۲۳۰-۲۰۹

فراتحلیل عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان

دکتر مهدی معینی‌کیا [۱] ◉ سیده فاطمه ضیغمیان [۲] ◉ ابراهیم آریانی‌قیزقاپان [۳] ◉ افسانه کمری [۴]

چکیده: هدف پژوهش حاضر توصیف، تحلیل و ترکیب تحلیلهای ارائه شده در زمینهٔ عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان و روش آن فراتحلیل بوده است. جامعه آماری پژوهش را همهٔ مقالات دارای درجه علمی ـ پژوهشـــی، طرحهای پژوهشی در مراکز تحقیقات سازمان آموزش و پرورش و پایان‌نامه‌های موجود در دانشگاههای محقق اردبیلی و رازی طی سالهای ۱۳۹۴-۱۳۸۰، تشکیل می‌داد. از میان پژوهش‌های انجام شده ۵۵ مورد برای بررسی برگزیده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با سه نرم‌افزار CMA2، Excel و SPSS نســـخه ۲۲ انجام گرفته است. در سطح آمار توصیفی از فراوانی و درصد فراوانی و در ســـطح آمار استنباطی برای محاسبه اندازه اثر از g هگز و مدل اثرات ثابت و اثرات تصادفی، برای بررســـی معناداری فراوانی پژوهشها از روش شـــمارش کای اسکوئر و برای ترکیب اندازه اثرها از روش ترکیب احتمالات t واینر استفاده شده است. به‌منظور بررسی همگنی مطالعات از آزمون I2 و Q استفاده شده است که نشان داد مطالعات اولیه همگن نیســـتند. اندازه اثر محاسبه‌شده برای مطالعات تحت هر دو مدل ثابت و تصادفی از نظر آماری برای متغیر مورد بررسی معنادار بود. همچنین نتایج ترکیب احتمالات t واینر نشان داد که میان اندازه اثرهای ترکیب‌شده تفاوت معنادار وجود دارد. به‌طورکلی بررســـی عوامل تأثیرگذار بر اضطراب امتحان بر اساس پژوهشهای انجام گرفته به شناسایی ۴۷ عامل با قدرت اثر بـــزرگ منتج شده است و متغیرهای جهت‌گیری هدف، آموزش کنترل توجه و درمان فراشناختی بالاترین اثر را بر اضطراب امتحان دارند و این ارتباط به توجه افزون‌تر متولیان امر به متغیرهای مذکور نیاز دارد.

کلید واژگان: فراتحلیل، اضطراب، اضطراب امتحان

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۲۰ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۱۸

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. m_moeinikia@uma.ac.ir
۲. دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. zhwan13@gmail.com
۳. **نویسنده مسئول:** دانش‌آموخته دوره دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. e.aryani@uma.ac.ir
۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور، مرکز کرمانشاه، کرمانشاه، ایران. afsane.kamari1371@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

نظریه‌های متعددی در زمینهٔ راهبردهای یادگیری وجود دارد که هر کدام بعدی از آنها را بررسی کرده‌اند و هر کدام از این مؤلفه‌ها دارای زیر مقیاسهایی‌اند. زیرمقیاس عاطفی تئوری راهبردهای انگیزش برای یادگیری، اضطراب امتحان است. ساراسون و مندلر[1] (۱۹۵۲) اضطراب امتحان را نوعی اشتغال ذهنی می‌دانند که با خودآگاهی، خودتردیدی و خودتحقیری مشخص می‌شود. این فعالیتهای شناختی هم بر رفتار آشکار و هم بر واکنشهای فیزیولوژیکی تأثیر می‌گذارند و به ضرورت واسطه‌ای بین تجربه و رفتار عمل می‌کنند (سعدی‌پور، ۱۳۹۴).

لیبرت و موریس[2] (۱۹۶۷) اضطراب امتحان را مرکب از دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری می‌دانند. مؤلفه نگرانی به‌صورت دلواپسی ذهنی در مورد عملکرد تعریف می‌شود و شامل دلواپسی شناختی بسیار درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بعد امتحان دادن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود. هیجان‌پذیری جنبه برانگیختگی غیرارادی اضطراب است و به واکنشهای عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی اشاره می‌کند (ابوالقاسمی، گلپور، نریمانی و قمری، ۱۳۸۸).

محققانی همچون پالمن و کنلی[3] (۱۹۸۴) معتقدند که اضطراب امتحان سبب تضعیف مهارتهای مطالعه گردیده و فراشناخت افراد را دچار اختلال نموده و بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی دارد (به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸). پژوهشهای اخیر به این واقعیت اشاره دارند که اضطراب می‌تواند انگیزه فراگیران را تحت‌تأثیر قرار دهد و موجب تضعیف بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری شود (نونیزپنیا، سوارز - پلیسیونی و بونو[4]، ۲۰۱۶). به‌عبارت دیگر، اضطراب امتحان را می‌توان یک واکنش نیرومند هیجانی در شرایط ارزیابی دانست که پیش از امتحان یا در طول برگزاری آن در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (کریشان و کوپاچی[5]، ۲۰۱۵).

وقتی که از اضطراب در محیطهای آموزشی یاد می‌شود نتایج و پیامدهای کاملاً روشنی بر تعلیم و تربیت دارد (شانک[6]، پینتریچ و میس[7]، ۲۰۰۸؛ بمبناتی[8]، ۲۰۰۸). از میان انواع شناخته‌شدهٔ اضطراب در حیطه تعلیم و تربیت که در سه دههٔ اخیر پژوهشهایی را به خود اختصاص داده است، می‌توان به اضطراب ریاضی، اضطراب رایانه، اضطراب آمار، اضطراب کتابخانه‌ای و اضطراب امتحان اشاره کرد.

1. Sarason & Mandler
2. Leibert & Murris
3. Paulman & Kennelly
4. Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni & Bono
5. Crişan & Copaci
6. Schunk
7. Meece
8. Bembenutty

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

اکثـــر پژوهشـــگران این نـــوع از اضطرابهای ذکرشـــده را به‌عنـــوان اضطراب موقعیـــت ذکر می‌کنند (وانگ، اسپنسر[1] و سینگ[2]، ۲۰۰۹). پژوهشها نشان داده‌اند که برخی از دانش‌آموزان در طول ترم تسلط کافی بر مطالب را به‌دســـت می‌آورند، اما به‌علت اضطراب در هنگام ارزیابی موفقیت چندانی به‌دســـت نمی‌آورنـــد، بنابراین اضطراب، ســـلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شـــکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنها تأثیر سوء می‌گذارد (ارجنی[3]، ۲۰۰۳).

بررســـی اضطراب امتحان به‌طور جدی با پژوهشهای ساراسون و مندلر (۱۹۵۲) آغاز شده است. این پژوهشـــگران معتقدند که موقعیت امتحان دو نوع ســـائق را فرا می‌خواند: ۱) سائق مربوط به تکلیف که به بروز رفتارهایی برای انجام دادن تکلیف بر می‌گردد. ۲) ســـائقهای اضطراب آموخته‌شـــده که خود دو رفتار ناهمساز را ایجاد می‌کنند. نوع اول سائقهای کوشش مربوط به تکلیف است که افراد بر اساس آن می‌توانند امتحان را به پایان برســـانند و به این طریق اضطراب خود را کاهش دهند. نوع دیگر ســـائقها، پاسخها و رفتارهای نامربوط به تکلیف‌اند که با احساسات و هیجاناتی مانند درماندگی، واکنش جسمانی شدید، تنبیه و توبیخ مشخص می‌شوند. بنابراین اضطراب امتحان به‌منزلهٔ یک مفهوم علمی به مجموعه‌ای از سازه‌های ادراکی، فیزیولوژیکی و رفتاری اطلاق می‌شود که با نگرانی درباره پیامدهای منفی ناشی از شکست احتمالی در امتحان، همراه است (سیبر، اونیل و توبیاس[4]، ۱۹۷۷؛ به نقل از ارجنی، ۲۰۰۳).

واین[5] (۱۹۷۱) نظریهٔ توجه را برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد مطرح ساخته اســـت. افراد دارای اضطـــراب امتحان توجه خود را به فعالیتهای نامربوط به تکالیف، اشـــتغال فکرهای همـــراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانیهای جســـمانی معطوف می‌کننـــد و در نتیجه توجه کمتری بر تـــلاش و کوششـــهای تکلیف‌محور دارند که ایـــن امر موجب کاهش عملکرد آنان می‌شـــود (به نقل از تقی‌نسب،۱۳۹۲). بر اساس مدل شناختی - توجهی، معمولاً افراد دارای اضطراب امتحان زیاد، عملکردی ضعیف‌تر نسبت به افراد دارای اضطراب امتحان کم در امتحان نشان می‌دهند، به‌ویژه زمانی که تکالیف دشوار باشد و امتحانات در شرایط فشار صورت گیرد. مدل نقص و کمبود دوگانه بیان می‌کند که کیفیت عملکرد امتحان، ضرورتاً تنها به نقایص و کمبودهای توجهی مربوط نمی‌شوند.

نظریه‌پردازان گوناگون بر اهمیت اضطراب امتحان به‌مثابه یک مشـــکل چندوجهی تأکید می‌ورزند (واین، ۱۹۷۱). آنان خاطر نشـــان می‌کنند که عملکرد ضعیف در برخی از افراد ممکن اســـت در نتیجه نقایص مهارتی باشد. یعنی در فراگیری یا سازماندهی یا مرور ذهنی (مهارتهای مطالعه) و بازیابی کاربرد در حیـــن امتحان (راهبردهای امتحان‌دهی) مشـــکل دارند. افراد دارای این نقایص ممکن اســـت دلیل

1. Spencer
2. Xing
3. Ergene
4. Sieber, O'Neil & Tobias
5. Wine

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مناســـبی برای مضطرب بودن داشته باشند، زیرا فقدان یک مهارت ممکن است هم اثرات اضطراب هم اثرات عملکرد ضعیف را ایجاد کند.

مدل شـــناختی- رفتاری اضطراب امتحان را ساپ[1] (۱۹۹۴)، مفهوم‌سازی کرده است. به اعتقاد وی نگرانی یک مؤلفهٔ شـــناختی و هیجان‌پذیری یک پاسخ رفتاری هیجان است. ساپ افکار و احساساتی را بررسی می‌کند که از اضطراب امتحان به‌عنوان رفتار ناشی می‌شوند. از این رو، شناختها و هیجاناتی که شـــخص را متوجه امتحان می‌کنند تا اندازه‌ای به ســـبب وابستگیهای تقویت است. مدل فرایند انتقالی اســـپیلبرگر و واگ[2] (۱۹۹۵) تئـــوری جامعی از اضطراب امتحان اســـت که بـــه ادراکات میان- فردی، شناختها، پردازش اطلاعات و مکانیزمهای بازیابی ارتباط دارد و اثر نگرانی و هیجان‌پذیری را بر عملکرد تحصیلی مورد بررســـی قرار می‌دهد. بر اساس مدل فرایند انتقالی، اضطراب امتحان یک صفت است که در موقعیتهای ارزیابی برانگیخته می‌شـــود. در این مدل به نقص مهارتهای مطالعه و نقص در مهارتهای انجام دادن امتحان توجه شده است. براساس مدلی که پالمن و کنلی (۱۹۸۴) مطرح کرده‌اند، اضطراب علت اصلی اختلال در عملکرد دانش‌آموزان نیست، بلکه مهارتهای مطالعه و مهارتهای انجام دادن امتحان نیز سبب تضعیف آنان می‌شود. بر اساس دیدگاه کالر و هولاهان[3] (۱۹۸۰)، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، مهارتهای مطالعه نامناسب‌تری نسبت به دیگران دارند.

کالینز[4] (۱۹۹۹) معتقد اســـت که کاهش اضطراب امتحان به‌تنهایی برای بهبود پیشرفت تحصیلی کافی نیست، بلکه به‌طور همزمان لازم است عادتهای مطالعه دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان اصلاح شود. دانش‌آموزان و دانشجویانی که از مهارتهای مطالعه مناسب و در نتیجه از آمادگی خوبی برخوردارند ممکن است نگرانی کمتر و در نتیجه تمرکز بیشتری در موقعیت امتحان نشان دهند (تقی‌نسب،۱۳۹۲). اضطراب امتحان یکی از فاکتورهای اثرگذار در فرایندهای آموزشی است. هنگامی که دانش‌آموزان دچار اضطراب امتحان می‌شوند، نمی‌توانند به حداکثر توانایی خود دست یابند (مک‌دونالد، ۲۰۱۴). این عامل نه تنها در طول امتحانات، بلکه در طول دوره آماده‌ســـازی برای امتحان نیز قابل‌اثبات اســـت (مارکمن، بالیک، براونشتاین- برکوویتز و ارنفلد[5]، ۲۰۱۱).

در طول ســـالهای گذشـــته، به‌منظور بررســـی ماهیت اضطراب امتحان، مدلهـــای نظری متمایزی مورد بررســـی قرار گرفته اســـت (زایدنر[6]، ۱۹۹۸). بعضی از این مدلها بر اســـاس مدلهای خودتنظیمی و مدلهای خودتوانمندســـازی ســـازمان یافته‌اند و ســـایر مدلها، فرایندهای ادراکی و درونی را برجسته

1. Sapp
2. Spielberger & Vagg
3. Culler & Holahan
4. Collins
5. Markman, Balik, Braunstein-Bercovitz & Ehrenfeld
6. Zeidner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

می‌کنند(اسپیلبرگر و واگ، ۱۹۹۵؛ کارور، شایر و واینتراب[1]، ۱۹۸۹؛ کاوینگتون[2]، ۱۹۹۲؛ فرانکلین[3]، ۲۰۱۶). این نکته ضمن نشـــان دادن اهمیت غیرقابل‌انکاری که اضطراب امتحـــان دارد، حکایت از این دارد که نمی‌توان برای شـــناخت و کنترل مناســـب اضطراب امتحان یک یا چند عامل محدود را در نظر گرفت، بلکه باید با توجه به مدلهای گوناگون در این زمینه به شناســـایی مجموعه عوامل اثرگذار در این حوزه مبادرت کرد. از این‌رو، پژوهشـــگران تلاش می‌کنند به شناســـایی دقیق‌تر ایـــن متغیر بپردازند و تأثیر عوامل گوناگون بر آن را بســـنجند. این تلاش نه تنها کشـــور ما بلکه تمامی کشـــورهای دغدغه‌مند در حوزه تعلیم‌وتربیت را با کثرت اسناد پژوهشی در زمینه مذکور مواجه ساخته است. بهترین روش حال حاضر برای هماهنگی و یکپارچه‌ســـازی یافته‌های حاصل از پژوهشهای گوناگون در یک حوزه و ترکیب نتایج این پژوهشها، روش فراتحلیل است. از این‌رو در پژوهش حاضر با توجه به کثرت پژوهشهای انجام گرفته در حوزه اضطراب امتحان و نیز اهمیت این موضوع، به ترکیب این پژوهشها پرداخته شده است تا از این رهگذر مشخص شود، عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان کدام‌اند؟ کدام عوامل بالاترین و پایین‌ترین اثر را بر متغیر اضطراب امتحان اعمال می‌کنند؟ و آیا ترکیب آزمونهای مطالعات گوناگون در حوزه عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان معنادار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضـــر از نظر گردآوری داده‌هـــا، کتابخانه‌ای و از نظر تکنیک تحلیلی، فراتحلیل اســـت. جامعه موردبررســـی پایان‌نامه‌ها و مقالاتـــی در زمینهٔ عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان بوده اســـت. این جامعه به‌طور دقیق‌تر شامل پایان‌نامه‌های دانشگاه محقق اردبیلی و دانشگاه رازی کرمانشاه، مقالات منتشر شده در نشریات معتبر داخلی و مقالات مرتبط با اضطراب امتحان در تعدادی از سایتهای علمی معتبر و شناخته‌شـــده ایرانی (Noormags, Magiran, Irandoc, SID) و طرحهای پژوهشی موجود در مراکز تحقیقات ســـازمان آموزش و پرورش طی سالهای ۱۳۹۴-۱۳۸۰، بوده است. شایان ذکر است که جســـتجوی مدارک مورد بررسی در ســـایتهای فوق با کلید واژه‌های اضطراب امتحان و عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان انجام گرفته است. در مجموع مقاله‌ها و پایان‌نامه‌هایی با موضوعات کاملاً منطبق و یا تشـــابه موضوعی نسبتاً بالا، گردآوری شد، سپس از میان آنها با بررسی شرایط ورود هر یک از پژوهشها به فراتحلیل، روی ۵۵ مورد، آزمونهای فراتحلیل اجرا شد. به دلیل محدودیت پژوهشگر در دسترسی به پایان‌نامه‌های سایر دانشگاهها، تنها به بررسی پایان‌نامه‌های دانشگاههای محقق اردبیلی و رازی کرمانشاه اقدام شـــد. همچنین برای گردآوری اطلاعات مرتبط با هدف و سؤال پژوهش از فرم کدگذاری استفاده شـــد. ابتدا برای شناســـایی پایان‌نامه‌ها و مقالات موجود در زمینه عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان به

1. Carver, Scheier &Weintraub
2. Covington
3. Franklin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

پایگاه مرکز اطلاعات و مدارک علمی Irandoc و همچنین سایتهای Magiran ،SID و Noormags و مقالات نمایه‌شده در مجلات مراجعه و فهرست اولیه مطالعات تهیه شد. در نهایت پژوهشهایی که ملاکهای لازم را برای ورود به فراتحلیل دارا بودند در فرم تهیه‌شده کدگذاری شدند. در این زمینه از فرم کدگذاری شدهٔ کتاب فراتحلیل در پژوهشهای اجتماعی و رفتاری قاضی‌طباطبایی و ودادهیر (۱۳۹۰) استفاده شده است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. برای بررسی اطلاعات توصیفی پژوهش از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲، برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش در بخش استنباطی از نرم‌افزار CMA2 و برای محاسبه ترکیب احتمالات با روش فرمول‌نویسی، از نرم‌افزار Excel استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدلهای فراتحلیل اثرات ثابت و اثرات تصادفی و برای به‌دست آوردن اندازه اثر تفکیکی و کلی برای مطالعات از اندازه اثر g هگز، برای بررسی سوگیری انتشار از نمودارهای قیفی (فونل پلات) و آزمون اصلاح و برازش دووال و توئیدی[1]، برای بررسی تعداد مطالعات گم شده از آزمون N ایمن از خطا، همچنین برای بررسی ناهمگونی مطالعات از آزمون Q و I2 و برای ترکیب احتمالات از روش t واینر استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

از میان پژوهشهای انتخاب شده، در ۲۵ مورد از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، در ۱۷ مورد از روش نمونه‌گیری تصادفی، در ۴ مورد از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، در ۵ مورد از روش نمونه‌گیری در دسترس، در ۳ مورد از روش نمونه‌گیری سرشماری و در ۱ مورد نیز از روش نمونه هدفمند استفاده شده بود. از نظر نوع روش تحقیق، ۸ مورد آزمایشی، ۲۰ مورد نیمه‌آزمایشی، ۱۸ مورد توصیفی- همبستگی، ۴ مورد پیمایشی، ۲ مورد علی مقایسه‌ای و ۳ مورد توصیفی- تحلیلی بود. در ۱۹ مورد از شاخص آماری t، ۲۶مورد از شاخص آماری f، در ۲۸ مورد از شاخص آماری R و در ۵ مورد از شاخص آماری x^2 استفاده شده بود. در بعضی از پژوهشها بیشتر از یک آزمون آماری مورد استفاده قرار گرفته بود. از میان ۵۵ پژوهش بررسی‌شده، تعداد ۹۲ فرضیه مرتبط با عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان شناسایی شده است که از میان آنها ۵۷ فرضیه تأیید و ۲۵ فرضیه رد شده است.

نتایج بررسی اولیه مطالعات با استفاده از نمودار فونل پلات نشان‌دهنده سوگیری انتشار در مطالعات سؤال پژوهشی بود. بررسی این نمودارها نشان داد که با اضافه شدن ۳۳ مطالعه به سمت چپ میانگین، تورش موجود رفع می‌شود و توزیع مطالعات از حالت نامتقارن به حالت متقارن تغییر شکل می‌یابد.

1. Duval & Tweedie

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۱. آزمون اصلاح برازش (دووال و توئیدی) در مدل اثرات ثابت و تصادفی

	مطالعات اضافه‌شده	اثرات ثابت			اثرات تصادفی			ارزش Q
		نقطه تخمین	حد پایین	حد بالا	نقطه تخمین	حد پایین	حد بالا	
ارزش مشاهده‌شده		۰/۵۱۳	۰/۴۸۱۶	۰/۵۴۴۳	۱/۱۷۵	۰/۹۹۲۲	۱/۳۶۰	۲۸۴۳/۲۹۷
ارزش تعدیل‌شده	۳۳	۰/۲۶۰	۰/۲۳۰۶	۰/۲۸۹۴	۰/۳۴۰	۰/۱۳۷۲	۰/۵۴۳۸	۵۴۳۱/۷۳۰

طبق محاسبات این آزمون در جدول شماره ۱، در مدل اثرات ثابت و تصادفی برای رفع سوگیری مطالعات باید ۳۳ مطالعه به سمت چپ نمودار اضافه شود. ۳۳ مطالعه این امکان را فراهم می‌کند که ارزش مشاهده شده ۰/۵۱۳ را به ارزش تعدیل‌شده ۰/۲۶۰ و ارزش مشاهده‌شده ۱/۱۷۵ را به ارزش تعدیل شده ۰/۳۴۰ کاهش دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون ناهمگونی مطالعات

مدل	مقدار Q	Df	مقدار p	I^2
ثابت	۲۸۴۸/۱۸۸	۸۹	۰/۰۰۰	۹۶/۸۷۵

با توجه به جدول شماره ۲، Q محاسبه‌شده برای ۵۵ مطالعه با درجه آزادی ۸۹ برابر ۲۸۴۸/۱۸۸ محاسبه‌شده که در سطح آلفای ۰/۰۵ > p معنادار است. بنابراین فرض صفر تأیید و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه گرفته می‌شود که مطالعات مورد بررسی نامتجانس‌اند. شاخص I^2 نیز که مقدار آن ۹۶/۸۷۵ است باز هم نشانگر ناهمگونی در مطالعات است. بنابراین ۹۶/۸۷۵٪ از تغییرات کل آثار منتشر شده، به‌دلیل ناهمگونی گروه نمونه است.

جدول ۳. نتایج آزمون N ایمن از خطای کلاسیک

Z مطالعات مشاهده شده	مقدار p	آلفا	تعداد مطالعات مشاهده شده	Z آلفا	تعداد مطالعات جاافتاده
۴۳/۵۵۰۳۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵	۵۵	۱/۹۵	۴۳۴۶

آزمون N ایمن از خطای روزنتال[1] تعداد پژوهش‌های گم‌شده (با اثر میانگین صفر) را محاسبه می‌کند که لازم است به تحلیلها اضافه شوند تا عدم معناداری آماری اثر کلی به‌دست آید. همان‌طورکه

1. Rosenthal's fail-safe N test

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

در جدول شـــماره ۳ مشـــاهده می‌شـــود، مقدار $Z=۴۳/۵۵۰۳۹$ با ۵۵ مطالعه مشاهده‌شده در سطح $p<۰/۰۵$ معنادار است. همچنین تعداد مطالعات گم‌شده با اثر میانگین صفر که باید به نمونه فراتحلیل افزوده شـــود تا مقدار p دو دامنه بزرگ‌تر از ۰/۰۵ شـــود، ۴۳۴۶ مطالعه است. به‌این‌معنا که باید ۴۳۴۶ مطالعه دیگر انجام شود تا در نتایج نهایی محاسبات خطایی رخ دهد و این نتیجه حاکی از دقت و صحت بالای اطلاعات و نتایج به‌دست آمده از این پژوهش است. این مقدار مطالعه فاصله از خطا مقدار مناسب و قابل‌توجهی اســـت، بنابراین با توجه به بالا بودن این تعداد می‌توان گفت اندازه اثر کلی به‌دست آمده برای عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان قابل اعتماد است.

◉ اندازه اثر تفکیکی و کلی مطالعات

برای هر یک از پژوهشـــهای به‌کار گرفته شده، بر اساس متغیرهای اثرگذار آنها در اضطراب امتحان به‌طور جداگانه شاخص اندازه اثر، حدود بالا و پایین، مقدار z و نیز معناداری محاسبه شده که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴. مقادیر اندازه اثر و شاخصهای آماری برای هر مطالعه

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری				
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
شهنی‌ییلاق، مجیدی و حقیقی	۱۳۹۱	**هوش هیجانی**	-۰/۸۹۷	-۰/۶۸۱	-۰/۶۸۱	-۸/۱۱۸	۰/۰۰۰
یاوری‌نیا، سپهریان و یوسفی	۱۳۹۳	**سلامت روان**	-۰/۷۲۲	-۰/۹۴۴	-۰/۴۴۹	-۶/۳۴۳	۰/۰۰۰
خرمی‌راد، ارسنگ، احمری‌طهران و دهقانی	۱۳۹۲	**خودآگاهی و عشق و علاقه**	-۰/۴۲۹	-۰/۶۵۰	-۰/۲۰۷	-۳/۷۹۷	۰/۰۰۰
یعقوبی، محقق، عرفانی و الفتی	۱۳۹۲	**مدیریت زمان**	-۰/۴۲۴	-۰/۹۴۸	۰/۱۰۰	-۱/۵۸۵	۰/۱۱۳
شهنی‌ییلاق و همکاران	۱۳۹۱	**هوش کلی**	-۰/۳۸۶	-۰/۱۸۵	-۰/۷۶۲	-۳/۷۶۲	۰/۰۰۰
خرمی‌راد و همکاران	۱۳۹۲	**مقابله و تعامل با مشکلات**	-۰/۲۸۲	-۰/۵۰۱	-۰/۰۶۴	-۲/۵۳۲	۰/۰۱۱
برزگربفروئی، جان‌بزرگی و نیوشا	۱۳۹۱	**جنسیت**	-۰/۲۶۲	-۰/۴۶۶	-۰/۰۵۷	-۲/۵۱۱	۰/۰۱۲
سموعی	۱۳۸۰	**تحصیلات والدین**	-۰/۱۷۴	-۰/۳۸۸	۰/۰۴۰	-۱/۵۹۷	۰/۱۱۰
خرمی‌راد و همکاران	۱۳۹۲	**تفکر کلی و بعد اعتقادی**	۰/۱۲۰	-۰/۳۳۷	۰/۰۹۷	-۱/۰۸۵	۰/۲۷۸

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۴. (ادامه)

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری			
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
برزگربفروئی و همکاران	۱۳۹۱	**پایبندی مذهبی**	۰/۰۰۶	-۰/۱۹۷	۰/۲۰۹	۰/۰۵۸	۰/۹۵۴
یاوری‌نیا و همکاران	۱۳۹۳	**حمایت اجتماعی**	۰/۰۲۰	-۰/۱۹۰	۰/۲۳۰	۰/۱۸۷	۰/۸۵۲
سعادت، کریمی‌مفرد و قاسم‌زاده	۱۳۹۲	**مشاوره انگیزشی نظام‌مند**	۰/۰۲۲	-۰/۶۷۴	۰/۷۱۹	۰/۰۶۳	۰/۹۵۰
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	**تکانه**	۰/۰۴۰	-۰/۲۴۴	۰/۳۲۴	۰/۲۸۵	۰/۷۸۳
پیری و قبادی	۱۳۹۲	**کاربست یادگیری فعال**	۰/۰۶۰	-۰/۱۴۲	۰/۲۶۲	۰/۵۸۲	۰/۵۶۱
برزگربفروئی و همکاران	۱۳۹۱	**جنسیت**	۰/۰۹۴	-۰/۱۰۹	۰/۲۹۷	۰/۹۰۸	۰/۳۶۴
شیخ ابومسعودی و همکاران	۱۳۹۴	**ارزشیابی ساختاریافته عینی**	۰/۱۳۳	-۰/۴۱۳	۰/۶۷۹	۰/۴۷۷	۰/۶۳۳
خوش‌کشت و همکاران	۱۳۹۴	**رایحه درمانی**	۰/۱۴۹	-۰/۲۵۹	۰/۵۵۷	۰/۷۱۴	۰/۴۷۵
سبزه‌آرای، محمدی، مهری و طالعی	۱۳۹۳	**هوش**	۰/۱۶۹	-۰/۱۰۳	۰/۴۴۱	۱/۲۱۸	۰/۲۲۳
سموعی	۱۳۸۰	**معدل درسی**	۰/۱۸۱	۰/۰۲۹	۰/۳۳۲	۲/۳۳۰	۰/۰۲۰
موسوی، جبل‌عاملی و علی‌بخشی	۱۳۹۱	**هوش هیجانی**	۰/۲۰۱	۰/۰۹۲	۰/۳۱۰	۳/۶۰۱	۰/۰۰۰
ماردپور، جهانبخش و حسینی‌نیک	۱۳۹۰	**ایمن‌سازی و حساسیت‌زدایی**	۰/۲۱۰	–	–	–	۰/۰۰۰
احمدیان	۱۳۹۲	**دروغ‌پردازی**	۰/۲۲۱	-۰/۰۰۲	۰/۴۴۴	۱/۹۴۰	۰/۰۵۲
یاوری‌نیا و همکاران	۱۳۹۳	**احساس کنترل**	۰/۲۲۱	۰/۰۱۰	۰/۴۳۲	۲/۰۵۲	۰/۰۴۰
میرزایی‌علویجه و همکاران	۱۳۹۲	**ویژگیهای دموگرافیک**	۰/۲۴۷	۰/۰۱۴	۰/۴۸۱	۲/۰۷۶	۰/۰۳۸
احمدیان	۱۳۹۲	**روان گسسته‌گرایی**	۰/۲۶۲	۰/۰۳۸	۰/۴۸۵	۲/۲۹۳	۰/۰۲۲
احمدیان	۱۳۹۲	**برون‌گرایی**	۰/۲۸۲	۰/۰۵۸	۵۰۶	۲/۴۶۹	۰/۰۱۴
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	**عدم پذیرش**	۰/۳۲۱	۰/۰۳۳	۰/۶۰۸	۲/۱۸۶	۰/۰۲۹
سلیمی‌شکراب	۱۳۸۹	**هوش معنوی وهیجانی**	۰/۳۳۷	۰/۰۶۶	۰/۶۰۸	۲/۴۳۷	۰/۰۱۵
نیک‌منش و یاری	۱۳۹۰	**خودکارآمدی و ادراک خویش**	۰/۳۴۹	۰/۱۲۹	۰/۵۶۹	۳/۱۰۶	۰/۰۰۲

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۴. (ادامه)

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری				
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
کارشکی، امین‌یزدی و اخترایی‌طوسی	۱۳۹۰	آموزش روشهای مطالعه	۰/۳۶۴	-۰/۲۲۲	۰/۹۵۰	۱/۲۱۷	۰/۲۲۴
محمدی‌فر، نجفی، رزم‌آرا و محمدزاده	۱۳۹۰	ارزشیابی توصیفی و سنتی	۰/۳۶۴	-۰/۰۳۲	۰/۷۶۰	۱/۸۰۱	۰/۰۷۲
نورزاد قراملکی، میرنسب، غباری‌بناب و هاشمی	۱۳۹۱	مؤلفه‌های اسناد دینی	۰/۳۶۹	۰/۱۵۸	۰/۵۸۱	۳/۴۲۲	۰/۰۰۱
احمدیان	۱۳۹۲	منبع کنترل	۰/۴۰۷	۰/۱۸۱	۰/۶۳۴	۳/۵۲۷	۰/۰۰۰
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	تنظیم هیجان	۰/۴۸۶	۰/۱۹۴	۰/۷۷۸	۳/۲۵۸	۰/۰۰۱
برزگربفروئی و همکاران	۱۳۹۱	دوسوگرایی مذهبی	۰/۵۱۵	-۰/۳۰۶	۰/۷۲۵	۴/۸۲۸	۰/۰۰۰
نعیمی‌حسینی، زارع، هرمزی، شقاقی و کاوه	۱۳۹۰	یادگیری موقعیتی تلفیقی	۰/۵۴۳	-۰/۱۲۷	۱/۲۱۳	۱/۵۸۸	۰/۱۱۲
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	آگاهی	۰/۶۲۶	۰/۳۲۹	۰/۹۲۴	۴/۱۲۴	۰/۰۰۰
کارشکی و همکاران	۱۳۹۰	آموزش هوش هیجانی	۰/۶۵۷	۰/۰۶۰	۱/۲۵۴	۲/۱۵۸	۰/۰۳۱
احقر	۱۳۹۴	راهبردهای شناختی و فراشناختی	۰/۶۷۵	۰/۵۰۷	۰/۸۴۲	۷/۸۸۴	۰/۰۰۰
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	اهداف پیشرفت	۰/۷۱۱	۰/۴۰۹	۱/۱۲۰	۴/۶۱۹	۰/۰۰۰
خسروی و بیگدلی	۱۳۸۷	ویژگیهای شخصیتی	۰/۷۷۹	۰/۵۲۷	۱/۰۱۳	۶/۲۰۴	۰/۰۰۰
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	کمال‌گرایی مثبت	۰/۷۸۶	۰/۴۸۱	۱/۰۹۱	۵/۰۴۵	۰/۰۰۰
احمدیان	۱۳۹۲	روان آزرده‌گرایی	۰/۷۹۵	۰/۵۵۶	۱/۰۳۳	۶/۵۲۵	۰/۰۰۰
جراره و محمدی‌کرکانی	۱۳۹۲	آموزش شناختی ـ رفتاری	۰/۷۹۷	۰/۳۱۶	۱/۲۷۹	۳/۲۴۴	۰/۰۰۱
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	راهبردهای مطالعه	۰/۸۵۹	۰/۵۵۰	۱/۱۶۸	۵/۴۴۴	۰/۰۰۰
آقاجانی، شوقی و نعیمی	۱۳۹۳	خودکارآمدی	۰/۸۹۳	۰/۴۸۸	۱/۲۹۸	۴/۳۲۰	۰/۰۰۰
قدمی	۱۳۹۳	کمال‌گرایی	۱/۰۳۶	۰/۷۷۱	۱/۳۰۲	۷/۶۵۴	۰/۰۰۰
حق‌شناس، بهره‌دار و رحمن‌ستایش	۱۳۸۸	روشهای شناختی- رفتاری	۱/۱۲۹	۰/۸۱۲	۱/۴۴۶	۶/۹۷۲	۰/۰۰۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۴. (ادامه)

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری			
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
یعقوبی، محققی، یوسف‌زاده، گنجی و الفتی	۱۳۹۳	مدیریت زمان	۱/۱۳۲	۰/۵۹۳	۱/۶۷۱	۴/۱۱۶	۰/۰۰۰
چالمه و لطیفیان	۱۳۹۱	محیط یادگیری فراشناختی	۱/۱۵۳	۰/۹۵۲	۱/۳۵۴	۱۱/۲۵۸	۰/۰۰۰
محمدی‌درویش، حاتمی، اسدزاده و احدی	۱۳۹۲	راهبردهای خودتنظیمی	۱/۱۸۷	۰/۶۲۶	۱/۷۴۸	۴/۱۴۴	۰/۰۰۰
صداقتی‌اصطهباناتی	۱۳۹۳	مهارتهای مثبت‌اندیشی	۱/۲۰۱	۰/۲۸۳	۲/۱۱۹	۲/۵۶۴	۰/۰۱۰
بیرامی و پورفرج‌عمران	۱۳۹۲	خودکارآمدی و خوش‌بینی	۱/۲۳۹	۰/۹۱۷	۱/۵۶۱	۷/۵۴۱	۰/۰۰۰
موسوی و همکاران	۱۳۹۳	کمال‌گرایی نابهنجار	۱/۲۲۴	۰/۸۴۶	۱/۶۲۳	۶/۴۲۶	۰/۰۰۰
الله‌کرمی و امیرتیموری	۱۳۹۲	راهبردهای شناختی و فراشناختی	۱/۲۷۸	۰/۷۱۵	۱/۸۴۱	۴/۴۴۶	۰/۰۰۰
مؤمنی، رضایی و گرجی	۱۳۹۲	راهبرد فراشناختی	۱/۲۸۲	۰/۵۵۸	۲/۰۰۵	۳/۴۷۱	۰/۰۰۱
پاشایی، پورابراهیم و خوش‌کنش	۱۳۸۸	مهارتهای مقابله با هیجانها	۱/۲۸۹	۰/۵۲۰	۲/۰۵۸	۳/۲۸۶	۰/۰۰۱
رفیق ایرانی	۱۳۸۵	مهارت مطالعه	۱/۲۹۶	۰/۶۲۶	۱/۹۶۷	۳/۷۸۸	۰/۰۰۰
منتظرالظهور	۱۳۸۴	مهارتهای کنار آمدن	۱/۳۱۰	۰/۵۶۲	۲/۰۵۷	۳/۴۳۲	۰/۰۰۱
زکی	۱۳۸۹	جنسیت	۱/۳۱۹	۱/۰۷۰	۱/۵۶۸	۱۰/۳۷۳	۰/۰۰۰
حیدریان و نوروزی	۱۳۹۳	کمال‌گرایی منفی	۱/۳۴۷	۱/۰۰۴	۱/۶۸۹	۷/۶۹۹	۰/۰۰۰
رفیق ایرانی	۱۳۸۵	آموزش ایمن‌سازی روانی	۱/۵۸۷	۰/۸۸۷	۲/۲۸۷	۴/۴۴۴	۰/۰۰۰
آریاناکیا و حسنی	۱۳۹۳	راهبردهای تنظیم هیجانی	۱/۷۵۳	۱/۴۷۴	۲/۰۳۳	۱۲/۲۹۴	۰/۰۰۰
قهوه‌چی الحسینی، فتحی‌آشتیانی و ساتکین	۱۳۹۴	درمانگری شناختی	۱/۷۶۳	۰/۴۰۳	۳/۱۲۳	۲/۵۴۰	۰/۰۱۱
درتاج، موسوی و رضایی	۱۳۹۲	ویژگیهای فردی	۱/۷۷۷	۱/۴۸۷	۲/۰۶۶	۱۲/۰۲۵	۰/۰۰۰
بدلی، سراجی، مهربان و زیباپرچم	۱۳۹۳	کارپوشه الکترونیکی	۱/۷۹۲	۱/۱۹۸	۲/۳۸۵	۵/۹۱۷	۰/۰۰۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۴. (ادامه)

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری				
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
ستاری نجف‌آبادی و حیدری	۱۳۹۴	مشاوره فراشناختی	۱/۸۸۶	۱/۱۵۱	۲/۶۲۱	۵/۰۳۱	۰/۰۰۰
زکی	۱۳۸۹	ترس و نگرانی از درس	۱/۹۷۲	۱/۶۵۳	۲/۲۹۱	۱۲/۱۱۵	۰/۰۰۰
عسلی طالکوئی، سلیمی‌بجستانی و شفیع‌آبادی	۱۳۹۲	خوددلگرم‌سازی	۲/۰۲۳	۰/۹۷۵	۳/۰۷۱	۳/۷۸۴	۰/۰۰۰
قهوه‌چی الحسینی و همکاران	۱۳۹۴	درمانگری فراشناختی	۲/۰۶۵	۰/۶۲۵	۳/۵۰۴	۲/۸۱۱	۰/۰۰۵
زکی	۱۳۸۹	مهم بودن درس	۲/۱۰۰	۱/۷۷۱	۲/۴۲۹	۱۲/۴۹۴	۰/۰۰۰
رضایی، اژه‌ای و غلامعلی‌لواسانی	۱۳۹۱	راهبردهای مقابله‌ای	۲/۳۰۲	۱/۶۵۴	۲/۹۴۹	۶/۹۶۸	۰/۰۰۰
زکی	۱۳۸۹	انگیزش یادگیری درس	۲/۳۷۷	۲/۰۲۴	۲/۷۳۰	۱۳/۲۰۱	۰/۰۰۰
سلیمی و محمدی	۱۳۹۲	مهارتهای حل مسئله	۲/۳۸۲	۱/۶۶۳	۳/۱۰۰	۶/۵۰۰	۰/۰۰۰
آقاجانی و همکاران	۱۳۹۳	خودمتمایزسازی	۲/۳۹۷	۱/۸۱۸	۲/۹۷۷	۸/۱۱۲	۰/۰۰۰
درتاج	۱۳۹۲	ارزش تکلیف	۲/۴۸۸	۲/۱۵۲	۲/۸۲۳	۱۴/۵۳۰	۰/۰۰۰
گل‌پور	۱۳۸۵	بازسازی شناختی	۲/۵۳۸	۱/۷۱۴	۳/۳۶۱	۶/۰۳۹	۰/۰۰۰
آقاجانی و همکاران	۱۳۹۳	گسلش عاطفی	۲/۵۶۰	۱/۹۵۷	۳/۱۶۳	۸/۳۲۳	۰/۰۰۰
رفیق ایرانی	۱۳۸۵	مهارت مطالعه و ایمن‌سازی روانی	۲/۶۰۵	۱/۷۷۱	۳/۴۳۸	۶/۱۲۴	۰/۰۰۰
آقاجانی و همکاران	۱۳۹۳	آمیختگی با دیگران	۲/۶۹۴	۲/۰۳۳	۳/۲۶۵	۸/۴۲۹	۰/۰۰۰
شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی‌قوام	۱۳۹۱	کاهش استرس مبتنی بر ذهن	۲/۶۶۴	۱/۶۹۵	۳/۶۳۴	۵/۳۸۸	۰/۰۰۰
شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی	۱۳۹۳	کاهش استرس و مهارت مطالعه	۲/۶۶۴	۱/۶۹۵	۳/۶۳۴	۵/۳۸۸	۰/۰۰۰
به‌پژوه، بشارت، غباری و فولادی	۱۳۸۸	راهبردهای شناختی- رفتاری	۲/۶۷۸	۲/۰۴۵	۳/۳۱۰	۸/۲۹۷	۰/۰۰۰
آقاجانی و همکاران	۱۳۹۳	مواضع شخصی	۲/۷۴۴	۲/۱۱۴	۳/۳۷۴	۸/۵۳۴	۰/۰۰۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۴. (ادامه)

نام پژوهشگر(ان)	سال انجام پژوهش	متغیرهای اثرگذار	شاخصهای آماری			
			g هگز	حد پایین	حد بالا	مقدار z	مقدار p
زکی	۱۳۸۹	لذت بردن از یادگیری درس	۲/۸۳۷	۲/۴۴۳	۳/۲۳۱	۱۴/۰۹۷	۰/۰۰۰
آقاجانی و همکاران	۱۳۹۳	واکنش عاطفی	۳/۰۷۶	۲/۳۹۴	۳/۷۵۷	۸/۸۵۰	۰/۰۰۰
برزگربفروئی و همکاران	۱۳۹۱	ناپایبندی مذهبی	۳/۰۹۰	۲/۷۱۷	۳/۴۶۳	۱۶/۲۲۳	۰/۰۰۰
سلمانی	۱۳۹۳	خودگویی مثبت	۵/۰۶۰	۳/۶۰۲	۶/۵۱۷	۶/۸۰۵	۰/۰۰۰
عظیمی، شاکری، نوری و حاتمی	۱۳۹۳	درمان فراشناختی	۶/۰۶۴	۴/۴۳۲	۷/۶۹۶	۷/۲۸۳	۰/۰۰۰
گل‌پور	۱۳۸۵	آموزش کنترل توجه	۶/۱۳۹	۴/۶۶۳	۷/۶۱۶	۸/۱۵۲	۰/۰۰۰
درتاج	۱۳۹۲	جهت‌گیری هدف	۱۴/۰۰۶	۱۲/۵۱۷	۱۵/۴۹۴	۱۸/۴۴۲	۰/۰۰۰

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۴، از میان ۹۱ عامل به‌عنوان متغیر اثرگذار بر اضطراب امتحان، در ۷۵ متغیر مقادیر اندازه اثر و Z محاسبه‌شده، معنادار است (P<۰/۰۵). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که متغیر هوش هیجانی در پژوهش شهنی‌ییلاق و همکاران (۱۳۹۱) با اندازه اثر معادل ۰/۸۹۷- و متغیر جنسیت در پژوهش برزگربفروئی و همکاران (۱۳۹۱) با اندازه اثر ۰/۲۶۲-، به‌ترتیب دارای کمترین و بیشترین اندازه اثر منفی معنادار در میان عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان شناسایی شده‌اند. در میان مقادیر اندازه اثر مثبت محاسبه شده، پژوهش سموعی (۱۳۸۰) در متغیر اثرگذار معدل درسی با اندازه اثر ۰/۱۸۱ و پژوهش درتاج (۱۳۹۲) در متغیر اثرگذار جهت‌گیری هدف با اندازه اثر ۱۴/۰۰۶، به‌ترتیب کمترین و بیشترین اندازه اثر را در میان مطالعات به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۵. توزیع فراوانی طبقات اندازه اثر متغیر اضطراب امتحان

شدت اندازه اثر	فراوانی	درصد فراوانی
۰/۱ تا ۰/۳ کم	۱۳	۱۷/۳۳
۰/۳ تا ۰/۸ متوسط	۱۵	۲۰/۰۰
۰/۸ بالاتر	۴۷	۶۲/۶۶
کل	۷۵	۱۰۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

بر اســاس اطلاعات جدول شــماره ۵، برای ۱۳ متغیر اندازه اثر کمتــر از ۰/۳، ۱۵ متغیر اندازه اثر متوســط ۰/۳ تا ۰/۸ و ۴۷ متغیر اندازه اثر بزرگ‌تر از ۰/۸محاسبه شده است. به‌طورکلی، مقدار Z برای همهٔ پژوهشــها به‌جز مطالعات خرمــی‌راد و همکاران (۱۳۹۲) (در متغیر تفکر کلــی و بعد اعتقادی)، یعقوبــی و همــکاران (۱۳۹۳)، یاوری‌نیا و همکاران (۱۳۹۳) (در متغیــر حمایت اجتماعی)، احمدیان (۱۳۹۲) (در متغیــر دروغ‌پــردازی)، محمدی‌فر و همــکاران (۱۳۹۰)، حیدریان و نــوروزی (۱۳۹۳) (در متغیر اهداف)، سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳)، سعادت و همکاران (۱۳۹۲)، شیخ ابومسعودی و همکاران (۱۳۹۴)، برزگربفروئی و همکاران (۱۳۹۱) (در متغیر پایبندی مذهبی و جنسیت)، کارشکی و همکاران (۱۳۹۰) (در متغیر آموزش روشهای مطالعه)، سموعی (۱۳۸۰) (در متغیر تحصیلات والدین)، نعیمی‌حســینی و همکاران (۱۳۹۰) و پیری و قبادی (۱۳۹۲) که غیرمعنادار ارزیابی شــده‌اند، در بقیه موارد معنادار گزارش شده است. همچنین توزیع فراوانی جدول شماره ۵، نشان می‌دهد که ۶۲/۶۶ درصد از مطالعات مربوط به اضطراب امتحان، اندازه اثر بالا داشــته است. به بیان ساده‌تر، این نتیجه حاکی از شدت تأثیر بالای عوامل متعدد در اضطراب امتحان است.

جدول ۶. اندازه اثر کلی مطالعات بر اساس مدل ثابت و تصادفی

مدل	اندازه اثر و سطح اطمینان ۹۵ درصد				آزمون‌معناداری (دو دامنه)		میانگین اثرات	
	تعداد مطالعات	اندازه اثر	حدپایین	حد بالا	z-value	p-value	مثبت	منفی
ثابت	۵۵	۰/۵۱۳	۰/۴۸۲	۰/۵۴۵	۳۲/۰۱۶	۰/۰۰۰	۲/۳۶	-۰/۲۸۵۸
تصادفی	۵۵	۱/۱۸۸	۱/۰۰۳	۱/۳۷۴	۱۲/۵۵۳	۰/۰۰۰		

نتایج جدول شــماره ۶ نشــان می‌دهد که مقادیر z در مدل ثابت و تصادفی به‌ترتیب برابر ۳۲/۰۱۶ و ۱۲/۵۵۳ در ســطح معناداری $p<۰/۰۵$ معنادارند. اندازه اثر کلی مطالعات انجام‌شده در زمینه عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان در مدل اثرات ثابت برابر ۰/۵۱۳ و در مدل اثرات تصادفی برابر ۱/۱۸۸ است.

جدول ۷. معیار تفسیر اندازه اثر استاندارد (اقتباس از دلاور، ۱۳۹۴)

تفسیر اندازه اثر	مقدار r	مقدار d
کم	۰/۱	۰/۲
متوسط	۰/۳	۰/۵
زیاد	۰/۵	۰/۸

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

براســـاس جدول شـــماره ۷، اندازه اثر کلی برای مطالعات سؤال پژوهش در مدل اثرات ثابت در حد متوســـط و در مدل اثرات تصادفی بزرگ اســـت (جدول ۶)، بنابراین تأثیر عوامل گوناگون بر اضطراب امتحان تأیید می‌شود.

جدول ۸. نتایج آزمون کای اسکوئر مطالعات مربوط به متغیر اضطراب امتحان

	p<۰/۰۵	p>۰/۰۵	کل
مشاهده‌شده	۵۱	۴	۵۵
مورد انتظار	۱	۵۴	۵۵

$p<۰/۰۵، df = ۱۰، X^۲ = ۹/۸۵$

با توجه به مفروضات جدول شماره ۸، می‌توان نتیجه گرفت که $X^۲$ محاسبه شده ($X^۲ = ۹/۸۵، df=۱$) از $X^۲$ جدول معیار، در ســـطح معناداری$p<۰/۰۵$ بزرگ‌تر است و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که مقدار محاسبه‌شده در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین نقش عوامل شناسایی‌شده بر اضطراب امتحان تأیید می‌شود.

◉ نتایج آزمون ترکیب احتمالات مطالعات

برای بررسی تفاوت معناداری میان اندازه اثرهای مطالعات از روش جمع کردن مقادیر t که به روش واینر معروف است استفاده شده است.

$$Z = \frac{\sum t}{\sqrt{\sum[(df / df - ۲)]}}$$

(اقتباس از دلاور، ۱۳۹۴)

جدول ۹. جمع مقادیر t مطالعات مربوط به متغیر اضطراب امتحان

آماره Z	df	سطح معناداری
۵۱/۰۵	۵۳	۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول شماره ۹، مقدار $Z= ۵۱/۰۵$ ، با $df = ۵۳$ در سطح معناداری ۰/۰۵ معنادار می‌باشـــد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت با ترکیب آزمونهای مستقل، به‌طورکلی نتیجه حاصل از ترکیب این نتایج، معنادار است. به زبان ساده، خلاصه و ترکیب کلی آزمون که به بررسی فرضیه در ۵۵ مطالعه پرداخته، معنادار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به کثرت پژوهشـــهای انجام گرفته در حوزه اضطـــراب امتحان و نیز اهمیت این موضوع به ســـبب بازدارندگی که در عملکرد و پیشـــرفت تحصیلی یادگیرندگان دارد، همچنین هزینه‌هایی که به دلیل انجام دادن این پژوهشـــها به جامعه پژوهشـــی کشور تحمیل می‌شـــود، به واکاوی این پژوهشها با روش فراتحلیل اقدام شـــده اســـت. نتایج نشـــان داد کـــه در ۵۵ پژوهش مورد بررســـی، ۹۱ عامل به‌عنوان عوامل مؤثر در اضطراب امتحان مورد توجه قرار گرفته اســـت. یافته‌های به‌دســـت آمده از این فراتحلیل نشـــان دادند که این عوامل زمینه‌های گوناگونی مانند جنسیت، روشهای تدریس و ارزشیابی، ویژگیهای شـــخصیتی، روشهای مشاوره و درمان، عوامل انگیزشی مرتبط با درس، ویژگیهای محیطی و عوامـــل مذهبـــی را در بر می‌گیرند. در این میـــان، تأثیر ۴۷ عامل بر اضطراب امتحـــان قابل‌توجه بوده اســـت و شـــاخص اندازه اثر محاسبه‌شـــده برای آنها بر اساس تفســـیر کوهن، بزرگ ارزیابی شده است (این عوامل عبارت‌اند از: هوش «کلی، هیجانی، معنوی»؛ روشـــهای آموزش «راهبردهای خودتنظیمی، مهارتهای مثبت‌اندیشی، مهارتهای مقابله با هیجان، مهارتهای کنار آمدن، راهبردهای شناختی- رفتاری، کنترل توجه، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، ایمن‌سازی منظم و ترکیبی از روش ایمن‌سازی با مهـــارت مطالعه و آموزش هوش هیجانی»؛ راهبردهای «مطالعـــه، تنظیم هیجان در طول امتحان»؛ ویژگیهای محیط یادگیری فراشناختی؛ جهت‌گیری هدف، جنسیت، ویژگیهای شخصیتی، سلامت روان، روان‌رنجوری، روان گسســـته‌گرایی، برون‌گرایی، گســـلش عاطفی، آمیختگی با دیگـــران، کمال‌گرایی «مثبـــت، منفی و نابهنجار»، باورهای خودکارآمدی و ادراک خویشـــتن، خودآگاهی و عشـــق و علاقه، احساس کنترل، خودمتمایزســـازی، خوددلگرم‌سازی، مشـــاوره، مدیریت زمان، عوامل مرتبط با درس «از جملـــه ترس و نگرانی از درس، مهم بودن درس، انگیزش یادگیـــری درس، لذت از یادگیری درس و ارزش تکلیـــف»، به‌کارگیری کارپوشـــه الکترونیکی، مؤلفه‌های مذهبی «از جمله اســـنادهای دینی، دوسوگرایی مذهبی و ناپایبندی مذهبی»).

بر اســـاس محاسبه شاخص اندازه اثر، بالاترین اندازه اثر مربوط به متغیر جهت‌گیری هدفی به‌دست آمـــده اســـت. در تبیین یافته این پژوهش می‌توان به این نکته اشـــاره کرد کـــه در مطالعات گوناگون، پژوهشگران به بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی و اضطراب امتحان پرداخته‌اند و به تأثیرپذیری اضطراب امتحان از این متغیر اذعان کرده‌اند، به‌طوری‌که در پژوهش وانگ و اردهایم[1] (۲۰۰۷) اشـــاره شده است کـــه افرادی که ثبـــات عاطفی کم دارند، اغلب مضطرب‌اند و به ایده‌هـــا و رفتارهای خود اعتماد ندارند. مشـــخصه این افراد بی‌قراری است؛ آنها دائما نگران هســـتند و قرار گرفتن در شرایط استرس‌زا، کنترل احساسات را برایشان دشوار می‌کند، تدافعی و محتاط‌اند، درباره خودشان تصور منفی دارند، درباره آنچه دیگران در مورد آنها فکر می‌کنند نیز نگران‌اند و وقایع منفی را به علل درونی، پایدار و جهانی نســـبت

1. Erdheim

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

می‌دهند(زوایگ و وبستر[1]، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که چنین گرایشهایی را از خود نشان می‌دهند، ممکن است فکر کنند که مشارکت در یک فعالیت می‌تواند به شکست منجر شود و بر مهارتهای آنها اثر منفی بگذارد، بنابراین ترجیح می‌دهند از این وضعیت اجتناب کنند. محققان معتقدند افرادی که اهداف تسلط را برآورده می‌کنند، رفتارهایی شـــبیه به افرادی با ثبات احساسات شدید از خود نشان می‌دهند. اهداف تسلط با خوش‌بینی در مواجهه با چالشها همراه است (همان). در صورت شکست، افرادی که در راستای رشد توانمندیها (اهداف تسلط) قرار دارند، الگوهای احساسی سازگاری را از خود نشان می‌دهند و تلاش می‌کنند که وظایفشان را تکمیل کنند. در این افراد، اشتباهها به‌منزله فرصتهای یادگیری در نظر گرفته می‌شود (استن و آپریا[2]، ۲۰۱۵).

یافته‌های پژوهش نشان داد که ترکیب شاخص اندازه اثر محاسبه‌شده برای شناسایی عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان، در مدل اثرات ثابت، برابر با ۰/۵۱۳ اســـت و با توجه به تفســـیر اندازه اثر این مقدار «متوســـط» ارزیابی می‌شود و ترکیب Z فیشر همه پژوهشهای حوزه عوامل اثرگذار بر اضطراب امتحان نیز معنادار محاسبه شده است. به‌عبارت‌دیگر، اگرچه به‌طور طبیعی برخی عوامل، اثر بزرگ و برخی دیگر اثر کوچکی را بر متغیر اضطراب امتحان نشـــان می‌دهند، اما ترکیب مجموعه عوامل شناسایی‌شـــده، اثر متوسط و معناداری را بر اضطراب امتحان اعمال می‌کند که این یافته از اهمیت و توجه هرچه بیشتر به این عوامل در جهت کنترل مطلوب اضطراب امتحان فراگیران حکایت دارد.

شـــایان ذکر اســـت که اگرچه اضطراب امتحان به‌منزلهٔ یکی از عوامل مؤثر بر فرایندهای یادگیری، همه ســـاله پژوهشهای بســـیاری را به خود معطوف داشته اســـت، اما با توجه به این مسئله که بخشی این پژوهشـــها در قالبهای اسناد انتشارنیافته صورت می‌پذیرند و همچنین کلیه پژوهشهای انتشاریافته نیز با توجه به روشـــهای به‌کار برده شـــده در آنها، قابلیت ورود به فراتحلیل را ندارند، دستیابی به همه اطلاعات آماری پژوهشها همیشه امکان‌پذیر نیست. بنابراین دستیابی به نتیجه قطعی با در نظر گرفتن محدودیتهای یادشـــده دشوار است. در ضمن شاخصهای اندازه اثر محاسبه شده در برخی از پژوهشهای به‌کار برده شـــده در این مطالعه، به شـــکل قابل‌توجهی از اندازه‌های دامنه تعریف‌شده در تفسیر کوهن فاصله دارد که این محاســـبه ممکن است بر اساس عدم تناسب میان حجم نمونه در پژوهشها و مقادیر اعلام شـــده از آزمونهای آماری باشد. این مورد نیز یکی دیگر از تنگناهای انجام این پژوهش بوده است. به‌طورکلی، بررســـی عوامل تأثیرگذار بر اضطراب امتحان بر اساس پژوهشـــهای انجام گرفته در داخل کشـــور به شناســـایی ۴۷ عامل با قدرت اثر بزرگ منتج شده اســـت که با توجه به نتایج به‌دست آمده در این مطالعه، متغیرهای جهت‌گیری هدف، آموزش کنترل توجه و درمان فراشـــناختی بالاترین اثر را بر اضطراب امتحان دارند و این ارتباط به توجه افزون‌تر متولیان امر نسبت به متغیرهای مذکور نیاز دارد.

1. Zweig & Webster
2. Stan & Oprea

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

آریاناکیا، المیرا و حســـنی، جعفر. (۱۳۹۳). نقش راهبردهـــای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان. *فصنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰ (۴)، ۱۴۱-۱۵۸.

آقاجانی، طهمورث؛ شـــوقی، بهزاد و نعیمی، سارا. (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵ (۱)، ۳۴-۴۳.

ابوالقاسمی، عباس؛ گل‌پور، رضا؛ نریمانی، محمد و قمری، حسین. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *مجله علمی پژوهشی مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰ (۳)، ۵-۲۰.

احقر، قدسی. (۱۳۹۴). پیش‌بینی میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی آنان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱ (۱)، ۷۵-۹۲.

احمدیان، ناصر. (۱۳۹۲) رابطه ویژگی‌های شـــخصیتی و منبع کنترل با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرســـتانی شهر بیرجند. *مطالعات روانشناسی تربیتی*،۱۰ (۱۸)، ۱-۲۰.

الله‌کرمی، آزاد و امیرتیموری، محمدحسن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا، ۹ (۲)، ۸۵-۱۰۸.

بدلی، مهدی؛ سراجی، فرهاد؛ مهربان، جواد و زیباپرچم، شهین. (۱۳۹۳). تأثیر به‌کارگیری کارپوشه الکترونیکی بر اضطراب امتحان و عزت‌نفس دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۳۲ (۱۰)، ۹۵-۱۱۴.

برزگربفروئی، مرتضی؛ جان‌بزرگی، مســـعود و نیوشا، بهشته. (۱۳۹۱). نقش پایبندی مذهبی و جنسیت در اضطراب امتحان. *دوفصنامه علمی پژوهشی مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ۶ (۱۰)، ۴۳ -۶۱.

به‌پژوه، احمد؛ بشـــارت، محمدعلی؛ غباری، باقـــر و فولادی، فاطمه. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای شـــناختی- رفتاری برکاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۹ (۱)، ۳-۲۱.

بیرامی، منصور و پورفرج‌عمران، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و خوش‌بینی با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۱ (۷)، ۹-۱۶.

پاشـــایی، زهره؛ پورابراهیم، تقی و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳ (۴)، ۷-۲۰.

پیری، موسی و قبادی، لیلا. (۱۳۹۲). رابطه کاربست یادگیری فعال با باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹ (۳)، ۲۷-۴۸.

تقی‌نســـب، مریـــم. (۱۳۹۲). *فراتحلیلی بر پژوهش‌های انجام شـــده در حوزه اضطراب امتحان*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشـــد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبائی.

جراره، جمشید و محمدی‌کرکانی، آذر. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۷ (۴)، ۳۰۷-۳۱۳.

چالمه، رضا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶ (۳)، ۴۳-۵۸.

حق‌شـــناس، حسن؛ بهره‌دار، محمدجعفر و رحمن‌ســـتایش، زهرا. (۱۳۸۸). کارآزمایی کاهش اضطراب امتحان در گروهی از نوجوانان پیش‌دانشگاهی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵ (۱)، ۶۳-۶۹.

حیدریان، آرزو و نوروزی، معصومه. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۵ (۱۹)، ۱۳۹-۱۵۴.

خرمی‌راد، اشرف؛ ارسنگ، شهرام؛ احمری‌طهران، هدی و دهقانی، حکیمه. (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با اضطراب امتحان در دانشجویان پرستاری و مامایی: کاربرد تحلیل مسیر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۴)، ۳۱۹-۳۳۰.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان ا... . (۱۳۸۷). رابطه ویژگیهای شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۲ (۱)، ۱۳-۲۴.

خوش‌کشت، سحر؛ بهرامی باباحیدری، توران؛ شیری، مریم؛ آقابراری، مریم؛ حاج‌فیروزآبادی، مرجان؛ جلیلی، حمیدرضا؛ امیری، سیامک و رحیم‌زاده کیوی، میترا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر رایحه درمانی بر سطح اضطراب امتحان دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی البرز. *نشریه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی البرز*، ۴ (۲)، ۱۰۱-۱۰۹.

درتاج، فریبرز. (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۹ (۲۷)، ۹۷-۱۱۳.

درتاج، فریبرز؛ موسوی، سیدحمید و رضایی، پروین. (۱۳۹۲). بررسی میزان اضطراب امتحان و عوامل مرتبط با آن در بین دانشجویان جدیدالورود دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۷ (۴)، ۳۶۵-۳۷۴.

رضایی، محمدرضا؛ اژه‌ای، جواد و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای مقابله با باورهای غیرمنطقی با رویکرد شناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۴ (۳)، ۱۳-۲۰.

رفیق ایرانی، سودابه. (۱۳۸۵). *مقایسه تأثیر روش ایمن‌سازی روانی با روش‌های مطالعه در کاهش اضطراب امتحان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

زکی، محمدعلی. (۱۳۸۹). نگرش دانش‌آموزان به درس مطالعات اجتماعی و رابطه آن با اضطراب امتحان نمونه مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۷ (۱)، ۵۹-۸۵.

سبزه‌آرای لنگرودی، میلاد؛ محمدی، مصطفی؛ مهری، یداله و طالعی، علی. (۱۳۹۳). مولفه‌های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۱-۱۷.

ستاری نجف‌آبادی، ریحانه و حیدری، حسن. (۱۳۹۴). اثربخشی مشاوره با رویکرد فراشناختی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله علوم رفتاری*، ۹ (۱)، ۲۷-۳۲.

سعادت، مریم؛ کریمی‌مفرد، پگاه و قاسم‌زاده، عزیزرضا. (۱۳۹۲). اثربخشی مشاوره انگیزشی نظام‌مند بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *توسعه آموزش جندی شاپور*، ۴ (۴)، ۱-۹.

سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). *اضطراب امتحان: ماهیت، علل، درمان، همراه با آزمون‌های مربوطه*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

سلمانی، نیره. (۱۳۹۲). تأثیر خودگویی مثبت بر میزان اضطراب امتحان دانشجویان پرستاری. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۶ (۱)، ۱۳-۱۶.

سلیمی‌شکراب، سمیه. (۱۳۸۹). *بررسی نقش هوش معنوی و هوش هیجانی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهرستان اردبیل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

سلیمی، جمال و محمدی، رضا. (۱۳۹۲). بررسی میزان تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر اضطراب امتحان دانشجویان پسر. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷ (۲۱)، ۷۱-۸۴.

سموعی، راحله. (۱۳۸۰). *مقایسه میزان اضطراب امتحان فرزندان فرهنگیان و سایر دانش‌آموزان در شهر اصفهان*. طرح پژوهشی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش اصفهان.

شهنی‌ییلاق، منیجه؛ مجیدی، رضا و حقیقی‌مبارکه، جمال. (۱۳۹۱). رابطه علّی هوش کلی و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اضطراب امتحان و سازگاری در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهرستان بروجرد. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۱)، ۷۵-۱۰۴.

شیخ ابومسعودی، روح‌اله؛ مقیمیان، مریم؛ هاشمی، مریم‌السادات؛ کاشانی، فهیمه؛ کریمی، طیبه؛ آتشی، وجیهه و سالاروند، شهین. (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر ارزشیابی عملی ساختاریافته عینی (OSCE) با نظارت مستقیم و غیرمستقیم بر اضطراب امتحان دانشجویان پرستاری. *مجله آموزش پرستاری*، ۴ (۲)، ۱-۸.

شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶ (۱۸)، ۱-۱۵.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

شیخ‌الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش‌های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۲)، ۱۰۴-۱۲۱.

صداقتی‌اصطهباناتی، محمد. (۱۳۹۳). *اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر پایه دوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره گرایش مدرسه، دانشگاه رازی.

عسلی‌طالکوئی، سکینه؛ سلیمی‌بجستانی، حسین و شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خوددلگرم‌سازی بر کاهش اضطراب امتحان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان منطقه ۹ شهر تهران در سال ۱۳۹۱. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴ (۱۴)، ۵۷-۷۴.

عظیمی، مریم؛ شاکری، محمد؛ نوری، ربابه و حاتمی، محمد. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر درمان فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان و تغییر باورهای فراشناختی دانش‌آموزان سال سوم و چهارم متوسطه. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶ (۳)، ۵۹۱-۶۰۰.

قاضی‌طباطبایی، محمود و ودادهیر، ابوعلی. (۱۳۹۰). *فراتحلیل در پژوهش‌های اجتماعی و رفتاری*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

قدمی، مجید. (۱۳۹۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطرب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳ (۱)، ۱۳۶-۱۵۱.

قهوه‌چی الحسینی، فهیمه؛ فتحی‌آشتیانی، علی و ساتکین، مجتبی. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی درمانگری فراشناختی با شناخت درمانگری در کاهش اضطراب امتحان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۴)، ۳۵۷-۳۶۶.

کارشکی، حسین؛ امین‌یزدی، سیدامیر و اختراعی‌طوسی، غلام‌حیدر. (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۲)، ۱۰۵-۱۱۸.

گل‌پور، رضا. (۱۳۸۵). *بررسی میزان شیوع اضطراب امتحان و اثربخشی دو روش بازسازی شناختی و آموزش کنترل توجه در کاهش اضطراب امتحان، اصلاح باورهای شناختی و بهبود عملکرد تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

ماردپور، علیرضا؛ جهانبخش‌گنجه، سحر و حسینی‌نیک، سلیمان. (۱۳۹۰). میزان اثربخشی روش‌های ایمن‌سازی و حساسیت‌زدایی منظم و روش ترکیبی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان پسر. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱ (۱)، ۵۹-۷۲.

محمدی درویش‌بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۹ (۲۷)، ۴۹-۶۶.

محمدی‌فر، محمدعلی؛ نجفی، محمود؛ رزم‌آرا، صمد و محمدزاده، علی. (۱۳۹۰). تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۲۰)، ۳۳-۴۹.

منتظرالظهور، اکرم. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی شناخت درمانی به روش آموزش مهارت‌های کنار آمدن بر میزان اضطراب امتحان. *فصلنامه آموزه*، ۲۷، ۴۷-۵۰.

موسوی، سیده‌سمیرا؛ احمدی، وحید؛ نصراللهی، عباس؛ پیریایی، صالحه، سلیمانی، خدیجه و محمودی، طیبه. (۱۳۹۳). رابطه بین کمال‌گرایی نابهنجار و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای راهبرد مقابله اجتنابی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۲ (۱)، ۱۰۲-۱۱۰.

موسوی، ستاره؛ جبل‌عاملی، جلال و علی‌بخشی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مولفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰ (۳)، ۱۷۹-۱۹۲.

مؤمنی، مریم؛ رضایی، فاطمه و گرجی، یوسف. (۱۳۹۲). اثربخشی مشاورهٔ فراشناختی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴ (۴)، ۹۹-۱۰۵.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

میرزایی‌علویجه، مهدی؛ حافظی‌بختیاری، مونا؛ نصیرزاده، مصطفی؛ دهاقین، نرگس؛ پیروزه، راضیه؛ حسن‌زاده، اکبر؛ زارع، الهه و احمدپور، عصمت. (۱۳۹۲). تعیین و مقایسه اضطراب امتحان و منبع کنترل در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان‌های داران و چادگان. *مجله تحقیقات نظام سلامت*، ۹ (۷)، ۶۹۳-۷۰۱.

نعیمی‌حسینی، فخرالزمان؛ زارع، حسین؛ هرمزی، محمود؛ شقاقی، فرهاد و کاوه، محمدحسین. (۱۳۹۰). طراحی و اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و تعیین اثر مداخله‌ای آن بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳ (۱)، ۱۳۱-۱۵۲.

نورزاد قراملکی، فاطمه؛ میرنسب، میرمحمود؛ غباری‌بناب، باقر و هاشمی، تورج. (۱۳۹۱). رابطهٔ مؤلفه‌های اسناد دینی با اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجلهٔ علوم روان‌شناختی*، ۱۱ (۴۱)، ۱۵۸-۱۷۳.

نیک‌منش، زهرا و یاری، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸ (۱۴)، ۱۲۷-۱۴۷.

یاوری‌نیا، سونیا؛ سپهریان، فیروزه و یوسفی، رحیم. (۱۳۹۳). بررسی نقش احساس کنترل، حمایت اجتماعی و سلامت عمومی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه شهرستان ارومیه. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳ (۴)، ۱۴۳-۱۵۶.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محققی، حسین؛ عرفانی، نصراله و الفتی، ناهید. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه همدان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۱ (۱)، ۷۰-۷۷.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محققی، حسین؛ یوسف‌زاده، محمدرضا؛ گنجی، کامران و الفتی، ناهید. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۱)، ۱۳۱-۱۴۴.

Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal, 5*(3), 122-139.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Pychololgy, 56*(2), 267-283.

Collins, L. (1999). *Effective strategies for dealing with test anxiety.* Kent State University, OH. Ohio Literacy Resource Center.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.* Cambridge University Press.

Crişan, C., & Copaci, I. (2015). The relationship between primary school children's test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180,* 1584-1589.

Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, *24*(3), 313-328.

Franklin, A. S. (2016). Religiousness, religious coping methods, and cognitive test anxiety among African-American college students. *Mental Health, Religion & Culture, 19*(9), 1000-1012.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, *20*(3), 975-978.

Markman, U., Balik, C., Braunstein-Bercovitz, H., & Ehrenfeld, M. (2011). The effect of nursing students' health beliefs on their willingness to seek treatment for test anxiety. *The Journal of Nursing Education*, *50*(5), 248-252.

McDonald, M. E. (2014). *The nurse educator's guide to assessing learning outcomes* (3rd ed.). Boston, MA: Jones & Bartlett.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 228,* 154-160.

Paulman, R. G., & Kennelly, K. J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct. *Journal of Educational Psychology, 76,* 279-288.

Sapp, M. (1994). Cognitive-behavioral counseling in the middle school students: Applications for African-American middle school students who are academically at-risk. *Journal of Instructional Psychology, 21*(2), 161-171.

Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(4), 810-817.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Spielberger, C. D. E., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment and treatment.* Washington, DC, US: Taylor and Francis.

Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180,* 1673-1679.

Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System, 37*(1), 46-56.

Wang, M., & Erdheim, J. (2007). Does the five-factor model of personality relate to goal orientation? *Personality and Individual Differences*, *43*(6), 1493-1505.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*(2), 92-104.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum Press.

Zweig, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Personality and Individual Differences, 36*(7), 1693-1708.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]