

## آزمون روابط علی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان

شیمای وفا\*

نسرین باقری\*\*

مینا مجتبایی\*\*\*

خدیدجه ابوالمعالی\*\*\*\*

### چکیده

هدف مطالعه حاضر ارائه الگوی ساختاری به‌منظور پیش‌بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و حجم نمونه شامل ۴۸۰ دانش‌آموز بوده است. دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های ادراک محیط کلاس فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶)، سبک‌های مقابله‌اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و اضطراب مدرسه ابوالمعالی و همکاران (۱۹۹۴) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش الگویابی معادلات ساختاری و برای بررسی روابط علی میان متغیرهای مکنون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس و مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی به‌صورت منفی همبسته بودند و سبک مقابله‌هیجان‌مدار به‌صورت مثبت با مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی همبسته بود، اما بین سبک مقابله مسئله‌مدار و اجتنابی با اضطراب تحصیلی رابطه معناداری یافت نشد. همچنین ادراک محیط کلاس با میانجی سبک‌های مقابله، اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: ادراک محیط کلاس، اضطراب تحصیلی، سبک‌های مقابله

---

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

\*\* استادیار گروه روان‌شناسی آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران (نویسنده مسئول) [Bagheri@riau.ac.ir](mailto:Bagheri@riau.ac.ir)

\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

\*\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۸/۰۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۱۵

## مقدمه

ارتقای بهداشت روانی در محیط تحصیلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی است و در چند دهه اخیر توجه سازمان‌های آموزشی را در خصوص پرورش نیروهای سالم از نظر جسمی و فکری را به خود جلب کرده است (رستگار، زارع، سرمدی و حسینی، ۱۳۹۳). اضطراب از دیرباز به‌عنوان عکس‌العمل طبیعی در مقابل تنش قلمداد می‌شد (شونرت ریچی و هیمل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). یکی از انواع اضطراب، اضطراب تحصیلی<sup>۲</sup> است که به‌صورت یک حالت هیجانی نامطلوب که با پریشانی و تشویش همراه است، دیده می‌شود و منبع اصلی آن ترس از شکست و فقدان اعتمادبه‌نفس است (ابوالمعالی، درتاج، سلکی و صالح، ۱۳۷۲ نقل از بهمن، کیامنش و ابوالمعالی، ۱۳۹۲). اضطراب تحصیلی (مدرسه) از ۴ مؤلفه اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، واکنش‌های فیزیولوژیک و فقدان اعتمادبه‌نفس تشکیل می‌شود (اباذری، ۱۳۹۰). ازجمله عواملی که در محیط‌های تحصیلی می‌تواند به‌عنوان پیشاینده اضطراب تحصیلی در نظر گرفته شود، ادراک محیط کلاس است. محیط کلاس، نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان بر عهده دارد (آندرمین و میگلی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). زمانی که دانش‌آموزان برای یادگیری، حمایت‌های معلم و هم‌کلاسان را در کلاس بیشتر ادراک کنند، اضطرابشان برای یادگیری کاهش می‌یابد (هوانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). نتایج مطالعه (حسینی، فتحی آشتیانی و رسولزاده طباطبایی، ۱۳۹۱) نشان می‌دهد تفاوت‌های شخصیتی و روان‌شناختی می‌تواند عامل تأثیرگذاری باشد که منجر به واکنش‌های متفاوت افراد نسبت به موقعیت‌های استرس‌زا گردد. ازجمله این عوامل شخصیتی سبک‌های مقابله‌ای<sup>۵</sup> است. علی‌رغم تأثیر مستقیم سبک‌های مقابله‌ای ناسازگارانه بر اختلال اضطراب، به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران درک بهتر فرآیندهای مقابله‌ای در نوجوانان، نیاز به بررسی عوامل و بافت‌های تأثیرگذار آموزشگاهی، فردی و اجتماعی دارد (واینر و کارتون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). برای در نظر گرفتن سبک‌های مقابله‌ای به‌عنوان متغیر میانجی در ارتباط با ادراک محیط کلاس، درک بهتر فرآیندهای مقابله‌ای در کودکان و نوجوانان، نیاز به بررسی عوامل و بافت‌های تأثیرگذار اجتماعی دارد (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۲). ضرورت توجه به عوامل و موقعیت‌هایی فردی و آموزشگاهی، که می‌توانند منجر به بروز اضطراب شوند تا حدی

1. Schonert-Rechel, K. A., & Hymel, A.  
2. academic anxiety  
3. Andermen, E. M. & Midgley, C.

4. Huang, Sh.  
5. coping style  
6. Weiner, B. A., & Carton, J. C.

است که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران بوده اما رابطه متغیر ادراک محیط کلاس با سبک‌های مقابله‌ای، عنوان متغیر میانجی در ارتباط با اضطراب تحصیلی قرار می‌گیرد، تا کنون مورد بررسی قرار نگرفته است، بنابراین نیاز بیشتری برای پژوهش در این زمینه احساس می‌شود. پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مدل ساختاری ارائه شده از برآزش خوبی برای پیش‌بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک رابطه والد فرزند، ادراک محیط کلاس و وضعیت اقتصادی اجتماعی با میانجی سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران برخوردار است؟

### روش

روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی - همبستگی است. و به منظور تحلیل داده‌ها و پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی روابط علی موجود میان متغیرهای مکنون مورد بررسی قرار گرفت. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به تعداد پارامترهای مدل پژوهش (مسیر، خطای درون‌زاد، خطای برون‌زاد و کوواریانس) که در مجموع شامل ۵۲ پارامتر است، به ازای هر پارامتر ۹ برابر، آزمودنی انتخاب شدند (بتنلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴)؛ و حجم نمونه ۴۸۰ نفر دانش‌آموز برآورد شدند. اما پس از بررسی داده‌ها مشخص شد که سه پرسشنامه از ۴۸۰ پرسشنامه، دارای داده پرت چند متغیره بود و حذف شد. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. از هر حوزه شهر تهران (شمال، شرق، جنوب، غرب)، دو منطقه و از هر منطقه ۴ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس و از هر کلاس به تصادف ۵ دانش‌آموز انتخاب شدند.

جهت جمع‌آوری داده‌ها از ۳ پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه اضطراب تحصیلی (مدرسه) فیلیپس<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) با ۷۴ ماده و ۴ زمینه ترس از ابراز وجود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش‌های فیزیولوژیک را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. در این پژوهش برای محاسبه پایایی از روش باز آزمایی و میزان پایایی کل ۰/۸۰ دست آمد. همچنین با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی ترس از ابراز وجود ۰/۸۰، اضطراب امتحان

1. Bentler, P. M.

2. Philips, B.

۰/۸۷، فقدان اعتماد به نفس ۰/۷۰ و واکنش‌های فیزیولوژیک ۰/۷۸ به دست آمده. اعتبار این آزمون توسط روش‌های اعتبار عاملی؛ اعتبار ملاکی هم‌زمان و اعتبار صوری محاسبه گردیده است.

پرسشنامه ادراک از محیط کلاس «در این کلاس چه می‌گذرد» ساخته‌ی فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶) برای سطح دبیرستان طراحی و تحلیل عاملی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه شامل ۵۶ سؤال و در ۷ خرده‌مقیاس شامل وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف)، در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز» (۱) تا «همیشه» (۵) تدوین گردید. نیکدل (۱۳۸۹) برای تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کرد و روایی قابل قبول گزارش شد. در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی و وابستگی دانش‌آموزان ۰/۸۶، حمایت معلم ۰/۸۳، درگیری دانش‌آموزان ۰/۸۸، تحقیق ۰/۸۸، جهت‌گیری تکلیف ۰/۸۶، همکاری ۰/۸۸ و عدالت (انصاف) ۰/۹۳، برآورد شد.

پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای جهت مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا که به وسیله اندلر و پارکر (۱۹۹۰) تهیه شده با سه سبک مقابله‌ای مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی را در افراد بر اساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت، شامل ۴۸ گویه استفاده شد. به منظور بررسی اعتبار روش بازآزمایی استفاده شد. ضریب اعتبار کل مقیاس ۰/۸۳ بود (رحیمی، ۱۳۹۲). پایایی برای سبک‌های مسئله مدار، اجتنابی و هیجان مدار به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۸ به دست آمده است.

### یافته‌ها

بر اساس نتایج جدول ۱ و منطبق بر انتظار هر هفت مؤلفه ادراک محیط کلاس با هر چهار مؤلفه اضطراب تحصیلی به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ همبسته بودند.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی بین مؤلفه های ادراک محیط کلاس، اضطراب تحصیلی و سبک های مقابله

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
ادراک محیط کلاس - همبستگی	-						
حمایت معلم	۰/۵۹۱**	-					
ادراک محیط کلاس - درگیری با کلاس	۰/۸۸۰**	۰/۸۱۵**	-				
ادراک محیط کلاس - تحقیق	۰/۵۳۸**	۰/۶۸۱**	۰/۸۶۷**	-			
جهت گیری تکلیف	۰/۸۰۹**	۰/۶۱۹**	۰/۶۷۷**	۰/۸۲۹**	-		
ادراک محیط کلاس - همکاری	۰/۸۵۵**	۰/۵۸۳**	۰/۶۹۷**	۰/۶۳۰**	۰/۸۶۹**	-	
ادراک محیط عدالت	۰/۸۴۶**	۰/۶۲۶**	۰/۸۴۰**	۰/۸۶۷**	۰/۸۶۶**	۰/۸۳۹**	-

متغیرهای پژوهش	۸. سبک مقابله - مسئله مداری	۹. سبک مقابله - هیجان مداری	۱۰. سبک مقابله - اجتناب مداری	۱۱. اضطراب تحصیلی - اضطراب امتحان	۱۲. اضطراب تحصیلی - ترس از ابراز وجود	۱۳. اضطراب تحصیلی - فقدان اعتماد به نفس	۱۴. اضطراب تحصیلی - واکنش فیزیولوژیک	میانگین	انحراف استاندارد
۱	***۱۱۶۶/۰	***۶۶۲/۰-	***۴۶۳/۰-	***۵۶۷/۰-	***۸۲۲/۰-	***۶۳۲/۰-	***۸۵۲/۰-	۱۳/۸۱	۸۷/۶
۲	***۳۷۵/۰	***۸۷۷/۰-	***۴۸۳/۰-	***۵۱۲/۰-	***۱۶۲/۰-	***۱۲۲/۰-	***۳۲۲/۰-	۶۰/۱۹	۲۵/۵
۳	***۱۱۱۶/۰	***۸۶۷/۰-	***۱۷۸/۰-	***۶۶۲/۰-	***۱۳۳/۰-	***۶۵۲/۰-	***۸۶۲/۰-	۶۶/۳۹	۱۶/۶
۴	***۸۶۵/۰	***۵۶۷/۰-	***۲۷۳/۰-	***۳۶۷/۰-	***۰۰۹/۰-	***۵۸۷/۰-	***۸۳۷/۰-	۵۶/۳۹	۶۳/۶
۵	***۱۷۲/۰	***۳۲۲/۰-	***۶۱۵/۰-	***۶۸۱/۰-	***۵۶۲/۰-	***۶۶۷/۰-	***۱۱۲/۰-	۰۰/۳۸	۷۶/۵
۶	***۱۳۶/۰	***۰۲۲/۰-	***۵۶۳/۰-	***۰۷۷/۰-	***۷۶۲/۰-	***۵۳۲/۰-	***۳۵۲/۰-	۰۱/۲۶	۳۵/۶
۷	***۸۸۶/۰	***۰۸۲/۰-	***۸۵۳/۰-	***۵۲۲/۰-	***۱۲۲/۰-	***۱۶۲/۰-	***۷۶۲/۰-	۳۳/۶۹	۳۶/۸
۸	-	***۸۶۲/۰-	***۰۳۶/۰-	***۱۶۲/۰-	***۷۳۲/۰-	***۲۸۲/۰-	***۵۱۲/۰-	۳۶/۶۳	۶۶/۵۱
۹	-	-	***۳۵۲/۰	***۶۶۲/۰	***۷۸۲/۰	***۵۵۲/۰	***۷۳۲/۰	۵۳/۸۳	۲۷/۲۱
۱۰	-	-	-	***۱۲۲/۰	***۶۷۲/۰	***۳۸۲/۰	***۰۳۲/۰	۲۰/۱۵	۱۹/۵۱
۱۱	-	-	-	-	***۵۰۲/۰	***۶۶۲/۰	***۷۳۲/۰	۳۶/۵۱	۰۳/۷
۱۲	-	-	-	-	-	***۵۶۲/۰	***۰۶۲/۰	۵۱/۵۱	۲۳/۷
۱۳	-	-	-	-	-	-	***۶۶۲/۰	۷۰/۶۱	۸۳/۶
۱۴	-	-	-	-	-	-	-	۲۶/۸۱	۳۶/۵

همچنین سبک مقابله مسئله مداری به صورت منفی و دو سبک مقابله اجتنابی و هیجان مداری به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با هر چهار مؤلفه اضطراب تحصیلی همبسته بودند.

مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری به وسیله، مقادیر کشیدگی و چولگی، برای همه متغیرها در محدوده  $\pm 2$  نرمال است. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری به وسیله تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS 18.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص مجذور کای در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. اگرچه این موضوع بیانگر عدم برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌ها بود، با وجود این به دلیل حساسیت شاخص کای اسکوتر به حجم نمونه بالا قضاوت بر اساس آن امری معقول به نظر نمی‌رسد. ارزیابی دیگر شاخص‌ها نشان داد که به استثنای شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۱</sup> (CFI=۰/۹۲۷)، دیگر شاخص‌های برازندگی مانند مجذور کای نرم شده<sup>۲</sup> ( $\chi^2/df=6/58$ )، شاخص نکویی برازش<sup>۳</sup> (GFI=۰/۸۹۸)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب<sup>۴</sup> (RMSEA=۰/۱۰۹) و شاخص تعدیل‌شده برازندگی<sup>۵</sup> (AGFI=۰/۸۴۳) از برازش قابل قبول مدل با داده‌ها حمایت نمی‌کنند. به همین دلیل شاخص‌های اصلاح<sup>۶</sup> بررسی و بر اساس آن مدل اندازه‌گیری در دو مرحله به شرح جدول ۲ اصلاح شد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و اصلاح شده اندازه‌گیری

CFI	AGFI	GFI	RMSEA	$\chi^2/df$	$\chi^2$	شاخص‌های برازندگی
۰/۹۲۷	۰/۸۴۳	۰/۸۹۸	۰/۱۰۹	۶/۵۸	۲۸۲/۷۴	مدل اولیه
۰/۹۴۵	۰/۸۶۸	۰/۹۱۶	۰/۰۹۶	۵/۳۰	۲۲۲/۷۱	مدل اصلاح شده دوم (ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای همبستگی و تحقیق)
۰/۹۶۲	۰/۹۰۵	۰/۹۴۰	۰/۰۸۰	۴/۰۴	۱۶۵/۷۷	مدل اصلاح شده سوم (ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای همکاری و عدالت)
>۰/۹۰	>۰/۸۵	>۰/۹۰	<۰/۰۸	<۵	P>۰/۰۵	نقاط برش قابل قبول (میرز و همکاران، ۲۰۰۶)

1. comparative fit index  
2. normed chi square  
3. goodness of fit index  
4. root mean square error of approximation

5. adjusted goodness of fit index  
6. modification indices

پس از اصلاح مدل، چنین نتیجه‌گیری شد که متغیرهای مشاهده‌شده از توان لازم برای سنجش متغیرهای مکنون برخوردارند. جدول ۳ بارهای عاملی استاندارد نشده<sup>۱</sup> (B)، و استاندارد شده<sup>۲</sup> ( $\beta$ )، خطای استاندارد (SE) و نسبت بحرانی (CR) را برای هر یک از نشانگرهای متغیرهای مکنون نشان می‌دهد.

جدول ۳. پارامترهای مدل اندازه‌گیری پژوهش در تحلیل عاملی تأییدی

CR	SE	$\beta$	B	متغیرهای مکنون - نشانگر
		۰/۸۴۷	۱	ادراک محیط کلاس - همبستگی
۲۰/۰۴**	۰/۰۳۷	۰/۷۶۸	۰/۷۳۷	ادراک محیط کلاس - حمایت معلم
۲۴/۳۲**	۰/۰۴۱	۰/۸۶۶	۰/۹۹۷	ادراک محیط کلاس - درگیری با کلاس
۱۸/۰۵**	۰/۰۵۱	۰/۸۲۲	۰/۹۲۴	ادراک محیط کلاس - تحقیق
۲۴/۱۹**	۰/۰۳۷	۰/۸۶۴	۰/۹۰۰	ادراک محیط کلاس - جهت‌گیری تکلیف
۲۳/۶۵**	۰/۰۴۱	۰/۸۵۴	۰/۹۶۹	ادراک محیط کلاس - همکاری
۲۳/۷۲**	۰/۰۵۰	۰/۸۵۵	۱/۱۸۴	ادراک محیط کلاس - عدالت
		۰/۵۹۹	۱	اضطراب تحصیلی - فقدان اعتماد به نفس
۸/۶۵**	۰/۱۶۱	۰/۶۴۰	۱/۳۸۹	اضطراب تحصیلی - ترس از ابراز وجود
۷/۶۴**	۰/۱۴۱	۰/۵۰۳	۱/۰۸۱	اضطراب تحصیلی - اضطراب امتحان
۷/۹۶**	۰/۱۰۳	۰/۵۳۵	۰/۸۲۲	اضطراب تحصیلی - واکنش فیزیولوژیک

\*\*P < ۰/۰۱

در جدول ۳ روابط بین عامل‌ها و نشانگرهای مربوط به آن‌ها معنادار و در جهت مورد انتظار است. با توجه به بارهای عاملی نسبتاً بالای هر یک از نشانگرها، می‌توان ادعا کرد همه نشانگرها از توان مطلوبی برای سنجش دو متغیر مکنون برخوردارند. در مدل ساختاری فرض شده است که متغیر مکنون ادراک محیط کلاس هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با میانجی سبک‌های مقابله با استرس متغیر مکنون اضطراب تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. چگونگی برازش مدل کلی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری ارزیابی و نتایج نشان داد که به‌استثنای شاخص مجذور کای، همه

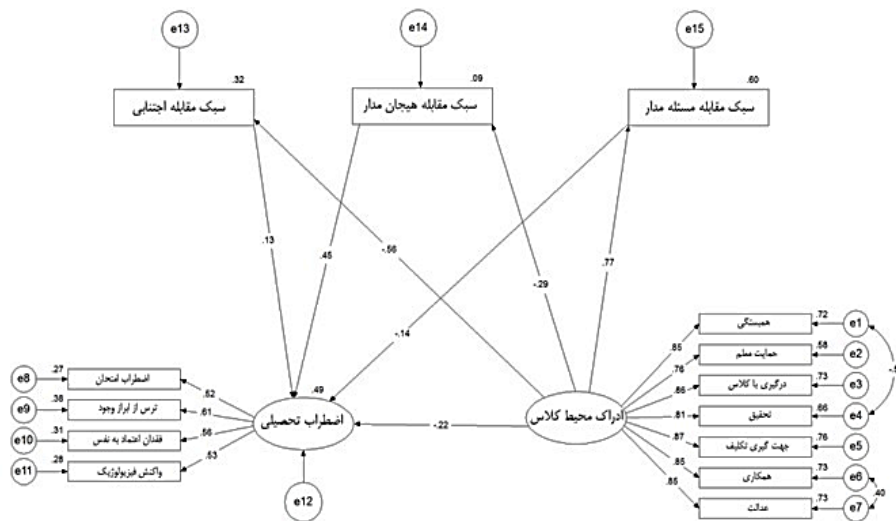


شاخص‌های برازندگی از برازش مطلوب مدل با داده‌ها حمایت می‌کنند. جدول ۴ ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	b	S.E	$\beta$	P
ضریب مسیر کل بین ادراک محیط کلاس - اضطراب تحصیلی	-۰/۳۱۹	۰/۰۴۵	-۰/۴۹۵	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین ادراک محیط کلاس - اضطراب تحصیلی	-۰/۱۳۴	۰/۰۵۷	-۰/۲۲۰	۰/۰۲۳
ضریب مسیر بین ادراک محیط کلاس - سبک مقابله اجتنابی	-۱/۴۰۶	۰/۱۱۵	-۰/۵۶۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین ادراک محیط کلاس - سبک مقابله هیجان‌مدار	-۰/۵۷۴	۰/۱۰۹	-۰/۲۹۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین ادراک محیط کلاس - سبک مقابله مسئله‌مدار	۲/۱۱۱	۰/۰۹۰	۰/۷۷۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین سبک مقابله اجتنابی - اضطراب تحصیلی	۰/۰۳۳	۰/۰۱۹	۰/۱۳۰	۰/۱۰۲
ضریب مسیر بین سبک مقابله هیجان‌مدار - اضطراب تحصیلی	۰/۱۲۹	۰/۰۲۱	۰/۴۵۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین سبک مقابله مسئله‌مدار - اضطراب تحصیلی	-۰/۰۳۱	۰/۰۲۱	-۰/۱۴۰	۰/۱۴۷
ضریب مسیر غیر مستقیم بین ادراک محیط کلاس - اضطراب تحصیلی	-۰/۱۸۵	۰/۰۴۱	-۰/۲۸۸	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین ادراک محیط کلاس و اضطراب تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این یافته بیانگر آن است که در مجموع ادراک محیط کلاس به صورت منفی و معنادار اضطراب تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از بین سبک‌های مقابله‌ای، تنها ضریب مسیر مربوط به سبک مقابله هیجان‌مدار معنادار بود. رابطه مزبور مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این یافته بیانگر آن است که برخلاف دیگر سبک‌های مقابله‌ای، سبک مقابله هیجان‌مدار به صورت مثبت و معنادار اضطراب تحصیلی را در دختران دانش‌آموز پیش‌بینی می‌کند. ضریب مسیر غیرمستقیم بین ادراک محیط کلاس و اضطراب تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این یافته بیانگر آن است که ادراک محیط کلاس با میانجیگری سبک‌های مقابله، اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی می‌کند. اما با توجه به عدم معناداری ضریب مسیر بین سبک مقابله مسئله‌مداری و اجتنابی با اضطراب تحصیلی، می‌توان گفت تنها سبک مقابله هیجان‌مداری رابطه بین ادراک محیط کلاس و اضطراب تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. در ادامه شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش در پیش‌بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی‌گری سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی از مطالعه حاضر ارائه الگوی ساختاری به‌منظور پیش‌بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی‌گری سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان است. نتایج بیانگر آن است که ادراک محیط کلاس با میانجی‌گری سبک‌های مقابله‌ای، اضطراب تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر، همخوان با پژوهش اینگول و نوردال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ نقش و رمضانی خمسی، ۱۳۹۶ است. طبق این الگو، وقایع و محیط‌های پر استرس تأثیر شدیدی روی سلامت روانی نوجوانان دارند. کسانی که از طریق حل مسئله با اضطراب مقابله می‌کنند، در مقایسه با افرادی که رویکرد اجتنابی و هیجانی در مواجهه دارند، الگوهای رفتاری منطبق‌تری دارند. در پژوهش حاضر رابطه‌ی معناداری بین سبک مقابله‌ی مسئله مدار با اضطراب تحصیلی به دست نیامد. معنادار نبودن این رابطه می‌تواند به این دلیل باشد که سبک مقابله مسئله مدار بیشتر جنبه شناختی دارد و ممکن است افراد خود را مسئله مدار توصیف کنند و ممکن است به مهارت‌هایی رسیده باشند که چگونه مشکل را حل کنند ولی ممکن است آن راهکارها را اصلاً به کار نبرند و عملی نکنند، از طرفی اجتنابی‌ها کلاً از حل مسئله اجتناب می‌کنند

1. Ingul, J. M., & Nordahl, H. M.

و بنابراین ادراک محیط ضعیفی ممکن است داشته باشند و به همین علت استرس را ادراک نکنند. دانشجویانی که از مقابله‌ی مسئله مدار استفاده می‌کنند، هنگام رویارویی با امتحان، اضطرابی نداشته و یا اضطراب کمتری دارند به دلیل این اینکه، این سبک مقابله منجر به حس مهارت افزایش یافته و برنامه‌ریزی دقیق برای آمادگی در امتحان می‌شود (کاپلان، میدگلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹ نقل از فریدل، کورتینا، تیورنر، میگل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). طبق نظریه لازاروس<sup>۳</sup> (۱۹۸۴)؛ می‌توان چنین استنباط کرد که در سبک مقابله مسئله مدار، افراد مهارت‌های شناختی برای حل مسئله را به‌منظور مقابله با مشکلات روان‌شناختی مورد استفاده قرار می‌دهند و اضطراب کمتری تجربه می‌کنند. از طرفی باید گفت افرادی که از سبک هیجان مدار استفاده می‌کنند چون هیجانات خود را به‌درستی تفسیر و تبیین نمی‌کنند، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند. اما افراد با سبک اجتنابی از روش مسئله مدار استفاده نمی‌کنند و چون هیجان خاصی را تجربه نمی‌کنند با استرس مواجه نمی‌شوند. از طرفی افراد سبک مسئله مدار چون استدلال بالایی دارند عملکرد غیرمنطقی پایینی دارند و استرسی را تجربه نمی‌کنند. در پژوهش حاضر رابطه‌ی معناداری بین سبک مقابله‌ی اجتنابی با اضطراب تحصیلی به دست نیامد که این یافته همسو با نتایج پژوهش متیوس، هیلارد، و کمپل<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) بود. معنادار نبودن این رابطه شاید به این دلیل باشد که راهبردهای مقابله‌ای استفاده شده به‌وسیله‌ی افراد در موقعیت امتحان، به‌وسیله‌ی ماهیت موقعیت و نیاز استرسورها تعیین می‌شود و از آنجایی که جمع‌آوری داده برای این پژوهش در شروع نیمسال و قبل از هرگونه امتحان اصلی بوده است و زمان انجام پژوهش فاصله‌ی زیادی با امتحانات داشته، ممکن است دانش‌آموزانی که از سبک مقابله اجتنابی استفاده می‌کنند، از آنجایی که هنوز سطح اضطرابشان بالا نرفته است، مقابله‌ی اجتنابی را گزارش نکرده باشند و به‌عبارت‌دیگر، شاید اگر نزدیک به امتحان ارزیابی و پژوهش صورت می‌گرفت، به دلیل افزایش اضطراب برخی از دانشجویانی که از مقابله‌ی اجتنابی استفاده می‌کردند، به‌درستی

---

1. Kaplan, A., Midgley, C.

2. Friedel, J. M., Cortina, K. S. Turner, J. C., Midgley, C.

3. Lazarus, R. S.

4. Matthews, G., Hillyard, E. J., Cambell, S. E.

اضطراب خود را گزارش می‌کردند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که عامل زمان تعیین‌کننده باشد.

پژوهش‌های زیادی از این نظریه حمایت می‌کنند که درک محیط یادگیری روی احساسات و رفتار دانش‌آموزان مؤثر است (آندرمِن و مائر، ۱۹۹۴؛ برلینر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹؛ مائر و میجلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱ نقل از کاپلان و میجلی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). هنگامی که دانش‌آموزان مشاهده کنند که محیط یادگیری روی تلاش، همکاری، همبستگی، حمایت معلم، مشارکت در انجام تکالیف تأکید می‌کند، احساسات مثبتی نسبت به مدرسه خواهند داشت. از طرفی وقتی دانش‌آموزان محیط یادگیری را منفی ادراک کنند، اضطراب امتحان و عدم اعتماد به نفس پیدا می‌کنند و مهارت‌های ابراز وجود را نمی‌آموزند (کلیفورد<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). این پژوهش از رابطه بین درک محیط یادگیری و راه‌کارهایی که دانش‌آموزان برای مقابله در مدرسه بکار می‌برند حمایت کرد. همچنین نشان می‌دهد روابط پیچیده‌ای میان درک محیط، سبک‌های مقابله و احساسات وجود دارند. درحالی‌که ممکن است درک محیط، راهکارهای مقابله‌ای و احساسات را ارتقا دهد، شاید احساسات مثبت نیز توجه را به آن دسته از ویژگی‌های محیط که به نظر مثبت و لذت‌بخش هستند جلب کنند. اما ممکن است احساسات منفی حساسیت به آن دسته از ویژگی‌های محیط که موجب افزایش حس خطر می‌شوند را تسهیل کنند. با توجه به نتایج می‌توان گفت سبک‌های مقابله، تعدیل‌کننده رابطه بین محیط و احساسات هستند. یعنی، ما اظهار داریم که ادراک محیط یادگیری با نوع راهکارهای مقابله‌ای که استفاده می‌شوند در ارتباط است. و در این زمینه می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان در برخورد با عوامل محیطی نامناسب تجزیه و تحلیل منطقی داشته باشند و در مواردی که لازم است از راهنمایی و حمایت همسالان و معلمان برخوردار باشند، می‌توانند عملکرد بهتری داشته باشند؛ همچنین می‌توان گفت بکار بردن راهبردهای مقابله‌ای دوری‌گزینی مانند تخلیه هیجانات مانند نشان دادن خشم و پرخاشگری در مقابل جو حاکم در مدرسه و کلاس، باعث نفرت پیدا کردن نسبت به درس، کلاس و مدرسه خواهد شد. در نتیجه به مدارس پیشنهاد می‌شود به ایجاد یک محیط مناسب بپردازند و بر تمرکز دانش‌آموزان بر محیط یادگیری و کلاس درس کوشش کنند تا دانش‌آموزان نسبت به تجارب مربوط به مدرسه خود احساس مثبت‌تر و اضطراب کمتر

1. Bentler, P. M.  
2. Maer & Midgley

3. Kaplan, A., Midgley, C  
4. Clifford, G. K.

و رویکرد مقابله‌ای کارآمدتری را به کار ببرند. همچنین اگر دانش‌آموزان راهکارهای مقابله‌تطبیقی نامناسبی را بکار می‌برند، آموزش آن‌ها برای مقابله با استفاده از روش‌های تطبیقی‌تر می‌تواند مفید باشد. در مقابل، این پژوهش از این دیدگاه حمایت می‌کند که راهکارهای مقابله‌ای که دانش‌آموزان برای غلبه بر دشواری‌ها در مدرسه بکار می‌برند به درک آن‌ها از محیط یادگیری وابسته است. پژوهش حاضر به دلیل اینکه از نوع همبستگی بوده نمی‌توان از روابط به دست آمده استنباط علی کرد. همچنین برای متغیر ادراک محیط کلاس از ابزار خودگزارش دهی توسط دانش‌آموزان استفاده شد که می‌توان برای تأیید داده‌ها از نظرات معلمان استفاده کرد، همچنین برای سنجش دقیق اضطراب تحصیلی می‌توان از مصاحبه بالینی و مشاهدات یک روان‌شناس بهره گرفت. اجرای این پژوهش در دانش‌آموزان با مقاطع تحصیلی متفاوت و در بین پسران پیشنهاد می‌گردد و در نهایت با دختران مقایسه صورت گیرد.

### منابع

- اباذری، ع. (۱۳۹۰). *رابطه خودپنداشت و اضطراب مدرسه در مدارس دوره راهنمایی بندپی شهرستان بابل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- ابوالمعالی، خ؛ درتاج، ف؛ سلکی، م. و صالح صدق پور، ب. (۱۳۷۲). *پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران*.
- بهمن، ب؛ کیامنش، ع. ر. و ابوالمعالی، خ. (۱۳۹۲). *مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، ۲(۱۲)، ۹۳-۱۰۷.
- جهانگیر پور، م. و کاوند، م. (۱۳۹۲). *رابطه بین شیوه‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و مسئله‌مدار با سلامت روان در دانش‌آموزان*. ششمین همایش بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان، تبریز.
- حسنی، م؛ فتحی آشتیانی، ع. و رسول‌زاده طباطبایی، ک. (۱۳۹۱). *مقایسه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و شیوه‌های فرزندپروری ادراک‌شده در زوجین با سبک‌های مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار*. مجله علوم رفتاری، ۶(۳)، ۲۳۱-۲۳۵.

- رحیمی‌نژاد، ع. و رحیمی‌نژاد، م (۱۳۹۳). رابطه عملکرد خانواده و نیازهای روان‌شناختی با سلامت روانی نوجوانان. *فصلنامه خانواده، ۱۰*(۳۷)، ۹۹-۱۱۱.
- رستگار، ا؛ زارع، ح؛ سرمدی، م. ر. و حسینی، ف. (۱۳۹۳). نگاهی تحلیلی به ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس و اهمال‌کاری تحصیلی: مطالعه تطبیقی دوره‌های آموزش سنتی و مجازی دانشگاه تهران. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴*(۴)، ۱۵۱-۱۶۴.
- طاهری، ر؛ زندی قشقای، ک. و هنرپروران، ن. (۱۳۹۱). مقایسه رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و متغیر خود پنداره با سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان دختر و پسر مؤسسه آموزش عالی ارم شیراز. *ارمغان دانش، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج، ۱۷*(۴)، ۳۵۹-۳۶۹.
- غضنفری، ف. و قدم پور، ع. (۱۳۸۷). بررسی رابطه راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانی در ساکنین شهر خرم‌آباد. *فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۱۰*(۳۷)، ۴۷-۵۴.
- قریشی راد، ف. (۱۳۸۹). اعتباریابی مقیاس مقابله با موقعیت‌های استرس‌زای اندلر و پارکر، *مجله علوم رفتاری، ۴*(۱)، ۱-۷.
- میر کمالی، م. (۱۳۷۳). روابط انسانی در مدرسه. *فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۷*(۱)، ۶-۱۲.
- نقش، ز. و رمضانی خمسی، ز. (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری کلاس و هیجان تحصیلی: تحلیل چند سطحی کلاس ریاضی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۸*(۱)، ۱۰۵-۱۱۹.
- نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و. و کریمی، ی. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس، *فصلنامه علمی-پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی، ۱*(۱)، ۳۱-۵۳.
- هاشمی، ن. (۱۳۹۳). *ارتباط ادراک از ساختار کلاس و هیجان‌ات پیشرفت با اضطراب امتحان ریاضی دانش‌آموزان سال اول متوسطه دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد واحد مرودشت
- هاشمی، ز. و جوکار، ب. (۱۳۹۲). مدل یابی علی تاب‌آوری هیجانی: نقش دل‌بستگی به والدین و همسالان؛ راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم شناختی هیجان‌ات. *مجله مطالعات روان‌شناختی، ۹*(۱)، ۲۲-۲۹.

Abazari, A. (2012). *The Relationship between Self-Conception and School Anxiety in the Schools of the Bunding School of Babylon*. Dissertation for Master's Degree in School Consultation, School of Psychology, Tehran University. [Persian]

- Andermen, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
- Bahman, B., Kaymanesh, A., Abol-Ma'ali, kh. (2013). Comparison of school anxiety and its components in fourth grade students in both traditional and descriptive evaluation systems. *Research in Curriculum*, 2 (12), 93-107. [Persian]
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual* (Vol. 6). Encino, CA: Multivariate software.
- Berkel, H. (2009). *The Relationship between Personality, Coping styles and Stress, Anxiety and Depression*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Canterbury.
- Goodwin, K. C. (2013). The Aesthetic Experiences Of Public School Teachers: A Study Of The Physical Environment Of Schools Through The Lens Of The Organizational Aesthetics Framework.
- Cohen, M., Ben-Zur, H., Rosenfeld, M. J. (2008). 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.
- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 18-31.
- Field, A. (2006). *Discovering Statistics using SPSS*. (2th ed), London; Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during r\three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for educational research forum*.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S. Turner, J. C., Midgley, C. (2007). Achievement goals, beliefs and coping control, and state anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 39 (1), 64-71
- Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). Parent–child emotional communication and children's coping in middle childhood. *Social Development*, 14(4), 591-612.
- Ghazanfari, F., Ghadampour, A. (2008). The Relationship between Coping Strategies and Mental Health in Residents of Khorramabad City. *Quarterly Journal of Mental Health*, 10 (37), 47-54. [Persian]
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*, Oxford & New York, Oxford University Press
- Hashemi, N. (2014). *Relationship between Perception of Class Structure and Excitement of Progress with Anxiety Test of Mathematics Students in Secondary High Schools of Public High Schools in Shiraz*. Master's Degree in Educational Psychology. Azad University of Marvdasht Branch. [Persian]
- Hashemi, Z., Jokar, b. (2013). Modeling Emotional Resilience: The Role of Attachment to Parents and Peers; Coping Strategies and Cognitive Adjustment of Emotions. *Journal of Psychological Studies*, 9 (1), 22-29. [Persian]
- Hasni, M., Fathi Ashtiani, A., Rasoulzadeh Tabatabaei, K. (2012). Comparison of early maladaptive schemas and perceived parenting practices in couples with problem solving and emotion-focused coping styles, *Journal of Behavioral Sciences*, 6 (3): 231-235. [Persian]
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders?. *Annals of general psychiatry*, 12(1), 25.

- Jahangir Pour, M.; Kavand, M. (2013). The relationship between emotional-oriented coping and problem-oriented coping strategies with students' mental health. *6th International Conference on Child and Adolescent Psychiatry, Tabriz*. [Persian]
- Kalantar Ghorayshi, M., Rezayi Kargar, F., Dortaj, F., Shah Nazari, M. (2012). The effect of relaxation training on anxiety level and academic achievement. *research in clinical psychology and counseling*, 1, 77-92
- Kaplan, A., Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: *The mediating role of coping strategies*. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 1999, 187-212
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, edition 2, Guilford press, New York & London.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Berlin, Germany: Springer Publishing Company
- Matthews, G., Hillyard, E. J., Cambell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as component of test anxiety. *Clinical psychology and psychotherapy*, 6, 111-125.
- Meyers, L. S, Gamest, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation, Thousand oaks*. London. New Deihi, Sage publication.
- Mir Kamali, M. (1994). *Human Relations in School. Management Quarterly in Education*. (1), 12-6. [Persian]
- Naghsh, Z., Ramezani Khomassi, Z. (2017). Perception of classroom learning environment and academic excitement: Multilevel analysis of mathematical classroom. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*, 8 (1): 105-119. [Persian]
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V., Karimi.Y. (2010). Psychometric Indexes of Class Perception Questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 1 (1): 53-31. [Persian]
- Pekran, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The controlvalue of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Penland, E., Masten, W., Zelhart, P., Fournet, G., Callahan, T. (2000). Possible selves, depression, and coping skills in university students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 29, 963-969
- Qureshi Rad, F. (2010). Validation of Coping Stress Scale with Endler and Parker. *Journal of Behavioral Sciences*, 4 (1), 1-7. [Persian]
- Rahimi Nejad, A., Rahiminejad, M. (2014). *Relationship between Family Performance and Psychological Needs with Mental Health of Adolescents*. *Family Quarterly*, 10 (37), 99-111. [Persian]
- Rastegar, A. Zare, H.; Sarmadi, M. R; Hosseini, F. (2014). An Analytical View of Students' Perceptions of Classroom Structure and Academic Neglegation: A Comparative Study of Traditional and Vocational Training Courses at Tehran University. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 4 (4), 151-164. [Persian]
- Schonert-Rechel, K. A., & Hymel, A. (2015). Educating the hearts well aS the mind: Social and emotional learning for school and Life success. Retrieved from: *Centre for social and emotional education*
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5 th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



- Taheri, R., Zandi Ghashghai, K., Honarparvaran, N. (2012). Comparison of the relationship between dimensions of family communication patterns and self-concept variable with coping styles in female and male students of Eram University of Shiraz. *Armaghan Danesh, Journal of Yasuj University of Medical Sciences*. 17 (4), 359-369. [Persian]
- Weiner, B. A., & Carton, J. C. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personal Individual Differences*, 52, 632-6
- Whatley, S. L., Foreman, A. C., Richards, S. R. (1998). The relationship of coping styles to dysphoria, anxiety, and anger. *Psychological Reports*, 83, 783-791.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum