

## ارائه مدل اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه در بستر فرهنگی ایران: مطالعه‌ای ساختاری و تفسیری

سیروس منصورى<sup>۱\*</sup>، فاطمه جعفرى<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه با روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری بود. روش پژوهش مطالعه موردی از نوع مدل‌سازی ساختاری تفسیری بود. جامعه آماری شامل متخصصان بودند که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۴۳ نفر از اعضای هیأت علمی و مشاوران مدارس در استان یزد در سال ۱۴۰۱ انتخاب شدند. با بررسی ادبیات پژوهش، عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه استخراج و بر اساس نظر متخصصان و با تعدیل آن‌ها، عوامل نهایی تعیین شدند. سپس به منظور مشخص نمودن تأثیر علت و معلولی عوامل مستخرج، از پرسشنامه خودتعاملی ساختاری تفسیری مستخرج از یافته‌های پژوهش استفاده شد. به منظور تعیین اعتبار عوامل، از شاخص روایی محتوایی لاوشه استفاده شد. برای این منظور، از متخصصان خواسته شد میزان جامع و مانع بودن عوامل نهایی را بر اساس عوامل استخراج شده تعیین کنند. مقدار CVR برابر با ۹۷ درصد به دست آمد. نتایج نشان داد که از بین عوامل یازده گانه نهایی، انتظارات والدین از دانش‌آموز عمیق‌ترین عامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان (سطح هفتم مدل) است. رفتار و نگاه معلم با دانش‌آموز سطح ششم مدل را تشکیل می‌دهد. دو عامل کمال‌گرایی و فضای حاکم بر خانواده سطح پنجم مدل است. دو عامل خودپنداره تحصیلی و هوش هیجانی سطح چهارم مدل، عامل خودنظم‌دهی سطح سوم مدل، و ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی اجتماعی و محیط اجتماعی مدرسه سطح دوم مدل را تشکیل می‌دهند. در نهایت رقابت سطح اول مدل اثرپذیرترین عامل در رابطه با عوامل مؤثر بر اضطراب است.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، سطح‌بندی، مدل ساختاری تفسیری، دانش‌آموزان متوسطه

۱. استادیار، علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران. (نویسنده مسئول):

(S-mansoori@araku.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

**Developing a Model on Test Anxiety of High School in Iran's Cultural Context:  
an interpretive structural study**

**Sirus Mansouri<sup>1</sup>, Fatemeh Jafari<sup>۲</sup>**

**Abstract**

The aim of this study was to identify and leveling the factors affecting the test anxiety of high school students based on interpretive structural modeling. The research method was a case study. The statistical population included experts including faculty members and school counselors in Yazd province in 2022 and 43 of them were selected by purposive sampling method. In order to determine the factors, first, by examining the research literature, the factors affecting on high school students' test anxiety were extracted. And then, based on the expert's perspectives and by putting together and combining and eliminating some similar cases, the final factors were determined. Then, in order to determine the effect of cause and effect of the extracted factors, the ISM self-interaction questionnaire was used. The results showed that among the final eleven factors, parents' expectations of the student play the role of the deepest factor affecting students' test anxiety (seventh level of the model). The teacher's attitude towards the student is the sixth level of the model. The factors of perfectionism and family climate are fifth level of the model. The factor of academic self-concept and emotional intelligence constitute the fourth level of the model. The self-regulating factor forms the third level of the model. The factor of personality traits, social self-efficacy and social environment of the school constitute the second level of the model. Finally, competition is the first level of the model and is considered as the most influential factor in relation to the factors affecting anxiety.

**Keywords:** Test Anxiety, Leveling, Interpretive Structural Model, High School Students

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran.

## مقدمه

اضطراب امتحان، به عنوان یکی از متغیرهای تربیتی، روان‌شناختی و اجتماعی، دغدغه بسیاری از پژوهش‌های سال‌های اخیر (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷؛ شعاعی و همکاران، ۱۳۹۹؛ نول<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ اوان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) بوده است. اضطراب به حالتی اطلاق می‌شود که بر اساس آن، فرد بیش از حد معمول درباره وقوع رخدادی وحشتناک در آینده نگران است (خلیلی طریقه و همکاران، ۱۴۰۱). حضور در مکان‌های آموزشی مثل مدرسه، واکنش‌های هیجانی مثل اضطراب را به دنبال دارد و یکی از اصلی‌ترین و رایج‌ترین این اضطراب‌ها اضطراب امتحان است (بورتون و باکستر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). از آنجا که اضطراب امتحان سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی و شکوفایی استعدادها، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر سوء می‌گذارد (لاو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹)، کنترل آن برای متولیان نظام آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. در واقع امتحان یکی از مهم‌ترین عوامل اضطراب‌زا در مدارس است که پیامدهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی مختلفی دارند و می‌تواند منجر به کاهش عملکرد دانش‌آموزان در طول زمان برگزاری امتحان شود (اوان و همکاران، ۲۰۲۰).

در رابطه با عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان می‌توان گفت اضطراب امتحان دانش‌آموزان با رقابت آنان با همکلاسی‌هایشان و ارزشیابی منفی دانش‌آموزان نسبت به سایر همکلاسی‌ها، به ویژه دانش‌آموزان توانمندتر و نحوه کار معلم، تکالیف امتحان و سختگیری‌های نامناسب، ارتباط دارد. با توجه به مطالعات مختلف انجام‌شده در رابطه با اضطراب امتحان عوامل مختلفی هستند که بر این متغیر تأثیر می‌گذارند. بخشی از این عوامل، مثل خودپنداره تحصیلی (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۱؛ راست روشن طیبی و محمدی، ۱۳۹۸)، کمال‌گرایی (عبدالحمیدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ بیات و همکاران، ۱۴۰۱) و خودنظم‌دهی (اردونی و همکاران، ۱۳۹۶؛ دیانت و همکاران، ۱۳۹۶) به ویژگی‌های فردی برمی‌گردد. برخی از عوامل، مثل رفتار معلم با دانش‌آموز (حقیقی و همکاران، ۱۳۷۹)، محیط اجتماعی مدرسه (وفا و همکاران، ۱۳۹۸؛ حقیقی و همکاران، ۱۳۷۹) و رقابت (کرامتی، ۱۳۸۰) منبعث از نظام آموزشی‌اند. بخشی از این عوامل، از جمله انتظارات

1. Knoll
2. Owan
3. Burton & Baxter
4. Lowe

والدین (عبدالحمیدی و همکاران، ۱۳۹۴) و فضای حاکم بر خانواده (نوری پور لیاولی و حسینیان، ۱۳۹۵؛ شیفته و بهره‌مندجو، ۱۳۹۶) نیز عمدتاً در بستر خانواده شکل می‌گیرند. روز<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) بر این باورند که احساس ناامنی، ترس از معلم و ترس از شکست تحصیلی و به طور کلی عدم تأمین نیازهای ایمنی و عاطفی در مدرسه و کلاس درس و جو روانی اجتماعی مدرسه نقش عمده‌ای در ایجاد اضطراب امتحان دارند. حسینیان و نیکنام (۱۳۸۹) کمال‌گرایی را یکی از عوامل اضطراب‌زا دانسته‌اند. چندین مطالعه دیگر (لیو، منگ و خو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷) که رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و اضطراب امتحان در بین دانشجویان و دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند، اغلب نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان رابطه دارد. همچنین مطالعات انجام شده در حوزه متغیرهای روان‌شناختی نشان از رابطه بین متغیر هوش هیجانی با اضطراب امتحان دارد (فلینگر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ ماگانو و همکاران، ۲۰۱۶). از آنجا که اضطراب امتحان منجر به اختلال در راهبردهای عملی و مؤثر در پرورش مهارت‌های ارتباطی، خودتنظیمی هیجانی، استقلال و قابلیت حل مسئله می‌شود، با هوش هیجانی رابطه نزدیکی دارد. همچنین هوش هیجانی نقش بسزایی در بهینه‌سازی اضطراب تحصیلی دارد (میکولاجچک و لومینت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)؛ علاوه بر این، پژوهش‌ها (بحرانی و همکاران، ۱۳۹۰) حاکی از رابطه احساس خودکارآمدی پایین با سطح بالای اضطراب و علائم فیزیکی فشار روانی است. خودنظم‌دهی تحصیلی یکی از مفاهیم مرتبط با اضطراب امتحان نیز هست که به صورت فرایندی سودمند و پویا اهداف یادگیری و تلاش‌های دانش‌آموزان را برای مهار شناخت، هیجان و رفتار در محیط تنظیم می‌کند (دیانت و همکاران، ۱۳۹۶). به نظر زیمرمن و کیتزاتز<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) دانش‌آموزان خودنظم‌جو، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. نتایج نشان می‌دهد افرادی که خودنظم‌دهی پایینی دارند دارای احساس خودکارآمدی پایین بوده و این امر می‌تواند سبب اضطراب و احساس غیرقابل مهار بودن موقعیت شود (لی، لی و بنگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

علاوه بر متغیرهای روان‌شناختی، برخی عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان عمدتاً بر

1. Roos
2. Liu, Meng & Xu
3. Fellinger
4. Mikolajczak & Luminet
5. Zimmerman & Kitsantas
6. Lee, Lee & Bong

فضای حاکم بر خانواده و محیط اجتماعی مدرسه تأکید دارند (مرادیان و عیسی نژاد، ۱۴۰۲؛ جعفرزاده داشبلاغ و همتی، ۱۴۰۲؛ ساکی و درفشان، ۱۴۰۱). فضای حاکم بر بسیاری از مدارس و خانواده‌ها به دلیل رقابت‌های سنگین تحصیلی، عملاً ایجاد اضطراب می‌کند. با توجه به اینکه دانش آموزان زمان زیادی از روز را در محیط مدرسه و در ارتباط مستقیم با معلم، مدیر و همسالان خود می‌گذرانند، به نظر می‌رسد مؤلفه‌های درون مدرسه‌ای می‌توانند پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان دانش آموزان باشند (مصلح گرمی، خالق‌خواه، معینی کیا و علینژاد، ۱۴۰۰). در تحقیقات پیشین از عوامل گوناگونی تحت عنوان عوامل مدرسه یاد شده است. نتایج محمدی مصیری و همکاران (۱۳۹۱)، اینگول و نوردال<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نیز رابطه عوامل مدرسه را با مشکلات رفتاری دانش آموزان نشان می‌دهد. در این بین، رابطه بین معلم و دانش آموز و نقش بازتری ایفا می‌کند. همچنین محیط خانواده به عنوان یکی از زمینه‌های مهم شکل‌گیری و بروز پدیده اضطراب امتحان به حساب می‌آید. به نظر ساراسون (به نقل از کاظمیان مقدم و مهربانی‌زاده هنرمند، ۱۳۹۱) اضطراب امتحان در نتیجه تعامل والدین با کودک شکل می‌گیرد و الگوی ارتباطی منفی والدین عامل مهمی برای شکل‌گیری این پدیده است؛ به همین دلیل کارکرد خانواده و نحوه تعامل افراد آن در پیش‌بینی اضطراب امتحان مورد توجه برخی پژوهشگران بوده است (پوتواین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). با این حال بررسی پیشنهاد پژوهش نشان داد که عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اضطراب امتحان، عوامل را به صورت موردی و بیشتر در قالب همبستگی متغیرهای روان‌شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند و تاکنون پژوهشی که به سطح‌بندی عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان بپردازد، مورد توجه قرار نگرفته است. با شناسایی و سطح‌بندی این عوامل می‌توان بر اساس اولویت‌های به‌دست‌آمده در خصوص این عوامل تصمیم گرفت. در واقع در پژوهش‌های قبلی مشخص نگردیده به منظور انجام یک مداخله مناسب، این مداخله از چه نقطه‌ای باید آغاز گردد، بر چه عواملی باید بیشتر تأکید شود و ترتیب ارائه این مطالب چگونه باید باشد؛ بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش آموز کدامند و به چه صورت سطح‌بندی می‌شوند؟

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر مطالعه موردی به منظور مدل‌سازی ساختاری تفسیری است. جامعه آماری شامل متخصصان بودند که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۴۳ نفر از اعضای هیأت علمی و مشاوران مدارس در استان یزد در سال ۱۴۰۱ انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه خودتعاملی است. به منظور اعتبار عوامل نهایی، از شاخص روایی محتوایی لاو شه استفاده شد و از خبرگان خواسته شد میزان جامع و مانع بودن عوامل نهایی را بر اساس عوامل استخراج‌شده تعیین کنند. مقدار CVR برابر با ۹۷ درصد به دست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک مدل‌سازی ساختاری تفسیری استفاده شد. در مرحله اول ماتریس خودتعاملی ساختاری تشکیل می‌شود، بدین معنی که عوامل شناسایی شده وارد ماتریس خودتعاملی ساختاری می‌شوند. در این ماتریس، اگر عنصر سطر  $i$  منجر به ستون  $j$  شود، حرف  $V$ ؛ اگر عنصر ستون  $j$  منجر به سطر  $i$  شود، حرف  $A$  را قرار داده و در صورتی که این رابطه دوطرفه باشد، حرف  $X$  و اگر ارتباطی نباشد، حرف  $O$  قرار داده می‌شود. در مرحله دوم ماتریس دستیابی اولیه تشکیل می‌شود. این ماتریس با تبدیل نمادهای روابط ماتریس خودتعاملی ساختاری به اعداد صفر و یک تشکیل می‌شود؛ بدین صورت که به جای  $V$  عدد ۱؛ به جای  $A$  عدد ۰، به جای  $X$  عدد ۱ و به جای  $O$  عدد ۰ قرار داده می‌شود. سپس در مرحله سوم ماتریس دستیابی نهایی تشکیل می‌شود. در واقع پس از اینکه ماتریس دستیابی اولیه به دست آمد، باید سازگاری درونی آن برقرار شود؛ به عنوان نمونه، اگر عامل ۱ منجر به عامل ۲ شود و عامل ۲ نیز منجر به عامل ۳ شود، باید عامل ۱ نیز منجر به عامل ۳ شود، لذا در صورتی که در ماتریس دستیابی اولیه این حالت برقرار نبود، باید ماتریس اصلاح شود و روابطی که از قلم افتاده جایگزین شوند. در مرحله چهارم سطح و اولویت متغیرها تعیین می‌شود. پس از تعیین مجموعه دستیابی و مجموعه‌ی پیش‌نیاز برای هر عامل و تعیین مجموعه مشترک، سطح‌بندی عوامل انجام می‌شود. مجموعه دستیابی مجموعه‌ای است که در آن سطرها به صورت ۱ ظاهر شده باشند و مجموعه پیش‌نیاز مجموعه‌ای است که در آن ستون‌ها به صورت ۱ ظاهر شده باشند. با به دست آوردن اشتراک این دو مجموعه، مجموعه مشترک به دست خواهد آمد. اگر عوامل مجموعه اشتراک با مجموعه دستیابی یکسان باشد، سطح اول اولویت را به خود اختصاص می‌دهد. با حذف این عوامل و تکرار این مرحله برای سایر عوامل، سطح تمام عوامل تعیین می‌شود. در مرحله پنجم، مدل ساختاری تفسیری ترسیم می‌شود. در واقع مدل بر اساس

سطوح تعیین شده و ماتریس دستیابی نهایی ترسیم می شود. در ادامه و قبل از پرداختن به یافته های پژوهش، مشخصات مشارکت کنندگان پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱ مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

| موقعیت شغلی |           | تحصیلات |               | جنسیت |    |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------|----|
| مشاور مدرسه | هیأت علمی | دکتری   | کارشناسی ارشد | مرد   | زن |
| ۱۲          | ۳۱        | ۳۵      | ۸             | ۲۷    | ۱۶ |

### یافته ها

به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش آموزان از جستجوی سازمان یافته ادبیات پژوهش استفاده شد و با بررسی ادبیات پژوهش مشخص شد ۱۱ عامل بر اضطراب امتحان دانش آموزان مؤثر است که در جدول ۲ مشخص شده است.

جدول ۲ عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش آموزان

| ردیف | عوامل مؤثر                     | استنادات   |
|------|--------------------------------|--|
| ۱    | انتظارات والدین از دانش آموز   | عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۴)، ملک، انصاری و مهاجری (۱۳۹۷)   |
| ۲    | کمال گرایی                     | عقیلی (۱۳۹۶)، کریمیو همکاران (۱۳۹۷)، قدمی (۱۳۹۳)   |
| ۳    | خودپنداره تحصیلی               | غفاری و ارفع بلوچی (۱۳۹۱)، راست روشن طیبی و محمدی (۱۳۹۸)   |
| ۴    | خودنظم دهی                     | اردونی و همکاران (۱۳۹۶)، دیانت و همکاران (۱۳۹۶)  |
| ۵    | هوش هیجانی                     | هاشمی و همکاران (۱۳۹۴)، کشاورز افشار و میرزایی (۱۳۹۷)  |
| ۶    | ویژگی های شخصیتی               | لیو، مینگ و خیو (۲۰۰۶)، یزدانی و همکاران، (۱۳۹۷)   |
| ۷    | خودکارآمدی اجتماعی             | قدم پور و همکاران (۱۳۹۴)، اردانی و همکاران (۱۳۹۴)، دیانت و همکاران (۱۳۹۶)، حاجی آبادی و نیوشا (۱۳۹۵)، کشاورز افشار و میرزایی (۱۳۹۷)، مرادی و همکاران (۱۴۰۱). |
| ۸    | رفتار و نگاه معلم به دانش آموز | حقیقی و همکاران (۱۳۷۹)   |
| ۹    | محیط اجتماعی مدرسه             | وفا و همکاران (۱۳۹۸)، حقیقی و همکاران (۱۳۷۹)   |
| ۱۰   | فضای حاکم بر خانواده           | نوری پور لیاولی و حسینیان (۱۳۹۵)، شیفته و بهره مندجو (۱۳۹۶)، ملک، انصاری و مهاجری (۱۳۹۷)، عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۴)  |
| ۱۱   | رقابت                          | کرامتی (۱۳۸۰)، ایندربیزن (۱۹۹۵)، نیل و کرستسن (۲۰۰۹)   |

سؤال دوم: مدل‌سازی عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه به چه صورت است؟

پس از شناسایی عوامل، این عوامل در قالب سطر و ستون در جدول خودتعاملی قرار گرفتند، سپس با تبدیل نمادهای روابط ماتریس SSIM به اعداد صفر و یک، ماتریس RM به دست آمد. سپس سازگاری درونی عوامل برقرار شد که نتیجه حاصله در جدول ۳ ارائه شده است. در این جدول اعداد یک که علامت \* گرفته‌اند، نشان می‌دهند که در ماتریس دستیابی صفر بوده‌اند و پس از سازگاری عدد ۱ گرفته‌اند.

جدول ۳ ماتریس دستیابی نهایی

| عامل         | ۱  | ۲ | ۳  | ۴  | ۵ | ۶  | ۷  | ۸  | ۹  | ۱۰ | ۱۱ | قدرت نفوذ |
|--------------|----|---|----|----|---|----|----|----|----|----|----|-----------|
| ۱            | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱* | ۱* | ۱  | ۱  | ۱۱        |
| ۲            | ۰  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱* | ۱* | ۱* | ۱  | ۱۰        |
| ۳            | ۰  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۰  | ۱* | ۰  | ۱* | ۸         |
| ۴            | ۰  | ۰ | ۰  | ۱  | ۱ | ۱* | ۱  | ۱* | ۱* | ۱* | ۱  | ۸         |
| ۵            | ۱  | ۰ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱  | ۱* | ۱* | ۱  | ۱۰        |
| ۶            | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۰  | ۱* | ۱* | ۱  | ۱۰        |
| ۷            | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۰ | ۱  | ۱  | ۰  | ۱  | ۱  | ۱* | ۹         |
| ۸            | ۰  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱۰        |
| ۹            | ۱* | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱۱        |
| ۱۰           | ۰  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱ | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱  | ۱۱        |
| ۱۱           | ۰  | ۰ | ۱  | ۰  | ۰ | ۰  | ۰  | ۱  | ۰  | ۰  | ۱  | ۳         |
| قدرت وابستگی | ۵  | ۸ | ۱۰ | ۱۰ | ۹ | ۱۰ | ۱۰ | ۸  | ۱۰ | ۹  | ۱۱ | -         |

در مرحله بعد، برای تعیین سطح و اولویت متغیرها، مجموعه دستیابی و مجموعه پیش‌نیاز برای هر عامل تعیین شد. مجموعه دریافتنی مجموعه‌ای است که در آن سطرهای متغیر به ستون متغیر ختم شده باشند و مجموعه پیش‌نیاز مجموعه‌ای است که در آن ستون‌ها به سطرها ختم شده باشند. با به دست آوردن اشتراک این دو مجموعه، مجموعه مشترک به دست خواهد آمد. اگر عوامل مجموعه مشترک با مجموعه دستیابی یکسان باشد، سطح اول اولویت را به خود اختصاص می‌دهند. با حذف این عوامل و تکرار این مرحله برای سایر عوامل، سطح تمام عوامل تعیین شده

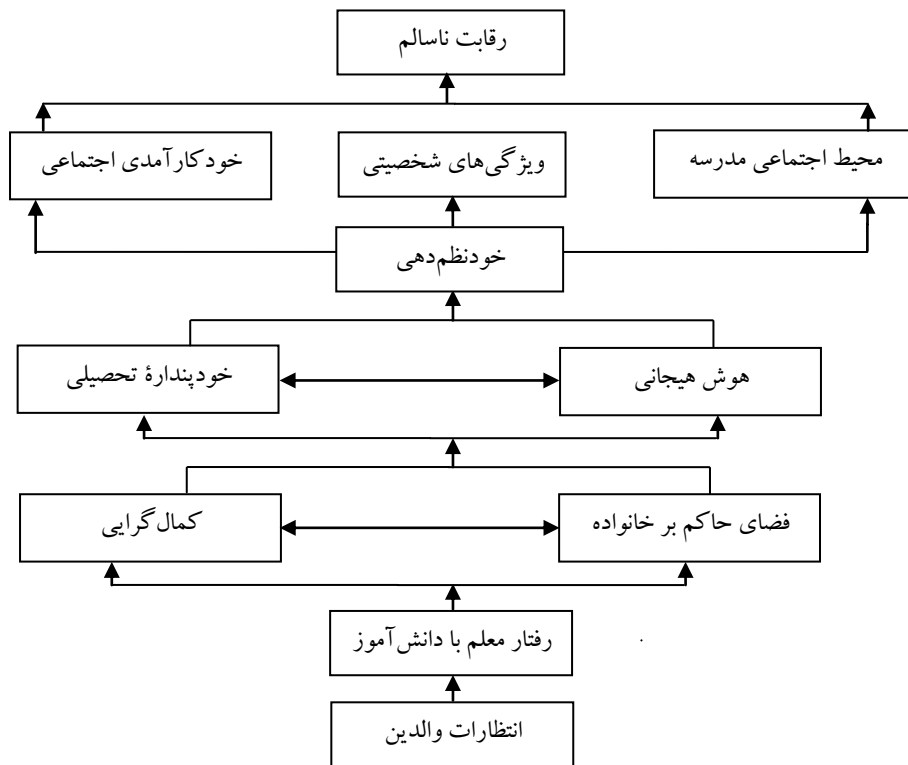


است. جدول ۴ بیانگر نتایج این مرحله است.

جدول ۴ تعیین سطح عوامل مؤثر بر اضطراب دانش آموزان

| عامل | مجموعه دریافتنی | مجموعه پیش نیاز    | اشتراک پیش نیاز با دریافتنی سطح |
|------|-----------------|--------------------|---------------------------------|
| ۱    | ۸-۱             | ۱                  | ۱                               |
| ۲    | ۱۰-۸۲           | ۱۰-۸۲-۱            | ۱۰-۸۲                           |
| ۳    | ۵۳-۲            | ۱۰-۸۵۳-۲-۱         | ۵-۳                             |
| ۴    | ۱۰-۸۵۴          | ۱۰-۸۵۴۳-۲-۱        | ۱۰-۸۵۴                          |
| ۵    | ۱۰-۸۵۳-۱        | ۱۰-۸۵۳-۲-۱         | ۱۰-۸۵۳-۱                        |
| ۶    | ۱۰-۹۷۶-۵۴۳-۲-۱  | ۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱    | ۱۰-۹۷۶-۵۴۳-۲-۱                  |
| ۷    | ۱۰-۹۷۶-۴۳-۲-۱   | ۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱    | ۱۰-۹۷۶-۴۳-۲-۱                   |
| ۸    | ۸               | ۸۱                 | ۸                               |
| ۹    | ۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱ | ۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱    | ۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱                 |
| ۱۰   | ۱۰-۸۲           | ۱۰-۸۲-۱            | ۱۰-۸۲                           |
| ۱۱   | ۱۱-۸۳           | ۱۱-۱۰-۹۸۷۶-۵۴۳-۲-۱ | ۱۱-۸-۳                          |

با توجه به نتایج جدول ۴ و از آنجا که مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتنی در عامل ۱۱ (رقابت) دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی است، در نتیجه این عامل، سطح اول مدل را تشکیل می دهد. همچنین با توجه به اینکه اشتراک پیش نیاز با دریافتنی در عامل ۶، ۷ و ۹ (ویژگی های شخصیتی، خودکارآمدی اجتماعی و محیط اجتماعی مدرسه) دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی است، این سه عامل سطح دوم مدل را تشکیل می دهند. عامل ۴ (خودنظم دهی) سطح سوم مدل را تشکیل می دهد. عامل ۳ و ۵ (خودپنداره تحصیلی و هوش هیجانی) سطح چهارم مدل را تشکیل می دهند. عامل های ۲ و ۱۰ (کمال گرایی و فضای حاکم بر خانواده) سطح پنجم مدل را تشکیل می دهند. عامل ۸ (رفتار معلم با دانش آموز) سطح ششم مدل را تشکیل می دهد. عامل ۱ (انتظارات والدین) نیز به عنوان عامل آخر، هفتمین سطح مدل را تشکیل می دهد. بر مبنای روابط بین عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش آموزان متوسطه و تأثیر گذاری و تأثیر پذیری آنها از یکدیگر مدل زیر قابل ارائه است.



نمودار ۱ مدل نهایی پژوهش

همان گونه که مدل فوق نشان می‌دهد، عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه دارای ۷ سطح می‌باشد که به شکل‌های مختلف و در سطوح هفت‌گانه بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند که در سطوح هفت‌گانه ارائه شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

مدل تدوین‌شده در ارتباط با اضطراب امتحان هفت سطح دارد که انتظارات والدین اصلی‌ترین و زیربنایی‌ترین عامل در سطح هفتم است. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۴)، ملکی و صوفی (۱۳۹۷) هم‌راستاست و نشان می‌دهد انتظارات والدین می‌تواند مستقیماً بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان اثر بگذارد. در تبیین این عامل به عنوان زیربنایی‌ترین عامل اثرگذار بر اضطراب امتحان دانش‌آموز، باید گفت انتظارات و نگرش‌های دانش‌آموزان عمدتاً بر گرفته از انتظارات والدین است. اگر

انتظارات والدین از دانش آموز این باشد که دانش آموز باید جزء شاگردهای ممتاز باشد، والدین فضا را به گونه‌ای آماده می‌کنند که دانش آموز به این مهم سوق یابد. در چنین حالتی، ممکن است فضایی پرتنش و همراه با اضطراب برای دانش آموز ایجاد شود، زیرا دانش آموز به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به این نتیجه می‌رسد که برای تحقق خواسته‌های والدین باید تلاش کند و حداکثر توانایی خود را ارائه دهد. دانش آموز باید تلاش کند از بقیه یک گام جلوتر باشد و در نتیجه اضطرابش بیشتر می‌شود. همچنین والدینی که انتظارات معقولی از دانش آموز دارند و عمدتاً دانش آموز را با سایر همکلاسی‌ها مقایسه نمی‌کنند، می‌توانند اضطراب دانش آموز را کاهش دهند. در چنین فضایی دانش آموز متوجه می‌شود که تنها بر مبنای توانایی‌های خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و در صورتی که در شرایط خاصی در امتحان موفق نشود، با انتظارات معقول والدین مواجه می‌شود و در نتیجه دچار اضطراب امتحان نمی‌شود. علاوه بر این انتظارات والدین در حوزه یادگیری و آموزش عمیقاً بر نوع نگاه معلمان به دانش آموز و محیط آموزش نیز تأثیر می‌گذارد. والدین سختگیر انتظار دارند معلمان بر مبنای قواعد و قوانین آموزشی پیش بروند و محتوای آموزش را دقیق اجرا کنند؛ در حالی که والدینی که انتظارات سختگیرانه‌ای ندارند درگیر جزئیات آموزش و شیوه کار مدارس نمی‌شوند.

علاوه بر این، رفتار معلم با دانش آموز نیز از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های حاجی‌آبادی و نیوشا (۱۳۹۴) ملکی و صوفی (۱۳۹۷) و حقیقی و همکاران (۱۳۷۹) هم‌راستا است. مرور مطالعات و ادبیات تحقیق گویای این است که احساس ناامنی، ترس از معلم و ترس از شکست تحصیلی و به طور کلی عدم تأمین نیازهای ایمنی و عاطفی در مدرسه و کلاس درس در بروز اضطراب سهم بزرگی دارند (حقیقی و همکاران، ۱۳۷۹). در واقع در تبیین این نتیجه که چرا رفتار معلم با دانش آموز تا این حد می‌تواند مهم باشد که به عنوان ششمین سطح و یکی از زیربنایی‌ترین سطوح مؤثر بر اضطراب امتحان به حساب آید، باید گفت بسیاری از نگرش‌های موجود در دانش آموز به رفتار و تعاملات معلمان با دانش آموزان مرتبط است. دانش آموزی که توسط معلم با برجسب بی‌استعداد، کودن و صفات این چنینی مواجه شده است برای همیشه اضطراب دارد که شاید بی‌استعداد و کودن باشد؛ در مقابل، دانش آموزانی که خوش‌رفتاری همراه با صمیمیت و پذیرش از معلمان خود دیده‌اند کمتر اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. به هر حال آنچه اهمیت دارد این است که بخش

عمده‌ای از اضطراب امتحان دانش‌آموزان به شیوه و نوع رفتار معلم با دانش‌آموز برمی‌گردد. موفقیت فردی و تحصیلی دانش‌آموزان در گرو فرایند تعاملات بین فردی با معلمان است. در این موارد، معلم از اینکه دانش‌آموز چگونه یاد می‌گیرد، می‌فهمد و احساس می‌کند آگاه است، به نیازها، ترجیحات و دلبستگی‌های دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد و در رابطه گرم و صمیمانه و منطقی با شیوه‌ای غیرکنترلی و تهدیدکننده آموزش می‌دهد.

پنجمین سطح مدل و یکی دیگر از سطوح زیربنایی مدل شامل دو عامل فضای حاکم بر خانواده و کمال‌گرایی است. این دو عامل پنجمین سطح از مدل را تشکیل می‌دهد که منجر به شکل‌گیری سایر عوامل می‌شود. اولین عامل در این سطح فضای حاکم بر خانواده است. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش ملکی و صوفی (۱۳۹۷) نوری پور لیاولی و حسینیان، (۱۳۹۵)؛ شیفته و بهره‌مندجو، (۱۳۹۶)، ملکی، انصاری و مهاجری (۱۳۹۷)، عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۴) هم‌راستا است. ادبیات پژوهش نشان می‌دهد عملکرد خانواده، مانند انتظارات، میزان حمایت‌کنندگی، فضای حاکم بر خانواده و چگونگی برخورد با دانش‌آموز و میزان اعتماد دانش‌آموز به توانایی‌های خود و عزت نفس او از عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان است (عبدالمحمدی و همکاران، ۱۳۹۴). در واقع همان‌گونه که در سطح هفتم نیز اشاره شد، فضای حاکم بر خانواده و انتظارات والدین می‌تواند تأثیر بسزایی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان ایفا کند. در سطح هفتم فقط به انتظارات والدین اشاره شد، ولی در بسیاری مواقع انتظارات والدین منجر به شکل‌گیری جو حاکم بر خانواده می‌شود که علاوه بر انتظارات والدین، انتظارات سایر اعضا نسبت به دانش‌آموز را شکل می‌دهد؛ برای مثال، اگر در خانواده‌ای که سه فرزند دارد، و انتظارات تحصیلی از فرزندان بالاست، دو فرزند اول در کلاس‌های درس و در نهایت در کنکور و دوره‌های بعدی نمره‌های بالا و رتبه‌های خوب داشته‌اند، در چنین حالتی نه تنها انتظارات والدین اهمیت می‌یابد، بلکه فضایی که در محیط خانه شکل گرفته و انتظارات کلی‌ای که به وجود آمده منجر به اضطراب بیش از پیش دانش‌آموز می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت فضای حاکم بر خانواده می‌تواند نقش مهمی در اضطراب امتحان ایفا کند. کمال‌گرایی نیز یکی دیگر از عواملی است که در سطح پنجم قرار می‌گیرد. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های قدمی (۱۳۹۳) و کریمی و همکاران (۱۳۹۷) هم‌راستا است. کمال‌گرایی اختلال شخصیتی مربوط به حالت وسواس و اجبار است که در آن اگر انجام کاری یا نتیجه کاری کمتر از کمال باشد، مورد قبول فرد قرار نمی‌گیرد. در چنین حالاتی باورهای

یادشده سالم نیستند و روانشناسان از چنین افرادی به عنوان کمال‌گرایان نابهنجار یاد می‌کنند. گاه بعضی افراد احساس می‌کنند کارها را باید صددرصد درست انجام دهند و گرنه بازنده‌اند و احساس می‌کنند کارهایی که به انجام رسانده‌اند به اندازه کافی خوب نیستند. کمال‌گرایی به صورت گرایش به سوی عملکرد بی‌نقص، تعیین اهداف در سطح بالا و ارزیابی‌های سختگیرانه نسبت به خود شناخته می‌شود، و از آنجا که اکثر افراد امکان موفقیت کامل در امتحان را ندارد دچار اضطراب شدید می‌شوند.

چهارمین سطح مدل شامل دو عامل هوش هیجانی و خودپنداره تحصیلی است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج کشاورز افشار و میرزایی (۱۳۹۷) هم‌راستا است. داینانگیل و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده‌اند آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند به نحو معناداری اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد. لیو، مینگ و خیو (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با اضطراب امتحان رابطه مثبت، و برونگرایی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد. در واقع این سطح به نوعی نقش میانی بین عوامل ایفا می‌کند. هوش هیجانی استفاده هوشمندانه از عواطف است. دانش‌آموزانی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردارند بهتر می‌توانند احساسات و تمایلات خود را کنترل کنند یا آن‌ها را به موقع بروز دهند و در نتیجه بهتر می‌توانند بر اضطراب خود غلبه کنند یا در واقع اضطراب کمتری دارند. همچنین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز نیز یکی دیگر از عواملی است که می‌تواند بر اضطراب امتحان تأثیر بگذارد. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج راست‌روشن طیبی و محمدی (۱۳۹۸)، پورطالب و میرنسب (۱۳۹۷)، غفاری و ارفع بلوچی (۱۳۹۰) و راست‌روشن طیبی و محمدی (۱۳۹۸) هم‌راستا است. با آنکه ویژگی‌های ورودی عاطفی دانش‌آموز پس از کسب تاریخچه‌ای طولانی و متراکم از انواع بخصوص تکالیف یادگیری ظاهراً در برابر تغییر مقاومت می‌کند، باید وسایلی وجود داشته باشد که در افزایش کوشش دانش‌آموز برای یادگیری یک تکلیف بخصوص تازه مؤثر افتد. اگر به یاری این وسایل بتوان کاری کرد که دانش‌آموز در رابطه با تکالیف جدید، خود را نسبتاً موفق تصور کند، ممکن است در تکالیف بعدی که به نظر او با این تکالیف مشابهند کوشش مساوی یا بیشتری به کار بندد. یک راهش آن است که کیفیت آموزش را بالا ببریم تا تعداد بیشتری از دانش‌آموزان در یادگیری خود به نوعی احساس توفیق یا حدی از تسلط دست یابند. تجربیات موفق مدرسه به مفهوم خود تحصیلی مثبت می‌انجامد و خودپنداره مثبت تأثیر مهمی بر کنترل اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌گذارد.

سومین سطح مدل پژوهش عامل خودنظم‌دهی است. در واقع این سطح نیز نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. به عبارت دیگر عوامل قبلی بر این عامل اثرگذار بودند و این عامل خود به عنوان نقش واسطه‌گر بر عوامل بعدی اثرگذار است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پورطالب و میرنسب (۱۳۹۷) غفاری و ارفع بلوچی (۱۳۹۰) هم‌راستا است. خودنظم‌دهی عامل نیرومندی است که رفتار را در جهت یک هدف هدایت می‌کند. بنابراین خودنظم‌دهی، به عنوان یک نظم شخصی، ممکن است فرد را قادر سازد تا فعالیت‌هایش را کنترل کند و بر موقعیت‌هایی که منجر به اضطراب امتحان می‌شود فائق آید.

دومین سطح مدل شامل سه عامل محیط اجتماعی مدرسه، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و خودکارآمدی اجتماعی است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج حاجی‌آبادی و نیوشا (۱۳۹۵) هم‌راستا است. برخی پژوهشگران معتقدند جوّ مدرسه در میان سایر متغیرهای مربوط به مدرسه از عوامل نادری است که می‌توان با دستکاری آن به تحقق اهداف تربیتی کمک کرد. همچنین نتایج دسته‌ای از پژوهش‌ها حاکی از آن است که رضایت اعضای سازمان مدرسه از جوّ مدرسه، خود یک ارزش اساسی محسوب می‌شود، بنابراین اقدام‌هایی که در جهت بهبود صورت می‌گیرد تنها به منظور تسهیل موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نیست، بلکه دلایل انسانی نیز ایجاب می‌کند که هر فرد بتواند در محیط کار و تحصیل خود از فضای روانی سالم، پذیرا، عقلانی و آرام‌بخش برخوردار شود.

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها است. تقریباً بر همهٔ مریبان و روان‌شناسان مبرهن است که ویژگی‌های شخصیتی افراد منجر به واکنش‌های متفاوت آن‌ها به حوادث می‌شود. به عبارت دیگر بر مبنای ویژگی‌های شخصیتی افراد می‌توان پیش‌بینی کرد که در برابر وقایع چه واکنشی نشان می‌دهند. اگر افرادی دارای شخصیت «از نظر عاطفی باثبات» و با ویژگی‌هایی همچون آرام و پرشور باشد، با دیگران احساس همدردی می‌کند، مشتاق به کمک به آنان است و باور دارد که دیگران نیز با او همین رابطه را دارند، کاملاً در برابر شرایط مدرسه متفاوت عمل می‌کنند. چنین افرادی در این شرایط مدرسه را محیطی می‌دانند که می‌تواند در آنجا به دیگران اعتماد کرد و در نتیجه فردی با چنین باوری دچار اضطراب نمی‌شود. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) و احمدیان (۱۳۹۲) و حمیدی و بیرازی (۱۳۹۵) هم‌راستا است. علاوه بر این، خودکارآمدی اجتماعی نیز به

عنوان یکی از عوامل مهم مؤثر بر اضطراب امتحان در این سطح مشخص شده است. افرادی که خودکارآمدی پایین تری دارند، اضطراب بالا و اعتماد به نفس کمتری را تجربه می کنند. فردی که احساس شایستگی نیرومندی از توانمندی های خود دارد، می تواند موقعیت های فشار را به نحوی مؤثر کنترل کند. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، از فرصت های محیطی استفاده مناسبی می کنند و بر موانع بین راه خود تسلط می یابند. ولی افراد ناکارآمد در برخورد با محدودیت ها و موانع، ناامید خواهند شد. افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، به جای فرار از موقعیت های سخت، سعی می کنند با آن مواجه شوند. بنابراین مشخص است که افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشند اضطراب امتحان کمتری دارند و بالعکس، کسانی که خودکارآمدی ندارند معمولاً در فرایند تحصیل دچار اضطراب امتحان می شوند. نتایج این پژوهش با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۷) همراستا است.

همچنین آخرین سطح و روبنایی ترین سطح مدل که می توان آن را اثرپذیرترین سطح نیز نامید، عامل رقابت است. این سطح سطحی است که بر دیگر سطوح کمترین اثرگذاری را دارد و بالعکس بیشترین تأثیر را می پذیرد. رقابت به عنوان یکی از اصلی ترین عوامل برای اغلب چالش های روحی دانش آموزان مطرح می شود و به باور اغلب صاحب نظران، بسیاری از مشکلات دانش آموزان به رقابت های غیر مفیدی برمی گردد که سرمنشأ آن خانواده ها و معلمان است. واقعیت این است که در یک کلاس یک نفر همیشه شاگرد اول می شود و بقیه شاگرد اول نمی شوند، در نتیجه می توان گفت که در یک رقابت معمولاً یک نفر موفق می شود و بقیه شکست می خورند. این موضوع زمانی اهمیت بیشتری می یابد که فضای نظام های آموزشی آزمون ها و کنکور در کشور ایران تماماً فضایی رقابتی است. بدون اینکه به توانمندی های فرد نگاه شود فرد با دیگران مقایسه می شود و در نتیجه کار فرد نه با خودش بلکه با دیگران مقایسه می شود. در چنین حالتی برای اغلب دانش آموزان فضای اضطراب گونه ای شکل می گیرد، زیرا برای موفق شدن حتماً بقیه باید شکست بخورند. بنابراین در صورتی می توان این فضای همراه با اضطراب را از بین برد که بتوان کار دانش آموز را با خودش مقایسه کرد و پیشرفت وی را با بقیه دانش آموزان مقایسه نکرد.

در رابطه با محدودیت های پژوهش، دو محدودیت قابل بحث است. اول اینکه پژوهش حاضر با توجه به شرایط فرهنگی جامعه ایرانی صورت گرفته است، بنابراین تعمیم آن به فرهنگ های متفاوت باید با احتیاط انجام شود. علاوه بر این، مدل پژوهش بر اساس

روابط و سطوح اثرگذاری و اثرپذیری تحلیل شده و وزن هر کدام از عوامل سنجیده نشده است. در پژوهش‌های دیگر می‌توان با رویکرد ویکور فازی وزن هر کدام از عوامل را تعیین کرد.

در نهایت بر اساس نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر قابل طرح است: از آنجا که عمیق‌ترین و مؤثرترین عامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان انتظارات والدین بود، انتظار می‌رود مراکز فرهنگی و مشاوره در این زمینه دوره آموزشی برای والدین برگزار کنند. همچنین با توجه به انتظارات والدین به عنوان مهم‌ترین عامل، انتظار می‌رود مربیان و مدیران مدارس در انجمن اولیا و مربیان راهنمایی‌های لازم را به والدین بدهند. علاوه بر این، با توجه به رفتار معلم با دانش‌آموز به عنوان یکی از عوامل اصلی اضطراب امتحان، انتظار می‌رود معلمان حداکثر دقت را در رفتار با دانش‌آموزان داشته باشند و با گشاده‌رویی با آن‌ها برخورد کنند. همچنین از آنجا که کمال‌گرایی به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر اضطراب مطرح شد، انتظار می‌رود دانش‌آموزان از کمال‌گرایی دوری کنند. برای این کار برنامه‌های فوق برنامه در مدرسه برای این موضوع توصیه می‌شود. همچنین با توجه به اینکه خودنظم‌دهی بر اضطراب امتحان تأثیر مثبت دارد، فضای حاکم بر مدرسه به گونه‌ای طراحی شود و کلاس‌ها به گونه‌ای پیش رود که خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان تقویت شود. همچنین از آنجا که رقابت یکی از عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان است انتظار می‌رود مدرسه، والدین و نظام آموزشی به طور جدی فضایی فراهم کند تا از رقابت جلوگیری شود.

## منابع

- احمدیان، ن. (۱۳۹۲)، «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و منبع کنترل با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بیرجند». *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۱۸)، ۱-۲۰.
- اردانی، آ.، فتح‌آبادی، ج.، شکری، ا.، مظاهری، م. (۱۳۹۴)، «خودکارآمدی تحصیلی به عنوان میانجیگر ارتباط کمال‌گرایی خودمدار و اضطراب امتحان»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱(۴)، ۱۲۱-۱۳۸.
- اردونی، س.، مرزیه، ا.، پورقاز، ع. (۱۳۹۶)، «رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با اضطراب درس آمار دانشجویان»، *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶)، ۳۷-۶۲.
- بحرانی، م.، خیر، م.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۰)، «بررسی مدل روابط بین عوامل اجتماعی کلاس و پیامدهای عاطفی، انگیزشی و تحصیلی خودکارآمدی ادراک‌شده ریاضی روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان دوره راهنمایی»، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۱۸(۶)، ۱۲۵-۱۵۰.
- بیات، ع.، عرب‌پور، م.، و خطیب، س. (۱۴۰۱)، «سبک‌های مقابله با تنش بر اساس تجربه زیسته بیماران



- مبتلا به کوید ۱۹: تحلیل مضمون»، روان‌شناسی فرهنگی، ۶(۱)، ۹۵-۱۱۵.
- پورطالب، ن.، و میرنسب، م. (۱۳۹۷)، «رابطه میزان ناامیدی و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه ششم»، آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۳)، ۱۳-۲۷.
- جعفرزاده داشبلان، ح.، همتی، ب.، معراجی، ن.، و فخر ذاکری، ن. (۱۴۰۲)، «تعیین نقش الگوهای روابطی و سبک‌های اسنادی والدین در پیش‌بینی مدرسه‌هراسی و اضطراب امتحان دانش آموزان»، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۲(۱)، ۲-۳۳.
- جلیل‌زاده، ح.، و زارعی، ح. (۱۳۹۷)، «اثر بخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان»، نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۳-۳۶.
- حاجی‌آبادی، م.، نیوشا، ب. (۱۳۹۵)، «رابطه مؤلفه‌های درون‌مدرسه‌ای و خودکارآمدی اجتماعی با اضطراب تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان»، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۵(۳)، ۵۶.
- حسینیان، س.، و نیک‌نام، م. (۱۳۸۹)، «تأثیر مداخله آموزش شناختی-رفتاری بر خودنا‌توان‌سازی و خودکارآمدی در زنان ورزشکار»، رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزش، ۷، ۶۳-۸۷.
- حقیقی، ج.، مهربانی‌زاده هنرمند، م.، و زندی دره‌غریبی، ت. (۱۳۷۹)، «رابطه سلسله مراتب نیازهای مزلو با اضطراب آموزشگاهی و عملکرد تحصیلی با کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۷(۱)، ۱۰۳-۱۲۶.
- حمیدی، ف.، و بیرازی، م. (۱۳۹۵)، «بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان». فناوری آموزش، ۱۰(۳)، ۲۱۹-۲۳۳.
- خسروی، م.، و بیگدلی، ا. (۱۳۸۷)، «رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان»، نشریه بین‌المللی علوم رفتاری، ۲(۱)، ۱۳.
- دیانت، ح.، محمدرضایی، ع.، طالع‌پسند، س.، و محمدی‌فر، م. (۱۳۹۶)، «اثر پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای تعلل‌ورزی تحصیلی»، نشریه مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۲)، ۱۲۲-۱۴۵.
- راست‌روشن‌طیبری، آ.، محمدی، ع. (۱۳۹۸)، «نقش نگرش‌های ناکارآمد و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش آموزان»، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۸(۴)، ۷۷-۹۱.
- ساکی، م.، و درفشان، پ. (۱۴۰۱)، «تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر میزان اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه». سلامت اجتماعی، ۹(۳)، ۴-۱۲.
- شعاعی، ل.، حیدرئی، ع.، بختیارپور، س.، و عسگری، پ. (۱۳۹۹)، «نقش تعدیل‌کننده اضطراب امتحان در تأثیر آموزش هم‌شاگردی بر اهمال‌کاری تحصیلی: فایده اضطراب امتحان»، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۳(۵۱)، ۳۳-۴۹.
- شیفته، ا.، بهره‌مندجو، س. (۱۳۹۶)، «پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان نوجوانان بر اساس سبک‌های فرزندپروری و صمیمیت»، مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۳)، ۱۴.
- عبدالمحمدی، ک.، احمدی، ع.، محمدزاده، ع.، و غدیری صورمان‌آبادی، ف. (۱۳۹۴)، «پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش آموزان بر اساس عملکرد خانواده و عزت‌نفس»، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۲۹، ۲۷-۴۰.

- عقیلی، ر.، مهرورز، م.، صادقی گندمانی، ک. (۱۳۹۶)، «بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد»، *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۶(۲)، ۷۸-۵۳.
- غفاری، ا.، و ارفع بلوچی، ف. (۱۳۹۰)، «رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد». *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*. ۱۳۶-۱۲۱، (۲)۱.
- قدم‌پور، ع.، و اسکرمی، ح.، علایی خرائم، ر. (۱۳۹۴)، «رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی»، *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۲۱)، ۱۰۵-۱۲۶.
- قدمی، م. (۱۳۹۳)، «بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان»، *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴۹)، ۱۳۶-۱۵۱.
- کاظمیان مقدم، ک.، و مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۹۱)، *اضطراب امتحان و شیوه‌های مقابله با آن*، تهران: آراد کتاب.
- کرامتی، م. (۱۳۸۰)، «رقابت یا رفاقت در کلاس درس»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۱(۲)، ۱۳۹-۱۵۶.
- کریمی، ک.، کاکابرابی، ک.، محمدی، ع.، و علی‌پناه، ق. (۱۳۹۷)، «تأثیر کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه»، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۱۰۸-۱۲۴.
- کشاورز افشار، ح.، و میرزایی، ج. (۱۳۹۷)، «بررسی رابطه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزشی با اضطراب تحصیلی دانشجویان»، *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۴)، ۲۱۱-۲۳۸.
- لیلی طرهبه، ص.، صالحی فدردی، ج.، سپهری شاملو، ز.، رسول‌زاده طباطبایی، ک. (۱۴۰۱)، «اختلال اضطراب بیماری: مرور نظام‌مند و فراتحلیل مطالعات مربوط به مداخلات درمانی رایج در ایران»، *تعالی بالینی*، ۱۲(۲)، ۶۸-۵۲.
- محمدی مصیری، ف.، شفیع‌فرد، ی.، داوری، م.، و بشارت، م. (۱۳۹۱)، «نقش خودمهارگری، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضد اجتماعی نوجوانان»، *روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۳۲)، ۳۹۷-۴۰۴.
- محمدی، م.، محبی، س.، دهقانی ف.، قاسم‌زاده، م. (۱۳۹۷)، «همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، سال ۱۳۹۵»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۲(۱۲)، ۹۸-۸۹.
- مرادی، ر.، یاسبلاخی، ب.، بشیرنژاد دستجردی، ح.، میرزایی، م. (۱۴۰۱)، «اضطراب کوید ۱۹ در میان پرستاران خط مقدم: نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و حمایت سازمانی». *روان‌شناسی فرهنگی*، ۶(۲)، ۳۸۸-۴۰۶.
- مرادیان، ص.، و عیسی‌نژاد، امید (۱۴۰۲)، «بررسی رابطه حمایت خانواده با پریشانی روان‌شناختی با واسطه‌گری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانش‌آموزان متوسطه در کلاس‌های آنلاین»، *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۴(۵۱)، ۹۷-۱۱۲.

مصلح گرمی، م.، خالق خواه، ع.، معینی کیا، م.، علی نژاد، س. (۱۴۰۰)، «بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلم بر میزان اضطراب COVID-19 دانش آموزان دختر مبتلا به افسردگی»، پژوهش در نظام آموزشی، ۱۵(۵۵)، ۶۳-۷۳.

نوری پور لیاولی، ر.، و حسینیان، س. (۱۳۹۵)، «اثربخشی برنامه گروهی فرزندپروری مثبت بر سازگاری اجتماعی و اضطراب امتحان کودکان ناسازگار»، نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۷(۴)، ۹۵-۱۰۶.

هاشمی، س.، اکبری، ع.، عباسی اصل، ر. (۱۳۹۴)، «رابطه علی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان»، فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۰(۴۰)، ۱۰۱-۱۲۸.

وفا، ش.، باقری، ن.، مجتبیایی، م.، ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۸)، «پیش بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی گری سبک های مقابله ای در دانش آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهر تهران»، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۳(۴۴)، ۵۳-۶۹.

یزدانی، ف.، و سلیمانی، ب. (۱۳۹۷)، «بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان مامایی»، مجله تحقیقات نظام سلامت، ۷(۶)، ۱۱۷۸.

Burton, B. N., & Baxter, M. F. (2019), The Effects of the Leisure Activity of Coloring on Post-Test Anxiety in Graduate Level Occupational Therapy Students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 7(1): 7-15.

Fellinger, J., Holzinger, D., & Pollard, R. (2012), Mental health of deaf people. *The Lancet*, 739, 1037-1044.

İnançil, D., Vural, P. I., Doğan, S., & Körpe, G. (2020), Effectiveness of music therapy and emotional freedom technique on test anxiety in Turkish nursing students: A randomised controlled trial. *European Journal of Integrative Medicine*, 33, 101041.

Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013), Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders, *ann gen psychiatry*.

Knoll, R. W., Valentiner, D. P., & Holzman, J. B. (2019), Development and Initial Test of the Safety Behaviors in Test Anxiety Questionnaire: Superstitious Behavior, Reassurance Seeking, Test Anxiety, and Test Performance. *Assessment*, 26(2): 271-280.

Lee W., Lee M. & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.

Liu, J.T., Meng, X. P., & Xu, Q.Z. (2006), The relationship between test anxiety and personality, self-esteem in grade one senior high students, *Personality and Individual Differences*, 40(1):50-2.

Lowe, P. A. (2019), Exploring cross-cultural and gender differences in test anxiety among US and Canadian college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 112-118.

Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016), Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research (INT.J.Psychological.Res)*, 9 (1), 9- 20.

Mikolajczak, M & Luminet, O (2008), Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-53.

- Neil, A.L., & Christensen, H. (2009), Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical psychology review*, 29(3), 208-215.
- Owan, V. J., Bassey, B. A., & Etuk, I. S. (2020), Interactive effect of gender, test anxiety, and test items sequencing on academic performance of ss3 students in mathematics in calabar education zone, Cross River State, Nigeria. *American Journal of Creative Education*, 3(1): 21-31.
- Putwain, D.W., Woods, K.A., & Symes, W. (2010), Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160.
- Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2020), Test Anxiety and Physiological Arousal: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 1-40.
- Zimmerman B.J. & Kitsantas A. (2014), Comparing students self- displace and selfregulation measures and heir prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.