

بررسی مقایسه ای مولفه های اضطراب امتحان اسپیلبرگر در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه

سعید میر^۱، صغری ریگی^۲، سمیه شهرکی^۳، ابراهیم شهرکی^۴

۱- کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول)

۲- کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران

۳- کارشناسی دینی و عربی، دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران

۴- دیپلم، دانشسرای علامه طباطبائی زهک، سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

هدف از تحقیق پیش رو؛ بررسی مقایسه ای مولفه های اضطراب امتحان اسپیلبرگر در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه است. جامعه آماری را دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم آموزش و پرورش ناحیه یک زاهدان تشکیل داد که با استفاده از فرمول مورگان و کریشی تعداد ۸۰ نفر از آنان با نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. داده های میدانی اضطراب امتحان به وسیله پرسشنامه، اضطراب امتحان اسپیلبرگر جمع آوری و مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج به دست آمده، نشان داد اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر بیشتر بالاتر از دانش آموزان پسر بوده و تفاوت معناداری وجود داشت.

واژه های کلیدی: اضطراب امتحان، پایه ششم، دانش آموزان

مقدمه

اضطراب امتحان یکی از اضطراب های موقعیتی است که با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون ها دانش آموز و دانشجو در مراکز آموزشی رابطه تنگاتنگ دارد (هیل، ۱۹۸۴؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸). اضطراب امتحان به عنوان تجربه ای ناخوشایند با درجات مختلف، حیطه های نگرانی و هیجان پذیری را تحت تأثیر قرار داده و از کسب معلومات، چگونگی پردازش صحیح اطلاعات و عملکرد تحصیلی تا انگیزه ها، و نگرش های فرد را متأثر می سازد و با مکانیزم های خاص خود، توان پیشرفت و بروز خلاقیت ها و استعدادها را تحلیل می برد و مانع رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گردد.

سیبر (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را حالت خاصی از اضطراب عمومی می داند که شامل پاسخ های پایدار شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست می باشد و فرد آن را در موقعیت های ارزیابی تجربه می کند. هنگامی که اضطراب امتحان رخ می دهد بسیاری از فرایندهای شناختی و توجهی با عملکرد موثر فرد تداخل می کند.

گیودا و لودلو (۱۹۸۹) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس درس تعریف کرده اند. این حالت هیجانی معمولاً با تنش، تشویش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم اعصاب خود مختار همراه است.

اسپیلبرگر (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را متشکل از دو عامل نگرانی و هیجان پذیری می داند. با توجه به اینکه اسپیلبرگر برای تبیین اضطراب امتحان دو مؤلفه نگرانی و هیجان پذیری را مطرح کردند، مؤلفه مهم اضطراب امتحان مؤلفه نگرانی یا فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای ناشی از امتحان، افکار مربوط به خراب کردن امتحان، تحقیر خویش، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می شود.

علائم اضطراب

علائم اضطراب را می توان به چهار گروه شناختی، عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیکی تقسیم کرد. این عناصر چهارگانه از همدیگر مستقل نیستند، بلکه عملکرد آن ها با کل ارگانیزم هماهنگ می باشد.

این چهار گروه علامت عبارتند از:

الف) علائم شناختی: شامل مشکلات حسی - ادراکی (مانند احساس غیر واقعی و گوش به زنگ بودن)، مشکلات تفکر (مانند حواس پرتی و اشکال در به یاد آوری مطالب) و اشکالات مفهومی (مانند تحریف شناختی).

ب) علائم عاطفی: شامل بی حوصلگی، ناآرامی، تنش، زود رنجی، ترس، هراس و وحشت.

ج) علائم رفتاری: شامل بازداری، اجتناب، اشکال کلامی، ناهماهنگی، ناآرامی و نفس نفس زدن.

د) علائم فیزیولوژیکی: شامل علائم قلبی - عروقی، مشکلات تنفسی، علائم عصبی - عضلانی، معده ای - روده ای و علائم پوستی (یک، ۱۹۸۵؛ به نقل از کاظمیان مقدم، ۱۳۸۹).

شیوع اضطراب امتحان

اضطراب امتحان که نوعی اضطراب آموزشی است، مشکلی شایع و بازدارنده است. بر اساس برآورد پژوهشگران، میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش آموزان را ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش کرده اند (هیوز، ۱۹۸۸). این بررسی ها نشان می دهند که نمره های اضطراب امتحان در مدارس ابتدایی با افزایش سن بیشتر می شوند. به اعتقاد شوارزر (۱۹۸۴)، اضطراب امتحان بین سنین ۱۰ تا ۱۱ سالگی شکل گرفته، ثبات می یابد و تا بزرگسالی تداوم می یابد (به نقل از ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۷۸).

در ادبیات تحقیق در مورد اضطراب امتحان تفاوت های معناداری بین دو جنس، با چند استثناء گزارش شده است (توبیاس، ۱۹۸۶).

اغلب گزارش شده است که رابطه منفی بین اضطراب و عملکرد تحصیلی برای زنان بالاتر از مردان است، این رابطه در مورد مولفه نگرانی "اضطراب امتحان" بیشتر از مولفه "هیجان پذیری" بوده است. در امتحانات شفاهی این رابطه بین اضطراب امتحان و جنس مشاهده شده است (توبیاس، ۱۹۸۶).

در بررسی های مختلف، تفاوت های معناداری بین پسران و دختران گزارش شده است. چنین به نظر می رسد که دختران بیشتر از پسران اضطراب امتحان را تجربه می نمایند (اسپیل برگر و همکاران، ۱۹۷۶، ماریا و نیوآ، ۱۹۹۰، ویلیامز، ۱۹۹۶، به نقل از ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۷۸). بست و استانفورد (۱۹۸۳)، و مواموندا (۱۹۹۳) بیان می کنند که تفاوت جنسیتی در اضطراب، به خوبی با نقش پذیری جنسیتی تبیین می شود. زیرا دختران به پذیرش اضطراب و قبول آن به عنوان یک ویژگی زنانه تشویق می شوند و یاد می گیرند که به هنگام اضطراب، به طور منفعل تسلیم شوند. در حالی که پسران در مورد پذیرش اضطراب دفاعی برخورد می کنند، زیرا که آن را تهدیدی برای احساس مردانگی خود به حساب می آورند. پسران می آموزند که با اضطراب کنار بیایند و راه هایی برای مقابله با آن پیدا کرده و یا آن را انکار نمایند (ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۷۸).

علائم و نشانه های اضطراب امتحان

با توجه به پژوهش های انجام شده تغییر در فشار خون، میزان ضربان نبض، ضعف، سرگیجه، آشفته گی معده، به هم خوردن ساعات خواب و آرامش، تغییر در میل به غذا، ترشح هورمون های آدرنالین و نورآدرنالین در ایام امتحانات، به ویژه در کودکان دارای اضطراب امتحان افزایش می یابد. همچنین در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان تپش قلب، پریدگی رنگ چهره، لکنت زبان، حرکات غیر ارادی دست و پا، تغییر صدا، لرزش بدن و صدا، تغییر دمای بدن، خشکی دهان، و تعریق، بارز است. ممکن است دانش آموزی برخی از علائم فوق را همراه با برخی از علائم شناختی داشته باشد (ابوالقاسمی، و نجاریان، ۱۳۷۸).

عوامل موثر در بروز اضطراب امتحان

عوامل موثر در ایجاد اضطراب امتحان را می توان در یک طبقه بندی کلی به سه دسته عوامل فردی و شخصیتی، عوامل آموزشی و اجتماعی، و عوامل خانوادگی تقسیم بندی کرد.

عوامل فردی و شخصیتی

عوامل فردی و شخصیتی موثر در ایجاد اضطراب امتحان عبارت از:

- ۱- اضطراب عمومی: بین اضطراب امتحان و اضطراب عمومی که یک خصیصه و صفت شخصیتی است، رابطه وجود دارد.
- ۲- جنسیت: یکی از مواردی که بسیار مورد تحقیق قرار گرفته، نقش جنسیت در تجربه اضطراب امتحان است. در بسیاری از مطالعات گزارش شده است که دختران نسبت به پسران سطوح بالاتری از اضطراب امتحان را گزارش می کنند (مهرابی زاده و همکاران، ۱۳۸۷).
- ۳- عزت نفس میزان ارزش و اعتباری است که یک فرد در زمینه های مختلف زندگی، به ویژه خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و جسمانی، برای خود قائل است. افراد دارای عزت نفس بالا، توانایی برخورد شایسته با امتحان و مشکلات آن را در خود می بینند، تحت تأثیر تغییرات محیطی قرار نمی گیرند و به توانایی های خود اطمینان دارند. در مقابل، افراد دارای عزت نفس پایین، به دلیل عدم اعتماد به توانایی های خود در موقعیت های اجتماعی، عملکرد ضعیفی را نشان می دهند. وقتی فرد خود را دست کم بگیرد و به توانایی های خود اعتماد نداشته باشد، در او اضطراب به وجود می آید.
- ۴- هوش: یک توانایی ذهنی و شناختی است که نقش عمده ای در کلیه رفتارها، فعالیت ها، اندیشه ها، عواطف و هیجان های انسان ایفا می کند (کاظمیان مقدم، ۱۳۸۹).
- بین هوش و اضطراب امتحان رابطه معناداری وجود دارد. کودکان با سطح هوشی مختلف از نظر تجربه اضطراب امتحان متفاوت هستند. کودکان با هوش بالا، بهتر از همسالان با هوش متوسط یا پایین انطباق می یابند و همین امر باعث می شود که بر اضطراب خود غلبه یافته، راه حل مناسب را انتخاب کنند و واکنش مناسب نشان دهند؛ چنانچه در بعضی از مطالعات رابطه معکوسی بین اضطراب امتحان و هوش یافت گردیده است (بیر، ۱۹۹۱).
- ۵- ارزیابی شناختی: افرادی که افکار منفی و غیر واقع بینانه ای از خود دارند و یا افرادی که خود را انسان لایق و شایسته ای نمی دانند، و از توانایی های خود ارزیابی صحیح ندارند، و کسانی که از شکست می ترسند و نمره بالا نگرفتن را برابر با شکست می دانند، معمولاً اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می کنند. همچنین، دانش آموزانی که دارای نمرات بالای اضطراب امتحان هستند، تنها با دیدن چند سوال اول در مورد کل امتحان قضاوت عجولانه ای دارند، در حالی که دانش آموزان دارای نمرات پایین اضطراب امتحان، قضاوت را تا آخر امتحان به تعویق می اندازند (شولتز و دیویس، ۲۰۰۰).
- ۶- خودکارآمدی: ادراکی است که فرد تصور می کند می تواند به طور موفقیت آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد (ساپ، ۱۹۹۹؛ به نقل از کاظمیان مقدم، ۱۳۹۰).
- افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً سطوح پایینی از خودکارآمدی را دارند. فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی می کند و نیز قادر نیست که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود در آورد (شانک، ۲۰۰۰).
- افراد دارای خودکارآمدی بالا، برخلاف افراد دارای خودکارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در امتحان هستند. سطوح بالاتر خودکارآمدی در افراد، به اضطراب امتحان کمتر منجر می شود و این موجب می شود که آن ها به توانایی خود اعتماد بیشتری کنند.
- ۷- عدم آمادگی: گاهی اضطراب امتحان به خاطر نداشتن آمادگی کافی برای امتحان دهنده است، به گونه ای که هر اندازه میزان آمادگی پایین تر باشد، اضطراب شدید تر خواهد بود.

۸- توجه و تمرکز: برخی صاحب نظران معتقدند که بازدهی و عملکرد دانش آموزان دارای اضطراب بالا، به میزان زیادی به کیفیت توجه و تمرکز آنان به هنگام امتحان مربوط می شود. فرد مضطرب، به علت توجه به تشویش و نگرانی های خود در ضمن امتحان، به محتوای اصلی توجه کمتری کرده و همین امر به عملکرد پایین وی منجر می شود.

۹- روش های نادرست مطالعه: گاهی اضطراب امتحان به خاطر صحیح نبودن روش مطالعه دانش آموز است. پژوهش های متعدد حاکی از این امر است که دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای اضطراب پایین، به طور معناداری کمتر از روش های علمی و درست مطالعه استفاده می کنند و در این زمینه مهارت کمتری دارند.

۱۰- انتظارات دانش آموزان: یکی از عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی، تصور و برداشت دانش آموزان از توانایی های خود در هر درس و انتظار موفقیت در آن درس است. افراد دارای اضطراب امتحان، به موقعیت های ارزیابی کننده با انتظارات بد بینانه پاسخ می دهند، اما افراد غیر مضطرب، در موقعیت های ارزیابی مشابه، با اطمینان و اعتماد بیشتر عملکرد تحصیلی خود را تسهیل می سازند.

۱۱- تعمیم تجارب امتحانی گذشته به موقعیت های امتحانی جدید: موقعیت ها و تجربه های ناموفق قبلی و تعمیم آن ها به موقعیت فعلی، منجر به ایجاد اضطراب می شود.

۱۲- آشنا نبودن دانش آموز با جلسه امتحان و نوع امتحان و نحوه سوالات: عدم آشنایی دانش آموز با شرایط امتحان و نحوه سوالات باعث ایجاد اضطراب در وی می شود (کاظمیان مقدم، ۱۳۸۹).

عوامل آموزشگاهی و اجتماعی

از جمله عوامل آموزشگاهی و اجتماعی موثر در ایجاد اضطراب امتحان عبارت از:

۱- انتظارات معلمان: انتظارات مناسب و واقع گرایانه معلم از دانش آموز در پیشرفت تحصیلی او نقش مهمی دارد. نداشتن شناخت کافی از توانایی های وی، ممکن است شرایط نامطلوبی در کلاس درس و امتحان برای دانش آموز به وجود آورد. همچنین ممکن است انتظارات و توقعاتی را در معلم به وجود آورد که اگر خارج از توان دانش آموزان باشد، باعث بروز اضطراب در وی می گردد.

۲- رقابت: می توان تخمین زد که در کشور ما یکی از عوامل مهم اضطراب امتحان، رقابت نادرستی است که بین دانش آموزان وجود دارد و خواسته و ناخواسته، آگاهانه و ناآگاهانه توسط معلمان، خانواده و جامعه نیز بعضاً مورد تشویق قرار می گیرد.

۳- سیستم آموزشی حاکم بر مدارس: شیوه برخورد معلمان، مربیان و والدین، و ارزش بیش از حد قائل شدن برای امتحان و تأثیر سر نوشت سازی که برخی از امتحانات بر زندگی فرد دارد، عامل اساسی در ایجاد، شکل گیری و افزایش اضطراب امتحان است.

۴- نوع درس: میزان اضطراب امتحان دانش آموزان، در همه دروس یکسان نیست. نتایج اغلب مطالعات (برای مثال، زاتس وچاسین، ۱۹۸۵؛ تریون، ۱۹۹۰) حاکی از این است که اضطراب امتحان دانش آموزان در دروس اختصاصی و اصلی بیشتر از دروس عمومی است و از این مطلب می توان نتیجه گرفت که بین اضطراب امتحان و دشواری درس رابطه معناداری وجود دارد.

۵- موقعیت و مراقبان امتحان: عامل موثر دیگر در بروز و یا افزایش اضطراب امتحان، محیط و موقعیت امتحان و مراقبان آن است. زمانی که دانش آموزان در یک موقعیت امتحان ناآشنا با مراقبان ناآشنا قرار می گیرند، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می کنند و عملکردشان پایین تر می آید. موقفت فیزیکی مکان امتحان، از نظر نور و صدا و... نیز نوع برخورد مراقبان با دانش آموزان در میزان اضطراب آنان موثر است.

از دیگر عوامل اجتماعی موثر بر اضطراب امتحان می توان به مدرک گرایی، تاکید بر ممتاز بودن، سیاست های غلط آموزشی و ... اشاره کرد.

عوامل خانوادگی

کودکان وقت زیادی را در محیط خانواده صرف می کنند، از این رو محیط خانواده و نحوه برخورد والدین با کودکان خود و شیوه هایی که برای تربیت آن ها به کار می گیرند، تأثیر عظیمی در شکل گیری و رشد شخصیت کودکان دارد. اضطراب یک ویژگی شخصیتی است که در تعامل کودک با والدین در طول سال های قبل از مدرسه شکل گرفته و گسترش می یابد.

از جمله عوامل خانوادگی موثر در ایجاد اضطراب امتحان، عبارت از:

۱- شیوه های تربیتی والدین: روش های تربیتی آمرانه و مستبدانه با ایجاد اضطراب عمومی در فرزندان به صورت کلی و اضطراب امتحان به صورت اختصاصی همراه است. سخت گیری بیش از حد والدین و شیوه انضباطی خشک و انعطاف ناپذیر آن ها عامل ایجاد اضطراب در دانش آموزان است.

۲- جو عاطفی حاکم بر خانواده: اگر جو و فضای عاطفی حاکم بر خانواده، متشنج و مسموم باشد، ذهن و جسم کودک و نوجوان را مضطرب و آشفته می کند.

۳- انتظارات والدین: والدینی که بدون در نظر گرفتن توانایی های فرزندان از آن ها توقعات و انتظارات سطح بالایی دارند و جبران کمبودها و نارسایی های وجودی خود را در فرزندان جستجو می کنند و همچنین والدینی که با مقایسه های نابجا و بی مورد، احساس حقارت و ضعف و زبونی را در فرزندان خود پرورش می دهند، زمینه های ایجاد اضطراب را در کودکان خود به وجود می آورند.

۴- طبقه اقتصادی - اجتماعی: در خانواده های طبقه پایین ، والدین نمی توانند تشویق و ترغیب های مناسبی برای تلاش فرزندان فراهم کنند و بیشتر آن ها را مورد تنبیه قرار می دهند و از روش های سخت گیرانه استفاده می کنند، در نتیجه هم والدین و هم فرزندان تنش و فشار روانی بیشتری را تحمل می کنند که همین امر در بروز و افزایش میزان اضطراب امتحان موثر است (نادری، ۱۳۸۹).

تکنیک های شناختی و رفتاری برای کاهش اضطراب امتحان

صرف نظر از شدت و شیوع آن، اضطراب امتحان به صورت یک نگرانی والدین و آموزش دهندگان ادامه خواهد یافت. مدارس به روش هایی برای کاهش اضطراب امتحان در دانش آموزان به صورتی که سبب افزایش عملکرد امتحان شود علاقمند هستند. تنها

درمان اضطراب امتحان به وسیله دانش آموزان حساسیت زدایی شده برای موفقیت امتحان ممکن است عملکرد امتحان آنها را بهبود بخشد، زیرا بعضی از کشمکش های دانش آموزان ممکن است به طور ساده و در نتیجه ی آمادگی ناکافی باشد.

مهم است که هر دو عامل اضطراب امتحان و آمادگی دانشگاهی قبل از تصمیم گیری برای برنامه ی مداخله ای، ارزیابی شوند. مداخلاتی که آموزش برای مهارت های مطالعه و امتحان گرفتن در ترکیب با کاهش هیجان، موقعیت امتحان را فراهم می کند در بهبود عملکرد امتحان موفق تر هستند (رایبسون، ۲۰۰۹).

آموزگاران برای کاهش تاثیر منفی اضطراب بر یادگیری و عملکرد می توانند با وجود آوردن جوی در کلاس که پذیرا، آرامبخش و غیر رقابتی باشد، و دادن فرصت هایی به دانش آموزان که اشتباهات خود را اصلاح کنند یا تکلیف خود را قبل از تحویل دادن، بهبود بخشند به دانش آموزان مضطرب کمک کنند (ویگفیلد و کامبیرا، ۲۰۱۰). آموزگاران می توانند زمان زیادی به دانش آموزان بدهند تا امتحان خود را به اتمام برسانند و کار آنها را بررسی کنند. امتحاناتی که با مسایل آسان شروع می شوند و به تدریج مسایل دشوارتر را مطرح می کنند، برای دانش آموزان مضطرب بهتر هستند و امتحاناتی که قالب های پاسخ استاندارد و ساده دارند به این دانش آموزان کمک می کنند. به کودکانی که اضطراب آزمون دارند می توان مهارت های امتحان دادن و فنون آرمیدگی را آموزش داد و این روش ها تاثیر مثبتی بر عملکرد آزمون آنها دارند (اسلاوین، ۲۰۰۶).

هیل و ویگفیلد عقیده دارند که کاهش میزان اهمیتی که معلمان به آزمون ها به عنوان نشانه ای از توانایی می دهند و کاهش فرصت های مربوط به مقایسه اجتماعی نمرات آزمون و نمرات گزارش شده (عدم نمایش عمومی نمرات) می تواند به ایجاد جو کلاس کمتر اضطراب آور کمک کند.

تعداد زیادی از مطالعات تلاش کردند که راهبردهای مقابله ای دانش آموزان را برای کنار آمدن با اضطراب تغییر دهند (ویگفیلد و کامبیرا، ۲۰۱۰). بعضی از این مطالعات مداخله ای یا درمانی، اساساً مؤلفه هیجان پذیری و بعضی دیگر مؤلفه شناختی یا نگرانی اضطراب و بعضی دیگر از مطالعات هر دو مؤلفه را مورد توجه قرار می دهند (ترای آن، ۱۹۸۰، زیدنر، ۱۹۹۸). درمان هایی که هدف آنها مؤلفه هیجان پذیری است، معمولاً سعی می کنند که عاطفه منفی تعمیم یافته در موقعیت را حساسیت زدایی کنند، مشابه آنچه در رفتار درمانی برای حساسیت زدایی ترس ها به کار می رود. بعضی از تحقیقات از فنون آرامش بخشی خودهدایتی برای کمک به دانش آموزان برای کنار آمدن با عاطفه منفی و اضطراب استفاده کردند (زیدنر، ۱۹۹۸). ترای آن می گوید که این تحقیقات موفقیت هایی داشته و ممکن است به خاطر این حقیقت باشد که آنها تنها به مؤلفه هیجان پذیری توجه می کنند و مؤلفه نگرانی را که ارتباط نزدیک تری با کاهش واقعی عملکرد دارد در نظر نمی گیرند.

مداخلاتی که مؤلفه آن قسمت نگرانی است، شامل آموزش مهارت های راهبردی و مطالعه مستقیم، خودتنظیمی شناختی رفتاری برای کنترل تفکرات ناخواسته و مزاحم و آموزش انگیزشی یا اسنادی به منظور کمک به دانش آموزان برای کنترل مدیریت اضطراب آنان است (زیدنر، ۱۹۹۸). درمان های بیشتر شناختی تا اندازه ای تاثیرات مثبت بیشتری را بر کاهش اضطراب و بهبود عملکرد نشان داده اند (ترای آن، ۱۹۸۰، زیدنر، ۱۹۹۸) عقیده دارند که مداخلات باید هر دو مؤلفه هیجان پذیری و نگرانی را با تنوعی از روش ها مورد توجه قرار دهند. هیل و ویگفیلد برنامه های کاهش اضطراب در مدرسه را طراحی کردند که شامل آموزش مهارت های امتحان و مطالعه و همچنین آموزش انگیزشی و اسنادی می شود (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

به طور کلی می توان شیوه های درمان گری در قلمرو اضطراب را به دو گروه عمده تقسیم کرد: روی آوردهای کلی یعنی دیدگاه هایی که یک روش مشخص را در درمان همه اختلال ها به کار می بندند (مانند روی آوردهای روان تحلیل گری) و روی آوردهایی که مشکل اصلی و ضوابط نشانه شناختی هر اختلال را در نظر می گیرند و در مورد هر یک از اختلال ها به گونه ای متفاوت عمل می کنند. نتایج تحقیقات، به خصوص در دو دهه اخیر، نشان داده اند که درمان گری های رفتاری، شناختی و زیستی یعنی شیوه هایی که در چارچوب روی آوردهای دوم قرار می گیرند، در درمان اختلال های اضطرابی موثرتر بوده اند. این روش ها نیز به دو گروه عمده تقسیم می شوند "درمان گری های شناختی" و "آموزش اداره تنیدگی" که روش های "خودآموزش دهی" "تنش زدایی" و "پسخوراند زیستی" "بیوفیدبک" را در چارچوب خود قرار می دهند. هدف شناخت درمان گری ها، کاهش اضطراب به سطح قابل تحمل برای فرد است در حالی که هدف اصلی روش های اداره تنیدگی، آموزش مهار تنیدگی به افرادی است که به نظر می رسد هرگز نیاموخته اند چگونه خود را در برابر موقعیت های تنیدگی زا مهار کنند و یا چگونه به ایجاد سدی در برابر اضطراب مهار نشده خود دست یابند (لهر، وول فالک، ۱۹۹۳). بنابراین اگر روش های شناخت درمان گری، کاهش اضطراب را به منزله هدف اصلی خود در نظر می گیرند، روش های اداره تنیدگی، آموزش شیوه های مقابله با اضطراب را به مراجعان می آموزند (دادستان، ۱۳۹۱).

روش خودآموزش دهی: این روش را میچن باوم (۱۹۷۷) ابداع کرد و معتقد است بسیاری از افراد در خلال موقعیت های اضطرابی، یک حالت "خودگویی منفی" مانند "هیچ چیز درست نخواهد شد" یا "من در این امتحان موفق نخواهم شد" دارند. این خودگویی ها باعث افزایش سطح اضطراب و کاهش کارآمدی فرد می گردند. در این روش افراد یاد می گیرند که خودگویی های منفی را با خودگویی های مثبت عوض نمایند. روش تنش زدایی: بر اساس این روش در خلال چند جلسه، چگونگی ایجاد آرامش عضلانی به فرد آموزش داده می شود. تلقین، تصویرپردازی، تمرین، تنظیم تنفس و حتی داروهایی که تأثیر کوتاه مدت دارند می توانند برای دستیابی به این هدف به کار گرفته شوند. روش پسخوراند زیستی "بیوفیدبک" این روش نوعی درمان رفتاری - زیست شناختی است که در خلال آن فرد به کمک اطلاع یابی از کارکردهای حیاتی خود همچون قلب، فشارخون، نحوه تنفس، ضربان نبض و تنش عضلانی، عمل آنها را اگرچه به صورت غیرارادی انجام می شوند آنها را به شکل ارادی در مهار خود درمی آورد.

البته شیوه های مقابله ای دیگر همچون درمان گری های شناختی نیز وجود دارند. این گونه روش ها با تغییر دادن باورهایی که موجب اضطراب در فرد می شوند، اضطراب امتحان را به پایین ترین سطح که قابل تحمل باشد کاهش می دهند (پورحمیدی، ۱۳۸۶).

ابوالقاسمی و نجاریان، (۱۳۷۸)، برای کاهش و از بین بردن اضطراب امتحان روش ها و تکنیک هایی بیان کرده اند که مهم ترین آنها به اختصار توضیح داده می شوند.

درمان های دارویی: برای کاهش علائم و نشانه های اضطراب امتحان ممکن است که مصرف داروهای ضد اضطراب و آرام بخش خفیف (مانند کلردیازپوکساید) توصیه شود. گاهی اوقات مصرف آرام بخش های ضعیف همراه با استفاده از روش های درمانی شناختی - رفتاری، برای تخفیف مسایل کودکان مبتلا به اضطراب امتحان تجویز می شوند.

حساسیت زدایی منظم: حساسیت زدایی منظم، رایج ترین شیوه رفتاری مورد استفاده در درمان اضطراب است. این روش با استفاده از هدف قراردادن جنبه های فیزیولوژیکو شناختی، در پی کاهش اضطراب است. همبری (۱۹۸۸) در پژوهشی روی

دانش آموزان دبستانی دریافت که نمره های اضطراب امتحان دانش آموزان تحت درمان با این روش، به طور معنادار پایین تر از نمره های دانش آموزان گروه کنترل بود. در پژوهش دادستان (۱۳۹۱) آموزش تن آرامی به بهبود نمرات تقریبی در گروه آزمایشی منتهی شد، در صورتی که نمرات درسی گروه گواه کاهش یافت. وی نتیجه می گیرد که به کار بستن روش های درمانی به تنهایی، گرچه سطح اضطراب را به طور موقت کاهش می دهند، اما در درازمدت نمی توانند مانعی در راه افت تحصیلی به وجود آورند.

درمان شناختی: فرض اساسی درمان شناختی، این است که واکنش های هیجانی و رفتارهای فرد (از قبیل اضطراب، ناکامی، و افسردگی) ناشی از تفسیر وقایع است، نه معلول صرف وقوع آن حوادث. درمان شناختی به فرد کمک می کند تا تمرکز بر تکلیف و عدم تمرکز بر پاسخ های خودمحوری را فرا گیرد. در این روش درمان گر، دانش آموزان را از افکار به وجود آورنده اضطراب خویش آگاه می سازد و به آنها آموزش می دهد که به بیان و ابراز خود بپردازند، همچنین پاسخ های شناختی ناسازگار خود را بیرون بریزند. سرانجام به آنها می آموزد که به طور نسبی روش های تفسیر کردن و برچسب زدن برانگیختگی های هیجانی را که در موقعیت های امتحان به طور مستمر فراخوانده می شوند، به کار گیرند (مایکنبام و باتلر، ۲۰۰۷).

درمان منطقی-هیجانی (الیس، ۱۹۶۲) نیز به طور ویژه برای درمان اضطراب امتحان به کار می رود. از این نقطه نظر، اضطراب امتحان پیامدی از اعتقادات و باورهای غیرمنطقی و تحریف های شناختی در باره خود و موقعیت انجام امتحان است. این روش درمانی، معتقد به بازسازی اعتقادات و باورهای غیرمنطقی افراد می باشد که پایه و اساس اختلال هیجانی و رفتار بر علیه خود است (نقل از ترای آن، ۱۹۸۰).

آموزش مهارت های مقابله ای: مهارت های مقابله ای عبارت است از، تلاش هایی که توسط فرد به منظور رویارویی با موقعیت ها و کنترل شرایطی که به طور بالقوه فشارزا و زیانبار ارزیابی می شوند، صورت می پذیرد. پژوهش ها بر دو راهبرد اساسی مقابله تأکید دارند (لازاروس و فالکمن، ۱۹۸۴)، ۱) راهبرد مقابله ای متمرکز بر مشکل و ۲) راهبرد مقابله ای متمرکز بر هیجان. راهبرد مقابله ای متمرکز بر مشکل، اضطراب و پریشانی را کاهش می دهد. در صورتی که راهبرد مقابله ای متمرکز بر هیجان، موجب افزایش اضطراب در فرد می شود.

آموزش تعلیم به خود: یک راه کنترل رفتار افراد، از طریق آموزش تعلیم به خود است. این شیوه، یک مجموعه گفتگوهای با خود است که برای تسهیل پیروی از فنون حل مسئله به عنوان نشانه یا یادآوری عمل می کند. هر جمله تعلیم به خود به کودک یادآوری می کند تا رفتارهای افتراقی سازمان یافته حل مسئله را با این امید که به راه حل کارآمد منتهی شود، انجام دهد (نقل از هیوز و همکاران، ۲۰۰۵).

الگوسازی: الگوسازی یک طریق سازگار از روش های ارزشمند بالقوه برای تغییر و بهبود عملکرد کودکان است. درمانگر غالباً در ابتدا یک الگوی خوب و مناسب از رفتار را ارایه می کند که این الگو از پاسخ درست و صریح با حداقل مشکل و ناکامی تشکیل می شود. سپس درمانگر، سرمشق مقابله ای می شود که مانند کودک در موقعیت امتحان به طور نامناسب رفتار می کند، اما راهبردهای مقابله ای را برای برخورد با این مشکلات نشان می دهد.

آموزش توجه: دوسک و همکاران (۱۹۷۵) شواهی در تبیین نقص توجه از آثار زیانبار تأثیر اضطراب امتحان در عملکرد ارایه دادند. در موقعیت های امتحان کودکان دارای اضطراب امتحان، بالای ۸ تا ۱۲ ساله نسبت به کودکان دارای اضطراب امتحان

پایین، بیشتر به محرک نامربوط به تکلیف توجه می کردند. به علاوه هنگامی که به کودکان دارای اضطراب امتحان بالا، آموزش افزایش توجه نسبت به محرک مربوط به تکلیف و کاهش توجه نسبت به محرک نامربوط به تکلیف داده می شد، تفاوت های عملکردی بین اضطراب امتحان بالا و پایین کودکان از بین می رفت (به نقل از هیوز و همکاران، ۲۰۰۵).

مایه کوبی استرس: در روش درمانی مایه کوبی استرس، فرد در معرض گستره ای از فشارها و تنش های روانی از سبک تا سنگین قرار می گیرد، به نحوی که کم کم به آنها سازگاری پیدا کرده، بتواند آنها را تحمل نماید و در مقابل فشارهای خیلی شدید نیز توان مقاومت بیابد. آموزش مایه کوبی استرس، الگوی مشاوره ای است که برنامه های پیشگیرانه روانی- آموزشی را تداوم می بخشد (مایکنبام و همکاران، ۱۹۸۰) این آموزش سه مرحله دارد که با یکدیگر همپوشی دارند: (۱) به افراد می آموزند با برقرار کردن روابط، ماهیت و درمان اضطراب را درک نمایند، (۲) مهارت های مقابله ای را به آنان آموزش می دهند، (۳) زمانی که افراد در طول روز به موقعیت های برانگیزاننده اضطراب، پاسخ می گویند در مرحله کاربرد هستند و مهارت های مقابله ای را در نهایت دقت به کار می گیرند (به نقل از مٹ و همکاران، ۱۹۹۹).

آموزش مهارت های مطالعه: مطالعه، یک فعالیت پیچیده و خلاق است که نیازمند به ترکیبی از فنون و روش های مطالعه است. ویتمایر (۱۹۷۲) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای اضطراب امتحان پایین، به طور معنادار از مهارت های مطالعه ای ضعیفی برخوردارند. اسپیل برگر و همکاران (۱۹۷۶) معتقدند که کاهش اضطراب امتحان، به تنهایی برای بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی کافی نیست بلکه به طور همزمان لازم است که عادات مطالعه دانش آموزان دارای اضطراب امتحان اصلاح شود. زیرا این دانش آموزان با آمادگی مناسب و کافی در امتحان شرکت نمی نمایند. دانش آموزانی که از مهارت های مطالعه مناسب و در نتیجه از آمادگی خوبی برخوردارند، به احتمال زیاد نگرانی کمتر و در نتیجه تمرکز بیشتری در موقعیت امتحان از خود نشان می دهند (به نقل از کاوینگتن، ۲۰۰۲).

پیشینه پژوهش

نوراله (۱۳۷۴) تحقیقی به نام رابطه اضطراب امتحان، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی انجام داده و نتیجه گرفته است که اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد.

عباس آبادی (۱۳۷۶) در یک پژوهش رابطه بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی را تحقیق کرده است یافته ها نشان داده است که بین سطح اضطراب آشکار و پنهان و میزان پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار معکوس وجود دارد و همبستگی متوسط و منفی را نشان می دهد. با تفکیک دانش آموزان به دو گروه قوی و ضعیف بر اساس معیار معدل درسی، این نتیجه دریافت شد که بین دو گروه از نظر سطح اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد و سطح اضطراب دانش آموزان ضعیف بیشتر از دانش آموزان قوی است. در هر دو گروه سطح اضطراب پنهان از اضطراب آشکار بیشتر است. البته این یافته ها جهت رابطه علی را نشان نمی دهند. بنابراین باید عوامل مختلف را در افت تحصیلی علل ایجاد اضطراب مورد بررسی قرار داد.

مرادی زاده (۱۳۸۲) در تحقیقی به نام بررسی رابطه هدف گرایی معطوف به تکلیف، خودتخریبی و خودارتقای با اضطراب امتحان، خودآثر بخشی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز، که بر روی ۳۷۷ دانش آموز پسر پایه اول دبیرستان های شهر اهواز انجام داد به این نتایج رسید که هدف معطوف به تکلیف (یادگیری) با اضطراب امتحان

رابطه‌ای ندارد. هدف خودارتنقایی (عملکردگرایی) با اضطراب امتحان رابطه منفی معنی‌دار و هدف خودتخریبی (عملکرد اجتناب) با اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی‌دار دارد و یافته‌ها نشان داد که هدف یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای نداشت، هدف عملکرد گرایش با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار و هدف عملکرد اجتناب با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار داشت.

شعیری، میرزایی، پروری، شه‌مرادی و هاشمی (۱۳۸۳) در تحقیقی به نام مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی استان‌های ایلام، کردستان و خراسان به این نتیجه رسیدند که یافته‌ها به طور کلی بیانگر وجود رابطه منفی و معنادار بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی است.

لشکری‌پور، بخشانی و سلیمانی (۱۳۸۵) در تحقیقی به "نام بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی" بر روی ۹۳۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان انجام دادند نتایج پژوهش نشان داد که بین سطح اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود داشت و شیوع اضطراب امتحان بین دختران و پسران تفاوت معناداری داشت.

تعیین حجم پژوهش

مقادیری جدول نمونه گیری مورگان و کریشی توسط فرمولی با همین نام بدست آمده است. مقادیری که در جدول بعنوان حجم نمونه قرار داده شده است با در نظر گرفتن نسبت ویژگی مورد نظر (P) در جامعه برابر با ۰.۵/۰ به دست آمده است و اگر نسبت صفت مورد نظر فرمول مورگان و کریشی برای تعیین حجم نمونه در جوامع محدود باشد.

تعریف هر یک از موارد فرمول به صورت زیر است،

$$n = \text{حجم نمونه}$$

$$X^2 = \text{آماره آزمون کای-دو برای سطح اطمینان تعیین شده با یک درجه آزادی}$$

$$N = \text{حجم جامعه}$$

$$P = \text{نسبت صفت مورد نظر در جامعه (که در جدول بالا برابر با مقدار ۰.۵/۰ در نظر گرفته شده است)}$$

$$ME = \text{حاشیه خطا قابل قبول (که به صورت نسبت بیان می‌شود)}$$

نکته: هنگامی که از جدول نمونه گیری مورگان و کریشی استفاده می‌کنید نیازی به استفاده از فرمول نمی‌باشد و با استفاده از جدول تمامی مواردی که شما نیاز دارید برای تعیین حجم نمونه کافی می‌باشد. در آخر برای رفرنس دهی تعداد نمونه تعیین شده در مطالعه می‌توانید از رفرنسی که در انتهای این مقاله قرار داده شده است استفاده نمایید.

باید به این نکته نیز توجه نمود که حجم نمونه در نظر گرفته شده بر اساس جدول نمونه گیری مورگان و کریشی حداکثر حجم نمونه می‌باشد به این دلیل که مقدار نسبت صفت مورد نظر در جامعه را برابر با ۰.۵/۰ گرفته است. اما برای تعیین حجم

نمونه در مطالعات پژوهشی و همچنین انواع روشهای نمونه گیری به صورت دقیق و در نظر گرفتن حداقل نمونه مورد نیاز با دقت، صحت و اطمینان بالا حتما باید توسط متخصصین آماری تعیین گردد تا از اتلاف منابع تا حد امکان جلوگیری شود. را در جامعه داشته باشید میتوانید حجم نمونه را با استفاده از این فرمول به دست آورید.

در این صورت :

$$n = \frac{50 (1.96)^2 (0.25)}{50 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 40$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۴۰ نفر خواهد بود.

بیان مساله

بررسی مقایسه ای مولفه های اضطراب امتحان اسپیلبرگر در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه

فرضیات فرعی

- بررسی مولفه های اضطراب امتحان اسپیلبرگر در مدارس ابتدایی پسرانه

- بررسی مولفه های اضطراب امتحان اسپیلبرگر در مدارس ابتدایی دخترانه

روش های آماری: برآورد نمرات مولفه های مقیاس اضطراب امتحان در مدارس دخترانه از ۴۰ نفر دانش آموز و سپس مدارس پسرانه نیز از ۴۰ نفر دانش آموز جمعا ۸۰ نفر دانش آموز و مقایسه آماری آنها با یکدیگر

ابزار سنجش

پرسشنامه اضطراب اسپیلبرگر (صفتی و حالتی)

این پرسشنامه با هدف خودسنجی مربوط به اضطراب صفتی و وضعی طراحی شده است

روش نمره گذاری و شیوه اجرا

پرسشنامه اضطراب اسپیلبرگر از ۴۰ سوال تشکیل شده که ۲۰ سوال اول حالت اضطراب و ۲۰ سوال دوم رگه اضطراب را مورد سنجش قرار می دهد. مقیاس حالت اضطراب (اضطراب آشکار) شامل ۲۰ جمله است که احساسات فرد را در «این لحظه و زمان پاسخگویی» ارزشیابی می کند. مقیاس رگه اضطراب (اضطراب پنهان) هم شامل ۲۰ جمله است که احساسات عمومی و معمولی افراد را می سنجد. در پاسخگویی آزمودنی ها در پاسخ به حالت اضطراب تعدادی گزینه برای هر عبارت ارائه شده است که آنها باید گزینه ای را که به بهترین وجه شدت احساسات آنها را بیان می نماید انتخاب کنند. این گزینه ها عبارتند از:

۱- خیلی کم، ۲- کم، ۳- زیاد و ۴- خیلی زیاد. وزن های نمره گذاری، برای عبارت هایی که عدم اضطراب را نشان می دهند به صورت معکوس است.

عبارت هایی که در هنگام نمره گذاری به صورت معکوس نمره گذاری می شوند عبارتند از:.

مقیاس حالت اضطراب: ۲۰-۱۹-۱۶-۱۵-۱۱-۱۰-۸-۵-۲-۱

مقیاس رگه اضطراب: ۳۹-۳۶-۳۴-۳۳-۳۰-۲۷-۲۶-۲۳-۲۱

برای به دست آوردن نمره فرد در هر کدام از دو مقیاس، با توجه به اینکه برخی عبارت ها به صورت معکوس نمره گذاری می شوند، مجموع نمرات ۲۰ عبارت هر مقیاس می گردد. لذا نمرات هر کدام از دو مقیاس حالت و رگه اضطراب می تواند در دامنه ای بین ۲۰ تا ۸۰ قرار گیرد.

برای نمره گذاری مقیاس به کمک دست، کلیدهایی در جهت تصحیح قابل دسترسی هستند. برای ساختن کلیدی مناسب هر مقیاس باید به شکل آزمون و ارزش های چاپ شده بر روی کلید که برای هر پاسخ از ۲۰ عبارت وجود دارند توجه نمود. برای پاسخگویی که یک یا دو عبارت را در هر مقیاس حذف می کنند، می توان به شیوه زیر و به نسبت کل نمره، مقیاس را تعیین نمود. تعیین میانگین نمرات وزن داده شده و سپس ضرب کردن ارزش به دست آمده در ۲۰ و گرد کردن آن عدد به سمت نزدیکترین عدد صحیح بالا، اگر سه عبارت یا بیشتر حذف شده باشد، اعتبار تعیین میزان اضطراب آزمودنی، زیر سوال است.

تفسیر نمرات

مقیاس	میزان	نمرات
حالت اضطراب	هیچ یا کمترین حد	۲۰-۳۰
	خفیف	۳۱-۴۲
	متوسط	۴۳-۵۳
	شدید	۵۴ و بیشتر
رگه اضطراب	هیچ یا کمترین حد	۲۰-۳۴
	خفیف	۳۵-۴۵

متوسط	۴۶-۵۶
شدید	۵۷ و بیشتر

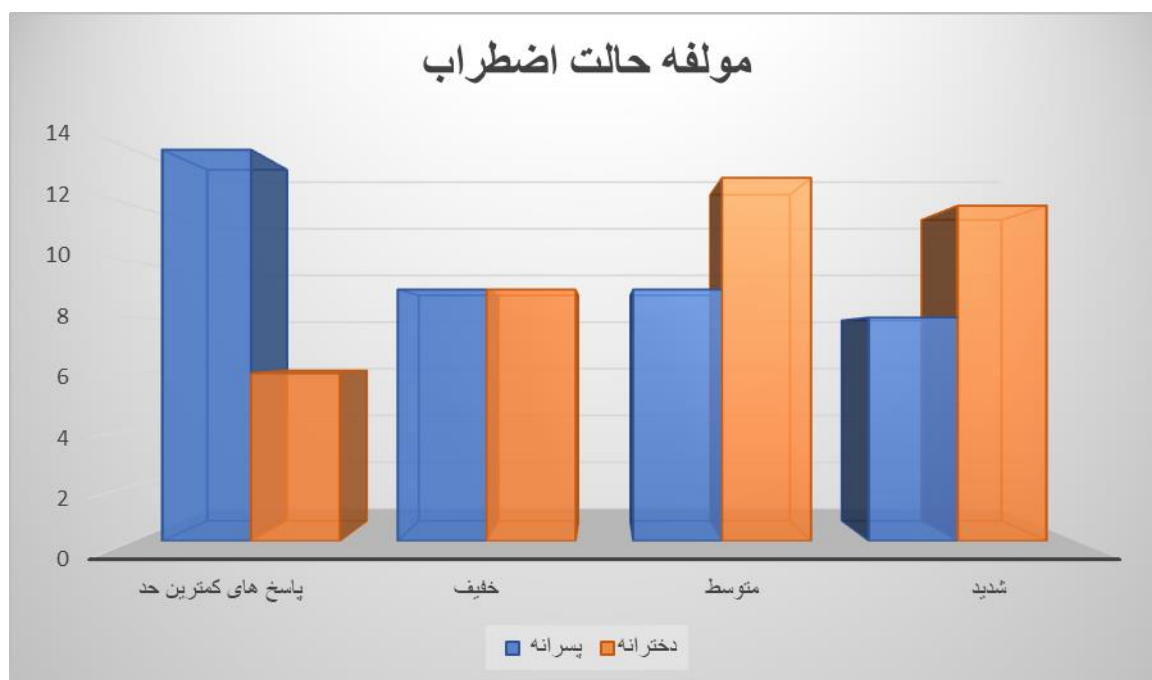
پایایی و روایی

در پژوهش خانی پور و همکاران (۱۳۹۰) ضریب همسانی آین آزمون به شیوه آلفای کرونباخ $0/66$ به دست آمد. اعتبار آن به روش همسانی درونی در کار با بزرگسالان، دانشجویان و فراخواندگان ارتش $0/95$ - $0/86$ ، به روش آزمون - بازآزمون برای دانش آموزان $0/77$ و برای دانشجویان $0/70$ گزارش شده است (آنتونی و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از خانی پور و همکاران، ۱۳۹۰). در هنجاریابی آزمون در ایران اعتبار آزمون - بازآزمون برای مقیاس رگه اضطراب $0/65$ تا $0/86$ ضریب آلفای کرونباخ برای حالت اضطراب $0/92$ محاسبه شد (مهرام، ۱۹۹۴، به نقل از خانی پور، ۱۳۹۰).

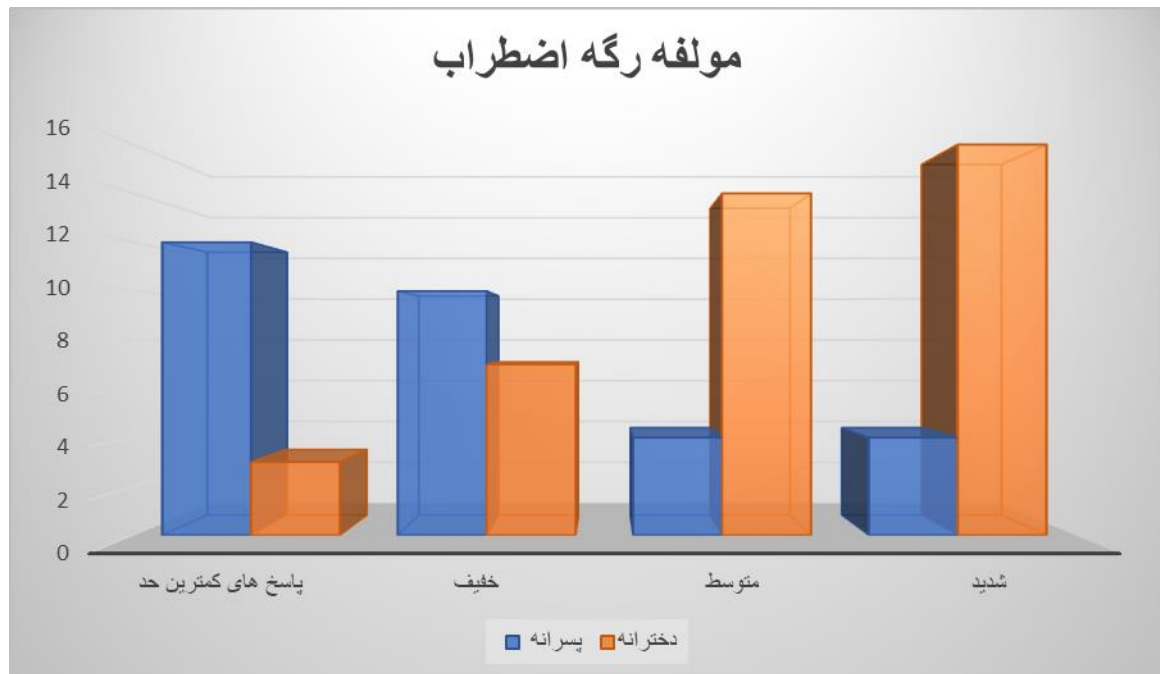
بحث و نتیجه گیری

بعد از استخراج نتایج پرسشنامه ها جدول آماری میانگین داده ها به شرح ذیل در دو گروه مدارس دخترانه و پسرانه به شرح ذیل تجزیه و تحلیل گردید

الف) جدول آماری نتایج مقایسه ای مولفه حالت اضطراب (اضطراب امتحان) اسپیلبرگر در مدارس پسرانه و دخترانه



الف) جدول آماری نتایج مقایسه ای مولفه رگه اضطراب (اضطراب امتحان) اسپیلبرگر در مدارس پسرانه و دخترانه



در هر دو مولفه اضطراب امتحان رگه اضطراب و حالت اضطراب دانش آموزان مدارس دخترانه از اضطراب بیشتری نسبت دانش آموزان پسر برخوردار بودند که روحیات دانش آموزان دختر بسیار شکننده تر و حساس تر از مدارس پسرانه است و تفاوت معنی داری در این مورد وجود داشت.

منابع

- ابطحی، معصومه السادات و ندری، خدیجه. (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری با عملکرد تحصیلی دانش-آموزان متوسطه شهر زنجان، فصلنامه علمی -پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره دوم، صص ۱۵-۲۸.
- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۱). اضطراب امتحان. اردبیل: نیک آموز
- ابوالقاسمی، عباس، گلپور، رضا، نریمانی، محمد، قمری. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. مطالعات تربیتی و روانشناسی. سال ۱۰، شماره ۵، صص ۲۰-۳۵.
- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه اضطراب امتحان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، بهمن. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان علل سنجش و درمان. پژوهش های روانشناختی، دوره ۵، شماره ۳ و ۴، صص ۸۲-۹۹.

ادراکی، میترا؛ رامبد، معصومه و عبدلی، روح-اله. (۱۳۹۰). ارتباط رضایت از تحصیل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۱، شماره ۱، صص ۱۱-۳۹.

به-پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دیرآموز، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال نهم، شماره ۳۳، صص ۱۸۶-۱۶۳.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان: ماهیت، علل، درمان، همراه با آزمون های مربوطه. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

پورحمیدی، مجید. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر هیپنوتیزم بر اضطراب امتحان دانش آموزان سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه، آزاد واحد مرودشت.

جمعه پور، احمد. (۱۳۹۰). رهایی از اضطراب امتحان. مشهد: انتشارات فراانگیزش.

جوادی، مرضیه؛ کیوان-آرا، محمود، یعقوبی، مریم، حسن-زاده، اکبر و عبادی، زهرا. (۱۳۸۹). رابطه بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۰، شماره ۳، صص ۲۵۴-۲۴۶.

چراغیان، بهمن، فریدونی مقدم، مالک، برازپردنجانی، شهرام، باورصاد، نفیسه. (۱۳۸۷). بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان پرستاری. دانش و تندرستی، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شاهرود، صص ۲۹-۲۵.

حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، مجله مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۵، شماره ۴، صص ۴۵-۲۵.

حسن-شاهی، زهرا. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط سبک شناختی استقلال - وابستگی میدانی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان در شهرستان ارسنجان، پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی شهر اصفهان.

حسینی، سیده زهرا. (۱۳۹۲). رابطه اضطراب امتحان و جایگاه مهار درونی و بیرونی با خودکارآمدی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

حسینی نسب، داوود. (۱۳۷۷). عوامل مهم و مؤثر در تعبیه یک سیستم ارزشیابی آموزشی یا در طرح یک برنامه جامع ارزشیابی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره جدید، شماره سوم، صص ۴۷-۳۳.

حمیدپور، حسن؛ حسینی، علی و پژوهنده، علی. (۱۳۸۸). نقش آموزش پیش دبستانی در یادگیری مهارت های حرکتی و مهارت های اجتماعی، مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۳۸-۱۱۷.

- خدای، نغمه؛ عابدی، احمد و آتش-پور، سیدحمید. (۱۳۹۰). تاثیر آموزش حافظه فعال و فراشناخت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر ناتوان در یادگیری ریاضی، مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال ۱۲، شماره ۴۳، صص ۴۵-۵۳.
- خدایاری فرد، محمد (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر سازگاری اجتماعی دانشجویان شاهد و غیر شاهد، طرح پژوهشی مؤسسه روانشناسی و علوم تربیتی.
- خسروی، معصومه، بیگدلی، ایمان. (۱۳۸۷). رابطه ویژگی های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. مجله علوم رفتاری، دوره ۲، شماره ۱، صص ۲۴-۱۳.
- دادستان، پریخ. (۱۳۹۱). روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی، جلد اول، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- دری-هکی، سیما. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه ای اضطراب امتحان در رابطه بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه سوم متوسطه دبیرستان های دولتی روزانه شهر شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۷). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف پیشرفت، مجله پژوهش های نوین روانشناختی، سال ۳، شماره ۹، صص ۹۱-۶۵.
- رایبیز، استفن. (۱۳۸۸). مبانی رفتار سازمانی، مترجمان، علی پارسیان و محمد اعرابی، تهران: انتشارات موسسه مطالعات و مطالعات و پژوهش های بازرگانی.
- رستمی، صباح؛ احمدنیا، شیرین (۱۳۹۰). تعیین سهم مؤلفه های حمایت اجتماعی ادراک شده در، پیش بینی سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهرستان جوانرود، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال چهارم، صص ۱۲۹-۱۳۸.
- زرین چنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. نوآوری های آموزشی. شماره ۱۴.
- سالاری-فر، محمدحسین و پاکدامن، شهلا. (۱۳۸۸). نقش مولفه های حالت فراشناختی در عملکرد تحصیلی، مجله روانشناسی کاربردی، سال ۳، شماره ۴، صص ۱۱۲-۱۰۲.
- سپهریان، فیروزه، رضایی، زمانه. (۱۳۸۹). میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی. برنامه ریزی درسی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره ۲۵، صص ۸۰-۶۵.
- سلیمانی، تادر؛ حدادیان، احمد و شهرابی، کاظم. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان کلاس های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال ۴، شماره ۴، صص ۱۴۴-۱۲۹.
- سلیمی، مسعود (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان محبوب و منزوی، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد خوراسگان، شماره ۲۴، صص ۱۳۰-۱۱۹.

سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا و لطف آبادی، حسین (۱۳۹۲). روانشناسی رشد (۱)، تهران: انتشارات سمت.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر روان.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روش های آموزش و یادگیری، تهران: انتشارات دوران.

شریف زاده، فتاح و کاظمی، مهدی. (۱۳۹۱). مدیریت و فرهنگ سازمانی، تهران: انتشارات قومس.

شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۹). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیر کبیر

شعیری، محمدرضا، ملامیرزایی، محمدعلی، پروری، مریم، شه مرادی، فاطمه، و هاشمی، اختر. (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. دوماهنامه علمی- پژوهشی، دانشگاه شاهد، سال یازدهم، دوره جدید، شماره ۶.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

شمس، فاطمه.، تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطی بین جهت گیری هدف و عملکرد ریاضی. روش ها و مدل های روانشناختی، سال اول، شماره سوم صص ۸۳-۹۶.

شمس، قاسم. (۱۳۷۸). رابطه بین درونگرایی و برونگرایی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

شهنی بیلاق، منیژه.، مهرابی زاده هنرمند، مهناز.، علامه، عاطفه. (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. فصل نامه انجمن ایرانی روانشناسی، سال یازدهم، شماره ۴۳.

صفری، یحیی و رحمت اله، مرزوقی. (۱۳۸۸). مطالعه تجربی بررسی میزان تاثیر آموزش به شیوه فراشناختی بر عملکرد تحصیلی و آگاهی های فراشناختی دانش آموزان در برنامه درسی علوم دوره راهنمایی، مجله دانشور رفتار، سال ۱۶، شماره ۳۹، صص ۴۵-۵۴.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل های رقیب، مجله تازه های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۳، صص ۳۴-۴۸.

عباس آبادی، بتول. (۱۳۷۶). رابطه بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی بالینی، دانشگاه فردوسی مشهد.

علاقمند، علی. (۱۳۹۱). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان.

فتحی، فاطمه؛ فاتحی زاده، مریم؛ نصر اصفهانی، احمد رضا. (۱۳۸۴). تهیه چک لیست سنجش مهارتهای اجتماعی قابل انتقال از دبیران به دانش آموزان دوره دبیرستان. پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان. شماره ۱۹ صص ۱۷۵-۲۰۶.

فروتنی، مرجان. (۱۳۸۷). تاثیر دوره پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر کازرون، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

فروتن، مرجان. (۱۳۸۷). تاثیر دوره پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر کازرون، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.