

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسنادی^۱

زهرا شعبانی^۲

استادیار روانشناسی تربیتی گروه تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مریم عابدی

دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، شاهرود، ایران

چکیده

با توجه به اثرات راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسناد بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحانی و سبک‌های اسنادی دوره دوم متوسطه دخترانه اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. این پژوهش یک مطالعه توصیفی-همبستگی از نوع پیش‌بین بود. که جامعه آماری آن کلیه (۱۰۰۰ نفر) دختران دوره دوم متوسطه شهرستان اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. بدین منظور، ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر در شهر اسفراین به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات، شامل پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران، پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی ریاضی در تاج استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد که پیشرفت تحصیلی با راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری دارد همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان می‌تواند تغییرات مربوط به متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. با تغییر راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تغییر می‌کند.

کلمات کلیدی: پیشرفت تحصیلی، راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسنادی و اضطراب امتحان.

مقدمه

یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد و کشف و مطالعه متغیرهای تأثیر گذار بر این متغیر ها ، به شناخت بهتر و پیش بینی عوامل مؤثر در مدرسه می انجامد. بنابراین بررسی متغیر هایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد ، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است (فراهانی، ۱۳۹۳: ۱۲).

مطالعه ی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه اخیر بیش از پیش بینی مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو، پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر ، مدیران و معلمان آگاه تری را می طلبد تا زمینه رشد جمعی را فراهم نمایند. (موریس^۱، ۲۰۱۳)، ریپاک^۲ (۲۰۱۴) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می داند که به وسیله ی آزمون های استاندارد شده ، اندازه گیری می شود (جعفرپور، ۱۳۹۳). سیف (۱۳۸۶) درباره پیشرفت درسی اظهار می دارد: «پیشرفت تحصیلی، معلومات یا مهارت های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع های درسی که معمولاً به وسیله آزمایش ها یا نشانه ها یا هر دو که معلمان برای دانش آموزان وضع می کنند ، اندازه گیری می شود، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص های مهم در ارزشیابی آموزشی است و بیانگر میزان دستیابی با استانداردها و اهداف آموزشی است» (آقامیرزایی ۱۳۹۱)

وربر^۳ (۲۰۰۹) و لاین^۴ (۲۰۰۸) پیشرفت را این گونه تعریف کرده اند مفهوم پیشرفت تحصیلی به جلوه ای از جایگاه تحصیلی دانش آموز اشاره دارد، این جلوه ممکن است بیانگر نمره ای برای یک دوره ی با میانگین نمرات دوره های مختلف باشد (بخشی و آهنچیان، ۱۳۹۲) توجه با مسایلی که باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گردیده سبب شده که محققان تعلیم و تربیت متغیر های که به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند، مورد پژوهش قرار دهند و راهکارهای تأثیر گذار بر این امر را در فرصت نظام آموزشی قرار دهند، بنابراین شناخت مؤلفه های روانی و فردی دانش آموزان می تواند به عنوان یک نیروی قدرتمند عمل نماید و به افزایش کارایی آموزش کمک کند (محسنی، ۱۳۹۳: ۵۴).

پیشرفت تحصیلی میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار می رود که در کوشش های یادگیری خود به آنها برسند (سلیمانی نژاد، ۱۳۹۳). در هر نظام تعلیم و تربیت، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص های موفقیت در فعالیت های علمی است سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسایلی است که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده است. بارها دیده شده است دانش آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری به هم شبیه هستند، ولی در پیشرفت تحصیلی تفاوت های زیادی با هم دارند، این تفاوت ها نه تنها در یادگیری درس های آموزشی، بلکه در سایر فعالیت های هیجانی و انگیزشی نیز به چشم می خورد (آقامیرزایی و صالحی عمران، ۱۳۹۵).

متغیرهایی که می تواند در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقشی اساسی داشته باشد اضطراب امتحان^۵ است. انسان ها در طول زندگی پرفراز و نشیب خود، با تغییرات و دگرگونی هایی مواجه می شوند که گاهی تحت کنترل و گاهی خارج از کنترل ایشان می باشند و به نحوی سازگاری و آرامش ایشان را به هم می زنند و باعث تجربه اضطراب و فشار می شوند (ابوالقاسمی، ۱۳۹۳: ۳۲). اضطراب دارای انواع مختلفی است که انسان در جریان زندگی، طیف وسیعی از آنها را تجربه می کند. از میان آن می توان به اضطراب امتحان اشاره کرد.

1. Morris
2. Ripak
3. Veber
4. Layen
5. Examination anxiety

برخی پژوهشگران اضطراب امتحان را اصطلاحی کلی دانسته‌اند که به نوعی هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را در مورد توانایی هایش تردید می‌کند و پیامد آن، کاهش توان مقابله با موقعیت‌های امتحان و ارزیابی است (ساراسون و مندler، ۲۰۰۸؛ پال و همکاران، ۲۰۰۹؛ کالو^۱، ۲۰۰۹ و تشکر، ۱۳۹۴).

اضطراب امتحان، مشکل آموزشی مهمی است که سالیانه میلیون‌ها دانش‌آموز در سراسر جهان آن را تجربه می‌نمایند. بر اساس پژوهش‌های انجام شده در کشورهای خارجی، بیشتر از ۱۶ درصد از دانش‌آموزان دوره متوسطه دچار اضطراب امتحان بالا می‌باشند. در ایران پژوهش‌های انجام شده، میزان شیوع اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان و دانشجویان ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (تشکر، ۱۳۹۴). با وجود اینکه میزان کمی از این اضطراب، موجب تحرک و انگیزه‌ی بیشتر در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود اما، گاهی اوقات میزان این اضطراب به حدی بالاست که تاثیر منفی بر عملکرد آنان در آزمون بر جای می‌گذارد. همانگونه که ساراسون (۱۹۸۷) مطرح می‌کند اضطراب موجب کاهش عملکرد فرد می‌شود، به ویژه در تکالیفی که نشان‌دهنده‌ی توانایی هستند می‌شود (ابوالقاسمی، ۱۳۹۳).

سیوین^۲، اضطراب امتحان را به عنوان ناتوانی برای تفکر، به خاطر سپاری و احساس تنش و مشکل در خواندن و درک جملات ساده در جلسه امتحان تعریف می‌کند (لی^۳، ۲۰۰۹: ۶۲). فارنهام^۴ (۲۰۰۸) اضطراب امتحان را به عنوان پاسخ‌های رفتاری، شناختی، روانی افراد که باعث برانگیختن احساس منفی درباره ارزیابی یا امتحان می‌شود، تعریف می‌کنند. یک فرد مضطرب تمایل بیشتری دارد که با اضطراب (مثل نگرانی، تفکرات منفی، تنش، برانگیختگی روانی) در موقعیت ارزیابی واکنش نشان دهد. زمانی که فرد مضطرب می‌شود سیستم روانی برانگیخته می‌شود مثلاً ضربان قلب شدید و تولید عرق بیشتر می‌شود. در همان زمان افراد ممکن است احساس بی‌کفایتی بیشتری کنند. زمانی که افراد اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند این پاسخ فیزیکی - شناختی ممکن است به شناخت‌ها و احساسات منفی در موقعیت ارزیابی منتهی شود (سپهریان و رضایی، ۱۳۹۴: ۱۱).

بیشتر تحقیقات، اضطراب امتحان را به عنوان واکنش‌های رفتاری، هیجانی، شناختی و روانی در ارتباط با موقعیت امتحان توصیف می‌کنند. اضطراب امتحان به دو جزء اصلی شناختی و هیجانی تقسیم می‌شود. نگرانی به جنبه شناختی تجربه اضطراب مثل انتظارات منفی، تفکرات در مورد خود، در مورد شکست‌های ممکن، احتمال نتایج بد در مواردی از شکست در امتحان مربوط است جزء هیجانی به واکنش‌های بدنی که در ارتباط با بیش برانگیختگی سیستم خودکار عصبی (مثل عصبی بودن، تنش داشتن) اشاره دارد.

به نظر می‌رسد که پیشرفت تحصیلی با سبک‌های اسناد^۵ دانش‌آموزان رابطه دارند. افراد در موقعیت‌های گوناگون واکنش‌ها و رفتارهای متفاوتی از خود نشان می‌دهند و آن را به عواملی ربط می‌دهند که به این عمل اسناد گفته می‌شود. سبک اسنادی عبارت است از نسبت دادن علت‌هایی که فرد، برای رویدادها یا نتایج اعمالش برمی‌گزیند و جنبه استنباطی شخصی دارد. سبک‌های اسنادی، می‌توانند درونی یا بیرونی باشند. یعنی اینکه فردی نتیجه یا علت کاری را به خودش یا عوامل بیرونی نسبت دهد (آزادیکتا، ۱۳۹۲: ۴۴). برخی سبک‌های اسنادی را یک متغیر شخصیتی نسبتاً پایدار می‌پندارند که مبنای شناختی دارد و نشان می‌دهد چگونه افراد رویدادهای ناگوار زندگی خود را تبیین می‌کنند. رویدادهای ناگوار برای همه اتفاق می‌افتند، ولی افراد مختلف این موقعیت‌ها را به صور مختلف، که از نظر خاستگاه پایداری و کنترل‌پذیری تفاوت دارند، توجیه می‌کنند (پیتسون و پارک^۶، ۲۰۰۸: ۳۴).

- 1.Kalow
- 2.Civin
- 3.Lee
- 4.Fahrenham
- 5.Document Styles
- 6 .Park

همچنین عده ای دیگر سبک های اسنادی را به صورت یک صفت تلقی می کنند. این گروه، سبک های اسنادی را تمایلی برای ارائه یکنواخت تبیین های مربوط به رویدادهای مختلف تعریف می کنند (پترسون و همکاران، ۲۰۱۳: ۴۳). معتقدند که سبک های اسنادی دو نوع رویداد را در بر می گیرند: الف- رویدادهای مثبت و ب- رویدادهای منفی. هر کدام از این رویدادها نیز سه مولفه دارد: اسناد درونی-بیرونی، اسناد پایدار-ناپایدار و اسناد کلی- جزئی (آزادیکتا، ۱۳۹۲: ۴۵).

سلیگمن از پیشگامان کاربرد سبک اسنادی در بهداشت روانی است، که در زمینه رابطه سبک اسنادی و افسردگی دو مقوله را مطرح می سازد: ۱- سبک اسنادی بدبینانه: یعنی اسناد رویدادهای منفی به عوامل درونی، که افسردگی را در پی دارد. ۲- سبک اسنادی خوش بینانه: که عبارت است از اسناد رویدادهای مثبت به عوامل درونی؛ این سبک اسناد زمینه ساز شادمانی است. اسناد رویدادهای منفی به علل درونی، با ثبات و کلی و اسناد رویدادهای مثبت به علل بیرونی، بدون ثبات و اختصاصی، نوعی شیوه اسنادی ناسازگارانه است و همین اسنادهای ناسازگارانه و یا به بیان دیگر اسنادهای بدبینانه است که با مشکلات روانشناختی همراه است. موند (۲۰۱۳) اسنادهای کلی برای رویدادهای منفی را بهترین پیش بینی کننده بهداشت روانی و جسمانی افراد معرفی کرده است (سلیمانی نژاد، ۱۳۹۳). سیبل (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داد که پیشرفت تحصیلی با اسناد کنترل درونی ارتباط مثبت و معناداری دارد (سلیمانی نژاد، ۱۳۹۳).

متغیر دیگری که با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد راهبردهای مقابله ای است. به طور کلی، راهبرد مقابله ای به تلاشهای شناختی و رفتاری برای پیشگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می کند (تامرس، ژانیک و هلگسون، ۲۰۰۹). اندلر و پارکر (۲۰۱۰) با بررسی فرآیند مقابله عمومی، افراد را برحسب سه نوع اساسی راهبرد مقابله ای متمایز می سازند: راهبرد مقابله ای مسئله محور، راهبرد مقابله ای هیجان محور و راهبرد سبک مقابله ای اجتنابی. راهبردهای مقابله ای مسئله محور شیوه هایی را توصیف می کنند که بر اساس آن فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن تنیدگی انجام دهد، در نظر می گیرد. رفتارهای مسئله محور، جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و اولویت دادن به گام هایی برای مواجهه با مسئله را شامل می شود. برعکس، راهبردهای مقابله ای هیجان محور شیوه هایی را توصیف می کنند که بر اساس آن، فرد بر خود متمرکز می شود و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسهای ناخوشایند خویشتن است. واکنشهای مقابله ای هیجان محور شیوه هایی را توصیف می کنند که بر اساس آن، فرد بر خود متمرکز می شود و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسهای ناخوشایند خویشتن است. واکنشهای مقابله ای هیجان محور شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب جویانه، اشتغال ذهنی و خیال پردازی هستند. بالاخره راهبردهای مقابله ای اجتنابی مستلزم فعالیت ها و تغییرات شناختی است که هدف آنها اجتناب از موقعیت های تنیدگی زاست. رفتارهای مقابله ای اجتماعی ممکن است به شکل درگیر شدن در یک فعالیت تازه و یا روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر شوند (هالامان، دریس و پاور، ۲۰۱۴).

نتایج برخی از بررسی ها نشان دهنده اهمیت سبک های مقابله ای در پیش بینی پیشرفت تحصیلی اند (نورمی، آنولا و لیندروی، ۲۰۱۳؛ استراتزو دیگران، ۲۰۱۰؛ پیکارزکا، ۲۰۱۱؛ بارون، کارتر و الیوت، ۲۰۱۲) استراتز و دیگران (۲۰۱۰) بر نقش تعدیل کننده راهبرد مقابله ای مسئله محور در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تاکید کرده اند و نشان داده اند که راهبرد مقابله مسئله محور با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان رابطه مثبت دارد. نتایج پژوهشی پیکارزکا (۲۰۱۱) نیز مبین این نکته اند که تنیدگی و اضطراب امتحان یادگیرندگان از طریق راهبردهای مقابله ای سازش نیافته و برانگیخته شدن سطح بهینه تحریک پذیری و فعالیت که برای بهزیستی و پیشرفت تحصیلی آنان مخرب است مشخص می شوند.

در پژوهش حاضر با توجه به اهمیت مساله و ویژگی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که مقارن با سن نوجوانی می‌باشد و متغیرهای راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسناد به عنوان مولفه‌های تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی موثر می‌باشند، لذا با توجه به موارد فوق سوال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا پیشرفت تحصیلی با توجه به اضطراب امتحان، راهبردهای مقابله‌ای و سبک‌های اسناد قابل پیش‌بینی است؟

طرح تحقیق

روش پژوهش همبستگی از نوع پیش‌بین است. چون محقق قصد دارد رابطه بین متغیرها را مورد مطالعه قرار دهد و میزان همبستگی آنها و پیش‌بینی هر یک از متغیرها را از روی متغیر دیگر مشخص کند. جامعه آماری این پژوهش کلیه نوجوانان دبیرستانی شهرستان اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود تعداد کل جامعه آماری ۱۰۰۰ نفر بودند. از این تعداد بر اساس جدول مورگان ۲۵۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روش اجرای نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا با مراجعه به اداره آموزش و پرورش فهرست کامل مدارس دبیرستان تهیه شد. سپس مدارس انتخاب شد. پس از مراجعه به مدارس و هماهنگی‌های لازم با مدیر آموزشگاه از میان کلاس‌های موجود، یک کلاس انتخاب شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

۱- پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران (ASQ): این پرسش‌نامه یک ابزار خود گزارش‌دهی است و نخستین بار برای اندازه‌گیری اسنادهای افراد برای رویدادهای غیرقابل کنترل توسط پیترسون و سلیگمن (۱۹۸۴، نقل از بریدج، ۲۰۰۱: ۴۱) ساخته شد. پرسش‌نامه سبک اسنادی در برگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. نیمی از موقعیت‌ها، موقعیت‌های خوشایند (دوست شما از توانایی درس خواندن شما تعریف می‌کند) و نیمی از دیگر موقعیت‌های ناخوشایند (شما با دوستانتان به گردش می‌روید اما به شما خوش نمیگذرد) هستند. در هر موقعیت سوالات مشابهی قرار دارد. میزان درجه بندی هر بعد، در انتها با هم جمع می‌شود و نمرات کل، بطور جداگانه برای وقایع خوشایند و ناخوشایند، با جمع سوالات هر بعد و تقسیم بر ۶ به دست می‌آید. موقعیت‌های خوشایند و ناخوشایند به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. نمرات کل سبک اسناد از جمع نمرات سه بعد به دست می‌آید. یعنی با جمع نمرات سه بعد در دو موقعیت خوشایند و ناخوشایند نمره کل (سبک اسناد) به دست می‌آید.

بریدج (۲۰۰۱) برای پرسش‌نامه سبک اسنادی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ را گزارش نموده است. سلیمان‌نژاد (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌های پرسش‌نامه را ۰/۷۴ گزارش کرد. ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده برای پیامد بد درونی ۰/۷۵، پیامد خوب درونی ۰/۷۴، پیامد بد با ثبات ۰/۴۳، پیامد خوب با ثبات ۰/۵۶، پیامد بد کلی ۰/۷۶ بدست آمد (بهادری و همکاران، ۱۳۹۰: ۶۷).

در پژوهش محمدی (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه مورد نظر ۰/۸۶ بدست آمده است (میرکمالی، ۱۳۸۹). براتی (۱۳۸۸) جهت بررسی پایایی مقیاس سبک‌های اسناد از روش دونیمه کردن استفاده کرد. ضریب اعتبارآزمون از طریق روش اسپیرمن-براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن برابر ۰/۷۶ به دست آمد. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات برابر ۰/۷۹ بدست آمد که رضایت بخش می‌باشد. کرامتی (۱۳۸۰) در تحقیق خود آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات را برابر ۰/۸۵ به دست آورد. کروئی (۱۳۸۹) در تحقیق خود آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات را برابر ۰/۸۷ به دست آورد که قابل قبول است (میرسمعی، ۱۳۸۵).

استوارت (۲۰۱۱) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ بدست آوردند. همچنین مطالعات استوارت نشان داد که بین نمرات این پرسشنامه و موفقیت در شغل و تحصیل همبستگی مثبت وجود دارد. کرامتی (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ آن را در نمونه های ایرانی ۰/۸۶ بدست آورد. ضریب قابلیت اعتماد از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد (مجیدیان، ۱۳۸۹: ۱۶). برای به دست آوردن روایی سازه آزمون همبستگی آن را با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰/۶۱ گزارش داده است.

۲- پرسشنامه راهبردهای مقابله ای: این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر طراحی شده است. این آزمون شامل ۴۸ سوال ۵ گزینه ای لیکرت (از هرگز تا خیلی زیاد) است، این پرسشنامه سه سبک مقابله ای هیجان مدار، مساله مدار و اجتنابی را می سنجد. هر ۱۶ سوال به یکی از ابعاد مقابله مربوط است و در نهایت سبک غالب هر فرد با توجه به نمره ای است که در آزمون کسب می کند مشخص می شود، به عبارت دیگر هر یک از رفتارها که نمره بالاتری در مقیاس کسب کند به عنوان سبک مقابله ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می شود. مشخصات روانسنجی این آزمون در داخل کشور مورد تایید قرار گرفته است. ضرایب آلفا کرونباخ برای این آزمون ۰/۸۶. به دست آمد و ضرایب همبستگی حاصل از آزمون باز آزمون زیر مقیاس ها نشان داد که این پرسشنامه از اعتبار بالایی برخوردار است. بررسی ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۰). هرز و گولن (۱۹۹۹) ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده اند. همچنین جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده مقیاس روان آزوده گرایی در آزمون شخصیت آیسنک، روایی واگرایی منفی و معنادار و با خرده مقیاس برون گرایی روایی همگرایی مثبت معنادار به دست آمده است. ادموند سون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ را برای آزمون گزارش کرده اند. پارکر و دیگران (۱۹۹۰) ضریب باز آزمایی را بعد از پنج هفته ۰/۸۸ و بعد از سال ۰/۷۰ گزارش کرده اند (حسینی نسب، ۱۳۸۱). با روش باز آزمایی ضریب پایایی این آزمون در ایران با فاصله چهار هفته و دوازده روز به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۰ گزارش شده است. پور شافعی (۱۳۷۰) با روش دو نیمه کردن ضریب ۰/۷۸ را گزارش کرده است. در بررسی روایی آزمون، ثابت (۱۳۷۵) و نایبی فرد (۱۳۸۲) روایی مناسب به دست آوردند. این میزان در پژوهش ثابت ۰/۸۰ و در پژوهش نایبی فرد ۰/۷۸ بوده است. همچنین ضرایب اعتبار این آزمون با روش باز آزمایی برای دختران و پسران به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ گزارش شده است (نظر زاده، ۱۳۹۰).

۳- آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی در تاج: این آزمون توسط در تاج (۱۳۸۳) ساخته شده است. این پرسشنامه اقتباسی است از پژوهشهای فام و تیلور که توسط در تاج برای جامعه ایرانی اعتباریابی شده است. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی ریاضی قادر است با ۴۷ گویه پنج حوزه عملکرد تحصیلی ریاضی شامل خودکارآمدی، برنامه ریزی، تاثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش را روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد: ۴؛ زیاد: ۳؛ کم: ۲ و هیچ: ۰) بسنجد. در مطالعه در تاج روایی محتوا با استفاده از جدول محتوا و هدف و نظر اساتید مورد تایید قرار گرفت. برای ارزیابی روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شده بود که مؤید وجود پنج عامل بود. ضریب آلفای کرونباخ جهت محاسبه پایایی پرسشنامه برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه ریزی، تاثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۹۳، ۰/۶۴، ۰/۷۳ و برای نمره کل مقیاس ۰/۷۴ محاسبه شد. محاسبه شد. پایایی پرسشنامه طی پژوهشهای متعدد (قلتاش و همکاران، ۱۳۸۹؛ کریمی و فرحبخش، ۱۳۹۰؛ نقل از پورطاهری، ۱۳۹۳) مورد سنجش قرار گرفته است. این پژوهش ها ضریب آلفای کرونباخ را برای نمره کل مقیاس بین ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کرده اند. همسانی درونی این پرسشنامه در مطالعه حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷۶ بدست آمده است.

پرسشنامه اضطراب امتحان فیلیپس: این پرسشنامه دارای ۲۶ سوال با مقیاس پاسخگویی دو گزینه‌ای (بله-خیر) است این پرسشنامه در سال ۱۳۷۴ توسط عابدی ترجمه شد و روی ۳۰ نفر اجرا شد و روایی و پایایی آن در حد مطلوبی گزارش شد (نادری، ۱۳۸۷: ۱۱). همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، با استفاده از ضریب آلفای کراباخ محاسبه می‌شود.

روش اجرای تحقیق: پژوهشگر به منظور دسترسی به واحدهای مورد پژوهش با ارائه معرفی نامه از سوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود به مدیریت آموزش و پرورش شهرستان اسفراین اجازه نامه کتبی کسب نمودند و با مدیران مدارس این سازمان هماهنگی‌های لازم را انجام شد. پرسش نامه‌ها پس از اخذ رضایت نامه از نمونه‌ها و توجیه و توضیحات لازم برای آنها توسط محقق، پرسشنامه‌ها توسط نمونه‌ها تکمیل شد. جهت تکمیل هر پرسش نامه تقریباً ۳۰ دقیقه زمان نیاز بود.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: در این تحقیق جهت انجام محاسبات آماری و تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های زیر استفاده شد. آمار توصیفی: فراوانی، میانگین و انحراف معیار، آمار استنباطی: ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره همچنین داده‌های به دست آمده توسط نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش

یافته اول: پیشرفت تحصیلی با توجه به مولفه‌های راهبردهای مقابله‌ای دانش آموزان دوره متوسطه اسفراین در سال تحصیلی ۱۳۹۷ قابل پیش‌بینی است.

جدول ۴-۱: رگرسیون چندگانه همزمان راهبردهای مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی

مدل	R	R مجذورات	مجذورات تعدیل یافته	بر آورد خطای استاندارد
همزمان	۰/۶۵۶	۰/۴۳۱	۰/۲۱۶	۱/۲۴

با توجه به نتایج جدول ۱، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۶۵۶ است همچنین مقدار ضریب تعیین (R مجذورات) برابر با ۰/۴۳۱ که نشان می‌دهد مؤلفه‌های راهبردهای مقابله‌ای ۴۳/۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

جدول ۴-۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۳۹۱/۱۲۶	۲	۲۷/۹۳۸	۱۸/۰۴۴	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۱۷/۱۲۵	۳۳۴	۱/۵۴۸		
کل	۹۰۸/۲۵۱	۳۴۸			

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه در جدول ۲-۴ نشان داد که مقدار F به دست آمده برابر ۱۸/۰۴۴ است که در سطح آلفای کوچک تر از ۰/۰۱ معنی دار است که نشان می‌دهد مولفه‌های راهبردهای مقابله‌ای می‌توانند تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی را به خوبی تبیین نماید و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارایه شده است.

جدول ۴-۳: تحلیل رگرسیون چندگان برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق مولفه‌های راهبردهای مقابله‌ای

مدل	B	خطای استاندارد	Beta	T	سطح معنی داری	Tolerance	VIF
مساله محور	۰/۰۵۲	۰/۰۲۱	۰/۱۶۱	۲/۴۸۶	۰/۰۱۳	۰/۴۰۶	۲/۴۶۶
اجتنابی	۰/۰۷۲	۰/۰۳۵	-۰/۰۹۴	۲/۰۲۷	۰/۰۴۳	۰/۷۹۹	۱/۲۵۲

هیجان محور ۰/۰۵۳ ۰/۰۲۳ -۰/۱۴۲ ۲/۲۶۴ ۰/۰۲۴ ۰/۴۳۱ ۲/۳۱۹

در جدول ۳-۴ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق راهبردهای مقابله ای، آورده شده است. در مدل نهایی با بررسی ضرایب رگرسیون استاندارد مشخص شد که از بین راهبردهای مقابله ای راهبرد مساله محور ($\beta=0/161, p<0/05$) به صورت مثبت و راهبرد اجتنابی ($\beta=-0/094, p<0/05$) و هیجان محور ($\beta=-0/142, p<0/05$) به صورت منفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند.

جدول ۴-۴: نتایج ضریب همبستگی پیرسون پیشرفت تحصیلی با راهبردهای مقابله ای

متغیرها	خودکارآمدی	برنامه ریزی	تاثیرات هیجانی	فقدان کنترل پیامد
مساله محور	۰/۳۱۵	۰/۴۳	-۰/۳۳	-۰/۱۹
اجتنابی	-۰/۱۳	-۰/۴۵	۰/۰۹	۰/۲۷
هیجان محور	۰/۶۳	-۰/۵۳	۰/۰۱۵	۰/۰۱۳

باتوجه به جدول شماره ۴-۴، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد که سطح معناداری راهبرد مساله محور در رابطه با مولفه های خودکارآمدی (۰/۳۱۵)، برنامه ریزی (۰/۴۳)، تاثیرات هیجانی (-۰/۰۳۳) و فقدان کنترل پیامد (-۰/۱۹) و سطح معناداری راهبرد اجتنابی در رابطه با مولفه های خودکارآمدی (-۰/۱۳)، برنامه ریزی (-۰/۴۵)، تاثیرات هیجانی (۰/۰۹)، فقدان کنترل پیامد (۰/۲۷) و سطح معناداری راهبرد هیجان محور در رابطه با مولفه های خودکارآمدی (۰/۶۳)، برنامه ریزی (۰/۵۳)، تاثیرات هیجانی (-۰/۰۱۵) و فقدان کنترل پیامد (۰/۰۱۳) به دست آمده است در نتیجه می توان گفت این متغیر بر متغیر پیشرفت تحصیلی تاثیر گزار بوده و می تواند تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نماید.

یافته دوم: پیشرفت تحصیلی با توجه به سبک های اسناد دانش آموزان دوره دوم متوسطه اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل پیش بینی است.

جدول ۴-۵: رگرسیون چندگانه همزمان سبک های اسناد و پیشرفت تحصیلی

مدل	R	R مجذورات	مجذورات تعدیل یافته	برآورد خطای استاندارد
همزمان	۰/۴۸۳	۰/۲۳۹	۰/۱۹۸	۱/۵۵۷

با توجه به نتایج جدول ۴-۵، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۴۸۳ است. همچنین مقدار ضریب تعیین (R مجذورات) برابر با ۰/۲۳۹. که نشان می دهد مؤلفه های سبک های اسناد ۲۳/۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کنند.

جدول ۴-۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۱۰۸۱۹۶/۳۰۵	۱	۲۱۶۳۹/۲۶۱	۲۵/۱۹۴	۰/۰۰۱
باقیمانده	۲۱۸۱۶۵/۹۳۴	۲۵۴	۸۵۸/۹۲۱		

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴-۶ که مقدار F به دست آمده برابر ۲۵/۱۹۴ است که در سطح آلفای کوچک تر از ۰/۰۱ معنی دار است که نشان می‌دهد مولفه های سبک های اسناد می‌توانند تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی را به خوبی تبیین نماید و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است.

جدول ۴-۷: تحلیل رگرسیون چندگان برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق مولفه های سبک های اسناد

مدل	B	خطای استاندارد	Beta	T	سطح معنی داری	Tolerance	VIF
اسناد واقع بینانه	۰/۰۴۹	۰/۰۱۹	۰/۱۵۸	۲/۳۲۱	۰/۰۱۶	۰/۳۷۶	۲/۲۱۱
اسناد غیر واقع بینانه	۰/۰۵۰	۰/۰۲۰	-۰/۱۵۴	۲/۳۴۶	۰/۰۱۹	۰/۶۳۱	۲/۳۲۹

در جدول ۴-۷ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک های، آورده شده است. در مدل نهایی با بررسی ضرایب رگرسیون استاندارد مشخص شد بین سبک واقع بینانه ($\beta=0/158, p<0/05$) به صورت مثبت و سبک اسناد غیر واقع بینانه ($\beta=-0/154, p<0/05$) به صورت منفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴-۷: نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه پیشرفت تحصیلی و سبک های اسناد

متغیرها	خودکارآمدی	برنامه ریزی	تاثیرات هیجانی	فقدان کنترل پیامد
اسناد واقع بینانه	۰/۶۱	۰/۴۸	-۰/۲۳	-۰/۳۵
اسناد غیرواقع بینانه	-۰/۲۹	-۰/۳۲	۰/۱۳	۰/۰۲۱

باتوجه به جدول شماره ۴-۷، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین مولفه های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی ($r=0/61, p>0/05$)، برنامه ریزی ($r=0/48, p>0/05$)، با اسناد واقع بینانه رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد اما بین مولفه های تاثیرات هیجانی ($r=-0/23, p>0/05$) و فقدان کنترل پیامد ($r=-0/35, p>0/05$) با اسناد واقع بینانه رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. و بین مولفه های پیشرفت تحصیلی با اسناد غیر واقع بینانه، خودکارآمدی ($r=-0/29, p>0/05$)، برنامه ریزی ($r=-0/32, p>0/05$)، رابطه منفی و معنی داری وجود دارد اما بین مولفه های تاثیرات هیجانی ($r=0/13, p>0/05$) و فقدان کنترل پیامد ($r=-0/21, p>0/05$) با اسناد غیر واقع بینانه رابطه معنی داری وجود ندارد. باتوجه به یافته های این بخش فرضیه دوم پژوهش تایید می‌شود. پیشرفت تحصیلی با اسناد واقع بینانه و غیر واقع بینانه رابطه وجود دارد.

یافته سوم: پیشرفت تحصیلی ریاضی با توجه به اضطراب امتحان دانش آموزان دوره دوم متوسطه اسفراين در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل پیش‌بینی است.

جدول ۴-۸: رگرسیون چندگانه همزمان اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی

مدل	R	R مجذورات	مجذورات تعدیل یافته	برآورد خطای استاندارد
همزمان	۰/۵۷۸	۰/۳۶۹	۰/۲۳۴	۱/۸۷۶

با توجه به نتایج جدول ۴-۸، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۵۷۸ است. همچنین مقدار ضریب تعیین (R مجذورات) برابر با ۰/۳۶۹ که نشان می دهد مؤلفه های اضطراب امتحان ۳۶/۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کنند.

جدول ۴-۹: نتایج آزمون تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۴۰۸/۱۲۳	۱	۳۲/۵۶۲	۲۱/۱۲۸	۰/۰۰۱
باقیمانده	۹۸۷/۳۴۵	۲۴۹	۶/۵۸۴		
کل	۸۲۶/۷۸۲	۲۵۶			

براساس نتایج مندرج در جدول ۴-۹ که مقدار F به دست آمده برابر ۲۱/۱۲۸ است که در سطح آلفای کوچک تر از ۰/۰۱ معنی دار است که نشان می دهد مولفه های اضطراب امتحان می توانند تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی را به خوبی تبیین نماید و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است.

جدول ۴-۱۰: تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق مولفه های اضطراب امتحان

مدل	B	خطای استاندارد	Beta	T	سطح معنی داری	Tolerance	VIF
نگرانی	-۱/۵۵۰	۰/۲۸۴	-۰/۲۴۹	-۵/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۸۹۲	۱/۱۲۱
هیجان پذیری	۱/۱۸۸	۰/۳۱۵	-۰/۱۷۳	-۳/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۸۸۴	۱/۱۳۱

در جدول ۴-۱۰ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق مولفه های اضطراب امتحان، آورده شده است. در مدل نهایی با بررسی ضرایب رگرسیون استاندارد مشخص شد نگرانی ($\beta = -0.249, p < 0.01$) و هیجان پذیری ($\beta = -0.173, p < 0.01$) به صورت منفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند.

جدول ۴-۱۱: نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان

متغیرها	خودکارآمدی	برنامه ریزی	تاثیرات هیجانی	فقدان کنترل پیامد
نگرانی	-۰/۵۶	-۰/۴۱	۰/۳۵	۰/۳۹
هیجان پذیری	-۰/۴۳	-۰/۳۷	۰/۶۷	۰/۵۸

باتوجه به جدول شماره ۴-۸، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد که بین مولفه های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی ($r = -0.56, p > 0.05$)، برنامه ریزی ($r = -0.43, p > 0.05$)، با نگرانی و بین خودکارآمدی ($r = -0.43, p > 0.05$)، برنامه ریزی ($r = -0.37, p > 0.05$)، با هیجان پذیری رابطه منفی و معنی داری وجود دارد اما بین نگرانی و مولفه های تاثیرات هیجانی ($r = 0.355, p > 0.05$) و فقدان کنترل پیامد ($r = -0.39, p > 0.05$) و هیجان پذیری با مولفه های تاثیرات هیجانی ($r = 0.67, p > 0.05$) و فقدان کنترل پیامد ($r = -0.58, p > 0.05$) با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

جدول ۴-۹ ضریب همبستگی پیرسون تعامل پیشرفت تحصیلی، راهبردهای مقابله ای، سبک های اسناد و اضطراب امتحان

متغرها	۱	۲	۳	۴
پیشرفت تحصیلی ریاضی	۱			

		۱	۰/۲۷	راهبردهای مقابله‌ای
	۱	۰/۰۶۶	۰/۲۱۴**	سبک‌های واقع‌بینانه
۱	-۰/۵۶۲	-۰/۴۵۱	-۰/۳۶۵	اضطراب امتحان

باتوجه به جدول شماره ۴-۹، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد بین پیشرفت تحصیلی با اضطراب امتحان رابطه منفی وجود دارد ($r = -0/365$ ، $p > 0/05$) که بین پیشرفت تحصیلی با راهبردهای مقابله‌ای رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($r = 0/27$ ، $p < 0/000$) و بین پیشرفت تحصیلی با سبک‌های اسناد رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($r = 0/214$ ، $p < 0/000$). بین اضطراب امتحان با راهبردهای مقابله‌ای رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد ($r = -0/451$ ، $p < 0/000$). و بین اضطراب امتحان با سبک‌های مقابله‌ای رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($r = -0/562$ ، $p < 0/000$). با توجه به یافته‌های این بخش فرضیه اصلی پژوهش تایید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته کلی: پیشرفت تحصیلی با توجه به راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل‌پیش‌بینی است. نتایج آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون نشان داد که پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های اسناد و اضطراب امتحان قابل‌پیش‌بینی است. به عبارت دیگر هر چه افراد از راهبردهای مقابله‌ای بهتری استفاده کنند میزان پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله سیف (۱۳۸۹) ارتباط سبک‌های مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، شکری و جعفر نژاد (۱۳۹۰) ارتباط عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان متوسطه، شعبانی (۱۳۹۲) رابطه سبک‌های اسناد با انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته همسو با دیدگاه ایس می‌توان فرضیه محدودیت شناخت انسان را مطرح کرد. بی‌تردید انجام فعالیت‌های شناختی متفاوت، ظرفیتهای شناختی مختلفی را می‌طلبد. نقش حالت‌های هیجانی بر فعالیت شناختی فرد به وسیله میزان معین ظرفیت شناختی که برای انجام تکالیف تحصیلی مورد نظر نیاز است مشخص می‌شود. برای مثال، یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به تفکر درباره حالت‌های خلقی خویش اختصاص می‌دهد و در نتیجه ظرفیت موثر باقیمانده و در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می‌یابد (استراتز، ۲۰۰۰: ۳۲).

درباره رابطه مثبت بین سبک مقابله‌ای مساله‌مدار یادگیرندگان بر این باورند که تجربه تنیدگی در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی، دسترسی به اهداف آتی را غیر محتمل نمی‌سازد. به عبارت دیگر این یادگیرندگان در مقایسه با یادگیرندگان با سبک‌های مقابله‌ای سازش‌نا یافته نظیر اجتنابی تجربه هیجان‌های منفی را بخش جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های تحصیلی می‌دانند و بر این باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل تنیدگی را دارند، بنابراین انگیزش آنها در دسترسی به هدف‌هایشان کاهش نمی‌یابد.

تبیین دوم طبق نظریه اسناد افرادی که شکست‌های خود را به علل ناپایدار، بیرونی و خاص و موفقیت‌های خود را به علل درونی، پایدار و کلی نسبت می‌دهد دارای سبک تبیینی خوش‌بینانه هستند. احساس می‌کنند که بر جنبه‌های مختلف زندگی خود کنترل دارند، از سلامت هیجانی بالاتر، دستگاه ایمنی قوی‌تر و عملکرد شغلی و تحصیلی بهتری برخوردارند و برعکس.

تبیین سوم افرادی که اضطراب امتحان دارند انگیزه پایین تری نسبت به سایر افراد دارند خود را ناتوان تصور می کنند و دارای ویژگی های روانی نظیر سخت کوشش، اعتمادبنفس و پشتکار در تحصیل نیستند در نتیجه پیشرفت تحصیلی کمتری دارند نسبت به افرادی که اضطراب امتحان ندارند.

یافته اول: پیشرفت تحصیلی با توجه به راهبردهای مقابله ای دانش آموزان دوره دوم متوسطه اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل پیش بینی است.

نتایج آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون نشان داد که پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای مقابله ای قابل پیش بینی است. به عبارت دیگر هر چه افراد از راهبردهای مقابله ای بهتری استفاده کنند میزان پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش های قبلی از جمله بک (۲۰۱۰) ارتباط کمال گرایی و راهبردهای مقابله ای با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، کلارک و ریکر (۲۰۱۵) رابطه انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی با راهبردهای مقابله ای، سیاوشی (۱۳۸۹) تاثیر راهبردهای مقابله ای بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، خسروی و همکاران (۱۳۹۱) رابطه عزت نفس و راهبردهای مقابله ای با پیشرفت تحصیلی، نوری و همکاران (۱۳۹۲) رابطه خودکارآمدی و راهبردهای مقابله ای با پیشرفت تحصیلی، همسو می باشد.

درباره تبیین این فرضیه می توان گفت که یادگیرندگان با راهبرد مقابله ای سازش یافته مانند مسئله محور براین باورند که تجربه تنیدگی در موقعیت های مختلف از جمله موقعیت های آموزشی به اهداف آتی را غیر محتمل نمی سازد. به عبارت دیگر این یادگیرندگان در مقایسه با یادگیرندگان با راهبردهای مقابله ای سازش نیافته نظیر هیجان محور و اجتنابی، تجربه هیجان های منفی را بخش جدایی ناپذیر موقعیت های آموزشی می دانند و براین باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل تنیدگی را دارند، بنابراین انگیزش آنها در دستیابی به هدفهایشان کاهش نمی یابد.

همچنین می توان گفت سطوح پایین پیشرفت تحصیلی پیش بینی کننده تمایل به استفاده از راهبردهای مقابله ای ناکارآمد تبیین کننده پیشرفت تحصیلی پایین است. لی، نیش و زاناتا (۲۰۱۳) در تبیین رابطه منفی بین راهبردهای مقابله ای سازش نیافته و ناکارآمد با پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در نقش راهبردهای مقابله ای ناکارآمد در برانگیختن رفتارهای نامرتبط با تکلیف تاکید کردند. به عبارت دیگر استفاده از راهبردهای مقابله ای ناکارآمد با برانگیختن رفتارهای نامرتبط با تکلیف عملکرد فرد را در انجام آن تکلیف تضعیف می کند. افزون بر این، نورمی و دیگران (۲۰۱۲) بر همبستگی بین راهبرد مقابله ای ناکارآمد با تجربه هیجان های منفی مانند تنیدگی و اضطراب، انتظار شکست، اسنادهای علی معیوب و ناکارآمدی که به تضعیف عملکرد فرد می انجامد تاکید دارد. و برهمبستگی بین راهبردهای مقابله ای سازش یافته و کارآمد با تجربه هیجان های مثبت مانند انتظار موفقیت، خوش بینی، کارآمدی که به پیشرفت عملکرد فرد می انجامد تاکید دارد. می توان بیان نمود که از نظر دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اسفراین با افزایش تمرکز بر راهبردهای مقابله ای سازش نیافته پیشرفت تحصیلی افزایش می یابد و با افزایش تمرکز بر راهبردهای مقابله ای سازش نیافته پیشرفت تحصیلی به طرز قابل توجهی کاهش می یابد.

باتوجه به یافته پژوهش حاضر و یافته پژوهش های بدست آمده در این زمینه می توان گفت که اگر دانش آموزان در برخورد با استرس ها تجزیه و تحلیل منطقی داشته باشند و در مواردی که لازم است از راهنمایی ها و حمایت دیگران برخوردار باشند می توانند استرس های مربوط به فعالیت های آموزشی و تحصیلی را بهتر درک کنند و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند؛ اما اگر از منبع استرس کناره گیری کنند و در صدد انجام پاسخ های اجتنابی برآیند، استرس ها بر آنها غلبه کرده و دچار افت تحصیلی خواهند شد. همچنین می توان گفت که داشتن تجزیه و تحلیل منطقی در برخورد با مشکلات و تصمیم مطلق نشدن در برابر استرس ها در دفعات اول و ارزیابی مجدد و مثبت این استرس ها می تواند تاثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و افزایش میزان آن داشته باشد؛ اما به کار بردن راهبردهای

مقابله ای دوری گزین مانند تخلیه هیجانات مثل نشان دادن خشم و پرخاشگری در مقابل استرس‌ها، نفرت پیدا کردن نسبت به درس و مدرس و ... باعث افت تحصیلی آنها می‌شود.

یافته دوم: پیشرفت تحصیلی با توجه به سبک‌های اسناد دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل پیش‌بینی است. نتایج آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون نشان داد که پیشرفت تحصیلی براساس سبک‌های اسناد قابل پیش‌بینی است. به عبارت دیگر هر چه افراد از سبک‌های اسناد واقع بینانه‌تری استفاده کنند پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله کاسنجان (۲۰۰۹) تاثیر تاب‌آوری و سبک‌های اسناد بر پیشرفت تحصیلی، شکرکن و همکاران (۱۳۸۹) رابطه سبک‌های اسناد درونی و بیرونی با پیشرفت تحصیلی، ذکایی (۱۳۹۲) رابطه کمال‌گرایی و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی، زارعی (۱۳۸۰) همسو می‌باشد. اما با تحقیقات واینر (۲۰۱۰) رابطه سبک‌های اسناد، مهارت‌های تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، بنگر (۲۰۰۵) رابطه پیشرفت تحصیلی با سبک‌های اسناد و مطلوبیت اجتماعی در دانشجویان، اندرسون و همکاران (۲۰۰۴) رابطه سازگاری اجتماعی و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی، گاما (۲۰۰۶) تاثیر هوش هیجانی و سبک‌های اسناد بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مارش (۲۰۱۳) رابطه ناگویی هیجانی و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و چاٹ (۲۰۰۱) رابطه سرمایه‌های روانشناختی و سبک‌های اسناد بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ناهمخوان است. این امر در خصوص ناهمخوان بودن نتایج تحقیقات خارجی از زوایای زیر قابل تبیین است: بنا به نتایج تحقیق وایت لی و فریز کودکان و بزرگسالان معمولاً یک نظام اسناد خودخواهانه را انتخاب می‌کنند یعنی آنها بطور معمول موفقیت را به عوامل درونی (تلاش و توانایی) و شکست را به عوامل بیرونی (دشواری تکلیف و شانس) اسناد می‌دهند و به ایت ترتیب از پیامدهای مخرب آن اجتناب می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان علل موفقیت تحصیلی خود را به عوامل درونی از قبیل توانایی و تلاش اسناد می‌دهند و از این طریق احساس ارزشمندی و غرور می‌کنند. شاید یکی از دلایل عدم ارتباط بین سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی این باشد که دانش‌آموزان از یک سبک اسناد واقع بینانه استفاده نمی‌کنند بلکه بدون توجه به عملکرد واقعی خود از یک سبک اسناد استفاده می‌کنند که به احساس ارزشمندی آنان کمک کند. یکی دیگر از دلایل احتمالی عدم رابطه بین سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی این است که احتمالاً سبک اسناد دانش‌آموزان از طرف معلمان به آنها القا می‌شود به این صورت که آنان در مورد دانش‌آموزان افکار و باورهایی دارند که گاهی اوقات با واقعیت فاصله دارند به عبارتی خود آرمانی یا ایده آلی را به آنان القا می‌کنند و نه خود واقعی را چنانچه دانش‌آموزان خود به جستجو و اکتشاف وضعیت خود و از جمله اسنادهای خود به درستی بپردازند این احتمال وجود دارد که القائات بیرونی همان گونه که در هویت زودرس (مارسیا، ۱۹۸۶: ۲۱) مشاهده می‌شود بپذیرند. این امر می‌تواند در دستیابی بر شکل‌گیری اسنادهای واقع بینانه دانش‌آموزان اثر گذارد. بنابراین این دانش‌آموزان موفقیتها و شکست‌های خود را براساس سبک اسناد غیرواقع بینانه، مصنوعی و القا شده از طرف استادان تفسیر می‌کنند. همچنین ممکن است دانش‌آموزان با توجه به نیازی که ب حفظ احساس ارزشمند بودن می‌کنند جواب دقیق و واقع بینانه‌ای به پرسشنامه سبک‌های اسناد نداده باشند. ممکن است یکی دیگر از دلایل عدم رابطه بین سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی وجود تفاوت‌های فرهنگی باشد به این صورت که مثلاً در فرهنگ ایرانیان اصولاً نسبت دادن موفقیت‌ها به خود مذموم تلقی می‌شود و به همین جهت در این زمینه نیز اسنادها بیشتر بیرونی است تا درونی. تبیین دیگر این است که اسناد دادن موفقیت به عوامل درونی احساس ارزش شخصی را افزایش می‌دهد و احساس شکست به عوامل بیرونی از پیامدهای مخرب عزت نفس جلوگیری می‌کند. از سوی دیگر دو واکنش متفاوت نسبت به شکست وجود دارد اول اسناد شکست‌ها به توانایی کم، بروز عواطف منفی و از بین رفتن عملکرد و دوم عدم تمرکز بر شکست، بروز عواطف مثبت و عملکرد

بهرتر. به همین دلیل احتمالاً دانش آموزانی که از سبک های اسناد واقع بینانه استفاده می کنند پیشرفت تحصیلی بالاتر و بهتری دارند.

یافته سوم: پیشرفت تحصیلی با توجه به اضطراب امتحان دانش آموزان دوره دوم متوسطه اسفراين در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ قابل پیش بینی است. نتایج آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون نشان داد که پیشرفت تحصیلی براساس اضطراب امتحان قابل پیش بینی است. به عبارت دیگر هر چه افراد اضطراب امتحان کمتری داشته باشند میزان پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش های قبلی از جمله کاپا ولودمن (۲۰۱۱) رابطه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان، جورتيك (۲۰۱۰) تاثیر اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، کاسادی (۲۰۱۴) رابطه استرس و افسردگی و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رضازاده و همکاران (۱۳۹۳) تاثیر کمال گرایی و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی و محمودی و کریمی (۱۳۹۲) رابطه عزت نفس و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همسو می باشد. بعنوان مثال محمودی و کریمی (۱۳۹۲) طی پژوهشی در خصوص رابطه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معکوس وجود دارد. بدین صورت هرچه میزان اضطراب امتحان فرد بالاتر رود به همان نسبت پیشرفت تحصیلی پایین تری خواهد داشت. کاپا و ولودمن (۲۰۱۱) در پژوهشی دریافتند اضطراب امتحان به طرز مثبتی با تجربه امتحان قبلی و شکل منفی پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

برای این یافته پژوهش دو تبیین نظری وجود دارد، نخست آنکه برپایه نظریه ساراسون اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با تردید درباره توانایی های خود و ارزیابی شناختی منفی همراه است که به حواس پرتی و افت عملکرد تحصیلی منجر می شود (ساراسون، ۱۹۸۵، به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۲). دومین تبیین برپایه نظریه ویدنر (۲۰۰۸) استوار است که به سطوح اضطراب امتحان و تاثیر آن در عملکرد دانش آموزان اشاره دارد. سطح بالای اضطراب امتحان با افکار نامرتب با تکلیف، نگرانی، افکار منفی و خود کم انگاری در خلال فعالیت های استرس زا مرتبط است و بالطبع این عوامل به ایجاد تداخل در عملکرد فرد و پایین آمدن بازده عملکرد او منجر می شود. در واقع اضطراب امتحان در سطح بالا سبب می شود که فرد همواره به عواقب و پیامد های پس از امتحان فکر کند و در نتیجه سرنخ مطالب علمی در حافظه دانش آموزان پنهان شود فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب او مانع از آن می شود که معلومات خود را هنگام امتحان به یاد آورد. به هر حال تاثیر نتایج امتحانات در جنبه های مختلف زندگی و افزایش انتظارات و فشارهای والدین و سیستم های آموزشی در خصوص عملکرد تحصیلی دانش آموزان نیز موجب افزایش اضطراب امتحان آنها می شود و می تواند در عملکرد تحصیلی آنها تاثیر معکوس داشته باشد.

مولفه های شناختی نیز همراه با مولفه های هیجانی عاطفی در بروز اضطراب امتحان موثر هستند علاوه بر احساس نگرانی از اضطراب امتحان و هیجانات ممتد از این احساس تفکرات شناختی ناشی از این هیجانات نیز در بروز و میزان اضطراب امتحان تاثیر گذار هستند. به طوری که تفکرات مداخله ای و میزان اعتماد بنفس از جمله مهمترین عوامل شناختی تاثیر گذار محسوب می شوند. تفکرات مداخله ای موجب آشفتگی ذهنی و توقف بهره گیری شناختی در حین امتحان می شود (مانند تفکرات دیگری ذهن مرا پر کرده است که مرا آشفته می کند). برخلاف نگرانی، که احتمال شکست را از قبل پیش بینی می کند مداخلات فکری در حین امتحان با عملکرد دانش آموز مداخله می کند. علاوه بر این فقدان اعتماد بنفس و عزت نفس پایین نیز موجب می شود تا دانش آموز در حین امتحان دچار مشکل شود (اسنوبر و همکاران، ۲۰۰۹: ۳۱).

ابوالقاسمی علی؛ اسدی، مهناز؛ نجاریان، بهنام و شکرکن، حسین (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز* ۳ و ۴: ۶۱-۷۴.

احدی، حسین (۱۳۷۳). بررسی اسنادهای علی در دانشجو معلمان دختر و پسر مراکز تربیت معلم مشهد. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.*

آزادیکتا، مهناز (۱۳۹۲). بررسی نقش راهبردهای مقابله‌ای و سبک‌های اسنادی به عنوان پیش‌بین‌های افت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلام شهر، *مجله دست آوردهای روانشناختی ۴ (1): 99-116.*

استوار، زهره و خسروی، معصومه و اعظمی، سعید (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و راهبردهای مقابله با آن. *تهران: نشر علم آقا جانی، طهمورث و شوقی (۱۳۹۱).* تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خود متمایز سازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی. *مقاله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی سال پانزدهم. شماره ۱ بهار ۱۳۹۳*

اسلامی شهر بابکی، حیدر (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک اسناد و افسردگی در بیماران افسرده ی قطبی و دوقطبی و مقایسه آن با افراد بهنجار. *پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی. انستیتو روانپزشکی تهران.*

اسماعیلی، معصومه؛ محمود علیلو، مجید؛ بخشی پور رودسری، عباس و شریفی، محمدمین (۱۳۹۰). بررسی نگرش‌های ناکارآمد و سبک‌های مقابله‌ای در بیماران مبتلا به فشارخون اولیه. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دوره ۵، شماره ۲*

آقامیرزایی، طاهره و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه علوم و فنون مازندران)، *مجله نامه آموزش عالی، شماره ۲۰، ص ۱۱۷-۱۴۰.*

Cohen M, Ben-Zur, H & Rosenfeld, ML (2012). **Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance among College Students.** *International Journal of Stress Management, 15(3): 289-303.*

Fahs ME. (۲۰۰۸) **Coping in school: Correlations among perceptions of stress, coping styles, personal attributes and academic achievement in inner-city junior high school students.** San Francisco: Annual Meeting of American Educational Research Association; 1986: 16-20.

Gonzales NA, Tein JY, Sandler IN, Friedman RJ. (20۰۹) **On the limits of coping: Interaction between Stress and coping for inner city adolescents.** *Journal of Adolescents Research 2001; 16: 372-96.*

Heren, E., & Mitchell, C.W. (20۱3). **Relationships between the five-factor personality model and coping styles.** *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal: 40(1): 38-49.*

Ireland, J. L., Boustead, R., & Ireland, C. A. (20۱5). **Coping style and Psychological health among adolescent prisoners: A Study of young and juvenile offenders.** *Journal of Adolescent, 28, 411-428.*

Khan, Mehjabeen (2013) **"Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College,"** *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities: Vol. 5, Article 4.*

MacCann, C; Fogarty, G J.; Zeidner, M; Roberts, RD. (20۱۵). **Coping Mediates the Relationship between Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement.** *Contemporary Educational Psychology, 36(1):60-70.*

Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (20۱3). **The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students.** *College Student Journal, 37(3): 3-8.*

Repak N (2014) **Emotional fatigue: Coping whit academic pressure**. Available From :
URL: [http:// www. Gradre sources. org/articles/emotional_fatigue.shtml](http://www.Gradre sources. org/articles/emotional_fatigue.shtml).

Struthers, C.W, Perry, RP. Menec, VH (20۱۱). **An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College**. Research in Higher Education, Volume 41, Issue 5, pp 581-592.

