

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۱۲/۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۱۰/۱

رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی

دکتر زهرا نیک منش^{*}، سمیه یاری^{**}

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش آموزان شهر زاهدان بوده است. روش تحقیق از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مورد مطالعه را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر زاهدان تشکیل می داد. حجم نمونه از تعداد ۳۲۰ نفر تشکیل می شد که به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند و به سه پرسشنامه باورهای خودکارآمدی عمومی، مقیاس اضطراب امتحان فیلیپس و پرسشنامه ادراک خویشتن پاسخ دادند. نتایج نشان داد که همبستگی معنی داری بین باور خودکارآمدی و اضطراب امتحان وجود دارد. همچنین همبستگی مثبت معنی داری بین سه مؤلفه ادراک خویشتن شامل ادراک انفعالی، بازیگرانه و پرخاشگرانه، و اضطراب امتحان برقرار است. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نیز بیانگر آن بود که از بین متغیرهای مورد بررسی، مؤلفه انفعال به تنهایی ۰/۲۵ و به همراه مؤلفه بازیگری ۰/۲۹ واریانس اضطراب امتحان را پیش بینی

Email: zahranikmanesh@yahoo.com

^{*} استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان

^{**} کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

می‌کند. علاوه بر این نتایج نشان داد باور خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر بیشتر از باور خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر بود و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر بیشتر از اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر است.

واژه های کلیدی: باور خودکارآمدی، ادراک خویشتن، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دبیرستانی.

مقدمه

زیدنر^۱ (۱۹۹۸) اضطراب امتحان را نوعی خوداشتغالی ذهنی تعریف کرده است که با خودانگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (سپهریان و رضایی، ۱۳۸۹). اضطراب امتحان، تکرار و فراوانی تجربه نوعی اضطراب وابسته به آزمون و پیامدهای آن است که قبل و در حین امتحان می‌تواند تجربه شود و شامل آثار جسمانی، هیجانی و شناختی است. تحقیقات نشان داده است که اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و اثرات زیانباری بر میزان توجه و هیجان و کیفیت یادگیری دارد (پرکان^۲، ۲۰۰۴). هاگتوت، مان و شارما^۳ (۲۰۰۱) اضطراب امتحان را ناشی از یک ارزیابی شناختی و خودسنجی افراد می‌دانند. که فقط بخش کوچکی از ارزیابی گسترده‌تری را نشان می‌دهد. دانش‌آموزان مضطرب، ارزیابی‌های شناختی وسیع‌تری از خود دارند و اضطراب امتحان آن‌ها بخش اندکی از اضطرابی است که در کل محیط آموزشگاه تجربه می‌کنند.

^۱ - zidner

^۲ - Perkun

^۳ - Hagtvet & Man & Sharma

نظریه یادگیری شناختی- اجتماعی بندورا یکی از گسترده‌ترین نظریه‌هاست که تغییر در رفتار را فرآیندی شناختی می‌داند و بر نقش اعتماد به نفس افراد نسبت به توانایی‌هایشان در انجام رفتاری که از آن‌ها خواسته شده، تأکید می‌کند. سازه اصلی این نظریه، خودکارآمدی^۱ است که بندورا آن را قضاوت فرد از توانایی‌هایش در زمینه انجام یک عمل مشخص می‌داند و بر اساس مطالعاتش عنوان می‌کند که خودکارآمدی درک‌شده توسط فرد، مؤلفه‌ای مهم در عملکرد او به شمار می‌رود (تونز، ۱۳۷۸). خودکارآمدی، به قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای «سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکرد» نیز گفته می‌شود (بندورا به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۸۶).

احساس خودکارآمدی ذاتاً یک تجربه هیجانی مثبت است. نتایج خودکارآمدی بالا، تمایل به نزدیک شدن و مقاومت بر روی تکالیف، تأکید بر راهبردهای حل مسئله، کاهش ترس و اضطراب از پیامدهای پیشرفت است (استپیک، ۱۳۸۰). بندورا خودکارآمدی درک‌شده را عامل پیش‌بینی‌کننده مهمی در توانایی قبول الگوهای بهداشتی و رفتارهای جنسی نیز می‌داند (تونز، ۱۳۷۸). نگرش فرد درباره خود از موضوعات اساسی و مهم روان‌شناختی محسوب می‌شود که می‌تواند زمینه موفقیت تحصیلی و اجتماعی فرد را فراهم کند و همزمان نیز به وسیله آن متأثر شود. همچنین بین نگرش و یادگیری تعامل وجود دارد. اکثر مدل‌های نظری انگیزش پیشرفت، باورهای افراد را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌کننده پیشرفت به شمار می‌آورند. در واقع مفروض همه این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آن‌ها از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد (پورگنابادی، ۱۳۸۷). همچنین قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت فشارها را به وجود می‌آورد. افراد با خودکارآمدی کم، درباره توانایی‌های خود تفکرات بدبینانه‌ای دارند

^۱ - self-efficacy

و از هر موقعیتی که بر اساس نظر آنها از توانایی‌هایشان فراتر باشد دوری می‌گزینند. در مقابل، افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را چالش‌هایی قلمداد می‌کنند که می‌توانند بر آنها مسلط شوند (سروقد، رضایی و معصومی، ۱۳۸۹). تاکمن^۱ و ساکستون^۲ (۱۹۹۲) و شانگ^۳ (۱۹۹۱) بر این باورند که خودکارآمدی با توجه به سن و جنس متفاوت است و مردان از خودکارآمدی بالاتری نسبت به زنان برخوردارند. بر اساس پژوهش پاجاریز و میلر^۴ (۱۹۹۷)، میزان خودکارآمدی پسران از دختران بیشتر است. درک خودکارآمدی بر انتخاب، تلاش، مقاومت، عملکرد و هیجان فرد اثر می‌گذارد، در حالی که خودکارآمدی بالا با سلامت بهتر ارتباط دارد (سروقد، رضایی و معصومی، ۱۳۸۹).

پرکی (۱۳۷۸) معتقد است که خود قالب اساسی مراجعات شخص و هسته مرکزی ادراک اوست. دنیا از نظر فرد همان چیزی است که او می‌فهمد و از آن آگاهی دارد. عوامل متعددی از جمله عوامل جمعیت‌شناختی، عوامل فرهنگی و عوامل روانی - اجتماعی بر میزان خودکارآمدی و ادراک خویشتن مؤثر است؛ مثلاً در کشورهای آسیای شرقی، آزمودنی‌هایی که خودکارآمدی پایین و خودپنداره ضعیفی از عملکرد خود نشان دادند، اضطراب بالایی در امتحان درس ریاضی داشتند؛ در صورتی که در نهایت نمرات بالایی را کسب کردند. از سوی دیگر آزمودنی‌های کشورهای اروپای غربی مانند فنلاند، سوئد و هلند، عملکرد ریاضی بالا و اضطراب کمی را گزارش کردند (لی^۵، ۲۰۰۹).

^۱ - Takman

^۲ - Sakeston

^۳ - Shang

^۴ - Pajares & Miller

^۵ - Lee

پینتریچ و شانک (۱۳۸۶) در تحقیق گسترده‌ای درباره‌ی تصور از خود و موفقیت تحصیلی چنین نتیجه گرفتند که باید با این مدعا که تنها استعداد و توانایی فرد موجب موفقیت اوست، با تردید مواجه شد؛ چون در واقع آنچه بر دامنه و میزان موفقیت دانش‌آموز در مدرسه تأثیر می‌گذارد، نگرش دانش‌آموز نسبت به خویش است. بر اساس پژوهش چوالیر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) نیز، افرادی که درباره‌ی توانایی‌های خود در دروس آموزشی دیدگاهی مثبت‌تری دارند، احتمال ادامه‌ی تحصیلشان در سطوح بالاتر بیشتر است.

خودکارآمدی منبعی اساسی در انگیزش ادراک کودکان است. بر اساس دیدگاه زیمرمن^۲ (۲۰۰۴)، شواهد روانی-اجتماعی بیانگر تأثیری است که خانواده و همسالان (مانند اهداف والدین و فشار همتایان) بر باورهای خودکارآمدی کودکان، انتظارات و سطح خودگردانی آنان دارد.

تاکنون تمامی پژوهش‌ها به رابطه‌ی مثبت میان باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند. این ارتباط معمولاً به گونه‌ای است که باورهای خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی بر اثرات متغیرهایی همچون تجارب گذشته، توانایی شناختی و جنسیت و دیگر باورهای خود بر متغیر پیشرفت تحصیلی می‌باشد. یافته‌های یک فراتحلیل نیز روابط باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را به طور متوسط در حدود ۰/۳۸ نشان داده است (نقش، قاضی طباطبایی و علی طرخان، ۱۳۸۹). بنابراین تصور می‌شود که اضطراب امتحان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد یا موفقیت تحصیلی و نیز یادگیری است که با ادراک شایستگی و خودکارآمدی رابطه دارد.

^۱- chevalier

^۲- Zimmerman

ادراک پایین شایستگی در موقعیت‌های ارزشیابی غالباً موجب پیدایش احساس اضطراب می‌شود. کودکی که اضطراب امتحان دارد، فردی است که دارای نگرش‌های خودکوچک‌شماری است، شکست در موقعیت امتحان را پیش‌بینی می‌کند و به همین دلیل نمی‌تواند به معیارهای عملکرد دیگران یا خویش برسد و موقعیت را ناخوشایند تلقی می‌کند. مقدار زیاد اضطراب تهدیدی برای عزت نفس دانش‌آموز است (استیپک، ۱۳۸۰). از سوی دیگر، افرادی که سطح اضطراب آن‌ها بالاست، درباره‌ی میزان توانایی خویش در ارائه‌ی بازده مناسب همواره دچار تردید هستند. این تردیدها سبب ارزشیابی بدبینانه در مورد خود شده و در نتیجه توان حل مشکل را از فرد می‌گیرد. در مطالعه‌ی آنک و همکاران^۱ (۲۰۰۲) دانش‌آموزان رشدیافته در مقایسه با دانش‌آموزان مبتدی، باور خودکارآمدی ادراکی بالاتری داشتند و این اهداف به نمرات درسی آنان کمک می‌کرد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هرچه سطح تحصیلات دانش‌آموزان بالاتر رود، باور خودکارآمدی آنان بیشتر خواهد شد (پورگنابادی، ۱۳۸۷: ۶۴). بندورا (۱۹۸۲)، به نقل از مهرابی‌زاده و همکاران (۱۳۷۹) نظریه‌پرداز اجتماعی معتقد است که اضطراب امتحان در یک زمینه اجتماعی تحول می‌یابد. بخشی از این مکانیزم، که بر اضطراب امتحان تأثیر می‌گذارد، الگوسازی و یادگیری مشاهده‌ای در اوایل کودکی است. افرادی که اضطراب امتحان دارند، به طور کلی دارای سطوح پایینی از خودکارآمدی بوده و احساس ناتوانی و درماندگی بیشتری می‌کنند. بین اضطراب امتحان و خودکارآمدی رابطه‌ی منفی وجود دارد.

در خصوص شیوع اضطراب امتحان بر حسب جنسیت مطالعات فروانی انجام شده است. بررسی دی‌ماریا و دی‌ناوو^۲ (۱۹۹۰) نشان داد که دختران بیش از پسران و افراد با وضعیت نامطلوب اقتصادی - اجتماعی بیش از افراد طبقه‌ی اقتصادی بالا از اضطراب

^۱ -Hong, Eunsook & Karstensson, Lewis

^۲ - Di Maria & Di Nuovo

امتحان یا اضطراب آموزشی رنج می‌برند. دانشجویان دختر نیز بیش از پسران اضطراب امتحان در درس آمار را گزارش کردند و دانشجویان با ادراک توانایی ضعیف در درس ریاضیات، درس آمار را نیز دشوار می‌دانستند، که به نوبه خود قویاً بر اضطراب امتحان آن‌ها در درس آمار تاثیر گذاشته بود (هانگ و کارستنسون^۱، ۲۰۰۲). در واقع اضطراب امتحان ریاضیات به درس آمار نیز تعمیم یافته بود.

در مطالعه‌ای (بوناجیو و ریوه^۲، ۲۰۱۰) برای بررسی ماهیت ادراک دانش‌آموزان به شیوه کمی و کیفی، منابع ادراک‌شده دانش‌آموزان از اضطراب امتحان بررسی شده است. علاوه بر آن، پژوهش‌های فراوانی نیز در خصوص پیامدهای اضطراب امتحان صورت گرفته است اما درباره پیشایندهای ضمنی آن مطالعات اندکی در دسترس است. در مطالعه بوناجیو و همکاران^۳ (۲۰۰۸) عنوان شد که متغیری مانند اعتماد به خود از مهمترین مؤلفه‌های درون فردی است که با اضطراب امتحان رابطه دارد. از جمله عوامل بین فردی دیگری که در مطالعه موسوی و همکاران (۱۳۸۷) بررسی شده، مواردی همچون ناحیه آموزش و پرورش، تعداد دانش‌آموزان کلاس و واکنش اولیای مدرسه و معلمان و والدین نسبت به افت تحصیلی دانش‌آموزان بود که با اضطراب امتحان دانش‌آموزان همبستگی مثبت معناداری را نشان می‌داد.

با توجه به این که افراد در موقعیت‌های متفاوت تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرند که بر رفتار آنان تاثیر می‌گذارد، می‌توان به امتحان نیز به عنوان یکی از این موقعیت‌ها توجه کرد. آزمون‌های تحصیلی برای غریبالکردن دانش‌آموزان ضعیف از دانش‌آموزان مستعد و با هدف انتخاب یا تعیین افراد شایسته برای ورود به مراحل بالاتر تحصیلی برگزار می‌شوند. بنابراین دانش‌آموزان امتحان را عامل مهمی در تعیین سرنوشت آینده خود قلمداد می‌کنند، لذا

¹ - Hong & Karstenson

² - Bonaccio & Reeve

³ - Bonaccio, Silvia & Charlie L. Reeve. Charles, Jennifer E

بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان ضروری است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان انجام شده و کوشیده است به این سؤالات پاسخ دهد:

- ۱- آیا بین باور خودکارآمدی و اضطراب امتحان همبستگی وجود دارد؟
- ۲- آیا می‌توان بین ادراک خویشتن و اضطراب امتحان همبستگی یافت؟
- ۳- کدام یک از دو متغیر ادراک خویشتن و باور خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای اضطراب امتحان دانش‌آموزان است؟
- ۴- آیا بین باور خودکارآمدی، ادراک خویشتن و اضطراب امتحان از نظر متغیر جنسیت تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است و جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان زاهدان (۲۵۰۱۵ نفر) بوده‌اند. تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز (۱۶۰ دختر و ۱۶۰ پسر) به عنوان نمونه آماری با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا و از میان مدارس دو ناحیه آموزش و پرورش شهر زاهدان، پنج مدرسه از ناحیه ۱ و پنج مدرسه از ناحیه ۲ به صورت تصادفی انتخاب شد. با توجه به تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و همچنین برای برابر کردن حجم نمونه دختران و پسران در پایه‌های مختلف، از بعضی مدارس یک کلاس و از بعضی مدارس ۲ کلاس انتخاب شد که انتخاب پایه کلاس در هر مدرسه به طور تصادفی بود. به این منظور از پایه اول دبیرستان ۵۰ دختر و ۵۰ پسر، از پایه دوم ۵۷ دختر و ۵۷ پسر و از پایه سوم نیز ۵۳ دختر و ۵۳ پسر انتخاب شدند. برای برابر شدن تعداد دختران و پسران در هر کلاس به تعداد از قبل تعیین شده‌ای پرسشنامه به دانش‌آموزان داده می‌شد.

جمع‌آوری اطلاعات به وسیله پرسشنامه و گروهی انجام شد. سه پرسشنامه تحقیق در اختیار دانش‌آموزان مقطع متوسطه قرار گرفت و از آنان درخواست شد که به مدت بیست دقیقه به هر

جمله‌ای که در مورد آن‌ها صدق می‌کند پاسخ دهند یا پاسخ مورد نظر را با کشیدن یک دایره به دور آن مشخص کنند. به تمامی جملات باید پاسخ دهید و به آنان یادآوری می‌شد که نمرات این پرسشنامه هیچ تأثیری در امتحانات درسی آن‌ها ندارد.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه اضطراب امتحان فیلیس (۱۹۷۹) که دارای ۲۶ سؤال با مقیاس پاسخگویی دو گزینه‌ای (بله - خیر) است. این پرسشنامه در سال ۱۳۷۴ توسط عابدی ترجمه شد و روی ۳۰ نفر به اجرا درآمد و پایایی و پایایی آن در حد مطلوبی گزارش شد (نادری، ۱۳۸۷). همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که با تعداد نمونه ۷۹ نفر، ضریبی برابر با ۰/۸۱ به دست آمد.

۲- پرسشنامه ادراک خویشتن: پرسشنامه ادراک خویشتن به فرد کمک می‌کند تا دریابد درباره خود و دیگران چه تصور یا احساسی دارد و با دیگران چگونه رفتار می‌کند. پرسشنامه ادراک خویشتن توسط تانن اند^۱ (۱۳۸۱) تهیه شده که دارای ۶۰ گویه است و چهار مؤلفه انفعال، پرخاشگری، قاطعیت و بازیگری را می‌سنجد. در این پژوهش پایایی آزمون با روش آلفای کرانباخ محاسبه شد که با حجم نمونه ۸۰ نفر، ۰/۷۵ به دست آمد و پایایی مؤلفه‌های انفعال ۰/۶۲، پرخاشگری ۰/۵۴، قاطعیت ۰/۵۷ و بازیگری ۰/۶۶ را نشان داد.

۳- پرسشنامه باورهای خودکارآمدی عمومی: بر اساس این پرسشنامه که دارای ۱۰ سؤال با مقیاس پاسخگویی پنج‌درجه‌ای لیکرت است، ضریب آلفای کرانباخ بر دانشجویان دانشگاه اهواز ۰/۸۲ به دست آمد (اسلامی، ۱۳۸۷). کدیور (۱۳۸۲)، به نقل از سروقد، رضایی و معصومی،

^۱Towend

۱۳۸۹) گزارش کرد: «آزمون باور خودکارآمدی دارای روایی مناسب است و با عزت نفس و خوش بینی همبستگی مثبت، و با اضطراب و افسردگی همبستگی منفی دارد. نتایج تحلیل عاملی در بیشتر پژوهش‌ها، این ابزار را وسیله‌ای معتبر برای سنجش خودکارآمدی معرفی کرده است». در این پژوهش پایایی پرسشنامه خودکارآمدی عمومی، با روش آلفای کراباخ مورد بررسی قرار گرفت و سؤال اول به دلیل ناهمخوانی با سایر سؤالات از پژوهش حذف شد و با حجم نمونه ۸۰ نفر، ضریب آلفا ۰/۷۲ به دست آمد.

روش آماری مورد استفاده تحلیل رگرسیون گام به گام، همبستگی پیرسون و آزمون t گروه‌های مستقل بوده است.

نتایج پژوهش

برای بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک خویشتن و باور خودکارآمدی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج به دست آمده در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: نتایج همبستگی متغیرهای پژوهش و اضطراب امتحان

متغیرها	اضطراب امتحان
باور خودکارآمدی	** -۰/۲۰۵
ادراک خویشتن	** ۰/۴۵
انفعال	** ۰/۴۲۸
پرخاشگری	** ۰/۳۲۸
بازیگری	** ۰/۴۰۵
قاطعیت	-۰/۰۴۷

** $P \leq /۰۰۱$ $N = ۳۲۰$

با توجه به جدول ۱، بین اضطراب امتحان دانش‌آموزان و باور خودکارآمدی رابطه معکوس معنی‌داری ($P \leq ۰/۰۰۱$) وجود دارد. یعنی با افزایش باور خودکارآمدی، اضطراب امتحان دانش‌آموز کاهش پیدا می‌کند.

همچنین با توجه به نتایج جدول ۱، بین ادراک خویشتن و مؤلفه‌های ادراک خویشتن شامل انفعال، پرخاشگری و بازیگری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان، رابطه مثبت معنی‌داری ($P \leq ۰/۰۰۱$) وجود دارد. اما بین مؤلفه قاطعیت و اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

به منظور بررسی این موضوع که کدام یک از چهار مؤلفه ادراک خویشتن (شامل انفعال، پرخاشگری، بازیگری، قاطعیت) و باور خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای اضطراب امتحان دانش‌آموزان است، از روش آماری رگرسیون گام به گام استفاده شد. با توجه به این که آزمون دوربین نتایجی در بین ۱/۵ تا ۲/۵ داشته است، این روش مناسب است. خلاصه نتایج الگوی رگرسیون در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: خلاصه نتایج الگوی رگرسیون در پیش‌بینی اضطراب امتحان

دورین	F	β استاندارد	R^2	R	شاخص آماری متغیر
۱/۷۸	**۶۳/۵	۰/۵۰	۰/۲۵	۰/۵۰	انفعال
	**۱۰/۵	۰/۲۴	۰/۲۹	۰/۵۴	انفعال + بازیگری

** $P \leq ۰/۰۰۱$

چنان که در جدول ۲ می‌توان دید، در گام اول الگو مؤلفه انفعال وارد شده است و اولین اولویت در پیش‌بینی اضطراب امتحان را به خود اختصاص داده است. این مؤلفه ۰/۲۵ از تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. در گام دوم با ورود مؤلفه بازیگری به الگوی رگرسیون، سهم پیش‌بینی ۰/۰۴ افزایش می‌یابد؛ یعنی هر دو مؤلفه (انفعال و بازیگری) روی هم ۰/۲۹ از تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند.

برای بررسی تفاوت باور خودکارآمدی، ادراک خویشتن و اضطراب امتحان دانش‌آموزان بر حسب جنسیت، از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: تفاوت باور خودکارآمدی، ادراک خویشتن و اضطراب امتحان دانش‌آموزان

بر اساس جنسیت

شاخص آماری / متغیر	جنسیت	میانگین	t
باور خودکارآمدی	دختر	۳۹/۳۵	**۲/۶۱
	پسر	۴۱/۴۱	
اضطراب امتحان	دختر	۴۲/۰۰۷	**۳/۱۳
	پسر	۳۹/۸۶	
ادراک خویشتن	دختر	۱۲۱/۹	۱/۸۷
	پسر	۱۱۹/۸	
انفعال	دختر	۳۰/۱۳	*۱/۹۷
	پسر	۲۹/۳۳	
بازیگر	دختر	۲۸/۹۷	*۲/۱۷۵
	پسر	۲۸/۰۹	
پرخاشگر	دختر	۲۸/۱۶	۰/۲۸۴
	پسر	۲۸/۲۸	
قاطعیت	دختر	۳۴/۳۷	۱/۶۹
	پسر	۳۴/۹۹	

** $P \leq 0/01$ * $P \leq 0/05$ $N = 320$

چنان که جدول ۳ نشان می‌دهد، میزان باور خودکارآمدی در میان دانش‌آموزان پسر ($M=41/41$) بیشتر از دانش‌آموزان دختر ($M=39/35$) است. ($p \leq 0/01$) همچنین میزان اضطراب امتحان در میان دانش‌آموزان دختر ($M=42/007$) بیشتر از دانش‌آموزان پسر ($M=39/86$) است. ($p \leq 0/01$) میزان ادراک انفعال در میان دانش‌آموزان دختر ($M=30/13$)

بیشتر از میزان ادراک انفعال دانش‌آموزان پسر ($M=29/33$) است. ($p \leq 0/05$) میزان ادراک بازیگری نیز در میان دانش‌آموزان دختر ($M=28/97$) بیشتر از دانش‌آموزان پسر ($M=28/09$) است. ($p \leq 0/05$) اما مؤلفه‌های ادراک پرخاشگری و قاطعیت در میان دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری:

نتایج نشان داد که بین باور خودکارآمدی و اضطراب دانش‌آموزان رابطه معکوس معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی با افزایش باور خودکارآمدی در دانش‌آموز، اضطراب امتحان کاهش پیدا می‌کند. نتیجه حاضر اشاره به این موضوع دارد که افرادی که درباره توانایی خویش در ارائه بازده مناسب همواره دچار تردید هستند، به واسطه این تردیدها ارزشیابی بدبینانه‌ای از خود دارند، در نتیجه توان حل مشکل را از دست می‌دهند و سطح اضطراب در آنها افزایش می‌یابد. بندورا (۱۹۸۲) معتقد است که مهارت‌ها می‌توانند به آسانی تحت تأثیر خودتردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد بسیار مستعد نیز در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی‌های خویش استفاده کمتری می‌کنند. به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌های خود، در برخورد با مانع، کارهای فوق العاده‌ای انجام دهند. این نتیجه با پژوهش مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۷۹) که نشان دادند اضطراب امتحان با خودکارآمدی و جایگاه مهار درونی همبستگی منفی معنا‌داری دارد، همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین سه مؤلفه ادراک خویشتن شامل انفعال، پرخاشگری و بازیگری (به جز قاطعیت) با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. یعنی با افزایش این سه مؤلفه ادراک خویشتن در دانش‌آموز، اضطراب امتحان نیز افزایش پیدا می‌کند. آن‌گونه که فونتانا می‌گوید (۱۳۸۱)، تصویری که فرد از خویش دارد، پیش‌ساخته و ذاتی نیست بلکه تصویری آموختنی است. اگر تصور دانش‌آموز از خود این باشد که از نظر تحصیلی کم‌توان است، برای امتحان دچار اضطراب می‌شود. وقتی دانش‌آموزی

این گونه بیندیشد، امیدی برای تلاش ندارد و حتی هرچه بیشتر تلاش کند که به فراتر از حدّ مورد انتظار خود برسد، بیشتر دچار اضطراب می‌شود.

یافته‌های تحقیق همچنین نشان داد که مؤلفه‌های انفعال و بازیگری از میان چهار مؤلفه ادراک خویشتن و باور خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان در دانش‌آموزان هستند؛ به گونه‌ای که دو مؤلفه انفعال و بازیگری روی هم ۰/۲۹ تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند. در مطالعه‌ای (بوناجیو و همکاران^۱، ۲۰۰۸) عنوان شد که متغیری مانند اعتماد به خود از مهمترین مؤلفه‌های درون‌فردی است که با اضطراب امتحان رابطه دارد. واین (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را به عنوان یک سازه شناختی- توجهی توصیف کرده و معتقد است که مؤلفه مشترک مقیاس‌های کلی اضطراب امتحان، اضطراب از ارزیابی است (سپهریان و رضایی، ۱۳۸۹).

بنابراین چنین استنباط می‌شود که زمانی که دانش‌آموز رفتارهای انفعالی از خود نشان می‌دهد یعنی در مقابل تغییرات محیطی هیچ عکس‌العملی ندارد، کنترل محیط را جهت ایجاد هر نوع تغییر مثبت از دست می‌دهد و در نتیجه این امر وی را مستعد نگرانی در مورد اتفاقات آینده و از جمله امتحان می‌کند. نشان دادن رفتار انفعالی در جلسه امتحان احتمالاً منجر به خودخوارشماری، هجوم افکار منفی و فرار آموخته‌ها از ذهن دانش‌آموز می‌شود. احساس از دست دادن کنترل بر شرایط زندگی و مدرسه و در نتیجه افکار منفی و نگرانی منجر به حالتی از بلاتکلیفی می‌شود که ممکن است با رفتارهای پرخاشگرانه مانند پاره کردن یا خط زدن برگه امتحان و یا پرخاشگری به دوستان و ... همراه باشد که در واقع روشی جهت کاهش احساسات منفی و ناکامی‌هاست. در نهایت همه این عوامل منجر به ادراک خویشتن به عنوان فردی منفعل و پرخاشگر در یک چرخه منتهی به افزایش اضطراب امتحان می‌شود.

¹- Bonaccio, Silvia & Charlie L. Reeve. Charles, Jennifer E

مؤلفه قاطعیت هیچ رابطه معنی‌داری با اضطراب امتحان نداشت. قاطعیت ویژگی مثبتی است که با افزایش اعتماد به نفس و حسّ مسؤلیت‌پذیری در دانش‌آموز ایجاد می‌شود. زمانی که دانش‌آموز در برابر موقعیت امتحان احساس اعتماد به نفس کند و در انجام وظیفه‌ای که به او محول شده نگرشی مثبت نسبت به خود داشته باشد، با موقعیت مشکل‌آفرین (اضطراب امتحان) قاطعانه برخورد می‌کند و مشکلات خود را از میان برمی‌دارد.

بندورا (۱۹۸۲) این‌گونه مطرح می‌کند که باور خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش و مهارت و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده آنان نیستند، بلکه در حقیقت، باور انسان درباره توانایی‌های خود بر چگونگی عملکرد تأثیر می‌گذارد. بین داشتن مهارت‌های مختلف و توان ترکیب آن‌ها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. افراد به‌خوبی می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند.

نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اهمیت نقش ادراک خویشتن در پیش‌بینی اضطراب امتحان، اهمیت نقش باور خودکارآمدی را رد نمی‌کند بلکه نشان می‌دهد که متغیر ادراک خویشتن نسبت به باور خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری است، شاید به این دلیل که ادراک خویشتن گسترده‌تر از باور خودکارآمدی است. باور خودکارآمدی احساس توانایی در یک زمینه است در حالی که ادراک خویشتن درک دانش‌آموز از کل وجود او را در بر می‌گیرد. یعنی چنان که فردی خویش را منفعل، پرخاشگر و بازیگری بشناسد نمی‌تواند به خودکارآمدی‌اش مطمئن باشد و این امر بر اضطراب امتحان او اثر می‌گذارد.

نتایج به دست آمده همچنین نشان می‌دهد که تفاوت باور خودکارآمدی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر معنی‌دار است: باور خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر بیشتر از باور خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر است و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر بیشتر از اضطراب امتحان

دانش‌آموزان پسر است. همچنین بین دانش‌آموزان دختر و پسر در دو بعد انفعال و بازیگری از ابعاد ادراک خویشتن تفاوت معنی‌دار بود و در دو مؤلفه دیگر یعنی پرخاشگری و قاطعیت تفاوت معنی‌دار نبود.

این نتیجه با پژوهش مهربایی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۷۹) که نشان دادند اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران است، همخوانی دارد. همچنین با یافته‌های لشکری پور و همکاران (۱۳۸۶) نیز که نشان دادند شیوع اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران است همسو است. تاکمن و ساکستون (۱۹۹۲) و شانگ (۱۹۹۱) بر این باورند که خودکارآمدی با توجه به جنسیت متفاوت است و مردان از خودکارآمدی بالاتری نسبت به زنان برخوردارند. پاچاریز و میلر (۱۹۹۷) نیز نشان داده‌اند که میزان خودکارآمدی پسران از دختران بیشتر است (سروقد، رضایی و معصومی، ۱۳۸۹). همچنین تفاوت جنسیتی در اضطراب، به خوبی با نقش‌پذیری جنسیتی تبیین می‌شود زیرا دختران به پذیرش اضطراب و قبول آن به عنوان یک ویژگی زنانه تشویق می‌شوند در حالی که پسران در مورد پذیرش اضطراب با حالت تدافعی برخورد می‌کنند؛ زیرا آن را تهدیدی برای احساس مردانگی خود به حساب می‌آورند (بست و استانفورد، ۱۹۸۳ و مواموندا، ۱۹۹۳، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸: ۴۶). بالی لاشک (نقل از پورگنابادی، ۱۳۸۷) هم در پژوهشی مشخص نمود که از نظر باورهای خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی عمومی ارتباط معنی‌داری بین رشته تحصیلی و جنسیت وجود ندارد. داده‌های نظری و تجربی حاصل از مطالعه هیسو، ونگ و چيو^۱ (۲۰۰۹) درباره خودکارآمدی نشان داد که بین باور خودکارآمدی و اضطراب امتحان رابطه منفی برقرار است. در خصوص شیوع اضطراب امتحان بر حسب جنسیت مطالعات

¹ - Hsu & Wang & Chiu

فروانی انجام شده است. بررسی دی ماریا و دی ناوو (۱۹۹۰) و هانگ و کارستنسون (۲۰۰۲) نشان داد که دختران بیش از پسران از اضطراب رنج می‌برند. نظر به موارد بالا حائز اهمیت است که معلمان برای دانش‌آموزان روشن سازند که برای یادگیری مطالب به اندازه کافی توانایی و شایستگی دارند. به دانش‌آموزان بازخوردهای اسنادی معتبر دهند، محتوای آموزشی را در حد مقدور کاربردی و فایده‌بخش سازند و از الگوهایی استفاده کنند که باعث به وجود آمدن خودکارآمدی و افزایش احساس شایستگی می‌شود، به این ترتیب میزان اضطراب امتحان ناشی از ادراک خودکارآمدی پایین می‌آید و عدم شایستگی به میزان قابل توجهی کاهش یابد.



منابع

- ۱- استیپک، دیورا جی. (۱۳۸۰). *انگیزش برای یادگیری (از نظریه تا عمل)*. ترجمه رمضان حسن زاده و نرجس عمویی. تهران: نشر دنیای پژوهش. چاپ اول.
- ۲- اسلامی، نصرت. (۱۳۸۷). بررسی رابطه انتظار معلم و خودکارآمدی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی در مقطع متوسطه شهرستان بیرجند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، بیرجند: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.
- ۳- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۸). *اضطراب امتحان*. تهران: نشر فرهنگ. چاپ دوم.
- ۴- پرکی، ویلیام. (۱۳۷۸). *خودپنداره و موفقیت تحصیلی*. ترجمه محمد میرکمالی. تهران: یسپرون. چاپ پنجم.
- ۵- پور گنابادی، حسین. (۱۳۸۷). *بررسی مقایسه‌ای باور هوشی و باور خودکارآمدی دانش‌پژوهان پیش دانشگاهی با عملکرد تحصیلی بالا و پایین*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. بیرجند: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.
- ۶- پینتریچ پال، آر؛ شانک دیل، اچ. (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم. چاپ اول.
- ۷- تاون اند، انی (۱۳۸۱). *پرورش توانایی اظهار وجود و قاطعیت*. ترجمه پرویز نظیری و آرش مولا. مشهد: به نشر.
- ۸- تونز، کیت؛ تیسلفورد، سیلویا؛ روینسسون، یون کلی. (۱۳۷۸). *آموزش بهداشت، کارآیی و اثربخشی آن*. ترجمه دکتر فرشته فرزبان‌پور. چاپ دوم. تهران: سلاله نیکان.
- ۹- سپهریان، فیروزه؛ رضایی، زمانه. (۱۳۸۹). *میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان*. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی اصفهان. ۲۵، صص ۶۹-۸۵.
- ۱۰- سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ معصومی، فائزه. (۱۳۸۹). *رابطه بین سبک‌های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانشگاهی شیراز*. فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه، ۱(۴)، صص ۱۳۳-۱۵۴.

- ۱۱- فونتانا، دیوید. (۱۳۸۱). روانشناسی در خدمت معلمان شخصیت و اخلاق. ترجمه صغری ابراهیمی قوام، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت. چاپ اول.
- ۱۲- لشکری‌پور، کبری و همکاران. (۱۳۸۶). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. *طبیب شرق*، ۸(۴)، صص ۲۵۳-۲۵۹.
- ۱۳- موسوی، معصومه؛ حق شناس، حسن؛ علیشاهی، محمدجواد؛ نجفی، سید بدرالدین. (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی و اجتماعی مرتبط با آن در دانش‌آموزان دبیرستان شهر شیراز. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۶(۱).
- ۱۴- مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و همکاران. (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خودکارآمدی و جایگاه مهار با آن با توجه به متغیر هوش. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱ و ۲)، صص ۷۲-۵۵.
- ۱۵- نادری، علیرضا. (۱۳۸۷). تأثیر روش ایمن‌سازی روانی بر کاهش اضطراب ناشی از امتحان در دانش‌آموزان دختر سال سوم مقطع متوسطه شهرستان گناباد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، بیرجند: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.
- ۱۶- نقش، زهرا؛ قاضی طباطبایی، محمود، علی طرخان، رضا (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی‌ای واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌بخش. *تازه‌های علوم روانشناختی*، ۱۲(۱)، صص ۱-۱۶.

17- Bandura, Albert. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychology*, 37, 122-147.

18- Bonaccio, Silvia & Charlie L. Reeve. (2010). The nature and relative importance of the source students' perceptions. *Learning and Individual Differences*. Article in Press.

19- Bonaccio, Silvia & Charlie L. Reeve. Charles, Jennifer E. (2008). policy-capturing study of the contextual antecedents of test anxiety. *Personality and Individual Differences*. 45(3), 243-248.

- 20- Chevalier, Arnaud & Gibbons, Steve & Thorpe, Andy & Snell, Martin & Hoskins, Sherria .(2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review* 28(6), 716-727.
- 21- Di Maria, Franco & Di Nuovo, Santo .(1990). Gender differences in social and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 11(5), 525-530.
- 22-Hagtvet, Knut A. Man, Frantisek. Sharma, Sagar .(2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*.31(7),1147-1171.
- 23-Hong, Eunsook & Karstenson, Lewis. (2002). Antecedents of State Test Anxiety *Contemporary Educational Psychology*. 27(2), 348-367.
- 24- Hsu, Maxwell K. & Wang, Stephen & Chiu W. Kevin .K .(2009). Computer attitude, statistics anxiety and self-efficacy on statistical software adoption behavior: An empirical study of online MBA learners. *Computers in Human Behavior*.25(2),412-420
- 25-Lee, Jihyun. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*. 19(3), 355-365.
- 26- Zimmerman ,B. J. (2004). Social Learning, Cognition, and Personality Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 14341-14345
- 27-Pekrun R. (2004). Test Anxiety and Academic Achievement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 15610-15614.