

برنامه‌ریزی درسی - دانش و پژوهش در علوم تربیتی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره بیست و پنجم - بهار ۱۳۸۹

صص ۸۰ - ۶۵

میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

فیروزه سپهریان^۱ - زمانه رضایی^۲

چکیده

هدف این مطالعه بررسی میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستانهای شهرستان سقز بود. به این منظور به شیوه تصادفی ۲۰ درصد (۱۶۰ نفر) از دانش‌آموزان دختر سوم دبیرستان انتخاب شدند. از طریق آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر و مصاحبه بالینی، ۴۱ نفر از آنان مضطرب شدید شناخته شدند. ۴۰ دانش‌آموز به طور تصادفی در گروههای آزمایش و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش (۲۰ نفر) به مدت ده جلسه یک و نیم ساعته، مقابله درمانگری را تجربه کردند و در نهایت هر دو گروه مجدداً به آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر پاسخ دادند. داده‌های پژوهش به کمک آزمونهای درصد فراوانی، t مستقل و تحلیل کواریانس، تجزیه و تحلیل گردیدند. یافته‌ها نشان داد که میزان شیوع اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دختر سال سوم تجربی شهرستان سقز ۲۵/۶۲ است، نتایج تحلیل آزمون تی بر تفاضل نمرات

Email: f-sepehrian@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

پیش و پس‌آزمون و تحلیل کواریانس نشان داد بین گروه آزمایش و گواه در میزان کاهش اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد. بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی برقرار بود، همچنین نتایج آزمون t بر تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری را بین گروه آزمایش و گروه گواه نشان داد.

کلید واژه‌ها: اضطراب امتحان، مقابله در مانگری، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

پژوهش‌ها نشان داده است که برخی از دانش‌آموزان در طول ترم تسلط کافی بر مطالب را به دست می‌آورند اما به علت اضطراب در هنگام ارزیابی موفقیت چندان نشان نمی‌دهند. اضطراب امتحان یکی از اضطراب‌های موقعیتی است که در تمام طبقات اجتماعی - اقتصادی دیده می‌شود و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مراکز آموزشی رابطه تنگاتنگ دارد (روست و اسچرمر^۱، ۲۰۰۱؛ زیدنر^۲، ۱۹۹۸). بنابراین سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنها تأثیر سوء می‌گذارد (ارجن^۳، ۲۰۰۳). اضطراب امتحان با افکار نگران‌کننده، افزایش ضربان قلب، طغیان هیجانات قبلی در طول یا بعد از امتحان مشخص می‌شود و گاه از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی دانش‌آموزان را دشوار می‌سازد. کارتر^۴ و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند که ۳۱ تا ۴۱ درصد از دانش‌آموزان آمریکایی اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. مطالعات انجام شده میزان شیوع اضطراب امتحان را ۱۰ الی ۳۰ درصد و در ایران ۱۷/۲ درصد گزارش کرده‌اند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۱). برخی از پژوهشگران (فینگلد^۵، ۱۹۹۴؛ بهرامی، ۱۳۷۶؛

-
- | | |
|--------------------|-----------|
| 1. Rost & Schermer | 2.-Zidner |
| 3. Ergene | 4. Carter |
| 5. Feingold | |

مهرابی زاده و همکاران، ۱۳۷۹؛ ابوالقاسمی، ۱۳۸۲؛ خسروی، ۲۰۰۸؛ ماریا، ۱۹۹۰؛ بیشاپ^۱، ۱۹۹۸) معتقدند که میزان همه‌گیری اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران است. پژوهش در این باره به‌طور جدی با کار ساراسون و مندلر^۳ (۱۹۵۶) شروع شد. آنها معتقدند که موقعیت امتحان، دو نوع سایق را فرامی‌خواند: ۱- سایق‌های معطوف به تکلیف که به بروز رفتارهایی برای انجام تکلیف برمی‌گردد، ۲- سایق‌های اضطراب آموخته شده که خود دو رفتار ناهم‌ساز را به‌وجود می‌آورد. نوع اول سایق‌ها، کوشش‌های مربوط به تکلیف است که افراد براساس آن می‌توانند امتحان را به پایان برسانند و به این طریق اضطراب خود را کاهش دهند، نوع دیگر پاسخ‌ها و رفتارهای مربوط به تکلیف است که با احساسات و هیجاناتی از قبیل درماندگی، واکنش جسمانی شدید، تنبیه و توییح، اطمینان کم و تلاشهای ضمنی برای رهایی از موقعیت امتحان مشخص می‌شود.

زیدنر (۱۹۹۸) اضطراب امتحان را نوعی خود اشتغالی ذهنی تعریف کرد که با خودکم‌انگاری و تردید درباره تواناییهای خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. دافن باخر^۴ (۱۹۸۰) معتقد است، این پدیده شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی است. مؤلفه شناختی مسؤو ک کاهش عملکرد و اشتغالات فکری فرد و مؤلفه هیجانی جزء عاطفی یا هیجان‌پذیری می‌باشد. براساس مدل شناختی - توجهی، افراد دارای اضطراب امتحان، توجه خود را به فعالیتهای نامربوط به تکلیف، اشتغال‌های فکری همراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانیهای جسمانی معطوف می‌کنند و در نتیجه توجه کمتری بر کوشش‌های تکلیف‌محوری دارند که این امر موجب کاهش عملکرد

-
1. Maria
 2. Bishop
 3. Sarason & Mendeler
 4. Deffenbacher

آنها می‌شود (لیبرت و موریس^۱، ۱۹۶۷؛ دیفنن باخر، ۱۹۸۷؛ هولندورث^۲ و همکاران، ۱۹۷۹)، اما افراد با اضطراب امتحان پایین بیشتر از خودآموزش‌دهی‌های مرتبط با تکلیف و ارزشیابی‌های مثبت استفاده می‌کنند (گالاس^۳ و همکاران، ۱۹۸۵). واین^۴ (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را به‌عنوان یک سازه شناختی - توجهی توصیف کرده و معتقد است که مؤلفه مشترک مقیاس‌های کلی اضطراب امتحان، اضطراب از ارزیابی است. افراد دارای اضطراب امتحان بالا تمایل دارند که به نشانه‌های ارزیابی از طریق پرآموزی نامعقول و شناخت‌های بازدارنده واکنش نشان دهند. شناخت‌های بازدارنده به‌عنوان نشانه‌ای برای پاسخ‌های هیجانی بالا به‌کار گرفته می‌شوند. در مقابل، افراد دارای اضطراب ارزیابی پایین تمایل دارند از طریق تمرکز بر تکلیف شناختی به ارزیابی عملکرد واکنش نشان دهند. براساس فرایند انتقالی (واگ^۵، ۱۹۹۵ در اسپیلبرگر) اضطراب امتحان صفتی است که با حالت اضطراب برانگیخته می‌شود، این مدل یک تحلیل مقطعی از پدیده اضطراب امتحان به‌عنوان یک فرایند پویای ویژه موقعیت در امتحانات فراهم می‌کند و سایر موقعیت‌های ارزیابی، حالات عاطفی و شناخت‌های نامربوط به تکلیف را برمی‌انگیزد که پیامدهای رفتاری مهم اضطراب امتحان هستند.

امروزه تعلیم و تربیت نقش مهمی در زندگی و آینده فرد ایفا می‌کند. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائلی است که توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است (بینه و سیمون^۶، ۱۹۰۵؛ ژن‌دایک^۷، ۱۹۲۰؛ الشات و هامکر^۸، ۲۰۰۰ به نقل از پرموزیک و فورنهام^۹، ۲۰۰۳)، زیرا دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه تحصیل (با شناسایی و مهار عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی)

-
- | | |
|----------------------|--------------------|
| 1. Liebert & Morris | 2. Hollandsworth |
| 3. Galass | 4. Wine |
| 5. Vagg | 6. Binet & Simon |
| 7. Thorendike | 8. Alshat & Hamker |
| 9. Premuzic, Furnham | |

منجر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان و جامعه می‌شود (چادوری و آمین^۱، ۲۰۰۶). اگرچه پیشرفت تحصیلی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد، اما نمی‌توان نقش اضطراب امتحان را در عملکرد تحصیلی نادیده گرفت. بیشترین ترک تحصیل در بین دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان دارند اتفاق می‌افتد. همچنین مطالعات نشان می‌دهد که حدود ۱۰ درصد از دانش‌آموزان با اضطراب امتحان نیازمند دریافت درمان می‌باشند و این خطر در حال افزایش است (هفر^۲، ۲۰۰۹).

به علت تأثیرات مخرب این پدیده، مطالعه شیوه و برنامه‌های گوناگون برای درمان اضطراب امتحان محور فعالیت‌های پژوهشگران بوده و از این میان مداخلات شناختی که بیشتر روی اجزای تشکیل‌دهنده نگرانی متمرکز می‌شوند، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است (روست و اسپرمر، ۲۰۰۱؛ هالروید^۳، ۱۹۷۶؛ هاهنلوسر^۴، ۱۹۷۴). مقابله به‌عنوان تلاش فردی برای استفاده از راهکارهای شناختی و رفتاری به‌منظور مدیریت و تنظیم فشارها، تقاضاها و احساسات در پاسخ به استرس توصیف می‌شود (فولکمن و لازاروس^۵، ۱۹۸۰؛ ۱۹۸۴ به نقل از سپهریان، ۱۳۸۷؛ فولکمن و همکاران، ۱۹۸۶؛ ناگاس^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). راهبردهای مقابله‌ای راههای هوشیار برای روبه‌رو شدن با اضطراب‌های زندگی هستند که براساس نظریه تبادل تنیدگی و مقابله فولکمن و لازاروس (۱۹۸۴) قرار گرفتند. هونگ (۱۹۸۸) به نقل از زایدنر، (۲۰۰۷) کارآمدی آموزش راهبردهای مقابله‌ای (خودگویی مثبت، روحیه امید در خود و تلقین آرامش) را در کاهش اضطراب امتحان بسیار مؤثر یافت. ناهیم^۷ (۱۹۸۱)، گزارش کرد که شیوه‌های آموزش مقابله و مدیریت اضطراب و شناخت درمانی در کاهش اضطراب امتحان تأثیر بالایی دارد. فلاکسمن و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۴)، روش شناخت درمانی و مدیریت استرس را به‌منظور کاهش اضطراب امتحان و بهبود عملکرد

1. Chowdhury & Amin.

2. Hefer

3. Holroyd

4. Hahnloser

5. folkman& lazarus

6. Nagas

7. Nauhim

تحصیلی دانش‌آموزان به‌کار بردند و پس از ده جلسه آموزش گزارش کردند که این روش در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان و افزایش پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر بوده است. همچنین گزارش کردند که روشهای مهار استرس بر افزایش بهداشت روانی افراد و به‌ویژه دانش‌آموزان تأثیر بسیار زیادی دارد.

با توجه به اینکه دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالایی دارند، موقعیت امتحان را به‌طور اختصاصی به‌عنوان یک تهدید شخصی تلقی می‌کنند در نتیجه دقت و قدرت انطباق و خلاقیت و موفقیت تحصیلی آنها کاهش می‌یابد و موفقیت تحصیلی خود را به عوامل بیرونی مانند شانس و شکست خود را به عوامل درونی مانند نبود استعداد نسبت می‌دهند. در نتیجه، تصویری منفی نسبت به خود پیدا می‌کنند که موقعیت آنها را در گروه همسالان پایین می‌آورد (زایدنر، ۲۰۰۷). بنابراین لازم است برای کمک به این دانش‌آموزان و پیشگیری از مشکلات بعدی اقدامات لازم صورت گیرد.

این پژوهش برای پاسخگویی به این پرسش‌ها به اجرا در آمد. ۱- میزان شیوع اضطراب امتحان در دختران دبیرستانی شهرستان سقز چقدر است؟ ۲- آیا شیوه مقابله درمانگری روش مناسبی برای کاهش این پدیده است؟ ۳- آیا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که برای کاهش اضطراب امتحان از مقابله درمانگری کمک گرفتند با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که کمک دریافت نکرده بودند، متفاوت است؟

روش پژوهش

طرح کلی این پژوهش شامل دو قسمت است. بخش اول طرح، بررسی همه‌گیرشناسی از نوع توصیفی است. قسمت دوم طرح این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر شیوه گردآوری داده‌ها جزء مطالعات آزمایشی (تجربی) است. طرح تحقیق از نوع مطالعه شبه آزمایشی پیش - پس‌آزمون با گروه گواه است.

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان شهرستان سقز (۸۴۰ نفر) است. بنا به گزارش اداره آموزش و پرورش شهرستان سقز در سال تحصیلی ۸۷ - ۱۳۸۸، ۸۴۰ نفر در سال سوم دبیرستان مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد ۱۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند یعنی از هر دو ناحیه

آموزش و پرورش شهرستان سقز ابتدا سه مدرسه و سپس از هر مدرسه یک کلاس سوم به شیوه کاملاً تصادفی انتخاب شدند. نمونه انتخاب شده به آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر پاسخ دادند. از طریق آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر و مصاحبه بالینی ۴۱ نفر از ۱۶۰ نفر مضطرب شدید شناخته شدند. برای بررسی هدف دوم پژوهش ۴۰ نفر از افراد مضطرب به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند. ۲۰ نفر در گروه آزمایشی به مدت ده جلسه مقابله درمانگری را تجربه کردند و ۲۰ نفر دوم، گروه گواه را تشکیل دادند. بعد از اتمام جلسات بار دیگر هر ۴۰ آزمودنی به آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌ها و روشهای آماری فراوانی، میانگین، انحراف معیار، آزمون تی، تحلیل کواریانس استفاده شد.

ابزار سنجش

در این پژوهش از آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر و مصاحبه بالینی برای تشخیص اضطراب امتحان دانش‌آموزان و از معدل نمرات ترم اول و دوم برای بررسی کارکرد تحصیلی آنها استفاده شد.

مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر ابزاری خود گزارشی است که اسپیلبرگر در سال ۱۹۸۰ ساخته است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. این مقیاس دو بخش دارد: بخش نگرانی یا شناختی با ۹ ماده و بخش هیجانی یا جسمی با ۱۱ ماده. آزمودنی‌ها براساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت از دامنه هرگز تا اغلب به آن پاسخ می‌دهند. این گزینه‌ها به ترتیب از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده اضطراب امتحان بالا است. کاظمیان مقدم و همکاران (۱۳۸۶، ص ۱۳۹-۱۲۳)، به نقل از سازنده مقیاس، ضریب پایایی بخش نگرانی، بخش هیجانی و کل مقیاس را، به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر ۰/۹۲ و ضریب پایایی آن بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است. در مطالعات متعدد ضریب آلفای کرانباخ مقیاس بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ گزارش شده است (آنتوان و لیلی

بریج^۱، ۱۹۹۵؛ بندالوس^۲ و همکاران، ۱۹۹۵ به نقل از کاظمیان مقدم و همکاران، ۱۳۸۶). همبستگی مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر با مقیاس اضطراب آزمون ساراسون در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ است و همبستگی کل پرسشنامه اسپیلبرگر با پرسشنامه اضطراب حالت - صفت وی در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است (استوبر^۳ و همکاران، ۲۰۰۴).

یافته‌های پژوهش

برای بررسی داده‌های پژوهش، نخست داده‌های توصیفی مربوط به عملکرد کل آزمودنی‌ها (۱۶۰ نفر) در آزمون اسپیلبرگر به دست آمد (جدول ۱). همان‌طور که مشاهده می‌شود، درصد شیوع اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان ۲۵/۶۲ است.

جدول ۱- داده‌های توصیفی حاصل از عملکرد کل آزمودنی‌ها در آزمون اسپیلبرگر

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حداقل	درصد شیوع
اضطراب امتحان	۱۶۰	۴۲/۶۵	۱۳/۴۰۳	۷۶	۲۰	۲۵/۶۲

در جدول ۲ تحلیل آزمون تی بر تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون اضطراب امتحان گروه‌های آزمایشی و گواه آمده است. نتایج نشان داد، اثر وضعیت ارائه با $t(38) = 23/920$ و $P < 0/0005$ معنادار می‌باشد و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه آزمایشی و گروه کنترل در میزان نمرات اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد.

1. Antuwan & Laily brage
2. Bendaluss
3. stober

جدول ۲- آزمون تی تفاضلی بین گروههای مورد مطالعه در آزمون اسپیلبرگر

منابع تغییرات	شاخص‌های آماری	میانگین	انحراف معیار	t	سطح معناداری	F	سطح معناداری
تفاضل پیش و پس آزمون اضطراب امتحان				۲۳/۹۲۰	۰/۰۰۰۵	۵/۱۹۲	۰/۰۴

برای بررسی اثر پیش‌آزمون و بررسی دقیق‌تر تأثیر متغیر مستقل بر گروه آزمایشی و گواه از تحلیل کواریانس نیز استفاده شد. در جدول ۳ تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بین شیب‌ها نشان می‌دهد که اثر متقابل بین متغیر کواریانس و عامل معنادار نیست ($\eta^2 = 0/005$, $P = 0/972$, $MSE = 0/032$, $F(1, 36) = 0/001$). بنابراین با فرض همگنی شیب‌ها تحلیل کواریانس دنبال شد.

جدول ۳- پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس مقایسه میانگین گروههای آزمایش و گواه در نمرات اضطراب امتحان

منبع تغییر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	فراوانی	سطح معناداری	مجذورات
متغیر (عامل)	۱۰/۱۴۸	۱	۰/۳۹۷	۰/۵۳۳	۰/۰۱۱
هم متغیر	۱۵۷/۹۹۰	۱	۶/۱۷۵	۰/۰۱۸	۰/۱۴۶
اثر متقابل	۰/۰۳۲	۱	۰/۰۰۱	۰/۹۷۲	۰/۰۰۵
خطا	۲۵/۵۸۷	۳۶			

جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس را نشان می‌دهد. کواریانس ($\eta^2 = 0/77$) دخالت‌های درمانی و متغیر وابسته زیاد است و همان‌گونه که با η^2 ارزیابی شده است دخالت‌های درمانی موجب ۷۷ درصد تغییرات متغیر وابسته با ثابت نگهداشتن میزان اضطراب قبل از مداخلات شده است.

جدول ۴- خلاصه نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه اضطراب امتحان گروهها

منبع تغییر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	فراوانی	سطح معناداری	مجذورات
هم متغیر	۴۶۴/۴۰۳	۱	۱۸/۶۵۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۳۵
اثر اصلی	۳۰۵۰/۹۷۰	۱	۱۲۲/۵۴۹	۰/۰۰۰۵	۰/۷۶۸
خطا	۲۴/۸۹۶	۳۷			

جدول ۵ میانگین‌های گروه مورد مطالعه بعد از اینکه اثر متغیر کواریانس از آن برداشته شد را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، گروه مقابله درمانگری بیشترین میانگین تعدیل شده را داشته است ($M = ۴۵/۶۹$).

جدول ۵- خلاصه یافته‌های توصیفی گروههای
آزمایش و گواه بعد از حذف اثر پیش‌آزمون

گروهها	میانگین تعدیل شده	انحراف معیار
مقابله درمانگری	۴۵/۶۹	۱/۱۱۶
کنترل	۶۳/۱۰	۱/۱۱۶

به منظور مقایسه عملکرد تحصیلی گروههای مورد مطالعه قبل (جدول ۶) و بعد از مداخله درمانی (جدول ۷)، از آزمون تی استفاده شد.

جدول ۶- آزمون تی نمرات ترم ۱ (قبل از مداخله درمانی)
دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری	تاون	معناداری
مقابله درمانگری	۲۰	۱۳/۷۰	۰/۸۲	۲/۶۷۷	۳۸	۰/۱۱	۰/۷۴۶	۰/۳۹۳
گواه	۲۰	۱۳/۰۸	۰/۶۲					

جدول ۷- آزمون تی نمرات ترم ۲ (بعد از مداخله درمانی)

دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری	الفون	معناداری
مقابله درمانگری	۲۰	۱۴/۷۹	۰/۷۴۱	۷/۹۰۰	۳۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۳	۰/۹۵۴
گواه	۲۰	۱۳/۰۸	۰/۶۲۵					

بر اساس جدولهای ۶ و ۷ عملکرد تحصیلی گروههای مورد مطالعه در نمرات ترم اول تفاوت معناداری با هم ندارند، ولی بعد از مداخله درمانی بین میانگین نمرات دو گروه تفاوت معناداری مشاهده شد.

بحث و نتیجه گیری

همان گونه که قبلاً نیز گفته شد هدف این پژوهش تعیین میزان شیوع اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر شهرستان سقز و بررسی اثربخشی مقابله درمانگری در کاهش آن و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که علی‌رغم تاریخچه علمی کوتاه این میدان مطالعه، مقابله درمانگری راهبرد کمکی نسبتاً مؤثر در زمینه کاهش اضطراب امتحان است و همان اندازه که مباحث نظری را با مطالعات تجربی و دقیق همراه می‌کنیم، به نتایج امیدوارکننده‌تری نیز دست می‌یابیم. برای دستیابی به اهداف پژوهش و پاسخ علمی به پرسش‌هایی که برای پژوهشگر مطرح بود به آزمون فرضیه‌های تحقیق مبادرت شد که در این قسمت به بحث و تحلیل یافته‌های این مطالعه می‌پردازیم.

در ارتباط با این پرسش که میزان شیوع اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان سال سوم دختر شهرستان سقز چه اندازه می‌باشد؟ یافته‌های به دست آمده میزان شیوع اضطراب امتحان را ۲۵/۶۲ نشان داد. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۱) میزان شیوع اضطراب امتحان را ۱۰ الی ۳۰ درصد و در ایران ۱۷/۲ درصد گزارش کرده‌اند. همان‌طور که

مشاهده می‌شود میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر شهرستان سقز بیش از میزانی است که برای کل دانش‌آموزان ایرانی گزارش شده است. علت این یافته شاید آن باشد که در این پژوهش تنها، آزمودنی‌های دختر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، در این صورت یافته حاضر با یافته‌های (فینگلد، ۱۹۹۴؛ بهرامی، ۱۳۷۶؛ مهربانی‌زاده و همکاران، ۲۰۰۰؛ ابوالقاسمی، ۱۳۸۲؛ خسروی، ۲۰۰۸؛ ماریا، ۱۹۹۰؛ بیشاپ، ۱۹۹۸) که میزان همه‌گیری اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران گزارش کرده‌اند، همسو می‌باشد.

در آزمون فرضیه اول مبنی بر اثربخشی مقابله در مانگری در کاهش میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان، داده‌های تحقیق و نتایج حاصل از آزمون تی و تحلیل کواریانس، روشن ساخت که گروه مقابله در مانگری در مقایسه با گروه گواه کاهش معناداری در اضطراب امتحان نشان داد. نتایج حاصل با مطالعات ونگ (۲۰۰۸)؛ فلاکسن (۲۰۰۴)، مبنی بر کارآمدی آموزش راهبردهای مقابله‌ای و یافته‌های ناهیم (۱۹۸۱) تأثیر آموزش مقابله و مدیریت اضطراب در کاهش اضطراب امتحان همسو می‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش مک میلان^۱ (۱۹۷۴)، مکین باوم^۲ (۱۹۷۲) که تأثیر شناخت‌درمانی را در کاهش اضطراب امتحان مورد تأیید قرار می‌دهد، همسو می‌باشد.

در ارتباط با این فرض که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه متفاوت است، نتیجه حاصل از یافته‌های تحقیق فلاکسن^۳ و همکاران (۲۰۰۲) و زایدنر^۴، ۲۰۰۷ را مورد تأیید قرار می‌دهد. آنها بیان کردند که مداخله‌های درمانی، اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد و در نتیجه آن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

در مورد محدودیت‌های این مطالعه می‌توان گفت که مطالعات مربوط به مقابله در مانگری تاریخچه کوتاهی دارد بنابراین دست یافتن به منابع معتبر دشوار بود. همچنین از دیگر محدودیت‌ها این است که این تحقیق فقط در شهرستان سقز اجرا شد و نمونه‌های مورد مطالعه، دختران دبیرستانی بودند و امکان مقایسه بین دختران و

1. Mc Milan

2. Meichen baum

3. Flaxman

4. Zidner

پسران وجود نداشت. با وجود این محدودیت‌ها، با توجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود که میزان شیوع اضطراب امتحان در پسران به‌تنهایی و تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر به‌صورت هم‌زمان محاسبه شود تا چرایی هم‌سو نبودن یافته‌های حاصل با گزارش‌های قبلی مقایسه شود و نیز میزان شیوع اضطراب امتحان در شهرستانهای دیگر نیز محاسبه شود تا معلوم گردد که این افزایش به‌علت بررسی میزان اضطراب دختران به‌تنهایی است یا اینکه این میزان در تمامی دانش‌آموزان در سالهای اخیر افزایش داشته است. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده مقابله درمانگری با روشهای مداخله دیگر مقایسه شود. با توجه به اینکه اضطراب امتحان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، بنابراین پیشنهاد می‌شود قبل از اینکه ناموفق بودن در خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، این دانش‌آموزان شناسایی شوند و آموزش‌های لازم به آنها داده شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۲)، *اضطراب امتحان*، اردبیل، انتشارات نیک‌آموز.
- بهرامی، فاطمه. (۱۳۷۶)، *بررسی عوامل مؤثر بر اضطراب دانش‌آموزان متوسطه دختر و پسر شهر اصفهان*، شورای تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۸۷)، *هوش هیجانی، از IQ تا EQ و SQ*، انتشارات جهاد دانشگاهی، ارومیه.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. عباس ابوالقاسمی. بهمن نجاریان و حسین شکرکن. (۱۳۷۹)، «بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خود-کارآمدی و جایگاه مهار آن با توجه به متغیر هوش»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال هفتم، شماره‌های ۱ و ۲.
- کاظمیان مقدم، کبری. مهناز مهرابی‌زاده هنرمند و منصور سودانی. (۱۳۸۶)، «بررسی اثربخشی روش حساسیت‌زدایی منظم بر اضطراب آزمون و عملکرد تحصیلی»، *مطالعات زنان*، سال ۶، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۸۷.

Bishop, J.B., Baner, K.W. & Becker, E.T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of college student development*. vol. 39 (2): 205 – 21.

- Carter, R., Williams, S., Silverman, W. (2008). Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school children. *Cognition and Emotion*, 22 (3), 539_551.
- Chowdhury, M.S., & Amin, M.N. (2006). Personality and academic achievement: Interactive effects of conscientiousness and agreeableness on students' performance in principles of economics. *Social Behavior and Personality*, 28, 433- 449.
- Deffenbacher, J.L. (1977). Relationship of worry and emotionality of performance on the Miller Analogies Test. *Journal of Educational Psychology*, 69, 191-195.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 49,111-124.
- Hahnloser, R.M. (1974). A comparison of a cognitive restructuring and progressive relaxation in test anxiety reduction. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42, 127-135.
- Hefer, B. (2009). Test Anxiety and Academic Delay of Gratification. *College Student Journal*: 430, 1:Proquest Educational Journal. P. 10.
- Holroyd, K.A. (1976). Cognition and desensitization in the group treatment of test anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 44, 991-1001.
- Hollandsworth, J.G., Glazeski, R.C., Kirkland, K., Jones, G., & Van Norman, L.R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: cognitive behavioral, and Physiological components. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 165-180
- Ergene, T. (2003). Effectiv Intervention of Test Anxiety Reduction. *School Psychology*. 24: 313-328.
- Feingold, A. (1994). Gender Difference in Personality: A Meta Analysis, *Psychological Bulletin*, vol. 16, 429-456.

- Khosravi, M. Bigdely, I. (2008). The Relationship Between Personality Factors and Test Anxiety Among University Students. *Journal of Behavior Science*, vol (2), 1, 13-24.
- Flaxman, O.E., Bond, F.W., & Keogh, E. (2002). Preventing and Treating Evaluation Strain: A Technically Eclectic Approach. *Journal of Cognitive Behavior Therapy*.15, 126-132.
- Flaxman, O.E. Bond, F.W. & Koegh, E. (2004). Test Anxiety, Susceptibility to Distraction and Examinatin Performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 17, 241-252.
- Galass, J.P., Frierson Jr., H.T., & Sharer, R. (1988). Behavior of high, moderate, and low test anxious students during an actual test situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 49, 51-62.
- Lazarus, R.S. & Folkman. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. NewYork: Springer.
- Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional component of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Research*. 20, 975-978.
- Mc Milan, J.R. (1974). The effects of desensitization treatment of test anxious students with high and moderat levels of generalized anxiety.
- Meichen baum, D.H. (1972). Cognitive modification of test anxious college students. *Journal of consulting and clinical psychology*. 39,370-380.
- Maria, F. & Nuova, S. (1990). Gender Differences in Social and Test Anxiety Scale for a Children in a Spanish Sample. *Personality and Individual Differences*. vol.7, 37-44.
- Nagas, Y., Uchiyama, M., Kaneita, Y.,Li,L., Tatsuhiko, K., Takahashi. S., Konno. M., Mishima, K., Nishikawa, T., Ohida, T., (2009). Coping strategies and their correlates with depression in the japaneses general population. *Psychiatry Research*. 168: 57-66.

- Nauhim, J.L. (1981). The relative efficacies of the test anxiety management training, negative practice and cognition therapy in the treatment of test anxiety. *Dissertation Abstract International*. 42(1-B) , 384.
- Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237- 250.
- Rost, D.H. Schermer, F.J. (2001). Reactions of tests and manifestations of test anxiety. *Advances in the test anxiety research*. 17, 114-129.
- Sarason, S.B. and Mendler, G. (1952). Same Correlates of the Test Anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 810-817.
- Stober, J. and Pekrun, R. (2004). Advances in Test Anxiety Research, Anxiety, *Stress and Coping*. Vol. 17(3),205-211.
- Vagg, P.R., & Papasdrof, J. (1995). Cognitive Therapy, Study Skills Training and Beiobeedback in the Treatment of Test Anxiety. In C Speilberger, and P. R. Vagg(ED), *Test Anxiety: Theory Assessment ant Treatment*, PP.(183-194).
- Wine, J.D. (1980).Cognitive attentional theory of test anxiety. *Psychological Bulletin*. 76: 92-104.
- Wong, S.S. (2008). The relation of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs whit test anxiety. *Journal Current Psychology*, 127, 3, 177 -197.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the art. *Journal of the Educational Research*. 80, 325-358.
- Zidner, M. (2007). Coping With Test Situations: Resources, Strategies and Adaptation Outcomes. *Anxiety, Stress, and Coping*. 17, 23-28.

تاریخ وصول: ۸۸/۱۰/۱۹

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۱/۲۱