on learning motivation. English learning anxiety and motivation mediated the effect of test anxiety on academic achievement; however, the direct effect of learning anxiety on achievement was not confirmed. The proposed structural model was confirmed against the data and 46% of the total variance was explained by its specified factors. Based on the results, a decrease in the extent and level of test anxiety and learning anxiety will increase the level of motivation which, in turn, will increase achievement performance.

Keywords: Motivation to Learn English, English Learning Anxiety, English Academic Achievement, High-Stakes Tests Consequences, Test-Driven Reforms

1. Corresponding Author. Email: parishayeste@cfu.ac.ir

مدل علی رابطه بین اضطراب آزمون و عملکرد در آزمون زبان انگلیسی، با میانجی‌گری انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی: مدل معادلات ساختاری

پروانه شایسته‌فر* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری بین اضطراب آزمون با عملکرد تحصیلی (عملکرد در آزمون‌های کشوری زبان انگلیسی نظام متوسطه)، با واسطه‌گری مؤلفه‌های انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی، انجام شد. روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه استان اصفهان بود که ابتدا تعداد ۳۴۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری به روش تصادفی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز از آزمون کشوری زبان انگلیسی مقطع متوسطه، پرسشنامه اضطراب آزمون (ساراسون، ۱۹۸۴) و مقیاس‌های اضطراب یادگیری و انگیزه یادگیری زبان انگلیسی (گاردنر، ۲۰۰۴) استفاده شد که نهایتاً ۳۰۳ نفر (۱۴۲ پسر و ۱۶۱ دختر) اطلاعات لازم را فراهم نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. نتایج حاصل از مدل‌یابی ساختاری نشان داد که دو مؤلفه اضطراب‌زا (اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری) از طریق رابطه معکوس با مؤلفه انگیزه یادگیری بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنادار منفی دارند. اگرچه نقش میانجی‌گری دو مؤلفه انگیزه و اضطراب یادگیری تأیید شد، اما یافته‌ها رابطه معنادار مستقیم اضطراب یادگیری با عملکرد تحصیلی را تأیید ننمودند. مدل پیشنهادی پژوهش دارای برآزش بوده و مورد تأیید قرار گرفت و ۴۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط مؤلفه‌های انتخابی مدل مورد تبیین قرار گرفت. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت

* نویسنده مسئول parishayeste@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

با کاهش اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی انگیزه یادگیری افزایش یافته که به نوبه خود می تواند عملکرد آزمون دانش آموزان را ارتقاء بخشد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه یادگیری زبان انگلیسی، اضطراب آزمون، عملکرد تحصیلی، اضطراب یادگیری زبان انگلیسی، تبعات آزمون‌های سرنوشت‌ساز، اصلاحات آزمون محور

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، تأثیر آزمون‌های سرنوشت‌ساز و مهم (از جمله آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای، بسندگی و...) بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مورد توجه اغلب نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت با تأکید بر کاربرد پاسخگوییانه آزمون‌ها^۱ (همیلتون، استچر و کلین^۲، ۲۰۰۲؛ ناگی^۳، ۲۰۰۰)، آنها را عنصری مهم و اثربخش بر جریان یادگیری دانش آموزان قلمداد می نمایند تا صرفاً ابزاری برای سنجش یادگیری آنان. حجم مباحث حرفه‌ای پیرامون اعمال این سنجش پاسخگوییانه به وسیله آزمون‌های سرنوشت‌ساز که اغلب در مقیاسی وسیع برگزار می شوند، مبین اهمیت عواقب مشهود یا پنهان این آزمون‌ها بر دانش، انگیزش، پشتکار، مهارت‌ها و نیز عملکرد دانش آموزان است. از این منظر، اصلاح و بهبود کیفیت یک نظام سنجشی آزمون محور به دنبال خود اصلاح و ارتقاء کیفیت یادگیری و آموزش (دکر و بلت^۴، ۲۰۰۸) و حتی برنامه درسی را به ارمغان خواهد آورد (چنگ، اندروز و یو^۵، ۲۰۱۱؛ هیل و مک نامارا^۶، ۲۰۱۱). آزمون‌های سنجش مهارت‌های زبانی (نظیر تافل، آیلتس و یا سایر آزمون‌های تعیین میزان تسلط و توانایی زبان انگلیسی) نیز به لحاظ اهمیت

1. test-based accountability
2. Hamilton, Stecher, & Klein
3. Nagy
4. Decker & Bolt
5. Cheng, Andrews, & Yu.
6. Hill & McNamara

روزافزون‌شان از این قاعده متثنی نبوده و هرگونه تغییر و اصلاحات اساسی در آنها آرایه‌ای از عواقب و تبعات مستقیم یا غیر مستقیمی را بر جنبه‌های متفاوت آموزش و یادگیری به‌دنبال خواهد داشت. شواهد موجود حاکی از آن است که اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در این خصوص بیشتر بر حوزه آموزش و یاددهی زبان دوم متمرکز شده، درحالی‌که آثار و تبعات مترتب بر حوزه یادگیری و مؤلفه‌های مرتبط و مؤثر بر آن، از قبیل مؤلفه‌های انگیزشی و هیجانی، کم‌تر مورد بررسی قرار گرفته است (پن و نیوفیلدز، ۲۰۱۲).

طی سه دهه اخیر، نتایج حاصل از مبانی نظری و مطالعات متخصصان در زمینه یادگیری زبان انگلیسی و عملکرد فراگیران آن در آزمون‌های مرتبط، به‌ویژه آزمون‌های استاندارد و سرنوشت‌ساز، نشان می‌دهد بین مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و انگیزشی فراگیران و عملکرد تحصیلی و آزمون‌ی آنان تعامل و رابطه معناداری وجود دارد (لیو، ۲۰۱۶، ۲۰۱۸). از این میان می‌توان به مؤلفه‌های «اضطراب آزمون»، «انگیزه یادگیری» و «اضطراب یادگیری» اشاره کرد که به‌طور مستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر یادگیری، پیشرفت تحصیلی و عملکرد زبان‌آموزان در آزمون‌های مرتبط تأثیر می‌گذارند (پاپی، ۲۰۱۰؛ گاردنر، ۱۹۸۵). با این وجود، مبانی نظری موجود و پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد روابط میان این متغیرها با عملکرد در آزمون‌های اصلاح‌شده و یا جدید مستلزم بررسی‌های بیشتری است. از این رو، هدف اصلی پژوهش حاضر بسط و بررسی بیشتر یافته‌های موجود در زمینه روابط بین مؤلفه‌های اضطراب زبان‌آموزی، اضطراب آزمون (آزمون اصلاح‌شده در این مطالعه) و مؤلفه انگیزش در حوزه یادگیری زبان انگلیسی بوده است.

طی دو دهه اخیر، طرح «جایگزینی تدریجی سابقه تحصیلی دانش‌آموزان با کنکور سراسری»، توجه سیاست‌گذاران نظام آموزشی کشور را به خود جلب نموده است

-
1. Pan & Newfields
 2. Liu
 3. Papi
 4. Gardner

به گونه‌ای که سیاست‌گذاری‌های اصلاحاتی خود را با هدف کاهش عواقب منفی سنجش کنکور-محور و گسترش پیامدهای مثبت آزمون‌های سراسری مقطع متوسطه تنظیم و تبیین نموده‌اند. در همین راستا، در حوزه سنجش توانایی و مهارت‌های لازم زبان انگلیسی برای ورود به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، آزمون‌های سراسری درس زبان انگلیسی نقش و سهمی مهم یافته‌اند. عملکرد در این آزمون‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ملاک‌های سنجش و پذیرش دانشجو و همچنین شناخت اثرات مستقیم و غیر مستقیم مؤلفه‌های روان‌شناختی بر آن مستلزم بررسی بیشتری است. در مجموع، پیشینه پژوهشی بیشتر نشان از بررسی رابطه مجزا و مستقیم هر یک از مؤلفه‌های مذکور با عملکرد در آزمون دارد تا ارتباط همگی آنان در قالب یک چارچوب و مدل کلی که بر رابطه غیر مستقیم مؤلفه‌ها با یکدیگر و با عملکرد آزمون نیز تأکید دارد. از این رو، این پژوهش گامی به جلو محسوب می‌شود. مدل پیشنهادی این پژوهش، با اتخاذ روش تحلیل مسیر مدل مفهومی پیشنهادی (شکل شماره ۱)، علاوه بر آنکه «روابط مستقیم» و «میانجی‌گری» مؤلفه‌های درهم‌تنیده و درهم‌آمیخته پیشرفت تحصیلی (عملکردی) زبان انگلیسی را بررسی می‌کند می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای ارزیابی آثار و تبعات مورد نظر سیاست‌گذاران آزمون‌های سرنوشت‌ساز و مهم زبان انگلیسی بر بافت یادگیری آن نیز مورد استفاده قرار گیرد. در صورت تأیید این مدل مفهومی، دست‌اندرکاران نظام آموزشی می‌توانند با آموزش و ایجاد هیجان‌ات مثبت، مانند نگرش‌های مثبت، زبان‌آموزان را به سمت کاستن اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری سوق دهند که این امر می‌تواند به نوبه خود باعث افزایش انگیزه و در نتیجه یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتر گردد.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات انجام‌شده در زمینه یادگیری و پیشرفت مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های مرتبط با آن در اغلب موارد این مؤلفه‌ها را به صورت مجزا بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها که بر عوامل مؤثری همچون اضطراب آزمون متمرکز شده‌اند، نشان از اثرات مضر و بازدارنده این مؤلفه بر زبان‌آموزی و

عملکرد زبان‌آموزان در آزمون‌های مرتبط، به‌ویژه آزمون‌های سرنوشت‌ساز و استاندارد دارند (رن و بنسن^۱، ۲۰۰۴؛ زیدنر^۲، ۱۹۹۸؛ شوهای^۳، ۱۹۹۳؛ واندر-امبس و ویتمر^۴، ۲۰۱۴). هنگامی که در بافت یادگیری زبان حساسیت‌های ویژه‌ای وجود داشته باشد، همچون مواقعی که نتایج آزمون‌ها تعیین‌کننده فرصت‌های آتی یا دست‌یابی به یک فرصت شغلی باشد، عواقب ناخواسته این آزمون‌ها مانند اضطراب و یأس هنگام وقوع شکست (استیگینز^۵، ۲۰۰۲) و کاهش تدریجی انگیزه و عزت‌نفس شدید خواهد یافت. اضطراب آزمون یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است که با تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی زبان‌آموز همراه بوده (کسادی^۶، ۲۰۱۰) و منجر به افزایش اضطراب یادگیری در زبان‌آموزان می‌شود (کسادی و جانسون^۷، ۲۰۰۲؛ هوبر و هلم^۸، ۲۰۲۰). پژوهش‌های موجود نشان می‌دهند که اضطراب یادگیری نیز به‌نوبه خود سبب کاهش یادگیری بهینه زبان‌آموز و در نتیجه عملکرد ضعیف وی خواهد شد (چنگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ زیدنر، ۱۹۹۸؛ لیو، ۲۰۱۲).

اهمیت این نوع هیجانات منفی به‌عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی که سالانه زبان‌آموزان زیادی را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد، توجه دیگر محققان این حوزه را برانگیخت. به‌عنوان مثال، آیدین^۹ در سال ۲۰۰۹ میلادی با بررسی تاریخچه مطالعات متعددی که در خصوص آسیب‌شناسی، ریشه‌یابی و تبعات اضطراب آزمون انجام شده بود به رابطه تنگاتنگ اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری در بافت یادگیری زبان اشاره نمود. این نوع اضطراب، به‌عنوان نوع دیگری از هیجانات و واکنش‌های منفی، مشکل آموزشی مهم دیگری است که به‌طور جهانی

-
1. Wren & Benson
 2. Zeidner
 3. Shohamy
 4. Von der Embse, & Witmer
 5. Stiggins
 6. Cassady
 7. Cassady & Johnson
 8. Huber & Helm
 9. Aydin

تجربه می‌شود و با افزایش اضطراب آزمون افزایش می‌یابد (شوهامی، ۱۹۹۳). اضطراب یادگیری زبان، غالباً با احساسات ذهنی نامطلوب و ارزیابی‌های شناختی منفی همچون خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های یادگیری خود مشخص می‌شود و به دنبال نقش مخربی که در سلامت روانی زبان‌آموز دارد اغلب آفت عملکرد تحصیلی وی را به دنبال دارد (ساراسون^۱، ۱۹۸۴؛ لوکاس، میرافلورز و گو^۲، ۲۰۱۱؛ هورویتز، هورویتز و کوپ^۳، ۱۹۸۶). اکثر مطالعات بر وجود رابطه قوی بین سطح اضطراب زبان‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان تأکید می‌کنند. نتایج پژوهش‌های یزدانی (۱۳۹۱) و لشکری‌پور، بخشایی و سلیمانی (۱۳۸۵) نیز تأییدی بر ارتباط معنادار منفی اضطراب با عملکرد تحصیلی می‌باشند.

اگرچه این دو عامل بازدارنده از عوامل مهم و تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی زبان‌آموزان هستند، اما در کنار این عوامل، عوامل مهم و تأثیرگذار دیگری نیز وجود دارند. از جمله این عوامل می‌توان از «انگیزه یادگیری» زبان نام برد که به‌عنوان یک فرآیند درونی کنش و رفتار فرد را در طول جریان یادگیری فعال، هدایت و حفظ می‌کند. انگیزه یادگیری، به‌عنوان یک عامل کلیدی کلی، و صرف‌نظر از انواع آن، به‌طور مؤثر و معناداری بر یادگیری زبان انگلیسی تأثیرگذار است و پیش‌بینی‌کننده قوی برای آن به‌شمار می‌آید (اقتصادی، ۱۳۹۷؛ گاردنر، ۲۰۰۷). از جمله گسترده‌ترین تحقیقات پیرامون ارتباط بین انگیزه یادگیری زبان دوم و پیشرفت تحصیلی، نحوه یادگیری و یا تمایل زبان‌آموز برای انجام فعالیت‌های مربوطه می‌توان به مطالعات دورنیه^۴ (۱۹۹۵، ۲۰۰۳)، مسگورت و گاردنر^۵ (۲۰۰۳) و گاردنر (۲۰۰۵، ۲۰۰۷) اشاره نمود. یافته‌های این مطالعات بیانگر اهمیت تأثیر باورهای انگیزشی زبان‌آموزان (همچون هدف‌دار بودن، نگرش مثبت و علاقه به انجام تکالیف) بر میزان یادگیری و موفقیت تحصیلی آنان می‌باشند.

1. Sarason
2. Lucas, Miraflores, & Go
3. Horwitz, Horwitz, & Cope
4. Dörnyei
5. Masgoret & Gardner

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌های موجود به بررسی واکنش‌های منفی فوق در ارتباط با مؤلفه‌های انگیزشی تسهیل‌گر زبان‌آموزی پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، گاردنر (۱۹۸۵) اضطراب زبان‌آموزی را با استفاده از نظریه «اجتماعی-تربیتی» خود که سالیان بعد منجر به ارائه چارچوب «انگیزشی-نگرشی» گردید، مورد بررسی دقیق قرار داد. این نظریه بر تعامل مؤثر بین متغیرهای انگیزه، نگرش و اضطراب در موفقیت یا شکست زبان‌آموز تأکید دارد و راه را برای انجام سایر مطالعاتی که علاقه‌مند به بررسی این مؤلفه‌ها در شرایط امتحانی بودند تسهیل نمود (به‌عنوان مثال، گاردنر، ترملی و مسگورت^۱، ۱۹۹۷؛ هامل^۲، ۲۰۱۲). نتایج این مطالعات حاکی از ارتباط معنادار منفی بین انگیزه یادگیری و واکنش‌های مخرب اضطراب‌زا از یک طرف و ارتباط معنادار مثبت بین انگیزه یادگیری و عملکرد تحصیلی از سوی دیگر است. این یافته‌ها نشان داد که افرادی با انگیزه یادگیری بالا عملکرد تحصیلی بهتری از افراد با انگیزه یادگیری پایین دارند. مطالعه ژنگ و چنگ^۳ (۲۰۱۸) هم حاکی از ارتباط معنادار منفی بین عملکرد تحصیلی با اضطراب یادگیری و اضطراب آزمون از یک سو و همچنین تعامل معنادار بین این دو مؤلفه اضطراب‌زا از سوی دیگر است.

به‌طورکلی، این مطالعات نشان می‌دهند که کیفیت و میزان زبان‌آموزی و عملکرد و پیشرفت ناشی از آن به‌طور قابل ملاحظه‌ای متأثر از بافت و زمینه‌ای است که زبان‌آموز در آن قرار دارد (مکلین و همکاران^۴، ۲۰۱۶). در واقع، مدل‌های هم‌کنشی انگیزشی بر تأثیرات زمینه‌ای و اجتماعی انگیزش در زبان‌آموزان تأکید می‌کنند. از نظر گاردنر (۲۰۰۷) «بافتی که زبان‌آموز در آن به فراگیری زبان می‌پردازد می‌تواند نگرش و ادراکات وی را تحت تأثیر قرار دهد» (ص. ۱۵) و این نگرش و ادراکات وی از شرایط و ویژگی‌های بافت زبان‌آموزی است که انگیزه، رفتار و نهایتاً یادگیری و عملکرد وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این بدین معنی است که فردی که از نگرشی

-
1. Gardner, Tremley, & Masgoret
 2. Hummel
 3. Zheng & Cheng
 4. McLean et al.

مثبت به بافت یادگیری (مانند بافت یادگیری متأثر از آزمون) برخوردار است در نتیجه نسبت به یادگیری خود و نتایج آن دیدگاه مثبتی داشته که به نوبه خود باعث افزایش انگیزه پیشرفت، برانگیختگی درونی و عملکرد بهینه وی می‌گردد (استولر^۱، ۱۹۹۴). برعکس، نگرش و ادراکات منفی از بافت و شرایط یادگیری منجر به افزایش تشویش و واکنش‌های منفی می‌شود (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶) که اغلب با کاهش میزان انگیزه همراه است (گاردنر، ۲۰۰۷؛ لیو، ۲۰۱۱). این یافته‌ها با تحقیقات کندی و ادواردز^۲ (۱۹۹۸) و فکی^۳ (۲۰۱۰) همسو است که اظهار داشته‌اند عملکرد افراد متأثر از ادراکات و نگرش آنها به بافتی است که در آن به کسب زبان می‌پردازند.

از بین این عوامل کلیدی و تأثیرگذار، فقط نقش میانجی‌گری انگیزه یادگیری توسط پژوهش‌های اندکی مورد مطالعه قرار گرفته است (مثلاً، خداداد و کور^۴، ۲۰۱۶؛ گاردنر، ۱۹۸۵؛ وو و لین^۵، ۲۰۰۹)؛ اما نه تنها نقش واسطه‌ای اضطراب یادگیری بلکه تعامل بین این مؤلفه با مؤلفه «انگیزه یادگیری» و «اضطراب آزمون» و نهایتاً تأثیر تلفیقی آنها بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان، هم در بافت معمولی و هم در بافت متأثر از آزمون‌ها، همچنان مغفول مانده است. از آنجاکه عملکرد تحصیلی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی به شمار می‌آید اهمیت متغیرهای پیش‌بین‌کننده آن، نه تنها به صورت مجزاً بلکه در تعامل با یکدیگر، نیز دو چندان می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی این مؤلفه‌ها و با استفاده از مبانی و یافته‌های نظری و تجربی جهت ارائه مدلی مفهومی برای انجام این بررسی، انجام گرفته است.

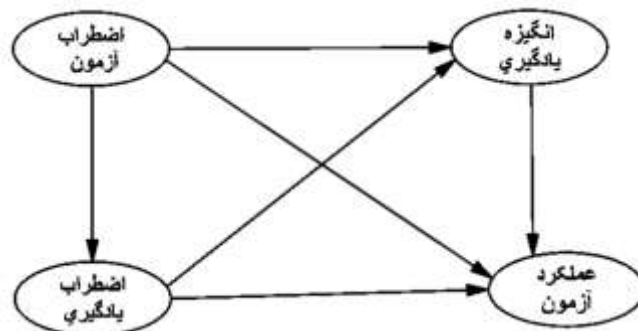
۲.۱. مدل مفهومی پژوهش

کسب نمرات بالاتر در آزمون‌های رقابتی (مانند کنکور سراسری و یا آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی در ایران) را نمی‌توان بدون عواقب آن تصور نمود و بی‌شک

-
1. Stoller
 2. Kennedy & Edwards
 3. Fakeye
 4. Khodadad & Kaur
 5. Wu & Lin

دربردارنده آثار و تبعات متعدد آشکار و یا پنهان بر حوزه‌های آموزش و یادگیری خواهد بود. از جمله دلایل اصلی ملاک قرار دادن امتحانات سراسری در نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو می‌توان به مشکلات وارده بر نظام آموزشی کشور به سبب سیطره دیرینه کنکور اشاره نمود. به‌طور مثال، علاوه بر آسیب‌های روانی مخرب آن از جمله اضطراب، نگرش‌های مخالف، تناقض ارزشی، یأس و کاهش تدریجی اعتماد به نفس و انگیزه (حج‌فروش، ۱۳۸۱؛ شجاعی و قلی‌پور، ۱۳۸۴)، می‌توان به «آزمون یک‌بار عملکردی» به جای «عملکرد تکوینی و مستمر در طی دوره یادگیری»، «آزمون هنجارگرا» به جای «آزمون ملاک‌گرا»، «قالب و فرمت چهارگزینه‌ای سؤالات»، «فرصت‌های محدود برای یادگیری مهارت‌های تفکری سطوح بالای هرم یادگیری» و «برنامه درسی محدود و بسته منتج به یادگیری طوطی‌وار» اشاره نمود. امتحانات نهایی نظام متوسطه، در مقایسه با کنکور سراسری، شناخته شده و ملموس تر می‌باشند، با شرایط آموزشی و تحصیلی حال حاضر کشور هم‌سویی بیشتری داشته و در کنار سؤالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سؤالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. دانش‌آموزان دوره متوسطه که داوطلب پذیرش در دانشگاه هستند می‌بایست علاوه بر شرکت در امتحانات نهایی سال سوم که در حال حاضر توسط وزارت آموزش و پرورش طراحی و اجرا می‌شوند در همه امتحانات نهایی سراسری چهار سال متوالی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شرکت نمایند (قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها، صفحه ۴). چنانچه مشهود است سیاست‌های بومی کشور تحقق اهداف آموزشی (شناختی و روان‌شناختی) را در رأس توجه خود قرار داده و حذف تدریجی کنکور سراسری را گامی مثبت در جهت نیل به این اهداف تلقی می‌نماید (کیانی، ۱۳۹۴). بر این اساس توجه به پیامدهای مورد انتظار نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو، از جمله «افزایش انگیزه یادگیری از طریق کاهش سطح اضطراب و فشار روانی دانش‌آموزان منجر به افزایش میزان و کیفیت یادگیری و نیز بهبود عملکرد می‌شود» به‌صراحت بر محور مفهومی منسجمی دلالت دارد که به تحول آزمونی به‌عنوان افقی برای ایجاد آثار و پیامدهای مطلوب می‌نگرد.

با توجه به برجسته شدن نقش و اهمیت عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی جهت ورود به دانشگاه‌های کشور، درصدد برآمدیم که ابتدا چارچوبی مفهومی به‌عنوان مدلی منسجم برای بررسی رابطه مؤلفه‌های اصلی آن با یکدیگر (اضطراب آزمون و عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی) با میانجی‌گری مؤلفه‌های اضطراب آزمون و انگیزه یادگیری بپردازیم (شکل ۱). با توجه به آنچه بیان شد، در این تحقیق روابط ساختاری موجود در مدل مفهومی ارائه‌شده در قالب رابطه بین اضطراب آزمون با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری انگیزه و اضطراب یادگیری بررسی شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی از روابط بین متغیرهای پژوهش

۳. روش پژوهش

روش مورد استفاده پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی است که با استفاده از روش تحلیل مسیر به بررسی روابط متغیرهای مدل می‌پردازد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم نواحی پنجگانه استان اصفهان و شهرستان‌های تابعه آن بودند. با توجه به هدف پژوهش، ابتدا با هماهنگی و مساعدت اداره کل آموزش و پرورش استان در صدور مجوز لازم برای جمع‌آوری داده‌ها از سه شهرستان بزرگ تابعه و نواحی پنجگانه استان، ۸ مدرسه و در مجموع ۱۴ کلاس از این مناطق به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در کل، نمونه مطالعه حاضر شامل ۳۴۰ نفر بود که از این تعداد ۳۰۳ نفر (۱۴۲ پسر و ۱۶۱ دختر) پرسشنامه‌های پژوهش را کامل کردند.

۳.۱. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

۱- مقیاس اضطراب آزمون^۱: این مقیاس ۴۰ گویه‌ای توسط ساراسون (۱۹۸۴) طراحی شده است و چهار عامل تنش، نگرانی، افکار نامربوط و واکنش فیزیکی را می‌سنجد. پاسخگویان بر اساس مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ۶= کاملاً موافقم) به این پرسشنامه که توسط پژوهشگر حاضر به فارسی برگردان شده پاسخ دادند. به منظور تعیین ضریب پایایی از روش «همسانی درونی» استفاده شد و آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های تنش، نگرانی، افکار نامربوط و واکنش فیزیکی به ترتیب ۰.۸۳، ۰.۶۵، ۰.۸۶ و ۰.۷۹. به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ مشاهده شده برای مقیاس کلی ۰.۸۸ بود که نشان از همسانی درونی قابل قبول در فرهنگ ایرانی دارد (ساراسون ضریب ۰.۷۸ را گزارش نموده است). روایی و پایایی نسخه ۳۷ گویه‌ای این پرسشنامه در مطالعات متعددی سنجیده شده است (به عنوان مثال، یزدانی، ۱۳۹۱) اما اطلاعات دقیقی در خصوص اعتبار مقیاس ۴۰ گویه‌ای، در زمان انجام پژوهش حاضر، به دست نیامد.

به منظور اطمینان از اعتبار سازه پرسشنامه فارسی ۴۰ گویه‌ای اضطراب آزمون تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم افزار «SPSS-19» و روش «مؤلفه‌های اصلی»^۲ و «دوران واریماکس»^۳ و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار «AMOS-18» (آربوکل، ۲۰۰۹) روی آن انجام شد. برای تعیین تعداد عامل‌ها از ملاک «ارزش ویژه» بالاتر از ۱ و «نمودار اسکری»^۴ استفاده شد. نتایج اولیه تحلیل اکتشافی حاکی از استخراج یک تحلیل شش عاملی برای مقیاس کلی بود که مجموعاً ۵۷.۲۶ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. به منظور افزایش قدرت افتراق، هر سؤال، زمانی به

-
1. test anxiety scale (TAS)
 2. PCA
 3. Varimax rotation
 4. Arbuckle
 5. eigenvalue
 6. scree plot

یک عامل اختصاص داده شد که ضریب بار عاملی آن بیشتر از ۰.۳۰ بود و اگر سؤالی دارای ضریب عاملی بالایی برای دو یا چند عامل بود به عاملی اختصاص داده شد که بیشترین ضریب را برای آن عامل داشت. سپس سؤالاتی که با زیر مقیاس خود ارتباطی نداشت حذف گردید. نهایتاً با استفاده از راه حل ۴ عاملی سؤال ۱۳ از خُرده مقیاس تنش (بعد از امتحان، به خودم می‌گویم بالاخره تمام شد و من امتحان را تا جایی که در توانم بود خوب دادم) به لحاظ ضریب عاملی پایین حذف شد. عوامل تشکیل‌دهنده این مقیاس عبارت‌اند از: ۱- تنش (۱۰ گویه: ۲۸، ۹، ۲۰، ۲۱، ۲۷، ۳۴، ۳۶، ۳۹؛ ۹ گویه: ۱، ۵، ۶، ۱۵، ۱۶، ۲۲، ۲۶، ۳۳، ۳۵، ۴۰؛ ۲- نگرانی (۱۰ گویه: ۳، ۷، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۲۴، ۲۸، ۲۹، ۳۲، ۳۸؛ ۴- واکنش فیزیکی (۱۰ گویه: ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۹، ۲۳، ۲۵، ۳۰، ۳۱، ۳۷).

در مرحله بعد، تحلیل عامل تأییدی برای برآزش مدل ۴ عاملی با استفاده از نرم‌افزار «AMOS-18» مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برآزش کلی مدل (χ^2/df) ۲.۸۶، نیکویی برآزش (GFI) ۰.۹۰، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰.۰۶ و شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) ۰.۸۹ موجب معناداری مدل شده است. با توجه به نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که ساختار اضطراب آزمون در بین زبان‌آموزان دبیرستانی دارای ۴ عامل است. تمامی بارهای عاملی، به جز بار عاملی گویه ۱۳، از لحاظ آماری معنادار بوده ($p < 0.01$) و مشکلات روحی-روانی و فیزیولوژیکی ناشی از اضطراب قبل یا حین آزمون را نشان می‌دهند.

۲- **مقیاس اضطراب زبان‌آموزی**^۱: این پرسشنامه با عنوان مقیاس اندازه‌گیری اضطراب کلاس زبان انگلیسی برای سنجش نگرانی‌ها و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی در کلاس‌های درس، به‌عنوان یکی از چند مقیاس مجموعه ۱۱۰ سؤالی «انگیزش-نگرش»^۲ توسط گاردنر در سال ۲۰۰۴ طراحی شد. این مقیاس دارای ۱۰ سؤال است که با دو عامل اصلی (عملکرد خود، عملکرد دیگران) مؤلفه کلی

1. English class anxiety scale (ECAS)

2. attitudes/motivation test batteries (AMTB)

اضطراب یادگیری در کلاس زبان انگلیسی را می‌سنجد. این ابزار بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) تنظیم شده است. نمره بالا در این مؤلفه مؤید اضطراب بالا به هنگام یادگیری و عملکرد در کلاس و نمرات پایین‌تر نشان از کم بودن میزان این اضطراب است. روایی و پایایی این ابزار در این پژوهش بررسی شد و نتایج حاکی از قابلیت‌های روان‌سنجی مناسبی برای این مقیاس است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود دو عامل در گویه‌ها را نشان داد و گویه‌ها مطابق با نسخه اصلی روی عوامل اصلی قرار گرفتند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با «AMOS-18» نشان از برازش مطلوب مدل داشت. شاخص برازش کلی مدل (χ^2/df) ۲.۰۵ برای کای تعدیل شده برحسب درجه آزادی که در دامنه مطلوب $3 <$ و $16 >$ قرار دارد، نیکویی برازش (GFI) ۰.۹۹. جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰.۰۴۹ و شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) ۰.۹۸. موجب معناداری مدل شده است. با توجه به نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ساختار اضطراب کلاس زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان متوسطه کشور دارای دو عامل اصلی است. تمامی بارهای عاملی، به‌جز بار عاملی گویه ۳۶ از پرسشنامه AMTB (در کلاس زبان انگلیسی خجالت می‌کشم داوطلبانه جواب سؤالی را بدهم)، از لحاظ آماری معنادار هستند ($p < 0.01$) و مشکلات روحی-روانی ناشی از اضطراب عملکرد و فعالیت کلاسی را نشان می‌دهند. مسگورت و گاردنر (۲۰۰۳) برای بررسی این مقیاس از روش «آلفای کرونباخ» استفاده نمودند و ضریب ۰.۸۱ را به دست آوردند. روایی این مقیاس در نمونه ایرانی در حد قابل قبولی گزارش گردید (۰.۷۰).

۳- مقیاس انگیزه یادگیری زبان انگلیسی^۱: در این پژوهش مقیاس انگیزه یادگیری نیز از مجموعه پرسشنامه‌های انگیزش-نگرش یادگیری زبان خارجی گاردنر اقتباس شد. این مقیاس یکی از ابزارهای معتبری است که بیشترین کاربرد را در

1. motivation for learning English scale (MLES)

اندازه‌گیری میزان انگیزه یادگیری زبان انگلیسی دارد (اتای و کورت^۱، ۲۰۱۰؛ گاردنر، ۲۰۰۵) و شامل ۳۰ گویه با طیف لیکرت ۶ درجه‌ای است. این مقیاس برای اندازه‌گیری سه عامل «گرایش (رغبت) به یادگیری انگلیسی (۱۰ گویه)، «نگرش به یادگیری زبان انگلیسی (۱۰ گویه)»، و «جدیت انگیزشی (میزان تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی) (۱۰ گویه)» طراحی شده است. نمرات بالاتر مؤید میزان بیشتری از انگیزه می‌باشند. روایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ برای این سه مؤلفه به ترتیب ۸۰، ۸۷ و ۷۰. به دست آمد. مسگورت و گاردنر (۲۰۰۳) ضریب پایایی این مؤلفه‌ها را ۸۴، ۹۳ و ۸۰. به دست آوردند. در پژوهش حاضر، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی با «AMOS» ساختار عاملی این مقیاس تأیید گردید. شاخص‌های برازش کلی مدل (χ^2/df) ۲.۹۰، نیکویی برازش (GFI) ۰.۹۰، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰.۰۶، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) ۰.۸۹ موجب معناداری مدل شده است. با توجه به نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ساختار انگیزه یادگیری زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان متوسطه دارای ۳ عامل است. تمامی بارهای عاملی از لحاظ آماری معنادار هستند ($p < 0.01$) و میزان انگیزه دانش‌آموزان ایرانی را برای یادگیری زبان انگلیسی نشان می‌دهند.

۴- آزمون‌های کشوری زبان انگلیسی مقطع متوسطه: در این پژوهش از داده‌های آزمون‌های پایانی زبان انگلیسی که هر ساله به صورت هماهنگ در کل کشور اجرا می‌گردد استفاده شد. عملکرد دانش‌آموزان مقطع متوسطه در آزمون‌های کشوری در قالب نمرات مستمر و پایانی از مناطق و توابعی که محل توزیع پرسشنامه‌ها بود جمع‌آوری شد. این آزمون‌ها هر ساله توسط مرکز سنجش و ارزشیابی وزارت آموزش و پرورش برای سنجش مهارت‌های خواندن، دستور زبان و واژگان طراحی و پس از نهایی شدن به صورت هم‌زمان در کل کشور اجرا می‌شوند. اعتبار صوری و محتوایی آزمون حاکی از قابل قبول بودن آن داشت و آزمون خرده مهارت‌ها و مهارت‌های هدف‌گذاری شده توسط وزارت آموزش و پرورش را در بر داشت. پایایی

این آزمون با استفاده از روش «پایایی کودر-ریچاردسون»^۱ محاسبه و ضریب حاصله ۰.۷۶. نشان از مطلوبیت آزمون داشت.

۴. یافته‌های پژوهش

مدل مفهومی پژوهش حاضر در قالب مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. از آنجاکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل ماتریس همبستگی است، بنابراین پیش از انجام معادلات ساختاری، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش انجام و نتایج در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	عملکرد زبان	۱			
۲	انگیزه یادگیری زبان	.۵۲**	۱		
۳	اضطراب آزمون	-.۴۱*	-.۳۷**	۱	
۴	اضطراب یادگیری زبان	-.۳۴**	-.۶۶**	.۳۵*	۱

$p < 0.01$ **

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضرایب همبستگی مربوط به همه متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که تمامی آنها در سطح $p < 0.01$ معنادار هستند. بیشترین میزان همبستگی معنادار مربوط به رابطه متغیرهای اضطراب یادگیری و انگیزه یادگیری ($r = -.66$) است. در حالی که این متغیر (اضطراب یادگیری) کم‌ترین میزان همبستگی را با عملکرد زبان (-.۳۴) دارد. رابطه «انگیزه یادگیری و عملکرد آزمون (۰.۵۲)» و «اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری (۰.۳۵)» مثبت و معنادار است. اضطراب آزمون با عملکرد زبان رابطه منفی معناداری را نشان داد (-.۴۱).

لازم به یادآوری است به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرها و انجام تحلیل‌های آمار استنباطی، میزان چولگی و کشیدگی از طریق آماره‌های مرتبط

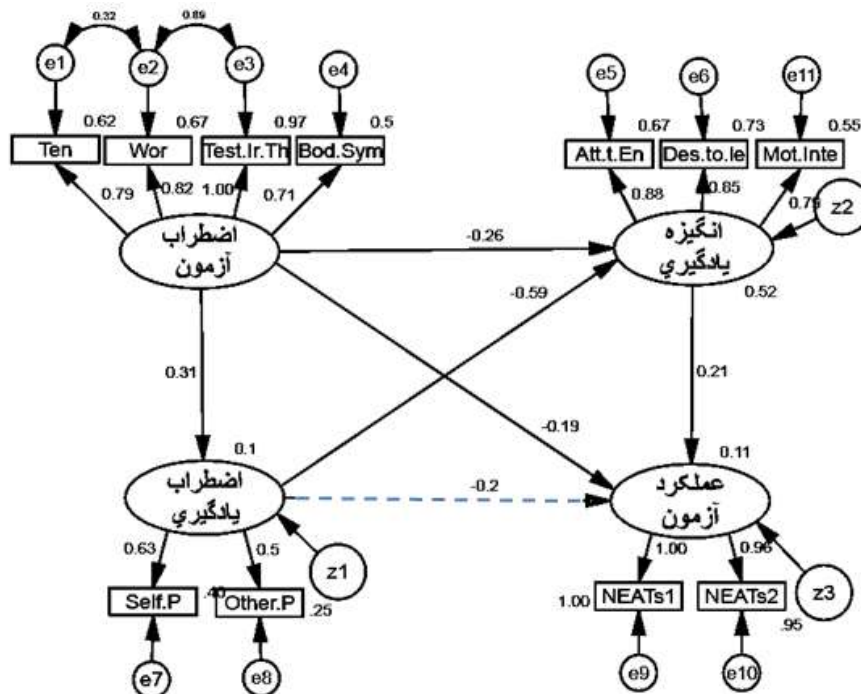
1. Kuder- Richardson reliability coefficient (KR-21)

محاسبه و بررسی گردید. در جدول (۲)، شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل انحراف استاندارد، میانگین، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. با توجه به شاخص‌های به دست آمده، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کم‌تر از مقادیر پیشنهاد شده ۳- تا ۳+ (به‌عنوان مثال، توسط انامی و کویزومی^۱، ۲۰۱۱) است؛ بنابراین پیش‌فرض مدل‌یابی علی، یعنی تک‌متغیری بودن برقرار است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

کشیدگی		کجی		انحراف استاندارد	میانگین	نام متغیر
خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره			
.۲۲۵	-۰.۶۵۹	.۱۱۳	-۰.۴۷۷	۴.۰۷	۱۳.۷۹	عملکرد زبان
.۲۲۵	-۰.۱۴۰	.۱۱۳	-۰.۰۴۱	۳.۲۷	۱۲.۷۹	اضطراب آزمون
.۲۲۵	.۷۰۶	.۱۱۳	-۰.۰۷۸	۲.۵۸	۱۱.۹۳	اضطراب یادگیری زبان
.۲۲۵	.۷۱۷	.۱۱۳	.۲۵۵	۲.۴۸	۱۳.۷۸	انگیزه یادگیری زبان

مدل پیشنهادی حاضر شامل متغیرهای برون‌زا (اضطراب آزمون)، متغیر وابسته درون‌زا (عملکرد زبان) و متغیرهای میانجی (انگیزه یادگیری، اضطراب یادگیری) است. برای پیش‌بینی عملکرد در آزمون، مدل مفهومی پیشنهادشده از طریق روش تحلیل مسیر و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و بر اساس شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، مجذور کای بر درجه آزادی یا به عبارتی مجذور کای تعدیل‌شده برحسب درجه آزادی (χ^2/df)، برازندگی نیکویی برازش (GFI)، برازندگی مقایسه‌ای (CFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت. شکل (۲) برون‌داد حاصل از بررسی مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار «AMOS-18» است.



شکل ۲. مدل برازش شده

ضرایب مسیر مدل بر اساس اثرات مستقیم در شکل ۲ آورده شده است. خطوط نقطه چین نشان دهنده رابطه غیر معنادار بین متغیرها و خطوط ممتد نشان دهنده معناداری روابط است. همان طور که در شکل (۲) مشاهده می شود، اثر مستقیم اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری بر انگیزه یادگیری و همچنین اثر مستقیم اضطراب آزمون و انگیزه یادگیری بر عملکرد زبان معنادار است، در حالی که مسیر مستقیم بین اضطراب یادگیری و عملکرد زبان غیر معنادار مشاهده شد ($p > 0.05$). در خصوص اثرات مستقیم متغیرها، نتایج نشان می دهد که انگیزه یادگیری پیش بینی کننده مثبت و معنادار ($p < 0.01$ و $\beta = 0.21$) و اضطراب آزمون پیش بینی کننده منفی و معنادار ($p < 0.01$ و $\beta = -0.19$) عملکرد زبان می باشند. همچنین، هر دو عامل اضطراب از این معنی اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری پیش بینی کننده منفی و معنادار انگیزه یادگیری می باشند ($p < 0.01$ و $\beta = -0.26$ برای اضطراب آزمون و $\beta = 0.59$ برای اضطراب یادگیری).

علاوه بر اثرات مستقیم، اثر غیرمستقیم اضطراب یادگیری (۱۲-) و اضطراب آزمون (۰.۰۹) بر عملکرد زبان معنادار بوده است ($p > 0.05$). معناداری اثرات غیرمستقیم نشان داد که انگیزه یادگیری در رابطه بین اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری با عملکرد زبان و همچنین اضطراب یادگیری در رابطه بین اضطراب آزمون و عملکرد زبان نقش واسطه‌ای دارند.

جدول (۳) شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار نسبت شاخص مجذور کای به درجه آزادی معنادار شده است ($\chi^2/df=2.87$). همچنین، سایر شاخص‌ها از جمله شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۰.۹۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰.۹۸، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار (۰.۰۶) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده برحسب درجه آزادی (AGFI) با مقدار ۰.۹۳. به قابل قبول بودن مدل دلالت دارند. با توجه به مناسب بودن بتای مشخصه‌ها و برازش قابل قبول مدل با داده‌ها می‌توان مدل پیشنهادی پژوهش را پذیرفت.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش

شاخص	χ^2/df (CMIN/DF)	GFI	CFI	RMSEA	AGFI	χ^2
مقادیر قابل قبول	<۳	>۰.۹۰	>۰.۹۰	<۰.۰۸	>۰.۹۰	-
مقادیر برآورد شده	۲.۸۷	۰.۹۷	۰.۹۸	۰.۰۶	۰.۹۳	۶۶.۱۸

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین هیجانات و افکار بازدارنده (اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی (عملکرد در آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی) به واسطه دو عامل اضطراب یادگیری و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفت. بدین منظور رابطه متغیرها در قالب یک مدل علی و به روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون مدل پیشنهادی و تحلیل‌های

واسطه‌ای نشان داد که «انگیزه یادگیری زبان» به‌عنوان متغیر واسطه‌ای بین اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی با عملکرد در آزمون این درس قرار گرفته و نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کند. نتایج اثر مستقیم «اضطراب یادگیری زبان انگلیسی» بر عملکرد در آزمون این درس را تأیید نمود بلکه حاکی از نقش واسطه‌ای آن در رابطه بین اضطراب آزمون و انگیزه یادگیری بود. به‌غیر از نقش مستقیم اضطراب یادگیری در عملکرد آزمون (مسیر اضطراب یادگیری به عملکرد آزمون زبان)، سایر ارتباطات فرض شده بین متغیرهای پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

به‌طورکلی، نتایج حاصل از تحلیل مسیرهای مدل نشان داد متغیرهای «اضطراب آزمون» و «انگیزه یادگیری زبان انگلیسی» به ترتیب پیش‌بین‌های معناداری برای عملکرد تحصیلی درس زبان انگلیسی هستند، درحالی‌که متغیر «اضطراب یادگیری زبان انگلیسی» تنها به‌صورت غیر مستقیم عملکرد آزمون را پیش‌بینی می‌کند. از این‌رو، از یافته‌های مهم این پژوهش تأیید تأثیر غیر قابل انکار «اضطراب آزمون» بر عملکرد دانش‌آموزان در امتحان زبان انگلیسی است. اثر کلی این متغیر (-۰.۲۸) حاصل مجموع اثر مستقیم (-۰.۱۹) و اثرات غیر مستقیم (-۰.۰۹) آن از طریق متغیرهای میانجی‌گر اضطراب یادگیری و انگیزه یادگیری است. این نتیجه هرچند با نتیجه پژوهش قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۴) همخوان نیست، اما با پژوهش‌های پیشین از جمله لشکری‌پور (۱۳۸۵)، لیو (۲۰۱۶)، فارس‌سیان، رضایی و پناهنده (۱۳۹۴) و یزدانی و سلیمانی (۱۳۹۰) همخوان است که رابطه معکوسی را بین اضطراب آزمون و عملکرد تحصیلی درس زبان گزارش نموده‌اند. اگرچه مقدار اندک و مناسب اضطراب امتحان موجب توجه دانش‌آموزان می‌شود اما دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا به دلیل ارزیابی‌های منفی از خود، نگرانی‌های ذهنی و فشارهای روانی حاصل از آن با مشکلاتی از قبیل ناتوانی در استفاده و توسعه مکانیسم‌های سازگاری خود برای مواجهه با منابع اضطراب‌آور و همچنین عدم استفاده از راهبردهای

عملکردی مواجه خواهند شد، در نتیجه عملکرد چندان رضایت‌بخشی در آزمون نخواهند داشت.

اگرچه اضطراب آزمون در مقایسه با اضطراب یادگیری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای عملکرد و پیشرفت تحصیلی است، اما نقش واسطه‌ای اضطراب یادگیری در رابطه میان اضطراب آزمون و انگیزه یادگیری زبان (اضطراب آزمون ← اضطراب یادگیری ← انگیزه یادگیری) نیز حائز اهمیت است. تأیید این نقش واسطه‌ای در واقع تأییدی است بر تأثیر غیرمستقیم (۱۲۴-) این متغیر بر عملکرد آزمون (اضطراب آزمون ← اضطراب یادگیری ← انگیزه یادگیری ← عملکرد آزمون؛ یا اضطراب یادگیری ← انگیزه یادگیری ← عملکرد آزمون). این نوع ویژه از اضطراب هنگامی که تحت تأثیر اضطراب آزمون افزایش یابد (شوهامی، ۱۹۹۳) و با آن درهم‌تنیده شوند به واسطه تأثیری که بر متغیری دیگر دارد نمود بیشتری را در عملکرد در آزمون‌های مختلف زبان دوم خواهد داشت. این نتایج همسو با یافته‌های هورویتز، هورویتز و کوپ (۱۹۸۶)، گاردنر (۱۹۸۵) و لوکاس، میرافلورز و گو (۲۰۱۱) است که نشان دادند اضطراب یادگیری زبان دوم که از منحصربه‌فرد بودن فرآیند یادگیری زبان دوم، چگونگی ادراک خود، احساسات و رفتارهای مربوط به کلاس یادگیری (از جمله اضطراب حضور در کلاس و برقراری ارتباط، ترس از قضاوت‌های منفی دیگران و ...) ناشی می‌شود بی‌شک موجب افت عملکرد تحصیلی خواهد شد.

بخش دیگری از نتایج، بررسی نقش واسطه‌ای انگیزه یادگیری زبان انگلیسی بود. نتایج حاضر علاوه بر تأیید تأثیر مثبت و مستقیم انگیزه یادگیری بر عملکرد آزمون، نقش میانجی‌گری آن را نیز تأیید نمود. انگیزه یادگیری با اضطراب یادگیری و اضطراب آزمون رابطه منفی داشته ولی عملکرد آزمون و پیشرفت تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. به عبارتی، هر قدر انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر شود عملکرد آزمون آنها بهبود می‌یابد چراکه انگیزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌اند که به فرد نیرو و جهت برای حرکت، تلاش و کوشش برای اهداف بالاتر می‌دهد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴)؛ و برعکس، افرادی

که انگیزه یادگیری و پیشرفت پایینی دارند برای انجام فعالیت‌های یادگیری جدیت و پشتکار کم‌تری به‌خرج خواهند داد و به‌دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی یا امتحانی نخواهند رفت. رابطه منفی بین انگیزه یادگیری و اضطراب آزمون و یا اضطراب یادگیری همسو با یافته‌های پکرون و همکاران^۱ (۲۰۱۱) است که نشان دادند افکار و هیجانات منفی از قبیل انواع اضطراب‌ها منجر به افت هیجانات مثبت و در نتیجه عملکرد افراد می‌شود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که اهمیت آزمون‌های سراسری به‌عنوان بخشی از ملاک ورود به دانشگاه محیطی رقابتی را پدید می‌آورد که اهداف عملکردی دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد به‌گونه‌ای که نشان دادن توانایی زبانی بالا و عملکرد بهتر از دیگران به معنای موفقیت در ورود به دانشگاه‌ها و کسب مراتب عالی آموزشی است. این امر شرایط ایجاد نگرانی، اضطراب و ترس را مهیا می‌سازد که به‌نوبه خود منجر به کاهش میزان انگیزه یادگیری و در نتیجه عملکرد نامطلوب خواهد شد. در نهایت، یافته‌های تحقیق شواهدی تجربی و تأییدی برای نظریه «انگیزشی-تربیتی» گاردنر (۲۰۰۴، ۲۰۰۷) فراهم می‌کند که انگیزه یادگیری را به‌عنوان یک عامل میانجی مهم می‌داند که افکار، احساسات و رفتار آزمون‌دهندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چنین نتیجه‌ای چندان هم دور از انتظار نیست چراکه وقتی افراد در موقعیت‌های سرنوشت‌ساز، حساس و اضطراب‌آور قرار می‌گیرند انگیزه بالا به آنها کمک می‌کند تا با موقعیت‌های استرس‌زا کنار آمده و مانع تشکیل افکار منفی که عملکردشان را کاهش می‌دهد شوند. سایر متغیرها از طریق انگیزه بر عملکرد آزمون اثر می‌گذارند و انگیزه به‌طور مستقیم بر عملکرد آزمون اثرگذار است.

در مجموع، مدل ارائه‌شده در این پژوهش تأیید گشته و معرف متغیرهای مؤثر در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در حوزه زبان انگلیسی است. یافته‌های حاصل از آزمون و برآزش مدل نهایی شده صحه‌ای است بر دیدگاه پوت‌وین^۲ (۲۰۰۸) و

1. Pekrun et al.

2. Putwain

واندر-امیس و حسون^۱ (۲۰۱۲) که معتقدند افزایش اهمیت و حساسیت آزمون‌های استاندارد که محصول سیاست‌گذاری‌های سنجش و ارزشیابی یادگیری می‌باشند به افزایش میزان اضطراب آزمون‌دهندگان دامن خواهد زد. در همین راستا، از آنجاکه در اثر سیاست‌گذاری‌های اخیر کشور وجوه و حساسیت‌های ویژه‌ای برای آزمون‌های سراسری زبان انگلیسی متوسطه پیش آمده، به‌ویژه این‌که کاربری اصلی نتایج آن‌ها تعیین‌کننده فرصت‌های آتی و اساس مجوز ورود به مراحل بالاتر است، اضطراب آزمون به‌عنوان یک متغیر مزاحم عمل کرده و باعث می‌شود دانش‌آموزان همواره به عواقب و پیامدهای امتحانات سراسری فکر کنند. در واقع، تأثیر نتایج این آزمون‌ها در سنجش و پذیرش آنان به دانشگاه‌ها و تبعات و عواقب حتمی این امر بر جنبه‌های مختلف زندگی و افزایش انتظارات و فشارهای والدین و یا نظام آموزشی در خصوص عملکرد آنها در این آزمون‌ها همگی دست‌به‌دست هم داده و منجر به افزایش اضطراب آزمون که تهدیدی برای عملکرد بهینه در این آزمون‌هاست می‌شود. از طرفی از آنجایی‌که طبق یافته‌های فعلی اضطراب آزمون عامل خوبی برای پیش‌بینی اضطراب یادگیری بوده بر افزایش هیجانات منفی ناشی از آن بی‌تأثیر نخواهد بود؛ و به همین ترتیب، از آنجایی‌که اضطراب آزمون، به‌طور معکوس، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای انگیزه یادگیری است، دانش‌آموزانی که برای تحقق اهداف‌شان بر مشکلاتی همچون اضطراب غلبه می‌کنند از سطح و میزان انگیزه نسبتاً بالایی برخوردارند و در نتیجه کم‌تر به افکار منفی، ناامیدی و بی‌کفایتی خود دامن می‌زنند. لذا به‌جای ایجاد فشار بر دانش‌آموزان از طریق تأکید بر نمره می‌توان با انجام مداخلاتی از جمله مشاوره‌های آزمونی، آموزش تکنیک‌های امتحان، ارائه راه‌کارهای افزایش اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس، فراهم نمودن بازخورد مستمر و منظم به توانایی‌ها و شایستگی‌های ذاتی و یا کسب‌شده دانش‌آموزان و همچنین ارائه حمایت‌های عاطفی مناسب زمینه افزایش انگیزه یادگیری و کاهش اضطراب آنان را فراهم نمود.

1. Von der Embse & Hasson

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است که تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌کند. از جمله، عدم نمونه‌گیری از مدارس استان‌های دیگر که این کار به دلیل محدودیت‌های اجرایی، انسانی و اداری میسر نبود. همچنین از روش «پرسشنامه‌ای و خود-گزارشی» برای سنجش سه متغیر انگیزه یادگیری، اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری استفاده شده است و این احتمال وجود دارد که مقادیر گزارش شده بیشتر از سطح واقعی آن بوده باشد. علاوه بر این، بررسی سیر تحولی متغیرها در طول دوره تحصیلی به‌ویژه در سال‌های آخر که جو رقابتی کنکور سراسری شدیدتر می‌شود میسر نبود. با این حال، یافته‌ها دارای کاربرد آموزشی در حوزه یادگیری زبان دوم است. با توجه به تغییر ملاک سنجش و پذیرش دانشجو به دانشگاه‌های کشور و تبعاتی که خواه‌ناخواه بر نحوه، نوع و میزان یادگیری، آموزش و نیز ارزشیابی از یادگیری وارد خواهد شد مدل تأییدشده تأثیر و تأثر متغیرهای انگیزشی و عملکردی بر هم و از هم را نشان می‌دهد که می‌تواند سیاست‌گذاران، معلمان، والدین یا دست‌اندرکاران حوزه یادگیری زبان انگلیسی را در استفاده از راه‌کارهای انگیزشی و عملکردی مطلوب در راستای یادگیری مؤثر و عملکرد مبتنی بر آن یاری رساند.

کتاب‌نامه

- اقتصادی، ا. ر. (۱۳۹۷). انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجو معلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه آمیخته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۱۱۳-۱۳۷.
- حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور بر هدف‌های دوره متوسطه و ارائه پیشنهاد برای رفع آسیب‌ها. *مجموعه مقالات ارائه شده در سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها* (صص. ۷۷-۱۲۵)، خانه ریاضیات اصفهان. اصفهان، ایران.
- شجاعی، م.، و قلی‌پور، ر. (۱۳۸۴). بررسی نظام پذیرش دانشجو در کشور و ارائه الگوی پیشنهادی مشتمل بر بررسی تطبیقی، گزارش توجیهی و طرح پیشنهادی. تهران، ایران: دفتر مطالعات فرهنگی مجلس شورای اسلامی.

فارسیان، م.، رضایی، ن.، و پناهنده، س. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *جستارهای زبانی*، ۴(۶)، ۱۸۳-۲۰۰.

قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶/۰۸/۱۹، ش. ۱۳۲۷۷۲۰.

قدم‌پور، ع. ا.، ویسکرمی، ح. ع.، و علائی خرایم، ر. (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۱)، ۱۰۵-۱۲۶.

کیانی، غ. (۱۳۹۴). سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکور محور: چرایی، چیستی و چگونگی تغییر. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۴)، ۱-۲۶.

لشکری‌پور، ک.، بخشایی، ن. م.، و سلیمانی، م. ج. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. *تحقیقات علوم پزشکی زاهدان (طیب شرق)*، ۸(۴)، ۲۵۳-۲۵۹.

یزدانی، ف. (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. *فصلنامه افق پرستاری*، ۱(۱)، ۴۷-۵۸.

یزدانی، ف.، و سلیمانی، ب. (۱۳۹۰). بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان مامایی. *تحقیقات نظام سلامت*، ۷(۶)، ۱۱۷۸-۱۱۸۷.

Arbuckle, J. L. (2009). *IBM SPSS Amos 18 User's Guide*. Chicago, IL: IBM.

Atay, D., & Kurt, G. (2010). The socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context. *Procedia*, 2, 3088-3093.

Aydin, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, 28(2), 221-249.

Cheng, L., Klinger, D., Fox, J., Doe, C., Jin, Y., & Wu, J. (2014). Motivation and test Anxiety in test performance across three testing contexts: The CAEL, CET and GEPT. *TESOL Quarterly*, 48(2), 300-330.

Decker, D. M., & Bolt, S. E. (2008). Challenges and opportunities for promoting student achievement through large-scale assessment results: Research,

- reflections, and future directions. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 43-51.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Fakeye, D. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22(3), 205-211.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, England: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2005, May). Integrative motivation and second language acquisition. *Joint plenary talk at Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association*, Canada.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Gardner, R. C., Tremley, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of TBA in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Hill, K., & McNamara, T. F. (2011). Assessment research in second language curriculum initiatives. In J. P. Keeves, & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-pacific region* (pp. 629-640). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270.
- Hummel, K. M. (2012). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(3), 317-319.
- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2011). Factor structure of the revised TOEIC® test: A multiple-sample analysis. *Language Testing*, 29(1), 131-152.
- Kennedy, C., & Edwards, C. (1998). *ELT management*. Birmingham, England: Centre for English Language Studies.
- Khodadad, M., & Kaur, J. (2016). Causal relationships between integrative motivation, self-efficacy, strategy use and English language achievement. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 111-125.

- Liu, H. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 23–139.
- Liu, M. (2016). Changes, causes and consequences of FLCA: A cohort study with Chinese university EFL learners. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 5(2), 101–120.
- Liu, M. (2018). Interactive effects of English-speaking anxiety and strategy use on oral English test performance of high- and low-proficient Chinese university EFL learners. *Cogent*, 5, 1-14.
- Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *The Philippine ESL Journal*, 7, 94-119.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- McLean, L., Sparapani, N., Toste, J. C., & Connor, K. (2016). Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement. *Journal of School Psychology*, 56, 45-58.
- Nagy, P. (2000). The tree roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 262-279.
- Pan, Yi-Ch., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 108–122.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Baechfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety examination performance relationship? *Educational Psychology*, 28(2), 109–118.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Shohamy, E. (1993). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning (NFLC Occasional Paper)*. College Park, MD: National Foreign Language Center, University of Maryland.
- Stiggins, J. R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL programs. *Applied Linguistics*, 15(30), 300-327.
- Von der Embse, N. P., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure*, 56(3), 180-187.

- Von der Embse, N. P., & Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology, 3*(2), 132-156.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(3), 227-240.
- Wu, Y. S., & Lin, C. P. (2009). A study of the relationship among English learning environment, learning motivation and learning strategies of college students. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education, 40*(2), 181-222.
- Zeidner, M. (1998). *Test-anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia, 8*, 2-19.

درباره نویسنده

پروانه شایسته‌فر استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تهران است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی آزمون‌سازی، ارزیابی آزمون و تربیت معلم است.