

## بررسی میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی و اثر آن بر کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی\*

محترم نعمت طاوسی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب

### چکیده

پژوهش حاضر، به بررسی و تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی و تأثیر این‌گونه اختلال‌ها بر کارآمدی تحصیلی اختصاص یافته است. بدین منظور، نمونه‌ای مشتمل بر ۴۰۲ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب درحدّ دوره کارشناسی به‌گونه تصادفی انتخاب و براساس تست اضطراب عمومی «کتل»، مقیاس اضطراب «شیهان» و فهرست رگه - حالت اضطراب «اسپیلبرگر» ارزشیابی شده‌اند.

سطح اضطراب عمومی (متغیر مستقل)، کارآمدی تحصیلی (متغیر وابسته) و جنس و دانشکده (متغیرهای تعدیل‌کننده)، متغیرهای این پژوهش را تشکیل

\* مقاله حاضر، از طرح پژوهشی «بررسی میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی و اثر آن بر کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی» که در دفتر طرح مطالعات و تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی معاونت پژوهشی و برنامه‌ریزی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب به‌اجرا درآمده، استخراج شده است.

می دهند. افزون بر تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی در سطح توصیفی، نتایج تحلیلی حاصل از اجرای طرح‌های آزمایشی (تحلیل واریانس دو عاملی، تحلیل واریانس یک طرفه) نشان داده‌اند که تفاوت‌های معناداری در سطح جنس و دانشکده وجود دارد و پاره‌ای از سطوح اضطرابی بر میزان کارآمدی تحصیلی مؤثر است.

## ۱. گستره مسئله

### ۱.۱. مقدمه

اضطراب، به منزله بخشی از زندگی هر انسان، یکی از مؤلفه‌های ساختار شخصیت او را تشکیل می دهد و از این زاویه است که می توان آن را بهنجار دانست. اضطراب در حدی اعتدال آمیز، به عنوان پاسخی سازش یافته تلقی می شود؛ چه، تأثیر مثبتی بر فرایند تحول دارد. اضطراب در این حد، به مثابه شیوه‌های سازش<sup>۱</sup> با محیط طبیعی، این فرصت را برای فرد فراهم می آورد تا مکانیزم‌های سازشی خود را برای مواجهه با منابع تنیدگی<sup>۲</sup> و اضطراب آور گسترش دهد. به عبارت دیگر، می توان گفت که اضطراب در پاره‌ای از مواقع، نقش برانگیزاننده فرایندهای عقلی را ایفا می کند؛ سازندگی و خلاقیت را در فرد ایجاد می کند؛ امکان تجسم موقعیت‌ها و سلطه بر آنها را فراهم می آورد و یا آنکه فرد را برمی انگیزد تا به طوری جدی با مسئولیت مهمی مانند آماده شدن برای یک امتحان یا پذیرفتن یک وظیفه اجتماعی مواجه شود (دادستان، ۱۳۷۶).

اما اگرچه حدی از اضطراب می تواند سازنده و مفید باشد، این حالت ممکن است جنبه مزمن و مداوم بیابد که در این صورت نمی توان آن را یک پاسخ سازش یافته دانست.

اضطراب مرضی با یک حالت استیصال<sup>۱</sup> یا درماندگی<sup>۲</sup> عمیق و یک احساس تنش گسترده همراه است که اگر به گونه‌ای مزمن و شدید تداوم یابد، می‌تواند طیف وسیع اختلال‌های اضطرابی را که از اختلال‌های شناختی و بدنی تا ترس‌های غیرموجه و وحشتزدگی‌ها گسترده‌اند، به وجود آورد (همان منبع).

از این دیدگاه، اضطراب یک حالت نگرانی، برانگیختگی و ناراحتی در عین حال روانی و بدنی است که بر اثر ترسی مبهم، احساس ناامنی و تیره‌روزی قریب‌الوقوع در فرد آدمی به وجود می‌آید و مانند هر حالت هیجانی دیگر، یک مؤلفه روانی و یک مؤلفه بدنی دارد که می‌توان تظاهرات بالینی آن را در سطوح مختلف رفتاری، بدنی، ارتباطی و شناختی متمایز ساخت:

تجلی اضطراب در سطح رفتاری به صورت خشم، پرخاشگری، ناتوانی در مهار حرکتی که بر اساس بی‌نظمی حرکات، لرزش و جز آن مشاهده‌شدنی است، توصیف می‌شود. افزون بر این، در سطح رفتارهای اجتماعی نیز می‌توان پرحرفی یا سکوت مفرط، تشویق و بیم از مردم و ترس از دست‌دادن مهار خود در موقعیت‌های اجتماعی را به منزله شیوه بیان اضطراب در سطح رفتاری دانست.

نشانه‌های اضطراب در سطح بدنی از یک سو بر اساس شاخص‌های فیزیولوژیکی مانند تغییر ضربان قلب، افزایش فشار خون، بحران‌های تنفسی، افزایش قابل ملاحظه ضربان نبض، خشک شدن دهان، پریدگی رنگ، تهوع، استفراغ، افزایش فعالیت مثانه و از سوی دیگر به حسب تظاهرات جسمانی چون سردرد، دل‌درد یا اختلال‌های هاضمه، روان-بی‌اشتهایی<sup>۳</sup>، اختلال‌های خواب و جز آن مشخص می‌شوند.

بیان اضطراب در سطح ارتباطی در چهارچوب نشانه‌های هیجانی که بر رفتار فرد تأثیر می‌گذارند، توصیف‌شدنی است. نشانه‌های هیجانی اضطراب می‌تواند به صورت ترس،

1. Distress

2. Helplessness

3. Anorexia

ناایمنی، نومییدی، احساس مرگ قریب‌الوقوع<sup>۱</sup>، ناتوانی در یافتن معنای زندگی<sup>۲</sup>، احساس خشم، گناه، غم و غیره مشاهده شود.

تظاهرات اضطراب در سطح شناختی را باید با در نظر گرفتن سطح اضطراب مشخص ساخت. برعکس اضطراب خفیف که در قالب افزایش هشیاری و توانایی حل مسئله تجلّی می‌یابد، اضطراب شدید به اختلال در توانایی تمرکز و قدرت حافظه، تحریف ادراک و محدود کردن قلمرو آن، ازدست دادن جزئیات، تقلیل مهارت‌های حل مسئله، زوال تفکر منطقی<sup>۳</sup> و جز آن منجر می‌شود (کارسن<sup>۴</sup> و آرنولد<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶).

#### ۱-۲. بیان مسئله، هدف‌ها و سؤال‌های تحقیق

با توجه به آنچه به‌طور مختصر اشاره شد، باید گفت اگر اضطراب در حدّ اعتدال فرد را در برابر خطر هشیار می‌سازد و نبود آن ممکن است مشکلات و خطرات قابل ملاحظه‌ای در پی داشته باشد، بی‌شک فراتر رفتن اضطراب از حدّ آستانه‌ای، تأثیری مخرب دارد. اضطراب مرضی متبع شکست، درماندگی و سازش‌نیافتگی است که می‌تواند فرد را از بخش عمده‌ای از امکاناتش محروم سازد؛ برای مثال، نتایج تحقیقات متعددی که در زمینه تأثیر اضطراب بر توانمندی‌های تحصیلی انجام داده‌اند، نشان داده است که افزایش اضطراب ممکن است کنش‌وری عقلی بهنجار را موقتاً دچار اختلال سازد، توانایی تمرکز و قدرت حافظه را مختل کند و در نتیجه به هنگام امتحان، کارآمدی تحصیلی را به‌طور قابل ملاحظه‌ای کاهش دهد (دادستان، ۱۳۷۴؛ ساراسون<sup>۶</sup> و پالولا<sup>۷</sup>، ۱۹۶۰؛ زاین<sup>۸</sup>، ۱۹۷۱؛ موریس<sup>۹</sup> و فالمر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۶؛ دفن‌یانر<sup>۱۱</sup>، ۱۹۷۸؛ کاورینگتن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۳؛ کیویمکی<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۵).

1. Impending doom

2. Inability to find meaning in life

3. Deteriorated logical thinking

4. Carson, V. B.

5. Arnold, E. N.

6. Sarason, I. G.

7. Palola, E. G.

8. Wine, J.

9. Morris, L. W.

10. Fulmer, R. S.

11. Deffenbacher, J. L.

12. Covington, M. V.

13. Kivimäki, M.

باتوجه به اهمیت اضطراب و تجلیات و برانگیز آن در دو سطح همبسته روانی و بدنی و نیز میزان شیوع گسترده آن در سطح کل جمعیت، مسئله اصلی تحقیق حاضر تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی در دانشجویان است؛ و مسئله‌ای که بعد از آن بررسی می‌شود، یافتن روابطی است که از طریق آنها تأثیر احتمالی اختلال‌های اضطرابی بر بازده تحصیلی دانشجویان مشخص می‌شود.

دستیابی به اهداف زیر، در چهارچوب این پژوهش قرار می‌گیرد:

الف - بررسی و تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب،

ب - بررسی رابطه بین اضطراب و کارآمدی تحصیلی،

ج - ارائه رهنمودهای لازم در زمینه مقابله با شیوع اختلال‌های اضطرابی در سطح دانشجویان با توجه به یافته‌های پژوهش.

با عنایت به هدف‌های ذکر شده، سؤال‌های اصلی تحقیق به گونه‌ای که در پی می‌آیند، تدوین شده‌اند:

۱. میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی در چه سطحی است؟
۲. آیا میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی برحسب گرایش‌های تحصیلی مختلف متفاوت است؟

۳. آیا میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی برحسب جنس متفاوت است؟
۴. آیا اضطراب در میزان کارآمدی تحصیلی مؤثر است؟

### ۱-۳. فرضیه‌ها

از آنجا که در قلمرو موضوع مورد بررسی، پژوهش‌های مدوئی جهت پاسخگویی به پرسش‌های اول و دوم انجام نشده، فرضیه‌ای برای پرسش‌های مذکور تدوین نشده است؛ اما درخصوص پرسش‌های سوم و چهارم، بنا بر پژوهش‌های صورت گرفته، فرضیه‌های زیر ارائه می‌شوند:

۱. میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی برحسب جنس متفاوت است.

۲. اضطراب در میزان کارآمدی تحصیلی مؤثر است.

## ۲. فرایند روش شناختی

### ۲-۱. جامعه آماری و نمونه مورد آزمایش

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت است از کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب در حد دوره کارشناسی که حداقل یک سال تحصیلی را پشت سر گذاشته‌اند. در این جمعیت، تعداد جنس مذکر ۲۶۹۱۰ نفر و تعداد جنس مؤنث ۱۵۱۴۰ نفر بوده است.

حجم گروه نمونه، پس از تعیین حجم جامعه آماری، برحسب جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> مشخص شده؛ سپس درصد حجم گروه نمونه در هر دانشکده، بر مبنای حجم دانشجویان دانشکده‌ها در جامعه آماری، و درصد حجم دو جنس در گروه نمونه نیز براساس درصد حجم دانشجویان مؤنث و مذکر در جامعه آماری محاسبه شده است (جدول ۱).

جدول ۱. تعیین حجم نمونه برحسب دانشکده و جنس

| مجموع | مذکر | مؤنث | جنس               |      |
|-------|------|------|-------------------|------|
|       |      |      | مذکر              | مؤنث |
|       |      |      | دانشکده           |      |
| ۱۶۸   | ۱۴۳  | ۲۵   | فنی - مهندسی      |      |
| ۶۶    | ۳۰   | ۳۶   | علوم انسانی       |      |
| ۶۸    | ۲۵   | ۴۳   | تربیت معلم        |      |
| ۱۰۰   | ۵۹   | ۴۱   | مدیریت و حسابداری |      |
| ۴۰۲   | ۲۵۷  | ۱۴۵  | مجموع             |      |

## ۲-۲. روش و ابزار ارزشیابی

روش این تحقیق، غیرتجربی (پس‌رویدادی) است، چه، ماهیت گره‌های مورد بررسی از پیش تشکیل یافته‌اند و در پژوهش حاضر، تفاوت‌ها بررسی می‌شود. جهت ارزشیابی سطح اضطراب دانشجویان، از مقیاس اضطراب «شیهان»<sup>۱</sup> و فهرست رگه - حالت اضطراب «اسپیلبرگر»<sup>۲</sup> و برای دستیابی به ساخت‌های شخصیتی که در اضطراب مداخله دارند، از تست اضطراب عمومی «کتل»<sup>۳</sup> استفاده شده است.\* این آزمون‌ها به‌صورت گروهی و به‌طور همزمان در دانشکده‌های فنی - مهندسی، علوم انسانی، تربیت معلم و مدیریت و حسابداری اجرا شده‌اند.

## ۳-۲. طرح تحلیل داده‌ها

در سطح تحلیل داده‌ها، طرح‌های آزمایشی زیر لحاظ شده‌اند:\*\*:

۱. افزون بر محاسبه نمره‌های میانگین و انحراف استاندارد در هر یک از آزمون‌ها، برای مقایسه تفاوت‌های موجود در زمینه متغیرهای اضطرابی در دو گروه دانشجویان مؤنث و مذکر و چهار گرایش تحصیلی به‌منظور تعیین اثرهای اصلی و تعاملی جنس و دانشکده، طرح تحلیل واریانس دو عاملی به‌اجرا درآمد و برحسب مورد، تحلیل تفاوت‌های معنادار در سطح گروه‌ها با آزمون برآورد فاصله اطمینان تکی پی گرفته شد.
۲. برای تعیین اثر سطوح اضطراب (مبتنی بر ارزشیابی‌های عوامل اضطرابی کتل، مقیاس اضطراب شیهان و مقیاس رگه - حالت اضطراب) بر میزان کارآمدی تحصیلی، طرح تحلیل واریانس یک‌طرفه اجرا و برحسب مورد تحلیل تفاوت‌های معنادار سطوح

1. Sheehan patient-Rated Anxiety Scale

2. State-Trait Anxiety Inventory

3. Cattell Anxiety Inventory

\*. برای دستیابی به شرح کامل آزمون‌ها، رجوع شود به گزارش نهایی طرح بررسی میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی و اثر آن بر کارآمدی تحصیلی.

\*\* .اؤلبن سؤال پژوهشی در سطح بررسی‌های توصیفی قرار داشته و براساس فراوانی‌ها و درصدها مشخص شده است.

اضطرابی با آزمون مقایسه‌های چندگانه «توکی - HSD» دنبال شد.

### ۳. پاسخ به سؤال‌ها و واری فرضیه‌ها

توصیف و تحلیل آماری نتایج آزمون‌های اجراشده، امکان پاسخ به پرسش‌ها و فرضیه‌ها را فراهم کرده‌اند:

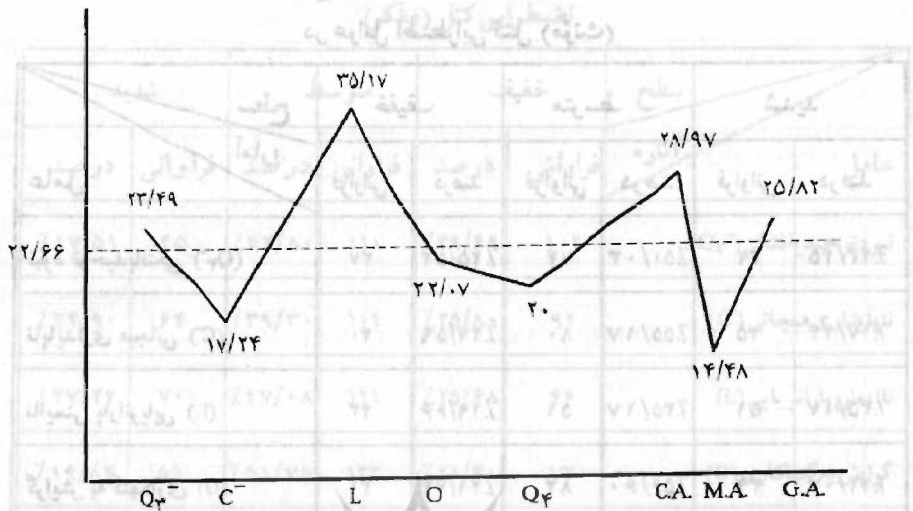
الف - پاسخ به پرسش اول تحقیق (تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی در دانشجویان)، براساس محاسبه فراوانی و درصد‌های سطوح اضطرابی تحقق‌یافته (جدول‌های ۲ تا ۴) و نتایج به دست آمده در عوامل اضطرابی کتل، بر مبنای درصد فراوانی نمره‌ها در سطح «پارک»‌های ۷ تا ۱۰ - که مبنی سطوح اضطرابی شدید هستند - با دانشجویان دانشگاه تهران مقایسه شده‌اند.

نتایج مندرج در جدول‌های ۲ و ۳، نمایانگر سطوح اضطرابی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب است که براساس هنجارهای دانشجویان دانشگاه تهران\* در عوامل اضطرابی کتل تدوین شده‌اند.

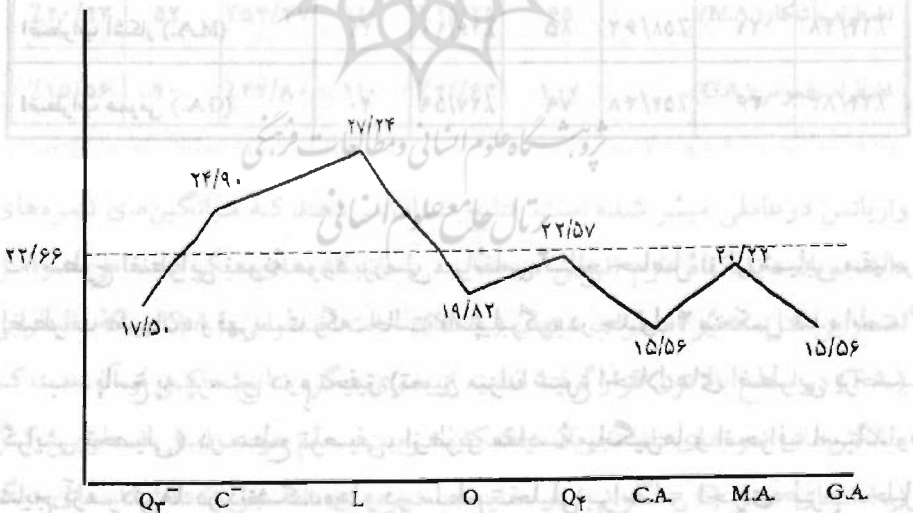
مقایسه نتایج دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب با هنجارهای ایرانی دانشجویان دانشگاه تهران این نکته را برجسته کرده است که میزان نایمی پارانویایی (عامل L)، نبود توحید یافتگی (عامل Q<sub>۳</sub>-)، اضطراب پنهان (C.A.) و اضطراب عمومی (G.A.) در دانشجویان مؤنث دانشگاه آزاد از دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر است (نمودار ۱). همچنین نتایج حاکی از آن است که میزان ناپایداری هیجانی (عامل C<sup>-</sup>) و نایمی پارانویایی (عامل L) در دانشجویان مذکر دانشگاه آزاد بیش از دانشجویان دانشگاه تهران است (نمودار ۲).

\* برای توضیحات بیشتر و مراجعه به جدول‌های هنجارگزینی تست اضطراب عمومی کتل، رک: بیماری‌های روانی، دادستان، پ و منصور. م، انتشارات ژرف، چاپ دوم، ۱۳۶۸.





نمودار ۱. مقایسه نتایج دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی با دانشجویان دانشگاه تهران در عوامل اضطرابی کتل براساس درصد فراوانی نمره‌ها در سطح اضطراب شدید (مؤنت).



نمودار ۲. مقایسه نتایج دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی با دانشجویان دانشگاه تهران در عوامل اضطرابی کتل براساس درصد فراوانی نمره‌ها در سطح اضطراب شدید (مذکر).

جدول ۲. تعیین سطوح اضطرابی دانشجویان براساس هنجارهای ایرانی  
در عوامل اضطرابی کتل (مؤنث)

| شدید   |         | متوسط  |         | خفیف   |         | سطح   | عامل                   |
|--------|---------|--------|---------|--------|---------|-------|------------------------|
| درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | آماره |                        |
| ٪۲۳/۴۵ | ۳۴      | ٪۵۱/۰۳ | ۷۴      | ٪۲۵/۵۲ | ۳۷      |       | نبود توحید یافتگی (Q۳) |
| ٪۱۷/۲۴ | ۲۵      | ٪۵۵/۱۷ | ۸۰      | ٪۲۷/۵۹ | ۴۰      |       | ناپایداری هیجانی (C)   |
| ٪۳۵/۱۷ | ۵۱      | ٪۳۵/۱۷ | ۵۱      | ٪۲۹/۶۶ | ۲۳      |       | ناایمنی پارانویایی (L) |
| ٪۲۲/۰۷ | ۳۲      | ٪۵۶/۶۰ | ۸۲      | ٪۲۱/۷۴ | ۳۱      |       | گرایش به گنهکاری (O)   |
| ٪۲۰/۰۰ | ۲۹      | ٪۵۷/۹۳ | ۸۴      | ٪۲۲/۰۷ | ۳۲      |       | تنش اُرگی (Q۴)         |
| ٪۲۸/۹۷ | ۴۲      | ٪۴۲/۷۶ | ۶۲      | ٪۳۵/۱۷ | ۵۱      |       | اضطراب پنهان (C.A.)    |
| ٪۱۴/۴۸ | ۲۱      | ٪۵۸/۶۲ | ۸۵      | ٪۲۶/۹۰ | ۳۹      |       | اضطراب آشکار (M.A.)    |
| ٪۲۴/۸۳ | ۳۶      | ٪۵۴/۴۸ | ۷۹      | ٪۲۷/۵۹ | ۴۰      |       | اضطراب عمومی (G.A.)    |

سطوح اضطرابی نمونه مورد بررسی، براساس نتایج حاصل از ارزشیابی مقیاس اضطراب «شیهان» و فهرست رگه - حالت «اسیلبرگر» در جدول ۴ منعکس شده است.\*  
ب - پاسخ به پرسش دوم تحقیق (تعیین میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی برحسب گرایش تحصیلی) در سطح توصیفی، از طریق مقایسه میانگین‌ها و انحراف استاندارد نتایج آزمودنی‌ها در دانشکده‌ها و در سطح تحلیلی براساس اجرای طرح تحلیل

\*. تعیین سطوح اضطرابی براساس هنجارهای خارجی انجام شده است.

جدول ۳. تعیین سطوح اضطرابی دانشجویان براساس هنجارهای ایرانی در عوامل

اضطرابی کتل (مذکر)

| شدید   |         | متوسط  |         | خفیف   |         | سطح   | عامل                   |
|--------|---------|--------|---------|--------|---------|-------|------------------------|
| درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | آماره |                        |
| %۱۷/۵۱ | ۴۵      | %۴۲/۸۰ | ۱۱۰     | %۳۹/۶۹ | ۱۰۲     |       | نبود توحید یافتگی (Q۳) |
| %۲۴/۹۰ | ۶۴      | %۳۹/۳۰ | ۱۰۱     | %۳۵/۸۰ | ۹۲      |       | ناپایداری هیجانی (C)   |
| %۲۷/۲۴ | ۷۰      | %۴۷/۰۸ | ۱۲۱     | %۲۵/۶۸ | ۶۶      |       | ناایمنی پارانوایی (L)  |
| %۱۹/۸۴ | ۵۱      | %۵۱/۷۵ | ۱۳۳     | %۲۸/۴۰ | ۷۳      |       | گرایش به گنهکاری (O)   |
| %۲۲/۵۷ | ۵۸      | %۴۳/۹۷ | ۱۱۳     | %۳۳/۴۶ | ۸۶      |       | تنش ارگی (Q۴)          |
| %۱۵/۵۶ | ۴۰      | %۳۹/۳۰ | ۱۰۱     | %۴۵/۱۲ | ۱۱۶     |       | اضطراب پنهان (CA)      |
| %۲۰/۲۳ | ۵۲      | %۵۴/۴۷ | ۱۴۰     | %۲۵/۲۹ | ۶۵      |       | اضطراب آشکار (MA)      |
| %۱۵/۵۶ | ۴۰      | %۴۲/۸۰ | ۱۱۰     | %۴۱/۶۲ | ۱۰۷     |       | اضطراب عمومی (GA)      |

واریانس دو عاملی میسر شده است. نتایج نشان می‌دهند که میانگین‌های نمره‌های دانشجویان دانشکده علوم انسانی در مقایسه با دانشکده‌های دیگر در تمامی عوامل اضطرابی کتل، متغیر اضطراب شیهان (Sh.A)، حالت اضطرابی (S.A.) و رگه اضطرابی (T.A.) در سطح بالاتری قرار گرفته است. از سوی دیگر، نتایج حاکی از آن است که میانگین‌های نمره‌های دانشجویان دانشکده تربیت معلم در عوامل اضطرابی کتل (به استثنای عامل O = نگرانی) در مقایسه با نمره‌های دانشجویان دانشکده‌های دیگر در سطح پایین‌تری قرار دارد (جدول ۵).

جدول ۴. تعیین سطوح اضطرابی براساس مقیاس اضطراب «شیهان» و فهرست رگه - حالت اضطراب به تفکیک جنس

| متغیر        | جنس  | سطح  |      | خفیف  |         | متوسط |         | شدید  |         |
|--------------|------|------|------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|
|              |      | مؤنث | مذکر | درصد  | فراوانی | درصد  | فراوانی | درصد  | فراوانی |
| اضطراب شیهان | مؤنث | ۳۰   | ۶۹   | ۲۰/۶۹ | ۶۸      | ۴۶/۹۰ | ۴۷      | ۳۲/۴۱ |         |
|              | مذکر | ۶۲   | ۱۲   | ۲۴/۱۲ | ۱۱۳     | ۴۳/۹۷ | ۸۲      | ۳۱/۹۱ |         |
| رگه اضطرابی  | مؤنث | ۳۱   | ۳۸   | ۲۱/۳۸ | ۸۵      | ۵۸/۶۲ | ۲۹      | ۲۰    |         |
|              | مذکر | ۴۲   | ۳۴   | ۱۶/۳۴ | ۱۷۹     | ۶۹/۶۶ | ۳۶      | ۱۴    |         |
| حالت اضطرابی | مؤنث | ۳۱   | ۳۸   | ۲۱/۳۸ | ۸۷      | ۶۰    | ۲۷      | ۱۸/۶۲ |         |
|              | مذکر | ۳۶   | ۱۴   | ۱۴    | ۱۸۴     | ۷۱/۶۰ | ۳۷      | ۱۴/۴۰ |         |

یافته‌های حاصل از اجرای طرح تحلیل واریانس دو عاملی نیز نشان داده‌اند که در سطح دانشکده‌ها تفاوت‌های معناداری در اکثر عوامل اضطرابی کتل (به استثنای C، L و M.A.) و متغیر اضطراب (Sh.A.)، رگه و حالت اضطراب وجود دارد. نکته حائز اهمیت آن است که تقریباً در کلیه موارد، منبع اصلی تفاوت‌ها منبعث از دانشکده علوم انسانی است.

بدین ترتیب می‌توان گفت که سطح اضطراب دانشجویان دانشکده علوم انسانی بیش از دانشجویان دانشکده‌های مورد بررسی دیگر است.

ج - برای بررسی فرضیه اول پژوهش (میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی برحسب جنس متفاوت است) در سطح توصیفی، میانگین‌ها و انحراف استاندارد نتایج آزمودنی‌های مؤنث و مذکر مقایسه و سپس با اجرای طرح تحلیل واریانس دو عاملی

جدول ۵. میانگین و انحراف استاندارد نتایج آزمودنی‌ها در عوامل اضطرابی کتل، متغیرهای اضطراب شیهان (Sh.A.)، حالت اضطرابی (S.A.) و رگه اضطرابی (T.A.) به تفکیک دانشکده

| T.A.    | S.A.    | Sh.A.   | G.A.    | M.A.    | C.A.    | Q <sub>۴</sub> | O       | L      | C <sup>-</sup> | Q <sub>۳</sub> <sup>-</sup> | عامل              |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|---------|--------|----------------|-----------------------------|-------------------|
| ۴۹/۲۱۵۵ | ۳۷/۶۷۸۶ | ۳۵/۷۲۲۰ | ۳۵/۶۷۲۶ | ۱۸/۱۵۲۸ | ۱۷/۵۱۷۹ | ۱/۶۸۳۵         | ۱۰/۸۱۱۲ | ۴/۵۷۱۴ | ۵/۹۷۰۲         | ۲/۶۲۵۰                      | میانگین           |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |                |                             | فنی - مهندسی      |
| ۱۰/۲۲۴۶ | ۱۱/۶۲۱۹ | ۱۰/۹۱۹۹ | ۱۰/۵۲۱۴ | ۵/۵۸۸۰  | ۶/۶۷۵۵  | ۲/۷۱۱۲         | ۳/۵۸۵۳  | ۱/۶۹۰۳ | ۲/۲۵۵۲         | ۲/۰۸۲۱                      | انحراف استاندارد  |
| ۳۱/۷۲۴۱ | ۳۶/۲۲۶۵ | ۳۶/۲۶۲۶ | ۳۲/۵۷۲۵ | ۱۷/۰۱۲۷ | ۱۶/۵۵۸۸ | ۹/۰۰۰۰         | ۱۱/۰۲۱۲ | ۴/۲۶۲۷ | ۵/۴۲۱۲         | ۲/۸۳۸۲                      | میانگین           |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |                |                             | تربیت معلم        |
| ۹/۹۸۲۹  | ۱۶/۲۱۱۲ | ۲۵/۱۵۲۳ | ۹/۷۱۲۳  | ۵/۲۷۰۴  | ۶/۰۱۳۴  | ۲/۰۷۰۲         | ۳/۳۸۹۹  | ۱/۹۲۴۱ | ۲/۲۴۵۷         | ۲/۶۱۸۰                      | انحراف استاندارد  |
| ۴۶/۲۳۸۵ | ۴۰/۹۲۸۴ | ۳۵/۲۶۲۶ | ۳۱/۱۶۶۷ | ۱۹/۳۱۸۲ | ۱۹/۸۲۸۵ | ۱۰/۷۱۳۳        | ۱۲/۳۳۳۳ | ۴/۵۷۵۸ | ۶/۶۳۸۵         | ۵/۱۸۱۸                      | میانگین           |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |                |                             | علوم انسانی       |
| ۱۰/۸۶۹۹ | ۱۲/۵۳۳۳ | ۲۹/۵۸۸۸ | ۱۰/۲۶۹۵ | ۶/۰۲۵۰  | ۶/۶۶۸۵  | ۳/۵۲۳۷         | ۳/۱۲۱۳  | ۱/۷۷۷۱ | ۲/۷۱۲۶         | ۲/۲۷۱۸                      | انحراف استاندارد  |
| ۴۱/۰۰۰۰ | ۳۶/۰۰۰۰ | ۳۶/۰۰۰۰ | ۳۶/۰۰۰۰ | ۱۸/۲۹۰۰ | ۱۶/۵۰۰۰ | ۱/۷۳۰۰         | ۱۰/۵۵۰۰ | ۴/۲۷۰۰ | ۵/۷۲۰۰         | ۲/۵۰۰۰                      | میانگین           |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |                |                             | مدیریت و حسابداری |
| ۹/۸۱۱۸  | ۹/۹۲۱۴  | ۱۸/۶۶۲۲ | ۱۰/۵۲۳۱ | ۵/۳۶۰۲  | ۶/۶۶۵۹  | ۳/۹۳۶۰         | ۴/۵۷۱۴  | ۱/۸۱۱۲ | ۲/۲۶۰۳         | ۲/۷۲۸۵                      | انحراف استاندارد  |
| ۴۱/۸۰۸۵ | ۳۷/۸۱۵۹ | ۳۶/۹۹۷۵ | ۳۵/۶۷۱۶ | ۱۸/۱۸۶۶ | ۱۷/۴۸۵۱ | ۱/۷۵۱۲         | ۱۱/۰۳۳۳ | ۴/۲۴۵۳ | ۵/۸۸۵۶         | ۲/۵۵۲۳                      | میانگین           |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |                |                             | کل                |
| ۱۰/۲۲۱۷ | ۱۱/۵۳۸۸ | ۲۳/۱۷۳۲ | ۱۰/۵۰۲۷ | ۵/۶۰۰۱  | ۶/۶۳۹۷  | ۲/۸۵۲۰         | ۴/۵۱۱۳  | ۱/۷۸۰۵ | ۲/۵۰۵۲         | ۲/۹۷۱۸                      | انحراف استاندارد  |

تفاوت‌های معنادار در سطح دو جنس مشخص شده‌اند.

با مقایسه میانگین و انحراف استاندارد نتایج آزمودنی‌ها در عوامل اضطرابی کتل، متغیر اضطراب شیهان (Sh.A.)، حالت اضطرابی (S.A.) و رگه اضطرابی (T.A.) مشخص شده است که در کلیه عوامل اضطرابی مذکور، سطح میانگین‌های نمره‌های دانشجویان مؤنث بالاتر از میانگین‌های نمره‌های دانشجویان مذکر قرار دارد. (جدول ۶)

جدول شماره ۶. میانگین و انحراف استاندارد نتایج آزمودنی‌ها در عوامل اضطرابی کتل، متغیرهای اضطراب شیهان

(Sh.A.)، حالت اضطرابی (S.A.) و رگه اضطرابی (T.A.) به تفکیک جنس

| T.A.    | S.A.    | Sh.A.   | G.A.    | M.A.    | C.A.    | Q <sub>۲</sub> | O       | L      | C      | Q <sub>۳</sub> | عامل             |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|---------|--------|--------|----------------|------------------|
| ۲۲/۷۷۹۳ | ۳۸/۱۶۵۵ | ۲۷/۰۰۶۹ | ۳۷/۶۰۰۰ | ۱۸/۲۷۵۹ | ۱/۱۲۳۱  | ۱۰/۲۸۱۷        | ۱۱/۸۲۰۷ | ۲/۵۵۱۷ | ۶/۲۳۰۷ | ۲/۷۱۷۲         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | مؤنث             |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |
| ۱۱/۱۹۲۴ | ۱۲/۳۸۷۳ | ۲۵/۵۰۶۹ | ۱۰/۰۰۰۷ | ۵/۶۰۲۱  | ۶/۳۸۳۴  | ۲/۶۷۰۲         | ۳/۲۹۲۸  | ۱/۹۷۸۸ | ۲/۲۴۸۰ | ۲/۸۷۸۸         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | مذکر             |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |
| ۴۱/۲۶۰۷ | ۳۷/۶۱۸۷ | ۲۵/۸۶۳۸ | ۳۲/۵۸۳۷ | ۱۸/۰۲۳۳ | ۱۶/۵۶۰۳ | ۹/۴۲۷۵         | ۱۰/۵۹۵۳ | ۲/۲۸۵۲ | ۵/۶۹۶۵ | ۲/۲۵۹۱         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | کل               |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |
| ۱۰/۲۲۹۷ | ۱۱/۰۵۱۵ | ۲۱/۷۱۶۶ | ۱۰/۶۳۵۷ | ۵/۶۷۹۵  | ۶/۶۱۴۸  | ۳/۹۲۶۸         | ۳/۵۷۱۸  | ۱/۶۵۹۲ | ۲/۵۲۲۰ | ۲/۰۲۴۵         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | کل               |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |
| ۴۱/۸۰۸۵ | ۳۷/۸۲۵۹ | ۲۶/۹۹۷۵ | ۳۵/۶۷۱۶ | ۱۸/۱۸۶۶ | ۱۷/۲۸۵۱ | ۹/۷۵۱۲         | ۱۱/۰۳۳۳ | ۲/۲۲۵۲ | ۵/۸۸۵۶ | ۲/۵۵۲۳         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | کل               |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |
| ۱۰/۲۷۹۷ | ۱۱/۵۳۸۸ | ۲۳/۱۷۳۲ | ۱۰/۰۰۲۷ | ۵/۶۰۲۱  | ۶/۶۲۹۷  | ۳/۸۵۲۰         | ۳/۵۱۹۲  | ۱/۷۸۰۵ | ۲/۵۰۵۲ | ۲/۹۷۱۸         | میانگین          |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | کل               |
|         |         |         |         |         |         |                |         |        |        |                | انحراف استاندارد |

از سوی دیگر، با یافته‌های تحلیلی حاصل از اجرای طرح تحلیل واریانس دو عاملی

جهت تعیین اثر جنس روشن شده است که فقط در عوامل اضطرابی کتل (به استثنای

عامل  $Q_3^-$ ،  $L$ ،  $M.A.$ )، تفاوت معناداری در سطح جنس مشاهده می‌شود.

این نتیجه به ظاهر متناقض را می‌توان بدین صورت تبیین کرد که ارزشیابی اضطراب

در پژوهش حاضر بر مبنای آزمون‌های متعددی انجام شده است که از حیث پایه‌های

نظری با یکدیگر متفاوت‌اند:

مقیاس اضطراب «شیهان» در سطح نشانه‌های مرضی، سطح اضطراب فرد را

مشخص می‌سازد؛ مقیاس رگه اضطرابی، گرایش فرد به اضطراب عمومی، آسیب‌پذیری

یا زمینه بروز واکنش به انواع متفاوت محرک‌های تنیدگی‌زا را ارزشیابی می‌کند و مقیاس

حالت اضطرابی، یک حالت هیجانی گذرا را می‌سازد؛ درحالی که با آزمون اضطراب عمومی «کتل»، منابع اضطرابی شخصیت بهنجار ارزیابی می‌شود. بدین ترتیب، تفاوت‌های مشاهده‌شده بین دو جنس، تنها در سطح منابع مشخصی از ساخت‌های شخصیت معنادار است و به لحاظ آماری هیچ تفاوتی در سطح نشانه‌های مرضی و گرایش یا استعداد بروز اختلال‌های اضطرابی در سطح جنس وجود ندارد.

همچنین، از خلال بررسی‌های متعدد آشکار شده که گرایش زنان به ناپایداری هیجانی ( $C^-$ ) و نگرانی ( $O^+$ )، بیش از مردان است (کتل<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹).

د - فرضیه دوم پژوهش (اضطراب بر میزان کارآمدی مؤثر است) براساس طرح تحلیل واریانس یک‌طرفه در بوته آزمون قرار گرفت. یافته‌های تحلیلی حاصله نشان داده‌اند که تنها در سطح عامل O (نگرانی)، بین کارآمدی تحصیلی و سطوح اضطرابی متفاوت (خفیف، متوسط، شدید) تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت ناشی از سطوح اضطرابی خفیف و متوسط است.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج و پیامدهای پژوهش حاضر را می‌توان به‌طور خلاصه در چند نکته اصلی زیر برجسته ساخت:

۱. آنچه در آغاز باید گفت، این است که دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب در مقایسه با هنجارهای ایرانی دانشجویان دانشگاه تهران، بعضی از منابع اضطرابی ساخت‌های شخصیت را با شدت بیشتری تجربه می‌کنند؛ خاصه میزان نایمنی، بدگمانی، بدخلقی و انعطاف‌ناپذیری - که براساس عامل نایمنی پارانیویایی (L) مشخص می‌شود - به‌طور برجسته‌ای در آنان بیش از حد مورد انتظار است. براساس تحقیقات چند دهه اخیر می‌توان گفت عامل L همواره فرایند تحولی مشابهی را طی

می‌کند (کنل، ۱۹۸۹)؛ بدین معنا که این عامل در همه جمعیت‌ها تا دوران بلوغ و نیز در این دوره به سوی قطب مثبت (ناایمنی پارانویایی) صعود می‌کند؛ اما پس از آن به طور مداوم تقلیل می‌یابد، زیرا با افزون‌شدن تجربیات، سازمان روانی فرد مستحکم‌تر می‌شود، در نتیجه بهتر می‌تواند به موقعیت‌ها پاسخ دهد. بدین ترتیب، تردیدی نیست که موقعیت‌های اجتماعی و روابط انسانی، دخالت آشکاری در شکل‌گیری عامل  $L$  دارد. از این رو اگر فرد نوجوان در محیطی مناسب قرار گیرد، ورود وی به یک سطح رشدیافتگی معقول و رضایت‌بخش تسهیل می‌شود. در بزرگسالی می‌تواند مستقل، بااعتماد، دیگر دوست و اخلاقی شود. در مقابل، نداشتن تجارب مناسب و روابط انسانی مطلوب، نه تنها به احساس اعتماد و ایمنی فرد خدشه وارد می‌کند، بلکه در سطح وسیع، رشدیافتگی معقول و استحکام سازمان روانی را دچار اختلال می‌سازد، تا آنجا که افراد در شبکه چنین روابطی جایگاه حرمت انسانی خود را در جامعه باز نمی‌یابند.

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که دانشجویان دانشگاه آزاد از حیث تجربیات مطلوب که بیانگر مناسبت‌هایی هستند که احساس اعتماد افراد را افزایش می‌دهد، بیشتر از دانشجویان دانشگاه تهران در مضیقه قرار داشته‌اند و به‌رغم آنکه نتایج به‌دست‌آمده با هنجارهایی مقایسه شده که در خلال سال‌های جنگ تحمیلی فراهم شده‌اند، میزان ناایمنی اجتماعی در دانشجویان مورد پژوهش در شرایط کنونی به مراتب بیش از سطوح هنجارهای مذکور است.

۲. براساس نتایج به‌دست‌آمده در عامل ناپایداری هیجانی ( $C$ ) در سطح دو جنس می‌توان گفت که گرایش به پایداری هیجانی، میزان انعطاف‌پذیری و سطح سازش با موقعیت‌های زندگی در دانشجویان مؤنث کمتر از دانشجویان مذکر است و آنان از موقعیت خود، خانواده خود و محدودیت‌های زندگی خویش نارضایتی بیشتری دارند.

۳. از آنجا که عوامل تنش‌اگرگی ( $Q_2$ ) و اضطراب ناشی از احساس گناهکاری ( $O$ ) در دانشجویان مؤنث در مقایسه با دانشجویان مذکر در سطوح بالاتری قرار دارد، می‌توان



گفت که نگرانی، احساس سرخوردگی، تحریک‌پذیری، حساسیت در برابر انتقادهای کام‌نایافتگی‌های منبعث از سرکوبگری‌کشاننده‌های بنیادی، شدت تنش فیزیولوژیکی و شدت تظاهرات نظام عصبی خودمختار که براساس بالابودن نمره‌ها در عامل Q<sub>4</sub> مشخص می‌شود و همچنین خودناارزنده‌سازی ناشی از تجربه‌های گذشته یا کنونی، احساس بی‌کفایتی، افسردگی همراه با گرایش به احساس گت‌هکاری، پارانگیختگی هیجانی، حساسیت به تأییدشدن یا نشدن از سوی دیگران، اضطراب ناشی از فرامن، ارزنده‌تردانستن دیگران و به‌طور خلاصه نبود «حرمت خود» که براساس بالابودن نمره‌ها در عامل (O) متمایز می‌شود، در دانشجویان مؤنث بیشتر از دانشجویان مذکر قابل مشاهده است.

۴. نتیجه حائز اهمیت دیگر آنکه میزان اضطراب عمومی (G.A.)، به‌ویژه در سطح اضطراب پنهان (C.A.) - یعنی اضطرابی که هشیارانه به کار نمی‌افتد - در دانشجویان مؤنث بیش از دانشجویان مذکر است.

۵. سطح اضطراب دانشجویان دانشکده علوم انسانی به‌طور مشخصی بیش از دانشجویان دانشکده‌های فنی - مهندسی، تربیت معلم و مدیریت و حسابداری است. بدین ترتیب می‌توان چنین نتیجه گرفت که تحریک‌پذیری، نگرانی، حساسیت در برابر انتقادهای احساس سرخوردگی و شدت تنش فیزیولوژیکی که براساس نمره‌های بالا در عامل Q<sub>4</sub> متمایز می‌شود، در دانشجویان دانشکده علوم انسانی بیشتر از دانشجویان دیگر مشاهده می‌شود. همچنین این دانشجویان کمتر تصویر روشنی از خود (عامل Q<sub>3</sub><sup>-</sup>) دارند، در مورد تأییدشدن یا نشدن از سوی دیگران حساس‌ترند، بیشتر از خود نقد می‌کنند و در ارزیابی‌هایشان بیش از دانشجویان دانشکده‌های دیگر، به ناارزنده‌سازی خویشتن می‌پردازند (عامل O).

۶. گرچه طی بررسی‌های متعدد ثابت شده است که اضطراب بالا به کاهش کارآمدی

تحصیلی منجر می‌شود (دادستان، ۱۳۷۴؛ کالو<sup>۱</sup> و کاریراس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳ و...)؛\*، یافته‌های پژوهش حاضر از پیشینه مذکور تبعیت نکرده‌اند. با توجه به مجموعه شواهدی که از نمونه مورد بررسی در دست داریم، برای تبیین این ناهمگرایی، نمی‌توان در موضع‌گیری‌های نظری تأیید شده درباره رابطه اضطراب با کارآمدی تحصیلی تردید کرد. این ناهمگرایی مبین آن است که هرچند گروه‌های نمونه، معرف دقیق‌تری از جامعه مورد بررسی‌اند، دامنه وسیع افت تحصیلی در جامعه مورد بررسی<sup>\*\*\*</sup> موجب شده است که نتوان نمونه را معرف صحیحی برای واری سطرده پیشرفت تحصیلی با دیگر متغیرها دانست.

۷. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که سطوح اضطرابی خفیف (عامل  $O^-$ ) در دانشجویان با افزایش بازده تحصیلی همراه نیست. تحلیل روان‌شناختی این یافته حاکی از آن است که اساس «حرمت خود» در  $O^-$ ، ریشه در واقعیت ندارد و «حرمت خود» کاذب است؛ افراد  $O^-$  مکانیزم‌های دفاعی بسیار قوی و نامعنطقی دارند، به‌ندرت سرزنش را می‌پذیرند و یا پشیمانی احساس می‌کنند. این افراد با تحریف واقعیت‌ها، جنبه‌های منفی خود را مسدود می‌سازند، آنها را انکار و مخدوش می‌کنند و از صحنه هشیاری پس می‌زنند تا «حرمت خود» مثبت را محفوظ دارند (کتل، ۱۹۸۹).

بدین ترتیب، دانشجویان  $O^-$  با تحریف واقعیت (یعنی تقلیل ارزش‌های تحصیلی و جایگزینی آنها با مدرک تحصیلی) می‌کوشند «حرمت خود» را حفظ کنند و از آنجا که توجه‌نهایی خود را به اخذ مدرک (نه کسب دانش) معطوف می‌دارند، به‌رغم بازده ضعیف تحصیلی، نیازی به انصراف از تحصیل نمی‌بینند و در مقابل، ارزش‌های تحصیلی را نادیده می‌انگارند. به‌نظر می‌رسد این مسئله به ارزش‌هایی بستگی دارد که نظام‌های آموزش عالی جوامع مختلف آنها را اشاعه می‌دهند. در جامعه‌ای که اخذ مدرک

1. Calvo, M. G.

2. Carrieras, M.

\*. رک. به فصل دوم گزارش نهایی طرح پژوهشی «بررسی میزان شیوع اختلال‌های اضطرابی و اثر آن بر کارآمدی تحصیلی»، نعمت‌طاوسی، م. (۱۳۷۸).

\*\* ۵۰/۴ درصد از دانشجویان، حداقل یک ترم مشروط‌شدن را تجربه کرده‌اند (دلخموش، ۱۳۷۸).

تحصیلی، تنها مبنای ارزشده‌سازی قرار می‌گیرد، حساسیت دانشجویان به ارتقای صلاحیت‌های خویش کاهش می‌یابد و دورنمایی از اخذ مدرک تحصیلی نیاز به «حرمت خود» را تأمین می‌کند. برعکس، اگر ملاک ارزشده‌سازی‌ها متضمن کسب مهارت‌ها و ارتقای شایستگی‌ها باشد، دانشجویان موفق ناگزیر خواهد بود که برای مصون ماندن «تصویر خویش» از ادامه تحصیل منصرف شود.

نهایت آنکه باید در نظام آموزش عالی، با استقرار حاکمیت ارزش‌های علمی در دانشگاه‌ها به جای «مدرک‌گرایی»، زمینه برای متحول کردن صلاحیت‌ها و توانمندی‌های دانشجویان هموار شود و از آنجا که یکی از راه‌حل‌های حفظ یا تأمین «حرمت خود»، یافتن جایگاهی در درون جامعه است - تا در آنجا نیروهای شخص تحول‌یابند و به فعل درآیند - می‌توان با ایجاد تجربیات ارزشمند و روابط انسانی مطلوب در دانشگاه، به استحکام هویت و حرمت فرد کمک کرد. بی‌تردید، گسترش روابط دانشجویان با دانشگاه، نه تنها احساس تعلق و اعتماد را در دانشجویان فزونی می‌بخشد و در شکل‌گیری هویت دانشگاهی آنان تسهیل ایجاد می‌کند، بلکه شرایطی به وجود می‌آورد که روابط بین فردی در گستره‌های دانشجویان - دانشجو یا استاد - دانشجویان بازمانده می‌شود.

### کتابنامه

- دادستان، پ. (۱۳۷۶). روانشناسی مرضی تحولی. انتشارات سمت.
- دادستان، پ.؛ دانش‌پژوه، ز. (۱۳۷۴). طرح پژوهشی «میزان اضطراب دانش‌آموزان در جلسات امتحانی و راههای کاهش آن». دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب.
- دادستان، پ.؛ منصور، م. (۱۳۶۸). بیماری‌های روانی. انتشارات ژرف، چاپ دوم.
- دلخوش، م. (۱۳۷۸). طرح پژوهشی «بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی». دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب.
- کتل، اچ. ب. (۱۹۸۹). شخصیت در عمق. ترجمه م. دلخوش و ج. کلانتری خاندانی، دردست انتشار.

- Calvo, M.G. ; Carrieras, M. (1993). "Selective influence of test anxiety on reading processes", *International Journal of Psychology*, Vol. 84, 375-388.
- Carson, V. B. ; Arnold, E. N. (1998). *Mental health nursing: The nurse-patient Journey*. Copyright by W. B. Saunders Company.
- Costello, J. ; Angold, A. (1995). "Epidemiology", In: Johns March (Ed.), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*, New York: Guilford press.
- Covington, M. V. (1983). "Anxiety, task Difficulty and Childhood Problem Solving: A Self-worth Interpretation", In: H. M. Vander Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielherger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Reserarch* (Vol 2), New York: Erlbaum.
- Deffenbacher, J. L. (1978). "Worry, Emotionality and Task-Generated Interference in Test Anxiety: An Empirical Test of Attentional Theory", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70 (2), 248-254.
- Kivimäki, M. (1995). "Test Anxiety, Below-Capacity Performance, and Poor Test Performance: Intrasubject Approach with Violin Students", *Personality and Individual Differences*, Vol. 18(1), 47-55.
- Morris, L. W. ; Fulmer, R. S. (1976). "Test anxiety (worry and emotionality) changes during academic testing as a function of feedback and test importance", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68(6), 817-824.
- Sarason, I. G. ; Palola, E. G. (1960). "The relationship of test and general anxiety, difficulty of task, and experimental instructions to performance", *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 59(3), 185-191.
- Wine, J. (1971). "Test anxiety and direction of attention", *Psychological Bulletin*, Vol. 76(2), 92-104.