

تحلیل تجربه زیسته افراد مبتلا به اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی

۱. کیارش یوسفیان: گروه روان‌شناسی سلامت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

۲. آیدا رادمنش*: گروه روان‌شناسی سلامت، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول). aida.radmanesh_psy@gmail.com

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۵/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

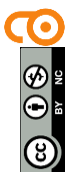
تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل تجربه زیسته افراد مبتلا به اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی و شناسایی مؤلفه‌های ذهنی، هیجانی، رفتاری و زمینه‌ای این تجربه بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۹ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه و دانشجویان ساکن تهران بودند که تجربه مکرر اضطراب عملکرد در موقعیت‌های تحصیلی مانند امتحان، ارائه کلاسی، پاسخ‌گویی شفاهی و ارزیابی‌های عملی را گزارش کردند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها تنها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود و پرسش‌ها بر تجربه ذهنی پیش از عملکرد، هنگام عملکرد، پس از عملکرد، واکنش‌های بدنی، راهبردهای مقابله‌ای و نقش محیط آموزشی متمرکز بودند. مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت آگاهانه ضبط، پیاده‌سازی و با استفاده از نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها بر اساس تحلیل مضمون و با طی مراحل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، استخراج مضامین، بازبینی و نام‌گذاری مضامین انجام گرفت. تحلیل مصاحبه‌ها به استخراج پنج مقوله اصلی منجر شد: «ارزیابی تهدیدآمیز از موقعیت عملکرد»، «گسست شناختی و آشفتگی بدنی در لحظه ارزیابی»، «چرخه اجتناب، تعویق و رفتارهای ایمنی‌بخش»، «نقش بافت بین‌فردی و نهادی در تشدید اضطراب» و «تلاش برای بازسازی کنترل و معنا». مشارکت‌کنندگان اضطراب عملکرد را نه صرفاً ترس از امتحان، بلکه تجربه‌ای چندلایه توصیف کردند که با ترس از قضاوت، فروپاشی تمرکز، احساس شرم، نشخوار پس از عملکرد و وابستگی ارزشمندی فردی به نتیجه تحصیلی همراه بود. تجربه اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی ماهیتی شناختی، هیجانی، بدنی و اجتماعی دارد و در تعامل میان ارزیابی تهدید، فشارهای خانوادگی و آموزشی، ترس از قضاوت و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد شکل می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد مداخلات مؤثر باید افزون بر آموزش مهارت‌های مطالعه، بر بازسازی باورهای مربوط به شکست، تنظیم هیجان، کاهش رفتارهای اجتنابی و ایجاد فضای ارزیابی ایمن در محیط آموزشی تمرکز کنند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب عملکرد؛ اضطراب آزمون؛ تجربه زیسته؛ محیط تحصیلی؛ تحلیل مضمون؛ پژوهش کیفی.

⋮



Analyzing the Lived Experiences of Individuals with Performance Anxiety in Academic Settings

1. Kiarash Yousefian: Department of Health Psychology, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

2. Aida Radmanesh*: Department of Health Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. (Corresponding Author).

aida.radmanesh_psy@gmail.com

Submit Date: 2025-07-25

Revise Date: 2025-10-23

Accept Date: 2025-11-01

Publish Date: 2025-12-22

Abstract

This study aimed to analyze the lived experiences of individuals with performance anxiety in academic settings and to identify the cognitive, emotional, bodily, behavioral, and contextual components of this experience. This qualitative study was conducted using a phenomenological approach. The participants were 19 high school and university students living in Tehran who reported recurrent experiences of performance anxiety in academic situations such as examinations, classroom presentations, oral questioning, and practical evaluations. Purposeful sampling continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected only through semi-structured interviews. Each interview lasted between 45 and 75 minutes and focused on the participants' subjective experiences before, during, and after academic performance, bodily reactions, coping strategies, and the role of the educational environment. After obtaining informed consent, the interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using NVivo software. Thematic analysis was conducted through familiarization with the data, initial coding, theme development, theme review, and theme naming. The analysis resulted in five main categories: "threat-based appraisal of performance situations," "cognitive disruption and bodily dysregulation during evaluation," "the cycle of avoidance, procrastination, and safety behaviors," "the role of interpersonal and institutional context in intensifying anxiety," and "efforts to reconstruct control and meaning." Participants described academic performance anxiety not merely as fear of examinations but as a multilayered experience involving fear of judgment, attentional collapse, shame, post-performance rumination, and the fusion of self-worth with academic outcomes. Performance anxiety in academic settings is a cognitive, emotional, bodily, and social experience shaped by threat appraisal, family and educational pressures, fear of evaluation, and maladaptive coping strategies. The findings suggest that effective interventions should move beyond study-skills training and address beliefs about failure, emotion regulation, avoidance patterns, and psychologically safe assessment climates.

Keywords: *Performance anxiety; test anxiety; lived experience; academic settings; thematic analysis; qualitative research.*

مقدمه

اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی یکی از تجربه‌های شایع، پیچیده و چندبعدی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است که معمولاً در موقعیت‌هایی پدیدار می‌شود که فرد احساس می‌کند توانایی، شایستگی، دانش یا ارزش شخصی او در معرض ارزیابی مستقیم یا غیرمستقیم قرار گرفته است. این اضطراب می‌تواند در قالب اضطراب امتحان، ترس از ارائه کلاسی، نگرانی از پاسخ‌گویی شفاهی، هراس از شکست در ارزیابی‌های عملی، یا اجتناب از مشارکت علمی بروز یابد. اگرچه در ادبیات روان‌شناسی آموزشی، اضطراب آزمون یکی از نزدیک‌ترین مفاهیم به اضطراب عملکرد تحصیلی است، اما اضطراب عملکرد در معنای گسترده‌تر فقط به زمان امتحان محدود نمی‌شود؛ بلکه شامل هر موقعیت تحصیلی است که در آن فرد باید توانایی خود را در برابر معلم، استاد، همکلاسی‌ها، خانواده یا نظام آموزشی نشان دهد. از این منظر، اضطراب عملکرد یک تجربه صرفاً درونی نیست، بلکه در پیوند با ساختارهای ارزیابی، انتظارات اجتماعی، مقایسه تحصیلی و معنای فرهنگی موفقیت و شکست شکل می‌گیرد.

مطالعات کلاسیک اضطراب آزمون نشان داده‌اند که این سازه از مؤلفه‌های شناختی، هیجانی، بدنی و رفتاری تشکیل شده است. تمایز میان نگرانی شناختی و هیجان‌پذیری بدنی از نخستین تلاش‌های نظری برای فهم این تجربه بود. بر اساس این دیدگاه، بخشی از اضطراب آزمون به افکار نگران‌کننده درباره پیامدهای شکست، کاهش ارزش شخصی، قضاوت دیگران و ناتوانی در پاسخ‌گویی مربوط است و بخش دیگر با برانگیختگی فیزیولوژیک مانند تپش قلب، لرزش، تعریق، خشکی دهان، تهوع و تنش عضلانی همراه می‌شود (Liebert & Morris, ۱۹۶۷; Morris & Liebert, ۱۹۷۰). پژوهش‌های بعدی نشان دادند که مؤلفه شناختی، به‌ویژه نگرانی، خودارزیابی منفی و افکار مزاحم، اغلب رابطه قوی‌تری با افت عملکرد دارد؛ زیرا منابع توجه و حافظه کاری فرد را در لحظه‌ای مصرف می‌کند که برای پردازش مسئله، یادآوری مطالب و سازمان‌دهی پاسخ به آن نیاز دارد (Cassady & Johnson, ۲۰۰۲; Sarason, ۱۹۸۴).

در نظریه تداخل شناختی، اضطراب عملکرد زمانی آسیب‌زا می‌شود که توجه فرد از تکلیف اصلی به سمت افکار خودارجاعی، پیامدهای شکست و ارزیابی دیگران منحرف شود. دانش‌آموز یا دانشجو در چنین وضعیتی به جای تمرکز بر سؤال امتحان یا محتوای ارائه، به این می‌اندیشد که «اگر نتوانم پاسخ بدهم چه می‌شود؟»، «دیگران درباره من چه فکر می‌کنند؟»، یا «این شکست چه معنایی برای آینده من دارد؟». چنین افکاری نه تنها تمرکز را کاهش می‌دهند، بلکه چرخه‌ای از خودنظارتی افراطی و نشخوار ذهنی ایجاد می‌کنند که در آن فرد دائماً کیفیت عملکرد خود را کنترل می‌کند و همین کنترل‌گری افراطی، عملکرد طبیعی را مختل می‌سازد (Sarason, ۱۹۸۴). نظریه کنترل توجه نیز توضیح می‌دهد که اضطراب با کاهش کارآمدی نظام توجه هدفمند و افزایش حساسیت به محرک‌های تهدیدکننده، توان فرد برای مهار حواس‌پرتی و جابه‌جایی مؤثر توجه را تضعیف می‌کند (Eysenck et al., ۲۰۰۷). بنابراین، حتی فردی که از نظر دانش و توانایی آمادگی کافی دارد، ممکن است در لحظه ارزیابی به دلیل اشغال ظرفیت شناختی توسط نگرانی و تهدید ادراک‌شده، عملکردی پایین‌تر از توان واقعی خود نشان دهد.

از دیدگاه نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت، اضطراب در موقعیت‌های آموزشی زمانی افزایش می‌یابد که فرد نتیجه عملکرد را بسیار ارزشمند بداند، اما هم‌زمان احساس کند کنترل کافی بر نتیجه ندارد. (Pekrun, ۲۰۰۶) این چارچوب برای فهم اضطراب عملکرد تحصیلی بسیار مهم است؛ زیرا بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان نه به دلیل بی‌اهمیتی موقعیت، بلکه دقیقاً به دلیل اهمیت بیش از حد آن مضطرب می‌شوند. زمانی که نمره، رتبه، پذیرش تحصیلی، قضاوت خانواده، نظر استاد یا تصویر فرد از آینده خود به یک عملکرد خاص گره می‌خورد، موقعیت تحصیلی به یک تهدید هویتی تبدیل می‌شود. در چنین شرایطی، امتحان یا ارائه کلاسی فقط یک فعالیت آموزشی نیست، بلکه صحنه‌ای برای اثبات ارزشمندی، شایستگی و مقبولیت اجتماعی تلقی می‌شود. هرچه فاصله میان اهمیت موقعیت و احساس کنترل فرد بیشتر باشد، احتمال تجربه اضطراب شدیدتر، رفتارهای اجتنابی و آشفتگی شناختی افزایش می‌یابد.

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که اضطراب آزمون با پیامدهای منفی متعددی در عملکرد تحصیلی، انگیزش، عزت‌نفس، بهزیستی مدرسه‌ای و خطر مشکلات هیجانی همراه است. (Hembree, ۱۹۸۸; Putwain et al., ۲۰۲۱; von der Embse et al., ۲۰۱۸) فرا تحلیل‌ها نشان داده‌اند که اضطراب آزمون رابطه منفی معناداری با شاخص‌های مختلف عملکرد آموزشی، از جمله نمرات درسی، آزمون‌های استاندارد و آزمون‌های ورودی دارد. (Hembree, ۱۹۸۸; von der Embse et al., ۲۰۱۸) با این حال، تقلیل اضطراب عملکرد به کاهش نمره یا افت تحصیلی، بخش مهمی از تجربه زیسته افراد را نادیده می‌گیرد. بسیاری از افراد مبتلا به اضطراب عملکرد ممکن است همچنان نمرات قابل قبول یا حتی بالا کسب کنند، اما بهای روان‌شناختی سنگینی بپردازند: بی‌خوابی پیش از امتحان، نشخوار ذهنی پس از ارائه، ترس دائمی از افشا شدن ضعف، کاهش لذت یادگیری، اجتناب از موقعیت‌های رشد و احساس فرسودگی ذهنی. بنابراین، فهم کیفی این تجربه می‌تواند لایه‌هایی را آشکار کند که در مطالعات کمی مبتنی بر مقیاس و نمره کمتر قابل مشاهده‌اند.

یکی از ابعاد مهم اضطراب عملکرد، پیوند آن با ترس از ارزیابی منفی است. در محیط‌های آموزشی رقابتی، دانش‌آموزان و دانشجویان اغلب احساس می‌کنند هر خطا، مکث، نمره پایین یا پاسخ ناقص می‌تواند نشانه‌ای از ناتوانی یا کم‌هوشی تلقی شود. این ترس به‌ویژه در موقعیت‌هایی مانند ارائه شفاهی، کنفرانس کلاسی یا پاسخ دادن در جمع شدت می‌یابد؛ زیرا فرد هم‌زمان با تکلیف شناختی باید نگاه، واکنش و قضاوت دیگران را نیز مدیریت کند. در اینجا اضطراب عملکرد با مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی همپوشانی پیدا می‌کند؛ اما تمرکز آن بر موقعیت‌های پیشرفت و ارزیابی تحصیلی باقی می‌ماند. (American Psychiatric Association, ۲۰۲۲; Zeidner, ۱۹۹۸) فرد ممکن است بیش از آنکه از خود تکلیف بترسد، از معنای اجتماعی شکست بترسد: خجالت، تحقیر، ناامید کردن والدین، از دست دادن تصویر موفق، یا برچسب خوردن به عنوان فردی ناتوان.

بعد رفتاری اضطراب عملکرد نیز اهمیت بالایی دارد. افراد مضطرب ممکن است برای کاهش اضطراب از موقعیت‌های ارزیابی اجتناب کنند، ارائه را به تعویق بیندازند، در کلاس سکوت کنند، از انتخاب واحدهای دشوار دوری کنند، یا حتی در روز امتحان بهانه‌هایی برای غیبت بیابند. در مقابل، برخی دیگر به رفتارهای ایمنی‌بخش مانند مطالعه افراطی، بازخوانی وسواسی، وابستگی به اطمینان‌جویی، تمرین بیش از حد، کنترل مداوم واکنش دیگران یا مقایسه مکرر خود با همکلاسی‌ها روی می‌آورند. اگرچه این رفتارها در کوتاه‌مدت اضطراب را کاهش می‌دهند، اما در

بلندمدت احساس ناتوانی، وابستگی و تهدید را تقویت می‌کنند؛ زیرا فرد به تدریج باور می‌کند بدون این رفتارهای جبرانی قادر به عملکرد موفق نیست. در این معنا، اضطراب عملکرد فقط یک واکنش هیجانی نیست، بلکه یک چرخه پایدار از ارزیابی تهدید، پاسخ بدنی، افکار مزاحم، رفتارهای اجتنابی و نشخوار پس از عملکرد است.

در بافت فرهنگی و آموزشی ایران، اضطراب عملکرد می‌تواند تحت تأثیر عواملی مانند تأکید خانواده بر موفقیت تحصیلی، رقابت برای ورود به رشته‌ها و دانشگاه‌های معتبر، ارزش نمادین نمره، مقایسه با همسالان و نگاه آینده‌محور به تحصیلات تشدید شود. برای بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان، موفقیت تحصیلی نه فقط یک دستاورد آموزشی، بلکه مسیر اصلی دستیابی به منزلت اجتماعی، امنیت شغلی و تأیید خانوادگی تلقی می‌شود. در چنین شرایطی، ناکامی در یک امتحان یا ارائه ممکن است فراتر از یک رویداد آموزشی معمول تجربه شود و به احساس شکست شخصی، شرم، بی‌ارزشی یا نگرانی درباره آینده تبدیل گردد. بنابراین، بررسی تجربه زیسته افراد مبتلا به اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی تهران می‌تواند به شناخت دقیق‌تر مؤلفه‌های فردی و زمینه‌ای این پدیده کمک کند.

با وجود گسترده‌گی مطالعات کمی درباره اضطراب آزمون و رابطه آن با عملکرد تحصیلی، همچنان نیاز به پژوهش‌های کیفی وجود دارد که تجربه درونی، معنای شخصی و بافت اجتماعی اضطراب عملکرد را از زبان خود افراد آشکار کنند. مطالعات کمی معمولاً می‌توانند نشان دهند اضطراب با عملکرد رابطه دارد، اما کمتر توضیح می‌دهند که فرد مضطرب دقیقاً پیش از ورود به جلسه امتحان چه گفت‌وگوی درونی‌ای دارد، هنگام فراموشی پاسخ چه معنایی به آن می‌دهد، چگونه نگاه همکلاسی‌ها را تفسیر می‌کند، یا پس از پایان عملکرد چگونه تجربه خود را بازسازی و نشخوار می‌کند. رویکرد کیفی، به‌ویژه پدیدارشناسی و تحلیل مضمون، امکان می‌دهد اضطراب عملکرد نه فقط به‌عنوان یک متغیر، بلکه به‌عنوان یک تجربه انسانی، بدنی، اجتماعی و معنایی بررسی شود (Braun & Clarke, ۲۰۰۶; Creswell & Poth, ۲۰۱۸). بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر تحلیل تجربه زیسته افراد مبتلا به اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی و شناسایی مؤلفه‌های اصلی این تجربه در میان دانش‌آموزان و دانشجویان ساکن تهران بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی انجام شد؛ زیرا هدف اصلی پژوهش، فهم عمیق تجربه زیسته افراد از اضطراب عملکرد در موقعیت‌های تحصیلی بود، نه سنجش شدت اضطراب یا آزمون رابطه میان متغیرها. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه و دانشجویان ساکن شهر تهران بود که تجربه مکرر اضطراب عملکرد را در موقعیت‌هایی مانند امتحان کتبی، ارائه شفاهی، پاسخ‌گویی در کلاس، دفاع از پروژه، کار عملی آزمایشگاهی یا مشارکت در بحث‌های کلاسی گزارش می‌کردند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و معیار ورود شامل داشتن تجربه تکرارشونده اضطراب عملکرد در حدی بود که فرد آن را مختل‌کننده تمرکز، کیفیت عملکرد یا آرامش روانی خود بداند؛ تمایل به شرکت در مصاحبه؛ توانایی توصیف تجربه شخصی؛ و سکونت یا تحصیل در تهران. معیار خروج شامل عدم تمایل به ادامه مصاحبه، ناتوانی در بیان تجربه و گزارش بحران روان‌شناختی حاد در زمان مصاحبه بود که نیاز به ارجاع فوری تخصصی داشته باشد. در مجموع، ۱۹ نفر

در پژوهش شرکت کردند. اشباع نظری در مصاحبه هفدهم حاصل شد و دو مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از کفایت و تکرارپذیری مضامین انجام گرفت.

داده‌ها تنها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مصاحبه‌ها بر اساس راهنمای مصاحبه‌ای طراحی شدند که شامل پرسش‌های باز درباره تجربه اضطراب پیش از عملکرد، احساسات و افکار هنگام قرار گرفتن در موقعیت ارزیابی، واکنش‌های بدنی، رفتارهای اجتنابی یا جبرانی، تجربه پس از پایان عملکرد، نقش خانواده، معلم، استاد و همسالان، و برداشت فرد از معنای شکست یا موفقیت بود. نمونه پرسش‌ها شامل این موارد بود: «وقتی می‌دانید قرار است در کلاس ارائه داشته باشید، از چه زمانی اضطراب را احساس می‌کنید؟»، «در لحظه‌ای که باید پاسخ دهید یا امتحان بدهید، در ذهن و بدن شما چه اتفاقی می‌افتد؟»، «بعد از پایان عملکرد معمولاً درباره خودتان چه فکری می‌کنید؟» و «رفتار دیگران چه نقشی در شدت گرفتن یا کاهش اضطراب شما دارد؟». مصاحبه‌ها به صورت حضوری یا آنلاین، بسته به ترجیح مشارکت‌کننده، انجام شدند و مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود. پیش از شروع مصاحبه، هدف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات، حق انصراف در هر مرحله و شیوه استفاده از داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. پس از کسب رضایت آگاهانه، مصاحبه‌ها ضبط و سپس واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شدند. برای حفظ محرمانگی، نام مشارکت‌کنندگان حذف و از کدهایی مانند P۱ تا P۱۹ استفاده شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo و بر اساس تحلیل مضمون انجام شد. ابتدا پژوهشگر چندین بار متن کامل مصاحبه‌ها را خواند تا با فضای کلی داده‌ها آشنا شود. سپس واحدهای معنایی مرتبط با تجربه اضطراب عملکرد استخراج و کدگذاری اولیه انجام شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه در خوشه‌های مفهومی قرار گرفتند و مضامین اولیه شکل گرفتند. این مضامین با بازگشت مکرر به متن مصاحبه‌ها بازبینی شدند تا اطمینان حاصل شود که هم با داده‌های خام سازگارند و هم تمایز مفهومی کافی دارند. در نهایت، پنج مقوله اصلی و چندین زیرمقوله استخراج شد. برای افزایش اعتبار پژوهش، از بازبینی مشارکت‌کنندگان، یادداشت‌برداری تحلیلی، بررسی همکار پژوهشی و توصیف غنی زمینه استفاده شد. همچنین، برای افزایش قابلیت اعتماد، مسیر کدگذاری، تصمیم‌های تحلیلی و تغییرات مضامین در قالب یادداشت‌های پژوهشی ثبت شد. معیارهای اعتبار، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری مطابق با پیشنهادهاى Guba و Lincoln در پژوهش کیفی مورد توجه قرار گرفت (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵).

یافته‌ها

از میان ۱۹ مشارکت‌کننده، ۱۱ نفر زن و ۸ نفر مرد بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۱۷ تا ۲۹ سال قرار داشت و میانگین سنی آنان ۲۲.۴ سال بود. از نظر مقطع تحصیلی، ۶ نفر دانش‌آموز پایه دوم متوسطه، ۹ نفر دانشجوی کارشناسی و ۴ نفر دانشجوی تحصیلات تکمیلی بودند. از نظر نوع موقعیت اضطراب‌زا، همه مشارکت‌کنندگان تجربه اضطراب در امتحان کتبی را گزارش کردند؛ ۱۴ نفر اضطراب شدید هنگام ارائه شفاهی، ۱۰ نفر اضطراب هنگام پاسخ دادن در کلاس، ۷ نفر اضطراب در دفاع از پروژه یا کار عملی و ۶ نفر اضطراب ناشی از مقایسه

مستقیم با هم‌کلاسی‌ها را توصیف کردند. از نظر سابقه تجربه، ۱۳ نفر بیان کردند که اضطراب عملکرد آنان از دوره دبیرستان آغاز شده است، ۴ نفر شروع آن را به سال‌های نخست دانشگاه نسبت دادند و ۲ نفر اظهار کردند از دوره ابتدایی با ترس از ارزیابی درگیر بوده‌اند.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد تجربه اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی از پنج مقوله اصلی تشکیل شده است. نخستین مقوله، «ارزیابی تهدیدآمیز از موقعیت عملکرد» بود که در ۱۷ مصاحبه مشاهده شد. مشارکت‌کنندگان موقعیت‌های تحصیلی را نه صرفاً فرصتی برای نشان دادن یادگیری، بلکه صحنه‌ای برای قضاوت، مقایسه و احتمال شرمساری تجربه می‌کردند. زیرمقوله‌های این مضمون شامل فاجعه‌سازی درباره پیامد شکست، پیوند دادن نمره با ارزشمندی شخصی، ترس از قضاوت همسالان و حساسیت به نشانه‌های ظاهری ارزیابی بود. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «وقتی استاد اسمم را صدا می‌زند، فقط سؤال را نمی‌شنوم؛ انگار همه دارند منتظر می‌مانند ببینند من بلد نیستم. همان لحظه فکر می‌کنم اگر اشتباه کنم، تصویرم برای همیشه خراب می‌شود. (P۴)» مشارکت‌کننده دیگری تجربه خود را چنین توصیف کرد: «برای من امتحان فقط امتحان نیست؛ انگار ثابت می‌کند من آدم باهوشی هستم یا نه. اگر نمره‌ام بد شود، حس می‌کنم کل شخصیت من زیر سؤال رفته است. (P۱۱)» این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهد در اضطراب عملکرد، تهدید ادراک‌شده غالباً متوجه خود فرد و تصویر اجتماعی اوست، نه صرفاً تکلیف آموزشی.

دومین مقوله، «گسست شناختی و آشفتگی بدنی در لحظه ارزیابی» بود که در ۱۸ مصاحبه گزارش شد. مشارکت‌کنندگان از تجربه‌هایی مانند خالی شدن ذهن، ناتوانی در بازیابی مطالب، افزایش ضربان قلب، لرزش صدا، خشکی دهان، احساس گرما، تهوع، تنگی نفس و دشواری تمرکز سخن گفتند. بسیاری از آنان تأکید کردند که پیش از امتحان یا ارائه، آمادگی کافی داشته‌اند، اما هنگام مواجهه با موقعیت ارزیابی، توانایی دسترسی به دانسته‌های خود را از دست داده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «شب قبل همه چیز را بلد بودم، حتی برای دوستم توضیح دادم؛ اما سر جلسه انگار بین مغزم و برگه امتحان دیوار کشیده بودند. (P۲)» مشارکت‌کننده دیگری درباره ارائه کلاسی بیان کرد: «وقتی جلوی کلاس می‌ایستم، اول صدای قلبم را می‌شنوم. بعد دیگر جمله‌ها یادم نمی‌آید. فقط می‌خواهم زودتر تمام شود. (P۸)» این مضمون نشان می‌دهد اضطراب عملکرد با اختلال هم‌زمان در بدن و شناخت همراه است؛ بدن به حالت تهدید وارد می‌شود و ذهن از پردازش تکلیف به سمت کنترل نشانه‌های اضطراب منحرف می‌گردد.

سومین مقوله، «چرخه اجتناب، تعویق و رفتارهای ایمنی‌بخش» بود که در ۱۵ مصاحبه شناسایی شد. برخی مشارکت‌کنندگان برای کاهش اضطراب از موقعیت‌های عملکردی دوری می‌کردند؛ برای مثال، در کلاس داوطلب نمی‌شدند، ارائه را به تعویق می‌انداختند، از انتخاب واحدهای دارای ارزیابی شفاهی اجتناب می‌کردند یا در روز ارائه غیبت می‌کردند. در مقابل، برخی دیگر به رفتارهای ایمنی‌بخش مانند مطالعه افراطی، تمرین وسواسی، نوشتن کامل متن ارائه، حفظ کردن جمله‌ها، پرسیدن مکرر از دیگران و اطمینان‌جویی مداوم روی می‌آوردند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «برای یک ارائه ده دقیقه‌ای، شاید سه روز کامل متن را حفظ می‌کنم. اما مشکل این است که اگر یک کلمه یادم برود، کل رشته کلامم پاره می‌شود. (P۱۵)» مشارکت‌کننده دیگری بیان کرد: «گاهی آن‌قدر می‌ترسم بد امتحان بدهم که اصلاً شروع نمی‌کنم به

خواندن. بعد چون وقت کم می‌آورم، اضطرابم بیشتر می‌شود. (P۶) «این یافته نشان می‌دهد اضطراب عملکرد می‌تواند هم به تلاش افراطی و هم به تعویق منجر شود؛ هر دو الگو در کوتاه‌مدت با هدف کاهش تهدید عمل می‌کنند، اما در بلندمدت احساس ناتوانی را پایدارتر می‌سازند. چهارمین مقوله، «نقش بافت بین‌فردی و نهادی در تشدید اضطراب» بود که در ۱۶ مصاحبه تکرار شد. مشارکت‌کنندگان تجربه اضطراب خود را به ویژگی‌های فردی محدود نمی‌کردند، بلکه به نقش معلم یا استاد، شیوه بازخورد، فضای رقابتی کلاس، فشار خانواده و مقایسه با همسالان اشاره داشتند. برخی تجربه‌های تحقیرآمیز گذشته، مانند خندیدن همکلاسی‌ها، تذکر تند معلم یا مقایسه با دانش‌آموزان ممتاز را نقطه شروع اضطراب خود می‌دانستند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «یک بار دبیرم جلوی همه گفت تو با این وضعیت قبول نمی‌شوی. هنوز هر وقت امتحان دارم، همان جمله در ذهنم تکرار می‌شود. (P۹) «مشارکت‌کننده دیگری اظهار کرد: «در خانواده ما نمره همیشه موضوع اصلی بود. کسی نمی‌پرسید چه یاد گرفتی؛ فقط می‌پرسید چند شدی و چند نفر از تو بهتر شدند. (P۱۳) «این مضمون نشان می‌دهد محیط آموزشی و خانوادگی می‌تواند اضطراب عملکرد را به تجربه‌ای مزمن تبدیل کند، به‌ویژه زمانی که خطا به جای بخشی از فرایند یادگیری، نشانه ضعف یا کم‌ارزشی تلقی شود.

پنجمین مقوله، «تلاش برای بازسازی کنترل و معنا» بود که در ۱۲ مصاحبه مشاهده شد. برخی مشارکت‌کنندگان در کنار تجربه اضطراب، راهبردهایی برای بازیابی کنترل ایجاد کرده بودند؛ از جمله تقسیم تکلیف به بخش‌های کوچک، تمرین در جمع‌های امن، تنفس آگاهانه، بازتعریف شکست، گفت‌وگوی حمایتی با خود، درخواست بازخورد سازنده و فاصله گرفتن از مقایسه اجتماعی. این راهبردها زمانی مؤثرتر بودند که فرد توانسته بود معنای عملکرد را از «اثبات ارزشمندی» به «فرصت یادگیری و تمرین» تغییر دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «وقتی فهمیدم لازم نیست هر ارائه‌ای کامل باشد، اضطرابم کمتر شد. هنوز مضطرب می‌شوم، اما دیگر فکر نمی‌کنم اگر اشتباه کنم همه چیز تمام است. (P۱۸) «مشارکت‌کننده دیگری بیان کرد: «کمک کرد که قبل از امتحان فقط به نتیجه فکر نکنم. برای خودم نوشتم اگر خراب شد، چه کار می‌توانم بکنم. همین باعث شد حس کنم راه برگشت دارم. (P۱) «این مقوله نشان می‌دهد کاهش اضطراب عملکرد تنها با حذف نشانه‌های اضطراب رخ نمی‌دهد، بلکه با بازسازی رابطه فرد با خطا، ارزیابی و ارزشمندی شخصی همراه است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تحلیل تجربه زیسته افراد مبتلا به اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد اضطراب عملکرد تجربه‌ای چندلایه است که از پنج مقوله اصلی تشکیل می‌شود: ارزیابی تهدیدآمیز از موقعیت عملکرد، گسست شناختی و آشفته‌گی بدنی در لحظه ارزیابی، چرخه اجتناب و رفتارهای ایمنی‌بخش، نقش بافت بین‌فردی و نهادی، و تلاش برای بازسازی کنترل و معنا. نخستین یافته نشان داد مشارکت‌کنندگان موقعیت‌های تحصیلی را به‌عنوان صحنه‌هایی برای قضاوت، مقایسه و سنجش ارزش شخصی تجربه می‌کردند. این یافته با نظریه کنترل-ارزش Pekrun همسو است؛ بر اساس این نظریه، اضطراب زمانی افزایش می‌یابد که فرد نتیجه عملکرد را بسیار ارزشمند بداند اما احساس کنترل کمی بر آن داشته باشد. (Pekrun, ۲۰۰۶) در تجربه مشارکت‌کنندگان، امتحان یا ارائه فقط یک تکلیف آموزشی نبود،

بلکه به نشانه‌ای از هوش، شایستگی، آینده و پذیرش اجتماعی تبدیل می‌شد. این امر با دیدگاه Zeidner نیز سازگار است که اضطراب آزمون را پدیده‌ای شناختی، هیجانی و موقعیتی می‌داند که در زمینه فشارهای ارزیابی و پیامدهای ادراک‌شده شکست شکل می‌گیرد (Zeidner, ۱۹۹۸). بنابراین، شدت اضطراب در این افراد نه فقط از دشواری تکلیف، بلکه از معنای تهدیدآمیز آن برای هویت فردی و اجتماعی ناشی می‌شد.

دومین یافته پژوهش، گسست شناختی و آشفتگی بدنی در لحظه ارزیابی بود. مشارکت‌کنندگان از خالی شدن ذهن، فراموشی ناگهانی مطالب، تپش قلب، لرزش صدا و ناتوانی در تمرکز سخن گفتند. این یافته با تمایز کلاسیک میان مؤلفه شناختی و هیجانی اضطراب آزمون همخوانی دارد (Liebert & Morris, ۱۹۶۷; Morris & Liebert, ۱۹۷۰). همچنین با نظریه تداخل شناختی Sarason قابل تبیین است؛ زیرا در لحظه ارزیابی، توجه فرد از تکلیف اصلی به سمت افکار خودآرزیابانه، نگرانی درباره شکست و پایش نشانه‌های اضطراب منحرف می‌شود (Sarason, ۱۹۸۴). نظریه کنترل توجه نیز توضیح می‌دهد که اضطراب کارآمدی توجه هدفمند را کاهش می‌دهد و توان فرد برای مهار محرک‌های تهدیدکننده و حفظ تمرکز بر تکلیف را مختل می‌سازد (Eysenck et al., ۲۰۰۷). بر این اساس، تجربه «بلد بودن قبل از امتحان و فراموش کردن در جلسه» که بسیاری از مشارکت‌کنندگان توصیف کردند، نشانه فقدان توانایی یا دانش نیست، بلکه نتیجه مصرف منابع شناختی توسط نگرانی و خودنظارتی افراطی است. یافته‌های Johnson و Cassady نیز نشان داده‌اند که اضطراب شناختی آزمون رابطه منفی پایداری با عملکرد تحصیلی دارد، به‌ویژه زمانی که افکار نگران‌کننده حافظه کاری و ارزیابی اطلاعات را مختل می‌کنند (Cassady & Johnson, ۲۰۰۲).

سومین مقوله، چرخه اجتناب، تعویق و رفتارهای ایمنی‌بخش، نشان داد اضطراب عملکرد فقط در لحظه امتحان یا ارائه رخ نمی‌دهد، بلکه رفتارهای پیش از عملکرد و پس از عملکرد را نیز سازمان‌دهی می‌کند. برخی مشارکت‌کنندگان با تعویق مطالعه یا غیبت از موقعیت ارزیابی، از تهدید کوتاه‌مدت می‌گریختند؛ برخی دیگر با آماده‌سازی افراطی، حفظ کردن متن یا اطمینان‌جویی مداوم تلاش می‌کردند احتمال شکست را کنترل کنند. این الگو با مدل‌های شناختی-رفتاری اضطراب همسو است که نشان می‌دهند اجتناب و رفتارهای ایمنی‌بخش در کوتاه‌مدت اضطراب را کاهش می‌دهند، اما در بلندمدت مانع اصلاح باورهای تهدیدآمیز می‌شوند (Barlow, ۲۰۰۲). همچنین با یافته‌های پژوهش‌های مربوط به اضطراب آزمون و تلاش جبرانی هماهنگ است Putwain و Symes نشان دادند که تلاش بیشتر ممکن است برخی آثار نشانه‌های بدنی اضطراب را کاهش دهد، اما نگرانی شناختی معمولاً به‌سادگی با تلاش بیشتر جبران نمی‌شود (Putwain & Symes, ۲۰۱۸). بنابراین، در تجربه مشارکت‌کنندگان، مطالعه افراطی یا تمرین وسواسی گاهی به جای کاهش پایدار اضطراب، وابستگی آنان به کنترل کامل را افزایش می‌داد و کوچک‌ترین خطا را به تهدیدی بزرگ تبدیل می‌کرد.

چهارمین یافته نشان داد اضطراب عملکرد در خلأ فردی شکل نمی‌گیرد، بلکه به‌شدت تحت تأثیر بافت بین‌فردی و نهادی است. تجربه‌های تحقیر، مقایسه، بازخوردهای تند، فشار خانوادگی و فضای رقابتی کلاس در روایت مشارکت‌کنندگان نقش برجسته‌ای داشت. این یافته با پژوهش‌های گسترده‌ای همسو است که نشان داده‌اند اضطراب آزمون با عزت‌نفس پایین، ترس از ارزیابی منفی و ادراک پیامدهای سنگین

آزمون رابطه دارد. (Hembree, ۱۹۸۸; von der Embse et al., ۲۰۱۸) همچنین یافته‌های Putwain و همکاران نشان می‌دهد اضطراب آزمون با بهزیستی مدرسه‌ای و نشانگان اضطرابی دیگر ارتباط دارد و باید آن را در زمینه گسترده‌تر سلامت روان و تجربه مدرسه فهم کرد. (Putwain et al., ۲۰۲۱) در پژوهش حاضر، برخی مشارکت‌کنندگان بیان کردند که اضطراب آنان از یک تجربه خاص تحقیر یا مقایسه آغاز شده و به مرور به الگوی پایدار ترس از ارزیابی تبدیل شده است. این امر نشان می‌دهد کیفیت بازخورد آموزشی، نحوه برخورد با خطا و فضای روانی کلاس می‌تواند در پیشگیری یا تشدید اضطراب عملکرد نقش تعیین‌کننده داشته باشد.

پنجمین مقوله، تلاش برای بازسازی کنترل و معنا، نشان داد همه مشارکت‌کنندگان تجربه‌ای صرفاً ناتوان‌کننده نداشتند؛ برخی توانسته بودند با تغییر معنای شکست، کاهش مقایسه اجتماعی، تمرین تدریجی، تنفس آگاهانه و گفت‌وگوی حمایتی با خود، رابطه خود را با موقعیت ارزیابی اصلاح کنند. این یافته با نظریه کنترل-ارزش همسو است؛ زیرا افزایش احساس کنترل و بازتعریف ارزش موقعیت می‌تواند شدت هیجان‌های منفی پیشرفت را کاهش دهد. (Pekrun, ۲۰۰۶) همچنین با رویکردهای شناختی-رفتاری و مداخلات اضطراب آزمون هماهنگ است که بر بازسازی شناختی، مواجهه تدریجی، مهارت‌های تنظیم هیجان و اصلاح باورهای فاجعه‌ساز تأکید دارند (Barlow, ۲۰۰۲; Hembree, ۱۹۸۸). نکته مهم در روایت مشارکت‌کنندگان این بود که کاهش اضطراب زمانی عمیق‌تر می‌شد که فرد نه فقط برای عملکرد بهتر، بلکه برای تحمل خطا و حفظ ارزشمندی خود در برابر ناکامی آماده می‌شد. بنابراین، مداخلات مؤثر باید از آموزش صرف مهارت مطالعه فراتر بروند و بر رابطه فرد با شکست، قضاوت و خودارزشمندی تمرکز کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد اضطراب عملکرد در محیط‌های تحصیلی باید به‌عنوان تجربه‌ای پیوسته و چندسطحی فهم شود. این تجربه از مرحله انتظار پیش از عملکرد آغاز می‌شود، در لحظه ارزیابی با واکنش‌های شناختی و بدنی شدت می‌گیرد، پس از عملکرد با نشخوار، خودانتقادی یا ارزیابی دوباره ادامه می‌یابد و در طول زمان از طریق اجتناب، رفتارهای ایمنی‌بخش و بازخوردهای محیطی تثبیت می‌شود. این برداشت با فرا تحلیل‌های Hembree و von der Embse و همکاران همخوان است که اضطراب آزمون را با پیامدهای گسترده تحصیلی و روان‌شناختی مرتبط دانسته‌اند. (Hembree, ۱۹۸۸; von der Embse et al., ۲۰۱۸) با این حال، سهم اصلی پژوهش حاضر در برجسته کردن معنای زیسته این پدیده است: برای بسیاری از افراد، اضطراب عملکرد صرفاً ترس از نمره پایین نیست، بلکه ترس از آشکار شدن ناکافی بودن، از دست دادن تصویر مطلوب و ناتوانی در کنترل نگاه دیگران است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تمرکز بر مشارکت‌کنندگان ساکن تهران، استفاده از نمونه هدفمند و اتکا به داده‌های خودگزارشی حاصل از مصاحبه اشاره کرد. اگرچه روش کیفی امکان فهم عمیق تجربه مشارکت‌کنندگان را فراهم کرد، نتایج آن قابل تعمیم آماری به همه دانش‌آموزان و دانشجویان نیست. همچنین، به دلیل ماهیت حساس موضوع، ممکن است برخی مشارکت‌کنندگان تجربه‌های مرتبط با شرم، شکست یا فشار خانوادگی را با احتیاط بیان کرده باشند. محدودیت دیگر آن است که داده‌ها تنها از طریق مصاحبه گردآوری شدند و از مشاهده موقعیت‌های واقعی عملکرد یا مصاحبه با معلمان، والدین و مشاوران استفاده نشد. بنابراین، یافته‌ها بازتاب تجربه ادراک‌شده افراد هستند و نه ارزیابی عینی از کل بافت آموزشی.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود تجربه اضطراب عملکرد در گروه‌های مختلف تحصیلی، از جمله دانش‌آموزان کنکوری، دانشجویان رشته‌های رقابتی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دانشجویان دارای سابقه افت تحصیلی، به صورت جداگانه بررسی شود. همچنین انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان دختران و پسران، مدارس دولتی و غیردولتی، و رشته‌های نظری، فنی و هنری می‌تواند تفاوت‌های زمینه‌ای این تجربه را آشکار کند. استفاده از طرح‌های ترکیبی نیز پیشنهاد می‌شود تا یافته‌های کیفی حاصل از مصاحبه با داده‌های کمی مربوط به شدت اضطراب، خودکارآمدی تحصیلی، کمال‌گرایی، ترس از ارزیابی منفی و عملکرد تحصیلی ترکیب شود. افزون بر این، مطالعات طولی می‌توانند نشان دهند اضطراب عملکرد چگونه از تجربه‌های اولیه ارزیابی شکل می‌گیرد و در طول سال‌های تحصیلی تداوم یا تغییر می‌یابد.

از نظر کاربردی، یافته‌ها نشان می‌دهد مداخلات آموزشی و روان‌شناختی باید هم‌زمان بر فرد و محیط تمرکز کنند. در سطح فردی، آموزش تنظیم هیجان، بازسازی شناختی باورهای فاجعه‌ساز، مواجهه تدریجی با موقعیت‌های عملکردی، کاهش رفتارهای ایمنی‌بخش، مهارت‌های مطالعه واقع‌بینانه و تمرین خودگفتاری حمایتی می‌تواند مؤثر باشد. در سطح مدرسه و دانشگاه، لازم است شیوه‌های ارزیابی و بازخورد به گونه‌ای طراحی شوند که خطا را بخشی از یادگیری بدانند، نه نشانه بی‌کفایتی. معلمان و استادان می‌توانند با ارائه بازخورد محترمانه، کاهش مقایسه‌های تحقیرآمیز، ایجاد فرصت‌های تمرین کم‌خطر و توجه به فشارهای روانی دانش‌آموزان و دانشجویان، به کاهش اضطراب عملکرد کمک کنند. همچنین مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان مدرسه و دانشگاه باید اضطراب عملکرد را نه فقط به عنوان مشکل مطالعه، بلکه به عنوان مسئله‌ای مرتبط با خودارزشمندی، شرم، ترس از ارزیابی و امنیت روانی در محیط یادگیری در نظر بگیرند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

موازین اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

فهرست منابع

- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. doi:10.1006/ceps.2001.1094

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale validation*. American Test Anxiety Association.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. doi:10.1037/1528-3542.7.2.336
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77. doi:10.3102/00346543058001047
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- 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. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337. doi:10.1037/h0030132
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. doi:10.1080/03055698.2014.953914
- Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotional disorders? *Cognitive Therapy and Research*, 45, 1150–1162. doi:10.1007/s10608-021-10211-x
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly*, 33(3), 482–491. doi:10.1037/spq0000236
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. doi:10.1037/0022-3514.46.4.929
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. doi:10.1016/j.jad.2017.11.048