**فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش**

مقدمه 12

مبانی نظری عملکرد تحصیلی 12

تعاریف عملکرد تحصیلی 13

عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی 14

نظریات موجود در زمینه عملکرد تحصیلی 17

عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی 23

مبانی نظری مهارتهای اجتماعی 25

هدفهای اجتماعی شدن 27

مولفه های مهارتهای اجتماعی 28

عوامل موثر در رشد مهارتهای اجتماعی 29

مبانی نظری اضطراب امتحان 30

علایم اضطراب 31

**عنوان صفحه**

مدلها و نظریه های اضطراب امتحان 32

شیوع اضطراب امتحان 33

علایم و نشانه های اضطراب 34

عوامل موثر در بروز اضطراب امتحان 36

تکنیکهای شناختی و رفتاری برای کاهش اضطراب امتحان 40

پیشینه پژوهش 46

پژوهش­هاي داخلی 46

پژوهش­هاي خارجی 50

جمع­بندي

**فصل دوم**

**مبانی نظری و پیشینه پژوهش**

در اين فصل سعي بر آن است تا با مروري بر ادبيات مربوط به موضوع پژوهش، آشنايي بيشتر با آن پيدا کرده و وضعيت دانش مربوط به آن­را دريابيم. اين فصل شامل چهار بخش مي­باشد که بعضي از بخش­ها نيز قسمت­هاي جزئي­تري را در بر دارد.

در بخش اول راجع به عملکرد تحصیلی، بخش دوم راجع به مهارت­های اجتماعی، بخش سوم راجع به اضطراب امتحان بحث شده و در بخش آخر به بررسي پيشينه داخلي و خارجي پژوهش پرداخته شده و در پایان جمع­بندی از فصل آمده است.

**مبانی نظری عملکرد تحصیلی**

مطالعه عوامل مؤثر بر **عملکرد** تحصیلی طی سه دهه­ی اخیر بیش از پیش مورد توجه­ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر مدیران و معلمان آگاه­تری را طلب می­کند تا زمینه­ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروزه تمرکز آموزش به­جای ارایه­ی برنامه­های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش­آموزان با انگیزه و راهبردی تغیر کرده است (پاریس و وینگوگراد[[1]](#footnote-1)، 2012). **عملکرد** تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشگاهی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشگاهی پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می­دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش­آموزان نسبت به یادگیری موضوع­های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانش­آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، 1388).

نیاز به پیشرفت یکی از نیازهای است که توسط موری[[2]](#footnote-2) مطرح گردید. انگیزه پیشرفت تمایل فرد در رسیدن به اهداف شخصی تعیین شده است. این هدف ممکن است گرفتن نمره الف در درس روانشناسی باشد یا صعود به قله کوه (زیمباردو[[3]](#footnote-3)، 2010). به­طور کلی افراد دارای انگیزه پیشرفت احساس می­کنند که بر زندگیشان مهار دارند و از آن لذت می­برند، آنها سعی می­کنند عملکرد خود را بهبود بخشند و ترجیح می­دهندکارهایی را انجام دهند که چلش­انگیز باشد و به کارهایی دس می­زنند که ارزیابی پیشرفت آنان امکان­پذیر باشد (توکرلد[[4]](#footnote-4)، 2000).

اصطلاح **عملکرد** تحصیلی به میزان یادگیری آموزشگاهی فرد به صورتی­که توسط آزمون­های مختلف درسی مثل حساب، دیکته، تاریخ، جغرافیا و نظایر این­ها سنجیده می­شود اشاره می­کند (شمس، 1378).

آموزش و پرورش از مهمترين نهادهاي­اجتماعي است، که در واقع کيفيت فعاليت ساير نهادهاي اجتماعي تا اندازه زيادي بستگي به چگونگي عملکرد در اين نهاد دارد(نديمي و بروج، 1390). عملکرد عبارت است از مجموعه ­رفتارهایی که فرد در ارتباط با انجام وظایفش از خود نشان می­دهد (رابینز، 1388)و ماو[[5]](#footnote-5)(1997: 275) در تعريف **عملکرد** تحصيلي مي­گويد مجموعه رفتارهاي تحصيلي است که در دو بعد پيشرفت تحصيلي و پسرفت تحصيلي در زمينه کسب معلومات نشان داده مي­شود. پيشرفت تحصيلي بر مقدار يادگيري آموزشگاهي فرد از طريق آزمون­هاي مختلف درسي مانند حساب، ادبيات، تاريخ، ... سنجيده مي­شود اشاره مي­کند(سیف، 1388). یا به عبارت دیگر پيشرفت تحصيلي به موفقيت فراگيران در امور تحصيلي اشاره دارد که بر اساس آزمونه­ها قابل سنجش باشد (حسینی نصب، 1377) و همچنین انجام دادن کاري است براي به دست آوردن نتيجه مطلوب و برتري و تفوق در يک مهارت يا گروهي از معلومات. (شعاری نژاد، 1389) البته اين عملکرد مي­تواند در ارتباط با عوامل ديگر تحصيل از قبيل فعاليتهاي کلاسي و دانشگاهي و ارتباط با همکلاسي و اساتيد نيز نشان داده شود.

**تعاريف عملکرد تحصيلي**

از عملکرد تحصيلي تعاريف زير ارايه شده است :

- مقدار دستيابي دانش آموز به هدف‌هاي تربيتي كه معمولاً در حيطة شناختي و در يك موضوع درسي خاص است مي‌باشد (زرین چنگ، 1384).

- تعيين مقدار يادگيري دانش آموزان در طول يك نيمسال تحصيلي و يكسال تحصيلي كه به وسيله يك آزمون در پايان دورة آموزشي اندازه‌گيري مي‌شود(شکوهی، 1390).

- مقدار يادگيري آموزشگاهي فرد به صورتي كه توسط آزمونهاي مختلف دروس مانند: رياضي، علوم و... سنجيده مي‌شود(شکوهی، 1390).

رايج‌ترين ملاك براي تعيين عملکرد تحصيلي ميانگين نمرات دروس مختلف مورد استفاده قرار مي‌گيرد، زيرا داراي ثبات و اعتبار بيشتري نسبت به ساير ملاك‌هاست و دقيق‌تر عملکرد تحصيلي را نشان مي‌دهد(فروتن، 1387).

**عوامل مؤثر بر** عملکرد **تحصيلي**

* **آموزش راهبردهاي فراشناختي**

لووت[[6]](#footnote-6) (2008) در پژوهش خود دريافت که آموزش هاي فراشناختي، مهارت ها و باورهاي جديدي نسبت به عملکرد يادگيري دروس ايجاد مي­کند و کاربرد علمي اين باورها را براي فراگيران ممکن مي­سازد و موجب افزايش يادگيري فراگيران مي گردد (به نقل از عابدينی و همکاران، 1389).

* **محيط خانواده**

صاحبنظران روان شناسان و علوم تربيتي يکي از مهمترين نهادهاي مؤثر بر عملکرد تحصيلي را محيط خانواده بر مي شمارند. زيرا محيط خانواده اولين و بادوام ترين عامل در تکوين شخصيت کودکان و نوجوانان زمينه ساز رشد جسماني، اخلاقي، عقلاني و عاطفي است پدر و مادري که به تعليم و تربيت، سواد، حسن رفتار يا هر نوع پيشرفت اجتماعي بي توجه باشد مسلماً بر پيشرفت تحصيلي فرزند خود تآثير منفي گذاشته است. محيط خانوادگي بيشتر از بهره هوشي کودکان در موقعيت تحصيلي آنان مؤثر است. پس والدين بايد بدانند محيطي که براي مودکان خود فراهم مي کنند بايد محيطي غني و آکنده از صفا و صميميت، مهر و عطوفت و همراه با نظم و انضباط، تفريحات مناسب و گردش هاي به موقع باشد (حجازی و همکاران، 1388).

* **بي سوادي يا کم سوادي والدين**

اين مورد يکي از عوامل مؤثر در افت تحصيلي دانش آموزان است. پايين بودن سطح تحصيلات و فرهنگ خانواده در درجه اول سبب مي شود که خانواده نتواند کمک هاي درسي لازم را به دانش آموزان ارائه کند و در حل مشکلات درسي آنان را ياري کنند. پايين بودن سطوح تحصيلات خانواده سبب مي شود که والدين نتوانند در خانه از روزنامه، مجلات و کتاب هاي درسي کمکي استفاده کند. در نتيجه فرزندان نيز از اين لحاظ در محروميت به سر مي برند (محمدی، 1386).

* **ناکافي بودن امکانات داخل خانه**

فراهم کردن امکاناتي از قبيل ميز، صندلي و اتاق مخصوص در خانواده هايي که در يک اتاق زندگي مي کنند بسي دشوار است برخي از دانش آموزان جاي مناسبي براي درس خواندن در خانه ندارند و مجبور مي شوند براي پيدا کردن مکاني آرام و بدون سر و صدا براي مطالعه به کتابخانه يا مدرسه بروند. بيرون رفتن دانش آموزان از خانه به هر نيتي که باشد ممکن است مشکلاتي براي آنان و خانواده هايشان به وجود آورد. برخي دانش آموزان عادت دارند که شب ها مطالعه کنند.

شلوغ بودن خانه و نداشتن مکاني مناسب باعث مي شود که آنان نتوانند به خوبي از عهده انجام تکاليف خود برآيند و در نتيجه دچار افت تحصيلي مي شوند. بنابراين فراهم کردن امکانات مي تواند در پيشرفت تحصيلي فرد تأثيرات بسزايي داشته باشد. آگاهي والدين از شيوه هاي مطالعه ممکن است دانش آموزان شيوه هاي صحيح مطالعه را نياموخته باشد و ندانند چه موقع، کجا و چگونه بايد مطالعه کنند والدين نيز ممکن است زمينه هاي مناسب مطالعه را براي او فراهم نکرده باشند يا به علت عدم آگاهي از شيوه هاي صحيح مطالعه نتوانند مهارتهاي مطالعه را به بياموزند.

* **فقر اقتصادي**

فقر اقتصادي خانواده، توان اوليا در تأمين بهداشت، خوراک و پوشاک مناسب، کتب و وسايل کمک آموزشي به صفر مي رساند. اين چنين مشکلات سبب مي شود که دانش آموزان نتواند آمادگي لازم را براي يادگيري وفعاليت کلاسي داشته باشد و در نتيجه انگيزه و رغبت براي يادگيري را از دست مي دهد (خدامی و همکاران، 1390).

* **معلمان و اولياي مدرسه**

معلمان از طريق اولياي مدرسه مي توانند هر يک از دانش آموزان را بشناسند و متناسب با وضعيت روحي و رواني و خانوادگي با آنان رفتار کنند. اگر اولياي مدرسه در ابتداي سال، استقبال خوبي از دانش آموزان داشته باشند و در حد امکان با هديه کردن يک شاخه گل به هر يک از دانش آموزان نگرش مثبتي در آنان ايجاد کنند، مي توانند خوشبيني نسبت به مدرسه و مقدمه علاقه مندي به درس و يادگيري و ايجاد پرورش ميل و رغبت را در آنان به وجود آورند (سيف، 1388).

ميوکي[[7]](#footnote-7) (2006) بر اين باور است که تمرکز بر تدريس، رويکردي است که يادگيري مستقل با آگاهي فراشناختي يادگيرنده و خود- مسئوليتي[[8]](#footnote-8) وي در ارتباط است. اما فراگيران به معلماني نياز دارند که داراي تفکر فراشناختي و باور به استقلال فراگير داشته باشند. وي اصول زير را براي ارتقاي سطح آگاهي هاي فراشناختي و در نتيجه افزايش عملکرد تحصيلي فراگيران، پيشنهاد مي کند: 1- تأمل در تجربيات يادگيري گذشته، 2-تشويق و ترغيب افزايش آگاهي از هدف، 3- ديد انتقادي در ارائه روش هاي تدريس و افزايش آگاهي فراشناختي در مورد تکاليف و مواد درسي، 4- افزايش آگاهي ها و فرايند هاي فراشناختي در يادگيري کلاسي به منظور رشد استفاده خود کار از آگاهي ها[[9]](#footnote-9) فراشناختي، 5-تأمل در تجربيات يادگيري خود، 6- ارزشيابي متقابل[[10]](#footnote-10) معلم و فراگير به منظور نظارت بر عملکرد يادگيري، 7- بحث کلاسي بعد از انجام تمرين يادگيري. وي همچنين راهکارهايي را براي افزايش آگاهي هاي فراشناختي معلمان جهت ارتقا سطح آگاهي هاي فراشناختي فراگيران توصيه مي کند که شامل خود- راهبري و تعامل بين سازمان دهنده درس[[11]](#footnote-11) و ساير عناصر براي اهداف برنامه ريزي درسي مي شود (سلیمی، 1388).

* **استناد بعد از موفقيت و شکست**

دانش آموزان، دانشجويان پس از شکست، عموماً بر اهميت علل بيروني (سخت بودن امتحان، عملکرد معلم، محيط آموزشي، محيط خانوادگي و کتاب) تأکيد مي ورزند و بعد تر موفقيت تمايل دارند که بيشتر بر آثار عوامل دروني (کوشش، انگيزه، هوش، فعاليت و دقت) تأکيد کنند، سه ديدگاه در اين باره وجود دارد:

الف) بر طبق ديدگاه اول وقتي دانش آموزي موفق است، مي تواند اعتماد و احساس ارزش شخصي خود را با اسناد کردن عملکرد خود به عوامل دروني افزايش دهد، و بر عکس زماني که به شکست مواجه مي شود، مي تواند با انکار مسئوليت، عملکرد خود را به عواملي از قبيل: معلم، زندگي خانوادگي دشواري مطالب نسبت دهد و به اين ترتيب از پيامدهاي مخرب عزت نفس اجتناب کند.

ب) اگر دانش آموزان و دانشجويان انتظارات موفقيت داشته باشند و نمره قبولي بياورند و يا انتظار شکست داشته باشند و نمره مردودي بياورند، گرايش خواهند داشت که عملکرد خود را به عواملي پايدار و دروني اسناد بدهند. اما اگر عملکرد آن ها مغاير با انتظارات آن ها باشد، در آن صورت عملکرد خود را به عواملي ناپايدار مثل شانس و آزمون دشوار، اسناد خواهند داد.

ج) از آن جا که عملکرد دانش آموزان و دانشجويان اغلب علني و آشکار است، دانش آموزان و دانشجويان نمره هاي پايين خود را به عوامل بيروني اسناد مي دهند تا از شرمساري شکست تحصيلي اجتناب کنند و نمرات خود را به تلاش يا استعداد خود اسناد مي دهند تا از خود تصور شايستگي و قابليت در ذهن ديگران ايجاد کنند (سيف، 1388).

در نظريه اسناد به طور کلي چهار علت در موقعيت هاي موفقيت و عدم موفقيت تحصيلي بيان مي­شود، توانايي، کوشش، سطح دشواري، تکليف و شانس. توانايي و کوشش اسنادهاي دروني هستند و سطح دشواري و تکليف و شانس اسنادهاي بيروني براي فرد هستند. توانايي و کوشش چون در خود فرد قرار دارد و عوامل دروني هستند، در حالي که سطح دشواري تکليف چون منشاء آن در خارج از افراد، عوامل بيروني محسوب مي شوند. توانايي و کوشش اگر چه دروني هستند ولي يکسان نيستند. عامل توانايي نسبتاً با ثبات و کمتر قابل تغيير است در حالي که کوشش مي تواند تغيير کند. همين طور سطح دشواري و تکليف يک خصوصيت با ثبات است در حالي که شانس بي ثبات و غير قابل پيش بيني است (مرادی،1392).

**نظريات موجود در زمينه** عملکرد **تحصيلي**

يکي از مهم ترين انگيزه هاي اجتماعي که رفتار آدمي را تحت تأ ثير خود قرار مي دهد انگيزه پيشرفت است (سلیمی، 1388).

پيشرفت در بر گيرنده ي الگويي از برنامه ريزي، اعمال و احساس هايي است که با تلاش براي دستيابي به نوعي برتري مرتبط مي باشد. پيشرفت لزوما چيزي همانند تکاپو براي موفقيت­هاي قابل مشاهده مانند، کسب نمره هاي بالا در آزمون، مقام­هاي جامعه پسند و يا در آمدي بالا نيست. اگر چه انگيزه ياد شده، در برگيرنده ي طراحي، تدبير انديشي و تلاش براي برتري است، اما اين نگرش نسبت به پيشرفت است که داراي اهميت است، نه موفقيت به خودي خود بنابراين ممکن است انگيزه ي مذکور فعاليت هاي بسيار گوناگوني رادر بر گيرد ودر پيشه هاي مختلفي از رانندگي کاميون گرفته، تا حسابداري، پديدار شود (ادراکی و همکاران، 1390).

اتکينسون و مک کله لند[[12]](#footnote-12) معتقدند که پيشرفت، جستجو کردن موفقيت در رقابت با استانداري عالي مي باشد (ادراکی و همکاران، 1390).

کورمن پيشرفت را عبارت از آرزو يا تمايل فرد براي پيشي گرفتن بر يک رفتار ويژه مي داند که آن رفتار ويژه ، به صورت ملاک يا معيار در آمده باشد (به نقل از ابطحی و ندری، 1390).

ونگ[[13]](#footnote-13) و همکاران ( 1991 ) پيشرفت را به آن ويژ گي فردي اطلاق مي کنند که در اثر آن ، فرد تمايل پيدا مي کند تا کاري سخت را با تلاش بسيار و به بهترين نحو به انجام برساند (به نقل از ابطحی و ندری، 1390).

در مورد پيشرفت و تصوير روانشناختي آن، نظريه ها و تحقيقات مختلفي وجود دارد که در اينجا به بررسي 3 تا از آ ن ها پرداخته مي شود:

**الف - نظريه هنري موري :**

انگيزه ي پيشرفت در سال 1938 براي اولين بار مورد توجه هنري موري[[14]](#footnote-14) قرار گرفت . وي و همکارانش اين نياز را توسط عوامل ذيل تعريف کرده اند : مواجه ، مشکلات ، تسلط يافتن بر امور ، سازماندهي انديشه ها، عقايد و امور مختلف ، رقابت کردن با ديگران و برتري يافتن بر آنان ، تلاش براي از بين بردن موانع و محدوديت ها، استقلال و سرعت عمل و رسيدن به ضوابطي که موجب پيشرفت مي­شوند (سلیمی، 1388).

موري نياز به پيشرفت را به عنوان تمايل به غلبه بر موانع و مشکلات ، کسب قدرت و سعي در انجام کارهاي مشکل تعريف کرد . موري آزمون اندريافت موضوع را به عنوان وسيله اي براي مطالعه ي نياز به پيشرفت ابداع کرد (محمدی، 1386).

**ب – نظريه مک کللند :**

مک کله لند (1961) نزديک ترين پيوند را با پژو هش هاي جامعي که در زمينه انگيزه پيشرفت صورت گرفته دارا مي باشد و نظريه نسبتا جامعي را در رابطه با نياز به پيشرفت پديد آورده است، وي بيش از همه چيز تأکيد مي کند که مردم در نياز خويش براي پيشرفت متفاوتند و اين نياز در نوشته ها و رفتار آنان منعکس مي شود(میرمظفری و همکاران، 1386).

مک کله لند در زمينه ي نياز به پيشرفت در افراد، چندين فرضيه را بيان مي کند:

1-افراد از لحاظ درجه اي که پيشرفت را تجربه اي رضايت بخش تلقي مي کنند، با هم تفاوت دارند.

2- افراد واجد شرايط نياز به پيشرفت، بسيار در مقايسه با افراد واجد شرايط نياز به پيرفت کمتر، موقعيت هاي زير را ترجيح داده و در آن ها سخت تر به کار مي پردازند:

الف : موقعيت هاي مشتمل بر مخاطره ي متوسط: در مواردي که مخاطره، اندک باشد، احساسات مربوط به پيشرفت، حد اقل خواهد بود و در مواردي که مخاطره ، بسيار باشد، احتمالا پيشرفت حاصل نخواهد شد.

ب: موقعيت هايي که در آن­ها آگاهي از نتايج فراهم مي شود: شخص واجد شرايط انگيزه ي پيشرفت زياد ، مايل است بداند که آيا به حصول پيشرفت نايل آمده است يا نه.

ج: موقعيت هايي که در آن ها مسئوليت فردي فراهم مي شود: شخص که گرايشي به پيشرفت دارد، مي خواهد مطمئن گردد که کسي غير از او براي پيشرفت امتياز نگيرد.

3- از آنجايي که اين سه گونه موقعيت در نقش هاي کار آفرين يافت مي شوند ، لذا افرادي که نياز بسيار براي پيشرفت دارند ، به نقش بازرگاني کار آفرين به عنوان حرفه اي مادام العمر جلب مي شوند (کیوانفر، 1374).

مک کللند و همکارانش با استفاده از آزمون شخصيت، از جمله آزمون اندريافت موضوع و با اعتقاد به تفاوت هاي فردي، اقدام به سنجش نياز به پيشرفت آزمودني هاي مختلف نمودند. به طور کلي، ده درصد جمعيت مورد بررسي اين پژوهشگران، داراي انگيزه ي پيشرفت قوي بودند (هومن و همکاران، 1389).

به طور کلي در تحليل نظريه ي مک کللند مي توان گفت: نظريه ي وي يکي از معتبر ترين نظريه هاي انگيزش است و در سطح وسيعي مورد قبول واقع شده است. به ويژه انگيزه ي پيشرفت او توجه پژو هشگران بسياري را به خود جلب کرده است.

**ج) نظريه­ي اتکينسون**

اتکينسون (1957) کارهاي مک کللند را پيگيري کرد و نظريه ي وي را استحکام بخشيد . طبق نظر وي فقط وقتي که فرد بداند عملکردش توسط خودش و يا ديگران ، بر اساس معياري برتر ارزيابي خواهد شد و اين که پيامد اعمالش ، مطلوب (موفقيت) يا نامطلوب (شکست) ارزيابي مي گردد ، بر انگيخته مي شود .

به نظر اتکينسون، دانش آموزي که نياز زيادي به پيشرفت دارد، خواهان موفقيت در هر موقعيتي نيست ، بلکه فقط زماني که درک کند وضعيت به گونه اي است که رفتارش در بعضي تکاليف بر اساس معياري بالا ارزيابي مي گردد، براي پيشرفت گرايي بر انگيخته مي شود (سالاری و پاکدامن، 1388) . نظريه ي جان اتکينسون ( 1957) بر اساس سه مؤ لفه تعيين مي گردد.

1- انگيزه ي موفقيت (M.S )

انگيزه، حالتي است که فرد دارنده ي آن براي رسيدن به نوع معيني از سودمندي تلاش مي کند. انگيزه ها نسبتا عمومي مي باشند و ويژ گي هاي ثابتي از شخصيت دهستند که ريشه در تجربيات دوران کودکي دارند.

هدف کلي يک دسته از انگيزه ها، به حد اکثر رساندن سودمندي است، مثلا « انگيزه موفقيت »، حالتي براي کسب موفقيت است. انگيزه ي موفقيت مطرح شده از جان اتکينسون، معادل مفهوم نياز به پيشرفت مک کللند مي باشد هدف کلي دسته ديگر انگيزه ها به حد اقل رسيدن درد است. امگيزه اجتناب، بيانگر ظرفيت افرادبراي تجربه درد در رابطه با نوع معيني از پيامدهاي منفي عمل مي باشد. در اين ميان، انگيزه ي اجتناب از شکست به عنوان حالتي باي پرهيز از درد در نظر گرفته شده است.

2- انتظار يا احتمال ذهني موفقيت (P. S)

يک پيش بيني شناختي است که طي آن دشواري ادراک شده ي تکليف ، تخمين زده مي شود. به عنوان مثال دانش آموزي ممکن است انتظار موفقيت داشته باشد که چنانچه مطالعه کند، در امتحانات موفق شود. در ا ينجا شدت انتظار دانش آموز، در بر گيرنده ي احتمال ذهني او براي موفقيت در امتحان است .

3- ارزش تشويقي رسيدن به موفقيت (I. S) در انجام تکليف توسط فرد

چنين مشوقي به عنوان مکملي براي احتمال ذهني نيل به موفقيت ، مطرح شده است . اين ارزش تشويقي با در نظر گرفتن احتمال ذهني موفقيت ، تخمين زده مي شود ؛ بدين معنا که اگر احتمال ذهني موفقيت در کاري، 25/. باشد ، پس ارزش تشويقي براي موفقيت در آن کار ، 75/. مي باشد . لذا اتکينسون عنوان نمود که انگيزه ي پشرفت، فقط تا اندازه اي رفتار پيشرفت گرا را در افراد پيش بيني مي نمايد و بين انگيزه ي پيشرفت و رفتار پيشرفت گرا، رابطه مستقيمي وجود ندارد (صفری و مرزوقی، 1388).

« ترس از شکست» يا «گرايش به اجتناب از شکست» براي اولين بار در سال 1957 توسط اتکينسون عنوان گرديد. طبق نظريه ي اتکينسون « ترس از شکست » اضطرابي را توصيف مي کند که در رابطه با احساس شکست احساس مي گردد نه در رابطه با شکست واقعي ؛ به عبارت ديگر «ترس از شکست» عبارت از : داشتن اضطراب در مورد عدم توانايي در انجام برخي تکاليف معين مي باشد. بر اساس اين نظريه، افرادي که انگيزه پيشرفت در آن ها قوي تر از انگيزه ي «ترس از شکست» است، تکاليفي را که داراي سطح دشواري متوسط هستند ترجيح مي دهند و از تکاليف خيلي آسان يا خيلي دشوار پرهيز مي کنند و برعکس، افرادي که انگيزه ي«ترس از شکست» د رآن ها قوي تر از انگيزه ي پيشرفت است ، تکاليف خيلي آسان يا خيلي دشوار را ترجيح مي دهند. همچنين افراد داراي «ترس زياد از شکست» از بين دو موقعيت دشوار و متوسط ، احتمالا موقعيت دشوار را بر مي گزينند، زيرا در صورت شکست در چنين موقعيتي به دليل دشوار بودن تکاليف، به احتمال کمتري مورد نکوهش قرار خواهند گرفت (محمودی و همکاران، 1388).

پژوهش هاي انجام گرفته حاکي از آنند که افراد داراي انگيزه ي پيشرفت زياد در انجام کارها از جمله يادگيري بر افرادي که از اين انگيزه بي بهره اند، پيشي مي گيرند ؛ بنابراين ، مي توان دريافت که علاوه بر مختصات و ويژگي هاي مختلف خانوادگي که در مورد فوق اشاره شد، عوامل ديگري مانند دموکراتيک بودن محيط خانواده و تعداد فرزندان خانواده، شخصيت والدين و ارزش هاي حاکم بر خانواده و ...مي تواند تأ ثير زيادي به ميزان پيشرفت تحصيلي فرزندان داشته باشد (لورای[[15]](#footnote-15)، ترجمه سید محمدی، 1383).

گيج وبرلاينر(1992) انگيزه ي پيشرفت را به صورت يک ميل يا علاقه به موفقيت کلي يا موفقيت در يک زمينه ي فعاليت خاص تعريف کرده اند (به نقل از محمدی و بابایی، 1390).

پژوهش هاي انجام شده در اين زمينه نشان داده است که افراد از لحاظ اين نياز با هم تفاوت بسياري دارند. بعضي افراد داراي انگيزه ي سطح بالايي هستند و در رقابت با ديگران و در کار هاي خود، براي کسب موفقيت، به سختي مي کوشند. بعضي ديگر انگيزه ي چندان به پيشرفت و موفقيت ندارند و از ترس شکست، آماده ي خطر کردن براي کسب موفقيت نيستند (سيف، 1383).

**نظريه­ي اسناد**

بسياري از پژو هش هاي مربوط به مسايل تحصيلي در حوزه ي نظريه اسناد است . نظريه ي اسناد بر تبيين هاي مردم در باره ي علل رفتارها؛ جه رفتار ديگران و چه رفتار خود توجه دارد و از سنت غني روانشناسي اجتماعي درباره ي ادراک شخصي نشأ ت گرفته است . نظريه اسناد بر اين نکته که آيا رفتارها را به فرد نسبت مي دهند يا به موقعيت ، بر راهنمايي که مسئول شکست يا موفقيت شخص مي شود و بر اين که چگونه تصميم گيريهاي اسناد ي، رفتارهاي بعدي را تحت تأ ثير قرار مي دهد، متمرکز است. نظريه پردازي ها و تحقيقات واينر[[16]](#footnote-16) (1985 و 1979) در تعيين علل موفقيت و شکست، نوعا يک الگوي تجربي را در زمينه ي موفقيت يا شکست تحصيلي بکار مي گيرد (دلاورپور، 1387).

طبق اين تئوري استنباطي که فرد از علت موفقيت و شکست خود دارند عامل مهمي است تعيين کننده ي رفتار پيشرفت گرا و انتظارات آتي آن ها از عملکردشان است. در اين نظريه افراد معمولا نتايج موفقيت آميز يا شکست آميز اعمال خود را به عللي همچون : توانايي شخصي، سعي و کوشش، سطح دشواري تکليف و بخت و اقبال نسبت مي دهند (اسلاوين،1998 به نقل از لطف­آبادی، 1384).

اسنادهاي توانايي و تلاش، دروني و اسنادهاي دشواري تکليف و شانس، خارجي اند توانايي، حالت نسبتا ثابت و غير قابل تغييري دارد، ولي تلاش مي تواند تغيير يابد. دشواري تکليف نيز اساسا يک ويژگي ثابت است در حالي که شانس، غير قابل پيش بيني و متغير است. از مفاهيم عمده در نظريه ي اسناد، منبع کنترل است . منبع کنترل (دروني ، بيروني) مي تواند در تبيين عملکرد تحصيلي دانش آموزان بسيار مهم باشد. فرد داراي منبع کنترل دروني، موفقيت ها يا شکست هايش را به تلاش و توانايي هاي خود نسبت مي دهد، چنين فردي با جديت تلاش مي کند (کديور، 1390).

ولي فرد داراي منبع کنترل بيروني ، غالبا عوامل ديگري را در موفقيت و شکست خود مؤ ثر مي داند و در کار هايش توانايي موفق شدن را ندارد و غالبا انتظار شکست دارد و حتي نمي خواهد براي موفقيت خود تلاش کند (شعاري نژاد، 1389).

يکي از پيامد هاي عمده ي علت يابي از بعد منابع بيروني و دروني، رابطه اي است که با عزت نفس پيدا مي کند، به عبارت ديگر، اگر موفقيت فرد به عوامل دروني نسبت داده شود، در او احساس غرور، عزت نفس و جرأت به وجود مي آيد و بر عکس، توجيه موفقيت که به عوامل بيروني چون شرايط و اوضاع و احوال محيطي و احيانا شانس و اقبال اسناد داده شود به کاهش عزت نفس مي انجامد ؛ در نتيجه اين گروه بسيار زود خسته مي شوند، با انگيزه عمل نمي کنند و پشتکار کمتري در کارها از خود نشان مي دهند؛ به عبارت ديگر، شرايط زمينه ساز موفقيت در اين افراد به حد چشمگيري کاهش مي يابد (کديور، 1390).

خلاصه اينکه اسنادها مجموعه اي از رفتارهاي تحصيلي را تحت تأثير قرار مي دهند؛ از جمله عملکرد در آزمون، پايداري در تکاليف دشوار و حتي حضور در جلسه مطالعه کردن(جوادی و همکاران، 1389).

مک ميلان وفو رسايت (1981) اظهار مي دارند : با توجه به اينکه اسنادها عملکرد تحصيلي را تحت تأثير قرار مي دهند، متخصصان تعليم و تربيت بايد به دانش آموزان يا دانشجويان خود کمک کنند تا به سازگارانه ترين و از نظر تحصيلي مفيد ترين نتايج علي ممکن دست يابند. چندين تحقيق نشان داده است که اسناد دادن به عوامل قابل کنترل و ناپايدار ممکن است عملکرد تحصيلي را پس از شکست تسهيل کنند(لطف­آبادی، 1384).

هانگ[[17]](#footnote-17) (2005) مدلي را جهت سنجش عملکرد تحصيلي ارائه نمود. وي عملکرد تحصيلي دانش­آموزان را در شش بعد زير مورد سنجش قرار مي­دهد:

|  |  |
| --- | --- |
| 1) فعاليت­هاي کلاسي | 2) فعاليت­هاي فرهنگي |
| 3) امور تحصيلي | 4) ديدگاه نسبت به جو و محيط آموزشي |
| 5) انجام تکاليف کلاسي | 6) معدل مورد سنجش قرار داد |

در جهان امروز عمده فعاليتهاي روانشناسان معطوف به مدرسه است و اين ميدان به مهمترين ميدان پژوهشي و عمل در روانشناسي تبديل شده است. اکثر فعاليت­هاي تحقيقي در اين حوزه بر شناخت عوامل موثر بر عملکرد تحصيلي دور مي­زند و هرکدام به جنبه­اي از اين امر مهم پرداخته­اند (حسن شاهي، 1379).

**عوامل مؤثر در** عملکرد **تحصيلي**

عملکرد تحصيلي به عوامل متعدد بستگي دارد . تقسيم‌بندي‌هاي متفاوتي از آن به عمل آمده است در يكي از اين تقسيم‌بندي‌ها تفاوت‌هاي فردي و عوامل مربوط به مدرسه نظام آموزش و پرورش را بعنوان دو مقوله كل از عوامل تأثير گذار بر عملکرد تحصيلي نام مي‌برد(یوسفی، 1390).

در تقسيم‌بندي ديگر علاوه بر موارد مذكور به شرايط محيطي و اقتصادي، اجتماعي خانواده نيز اشاره شده است. حتي بعضي از پژوهشها سهم هر يك از عوامل را در عملکرد تحصيلي معين كرده‌اند. بعنوان مثال: سهم توانايي فردي در حدود 25% از واريانس را به خود اختصاص مي‌دهد.

به طور كلي متغييرهاي شناختي مجموعاً 70% و ساير متغييرها از قبيل عوامل محيط اجتماعي و عوامل موقعيتي مجموعاً 30% از واريانس را به خود اختصاص داده‌اند(ملکی، 1384).

به طور كلي عوامل مرتبط با عملکرد تحصيلي عبارتند از :

* هوش (رحيمي‌نژاد،1369)، انگيزش(شلويري،1377)، خصوصيات شخصيتي (حسيني، 1370)، مكان كنترل (فراهاني، 1372)، جو عواطفي خانواده(صادقي،1387).
* موقعيت اقتصادي ـ اجتماعي :خانواده ( شلويري، 1377)، روش تدريس و جو عاطفي كلاس (فراهاني، 1372)، احساس موفقيت در امتحان و درس (بشارت،1385) (به نقل از یوسفی، 1390).

بر عملکرد تحصيلي دانش­آموزان عوامل مختلفي از جمله تاثير فرهنگ و سنن، شيوه‌هاي تربيتي، چگونگي وضعيت و فضاي خانوادگي، منطقه سکونت و محل زندگي، نوع تدريس کلاسي، نوع رفتار کلاسي، و. . . تاثير گذار مي­باشد. همچنین عوامل موثر بر عملکرد تحصيلي را مي­توان به دو دسته تقسيم کرده­اندکه عبارتند از:

1) عوامل محيطي يا بيروني

2) عوامل شخصي يا دروني

ازمهمترين عوامل بيروني و دروني تاثير گذار بر عملکرد تحصيلي را مي­توان به موارد زير اشاره نمود:

**جدول (2-2) مهمترين عوامل بيروني و دروني تاثير گذار بر** عملکرد **تحصيلي**

|  |  |
| --- | --- |
| ممهمترين عوامل بيروني موثر بر عملکرد تحصيلي | مهمترين عوامل دروني موثر بر عملکرد تحصيلي |
| 1) جو اجتماعي مدرسه | 1) هوش |
| 2) جو عاطفي کلاس | 2) باانگيزه بودن يادگيرنده |
| 3) موقعيت يادگيري | 3) نياز به پيشرفت |
| 4) مشارکت فرد در يادگيري | 4) استعداد |
| 5) تاثير گروه­هاي همسال | 5) علاقه |
| 6) تعيين اهداف قابل وصول | 6) انتظار فرد از خود و ديگران |
| 7) بازخورد به دانش­آموزان از نتايج | 7) رضايت ناشي از دسيابي به اهداف |
| 8) برنامه درسي | 8) ارتباط محتواي آموزشي با نيازهاي اساسي فرد |
| 9) وجود کتاب­هاي درسي و مواد آموزش |
| 10) رفتار معلم | 9) انتساب موفقيت يا شکست (مرکز کنترل) |
| 11) انتظارات معلم از دانش­آموز |
| 12) شيوه تدريس معلم | 10) خودپنداره تحصيلي |
| 13) پاداش و انتقادات معلم |

(به نقل از کيوانفر، 1374)

به اعتقاد پاردو[[18]](#footnote-18) (2002)، در عوامل مربوط به عوامل بيروني، معلم مهمترين تاثير را بر عملکرد دانش­­آموزان دارد. و معلم با ايجاد فضايي باز­، گرم و انساني، همراه با جو اعتماد و حمايتي، باعث عملکرد و بهره وري موثر و مثبت در دانش­آموزان مي‌شوند (شريف­زاده و کاظمي، 1391).

**مبانی نظری مهارت­های اجتماعی**

مهارت اجتماعی و سازگاري اجتماعی فرایندي است که افراد را قادر می­سازد تا رفتار دیگران را درك و پیش­بینی کنند و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم ، نمایند. سازگاري اجتماعی مترداف با مهارت اجتماعی است و شامل توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه­ي خاص اجتماعی، به طریق خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد(خدایاری فرد ، 1385). مهارت اجتماعی فرایندی پیوسته است که طی آن فرد رفتار خود را با هدف ایجاد رابطه ای بسنده و موثر با محیط ، سایر انسانها و خود تغییر می دهد. اساس مهارت اجتماعی به وجود آوردن تعادل بین خواستهای خود و انتظارات جامعه است که می تواند بر تمام ابعاد زندگی فرد تأثیر بگذارد(دینگرا و همکاران[[19]](#footnote-19)، 2005). مهارتهاي اجتماعي فقط شامل دوست يابي نمي شود. اگرچه افرادي که اين مهارت را زياد دارند، خيلي سريع جو دوستانه با افراد ايجاد مي کند ولي اين مهارت بيشتري به دوست­يابي هدفمند مربوط مي شود. افرادي که مهارت­هاي اجتماعي قوي تري دارند به راحتي مي توانند مسير فکري رفتار ديگران را در سمتي که مي خواهد هدايت کنند، خواه با توافق او براي ايجاد رفتار جديد باشد، خواه به برانگيخين او براي ايجاد رفتار، عملکرد و يا توليد رفتار جديد باشد. افرادي که مهارت هاي اجتماعي بالا دارند هميشه درصدد هستند تا چرخه وسيعي از اطلاعات را فراهم کنند و خيلي جنبه هاي مشترک افراد را شناسايي مي کنند و بعد از آن رابطه اي موثر برقرار مي کنند و اين عملکرد حاکي از اين است که اعمال آنها براساس فرضيات حساب شده و دقيق مي باشد. آنان در اولين فرصت در محيط کاري، يک شبکه ارتباطي قوي برقراري مي کند(گلمن و بوياتزيس، 1995ترجمه ابراهيمي ،1385). يكي از خصايص مهم ، افرادی كه از رشد اجتماعي كافي برخوردارند، اين است كه آنها واجد مهارت هاي اجتماعي[[20]](#footnote-20) هستند ، به عبارت ديگر مي دانند چگونه كنش كنند تا خوشايند ديگران باشند. بسياري از روان شناسان بر اين باورند كه رشد ناكافي مهارت هاي اجتماعي نقش بسزايي در ناكامي و شكست هاي آتي كودكان دارد. كودكاني كه توانايي هاي ضروري براي كاركردهاي بين فردي مؤثر را ياد نگرفته اند؛ پرخاشگر، تندخو و منزوي هستند و مورد تنفر ديگران قرار گرفته و توان همكاري مؤثر با ديگران را ندارند و به شدت در معرض خطرات جسمي، روحي، اخراج از مدرسه و غيره مي باشند(وارد[[21]](#footnote-21)، 2004). فردي که قالبهاي اجتماعی قابل قبول اجتماعی را می­پذیرد دیگران را به ، درستی درك نموده و روابط واقعی و احتیاجات اجتماعی را با روشن­بینی پذیرا می­شود چنین فردي خوب می­فهمد چه چیز صحیح و چه چیز غلط می­باشد. مهارت اجتماعی، رفتارهاي انطباقی یاد گرفته شده­اي است که فرد را قادر می­کند تا با افراد دیگر رابطه­اي متقابل داشته و از خود پاسخ هاي مثبت بروز دهد. فردی دارای مهارت اجتماعی است که به مردم علاقه مند باشد، یار و یاور آنها باشد و در رفتارش با دوستان و بیگانگان مدیر باشد.گرایش ضد اجتماعی نوعی رفتار غیر انطباقی است که در آن فرد حقوق دیگران را محترم نمی شمارد و یا به سادگی حقوق افراد را زیر پا می گذارد. فردی ضد اجتماعی قلمداد می شود که بخواهد دیگران را بیازارد ، نزاع کند ، طرد نماید و اموال عمومی را منهدم سازد(الیوت و گرشام[[22]](#footnote-22) ، 1993). روانشناسان نیز به طور معمول سازگاري با محیط و افراد در اجتماع را مورد توجه قرار داده­اند و ویژگیهایی از شخصیت را بهنجار تلقی کرده­اند که به فرد کمک می­کند تا خود را با جهان پیرامون سازگار سازد. یعنی با دیگران در صلح و صفا زندگی کند و جایگاهی در جامعه براي خود بدست آورد(رستمی و احمد نیا ،1390).

مهارت اجتماعی یعنی اینکه فرد توانایی برقراری ارتباط متقابل را با دیگران داشته باشد. در این رابطه فرد یا رفتار خود را تغییر می دهد یا رفتار دیگران را به وسیله برانگیختن دیگران به سمت افکار خود تغییر می دهد. افرادی که دارای مهارت اجتماعی بالایی هستند خصوصیات و ویژگیهای طرف مقابل خود را می شناسند و با آن رابطه­ای وثر برقرار می کنند. مهارت اجتماعی فقط شامل دوست یابی نمی باشد هر چند این افراد سریع با دیگران رابطه دوستانه برقرار می کنند. افرادی که از مهارتهای اجتماعی پایینی برخوردارند منزوی می شوند و نمی توانند با دیگران همکاری کنند و دیگران نیز از آنان متنفر می­شوند(رستمی و احمد نیا ،1390).

**هدفهای اجتماعی شدن**

علیرغم تفاوتهای محیطی و فرهنگی، جامعه پذیری دارای هدفها و مقاصد مشترکی است که به مهمترین آنها می پردازیم:

1. یکی از مقاصد جامعه پذیری آموزش قواعد و نظامات اساسی از اداب و عادات و رفتار روزمره گرفته تا روشهای علمی به افراد است.
2. فراگرد جامعه پذیری به همان میزان که عادات و رفتار فرد را مطابق هنجارهای اجتماعی، تحت نظم و انضباط در می آورد، به او امید و آرزو می دهد.
3. فراگرد جامعه پذیری از طریق برآوردن خواستها، آرزوها، امیدها و سوادهای فردی یا ممانعت از دستیابی بدانها باری فرد هویت می آفریند.
4. فراگرد جامعه پذیری، نقشهای اجتماعی و نگرشها، انتظارات و گرایشهای مربوط به آن نقشها را به فرد می آموزد.
5. نقشهای اجتماعی، آمال و آرزوها، هویتها و قواعد و نظامات رفتاری، روابط متقابل تنگاتنگی با یکدیگر دارند(علاقه بند ،1391).

**مولفه های مهارت اجتماعی**

هارجی (1986) با مرور تعاریف رفتار ماهرانه، به شش جنبة مهارت اجتماعی اشاره می کند. او می گوید مهارت اجتماعی عبارتست از «مجموعه ای از رفتارهای هدفمند، به هم مرتبط و متناسب با وضعیت که آموختنی بوده و تحت کنترل فرد می باشند».

در این تعریف بر پنج مورد از مولفه های مهارت اجتماعی تاکید شده است.

* نخست اینکه رفتارهای اجتماعی هدفمندند. ما از این رفتارها برای کسب نتایج مطلوب استفاده می کنیم و بنابراین برخلاف سایر رفتارها که اتفاقی یا غیرتعمدی هستند. مهارتهای اجتماعی هدف دارند.
* دومین ویژگی رفتارهای متفاوتی هستند که به منظور دست یابی به هدفی ویژه مورد استفاده قرار می گیرند و ما، به طور همزمان از آنها استفاده می کنیم.
* سومین ویژگی مهارتهای اجتماعی متناسب بودن آنها با وضعیت است. فردی از لحاظ اجتماعی ماهر است که بتواند رفتارهایش را متناسب با انتظارات دیگران تغییر دهد.
* چهارمین ویژگی این تعریف آن است که مهارتهای اجتماعی در واقع واحدهای رفتاری مجزا هستند. فردی که از لحاظ اجتماعی مهارت دارد، قادر است رفتارهای مختلف مناسب داشته باشد.
* پنجمین جنبه­ این تعریف، آموختنی بودن مهارتهای اجتماعی است( هارجی و همکاران ترجمه: خشایار بیگی و فیروز بخت،1386).

به طور خلاصه می توان گفت مهارتهای اجتماعی هدفمند می باشند این مهارتها اتفاقی و بدون هدف نیستند فردی که دارای مهارت اجتماعی است رفتارهای متفاوتی را از خود برای مطابق میل دیگران رفتار کردن از خود بروز می دهد. این افراد در برخورد با دیگران رفتارهای مختلف و مناسب از خود بروز می دهند. این افراد متناسب با وضعیت با دیگران برخورد می کنند .مهارتهای اجتماعی را می توان یاد گرفت، می توان به کمک آموزشهای ویژه این مهارتها را آموزش داد.

**عوامل موثر در رشد مهارتهای اجتماعی**

**ارتباط با همسالان**

گروه همسالان نیز همچون خانواده می‏تواند در شکل گیری شخصیت فرد موثر باشد. همیشه مواردی برای تقلید و همانندسازی در گروه وجود دارد. ولی از سن دبستانی به بعد، فرد بیشتر از مصاحبت همسالان لذت می برد. بیشتر افراد یک یا دو دوست صمیمی دارند. ولی این دوستی­ها بسیار ناپایدار است و به سرعت تغییر می­کند. اصولاً افراد از نظر اجتماعی بسیار انعطاف پذیر به نظر می­آیند و مایلند دوست­های زیادی داشته باشند. دوستان مورد توجه آنها معمولاً کودکانی همجنس آنها هستند. افرادی نیز هستند که هنوز تنهایی بازی کردن یا تماشای بازی دیگران را بر شرکت در جمع و بازی با آنها ترجیح می دهند و اعتماد لازم را برای پیوستن به دیگران پیدا نکرده اند. ابراز همکاری و کمک به افراد دیگر، در حدود پایان سن نوجوانی بیشتر دیده می شود. افراد این سن مرتب از فعالیتی به فعالیت دیگر می­پردازند و این کار برای آنها بسیار عادی است. برای افراد این گروه سنی می توان مساله را با گفتگوی صمیمانه و آرام حل کرد (سیف و همکاران ،1392).

**ارتباط با بزرگسالان**

این رابطه بطور همزمان از چند بُعد مورد توجه قرار می­گیرد: خانواده، مدرسه، جامعه به صورت کلی به شکل های مختلف بر فرد اثر می گذارد. افراد از حدود شش سالگی به بعد در بازی با گروه همسالان قوانین و دستورهایی را می‏پذیرند و به آن احترام می گذارند. پذیرش و همکاری گروهی فرد نه تنها به اطاعت از دیگران از جمله بزرگسالان منجر می شود. بلکه در واقع فرد اصول سلوک و رفتار با دیگران را می­آموزد. در نتیجه این امر در روابط متقابل او با والدین نیز تاثیر می گذارد(سیف و همکاران ،1392).

**خانواده**

فرهنگ و خرده فرهنگ‏های یک جامعه (طبقه اجتماعی، اقتصادی) معمولاً تاثیر مستقیمی روی فرد ندارد. بلکه عموماً بوسیله خانواده بر رشد فرد اثر می‏گذارد. خانواده فرد را برای زندگی در جامعه آماده می کند. یعنی مسئولیت دارد و زبان جامعه را به کودک بیاموزد و مهارتهای اساسی و چگونگی بروز با جامعه را در فرد ایجاد کند. کار مهم خانواده تنها آموزش این موارد و حتی تامین تغذیه و مسکن فرزند نیست. بلکه کار مهم خانواده اظهار محبت و علاقه به فرزند و ایجاد ارتباط با اوست.هر چه محبت و صمیمیت پدر و مادر نسبت به فرزند بیشتر باشد. زمینة همانند سازی مناسب با والدین نیز بیشتر خواهد شد.به هرحال هر فرد به طرق گوناگون آیینه‏ای است که ویژگی های والدینش را نشان می‏دهد(گیج و برلاینر؛ ترجمه خویی نژاد ، 1374).

عوامل متعددی می تواند بر شکل­گیری مهارتهای اجتماعی کودکان تأثیر بگذارد که از جمله این عوامل : همسالان ، بزرگسالان و خانواده می باشد. کودکان با گذشت زمان کم کم از بازی کردن فاصله می گیرند و بیشتر دنبال ارتباط برقرار کردن با هم سن و سالان خود می باشند. همسالان در یک گروه سنی تأثیر زیادی بر یکدیگر می گذارند. افراد با هم سن و سالان خود همسازی می کنند و از آنان تقلید می­کنند. به مرور زمان که سن کودکان افزایش می­یابد با بزرگسالان نیز برخورد می­کنند و از رفتار بزرگسالان تأثیر می پذیرند و روابط متقابل آنان با والدین نیز بیشتر می­شود. همچنین خانواده یکی از مهمترین فاکتورهایی است که بر اجتماعی شدن افراد تأثیر می گذارد. کودک به شدت از والدین خود تأثیر می پذیرند. هر چه ارتباط والدین با فرزند بهتر و صمیمی تر باشد همانند سازی فرزند با والدین بیشتر می­شود.

**مبانی نظری اضطراب امتحان**

اضطراب امتحان یکی از اضطراب‌های موقعیتی است که با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون‌ها دانش آموز و دانشجو در مراکز آموزشی رابطه تنگاتنگ دارد(هیل،[[23]](#footnote-23)1984؛ به نقل از بیابانگرد، 1378). اضطراب امتحان به عنوان تجربه‌ای ناخوشایند با درجات مختلف، حیطه‌های نگرانی و هیجان پذیری را تحت تأثیر قرار داده و از کسب معلومات، چگونگی پردازش صحیح اطلاعات و عملکرد تحصیلی تا انگیزه‌ها، و نگرش‌های فرد را متاثر می‌سازد وبا مکانیزم‌های خاص خود، توان پیشرفت و بروز خلاقیت‌ها و استعدادها را تحلیل می‌برد و مانع رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌گردد.

سیبر[[24]](#footnote-24)(1980) اضطراب امتحان را حالت خاصی از اضطراب عمومی می‌داند که شامل پاسخ‌های پایدار شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست می‌باشد و فرد آن‌را در موقعیت‌های ارزیابی تجربه می‌کند. هنگامی که اضطراب امتحان رخ می دهد بسیاری از فرایندهای شناختی و توجهی با عملکرد موثر فرد تداخل می‌کند.

گیودا و لودلو[[25]](#footnote-25)(1989) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس درس تعریف کرده‌اند. این حالت هیجانی معمولاً با تنش، تشو یش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم اعصاب خود مختار همراه است.

اسپیلبرگر[[26]](#footnote-26)(1980) اضطراب امتحان را متشکل از دو عامل نگرانی و هیجان پذیری می‌داند. با توجه به اینکه اسپیلبرگر برای تبیین اضطراب امتحان دو مؤلفۀ 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 خویشتن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود.

**علایم اضطراب**

علایم اضطراب را می‌توان به چهار گروه شناختی، عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیکی تقسیم کرد. این عناصر چهارگانه از همدیگر مستقل نیستند، بلکه عملکرد آن‌ها با کل ارگانیزم هماهنگ می‌باشد.

این چهار گروه علامت عبارتند از:

الف) علایم 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) علایم عاطفی: شامل بی‌حوصلگی، ناآرامی، تنش، زود رنجی، ترس، هراس و وحشت.

ج) علایم رفتاری: شامل بازداری، اجتناب، اشکال کلامی، ناهماهنگی، نا آرامی و نفس نفس زدن.

د) علایم فیزیولوژیکی: شامل علایم قلبی – عروقی، مشکلات تنفسی، علایم عصبی– عضلانی، معده‌ای– روده‌ای و علایم پوستی(بک[[27]](#footnote-27)، 1985؛ به نقل از کاظمیان مقدم، 1389).

**مدل‌ها و نظریه‌های اضطراب امتحان**

1. نظریه توجهی– شناختی[[28]](#footnote-28)

واین[[29]](#footnote-29)(1971)، نظریه توجهی– شناختی را برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد، مطرح ساخت. بر اساس این مدل، افراد دارای اضطراب امتحان، توجه خود را به فعالیت‌های نامرتبط با تکلیف، اشتغالات فکری همراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمانی معطوف می‌کند و در نتیجه، توجه کمتری بر تلاش و کوشش‌های تکلیف مدار دارند که موجب کاهش عملکرد آنان می­گردد. همچنین، افراد دارای اضطراب امتحان بالا در مقایسه با افراد دارای اضطراب پایین، به ویژه در زمانی که با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند و امتحانات تحت شرایط استرس و ارزیابی کننده انجام می‌شوند، عملکرد ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند.

1. مدل اضطراب موقعیت– خصیصه

از نظر اسپیل برگر، اضطراب امتحان، شکلی از اضطراب موقعیتی– خصیصه‌ای است. او تفاوتی بین اضطراب" حالت"[[30]](#footnote-30) و "صفت"[[31]](#footnote-31) قائل شد در اضطراب حالت، فرد به طور موقت، واکنش هیجانی دارد و علتش هم این است که فرد با موقعیت به خصوصی بر انگیخته می‌شود. در حالی که اضطراب صفت، خصوصیت پایداری است که فرد مستعد اضطراب دارد و موقعیت‌های مختلف را تهدید کننده می‌یابد(سادوک[[32]](#footnote-32) و سادوک، 2003).

طبق این مدل، افراد دارای اضطراب امتحان بالا در موقعیت‌های امتحان و ارزیابی، به طور هیجانی پاسخ می‌دهند و نگرانی آن‌ها با عوامل آشکارساز موقعیتی ظاهر می‌شود. از این رو هیجان پذیری و نگرانی هر دو موجب کاهش عملکرد می‌شوند. در مطالعات اخیر معلوم شده که اضطراب امتحان دارای دو مفهوم است. یکی مفهوم شناختی که همان جنبه نگرانی است و به فکر نابجا برمی گردد که در واقع توجه آگاهانه فرد در مورد عملکردش می‌باشد. مثل توجه به عواقب مردود شدن در امتحان، مقایسه خودش با دیگران و انتظارعملکرد منفی؛ دیگری مفهوم هیجانی است که با علائم جسمانی و تنش مشخص می‌شود؛ مثل بالا رفتن ضربان قلب، اختلالات گوارشی و تعریق(کامونیان[[33]](#footnote-33)، 1993).

3-مدل تداخل[[34]](#footnote-34)

براساس این مدل، اضطراب امتحان، یاد آوری آموخته‌های قبلی را مغشوش ساخته و به این طریق عملکرد فرد را مختل می‌سازد.

بنجامین[[35]](#footnote-35) و همکاران(1986) در پژوهشی به دست آوردند که سازماندهی ضعیف مطالب موجب اخلال در عملکرد تحصیلی می‌شود. بنابراین می‌توان ضعف در سازماندهی را یکی از علل افت عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا به شمار آورد. چنین دانش آموزانی در سازماندهی مطالبی که قبلا آموخته شده و در جذب و درون سازی اطلاعات نوین و سازماندهی این اطلاعات با آموخته‌های قبلی خود، دچار مشکل هستند(به نقل از ابوالقاسمی،1381).

1. مدل کمبودها[[36]](#footnote-36)

بر اساس این مدل، علت پایین بودن نمرات امتحانی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان، عادت‌های مطالعه نامناسب و ناکامی و یا چگونگی مهارت‌های امتحان دهی آن‌هاست. بر این اساس، اضطراب امتحان باعث عملکرد ضعیف نمی‌گردد، بلکه عکس آن صحت دارد. یعنی اطلاع و آگاهی از عملکرد ضعیف در گذشته موجب اضطراب امتحان می‌شود.

5- مدل نقص و کمبود دوگانه[[37]](#footnote-37)

طبق این مدل، کیفیت عملکرد امتحان، ضرورتاً فقط به نقایص و کمبودهای توجهی مربوط نمی‌شود، بلکه نقص در رفتار مطالعه یا کمبود در مهارت‌های امتحان دهی، می‌تواند دلیل خوبی برای عملکرد ضعیف باشد. از این رو، عملکرد ضعیف افراد دارای اضطراب امتحان بالا، تا اندازه‌ای می‌تواند مربوط به شایستگی و صلاحیت انجام امتحان و تا حدی هم ناشی از ظرفیت عملکرد پایین و افکار نا مرتبط با تکلیف باشد.

**شيوع اضطراب امتحان**

بر اساس برآورد پژوهشگران، سالانه حدود 10 ميليون دانش‌آموز در سطوح دبيرستان و 15 درصد از دانشجويان دانشگاه‌هاي امريكا، اضطراب امتحان را تجربه مي‌نمايند(هيل،1984).

اضطراب امتحان كه نوعي اضطراب آموزشگاهي است، مشكلي شايع و بازدارنده است. بر اساس برآورد پژوهشگران، ميزان شيوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان را 10 تا 30 درصد گزارش كرده‌اند (هيوز[[38]](#footnote-38)،1988). اين بررسي‌ها نشان مي‌دهند كه نمره‌هاي اضطراب امتحان در مدارس ابتدايي با افزايش سن بيشتر مي‌شوند. به اعتقاد شوارزر[[39]](#footnote-39)(1984)، اضطراب امتحان بين سنين 10 تا 11 سالگي شكل گرفته، ثبات مي‌يابد و تا بزرگسالي تداوم مي‌يابد(به نقل از ابوالقاسمي و نجاريان، 1378).

در ادبيات تحقيق در مورد اضطراب امتحان تفاوت‌هاي معنا‌داري بين دو جنس، با چند استثناء گزارش شده است(توبياس[[40]](#footnote-40)، 1986).

اغلب گزارش شده است كه رابطه منفي بين اضطراب و عملكرد تحصيلي براي زنان بالا‌تر از مردان است، اين رابطه در مورد مولفه نگراني "اضطراب امتحان" بيشتر از مؤلفه "هيجان‌پذيري" بوده است. در امتحانات شفاهي اين رابطه بين اضطراب امتحان و جنس مشاهده شده است(توبياس، 1986).

در بررسي‌هاي مختلف، تفاوت‌هاي معنا‌داري بين پسران و دختران گزارش شده است. چنين به نظر مي‌رسد كه دختران بيشتر از پسران اضطراب امتحان را تجربه مي‌نمايند (اسپيل‌برگر و همكاران، 1976، ماريا و نيوآ[[41]](#footnote-41)، 1990، ويليامز[[42]](#footnote-42)، 1996، به نقل از ابوالقاسمي و نجاريان، 1378). بست و استانفورد[[43]](#footnote-43) (1983)، و مواموندا[[44]](#footnote-44)، (1993) بيان مي‌كنند كه تفاوت جنسيتي در اضطراب، به خوبي با نقش‌پذيري جنسيتي تبيين مي‌شود. زيرا دختران به پذيرش اضطراب و قبول آن به عنوان يك ويژگي زنانه تشويق مي‌شوند و ياد مي‌گيرند كه به هنگام اضطراب، به طور منفعل تسليم شوند. در حالي كه پسران در مورد پذيرش اضطراب دفاعي برخورد مي‌كنند، زيرا كه آن را تهديدي براي احساس مردانگي خود به حساب مي‌آورند. پسران مي‌آموزند كه با اضطراب كنار بيايند و راه‌هايي براي مقابله با آن پيدا كرده و يا آن را انكار نمايند (ابوالقاسمي و نجاريان، 1378).

**علايم و نشانه‌هاي اضطراب امتحان**

با توجه به پژوهش‌هاي انجام شده تغيير در فشار خون، ميزان ضربان نبض، ضعف، سرگيجه، آشفتگي معده، به هم خوردن ساعات خواب و آرامش، تغيير در ميل به غذا، ترشح هورمون‌هاي آدرنالين و نور‌آدرنالين در ايام امتحانات، به ويژه در كودكان داراي اضطراب امتحان افزايش مي‌يابد. هم‌چنين در دانش‌آموزان داراي اضطراب امتحان تپش قلب، پريدگي رنگ چهره، لكنت زبان، حركات غير ارادي دست و پا، تغيير صدا، لرزش بدن و صدا، تغيير دماي بدن، خشكي دهان، وتعرق، بارز است. ممكن است دانش‌آموزي برخي از علايم فوق را همراه با برخي از علايم شناختي داشته باشد(ابوالقاسمي، و نجاريان، 1378).

علايم و نشانه‌هاي اضطراب امتحان را مي‌توان در چند مؤلفه جاي داد.

1-علايم شناختي

بخشي مهم از علايم شناختي اضطراب امتحان افكار و خود‌گويي‌هاي منفي است كه قبل از امتحان، در حين امتحان و يا بعد از امتحان در ذهن شخص مي‌گذرد(به عنوان مثال "من بايد بالاترين نمره را بگيرم"، "هيچ سئوالي را بلد نيستم"، "دارم خودم را گول مي‌زنم").

علايم شناختي ديگر عبارت‌اند از ناتواني در سازمان‌دهي افكار، اشكال در تمركز، افكاري نگران‌كننده در مورد بهتر عمل‌كردن ديگران و مقايسه خود با آنها، اشكال در خواندن يا فهم سئوالات، اشكال در به خاطر آوردن واژه‌ها و مفاهيم كليدي به هنگام پاسخ‌دادن به سئوالات تشريحي و احساس خالي بودن سر يا وقفه ذهني.

2 - علايم عاطفي و هيجاني

جنبه‌هاي هيجاني اضطراب امتحان شامل احساساتي در ارتباط با موقعيت اضطراب‌زا است. اين علايم عبارت‌اند از احساس دلهره، سراسيمگي، يأس، خشم، ترس، غمگيني و احساس آسودگي به محض پايان‌يافتن امتحان، گاه گريه‌كردن نيز به عنوان يك واكنش عاطفي در افراد دچار اضطراب امتحان ديده مي‌شود.

3-نشانه‌هاي رفتاري

همچون ساير حالات اضطرابي، در اضطراب امتحان نيز برخي نشانه‌هاي رفتاري به چشم مي‌خورد، بيقراري، بازي‌كردن با انگشتان، با سرعت قدم‌زدن، تنش حركتي، لرزش و حتي سوء مصرف دارو و مواد و رفتار‌ها‌يي كه در نهايت نتيجه معكوس به همراه دارند از اين قرارند.

4-علايم و نشانه‌هاي فيزيولوژيك

بدن انسان به لحاظ فيزيولوژيك به استرس و اضطراب امتحان پاسخ مي‌دهد. علايم بدني و فيزيولوژيك عبارت‌اند از تعريق، خشكي دهان، اسهال، تكرر ادرار، افزايش ضربان قلب، احساس گيجي، كوتاه‌شدن تنفس، احساس دل‌به‌هم‌خوردگي، خيس‌شدن كف دست‌ها، سر‌درد، تنش عضلاني، تهوع، استفراغ، احساس ضعف يا از حال‌رفتن و لرزش.

ساير علايم و نشانه‌ها

علاوه بر نشانه‌هايي كه در بالا به آن اشاره شد ممكن است افراد دچار اضطراب امتحان مسايل ديگري نيز داشته باشند. عملكرد ضعيف در امتحان با وجود فهم كامل مطالب در كلاس درس يا به هنگام مطالعه، باز‌خواني مكرّر سئوالات امتحاني به منظور درك درست آنها، بدون جواب گذاشتن سئوالات و به خاطر‌آوردن پاسخ‌ها بلا‌فاصله پس از ترك جلسه امتحان از جمله مسايلي است كه بسياري از افراد دچار اضطراب امتحان از آن رنج مي‌برند. برخي از اين افراد با تمارض، مطرح‌كردن يك وضعيت اضطراري يا دليل‌تراشي سعي مي‌كنند امتحان ندهند يا آن را به تعويق بيا‌ندازند. و بالاخره ترس از نمره نياوردن و احساس تنش مداوم حتي بعد از اين كه امتحان پشت سر گذاشته شده است، از جمله مسايل رايج ديگر به شمار مي‌روند(جمعه‌پور، 1390).

**عوامل موثر در بروز اضطراب امتحان**

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

**عوامل فردی و شخصیتی**

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

1 – اضطراب عمومی: بین اضطراب امتحان و اضطراب عمومی که یک خصیصه و صفت شخصیتی است، رابطه وجود دارد.

2 – جنسیت: یکی از مواردی که بسیار مورد تحقیق قرارگرفته، 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 می‌کنند(مهرابی زاده و همکاران، 1387).

3- عزت نفس میزان ارزش و اعتباری است که یک فرد در زمینه‌های 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 می‌بینند، تحت تأثیر تغییرات محیطی قرار نمی­گیرند و به توانایی‌های خود اطمینان دارند. در مقابل، افراد دارای عزت نفس پایین، به دلیل عدم اعتماد به توانایی‌های خود در موقعیت‌های اجتماعی، عملکرد ضعیفی را نشان می‌دهند. وقتی فرد خود را دست کم بگیرد و به توانایی‌های خود اعتماد نداشته باشد، در او اضطراب به وجود می‌آید.

4- هوش: یک توانایی ذهنی و شناختی است که نقش عمده‌ای در کلیه رفتارها، فعالیت‌ها، اندیشه‌ها، عواطف و هیجان‌های انسان ایفا می‌کند(کاظمیان مقدم ،1389).

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 می‌یابند و همین امر باعث می‌شود 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[[45]](#footnote-45)،1991).

5-ارزیابی شناختی: افرادی که افکار منفی و غیر واقع‌بینانه‌ای از خود دارند و یا افرادی که خود را انسان لایق و شایسته‌ای نمی‌دانند، و از توانایی‌های خود ارزیابی صحیح ندارند، و کسانی که از شکست می‌ترسند و نمره بالا نگرفتن را برابر با شکست می‌دانند، معمولاً اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین، دانش آموزانی که دارای نمرات بالای اضطراب امتحان هستند، تنها با دیدن چند سوال اول در مورد کل امتحان قضاوت عجولانه‌ای دارند، در حالی که دانش آموزان دارای نمرات پایین اضطراب امتحان، قضاوت را تا آخر امتحان به تعویق می‌اندازند(شولتز و دیویس[[46]](#footnote-46)،2000).

6-خودکارآمدی: ادراکی است که فرد تصور می‌کند می‌تواند به طور موفقیت آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد(ساپ[[47]](#footnote-47)،1999؛ به نقل از کاظمیان مقدم،1390).

افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً سطوح پایینی از خود کارآمدی را دارند. فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی می‌کند و نیز قادر نیست که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود در آورد(شانک[[48]](#footnote-48)،2000).

افراد دارای خودکارآمدی بالا ،برخلاف افراد دارای خود کارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در امتحان هستند. سطوح بالاتر خود کارآمدی در افراد، به اضطراب امتحان کمتر منجر می‌شود و این موجب می‌شود که آن‌ها به توانایی خود اعتماد بیشتری کنند.

7-عدم آمادگی: گاهی اضطراب امتحان به خاطر نداشتن آمادگی کافی برای امتحان دهنده است، به گونه‌ای که هر اندازه میزان آمادگی پایین‌تر باشد، اضطراب شدید تر خواهد بود.

8-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 می‌شود. فرد مضطرب، به علت توجه به تشویش و نگرانی‌های خود در ضمن امتحان، به محتوای اصلی توجه کمتری کرده و همین امر به عملکرد پایین وی منجر می‌شود.

9-روش‌های نادرست مطالعه: گاهی اضطراب امتحان به خاطر صحیح نبودن روش مطالعه دانش آموز است. پژوهش‌های 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 روش‌های علمی و درست مطالعه استفاده می‌کنند و در این زمینه مهارت کمتری دارند.

10- انتظارات دانش آموزان: یکی از عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی، تصور و برداشت دانش‌آموزان از توانایی‌های خود در هر درس و انتظار موفقیت در آن درس است. افراد دارای اضطراب امتحان، به موقعیت‌های ارزیابی کننده با انتظارات بد بینانه پاسخ می‌دهند، اما افراد غیر مضطرب، در موقعیت‌های ارزیابی مشابه، با اطمینان و اعتماد بیشتر عملکرد تحصیلی خود را تسهیل می‌سازند.

11-تعمیم تجارب امتحانی گذشته به موقعیت‌های امتحانی جدید: موقعیت‌ها و تجربه‌های ناموفق قبلی و تعمیم آن‌ها به موقعیت فعلی، منجر به ایجاد اضطراب می‌شود.

12-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 می‌شود(کاظمیان مقدم،1389).

**عوامل آموزشگاهی و اجتماعی**

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

1. انتظارات معلمان: انتظارات مناسب و واقع‌گرایانه معلم از دانش آموز در پیشرفت تحصیلی او نقش مهمی دارد. نداشتن شناخت کافی از توانایی‌های وی، ممکن است شرایط نامطلوبی در کلاس درس و امتحان برای دانش آموز به وجود آورد. همچنین ممکن است انتظارت و توقعاتی را در معلم به وجود آورد که اگر خارج از توان دانش آموزان باشد، باعث بروز اضطراب در وی می‌گردد.
2. رقابت: می‌توان تخمین زد که در کشور ما یکی از عوامل مهم اضطراب امتحان، رقابت نادرستی است که بین دنش آموزان وجود دارد و خواسته و ناخواسته، آگاهانه و ناآگاهانه توسط معلمان، خانواده و جامعه نیز بعضا مورد تشویق قرارمی گیرد.
3. 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.

4 - نوع درس: میزان اضطراب امتحان دانش آموزان، در همه دروس یکسان نیست. نتایج اغلب مطالعات (برای مثال، زاتس وچاسین[[49]](#footnote-49)، 1985؛ تریون[[50]](#footnote-50)،1990) حاکی از این است که اضطراب امتحان دانش آموزان در دروس اختصاصی و اصلی بیشتر از دروس عمومی است و از این مطلب می‌توان نتیجه گرفت که بین اضطراب امتحان و دشواری درس رابطه معناداری وجود دارد.

5 – 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 می‌گیرند، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند و عملکردشان پایین‌تر می‌آید. 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 می‌توان به مدرک گرایی، تاکید بر ممتاز بودن، سیاست‌های غلط آموزشی و ... اشاره کرد.

**عوامل خانوادگی**

کودکان وقت زیادی را در محیط خانواده صرف می‌کنند، از این رو محیط خانواده و نحوه بر خورد والدین با کودکان خود و شیوه‌هایی که برای تربیت آن‌ها به کار می‌گیرند، تأثیر عظیمی در شکل‌گیری و رشد شخصیت کودکان دارد. اضطراب یک ویژگی شخصیتی است که در تعامل کودک با والدین در طول سال‌های قبل از مدرسه شکل گرفته و گسترش می‌یابد.

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

1. شیوه‌های تربیتی والدین :روش‌های 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 آن‌ها عامل ایجاد اضطراب در دانش آموزان است.
2. 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 می‌کند.
3. انتظارات والدین: والدینی که بدون در نظر گرفتن توانایی‌های فرزندانشان از آن‌ها توقعات و انتظارات سطح بالایی دارند و جبران کمبودها و نارسایی‌های وجودی خود را در فرزندشان جستجو می‌کنند و همچنین والدینی که با مقایسه‌های نابجا و بی مورد، احساس حقارت و ضعف و زبونی را در فرزندان خود پرورش می‌دهند، زمینه‌های ایجاد اضطراب را در کودکان خود به وجود می‌آورند.
4. طبقه اقتصادی – اجتماعی: در خانواده‌های طبقه پایین ، والدین نمی‌توانند تشویق و ترغیب‌های مناسبی برای تلاش فرزندانشان فراهم کنند و بیشتر آن‌ها را مورد تنبیه قرار می‌دهند و از روش‌های سخت‌گیرانه استفاده می‌کنند، در نتیجه هم والدین وهم فرزندان تنش و فشار روانی بیشتری را تحمل می‌کنند که همین امر در بروز و افزایش میزان اضطراب امتحان موثر است (نادری، 1389).

**تكنيك‌هاي شناختي و رفتاري براي كاهش اضطراب امتحان**

صرف‌نظر از شدت و شيوع آن، اضطراب امتحان به صورت يك نگراني والدين و آموزش‌دهند‌گان ادامه خواهد يافت. مدارس به روش‌هايي براي كاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان به صورتي كه سبب افزايش عملكرد امتحان شود علاقمند هستند. تنها درمان اضطراب امتحان به وسيله دانش‌آموزان حساسيت‌زدايي‌شده براي موفقيت امتحان ممكن است عملكرد امتحان آنها را بهبود بخشد، زيرا بعضي از كشمكش‌هاي دانش‌آموزان ممكن است به طور ساده و در نتيجه‌ي آمادگي نا‌كافي باشد.

مهم است كه هر دو عامل اضطراب امتحان و آمادگي دانشگاهي قبل از تصميم‌گيري براي برنامه‌ي مداخله‌اي، ارز‌يابي شوند. مداخلاتي كه آموزش براي مهار‌هاي مطالعه و امتحان گرفتن در تركيب با كاهش هيجان، موقعيت امتحان را فراهم مي‌كند در بهبود عملكرد امتحان موفق‌تر هستند(رابينسون[[51]](#footnote-51)، 2009).

آموزگاران براي كاهش تاثير منفي اضطراب بر يادگيري و عملكرد مي‌توانند با وجود‌آوردن جوّي در كلاس كه پذيرا، آرامبخش و غير رقابتي باشد، و دادن فرصت‌هايي به دانش‌آموزان كه اشتباهات خود را اصلاح كنند يا تكليف خود را قبل از تحويل دادن، بهبود بخشند به دانش‌آموزان مضطرب كمك كنند (ويگفيلد و کامبیرا[[52]](#footnote-52)، 2010). آموزگاران مي‌توانند زمان زيادي به دانش‌آموزان بدهند تا امتحان خود را به اتمام برسانند و كار آنها را بررسي كنند. امتحاناتي كه با مسايل آسان شروع مي‌شوند و به تدريج مسايل دشوار‌تر را مطرح مي‌كنند، براي دانش‌آموزان مضطرب بهتر هستند و امتحاناتي كه قالب‌هاي پاسخ استاندارد و ساده دارند به اين دانش‌آموزان كمك مي‌كنند. به كودكاني كه اضطراب آزمون دارند مي‌توان مهارت‌هاي امتحان دادن و فنون آرميدگي را آموزش داد و اين روش‌ها تاثير مثبتي بر عملكرد آزمون آنها دارند (اسلاوين[[53]](#footnote-53)، 2006).

هيل و ويگفيلد عقيده دارند كه كاهش ميزان اهميتي كه معلمان به آزمون‌ها به عنوان نشانه‌اي از توانايي مي‌دهند و كاهش فرصت‌هاي مربوط به مقايسهْ اجتماعي نمرات آزمون و نمرات گزارش شده (عدم نمايش عمومي نمرات) مي‌تواند به ايجاد جو كلاس كمتر اضطراب‌آور كمك كند.

تعداد زيادي از مطالعات تلاش كردند كه راهبرد‌هاي مقابله‌اي دانش‌آموزان را براي كنار آمدن با اضطراب تغيير دهند(ويگفيلد و کامبیرا، 2010). بعضي از اين مطالعات مداخله‌اي يا درماني، اساساً مؤلفهْ‌ هيجان‌پذيري و بعضي ديگر مؤلفهْ شناختي يا نگراني اضطراب و بعضي ديگر از مطالعات هر دو مؤلفه را مورد توجه قرار مي‌دهند(تراي‌آن[[54]](#footnote-54)،1980، زيدنر[[55]](#footnote-55)، 1998). درمان‌هايي كه هدف آنها مؤلفه هيجان‌پذيري است، معمولا سعي مي‌كنند كه عاطفه منفي تعميم‌يافته در موقعيت را حساسيت‌زدايي كنند، مشابه آنچه در رفتار درماني براي حساسيت‌زدايي ترس‌ها به كار مي‌رود. بعضي از تحقيقات از فنون آرامش‌بخشي خود‌هدايتي براي كمك به دانش‌آموزان براي كنار آمدن با عاطفه منفي و اضطراب استفاده كردند(زيدنر، 1998). تراي‌آن مي‌گويد كه اين تحقيقات موفقيت‌ها‌يي داشته و ممكن است به خاطر اين حقيقت باشد كه آنها تنها به مؤلفه هيجان‌پذيري توجه مي‌كنند و مؤلفه نگراني را كه ارتباط نزديك‌تري با كاهش واقعي عملكرد دارد در نظر نمي‌گيرند.

مداخلاتي كه مؤلفهْ آن قسمت نگراني است، شامل آموزش مهارت‌هاي راهبردي و مطالعه مستقيم، خود‌تنظيمي شناختي رفتاري براي كنترل تفكرات نا‌خواسته و مزاحم و آموزش انگيزشي يا اسنادي به منظور كمك به دانش‌آموزان براي كنترل و مديريت اضطراب آنان است(زيدنر، 1998). درمان‌هاي بيشتر شناختي تا اندازه‌اي تاثيرات مثبت بيشتري را بر كاهش اضطراب و بهبود عملكرد نشان داده‌اند (تراي‌آن، 1980، زيدنر، 1998) عقيده دارند كه مداخلات بايد هر دو مولفهْ هيجان‌پذيري و نگراني را با تنوعي از روش‌ها مورد توجه قرار دهند. هيل و ويگلفيلد برنامه‌هاي كاهش اضطراب در مدرسه را طراحي كردند كه شامل آموزش مهارت‌هاي امتحان و مطالعه و همچنين آموزش انگيزشي و اسنادي مي‌شود (پينتريچ و شانك[[56]](#footnote-56)، 2002).

به طور كلي مي‌توان شيوه‌هاي درمان‌گري در قلمرو اضطراب را به دو گروه عمده تقسيم كرد: روي‌آورد‌هاي كلي يعني ديد‌گاه‌هايي كه يك روش مشخص را در درمان همه اختلال‌ها به كار مي‌بندند (مانند روي‌آورد‌هاي روان‌تحليل‌گري) و روي‌آورد‌هايي كه مشكل اصلي و ضوابط نشانه شناختي هر اختلال را در نظر مي‌گيرند و در مورد هر يك از اختلال‌ها به گونه‌اي متفاوت عمل مي‌كنند. نتايج تحقيقات، به خصوص در دو دهه اخير، نشان داده‌اند كه درمان‌گري‌هاي رفتاري، شناختي و زيستي يعني شيوه‌هايي كه در چارچوب روي‌آورد‌هاي دوم قرار مي‌گيرند، در درمان اختلال‌هاي اضطرابي موثرتر بوده‌اند. اين روش‌ها نيز به دو گروه عمده تقسيم مي‌شوند "درمان‌گري‌هاي شناختي"[[57]](#footnote-57) و "آموزش اداره تنيدگي"[[58]](#footnote-58) كه روش‌هاي "خود‌آموزش‌دهي”[[59]](#footnote-59) "تنش‌زدايي"[[60]](#footnote-60) و پسخوراند زيستي "بيوفيد‌بك"[[61]](#footnote-61) را در چار‌چوب خود قرار مي‌دهند. هدف شناخت درمان‌گري‌ها، كاهش اضطراب به سطح قابل تحمل براي فرد است در حالي كه هدف اصلي روش‌هاي اداره ‌تنيدگي، آموزش مهار تنيدگي به افرادي است كه به نظر مي‌رسد هرگز نياموخته‌اند جگونه خود را در برابر موقعيت‌هاي تنيدگي‌زا مهار كنند و يا چگونه به ايجاد سدي در برابر اضطراب مهار‌نشده خود دست يابند(لهرر، وول فالك[[62]](#footnote-62)، 1993). بنابراين اگر روش‌هاي شناخت درمان‌گري، كاهش اضطراب را به منزله هدف اصلي خود در نظر مي‌گيرند، روش‌هاي اداره تنيدگي، آموزش شيوه‌هاي مقابله با اضطراب را به مراجعان مي‌آموزند (دادستان، 1391).

روش خود‌آموزش‌دهي: اين روش را ميچن باوم[[63]](#footnote-63) (1977) ابداع كرد و معتقد است بسياري از افراد در خلال موقعيت‌هاي اضطرابي، يك حالت "خود‌گويي منفي”[[64]](#footnote-64) مانند "هيچ چيز درست نخواهد شد" يا "من در اين امتحان موفق نخواهم شد" دارند. اين خود‌گويي‌ها باعث افزايش سطح اضطراب و كاهش كار‌آمدي فرد مي‌گردند. در اين روش افراد ياد مي‌گيرند كه خود‌گويي‌هاي منفي را با خود‌گويي‌هاي مثبت عوض نمايند. روش تنش‌زدايي: بر اساس اين روش در خلال چند جلسه، چگونگي ايجاد آرامش عضلاني به فرد آموزش داده مي‌شود. تلقين، تصوير‌پردازي، تمرين، تنظيم تنفس و حتي دارو‌ها‌يي كه تأ‌ثير كوتاه‌مدت دارند مي‌توانند براي دستيابي به اين هدف به كار گرفته شوند. روش پسخوراند زيستي "بيوفيدبك" اين روش نوعي درمان رفتاري – زيست‌شناختي است كه در خلال آن فرد به كمك اطلاع‌يابي از كار‌كرد‌هاي حياتي خود همچون قلب، فشارخون، نحوه‌ي تنفس، ضربان نبض و تنش عضلاني، عمل آنهارا اگرچه به صورت غيرارادي انجام مي‌شوند آنها را به شكل ارادي در مهار خود درمي‌آورد.

البته شيوه‌هاي مقابله‌اي ديگر همچون درمان‌گري‌هاي شناختي نيز وجود دارند. اين گونه روش‌ها با تغيير دادن باور‌هايي كه موجب اضطراب در فرد مي‌شوند، اضطراب امتحان را به پايين‌ترين سطح كه قابل تحمل باشد كاهش مي‌دهند(پور‌حميدي، 1386).

ابوالقاسمي و نجاريان، (1378)، براي كاهش و از بين بردن اضطراب امتحان روش‌ها و تكنيك‌هايي بيان كرده‌اند كه مهم‌ترين آنها به اختصار توضيح داده مي‌شوند.

درمان‌هاي دارويي: براي كاهش علايم و نشانه‌هاي اضطراب امتحان ممكن است كه مصرف دارو‌هاي ضد اضطراب و آرام‌بخش خفيف (مانند كلرديازپوكسايد[[65]](#footnote-65)) توصيه شود. گاهي اوقات مصرف آرام‌بخش‌هاي ضعيف همراه با استفاده از روش‌هاي درماني شناختي– رفتاري، براي تخفيف مسايل كودكان مبتلا به اضطراب امتحان تجويز مي‌شوند.

حساسيت‌زدايي منظم: حساسيت‌زدايي منظم[[66]](#footnote-66)، رايج‌ترين شيوه رفتاري مورد استفاده در درمان اضطراب است. اين روش با استفاده از هدف ‌قرار‌دادن جنبه‌هاي فيزيولوژيكو شناختي، در پي كاهش اضطراب است. همبري(1988) در پژوهشي روي دانش‌آموزان دبستاني دريافت كه نمره‌هاي اضطراب امتحان دانش‌آموزان تحت درمان با اين روش، به طور معنا‌دار پايين‌تر از نمره‌هاي دانش‌آموزان گروه كنترل بود. در پژوهش دادستان(1391) آموزش تن‌آرامي به بهبود نمرات تقريبي در گروه آزمايشي منتهي شد، در صورتي كه نمرات درسي گروه گواه كاهش يافت. وي نتيجه مي‌گيرد كه به كار‌بستن روش‌هاي درماني به تنهايي، گرچه سطح اضطراب را به طور موقت كاهش مي‌دهند، اما در دراز‌مدت نمي‌توانند مانعي در راه افت تحصيلي به وجود آورند.

درمان شناختي: فرض اساسي درمان شناختي[[67]](#footnote-67)، اين است كه واكنش‌هاي هيجاني و رفتار‌هاي فرد (از قبيل اضطراب، ناكامي، و افسردگي) ناشي از تفسير وقايع است، نه معلول صرف وقوع آن حوادث. درمان شناختي به فرد كمك مي‌كند تا تمركز بر تكليف و عدم تمركز بر پاسخ‌هاي خود‌محوري را فرا گيرد. در اين روش درمان‌گر، دانش‌آموزان را از افكار به‌وجود‌آورندهْ اضطراب خويش آگاه مي‌سازد و به آنها آموزش مي‌دهد كه به بيان و ابراز خود بپردازند، هم‌چنين پاسخ‌هاي شناختي نا‌سازگار خود را بيرون بريزند. سرانجام به آنها مي‌آموزد كه به طور نسبي روش‌هاي تفسير‌كردن و بر‌چسب‌زدن بر‌انگيختگي‌هاي هيجاني را كه در موقعيت‌هاي امتحان به طور مستمر فرا‌خوانده مي‌شوند، به كار گيرند(مايكنبام و باتلر[[68]](#footnote-68)، 2007).

درمان منطقي- هيجاني[[69]](#footnote-69)(اليس، 1962) نيز به طور ويژه براي درمان اضطراب امتحان به كار مي‌رود. از اين نقطه‌نظر، اضطراب امتحان پيامدي از اعتقاد‌ها و باور‌هاي غير‌منطقي و تحريف‌هاي شناختي در باره خود و موقعيت انجام امتحان است. اين روش درماني، معتقد به باز‌سازي اعتقاد‌ها و باور‌هاي غير‌منطقي افراد مي‌باشد كه پايه و اساس اختلال هيجاني و رفتار بر عليه خود است (نقل از تراي‌آن، 1980).

آموزش مهارت‌هاي مقابله‌اي: مهارت‌هاي مقابله‌اي[[70]](#footnote-70) عبارت است از ، تلاش‌هايي كه توسط فرد به منظور رويارويي با موقعيت‌ها و كنترل شرايطي كه به طور بالقوه فشارزا و زيانبار ارزيابي مي‌شوند، صورت مي‌پذيرد. پژوهش‌ها بر دو راهبرد اساسي مقابله تأكيد دارند (لازاروس و فالكمن[[71]](#footnote-71)، 1984)، 1) راهبرد مقابله‌اي متمركز بر مشكل[[72]](#footnote-72) و 2) راهبرد مقابله‌اي متمركز بر هيجان[[73]](#footnote-73). راهبرد مقابله‌اي متمركز بر مشكل، اضطراب و پريشاني را كاهش مي‌دهد. در صورتي كه راهبرد‌مقابله‌اي متمركز بر هيجان، موجب افزايش اضطراب در فرد مي‌شود.

آموزش تعليم به خود: يك راه كنترل رفتار افراد، از طريق آموزش تعليم به خود است. اين شيوه، يك مجموعه گفتگو‌هاي با خود است كه براي تسهيل پيروي از فنون حل مسئله به عنوان نشانه يا ياد‌آوري عمل مي‌كند. هر جمله تعليم به خود به كودك يا‌د‌آوري مي‌كند تا رفتار‌هاي افتراقي سازمان‌يافته حل مسئله را با اين اميد كه به راه حل كار‌آمد منتهي شود، انجام دهد (نقل از هيوز و همکاران، 2005).

الگو‌سازي: الگو‌سازي[[74]](#footnote-74) يك طريق سازگار از روش‌هاي ارزشمند بالقوه براي تغيير و بهبود عملكرد كودكان است. درمانگر غالبا در ابتدا يك الگوي خوب و مناسب از رفتار را ارايه مي‌كند كه اين الگو از پاسخ درست و صريح با حد‌ا‌قل مشكل و ناكامي تشكيل مي‌شود. سپس درمانگر، سرمشق مقابله‌اي مي‌شود كه مانند كودك در موقعيت امتحان به طور نا‌مناسب رفتار مي‌كند، اما راهبرد‌هاي مقابله‌اي را براي برخورد با اين مشكلات نشان مي‌دهد.

آموزش توجه: دوسك و همكاران (1975) شواهي در تبيين نقص توجه از آثار زيانبار تأثير اضطراب امتحان در عملكرد ارايه دادند. در موقعيت‌هاي امتحان كودكان داراي اضطراب امتحان، بالاي 8 تا 12 ساله نسبت به كودكان داراي اضطراب امتحان پايين، بيشتر به محرك نامربوط به تكليف توجه مي‌كردند. به علاوه هنگامي كه به كودكان داراي اضطراب امتحان بالا، آموزش افزايش توجه نسبت به محرك مربوط به تكليف و كاهش توجه نسبت به محرك نامربوط به تكليف داده مي‌شد، تفاوت‌هاي عملكردي بين اضطراب امتحان بالا و پايين كودكان از بين مي‌رفت(به نقل از هيوز و همکاران، 2005).

مايه‌كوبي استرس: در روش درماني مايه‌كوبي استرس[[75]](#footnote-75)، فرد در معرض گستره‌اي از فشار‌ها و تنش‌هاي رواني از سبك تا سنگين قرار مي‌گيرد، به نحوي كه كم‌كم به آنها ساز‌گاري پيدا كرده، بتواند آنهارا تحمل نمايد و در مقابل فشار‌هاي خيلي شديد نيز توان مقاومت بيابد. آموزش مايه‌كوبي استرس، الگوي مشاوره‌اي است كه برنامه‌هاي پيشگيرانه رواني- آموزشي را تداوم مي‌بخشد(مايكنبام و همكاران،1980) اين آموزش سه مرحله دارد كه با يكديگر همپوشي دارند: 1) به افراد مي‌آموزند با برقرار‌كردن روابط، ماهيت و درمان اضطراب را درك نمايند، 2) مهارت‌هاي مقابله‌اي را به آنان آموزش مي‌دهند، 3) زماني كه افراد در طول روز به موقعيت‌هاي بر‌انگيزاننده اضطراب، پاسخ مي‌گويند در مرحله كاربرد هستند و مهارت‌هاي مقابله‌اي را در نهايت دقت به كار مي‌گيرند (به نقل از مث و همکاران، 1999).

آموزش مهارت‌هاي مطالعه: مطالعه، يك فعاليت پيچيده و خلاقي است كه نيازمند به تركيبي از فنون و روش‌هاي مطالعه است. ويتماير[[76]](#footnote-76)(1972) در پژوهشي نشان داد كه دانش‌آموزان داراي اضطراب امتحان بالا در مقايسه با دانش‌آموزان داراي اضطراب امتحان پايين، به طور معنا‌دار از مهارت‌هاي مطالعه‌اي[[77]](#footnote-77) ضعيفي برخوردارند. اسپيل برگر و همكاران(1976) معتقدند كه كاهش اضطراب امتحان، به تنهايي براي بهبود و پيشرفت عملكرد تحصيلي كافي نيست بلكه به طور همزمان لازم است كه عادات مطالعه دانش‌آموزان داراي اضطراب امتحان اصلاح شود. زيرا اين دانش‌آموزان با آمادگي مناسب و كافي در امتحان شركت نمي‌نمايند. دانش‌آموزاني كه از مهارت‌هاي مطالعه مناسب و در نتيجه از آمادگي خوبي برخوردارند، به احتمال زياد نگراني كمتر و در نتيجه تمركز بيشتري در موقعيت امتحان از خود نشان مي‌دهند (به نقل از كاوینگتن[[78]](#footnote-78)، 2002).

آلن[[79]](#footnote-79) و همكاران (1980) و ميچل و نگ[[80]](#footnote-80) در مطالعاتشان نشان دادند كه تركيبي از حساسيت‌زدايي به همراه مطالعه، مي‌تواند در كاهش اضطراب امتحان و افزايش نمره‌ها و عملكرد مؤثر باشد(به نقل ابوالقاسمي و نجاريان، 1378).

**پيشينه‌ي پژوهش**

**پژوهش‌هاي انجام‌شده در داخل كشور**

نوراله (1374) تحقيقي به نام رابطه اضطراب امتحان، عزت‌نفس و پيشرفت تحصيلي انجام داده و نتيجه گرفته است كه اضطراب امتحان با پيشرفت تحصيلي رابطه منفي دارد.

عباس‌آبادي (1376) در يك پژوهش رابطه بين اضطراب و پيشرفت تحصيلي را تحقيق كرده است يافته‌ها نشان داده است كه بين سطح اضطراب آشكار و پنهان و ميزان پيشرفت تحصيلي رابطه معني‌دار معكوس وجود دارد و همبستگي متوسط و منفي را نشان مي‌دهد. با تفكيك دانش‌آموزان به دو گروه قوي و ضعيف بر اساس معيار معدل درسي، اين نتيجه دريافت شد كه بين دو گروه از نظر سطح اضطراب تفاوت معنا‌داري وجود دارد و سطح اضطراب دانش‌آموزان ضعيف بيشتر از دانش‌آموزان قوي است. در هر دو گروه سطح اضطراب پنهان از اضطراب آشكار بيشتر است. البته اين يافته‌ها جهت رابطه علي را نشان نمي‌دهند. بنابراين بايد عوامل مختلف را در افت تحصيلي علل ايجاد اضطراب مورد بررسي قرار داد.

مرادي‌زاده (1382) در تحقيقي به نام بررسي رابطه هدف‌گرايي معطوف به تكليف، خودتخريبي و خودارتقايي با اضطراب امتحان، خوداثربخشي و عملكرد تحصيلي در دانش‌آموزان پسر سال اول دبيرستان‌هاي اهواز، كه بر روي 377 دانش‌آموز پسر پايه اول دبيرستان‌هاي شهر اهواز انجام داد به اين نتايج رسيد كه هدف معطوف به تكليف (ياد‌گيري) با اضطراب امتحان رابطه‌اي ندارد. هدف خود‌ارتقايي (عملكرد‌گرايشي) با اضطراب امتحان رابطه منفي معني‌دار و هدف خود‌تخريبي (عملكرد اجتناب) با اضطراب امتحان رابطه مثبت معني‌دار دارد و يافته‌ها نشان داد كه هدف ياد‌گيري با عملكرد تحصيلي رابطه‌اي نداشت، هدف عملكرد گرايش با عملكرد تحصيلي رابطه مثبت معني‌دار و هدف عملكرد اجتناب با عملكرد تحصيلي رابطه منفي معني‌دار داشت.

شعيري، ميرزايي، پروري، شه‌مرادي و هاشمي (1383) در تحقيقي به نام مظالعه اضطراب امتحان و پيشرفت تحصيلي با توجه به جنسيت و رشته تحصيلي در دانش‌آموزان دبيرستاني استان‌هاي ايلام، كردستان و خراسان به اين نتيجه رسيدند كه يافته‌ها به طور كلي بيانگر وجود رابطه منفي و معنا‌دار بين اضطراب امتحان و پيشرفت تحصيلي است.

لشكري‌پور، بخشاني و سليماني (1385) در تحقيقي به "نام بررسي ارتباط بين اضطراب امتحان با عملكرد تحصيلي" بر روي 935 نفر از دانش‌آموزان مقطع راهنمايي شهر زاهدان انجام دادند نتايج پژوهش نشان داد كه بين سطح اضطراب امتحان و عملكرد تحصيلي رابطه منفي وجود داشت و شيوع اضطراب امتحان بين دختران و پسران تفاوت معنا‌داري داشت.

محسن‌پور، حجازي و كيامنش (1386) در تحقيقي به نام "نقش خودكار‌آمدي، اهداف پيشرفت، راهبرد‌هاي يادگيري و پايداري در پيشرفت تحصيلي رياضي دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رياضي) شهر تهران"، انجام دادند نتايج تحليل داده‌هاي آنها تأثير مستقيم اهداف عملكرد گرايشي، عملكرد اجتنابي، خود‌كار‌آمدي، راهبرد‌هاي ياد‌گيري و پايداري بر پيشرفت تحصيلي در درس رياضي را تأييد كرد. متغير خود‌كار‌آمدي نسبت به ساير متغير‌هاي بررسي شده در مدل بيشترين اثر مستقيم را بر پيشرفت تحصيلي در درس رياضي داشت. اهداف تسلط از طريق متغير‌هاي واسطه‌اي خود‌كار‌آمدي، راهبرد‌هاي ياد‌گيري و پايداري بر پيشرفت تحصيلي در درس رياضي تأثير غير‌مستقيم و معنا‌دار داشته است و نقش واسطه‌اي پايداري ميان اهداف عملكرد اجتناب و پيشرفت تحصيلي در درس رياضي معنا‌دار بود.

قلي‌زاده، شكركن و حقيقي (1386) در تحقيق خود به "نام بررسي روابط ساده و چند‌گانه هدف‌هاي چهار‌گانه پيشرفت با اضطراب امتحان و عملكرد تحصيلي در دانش‌آموزان پسر سال اول دبيرستان‌هاي شهرستان ايذه" به اين نتايج رسيدند، كه بين هدف تسلط‌گرا و اضطراب امتحان همبستگي منفي معني‌دار، بين هدف تسلط اجتناب و اضطراب امتحان همبستگي مثبت معني‌دار وجود دارد. و بين اهداف عملكرد‌گرا و عملكرد اجتناب با اضظراب امتحان همبستگي معني‌دار وجود ندارد. همجنين نتايج حاصل از تحليل رگرسيون با روش ورود مكرر نشان داد كه ضريب چند متغيري براي تركيب خطي متغير‌هاي اهداف چهار‌گانه پيشرفت با اضطراب امتحان دانش‌آموزان معني‌دار است. در ضمن نتايج تحليل رگرسيون نشان داد كه از ميان متغير‌هاي اهداف چهار‌گانه پيشرفت به عنوان متغير‌هاي پيش‌بين متغير‌هاي اهداف تسلط‌گرا و تسلط اجتناب پيش‌بيني‌كننده اضطراب امتحان مي‌باشند. همچنين يافته‌ها نشان داد بين هدف‌هاي چهار‌گانه و عملكرد تحصيلي همبستگي مثبت وجود دارد. در ضمن نتايج تحليل رگرسيون نشان داد كه از ميان متغير‌هاي اهداف چهار‌گانه يشرفت به عنوان متغير‌هاي پيش‌بين متغير‌هاي اهداف تسلط‌گرا و عملكرد اجتناب پيش‌بيني‌كننده عملكرد تحصيلي مي‌باشند.

چراغيان، فريدوني‌مقدم، براز‌پردنجاني و باورصاد (1387) در تحقيق خود به نام "بررسي اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملكرد تحصيلي در دانشجويان پرستاري" نشان دادند كه بين اضطراب امتحان و عملكرد تحصيلي دانشجويان ارتباط معنا‌داري وجود ندارد.

سپهريان، رضايي (1389) در تحقيق خود به نام "ميزان شيوع اضطراب امتحان و تأثير مقابله درمانگري بر كاهش ميزان آن و افزايش عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان دختر دبيرستاني" به اين نتيجه رسيدند كه بين اضطراب امتحان و پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان همبستگي منفي برقرار است.

وكيلي، لواساني، حجازي و اژه‌اي (1389) در تحقيق خود به نام "راهبرد‌هاي ياد‌گيري جهت‌گيري‌هاي هدفي و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابينا" به اين نتايج رسيده‌اند كه جنس، جهت‌گيري‌هاي هدفي تسلط و اجتناب ضرايب معنا‌داري در پيش‌بيني اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دارند. و همچنين اجراي آزمون نشان داد كه تفاوت معنا‌داري بين دختران و پسران در اضطراب امتحان وجود دارد.

سلیمانی و همکاران (1389) به بررسي و مقايسه پيشرفت تحصيلي و مهارت هاي اجتماعي دانش آموزان كلاس هاي چندپايه و عادي در مدارس ابتدايي پرداختند. يافته هاي پژوهش نشان داد كه بين پيشرفت تحصيلي دانش آموزان عادي و چندپايه در چهار درس علوم، جغرفي، فارسي و رياضي تفاوت معنادار وجود دارد و اين تفاوت به نفع گروه دانش آموزان عادي است. نتيجه ديگر تحقيق مشخص ساخته است كه بين سطح مهارت هاي اجتماعي دانش آموزان عادي و چندپايه تفاوت معنادار وجود دارد ولي اين تفاوت به نفع دانش آموزان كلاسهاي چندپايه است.

به­پژوه و همکاران (1389) تحقیقی تحت عنوان تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش­آموزان دیرآموزانجام دادند. یافته ها نشان داد برنامه مداخل های اثر

معناداری بر بهبود سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش­آموزان پسر دیرآموز در گروه آزمایشی داشته است.

شمس و تابع‌برد‌بار (1390) تحقيقي انجام دادند با هدف نقش واسطه‌اي خود‌كار‌آمدي تحصيلي در رابط‌ي جهت‌گيري هدف و عملكرد رياضي. يافته‌هاي پژوهش آنها نشان داد كه هدف تسلط گرايشي و خود‌كار‌آمدي تحصيلي پيش‌بيني‌كننده‌هاي مثبت و معنا‌دار و هدف عملكرد اجتنابي پيش‌بيني كننده‌ي منفي و معنا‌دار براي عملكرد رياضي بوده و اهداف تسلط اجتنابي و عملكرد گرايشي از قدرت پيش‌بيني براي عملكرد رياضي برخوردار نبودند. هم‌چنين در بررسي نقش واسطه‌اي خود‌كار‌آمدي تحصيلي مشخص كردند كه خود‌كار‌آمدي تحصيلي از طريق هدف تسلط گرايشي نقش واسطه‌اي ميان جهت‌گيري هدف و عملكرد رياضي دارد.

کیامرثی و همکاران(1390) در پژوهشی تحت عنوان بررسی باورهای شناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان دادند که عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر به طور معناداری بیشتر از دانشجویان پسر است در حالی که در بین اضطراب و باورهای فراشناختی بین دو جنس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

مهدوي غروي، خسروي و نجفي (1391) در تحقيقي به نام" رابطه اضطراب امتحان، كمال‌گرايي و انگيزش پيشرفت با پيشرفت تحصيلي" در 250 نفر از دانش‌آموزان دختر سال سوم دبيرستان‌هاي دولتي شهر آمل به اين نتيجه رسيدند كه اضطراب امتحان رابطه منفي معني‌دار با پيشرفت تحصيلي دارد.

حسینی(1392) در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان متوسطه به این نتیجه رسید که بین اضطراب امتحان و خودکارآمدی رابطه معنادار معکوس می‌باشد و بین جایگاه مهاردرونی با خودکارآمدی رابطه معنی‌دار و بین جایگاه مهار بیرونی با خودکارآمدی رابطه معنادار معکوس می‌باشد همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی به وسیله اضطراب امتحان و جایگاه مهار درونی قابل پیش بینی است.

**پژوهش‌هاي انجام‌شده در خارج از كشور**

اليوت و مك گريگور (2001) در تحقيقي مدل چها‌گانه هدف‌هاي پيشرفت و اضطراب امتحان را بر روي دانشجويان دختر و پسر دانشگاه به كار بردند در تحقيق آنان، هدف‌هاي تسلط‌گرا با اضطراب امتحان رابطه نداشت ولي هدف تسلط اجتناب با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معني‌داري داشت. هدف عملكرد اجتناب با اضطراب امتحان رابطه مثبت معني‌داري نشان داد و هدف عملكرد‌گرا با اضطراب امتحان رابطه مثبت ولي غير معني دار داشت.

ولش[[81]](#footnote-81) و همکاران (2001) قابلیت­های اجتماعی و تحصیلی بررسی کردند. آنان 163 دانش­آموز دوره ابتدایی را به صورت تصادفی برگزیدند. قابلیت­های اجتماعی دانش­آموزان را معلمان تعیین کردند و پیشرفت تحصیلی آنان با نمرات ریاضی و زبان مشخص گردید. نتایج تحقیق نشان داد پیشرفت تحصیلی با قابلیت اجتماعی افراد ارتباط مستقیمی دارد.

چن[[82]](#footnote-82) و همکاران (2001) در تحقیق دیگری به بررسی رابطه رفتار اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در 286 دانش آموز پرداختند. نتایج تحقیق آنان از رابطه مثبتی میان پیشرفت تحصیلی و رهبری اجتماعی، تحمل ناکامی، مهارت اجتماعی جرئت ورزی و روابط دوستانه با همسالان حکایت داشت و همچنین رابطه منفی میان پیشرفت و پرخاشگری، ناسازگاری­های تحصیلی و روابط نامطلوب با همسالان را نشان می داد.

اندرو[[83]](#footnote-83)، اليوت، هولي[[84]](#footnote-84) و مك‌گريگور (2001) در تحقيقي كه بر روي 180 دانشجوي (49 مرد و 131 زن) در حال تحصيل در سطح مقدماتي روانشناسي انجام گرفت نشان دادند كه هدف عملكرد اجتناب پيش‌بين مثبت اضطراب امتحان و هدف تسلط اجتناب پيش‌بين مثبت، مهم و يا حاشيه‌اي اضطراب امتحان هستند. متغير‌هاي هدف تسلط‌گرا و عملكرد‌گرا رابطه‌اي با اضطراب امتحان نداشتند.

درسیکل[[85]](#footnote-85) در سال 2004 مقیاس اضطراب امتحان منطقه‌ی غرب را مورد آزمون قرار داد که نتایج کسب شده عبارت بود: از 1- میانگین اضطراب امتحان دختران بیشتر از پسران بود. 2- دختران در مواجه با اضطراب امتحان سازگارتر از پسران بودند.

بررسی دیگر درسیکل (2005) بر این موضوع دلالت داشت که کاهش اضطراب امتحان باعث ترقی و پیشرفت بیشتر و معنادارتر نمرات دانش آموزان دختر در مقایسه با پسران گردید. البته در پسران نیز گروه آزمایش در مقایسه با پسران گروه کنترل، بدین علت که روش‌های کاهش اضطراب را فرا گرفته بودند، پشرفت درسی معناداری در آن‌ها مشاهده گردید(به نقل از پور حمید،1387).

پژوهش‌های انجام شده در رابطه جنسیت و اضطراب امتحان توسط کاپل[[86]](#footnote-86) و همکاران(2005) نشان داد که دختران در مقایسه با پسران به طور معناداری اضطراب امتحان بالاتری را تجربه می‌کنند.

جورتیک[[87]](#footnote-87)(2008)در مطالعه‌ی خود به بررسی رابطه میان اضطراب امتحان، اضطراب اجتماعی، خودکارآمدی و نقش آن در پیش بینی موفقیت در امتحان پرداخت. نتایج نشان داد که اضطراب امتحان رابطه منفی با خودکارآمدی دارد.

سکر[[88]](#footnote-88) و همکاران (2009) در پژوهشی با عنوان مهارت هاي اجتماعي و رفتار مبتني بر مسألة كودكان پيش دبستاني پرورشگاهي با سبك هاي شناختي تأملي تكانشي به اين نتيجه دست يافتند كه كودكان تكانشي در موقعيت هاي اجتماعي و مشاركت اجتماعي از كارآمدي كمتري از كودكان تأملي برخوردارند، رفتار اين گروه از كودكان در موقعيت هاي حل مسأله نمونه اي از بيش فعالي كمبود توجه و رفتارهاي ضداجتماعي پرخاشگرانه است.

پوتوين و دانيلز[[89]](#footnote-89) (2010) نشان دادند كه دانش‌آموزان با اهداف عملكرد اجتنابي اضطراب امتحان بيشتري از خود نشان مي‌دهند و در مقابل دانش‌آموزاني كه اهداف ياد‌گيري دارند سطح پاييني از اضطراب امتحان بروز مي‌دهند. به نظر مي‌رسد كه دسته اول به دنبال كسب نمره خوب و جلب رضايت والدين بوده و از شكست مي‌ترسند.

لواساني، ويساني و اژه‌اي (2011) در تحقيقي به نام "نقش هدف‌هاي پيشرفت تحصيلي، انگيزه‌ي تحصيلي و استراتژي‌هاي ياد‌گيري در اضطراب آمار" كه بر روي 345 دانشجوي دانشگاه تهران انجام دادند كه هدف آنها بررسي اثر اهداف پيشرفت تحصيلي بر روي اضطراب آمار از طريق رويكرد‌هاي انگيزه‌ي تحصيلي و يادگيري آمار بوده است به اين نتايج رسيدند كه اهداف تسلط رابطه منفي مستقيم بر اضطراب آمار دارد. اهداف گرايش- عملكرد و اجتناب عملكرد بر اضطراب آمار تنها از طريق انگيزه‌ي بيروني و استراتژي‌هاي ادراك تأثير مي‌گذارد. هر سه متغير انگيزه‌ي تحصيلي مستقيمأ بر اضطراب آمار تأثير مي‌گذارند. يافته‌ها در كل نشان مي‌دهد كه اهداف پيشرفت تحصيلي غالبأ از طريق انگيزه‌ي تحصيلي و استراتژي‌هاي ياد‌گيري بر اضطراب آمار تأ‌ثير مي‌گذارند.

نی،لااو و لی یااو[[90]](#footnote-90)(2011) هرکدام جداگانه نشان داده­اند که خودکارآمدی تحصیلی بالا با اضطراب امتحان پایین ارتباط دارد.

گالاو وود[[91]](#footnote-91)(2012) در پژوهشی نشان دادند که اضطراب در دانش آموزان با خودکارآمدی پایین پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد ریاضی است اما در دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی بالایی بودند این رابطه منفی دیده نشد. همچنین نتیجه گرفتند که خودکارآمدی در مدیریت اثرات اضطراب مفید است.

**جمع­بندی**

امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پيش‌بيني‌كننده‌هاي موفقيت تحصيلي تأكيدي خاص دارند، آن چنان كه در سه دهه اخير، مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصيلي بيش از پيش مورد توجه نظام های آموزشی قرار گرفته است. هلر و ويك (2000) عقيده دارند پيش‌بيني دقيق از عملکرد تحصيلي، تنها بر پايه ظرفيت‌هايي كه به وسيله آزمون‌هاي هوش سنجيده مي‌شوند، صورت نمي‌گيرد، بلكه بايد اطلاعاتي در خصوص ويژگي‌هاي شخصيتي، انگيزشي، عاطفي و شناختي كه نقش ميانجي بين توانايي‌ها و پيشرفت در حيطه‌اي ويژه ايفا مي‌كنند در اختيار داشت. در اين راستا با توجه به ارتباط شناخت، انگيزش، عاطفه در رفتار انسان، متغير‌هاي متعددي به منظور تبيين عملكرد تحصيلي و پيشرفت تحصيلي دانش آموزان در حوزه‌هاي متفاوت درسي شكل گرفته و به آزمايش گذاشته شده‌اند. از جمله متغير‌هايي كه با عملکرد تحصيلي در ارتباط است، مهارت­های اجتماعی مي‌باشد. مهارت های اجتماعی توانایی­هایی هستند که باعث بروز رفتارهایی می شوند که به صورت مثبت یا منفی تقویت می گردند. این مهارت­ها می توانند در روابط انسان با دیگران نتایج مثبت و موفقیت آمیزی به وجودآورند و موجبات سازگاری بیشتر و اثرگذاری مناسب و مطلوب در رفتار دیگر افراد جامعه که کودک در ارتباط با آن ها در اجتماع زندگی می کند، را فراهم نمایند. از متغير‌هايي دیگری كه با عملکرد تحصيلي در ارتباط است، اضطراب امتحان مي‌باشد. ساراسون (1986) به ماهيت اضطراب امتحان به عنوان عامل ايجاد‌كنندهْ تداخلات شناختي در فرايند توجهي، افكار تحريف شده و نا‌مرتبط با تكليف اشاره دارد كه سبب ايجاد اختلال در فرايند ياد‌گيري، افت عملكرد تحصيلي و رويگرداني از مدرسه مي‌شود. بنابراین اضطراب امتحان می تواند بر روند تحصیلی دانش­آموزان اثرگذار باشد. بنابراین توجه به اضطراب امتحان در مدارس و کاهش آن ضروری می باشد، علاوه بر کاهش اضطراب توجه به مهارت­های اجتماعی و تقویت آن می­تواند راهگشایی جهت بهبود یادگیری و فعالیت­های آموزشی در مدارس باشد. چرا که مهارت اجتماعي، رفتارهاي آموخته شده اي است كه فرد را قادر مي سازد با ديگران رابطه اثر بخش داشته و از واكنش هاي نامعقول اجتماعي خودداري كند.

در راستای توجه به متغییرهای فوق پژوهش­هایی با عنوان رابطه بين اضطراب و پيشرفت تحصيلي (عباس آبادی، 1376)، بررسي اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملكرد تحصيلي (چراغیان و همکاران، 1387)، بررسی باورهای شناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان (کیامرثی و همکاران، 1390)، رابطه بین اضطراب امتحان و خودکارآمدی (حسینی، 1392)، رابطه جنسیت و اضطراب امتحان (کاپل و همکاران، 2005)، مهارت هاي اجتماعي و رفتار مبتني بر مسألة كودكان پيش دبستاني پرورشگاهي با سبك هاي شناختي تأملي تكانشي (سکر و همکاران، 2009) و رابطه اضطراب با خودکارآمدی (گالاو وود، 2012) صورت گرفته است که هیچ کدام ز این پژوهش­های رابطه بین مهارت­های اجتماعی، اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی را یکجا مورد بررسی قرار نداده است، در این راستا این پژوهش درصدد برآمده است تا به بررسی رابطه بین مهارت­های اجتماعی، اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش­آموزان بپردازد.

فهرست منابع

منابع فارسی

ابطحی، معصومه السادات و ندری، خدیجه. (1390). رابطه خلاقیت و سازگاری با عملکرد تحصیلی دانش­آموزان متوسطه شهر زنجان، **فصلنامه علمی -پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی**، سال سوم، شماره دوم، صص 28-15.

ابوالقاسمی، عباس.(1381). **اضطراب امتحان**. اردبیل: نیک آموز

ابوالقاسمی، عباس، گلپور، رضا، نریمانی، محمد، قمری.(1388). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. **مطالعات تربیتی و روانشناسی**. سال 10، شماره 5، صص 35-20.

ابوالقاسمي، عباس. (1375). **ساخت و اعتبار‌يابي پرسشنامه اضطراب امتحان***.* پايان‌نامه كارشناسي ارشد، دانشكده روانشناسي و علوم تربيتي، دانشگاه شهيد چمران اهواز.

ابوالقاسمي، عباس و نجاريان، بهمن. (1378). اضطراب امتحان علل سنجش و درمان. **پژوهش‌هاي روان‌شناختي**، دوره 5، شماره‌ 3 و4، صص 99-82 .

ادراکی، میترا؛ رامبد، معصومه و عبدلی، روح­اله. (1390). ارتباط رضایت از تحصیل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری، **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی،** سال 11، شماره 1، صص 39-11.

به­پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود.(1388). تأثیر آموزش مهارت­های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دیرآموز، **فصلنامه نوآوری­های آموزشی،** سال نهم، شماره 33، صص186-163.

بیابانگرد، اسماعیل.(1378). **اضطراب امتحان: ماهیت، علل، درمان، همراه با آزمون های مربوطه**. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

پور‌حميدي، مجيد.(1386). **بررسي تأثير هيپنوتيزم بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان سوم راهنمايي**. پايان‌نامه كارشناسي ارشد، دانشكده روانشناسي و علوم تربيتي، دانشگاه، آزاد واحد مرودشت.

جمعه‌پور، احمد. (1390). **رهايي از اضطراب امتحان.** مشهد: انتشارات فرا‌انگيزش.

جوادي، مرضيه؛ کيوان­آرا، محمود، يعقوبي، مريم، حسن­زاده، اکبر و عبادي، زهرا .(1389). رابطه بين آگاهي فراشناختي از راهبردهاي مطالعه و وضعيت تحصيلي دانشجويان دانشگاه علوم پزشکي اصفهان، **مجله ايراني آموزش در علوم پزشکي،** سال 10، شماره 3، صص254-246.

چراغيان، بهمن.، فريدوني‌مقدم، مالك.، براز‌پردنجاني، شهرام.، باورصاد، نفيسه. (1387). بررسي اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملكرد تحصيلي در دانشجويان پرستاري. **دانش و تندرستي**، دوره 3، شماره 3 و 4، دانشگاه علوم پزشكي و خدمات بهداشتي درماني شاهرود، صص 29- 25.

حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر.(1388). ادراک از ساختار کلاس و پيشرفت تحصيلي رياضي: نقش واسطه اي متغيرهاي انگيزشي و شناختي، **مجله مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء،** دوره 5، شماره 4، صص 45-25.

حسن­شاهي، زهرا.(1379). بررسي ارتباط سبک شناختي استقلال – وابستگي ميداني با عملکرد تحصيلي دانش­اموزان مقطع دبيرستان در شهرستان ارسنجان، **پايان نامه چاپ نشده کارشناسي ارشد دانشکده علوم تربيتي و روانشناسي شهر اصفهان.**

حسینی، سیده زهرا.(1392). **رابطه اضطراب امتحان و جایگاه مهار درونی و بیرونی با خودکارآمدی دانش آموزان.** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

حسيني نسب، داوود. (1377). عوامل مهم و مؤثر در تعبيه يک سيستم ارزشيابي آموزشي يا در طرح يک برنامه جامع ارزشيابي، **نشريه دانشگده ادبيات و علوم انساني دانشگاه شهيد باهنر کرمان***، دوره جديد*، شماره سوم، صص 47- 33.

حمیدپور، حسن؛ حسینائی، علی و پژوهنده، علی.(1388). نقش آموزش پیش دبستانی در یادگیری مهارت­های حرکتی و مهارت­های اجتماعی، **مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران**، دوره 5، شماره 3، صص 138-117.

خدامي، نغمه؛ عابدي، احمد و آتش­پور، سيدحميد.(1390). تاثير آموزش حافظه فعال و فراشناخت بر عملکرد تحصيلي دانش آموزان دختر ناتوان در يادگيري رياضي**، مجله دانش و پژوهش در روانشناسي کاربردي**، سال 12، شماره 43، صص 53-45.

خدایاري فرد، محمد(1385). بررسی عوامل مؤثر بر سازگاري اجتماعی دانشجویان شاهد و غیر شاهد، طرح پژوهشی مؤسسه روانشناسی و علوم تربیتی.

خسروي، معصومه.، بيگدلي، ايمان‌. (1387). رابطه ويژگي‌هاي شخصيتي با اضطراب امتحان در دانشجويان. **مجله علوم رفتاري،** دوره 2، شماره 1، صص 24- 13.

دادستان، پريرخ. (1391). **روانشناسي مرضي تحوّلي از كودكي تا بزرگسالي**، جلد اول، تهران: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني دانشگاه‌ها (سمت).

دری­هکی، سیما.(1392). **بررسي نقش واسطه‌اي اضطراب امتحان در رابطه بين جهت‌گيري هدف و پيشرفت تحصيلي در دانش‌آموزان پايه سوم متوسطه دبيرستان‌هاي دولتي روزانه شهر شيراز،** پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

دلاورپور، محمدآقا.(1387). پيش بيني آگاهي فراشناختي و پيشرفت تحصيلي بر اساس جهت گيري هدف پيشرفت، **مجله پژوهش­هاي نوين روانشناختي**، سال 3، شماره 9، صص 91-65.

رابينز، استفن.(1388). مباني رفتار سازماني، مترجمان، علي پارسيان و محمد اعرابي، تهران: انتشارات موسسه مطالعات و مطالعات و پژوهش­هاي بازرگاني.

رستمی، صباح؛ احمدنیا، شیرین(1390). تعیین سهم مؤلفه­هاي حمایت اجتماعی ادراك شده در ، پیش­بینی سازگاري اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهرستان جوانرود، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال چهارم، صص 129- 138.

زرين چنگ، محبوبه.(1384). بررسي تأثير آموزش فراشناختي بر پيشرفت تحصيلي درس رياضي. **نوآوري هاي آموزشي.** شماره 14.

سالاري­فر، محمدحسين و پاکدامن، شهلا .(1388). نقش مولفه هاي حالت فراشناختي در عملکرد تحصيلي، **مجله روانشناسي کاربردي**، سال 3، شماره 4، صص 112-102.

سپهريان، فيروزه.، رضايي، زمانه. (1389). ميزان شيوع اضطراب امتحان و تأثير مقابلهْ درمانگري بر كاهش ميزان آن و افزايش عملكرد تحصيلي دانش‌آموزان دختر دبيرستاني. برنامه‌ريزي درسي، **دانش و پژوهش در علوم تربيتي، دانشگاه آزاد اسلامي، واحد خوراسگان (اصفهان)،** شماره 25، صص 80-65.

سلیمانی، تادر؛ حدادیان، احمد و شهرابی، کاظم.(1389). بررسي و مقايسه پيشرفت تحصيلي و مهارت هاي اجتماعي دانش آموزان كلاس هاي چندپايه و عادي در مدارس ابتدايي، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی،** سال 4، شماره 4، صص 144-129.

سلیمی، مسعود (1388). مقايسة پيشرفت تحصيلي دانش آموزان محبوب و منزوي، **مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه ازاد خوراسگان**، شماره 24، صص130-119.

سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا و لطف آبادی، حسین(1392).روانشناسی رشد(1) ، تهران انتشارات سمت.

سیف، علی اکبر. (1388). **روانشناسی تربیتی**، تهران: انتشارات آگاه.

سيف، علي اکبر .(1383). **اندازه گيري، سنجش و ارزشيابي آموزشي،** تهران: نشر روان.

سيف، علي اکبر.(1388). **روش­هاي آموزش و يادگيري**، تهران: انتشارات دوران.

شريف زاده، فتاح و کاظمي، مهدي.(1391). **مديريت و فرهنگ سازماني،** تهران: انتشارات قومس.

شعاري­نژاد، علي اکبر.(1389). **فلسفه آموزش­وپرورش**، تهران: انتشارات امير کبير

شعيري، محمد‌رضا.، ملا‌ميرزايي، محمد‌علي.، پروري، مريم.، شه‌مرادي، فاطمه.، و هاشمي، اختر. (1383). مطالعه اضطراب امتحان و پيشرفت تحصيلي با توجه به جنسيت و رشته تحصيلي در دانش‌آموزان دبيرستاني. **دو‌ماهنامه علمي- پژوهشي***، دانشگاه شاهد*، سال يازدهم، دوره جديد، شماره 6.

شکوهي، غلامحسين.(1390). **تعليم و تربيت و مراحل آن**، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوي.

شمس، فاطمه.، تابع‌بردبار، فريبا. (1390). نقش واسطه‌اي خود‌كار‌آمدي تحصيلي در رابط‌ي بين جهت‌گيري هدف و عملكرد رياضي .**روش‌ها و مدل‌هاي روانشناختي**، سال اول، شماره سوم صص 96- 83.

شمس، قاسم. (1378). **رابطه بین درونگرایی و برونگرایی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانش­آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران،** پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

شهني‌ييلاق، منيژه.، مهرابي‌زاده‌هنرمند، مهناز.، علامه، عاطفه. (1386). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعي، كمال‌گرايي و تعلل با عملكرد تحصيلي و اضطراب امتحان. **فصل‌نامه انجمن ايراني روان‌شناسي**، سال يازدهم، شماره 43.

صفري، يحيي و رحمت­اله، مرزوقي.(1388). مطالعه تجربي بررسي ميزان تاثير آموزش به شيوه فراشناختي بر عملکرد تحصيلي و آگاهي هاي فراشناختي دانش آموزان در برنامه درسي علوم دوره راهنمايي، **مجله دانشور رفتار**، سال 16، شماره 39، صص 54-45.

عابديني، ياسمين؛ باقريان، رضا و کدخدايي، محبوبه السادات.(1389). بررسي رابطه باورهاي انگيزشي و راهبردهاي شناختي فراشناختي با پيشرفت تحصيلي: آزمون مدل هاي رقيب، **مجله تازه­هاي علوم شناختي،** سال 12، شماره 3، صص 48-34.

عباس‌آبادي، بتول. (1376). **رابطه بين اضطراب و پيشرفت تحصيلي**. پايان‌نامه كارشناسي ارشد، روانشناسي باليني، دانشگاه فردوسي مشهد.

علاقمند، علی.(1391).جامعه شناسی آموزش و پرورش ، تهران: نشر روان.

فتحی، فاطمه؛ فاتحی زاده، مریم؛ نصر اصفهانی،احمد رضا.(1384). تهیه چک لیست سنجش مهارتهای اجتماعی قابل انتقال از دبیران به دانش آموزان دوره دبیرستان. **پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان.** شماره 19 صص 206-175.

فروتني، مرجان. (1387). **تاثير دوره پيش دبستاني بر پيشرفت تحصيلي رياضي دانش آموزان پايه اول ابتدايي شهر كازرون**، پايان نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

فروتن، مرجان.(1387). **تاثير دوره پيش دبستاني بر پيشرفت تحصيلي رياضي دانش آموزان پايه اول ابتدايي شهر كازرون**، پايان نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

قلي‌زاده، مظفر.، شكر‌شكن، حسين.، و حقيقي، جمال. (1386). بررسي روابط ساده و چند‌گانه هدف‌هاي چهار‌گانه پيشرفت با اضطراب امتحان و عملكرد تحصيلي در دانش‌آموزان پسرسال اول دبيرستان‌هاي شهرستان ايذه. **مجله علوم تربيتي و روان‌شناسي، دانشگاه شهيد چمران اهواز**، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره‌هاي 1و2، صص 166-149.

کاظمیان مقدم، کبری.(1389). **اضطراب امتحان و شیوه های مقابله با آن**، تهران:آزاد.

کاظمیان، کبری، مهرابی زاده هنرمند، مهناز.(1389). **اضطراب امتحان و شیوه های مقابله با آن**، تهران:آزاد.

کديور، پروين.(1390). **روانشناسي پرورشي،** تهران: انتشارات سمت.

کیامرثی، آذر، ابوالقاسمی، عباس، آق، عبدالصمد.(1390). بررسی نقش باورهای فراشناختی بر اضطراب امتحان و عملکردتحصیلی دانشجویان. **یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت**، دانشگاه فردوسی مشهد.

کيوانفر، محمد رضا.(1374). **بررسي رابطه خودپنداره و پيشرفت تحصيلي در دانش­آموزان سال سوم راهنمايي،** پايان نامه کارشناسي ارشد دانشگاه اصفهان.

گرمارودي، غلامرضا؛ وحداني نيا، مريم سادات.(1385). سلامت اجتماعي؛ بررسي ميزان مهارت هاي اجتماعي دانش آموزان، **مجله پايش**، دوره 5، شماره 2، صص 147-141.

گلمن، دانيل؛ بوياتزيس، ريچارد( 1995). هوش هيجاني در مديريت و رهبري سازماني، ترجمه ابراهيمي ، بهمن(1385).تهران: سازمان مديريت.

گیج، نیت ل؛ برلاینر، دیویدسی، «روانشاسی تربیتی» ترجمه: غلامرضا خوی نژاد(1374). مشهد: نشر پاژ- موسسه انتشارات حکیم فردوسی.

لشكري‌پور، كبري.، بخشاني، نور‌محمد.، و سليماني، محمد‌جواد. (1385). بررسي ارتباط بين اضطراب امتحان با عملكرد تحصيلي در دانش‌آموزان مقطع راهنمايي شهر زاهدان. **مجله طبيب شرق**، سال هشتم، شماره 4، 259-253.

لطف­آبادي، حسن.(1384). **روانشناسي آموزشي**، تهران: انتشارات سمت.

لوراي، برك (1383). **روان‌شناسي رشد،** ترجمه يحيي سيد محمدي، جلد اول، نشر ارسباران.

محسن‌پور، مريم.، حجازي، الهه.، كيا‌منش، عليرضا. (1386). نقش خودكار‌آمدي، اهداف پيشرفت، راهبرد‌هاي ياد‌گيري و پايداري در پيشرفت تحصيلي رياضي دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رياضي) شهر تهران. **فصلنامه نو‌آوري‌هاي آموزشي،** شماره 16، سال پنجم صص 35- 9.

محمدی، سارا، بابایی، فریبا.(1390). مروری کوتاه بر شیوه های یادگیری و خلاقیت در آموزش ریاضی، **فصلنامه آموزش خبری**، سال نهم، اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، شماره 25، پاییز 1390.

محمدی، محمد.(1386). رابطه يادگيري خود تنظيم و اختلال يادگيري در دانش­آموزان پايه­هاي چهارم و پنجم ابتدايي استان كردستان، پاياننامة كارشناسي ارشد روان شناسي، دانشكده روانشناسي و علوم تربيتي دانشگاه علامه طباطبايي.

محمودی، فیروز؛ فتحی­آذر، اسکندر و اسفندیاری، رجب.(1388). بررسی رابطۀ میزان مشارکت فعال دانش آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی، **مطالعات تربیتی و روانشناسی**، سال 10، شماره 3، صص 82-65.

مرادی، فاطمه.(1392). **مقایسه خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دانش­آموزان مدارس هوشمند و عادی،** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

مرادي‌زاده، سيروس. (1382) **بررسي رابطه هدف‌گرايي معطوف به تكليف، خود‌تخريبي و خود‌ارتقايي با اضطراب امتحان، خود‌اثر‌بخشي و عملكرد تحصيلي در دانش‌آموزان پسر سال اول دبيرستان‌هاي اهواز.** پايان‌نامه كارشناسي ارشد، روان‌شناسي تربيتي، دانشگاه شهيد چمران اهواز.

مرادي‌مقدم، محمود. (1383). نگاهي به آمار نتايج امتحانات سال تحصيلي 82-81. **پژوهش‌نامه آموزشي پژوهشكده تعليم و تربيت**، شماره 73-72 .

ملکي، بهرام.(1384). تاثير آموزش راهبردهاي شناختي و فراشناختي بر افزايش يادگيري و ياد داري متون درسي مختلف. **تازه­هاي علوم شناختي،** سال7، شماره3، صص50-42.

مهدوي‌غروي، مريم.، خسروي، معصومه.، و نجفي، محمود. (1391). رابطهْ اضطراب امتحان، كمال‌گرايي و انگيزش پيشرفت با پيشرفت تحصيلي. **انديشه‌هاي نوين تربيتي،** دانشكده علوم تربيتي و روانشناسي، دانشگاه الزهراء(س)، دوره 8، شماره 3، صص 50-31.

مهرابی زاده هنرمند، مهناز، نجاریان، بهمن، ابوالقاسمی، عباس، شکرکن، حسین.(1387). بررسی میزان همه­گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خودکارآمدی و جایگاه مهار با آن با توجه به متغیرهوش، **مجله علوم تربیتی و روانشناسی**، سال 7، شماره 1و2، صص 72-55.

ميرمظفري، معصومي؛ حسين­زاده لطفي، فرهاد؛ شاهوراني، احمد و رشيديان، زهرا (1386). بررسي علل افت تحصيلي دانش­آموزان دوره متوسطه شهر خرم­آباد در درس رياضي، **مجله رياضيات کاربردي واحد لاهيجان،** سال چهارم، شماره 14، صص 88-75.

نادری، فرح.(1389). **روانشناسی اضطراب(اضطراب امتحان، اضطراب مرگ و اضطراب کامپیوتر).** پایان­نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

نديمي، محمدتقي و بروج، محمدحسين(1385**). آموزش و پرورش سه مقطع ابتدايي، راهنمايي تحصيلي و متوسطه­ي نظام جديد(واحدي)،** تهران: انتشارات مهرداد.

نساجی زواره، اسماعیل.(1388). بالندگی کودکان در پرتو مهارت های اجتماعی. **پیوند**، شماره 356، صص 20 تا 23.

نور‌اله، عليرضا. (1374). **رابطه اضطراب امتحان عزت‌نفس و پيشرفت تحصيلي**. پايان‌نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه آزاد اسلامي رودهن.

وكيلي، رقيه.، غلامعلي لواساني، مسعود.، حجازي، باقر.، اژه‌اي، جواد (1389). راهبرد‌هاي ياد‌گيري، جهت‌گيري‌هاي هدفي و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابينا**. پژوهش در حيطه كودكان استثنايي،** سال دهم، شماره 1، 36-29.

هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین؛ دیکسون ، دیوید ، مهارتهای اجتماعی در ارتباطات میان فردی، ترجمه: خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت(1386). تهران: انتشارات رشد، چاپ چهارم.

هومن، حيدرعلي؛ صالحي، مهديه و ارجمند، الهام.(1389). ساخت و استانداردسازي آزمون مهارت هاي شناختي و فراشناختي دانشجويان و ارتباط اين مهارت ها با انگيزه پيشرفت تحصيلي، **مجله تحقيقات روانشناختي**، سال 2، شماره 5، صص48-26.

يوسفي، بهنام.(1390). **رابطه مهارت خواندن با پيشرفت تحصيلي رياضي و جغرافي دانش آموزان پايه پنجم ابتدايي منطقه اوز**، پايان نامه كارشناسي ارشد دانشگاه آزاد مرودشت.

**منابع انگلیسی**

Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 3, 501- 519.

Beauchemine, J.( 2008), *Mindfulness meditation may lessen anxiety promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities*. Jpsychol. 11: 34-45.

Beer,J.(1991).depression,general anxiety,test anxiety ,and ridity of gifted junior high and high school*. Psychol Rep*. 69(2):11.28-30

Buttler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and Self- Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245- 281.

Chapell, M.S. &Blanding, Z.B. &Silverstein, M.E. &Takahoshi, M. & Newman, B. & Gubi ,A. Mccann, N (2005). Test anxiety and academic per formance in undergraduate and graduate students, *Jornal of Educatinal psychology*, 97(2), 268-274.

Chen, H., Wang, Q, & Chen, X. (2001). School achievement and social behaviors: A cross-lagged regression analysis. *Acta Psychological Sinica,* 33(6), 532-536.

Chow, H. P. H. (2010). Predicting academic success & psychological wellness in a sample of canadaian undergraguate dtudents*. Electronhc Journal of Research in Educational psychology***.** 8, 473-496.

Comunian,A.L .(1993).Anxiety ,cognitive interference,and school performance of Italian children**.** *Psychoh Rep*, 73(1): 747-540

Covington, M. V. (2002).*Making the grade: Aself- worthperspective on motivationand school reform*. New York: Cambridge university press.

Deffenbacher, J. L., & Hazaleus, S. L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive therapy and Research*, 9, 169- 180.

Dhingra,R; Manhas,S&Thakur, N(2005). Estabilishing connectivity of emotioal quotient (EQ), spiritual quotient whith social adjustment: A study of Kashmiri Migrant Woman. J. Hum. Ecol,No 18 (4), 313-317.

Elliot, A.J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519.

Elliot, Stephen. N and Gersham, Frank. M(1993). Social skill intervention for children, Behavior Modification, No,17(2), 233-309.

Galla, B.M & Wood, J.J. (2012). Emotonal self- efficacy moderates anxiety- related impairments in math performance in elementary school- age youth. *personality and Individual Differences,* 52,118-220.

Greshman . F & Elliott , S. (2005). *The social skills rating system*. Criclepines

Guida,F.V.& Ludliw, L.H,. (1989). A cross cultural study of test anxiety. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20, 178-190.

Hefer, B,.(2009). Test Anxiety and Academic Delay of Gratification. *college student Journal*. 430.1:proquest Educational Journal

Hein, S. (2004). *Short definition of emotional intelligence*, Emotional Intelligence Homepage.

Hein, S. (2004). *Short definition of emotional intelligence*, Emotional Intelligence Homepage.

Heller, K. A., & Vike, P. (2000). Support for University Student: Individualand Social Factors. I.C.F.M.van lieshout and P.G heyman (Eds), *Developing Talent across the life span.* Philadphia,pa: Taylor and Francicinc.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*. 58(1): 47-77.

Hill, K,T. (1984). *Debilitation Motivation And Testing***.** New York: Academic Press.

Hughes, M., Patterson, L. B. & Terrell, J. B. (2005). *Emotional Intelligence In Action-Training and Coaching Activities for Leaders and Managers*, San Francisco: Pfeiffer-An Imprint of Wiley.

Hung, H. P. (2005). " *Ethnicity, gender and the Academic performance of aadolescents: An examination of the influence of ccultureRetrived of Google* (9-32).

Jing, HE. (2007). Analysis on the Relationship among test Anxiety, self-concept and academic competency. *J us- chines Foreign Language*. 5(1): 48-51.

Larson, H. A., Yoder, A, Johnson, C., Ramahi, M. E., Sung, J., & Washbum, F. (2010). Test anxiety and relaxation training in their – grade students. *Journal of Easterm Education*. 39(1): 13-22.

Lavasani, M. G.,Weisani, M & Ejei, J, (2011). *The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statisties anxiety: testing a causal model.*Department of educational psychchology and Counselling, university of Tehran, Tehran, iran.

Matthews, G., Hillyard, E.J. & Campell, S.E.(1999). Meta-cognition and maladaptive coping as components of test anxiety***.*** *Clincal Psychology and Psychotherapy*, 6,111-126

Mau, w. c. (1997). Parental influences on the high school students academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Amerians, and white Americans*. Psychology in the scools*, 34: 267-277.

Mayo, KE. (2006). Learning strategy instruction, exploring of metacognition*. Reading Improvement*, 30(3): 130-3.

Meichenbaum. D, & Butler, L. (2007) *Toward a conceptual model for the treatment of test anxiety,* pergamon press.

Nie,Y., Lau,S., Liau, A.K.(2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individaul Differences*.21.736-741.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence. And relatedness in the classroom. Applying self- determination theory to educational practice. *Theory and Research in Educat*ionvol, 7(2), 133-144.

Paris, S. G., Winograde. P. (2012). The role of self- regulation learning incontextual teaching: Principle and practice for prepration. *w.w.w.ciera.org/library/achieve.*

Piutrich, P.R. & schunk, D.H. (2002). *Motivation In Education:theory*, Research,8APPLi cations,New Jersey:Johnston.

Putwain, D. W & daniels, R. A. (2010). Is the relationship between Beliefs and Test Anxiety Influenced by Goal orientation? Learning and Individual Differences. 20 (1).

Robinson, D. (2009). *Evaluation Test Anxiety*. Philadelphia: Lippincott Williams & wilkins.

Sarason, S. B. and Davidson, K. S. (1966). *Anxiety in elementary school children: A report of research*. Lightall, Yale university.

Schunk, D.H,.(2000).*learning theories: An educational perspective Englowood cliffs.* NJ: Merrill.

Schuts, P.A., & Davis, H.A,.(2000). Emotional and self-regulation airing test taking; *Educational psychologist*, 35:243-57.

Secar, Zarife. (2009). Social skills and problem behavior of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Retrieved 4-7 February,* <http://www.ScinceDirect.com>*.*

Sieber, J.E. (1980). *Defining test anxiety :Problems and approaches. In I.G. Sarason (Eds),* Test anxiety: Theory, research and applications (15-42(. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Slavin, W. D. (2006). examination stress and test anxiety., *Journal of streaa and anxiety*. 35, 45- 53.

Sodock, B.J., Sadock, V.A. (2003). *Anxiety disorders; synopsis of psychiatry*. Philadelphia: lippinctt William and wilkins.

Speilberger, C.(1980). *Test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: consulting psychologist press.Inc.

Teodoro, M.L.; Kappler, K.C.; Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39, 2, 239-246.

Tobias, S. (1986) Anxiety and instruction, pergamon press. Tryron. G. S (1990) the measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*. 50(24), 343-372.

Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50, 343- 372.

Tsai, Y., Kunter, M., Ludtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2009). What Makes Lessons Interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects *journal of Educational psychology*, 100, 460- 472.

Tucker-Ladd, C. E. (2000). *Psychological Self-Help.* http.//mental help. net/psyhelp/chap 4 / chap4k.htm.

Ward, S.M. (2004). Our children's social skills. Eric Digest, ERIC Document Reproduction Service, Retrieved [www.eric.ed.gov/ ERICPortalrecordDetail? ac](http://www.eric.ed.gov/%20ERICPortalrecordDetail?%20ac) cno=ED411279.

Washbum, F. (2010). Test anxiety and relaxation training in their – grade students. *Journal of Easterm Education*. 39(1): 13-22.

Welsh, M., Parke, R., Widaman, K. & Oneil, R. (2001). Linkages between children‘s social and academic competence: Longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482.

Wigfield, A. & cambria, J. (2010). Students achievement values goal orientations, and interest: pefinitions, development, and relations to achievement out comes, *Developmental Review*, 30, 1-35.

Wolters,C. A.,Pintrich, P. R. & Karbenick, S. A. (2003).Assessing academic self-regulated learning*.* Prepared For Indicators of Positive Development Conference: Definitions, Measures, and Prospective Validity.*Sponsored by ChildTrends,* National Institutes of Health.

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the art. *Journal of the Educational Research.* 80, 325-358.

Zimbardo, P. G. (2010). *Psychology and Life.* NewYork: Harper Collins.

1. - Paris & Winograde [↑](#footnote-ref-1)
2. - Murray [↑](#footnote-ref-2)
3. - Zimbardo [↑](#footnote-ref-3)
4. - Tucker-Ladd [↑](#footnote-ref-4)
5. -Mau [↑](#footnote-ref-5)
6. - Lout [↑](#footnote-ref-6)
7. - Miyuki [↑](#footnote-ref-7)
8. -Self - responsibitity [↑](#footnote-ref-8)
9. -Autonomus awareness [↑](#footnote-ref-9)
10. -Mutual evaluation [↑](#footnote-ref-10)
11. -Organizer lesson [↑](#footnote-ref-11)
12. - Atkinson & Mc Cland [↑](#footnote-ref-12)
13. - Vang [↑](#footnote-ref-13)
14. - Henri Mori [↑](#footnote-ref-14)
15. - Loraye [↑](#footnote-ref-15)
16. - Wainer [↑](#footnote-ref-16)
17. -Hung [↑](#footnote-ref-17)
18. -Parado [↑](#footnote-ref-18)
19. . Dhingra et al [↑](#footnote-ref-19)
20. . Social Skills [↑](#footnote-ref-20)
21. . Ward [↑](#footnote-ref-21)
22. . Elliot and Gersham [↑](#footnote-ref-22)
23. -Hill [↑](#footnote-ref-23)
24. -Siper [↑](#footnote-ref-24)
25. -Guida & Ludlow [↑](#footnote-ref-25)
26. -Spilberger [↑](#footnote-ref-26)
27. - Beek [↑](#footnote-ref-27)
28. -attentional theory [↑](#footnote-ref-28)
29. -Wine [↑](#footnote-ref-29)
30. -state [↑](#footnote-ref-30)
31. -trait [↑](#footnote-ref-31)
32. -Sodock [↑](#footnote-ref-32)
33. -Comunioan [↑](#footnote-ref-33)
34. -intrference model [↑](#footnote-ref-34)
35. -Benjamin [↑](#footnote-ref-35)
36. -deficits model [↑](#footnote-ref-36)
37. -dual deficit model [↑](#footnote-ref-37)
38. -Hughes [↑](#footnote-ref-38)
39. -Schwarzer [↑](#footnote-ref-39)
40. - Tobias [↑](#footnote-ref-40)
41. -Maria & Nuova [↑](#footnote-ref-41)
42. -Williams [↑](#footnote-ref-42)
43. -Best & Stanford [↑](#footnote-ref-43)
44. -Mwamwenda [↑](#footnote-ref-44)
45. -Beer [↑](#footnote-ref-45)
46. -Davis&Schutz [↑](#footnote-ref-46)
47. -Sabb [↑](#footnote-ref-47)
48. - Shunk [↑](#footnote-ref-48)
49. -Zatz&Chassin [↑](#footnote-ref-49)
50. -Tryon [↑](#footnote-ref-50)
51. - Robinson [↑](#footnote-ref-51)
52. - Wigfield & cambria [↑](#footnote-ref-52)
53. - Slavin [↑](#footnote-ref-53)
54. - Tryon [↑](#footnote-ref-54)
55. - Zeidner [↑](#footnote-ref-55)
56. - Piutrich & schunk [↑](#footnote-ref-56)
57. -cognitive therapies [↑](#footnote-ref-57)
58. - stress management training [↑](#footnote-ref-58)
59. -self instruction traninig [↑](#footnote-ref-59)
60. -relaxation [↑](#footnote-ref-60)
61. -bio feed back [↑](#footnote-ref-61)
62. -Lehrer & Woolfolk [↑](#footnote-ref-62)
63. -Michen. Bum [↑](#footnote-ref-63)
64. -negative self- state [↑](#footnote-ref-64)
65. -chlordiazepoxide [↑](#footnote-ref-65)
66. -systematic desensitization [↑](#footnote-ref-66)
67. -cognitive therapy [↑](#footnote-ref-67)
68. - Meichenbaum & Butler [↑](#footnote-ref-68)
69. -rational- emotive therapy [↑](#footnote-ref-69)
70. -coping skill [↑](#footnote-ref-70)
71. -Lazarus & Falkman [↑](#footnote-ref-71)
72. -problem- focused coping [↑](#footnote-ref-72)
73. -emotion- focused coping [↑](#footnote-ref-73)
74. -modeling [↑](#footnote-ref-74)
75. -stress inoculation [↑](#footnote-ref-75)
76. -Wittmair [↑](#footnote-ref-76)
77. -study skills [↑](#footnote-ref-77)
78. - Covington [↑](#footnote-ref-78)
79. -Allen [↑](#footnote-ref-79)
80. -Michel & Neg [↑](#footnote-ref-80)
81. - Welsh [↑](#footnote-ref-81)
82. - Chen [↑](#footnote-ref-82)
83. - Andrew [↑](#footnote-ref-83)
84. - Holly [↑](#footnote-ref-84)
85. -Drsykl [↑](#footnote-ref-85)
86. - Chapell [↑](#footnote-ref-86)
87. 7-Guretic [↑](#footnote-ref-87)
88. - Secer [↑](#footnote-ref-88)
89. - Putwain & Daniels [↑](#footnote-ref-89)
90. 6-Nie,Lau&Liau [↑](#footnote-ref-90)
91. -Gala and Wood [↑](#footnote-ref-91)