فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۵، شماره ۲۹، تابستان ۱۴۰۴

مدل ساختاری تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان بر اضطراب امتحان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد

زهرا سادات مهاجر و جعفر هوشیاری*
گروه روانشناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران
گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران (نویسنده مسئول)
Zahrasadat Mohajer, Jafar Houshyari*
Depatrment of Educational psychology, Qo.C., Islamic Azad University. Qom, Iran
Depatrment of psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran(Corresponding Author)
Corresponding Author Email: j.houshyari@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان بر اضطراب امتحان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت انجام پذیرفت. بر این اساس، نوع پژوهش بر اساس هدف، کاربردی و بر اساس نوع داده از نوع تحقیقات کمی با روش توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد شهر تهران نفر بودند که از میان آن‌ها، تعداد ۳۸۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (جمالی و همکاران، ۱۳۹۲)، مدیریت زمان (بریتون و تسر، ۱۹۹۱)، اضطراب امتحان(فریدمن و جاکوب ،۱۹۹۷) و انگیزه پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) استفاده شد که همه پرسشنامه‌ها از اعتبار و پایایی قابل قبولی برخوردار بودند. لازم به ذکر است برای محاسبه روایی از روایی ظاهری، محتوایی و سازه و برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد که روایی و پایایی تأیید قرار گرفت. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی و مدلسازی معادلات ساختاری) با نرم افزارهای پی ال اس ورژن۳ و اس پی اس اس ورژن ۲۷ بود. نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان تأثیر معناداری بر اضطراب امتحان دارند و این تأثیر از طریق انگیزه پیشرفت به‌عنوان یک متغیر میانجی هدایت می‌شود؛ به‌گونه‌ای که خودکارآمدی تحصیلی با اثر منفی ۱.۲۹۳- و مدیریت زمان با اثر منفی ۱.۲۷۹- به کاهش اضطراب امتحان کمک می‌کنند، که بیانگر نقش مهم این دو عامل در تنظیم هیجانات تحصیلی و ارتقای توانمندی دانشجویان در مواجهه با شرایط امتحانی است.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، مدیریت زمان، اضطراب امتحان، انگیزه پیشرفت

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۵، شماره ۲۹، تابستان ۱۴۰۴

مقدمه

اضطراب امتحان یکی از مسائل بنیادین روان‌شناسی تربیتی است که پیامدهای گسترده‌ای بر عملکرد تحصیلی، سلامت روان و تداوم مسیر آموزشی دانش‌آموزان دارد. از آنجا که پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های این نوع اضطراب‌اند، توجه به نقش این عوامل برای درک سازوکارهای شکل‌گیری هیجانات تحصیلی ضروری است (نبی‌زاده و حاتمی‌پور، ۱۴۰۴؛ شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰؛ساراهمان[1] و همکاران، ۲۰۲۵). افزون بر این، مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که انگیزه پیشرفت می‌تواند به‌عنوان سازوکار واسطه‌ای، رابطه میان عوامل شناختی و رفتاری با اضطراب امتحان را تبیین کند (والتر[2] و همکاران، ۲۰۲۵؛هگل و رینگسون[3]، ۲۰۲۵). با وجود چنین شواهدی، ترکیب این متغیرها در قالب یک مدل میانجی‌گری جامع کمتر مورد بررسی قرار گرفته است؛ ازاین‌رو پرداختن به این موضوع می‌تواند علاوه بر پرکردن خلأ نظری، زمینه تدوین مداخلات علمی و مبتنی بر شواهد را برای کاهش اضطراب امتحان فراهم کند. با این حال، اضطراب امتحان تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی، محیطی و انگیزشی قرار دارد و این چندعاملی‌بودن، مدیریت و درمان آن را پیچیده می‌سازد. به‌عنوان نمونه، یکی از چالش‌های اصلی، تمایز میان اضطراب سازنده و اضطراب مخرب است؛ مسئله‌ای که می‌تواند دقت مداخلات و ارزیابی اثربخشی آنها را تحت تأثیر قرار دهد (هگل و رینگسون ، ۲۰۲۵). علاوه بر این، مدیریت ناکارآمد زمان و ضعف در خودتنظیمی یادگیری باعث تقویت نگرانی امتحانی می‌شود(لین[4] و همکاران، ۲۰۲۵؛ شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، کاهش خودکارآمدی تحصیلی معمولاً با تفسیر تهدیدآمیز موقعیت امتحان همراه است و به تشدید تنش‌های روانی می‌انجامد (نبی‌زاده و حاتمی‌پور، ۱۴۰۴). افزون بر عوامل فردی، فشارهای محیطی شامل انتظارات خانواده، رقابت‌های تحصیلی و ساختارهای آموزش‌محور نیز این وضعیت را دشوارتر می‌کنند (ژائو[5] و همکاران، ۲۰۲۵).

[1] Surahman
[2] Wolters
[3] Heckel, & Ringeisen
[4] Lin
[5] Zhao

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

بنابراین، اضطراب امتحان پدیده‌ای فردمحور نیست، بلکه در تعامل با زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختارهای آموزشی شکل می‌گیرد. اهمیت این چالش‌ها در آن است که هریک می‌توانند به‌طور مستقل یا در تعامل با دیگر عوامل، تجربه اضطراب را تشدید کنند. برای مثال، ناتوانی در تشخیص اضطراب مفید از اضطراب مخرب ممکن است به مداخلاتی منجر شود که یا بیش از حد آرام‌کننده‌اند و انگیزه را کاهش می‌دهند یا بیش از حد فشارزا بوده و استرس را افزایش می‌دهند (هگل و رینگسون ، ۲۰۲۵). همچنین ضعف مدیریت زمان، همان‌گونه که مطالعات نشان داده‌اند، ارتباط تنگاتنگی با افزایش نگرانی امتحانی دارد، زیرا مستقیماً به ضعف در خودتنظیمی یادگیری منجر می‌شود (لی و دینگ[1] ، ۲۰۲۵)؛ شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰). در همین راستا، خودکارآمدی تحصیلی پایین، رابطه میان استرس تحصیلی و اضطراب امتحان را شدت می‌بخشد (نبی‌زاده و حاتمی‌پور، ۱۴۰۴). فشارهای محیطی نیز به دلیل اثرگذاری بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان، نقش پررنگی در افزایش اضطراب دارند. بنابراین بدون شناخت دقیق این چالش‌ها، امکان طراحی مداخلات اثربخش فراهم نخواهد شد. بر اساس پژوهش‌های موجود، خودکارآمدی تحصیلی یکی از قوی‌ترین عوامل کاهنده اضطراب امتحان محسوب می‌شود، زیرا احساس کنترل فرد را نسبت به تکالیف افزایش می‌دهد(حصیب حسین‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، مدیریت زمان و مهارت‌های خودتنظیمی یادگیری از طریق افزایش احساس تسلط بر فرآیند مطالعه، با اضطراب امتحان رابطه‌ای معکوس دارند(لی و دینگ، ۲۰۲۵ ؛ شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین انگیزه پیشرفت به‌عنوان عاملی که جهت‌گیری هدف‌محور را تقویت می‌کند، نقش مؤثری در کاهش اضطراب دارد (والتر و همکاران، ۲۰۲۵؛ کائو[2] و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه بر عوامل شناختی و انگیزشی، توانایی تنظیم هیجان‌ها و هوش هیجانی نیز به‌طور مستقیم بر سطوح اضطراب تأثیر دارند و ضعف در این حوزه‌ها معمولاً با افزایش مشکلات هیجانی همراه است (غفارزاده و همکاران، ۱۴۰۴). در مقابل، فشارهای تحصیلی و استرس‌های محیطی از عوامل تشدیدکننده اضطراب شناخته می‌شوند (ژائو و همکاران، ۲۰۲۵).این مجموعه یافته‌ها تأکید می‌کنند که اضطراب امتحان نتیجه تعامل عوامل شناختی، انگیزشی و محیطی است.

[1] Li, & Ding
[2] Cao

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

پشتوانه‌های نظری مرتبط با این موضوع نیز چنین تعاملی را تأیید می‌کنند. نظریه خودکارآمدی بندورا[1] بیان می‌کند که باور فرد به توانایی‌های خود می‌تواند تلاش، پایداری و شیوه تفسیر موقعیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد و ازاین‌طریق بر هیجاناتی مانند اضطراب اثر بگذارد .در کنار آن، مدل خودتنظیمی یادگیری تأکید می‌کند که مهارت‌هایی چون مدیریت زمان و سازمان‌دهی، ابزارهای اساسی برای تنظیم هیجانات تحصیلی محسوب می‌شوند(لین و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین نظریه ارزش–کنترل توضیح می‌دهد که ادراک کنترل و ارزش تکلیف از عوامل اصلی تعیین‌کننده اضطراب امتحان هستند (هگل و رینگسون ، ۲۰۲۵). علاوه بر این، نظریه انگیزش پیشرفت نیز نقش انگیزه را در شکل‌دهی رفتارهای تحصیلی و پیامدهای هیجانی روشن می‌سازد(والتر و همکاران، ۲۰۲۵) . شواهد پژوهشی داخلی و بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که میان مدیریت زمان، خودکارآمدی و انگیزش با اضطراب امتحان رابطه‌ای معنادار و قوی وجود دارد (شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰؛ ساراهمان و همکاران، ۲۰۲۵)

هرچند مطالعات متعددی نقش برخی از این متغیرها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند، نبود پژوهش‌هایی که این سه متغیر را به‌طور هم‌زمان و در قالب یک مدل علی مطالعه کنند، موجب شده است که درک جامعی از سازوکارهای دخیل در اضطراب امتحان حاصل نشود. این خلأ ممکن است به مداخلاتی منجر شود که تنها بخشی از مشکل را هدف قرار می‌دهند و تأثیر محدودی دارند (شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، نادیده‌گرفتن نقش انگیزه پیشرفت در مطالعات گذشته سبب شده است سازوکارهای واسطه‌ای میان مدیریت زمان، خودکارآمدی و اضطراب روشن نشوند (والتر و همکاران، ۲۰۲۵)بنابراین بدون بررسی هم‌زمان این عوامل، سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های آموزشی نیز احتمالاً کارآمد نخواهند بود.

نادیده‌گرفتن اضطراب امتحان نه‌تنها مشکلات فردی ایجاد می‌کند، بلکه پیامدهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روان‌شناختی گسترده‌ای نیز دارد. از نظر فرهنگی، تقویت ترس از شکست می‌تواند ارزش‌های نادرستی مانند نمره‌محوری را تقویت کند. از نظر اجتماعی، اضطراب امتحان حل‌نشده ممکن است نابرابری‌های آموزشی را

[1] Bandura

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

افزایش دهد و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان را کاهش دهد (هو[1] و همکاران، ۲۰۲۵).از جنبه اقتصادی نیز، افت عملکرد تحصیلی و افزایش نیاز به خدمات مشاوره و روان‌درمانی از نتایج قابل توجه آن است. در بُعد روان‌شناختی نیز افزایش افسردگی، کاهش عزت‌نفس و احتمال فرسودگی تحصیلی از مهم‌ترین پیامدها هستند (غفارزاده و همکاران، ۱۴۰۴). همچنین در حوزه آموزشی، اضطراب مداوم می‌تواند یادگیری عمیق را مختل کرده و دانش‌آموز را به سمت یادگیری سطحی سوق دهد (ساراهمان و همکاران، ۲۰۲۵)

اجرای پژوهش حاضر می‌تواند با تکمیل نظریه‌های موجود همچون نظریه خودکارآمدی، مدل خودتنظیمی یادگیری و نظریه ارزش–کنترل، به تعمیق دانش در حوزه اضطراب امتحان کمک کند. بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت امکان تبیین دقیق‌تر مسیرهای اثرگذاری عوامل شناختی و رفتاری بر هیجانات تحصیلی را فراهم می‌سازد(والتر و همکاران، ۲۰۲۵) همچنین توسعه مدل مفهومی مبتنی بر این مبانی نظری می‌تواند طراحی مداخلات کارآمدتر برای تقویت انگیزه، افزایش خودکارآمدی و ارتقای مهارت‌های مدیریت زمان را ممکن سازد. از سوی دیگر، نتایج پژوهش می‌تواند الگوهای بومی‌شده مناسبی برای کاربرد در مدارس و دانشگاه‌ها ارائه دهد.

این پژوهش از آن جهت اهمیت دارد که خلأ موجود در ادبیات علمی را در خصوص بررسی هم‌زمان عوامل شناختی، رفتاری و انگیزشی در یک مدل علی پر می‌کند. نتایج آن، پایه‌ای برای تدوین مداخلات مشاوره‌ای و آموزشی خواهد بود که نه‌تنها اضطراب امتحان را کاهش می‌دهند، بلکه مهارت‌های اساسی مانند مدیریت زمان و خودکارآمدی را نیز تقویت می‌کنند (ساراهمان و همکاران، ۲۰۲۵).افزون بر این، می‌توان از یافته‌ها برای طراحی دوره‌ها و کارگاه‌هایی بهره برد که مهارت‌های یادگیری و مدیریت هیجان را ارتقا می‌دهند. از نظر علمی نیز نتایج این پژوهش می‌تواند در توسعه نظریه‌های مربوط به هیجان و یادگیری اثرگذار باشد. لازم به ذکر است که در کوتاه‌مدت، اجرای این پژوهش می‌تواند به طراحی بسته‌های آموزشی مبتنی بر شواهد برای کاهش اضطراب امتحان و ارتقای عملکرد تحصیلی کمک کند. همچنین می‌تواند راهنمایی عملی برای مشاوران، معلمان و مدیران آموزشی در جهت توسعه مهارت‌های مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان باشد (شعاعی و همکاران،

[1] Hou

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

۱۴۰۰). در بلندمدت نیز نتایج پژوهش می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش، ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان، کاهش هزینه‌های درمانی مرتبط با اضطراب و توسعه سیاست‌های آموزشی مؤثر کمک کند (لین و همکاران، ۲۰۲۵؛هو و همکاران، ۲۰۲۵).افزون بر این، این پژوهش می‌تواند پایه‌ای برای تحقیقات آینده در حوزه اضطراب تحصیلی و انگیزش فراهم سازد و به شکل‌گیری الگوهای نظری مستحکم‌تر بینجامد. از اینرو این مطالعه تلاش دارد به این مساله بپردازد: آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان بر اضطراب امتحان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت رابطه وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نوع داده‌ها، کمی است. همچنین با توجه به ماهیت طراحی، در زمره پژوهش‌های توصیفی ـ تحلیلی قرار می‌گیرد و با رویکرد همبستگی اجرا شده است. این پژوهش بر مبنای پارادایم اثبات‌گرایی انجام شد و زمان گردآوری داده‌ها نیز به‌صورت مقطعی بوده است. چنین رویکردی امکان تحلیل روابط میان متغیرها را در یک مقطع زمانی مشخص فراهم می‌سازد و به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا بر اساس شواهد تجربی، فرضیه‌های نظری را بررسی کند.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد شهر تهران بود. برای تعیین حجم نمونه در پژوهش‌هایی که از روش معادلات ساختاری بهره می‌برند، اگرچه دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است، اما اغلب پژوهشگران بر ضرورت وجود نمونه نسبتاً بزرگ تأکید دارند. همان‌گونه که تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند، مدل‌های معادلات ساختاری مشابه تحلیل عاملی هستند و اجرای دقیق آنها نیازمند تعداد قابل توجهی نمونه است. در همین راستا، بومسما (۱۹۸۳؛ به نقل از تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۱) حجم نمونه‌ای حدود ۲۰۰ نفر را برای برازش مدل مناسب دانسته است. با توجه به این توصیه‌ها، در پژوهش حاضر ۳۸۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند تا قابلیت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد و تحلیل مدل با دقت لازم انجام شود.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

برای گردآوری داده‌ها از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد تا پژوهش از نظر غنای اطلاعاتی در سطح مطلوبی قرار گیرد. به‌کارگیری این دو رویکرد مکمل، امکان بررسی نظری و تجربی موضوع را فراهم کرد و زمینه دستیابی به نتایج معتبرتر را فراهم ساخت. در روش کتابخانه‌ای، پژوهشگر با مراجعه به منابع علمی معتبر شامل کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی، ادبیات نظری مربوط به موضوع را مرور و تحلیل کرد. در این مرحله، پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی مورد استفاده قرار گرفت تا مجموعه‌ای جامع از نظریه‌ها، مدل‌ها و یافته‌های پژوهشی استخراج شود. سپس منابع گردآوری‌شده از نظر محتوا مورد ارزیابی قرار گرفتند تا چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش با اتکا بر مبانی علمی معتبر تدوین شود.

در بخش میدانی پژوهش، از پرسشنامه‌های استاندارد برای گردآوری داده‌های موردنیاز استفاده شد. این پرسشنامه‌ها امکان سنجش دقیق متغیرهای پژوهش را فراهم کردند و مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفتند. اطلاعات مربوط به ویژگی‌های پرسشنامه‌ها و نحوه به‌کارگیری آنها در ادامه ارائه شده است.

ابزارهای پژوهش:

۱-پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس(۱۹۷۰)

پرسشنامه انگیزه پیشرفت که توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تدوین شده است، ابزاری استاندارد شامل ۲۹ گویه و مبتنی بر طیف لیکرت چهاردرجه‌ای برای سنجش میزان انگیزش پیشرفت افراد است و دامنه نمرات آن از ۲۹ تا ۱۱۶ متغیر می‌باشد. هرمنس برای ارزیابی روایی ابزار از روایی محتوا بهره گرفت که بر مبنای پیشینه پژوهش‌های مرتبط با انگیزه پیشرفت تدوین شده بود، و علاوه بر آن، ضریب همبستگی هر گویه را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرد که در دامنه ۳۰/۰ تا ۵۷/۰ قرار داشت؛ که بیانگر روایی سازه مطلوب ابزار می‌باشد. به منظور سنجش

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۸۴/۰ به دست آمد و ثبات درونی مناسب پرسشنامه را تأیید کرد؛ افزون بر این، اجرای مجدد ابزار با فاصله سه هفته در قالب روش بازآزمایی، پایایی ۸۴/۰ را نشان داد که مؤید ثبات زمانی رضایت‌بخش آن است.

۲-پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان جمالی و همکاران(۱۳۹۲)

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی شامل ۳۲ سؤال است و با هدف سنجش میزان اعتقادات دانشجویان نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود طراحی شده است. نمره‌گذاری این ابزار بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود که به ترتیب از «خیلی زیاد» تا «خیلی کم» دارای امتیازهای ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ است. برای محاسبه نمره کل، مجموع امتیازات تمامی سؤالات در نظر گرفته می‌شود و دامنه نمره نهایی بین ۳۲ تا ۱۶۰ قرار دارد. در مطالعه جمالی و همکاران (۱۳۹۲)، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط گروهی از اساتید دانشگاه تأیید شد و پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت که مقدار ۹۱/۰ به دست آمد و نشان‌دهنده اعتبار و ثبات درونی بسیار مطلوب این مقیاس است

۳-پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و جاکوب (۱۹۹۷)

پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و جاکوب (۱۹۹۷) ابزاری استاندارد برای سنجش اضطراب امتحان در بزرگسالان است و از ۲۳ سؤال تشکیل شده که سه مؤلفه اصلی آن شامل تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی می‌باشد. شیوه پاسخ‌گویی بر اساس مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای است که امتیاز آن به ترتیب از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» معادل ۰، ۱، ۲ و ۳ در نظر گرفته می‌شود. روایی این ابزار در پژوهش و همکاران (۱۳۹۰) از طریق روایی سازه و تحلیل عاملی بررسی شد؛ نتایج نشان داد که تمامی ۲۳ گویه دارای همبستگی بالاتر از ۳۰/۰ بوده و هیچ‌یک حذف نشد، بنابراین پرسشنامه از روایی سازه و صوری مطلوبی برخوردار است. پایایی ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن برای مؤلفه تحقیر اجتماعی ۹۰/۰، خطای

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

شناختی ۸۵/۰، تنیدگی ۸۳/۰ و برای کل مقیاس ۹۱/۰ به دست آمد؛ این مقادیر نشان‌دهنده ثبات درونی بسیار مطلوب پرسشنامه و قابلیت اعتماد بالای آن در سنجش ابعاد مختلف اضطراب امتحان می‌باشد

۴-پرسشنامه مدیریت زمان بریتون و تسر (۱۹۶۶)

پرسشنامه مدیریت زمان بریتون و تسر نخستین‌بار در سال ۱۹۹۶ توسط ترومن و هارتلی تدوین شد و شامل ۱۴ سؤال در قالب دو زیرمقیاس «برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت» و «برنامه‌ریزی بلندمدت» است. شیوه نمره‌گذاری این ابزار بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» انجام می‌شود. دامنه نمره کل پرسشنامه از ۱۴ تا ۷۰ متغیر است؛ به‌طوری‌که نمرات زیرمقیاس برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت بین ۵ تا ۲۵ و برنامه‌ریزی بلندمدت بین ۹ تا ۴۵ قرار می‌گیرد، و کسب نمره بالاتر بیانگر توانایی مطلوب‌تر در مدیریت زمان است. ترومن و هارتلی (۱۹۹۶) پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی کردند که مقدار آن برای کل مقیاس ۷۷/۰ گزارش شد. در ایران، این ابزار برای نخستین‌بار توسط سواری (۱۳۸۸) ترجمه و در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اجرا شد که پایایی آن با آلفای کرونباخ ۷۲/۰ به‌دست آمد. همچنین روایی سازه پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی میان پرسشنامه محقق‌ساخته مرتبط و مقیاس مدیریت زمان بررسی شد که ضریب همبستگی ۳۴/۰ به‌دست آمد و نشان‌دهنده روایی قابل قبول ابزار می‌باشد.

تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزارهای پی ال اس ورژن۳ و اس پی اس اس ورژن ۲۷ بود. همچنین به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها توصیف شده است. ۲۶٪ از آزمودنی‌ها پائین‌تر از ۲۰ سال، ٪۳۱ بین ۲۰ تا ۲۷ سال، ۲۸٪ بین ۲۸ تا ۳۴ سال و ۱۵٪ بالای ۳۴ سال هستند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که بیشترین فراوانی در طبقه ۲۰ تا ۲۷ سال و کمترین فراوانی در طبقه بالای ۳۴ سال قرار دارد. ۳۴٪ از آزمودنی‌ها در رشته‌های فنی- مهندسی، ۳۹٪ در رشته‌های علوم انسانی و ۲۷٪ از آزمودنی ها در رشته‌های علوم پایه مشغول

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۵، شماره ۲۹، تابستان ۱۴۰۴

به تحصیل بودند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که بیشترین فراوانی مربوط به رشته‌های علوم انسانی و کمترین فراوانی مربوط به رشته‌های علوم پایه است. ۵۷٪ از آزمودنی‌ها مرد و ۴۳٪ زن هستند. با توجه به نتایج بیشترین فراوانی مربوط به طبقه مردها است. در جدول ۱، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به متغیرهای پژوهش نمایش داده شده است.

جدول ۱. مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
انگیزه پیشرفت	۳.۶۶	۰.۸۳	-۰.۳۶	-۰.۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۳.۱۴	۰.۸۱	۰.۱۸	-۰.۳۷
اضطراب امتحان	۳.۲۲	۰.۷۹	-۰.۰۲	-۰.۱۵
مدیریت زمان	۳.۳۸	۰.۷۲	۰.۰۸	۰.۱۸

اطلاعات جدول ۱ مشخصه‌های آماری همچون میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. همچنین، با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی معقول (۲-و ۲) برای حدس بر نرمال بودن داده‌ها قرار دارند، می‌توان فرض نرمال بودن داده ها را مطرح کرده و پذیرفت.

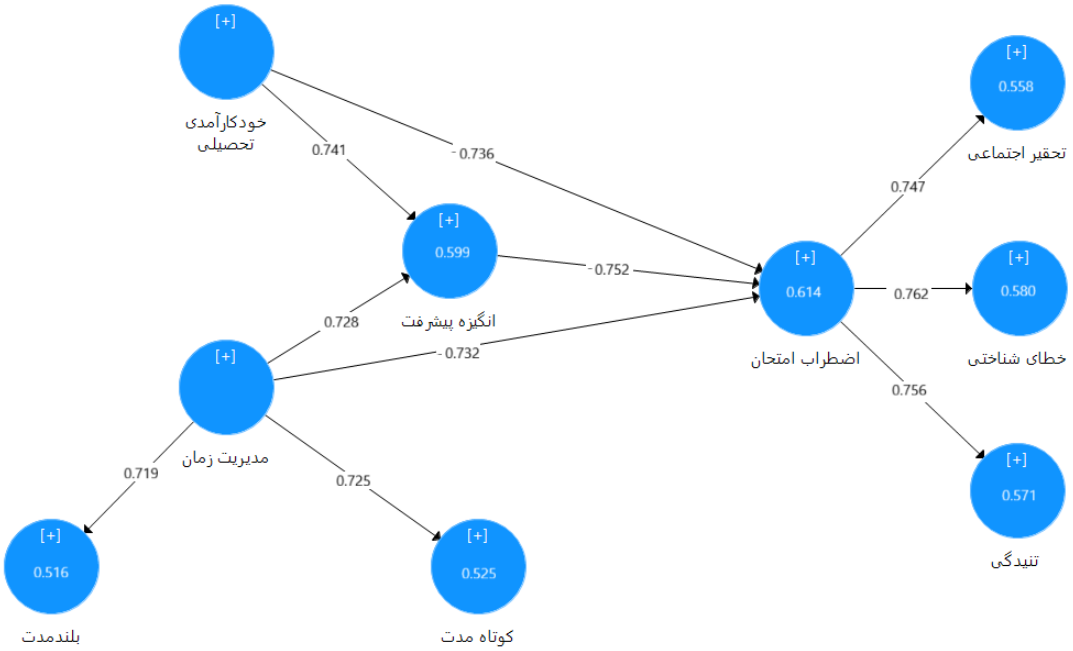
جدول ۲. ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

سازه		انگیزه پیشرفت	اضطراب امتحان
انگیزه پیشرفت	همبستگی	۱.۰۰۰	-۰.۷۷۹**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	همبستگی	۰.۷۸۳**	-۰.۷۶۶**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
مدیریت زمان	همبستگی	۰.۷۵۱**	-۰.۷۴۲**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰

همان‌طور که در جدول۲ مشخص است، علامت ** نشان‌دهنده وجود همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح ۰.۰۱ را نشان می‌دهد. یعنی، بین متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

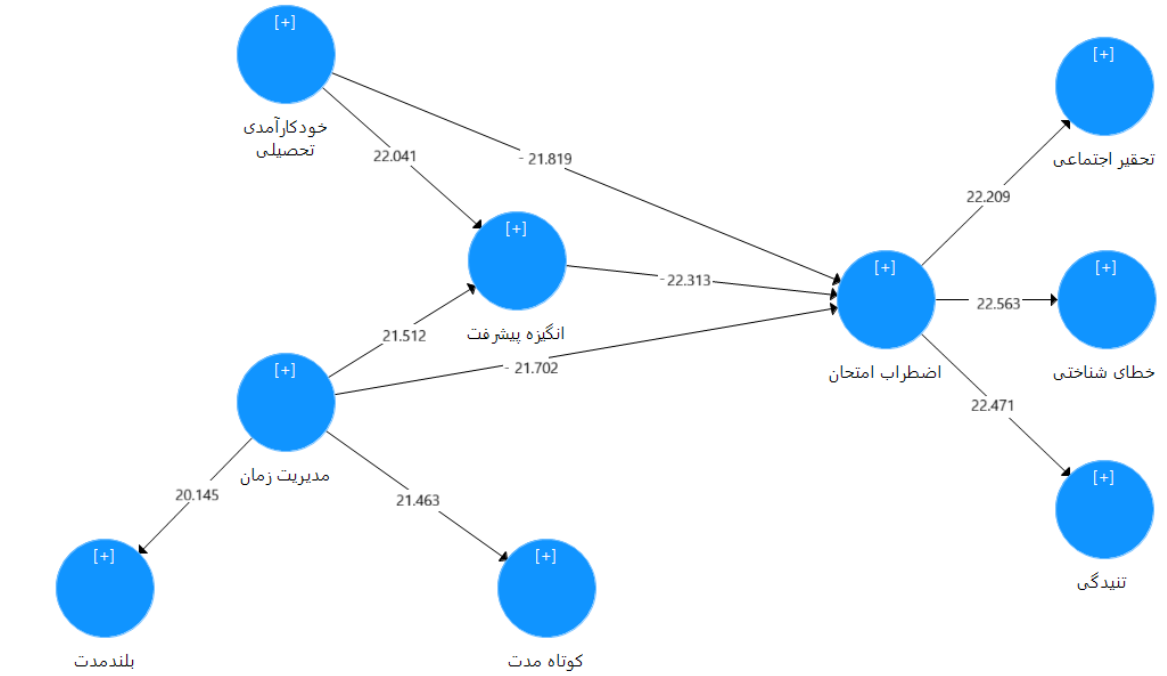
فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۵، شماره ۲۹، تابستان ۱۴۰۴



شکل۱- نمایش گرافیکی ضرایب مسیر در مدل

در شکل زیر ضرایب معناداری آورده شده است.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]



شکل۲- نمایش گرافیکی ضرایب معناداری در مدل

در جدول زیر، ضریب مسیر به همراه مقدار معناداری آورده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مسیرمورد پذیرش قرار گرفته شده است.

جدول ۳- ضرایب مسیر، مقادیر معناداری و وضعیت آن‌ها

مسیر			ضریب مسیر	مقدار تی	وضعیت
خودکارآمدی تحصیلی	←	انگیزه پیشرفت	۰.۷۴۱	۲۲.۰۴۱	تأیید شد
خودکارآمدی تحصیلی		اضطراب امتحان	-۰.۷۳۶	-۲۱.۸۱۹	تأیید شد
مدیریت زمان	←	انگیزه پیشرفت	۰.۷۲۸	۲۱.۵۱۲	تأیید شد
مدیریت زمان	←	اضطراب امتحان	-۰.۷۳۲	-۲۱.۷۰۲	تأیید شد
انگیزه پیشرفت	←	اضطراب امتحان	-۰.۷۵۲	-۲۲.۳۱۳	تأیید شد

برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جدول زیر قابل مشاهده است.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

جدول ۴-تفکیک اثرات، مستقیم، غیرمستقیم

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر		
		مستقیم	غیرمستقیم	کل
خودکارآمدی تحصیلی	انگیزه پیشرفت	۰.۷۴۱	---	۰.۷۴۱
انگیزه پیشرفت	اضطراب امتحان	-۰.۷۵۲	---	-۰.۷۵۲
خودکارآمدی تحصیلی	اضطراب امتحان	-۰.۷۳۶	۰.۷۴۱*-۰.۷۵۲= -۰.۵۵۷	-۱.۲۹۳
مدیریت زمان	انگیزه پیشرفت	۰.۷۲۸	---	۰.۷۲۸
انگیزه پیشرفت	اضطراب امتحان	-۰.۷۵۲	---	-۰.۷۵۲
مدیریت زمان	اضطراب امتحان	-۰.۷۳۲	۰.۷۲۸*-۰.۷۵۲= -۰.۵۴۷	-۱.۲۷۹

همان‌طور که در جدول فوق قابل مشاهده است:

- تاثیر خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت به میزان ۱.۲۹۳- است.
- تاثیر مدیریت زمان بر اضطراب امتحان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت به میزان ۱.۲۷۹- است.

لازم به ذکر است که در صورتی که عدد معناداری بزرگتر از ۲.۵۸ باشد رابطه در سطح اطمینان ۰/۹۹ نیز معنادار است.

- **ارزیابی برازش مدل**

هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. مدل یابی معادلات ساختاری، ترکیبی از تحلیل تأییدی و رگرسیون چند متغیره می‌باشد. در این روش، آزمون کلی مدل شامل آزمون مدل اندازه‌گیری (بررسی پایایی و روایی) و آزمون مدل ساختاری (ضریب مسیر و واریانس تبیین شده) می‌باشد.

شاخص ضریب تعیین (R^2) متغیرهای وابسته: ضریب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زا (وابسته) است و تأثیر یک متغیر مستقل بر یک متغیر وابسته را نشان می‌دهد که سه مقدار ۰.۱۹، ۰.۳۳و ۰.۶۷ به عنوان مقدار ملاک

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می‌شوند. مقدار R^2 برای انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان به ترتیب ۰.۵۹۹ و ۰.۶۱۴ محاسبه شده است.

شاخص اشتراک: این معیار نشان می‌دهد که چه مقدار از تغییرپذیری شاخص‌ها (سؤالات) توسط سازه مرتبط با خود تبیین می‌شود و از میانگین شاخص اشتراک برای تعیین روایی همگرا استفاده می‌شود که این شاخص ۰.۵۳ است.

معیار نیکویی برازش: مقدار این شاخص، با استفاده از میانگین هندسی R^2 و متوسط شاخص اشتراک برای کل مدل مقدار ۰.۵۴۷ محاسبه می شود.

از آنجایی که مقادیر محاسبه شده GOF برای مدل فرضیه اصلی پژوهش بزرگ‌تر از ۰.۳۶ بدست آمده، نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

شاخص ارتباط پیش بین Q^2: این معیار، قدرت پیش‌بینی مدل در متغیرهای وابسته را نشان میدهد. ملاک تفسیر Q^2، سه مقدار ۰.۰۲، ۰.۱۵ و ۰.۳۵ عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی می‌باشد. مقدار Q^2 برای متغیر تحقیق ۰.۲۳۴ است که در سطح مطلوب است. بر همین اساس می‌توان گفت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد متغیرها مطلوب هستند.

شاخص NFI: شاخص تناسب غیرهنجاردار که نشان می دهد، مدل معرفی شده تناسب را تا ۹۰ درصد بهبود می بخشد. اعداد این مدل باید بزرگتر از ۰.۹ باشد. شاخص NFI برای این مدل، عدد ۰.۹۸۹ را نشان می دهد.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده در نمونه مورد بررسی برازش مناسبی دارد. هم‌چنین با توجه به اینکه بارهای عاملی تمامی متغیرهای آشکار مدل بیشتر از ۰.۴ و معناداری بیشتر از ۱.۹۶ است، می توان گفت سازه حاضر از روایی مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت تأثیر منفی و معناداری بر اضطراب امتحان دارد ($\beta = -1.293$). این مقدار ضریب مسیر بیانگر آن است که به‌ازای

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

افزایش یک واحدی در خودکارآمدی تحصیلی، میزان اضطراب امتحان ـ با در نظر گرفتن نقش میانجی انگیزه پیشرفت ـ حدود ۱.۲۹ واحد کاهش می‌یابد. این یافته از منظر روان‌شناختی نیز قابل تبیین است؛ بدین معنا که افزایش باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود موجب شکل‌گیری انگیزه پیشرفت قوی‌تر می‌شود، و این انگیزه نقش یک سازوکار حفاظتی در برابر اضطراب امتحان ایفا می‌کند. به‌عبارت دیگر، هنگامی که فراگیران خود را توانمند می‌بینند، اهداف تحصیلی را با انگیزه بیشتری دنبال می‌کنند و در نتیجه، سطح نگرانی و تنش آن‌ها در موقعیت‌های ارزیابی کاهش می‌یابد.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که مدیریت زمان نیز از طریق انگیزه پیشرفت اثر منفی و معناداری بر اضطراب امتحان دارد ($\beta = -1.279$). این ضریب مسیر نشان می‌دهد که با بهبود مهارت‌های مدیریت زمان، و به‌ویژه از طریق ارتقای انگیزه پیشرفت، میزان اضطراب امتحان حدود ۱.۲۸ واحد کاهش پیدا می‌کند. این نتیجه حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که قادرند زمان خود را به‌صورت مؤثر سازماندهی کنند، نه تنها در جهت تحقق اهداف تحصیلی خود انگیزه بیشتری کسب می‌کنند، بلکه به دلیل برنامه‌ریزی مناسب، کاهش ابهام در وظایف، و آمادگی کافی برای آزمون‌ها، اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد. در واقع، مدیریت زمان مناسب با افزایش احساس کنترل فرد بر فرایند یادگیری، موجب کاهش هیجانات منفی مرتبط با ارزیابی‌های تحصیلی می‌شود. به‌طور کلی، نتایج نشان می‌دهد که انگیزه پیشرفت نقش میانجی قدرتمندی در رابطه میان متغیرهای فردی (خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان) با اضطراب امتحان ایفا می‌کند. ضرایب نسبتاً بالای منفی نیز بیانگر آن است که بخش قابل‌توجهی از تغییرات اضطراب امتحان از طریق سازوکار انگیزشی توضیح داده می‌شود. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که هر دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان نه تنها به‌صورت مستقیم، بلکه مهم‌تر از آن، از طریق تقویت انگیزه پیشرفت، می‌توانند سطوح اضطراب امتحان را به‌طور چشمگیری کاهش دهند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت تأثیر منفی و معناداری بر اضطراب امتحان دارد. این یافته با مبانی نظری بندورا در زمینه نقش قاطع خودکارآمدی در تنظیم هیجان‌ها و کنترل فشارهای موقعیت‌های ارزیابی کاملاً همسو است. براساس نظریه شناختی–اجتماعی، خودکارآمدی بالا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا موقعیت‌های

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

دشوار را قابل مدیریت درک کنند، اهداف را با انگیزه بیشتری پیگیری نمایند و در نتیجه، واکنش‌های هیجانی منفی همچون اضطراب امتحان کاهش یابد. بنابراین، افزایش باور فرد نسبت به توانمندی‌های خود، از طریق تقویت انگیزه پیشرفت، نقش محافظتی در برابر اضطراب امتحان ایفا می‌کند و این سازوکار در ادبیات نظری به‌طور مکرر مورد تأکید قرار گرفته است. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که مدیریت زمان نیز از طریق افزایش انگیزه پیشرفت به‌طور معناداری موجب کاهش اضطراب امتحان می‌شود. این نتیجه نیز با چارچوب‌های نظری مربوط به مهارت‌های خودتنظیمی یادگیری همخوانی دارد. طبق نظریه‌های کنترل شناختی و تنظیم رفتاری، افرادی که از توانایی برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و سازماندهی فعالیت‌های تحصیلی برخوردارند، احساس کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری دارند؛ این احساس کنترل، انگیزه پیشرفت را افزایش داده و از طریق کاهش ابهام، فشار و آشفتگی ذهنی، به کاهش اضطراب امتحان منجر می‌شود. بنابراین، نقش مدیریت زمان به‌عنوان یک مهارت کلیدی خودتنظیمی در کاهش هیجانات منفی مرتبط با ارزشیابی، بر مبنای نظریه‌های یادگیری و انگیزش کاملاً قابل دفاع است. علاوه بر سازوکارهای نظری، یافته‌های این پژوهش با پیشینه داخلی و خارجی نیز همسو است. نتایج حاضر مطابق با پژوهش‌های بین‌المللی همچون والتر و همکاران (2025) و ژائو و همکاران (2025) است که نشان داده‌اند خودکارآمدی تحصیلی و توانایی مدیریت زمان، هر دو از طریق ارتقای انگیزه پیشرفت، نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند. همچنین، پژوهش لی و دینگ (2025) نیز بر همین سازوکار انگیزشی تأکید کرده و بیان می‌کند که انگیزه پیشرفت حلقه واسط مهمی در تأثیر متغیرهای شناختی و مهارتی بر پیامدهای هیجانی تحصیلی است. در سطح پژوهش‌های داخلی نیز نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های محمودی و نجفی(1404)، امیری‌بنیاد و همکاران (1402) و نبی‌زاده و حاتمی‌پور (1404) سازگاری دارد. تحقیقات داخلی نیز تأیید کرده‌اند که خودکارآمدی و مدیریت زمان از طریق فعال‌سازی انگیزه پیشرفت موجب بهبود پیامدهای هیجانی و کاهش اضطراب امتحان می‌شوند. این همسویی نشان می‌دهد که سازوکارهای انگیزشی و شناختی در بافت فرهنگی ایران نیز مشابه الگوهای جهانی عمل می‌کنند و متغیرهای فردی مؤثر بر اضطراب امتحان از ثبات نظری و تجربی بالایی برخوردارند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که انگیزه پیشرفت نقش میانجی اساسی در اثرگذاری متغیرهای شناختی (خودکارآمدی) و رفتاری (مدیریت زمان) بر اضطراب امتحان دارد. هم‌راستایی نتایج این پژوهش با مبانی نظری معتبر و طیف گسترده‌ای از پیشینه‌های داخلی و خارجی، اعتبار یافته‌ها را تقویت کرده و اهمیت تقویت مهارت‌های فردی و انگیزشی را در محیط‌های آموزشی برجسته می‌سازد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که می‌تواند بر تعمیم‌پذیری و دقت نتایج تأثیرگذار باشد. نخست، جامعه آماری محدود بود؛ زیرا تنها شامل دانشجویان دانشگاه آزاد شهر تهران می‌شد. بنابراین، نتایج ممکن است به‌طور کامل قابل تعمیم به سایر دانشگاه‌ها، شهرها یا گروه‌های سنی نباشد، زیرا تفاوت‌های جمعیت‌شناختی، ساختارهای آموزشی و تجارب تحصیلی می‌تواند الگوی روابط بین خودکارآمدی، مدیریت زمان، انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان را تغییر دهد.

دوم، اتکا به روش خودگزارشی از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گیرد و بنابراین میزان واقعی سازه‌های روان‌شناختی مانند اضطراب امتحان یا انگیزه پیشرفت را به‌طور کامل بازتاب ندهد.

سوم، ماهیت مقطعی تحقیق محدودیتی جدی در استنباط روابط علی ایجاد کرده است. اگرچه از مدل معادلات ساختاری برای بررسی روابط استفاده شد، اما داده‌های مقطعی اجازه نمی‌دهند که نتایج به‌طور قطعی رابطه علی میان متغیرها را تأیید کنند. پژوهش‌های طولی یا آزمایشی می‌توانند شواهد قوی‌تری درباره مسیرهای علی ارائه دهند.

چهارم، محدودیت‌های مرتبط با مدل‌سازی معادلات ساختاری و حجم نمونه نیز قابل توجه است. هرچند حجم نمونه برای اجرای مدل مناسب بود، حساسیت شاخص‌های برازش به حجم نمونه و فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌تواند بر برآورد ضرایب مسیرها و دقت نتایج اثرگذار باشد. همچنین، استفاده از یک مدل میانجی‌گری خطی ممکن است پیچیدگی‌های بیشتری را که در روابط روان‌شناختی وجود دارد، پوشش ندهد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

با توجه به محدودیت‌های مذکور و نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود اقدامات زیر در پژوهش‌های آینده و برنامه‌های عملیاتی مدنظر قرار گیرد:

۱. گسترش جامعه آماری: پژوهشگران می‌توانند دامنه جامعه آماری را به دانشجویان سایر دانشگاه‌های دولتی، پیام‌نور، علمی–کاربردی و همچنین دانش‌آموزان مقاطع متوسطه گسترش دهند. بررسی بافت‌های آموزشی متنوع امکان شناخت دقیق‌تر نقش خودکارآمدی، مدیریت زمان و انگیزه پیشرفت در کنترل اضطراب امتحان را فراهم می‌کند.

۲. استفاده از روش‌های چندمنبعی برای سنجش متغیرها: به‌منظور کاهش سوگیری پاسخ‌دهندگان، پیشنهاد می‌شود از روش‌های چندمنبعی مانند مشاهده رفتاری، گزارش معلمان و مشاوران، و ارزیابی عملکرد واقعی استفاده شود. ترکیب داده‌های خودگزارشی و داده‌های عینی اعتبار اندازه‌گیری سازه‌ها را افزایش می‌دهد.

۳. انجام پژوهش‌های طولی یا مداخله‌ای: با توجه به محدودیت مقطعی، مطالعات آینده می‌توانند طراحی طولی یا آزمایشی داشته باشند. اجرای دوره‌های آموزشی در زمینه مدیریت زمان یا تقویت خودکارآمدی و بررسی تغییرات انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان در چند مرحله زمانی، شواهد قوی‌تری درباره روابط علی ارائه می‌دهد.

٤. به‌کارگیری مدل‌های پیچیده‌تر تحلیل روان‌شناختی: پیشنهاد می‌شود از مدل‌های پیشرفته‌تر مانند مدل‌یابی چندسطحی، مدل‌های میانجی‌گری چندگانه یا مدل‌های تعدیل‌شده استفاده شود تا تأثیر عوامل بافتی، فردی و محیطی به‌طور هم‌زمان بررسی شود. این رویکرد می‌تواند سازوکارهای روان‌شناختی حاکم بر اضطراب امتحان را روشن‌تر کند.

٥. اجرای برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارتی: با توجه به نقش مؤثر خودکارآمدی و مدیریت زمان در کاهش اضطراب امتحان، توصیه می‌شود مشاوران آموزشی برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌هایی در زمینه تقویت خودکارآمدی، مهارت‌های مدیریت زمان و راهبردهای کنترل استرس طراحی و اجرا کنند. این برنامه‌ها می‌توانند انگیزه پیشرفت را افزایش داده و به کاهش اضطراب امتحان دانشجویان منجر شوند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

منابع

امیری بنیاد سجاد، سلگی محمد معین، اعظمی هیوا، ملکی جاماسبی مهرداد، آرایشگری محیا، مومیوند محمد.(۱۴۰۲). ارتباط خودکارآمدی بالینی با تنش روانی در محیط بالین در دانشجویان پرستاری .پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۵(۴)، ۶۳-۵۵

حبیبی, حمدالله ,پاشایی فخری, آی سان ,قسیمی لیقوان, آیدا و فلاحتی, سکینه . (۱۴۰۰). مقایسهٔ استرس و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد استعدادهای درخشان و عادی .*رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶(۲)،۱۴-۱.

حسین رضایی, آرزو ,درتاج, فریبرز و حسینی المدنی, سید علی . (۱۴۰۳). مدل تبیین اضطراب امتحان براساس برانگیختگی هیجانی، مدیریت احساسات و خودکارآمدی تحصیلی با توجه به میانجی‌گری عادت‌های مطالعه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه .*دست‌آوردهای روان‌شناختی*.

حصیب حسین آبادی,طاهره , نادی,محمدعلی و سجادیان,ایلناز . (۱۴۰۳). رابطه ساختاری خودارزشمندی و خودانتقادی با سازگاری تحصیلی دانشجویان: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی .*پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۷)، ۲۴-۵.

شعاعی، لیلا؛ حیدرئی، علیرضا؛ بختیارپور، سعید؛ عسگری، پرویز. (۱۴۰۰). مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی, ۸۵(۲۲), ۸۳-۹۶.

غفارزاده زهرا، احمدلو نگار، اکبر بگلو اشرف، اصغری رحیمه، هاشمی آمنه.(۱۴۰۴). بررسی نقش هوش هیجانی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پیشرفت های نوین در علوم رفتاری ۱۰ (۵۸) :۳۷۰-۳۸۴

کرد, زهره , شهنی ییلاق, منیجه و حاجی یخچالی, علیرضا . (۱۴۰۲). الگوی رابطهٔ خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان: نقش میانجی‌گر التزام و سرزندگی تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی, ۱۸(۲), ۵۴-۳۳.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

محمودی, علی؛ نجفی، ام لیلا. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر انگیزه تحصیلی و کمال گرایی بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی. *افق توسعه آموزش علوم پزشکی*, *۱۶* (۳), ۹۸-۸۷.

نبی زاده, حورا و حاتمی پور, خدیجه .(۱۴۰۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی غرب استان مازندران .*افق توسعه آموزش علوم پزشکی*.

Cao, L., Yu, Q., Feng, X., Wang, L., & Lang, J. (2025). The influence of physical exercise on achievement motivation among college students: the mediating roles of self-efficacy and life satisfaction. Frontiers in Psychology, 16, 1529829

Heckel, C., & Ringeisen, T. (2025). The Interplay of Self-Efficacy and Test Anxiety in Academic Performance from an Individualistic Cultural Perspective. In *International Handbook of Emotions: Resourceful Cultural Perspectives, Vol. 2* (pp. 147-158). Cham: Springer Nature Switzerland.

Hou, R., Jin, L., He, J., & Wang, J. L. (2025). Peer support and learning outcomes in "Study with Me" among Generation Z college students: Mediating roles of motivation, test anxiety, and self-efficacy. Frontiers in Psychology, 16, 1582857

Li, J., & Ding, Y. (2025). The Effects of Parental Self-Efficacy on Elementary School Parental Anxiety as Homework Assistant: The Mediating Role of Parental Homework Management. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *34*(1), 293-303.

Lin, Y., Wang, X., Zhang, X., Hu, H., Liu, L., Pang, K., ... & Li, X. (2025). The impact of undergraduate nursing students' time management disposition on innovative behavior: The chain mediating role of academic self-efficacy and flow experience. Frontiers in psychology, 16, 1447121

Surahman, S. , Kuswandi, D. , Hitipeuw, I. and da Costa, A. (2025). Academic Buoyancy in Indonesian Students with Daily Academic Problems: The Roles of Anxiety, Grit, Social Support, and Mediating Self-Efficacy. Journal of Applied Psychological Research, -. doi: 10.22059/japr.2025.400382.645319

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

Wolters, C. A., Brady, A. C., & Lee, H. J. (2025). Time Management and Achievement Motivation: A Review of What We Know and Directions for Where to Go. Educational Psychology Review, 37(2), 58

Zhao, M., Maat, S. M., Azman, N., & Zheng, E. (2025). Stressors, Achievement Motivation, and Academic Performance Among University Faculty in China: The Moderating Effect of Self-Efficacy. Psychology in the Schools, 62(4), 1182-1195.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۵، شماره ۲۹، تابستان ۱۴۰۴

Structural Model of The Effect of Academic Self-Efficacy and Time Management on Exam Anxiety with The Mediating Role of Achievement Motivation in Azad University Students

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the structural model of the effect of academic self-efficacy and time management on exam anxiety with the mediating role of achievement motivation. Accordingly, the research type was applied based on the purpose and quantitative research with descriptive correlation method based on the data type. The statistical population of this study included students of Tehran Azad University, from whom 380 people were selected using multi-stage cluster sampling method. In this study, the questionnaires of students' academic self-efficacy (Jamali et al., 2013), time management (Britton and Tesser, 1991), exam anxiety (Friedman and Jacob, 1997) and achievement motivation (Hermans, 1970) were used, and all questionnaires had acceptable validity and reliability. It should be noted that face, content, and construct validity were used to calculate validity, and Cronbach's alpha coefficient and composite reliability were used to calculate reliability, which confirmed validity and reliability. The data analysis method included descriptive and inferential statistics (confirmatory factor analysis and structural equation modeling) with PLS version 3 and SPSS version 27 software. The results showed that academic self-efficacy and time management have a significant effect on exam anxiety, and this effect is guided by achievement motivation as a mediating variable; in such a way that academic self-efficacy with a negative effect of -1.293 and time management with a negative effect of -1.279 help reduce exam anxiety, which indicates the important role of these two factors in regulating academic emotions and improving students' ability to face exam conditions.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Time Management, Exam Anxiety, Achievement Motivation

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]