

بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در ارتباط اهمال کاری با رفتارهای پرخطر

سید علی کاظمی رضایی^۱، صابر سعیدپور^{۲*}، ربابه نوری^۳، فرشاد احمدی^۱، مهدی پارویی^۱

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۲/۲۳

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به نقش مهم اضطراب امتحان در بروز برخی از رفتارهای پرخطر، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در ارتباط بین اهمال کاری با رفتارهای پرخطر بود.

روش: طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که تعداد ۳۲۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. از مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، و مقیاس رفتارهای پرخطر برنر، کان و مک مانوس (۲۰۰۲)، برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش رگرسیون و تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل رگرسیون به شیوه متوالی همزمان و با به‌کارگیری مراحل پیشنهادی بارون و کنی نشان داد که اضطراب امتحان می‌تواند به‌صورت معناداری نقش واسطه‌ای در ارتباط بین اهمال کاری با رفتارهای پرخطر ایفا کند ($p < 0/01$).

نتیجه‌گیری: اضطراب امتحان می‌تواند همراه با اهمال کاری، زمینه‌ای برای بروز رفتارهای پرخطر فراهم کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعه رفتارهای پرخطر به نقش پیش‌بین این عوامل توجه ویژه‌ای گردد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب امتحان، اهمال کاری، رفتارهای پرخطر
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

*نویسنده مسئول: صابر سعیدپور، دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تلفن: ۰۲۱ - ۸۸۳۲۹۲۲۰

ایمیل: Moeinsaeedpoor@yahoo.com

مقدمه

تأخیر فرآیند جامعه‌پذیری در جامعه در حال گذار ایران معاصر نسبت به نظم نوین جهانی، به افزایش مسئله رفتارهای پرخطر در جوانان و نوجوانان منجر شده است. از آنجایی که عوامل اجتماعی، خانوادگی، و اقتصادی نقش مهمی در سوگیری رفتاری افراد و به‌ویژه نوجوانان و جوانان ایفا می‌کنند، در صورتی که این عوامل نتوانند نقش خود را به شکل مطلوبی ایفا کنند، نوجوانان و جوانان دچار چالش شده و ممکن است فشار ناشی از این چالش‌ها و مشکلات، فرد را به سمت رفتارهای پرخطر بکشاند (۱).

مفهوم رفتار پرخطر به‌عنوان رفتاری تعریف می‌شود که می‌تواند به‌زیستی، سلامتی، و مسیر زندگی را به خطر بیندازد و دارای نتایج منفی و پیامدهای مضر است. برای مثال، مصرف مواد مخدر می‌تواند به آزار و اذیت والدین منجر شود، فعالیت زودهنگام جنسی می‌تواند به بچه‌زایی ناخواسته منجر گردد، یا پیامد ترک تحصیل، بیکاری مزمن است. در اینجا باید به این مسئله توجه نمود که چرا نوجوانان اقدام به رفتارهای پرخطر می‌کنند (۲). رفتارهای پرخطر به رفتارهایی گفته می‌شود که احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روان‌شناختی، و اجتماعی را برای فرد افزایش دهد (۳). بسیاری از رفتارهای پرخطر مانند سیگار، الکل، مواد مخدر و روابط جنسی نامطمئن در سنین نوجوانی اتفاق می‌افتد (۴).

عوامل روان‌شناختی از قبیل تکانشگری، حالت‌های افسردگی، توانایی ضعیف در ابراز وجود، و اضطراب^۱ زیاد با رفتارهای پرخطر ارتباط دارند. اضطراب اختلال شایعی است که شدت یافتن آن می‌تواند برهم‌زننده تعادل زندگی فرد باشد و تأثیر منفی بر عملکرد و کارایی دارد (۲). اضطراب امتحان^۲ نیز به دلیل تأثیر بر عملکرد تحصیلی و آموزشی فرد، اهمیت بیشتری می‌یابد. اضطراب امتحان، از جمله مهم‌ترین مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان است که همواره مورد تأکید نظریه‌پردازان و پژوهشگران مختلف بوده است.

اضطراب امتحان، حیطه‌ای است که به‌طور گسترده از اوایل قرن بیستم، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است و همواره به‌عنوان یکی از مسائل جدی در حیطه آموزش و پرورش کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان، مطرح بوده است (۵). در یک مفهوم‌سازی جامع می‌توان سه بعد شناختی، هیجانی، و رفتاری را برای اضطراب امتحان در نظر گرفت. بعد شناختی، شامل افکار اضطراب‌آمیز، پیرامون شکست یا عملکرد ضعیف در موقعیت امتحانی، بعد هیجانی، شامل هیجان اضطراب و تنیدگی، و بعد رفتاری، شامل افت عملکرد فرد در موقعیت امتحانی یا آماده‌سازی‌های پیش از آن می‌شود (۶).

اضطراب امتحان، نوعی اشتغال ذهنی است که با خودکم‌بینی، خودناباوری، تردید درباره توانایی‌های خود، و نداشتن اعتماد به‌خود همراه است که به افت تحصیلی منجر می‌شود و سلامت روانی و جسمانی فرد را به خطر می‌اندازد (۷). ساراسون به ماهیت اضطراب امتحان به‌عنوان عامل ایجادکننده تداخلات شناختی در فرایند توجهی، افکار تحریف‌شده و نامرتب با تکلیف اشاره دارد که سبب ایجاد اختلال شناختی در فرایند یادگیری، افت عملکرد تحصیلی، و رویگردانی از مدرسه می‌شود (۸). این اضطراب با توانایی دانش‌آموزان در استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری تداخل ایجاد کرده و باعث کاهش انگیزش در فرد می‌شود (۹). به همین علت این وضعیت به تدریج باعث احساس ناکارآمدی پایداری در فرد می‌شود (۱۰).

ترس از ارزیابی منفی، اضطراب (۱۱، ۱۲)، و ویژگی‌های شخصیتی (۱۳) می‌تواند در بروز و تداوم اهمال‌کاری مؤثر باشد. پژوهش (۱۴) نشان می‌دهد که ترس از شکست در امتحان که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص ممکن است دچار اهمال‌کاری تحصیلی شود تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. نتایج پژوهش‌های زیادی

1. Anxiety

2. Test anxiety

نشان می‌دهد که اضطراب می‌تواند بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر گذار باشد (۱۵، ۱۶، و ۱۷).

اهمال کاری تحصیلی عبارت است از تأخیر عمدی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (۱۸). این پدیده دو سطح شناختی و رفتاری را در برمی‌گیرد. در سطح رفتاری، فرد کاری که قصد انجام دادن آن را داشته، بدون هیچ دلیل خاصی و به‌طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی آنچه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع انجام نمی‌دهند یا اصلاً انجام نمی‌دهند (۱۹). هر فردی ممکن است در زندگی انجام دادن برخی از مسئولیت‌ها و وظایف خود را به تأخیر بیندازد، بعضی پرداخت‌ها یا قرار ملاقات‌ها، در حالی که برخی دیگر کارهای منزل، تکالیف شخصی، تکالیف تحصیلی یا آمادگی برای امتحان‌ها را به تعویق می‌اندازند. چنین رفتارهای به تعویق افتاده، اشخاص را چنان تحت تأثیر قرار می‌دهد که در شکل بی‌قراری در شب، تنیدگی‌های طولانی، پشیمانی و افسوس، وحشت‌زدگی، کنار کشیدن ناشی از کمبود زمان یا به‌صورت نارضایتی نمود پیدا می‌کند. افراد به خودشان قول می‌دهند که انجام دادن کارها را تا آخرین لحظه به تأخیر نیندازند، اما آن اتفاق دوباره می‌افتد (۲۰).

اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد؛ اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است (۲۱). اهمال کاری تحصیلی عبارت است از تأخیر عمدی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (۱۸). نتایج مطالعه (۱۲) نشان داد ۴۱/۷ درصد دانش‌آموزان در نوشتن مقالات، ۳۹/۳ درصد در مطالعه برای امتحان و ۶۰ درصد در انجام دادن تکالیف هفتگی اهمال کاری دارند. اهمال کاری منجر به انجام یک کار بی‌ثمر می‌شود، اهمال کاری سارق زمان است و باعث می‌شود فرد احساس

گناه کند و نگاه دیگران نسبت به او تغییر کند. اهمال کاری یعنی به تعویق انداختن انجام کاری و موکول کردن عمل به آینده (۲۲).

مطالعه رفتارهای پرخطر از جمله، مصرف سیگار و قلیان در بین دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا رفتار سیگار و قلیان کشیدن در دانش‌آموزان شاخص مفیدی از مصرف سیگار توسط جوانان است، از سوی دیگر نقش الگو بودن دانش‌آموزان نقش مهمی در افزایش یا کاهش شیوع مصرف سیگار در سطح جامعه می‌تواند داشته باشد (۲۳) و به دنبال مصرف سیگار، سوء مصرف مواد دیگر نیز در پی خواهد بود. با توجه به اهمیت مسئله «اختلال‌های مصرف مواد» باید راه‌های ورود به مصرف مواد مورد توجه قرار گیرد که از مهم‌ترین آنها، مصرف دخانیات از جمله سیگار و قلیان است.

مدارس هر ساله تعداد قابل توجهی از جمعیت کودک و نوجوان را جذب می‌کنند و طی زمان معینی موظف‌اند توانمندی‌های علمی و عملی این اشخاص را پرورش داده و در نهایت نیروهای آموزش دیده را در اختیار جامعه قرار دهند. دوره تحصیلی به واسطه حضور عوامل متعدد، دوره‌ای فشارزا است. با توجه به اینکه دانش‌آموزان با شیوه‌های جدید آموزشی و تقاضاهای غیرقابل پیش‌بینی در این مقطع مواجه می‌شوند و با توجه به اینکه اطلاعات و آمادگی‌های لازم برای این مواجعه را در خود نمی‌بینند، احتمالاً احساس مهارشان تضعیف شده و نمی‌توانند خود را با محیط سازش دهند و گاه این شرایط باعث می‌شود تا در معرض اهمال کاری تحصیلی قرار گرفته و از دستیابی به اهدافشان که یکی از مهم‌ترین هدف‌ها، موفقیت تحصیلی است بازمانند. اهمال کاری به واسطه اضطرابی که در پی دارد، می‌تواند رفتارهای پرخطری از قبیل سیگار کشیدن در بین دانش‌آموزان را به وجود آورده یا آن را تشدید کند. بنا بر آنچه بیان شد؛ هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در ارتباط بین اهمال کاری و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. از این میان نمونه‌ای به تعداد ۳۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند با هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش شهر کرج و با مراجعه به مدارس منطقه ۱، ۴، ۷، ۱۲، انتخاب شدند. داشتن رضایت کامل برای شرکت در پژوهش، نداشتن اختلال روانی معنادار و برخوردار بودن از دامنه هوشی بهنجار از شرایط ورود به پژوهش بوده است. از مقیاس‌های زیر، برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

ب) ابزار

۱. **مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی:** این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شده (۱۴) و دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحان‌ها است که ۸ گویه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکلیف است که شامل ۱۱ گویه است، و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که شامل ۸ گویه است. اعتبار^۱ مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد (۱۴). پژوهشگران روایی^۲ این مقیاس را ۰/۸۴ به دست آوردند. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و روایی آن با استفاده از آزمون کایرز - میر - اولکین^۳ در روش تحلیل عاملی، برابر ۰/۸۸ به دست آمده است (۲۱).

۲. **پرسشنامه اضطراب امتحان:** این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران در سال ۱۳۷۵ ساخته شده است و مشتمل بر ۲۵ گویه است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (هرگز = ۰، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲ و اغلب اوقات = ۳) به آن پاسخ می‌گوید. کمترین نمره در این آزمون صفر و

بیشترین ۷۵ است. هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتری است. برای سنجش همسانی درونی پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب ۰/۹۲ به دست آمده است. برای ارزیابی روایی این پرسشنامه نیز همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب نجاریان و همکاران و مقیاس حرکت خود کوپر اسمیت، محاسبه شد که نتایج حاکی از معناداری همبستگی و در نتیجه تأیید روایی همزمان بود (۲۴).

۳. **پرسشنامه رفتار پرخطر:** برای سنجش میزان مصرف سیگار و قلیان از مقیاس سنجش رفتارهای پرخطر استفاده شد که با اقتباس از پرسشنامه رفتارهای پرخطر مرکز مهار بیماری‌های آمریکا تنظیم شده است. مبنای نظری که (۲۵) درباره این پرسشنامه بدان اشاره می‌کنند، مجموعه رفتارهای مغایر با سلامت جسمانی است که خطر بیماری و مشکلات اجتماعی را افزایش داده و به میزان زیادی مرگ‌ومیر در نوجوانان و بزرگسالان را سبب می‌شود. بر این اساس این پرسشنامه ارزیابی رفتارهای پرخطر را در حیطه‌های رانندگی، خشونت، استعمال دخانیات، مصرف مشروبات الکلی، مواد مخدر و داروهای روان‌گردان، تغذیه و تحریک جسمانی، و دوستان ناباب به صورت فراوانی، شدت، و تمایل به مصرف در دوره‌های ماهانه، سالانه، و طول عمر در غالب ۷۲ گویه بررسی می‌کند (۲۶). شیوه پاسخ‌دهی به صورت بلی/خیر و طیف لیکرت از هرگز تا خیلی زیاد است. نمرات بالا در این پرسشنامه به معنای مصرف بیشتر یا تمایل بیشتر برای مصرف است. برنر و همکاران (۲۰۰۲) اعتبار این پرسشنامه را با روش آزمون^۴ بازآزمون به فاصله دو هفته و با محاسبه ضریب کاپا برای همه گویه‌ها بین ۲۳/۶ تا ۹۰/۵ درصد به دست آوردند. در ایران هم (۲۶) اعتبار آن را با روش بازآزمایی و محاسبه ضریب کاپا برای تمامی گویه‌ها ۸۵ درصد به دست آوردند.

3. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

1. Reliability
2. Validity

در این پژوهش بخش استعمال دخانیات مورد استفاده قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ $0/88$ برای این بخش به دست آمد.

روش اجرا: بعد از انتخاب افراد نمونه با تشریح اهداف پژوهش، وظایف و تعهدات مجریان طرح و انتظارات آنها برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، ابزارها به صورت انفرادی در اختیار افراد شرکت‌کننده در پژوهش قرار داده شد و در صورت لزوم راهنمایی‌های لازم به عمل آمد و داده‌های لازم جمع‌آوری شد. ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بر اساس کدهای اخلاقی مورد تأیید انجمن روان‌شناسی آمریکا کاملاً رعایت شد. بدین منظور ابتدا مجوزهای لازم از کمیته علمی و اخلاقی آموزش و پرورش گرفته شد و ابزارهای پژوهش مورد تأیید قرار گرفت همچنین ملاحظاتی مانند مشارکت آزادانه افراد نمونه در پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات و تأمین امنیت فیزیکی، و روانی دانش‌آموزان

مورد توجه قرار گرفت. داده‌های به دست آمده در این پژوهش از طریق آزمون همبستگی و رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۲ تا ۱۸ سال ($14/2 \pm 74/28$) بود. از نظر تحصیلات، ۱۹۶ نفر ($61/25$ درصد) مقطع متوسطه اول و ۱۲۴ نفر ($38/75$ درصد) مقطع متوسطه دوم بودند. متغیرهای رفتار پرخطر و اضطراب امتحان متغیرهای درون‌زای پژوهش و متغیر اهمال کاری متغیر برون‌زای پژوهش در نظر گرفته شد. با توجه به این که اساس تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر بر مبنای کوواریانس یا همبستگی بین متغیرهای پژوهش است، جدول ۱ ماتریس همبستگی بین متغیرهای برون‌زا و درون‌زای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اهمال کاری امتحان	۱				
۲. اهمال کاری تکلیف	$0/78^{**}$	۱			
۳. اهمال کاری مقاله	$0/67^{**}$	$0/59^{**}$	۱		
۴. اضطراب امتحان	$0/46^{**}$	$0/38^{**}$	$0/26^{**}$	۱	
۵. رفتار پرخطر	$0/14^*$	$0/17^*$	$0/22^{**}$	$0/74^{**}$	۱

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

واسطه‌ای اضطراب امتحان به شیوه بارون و کنی (۲۷)؛ به نقل از (۲۸) از انجام مرحله به مرحله تحلیل رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

با توجه به جدول ۱ بین رفتار پرخطر با اضطراب امتحان، اهمال کاری امتحان، اهمال کاری تکلیف، و اهمال کاری مقاله رابطه مثبت معناداری وجود دارد. در ادامه برای بررسی نقش

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه‌ی بین مؤلفه‌های اهمال کاری با رفتار پرخطر

مراحل	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ²	F	B	β	SE
۱	اهمال کاری امتحان	رفتار پرخطر	۰/۳۱۸	۰/۱۰۱	۷/۸۶۳ ^{***}	۰/۱۲۹	۰/۰۸۲	۰/۰۲۴
	اهمال کاری تکلیف					۰/۰۵۲	۰/۰۶۷	۰/۰۱۶
	اهمال کاری مقاله					۰/۴۱۸ ^{***}	۰/۲۰۸	۰/۱۷۴
۲	اهمال کاری امتحان	اضطراب امتحان	۰/۳۷۴	۰/۱۳۹	۹/۰۴۴ ^{***}	۰/۵۶۳ ^{***}	۰/۳۶۱	۰/۲۱۹
	اهمال کاری تکلیف					۰/۰۹۴ [*]	۰/۱۸۸	۰/۰۶۵
	اهمال کاری مقاله					۱/۳۷۵ ^{***}	۰/۴۲۲	۰/۲۱۹
۳	اضطراب امتحان	رفتار پرخطر	۰/۷۴۲	۰/۵۵۱	۱۲۲/۷۳ ^{***}	۱/۳۷۵ ^{***}	۰/۴۲۲	۰/۲۱۹
	اهمال کاری امتحان					۰/۴۵۴ ^{***}	۰/۱۱۳	۰/۱۴۲
	اهمال کاری تکلیف					۰/۳۸۷	۰/۰۶۶	۰/۱۵۸
۴	اهمال کاری مقاله	رفتار پرخطر	۰/۶۷۲	۰/۴۵۲	۹۷/۴۰۶ ^{**}	۰/۲۱۶	۰/۰۴۳	۰/۰۸۹
	اهمال کاری تکلیف					۱/۳۵۳ ^{***}	۰/۴۱۷	۰/۲۱۱
	اضطراب امتحان							

*P < 0/05, **P < 0/01

اضافه شدن متغیر اضطراب امتحان به سه متغیر پیش‌بین اصلی، مقادیر ضرایب رگرسیون آنها نسبت به مرحله اول کاهش یافت که این نشان می‌دهد متغیر اضطراب امتحان نقش میانجی را بین اهمال کاری امتحان و رفتار پرخطر ایفا می‌کند.

با توجه به نتایج جدول ۲ و برآورده نشدن شروط لازم برای متغیرهای اهمال کاری تکلیف و مقاله، این دو متغیر از مدل نهایی کنار گذاشته شدند و مراحل چهارگانه بالا برای تصحیح مدل اولیه دوباره انجام گرفت و ضرایب بتای رگرسیون اصلاح شده در مدل گنجانده شد. نتایج آزمون سوبل نیز تأییدکننده نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بین اهمال کاری امتحان و رفتار پرخطر ($t=2/83$; $P<0/01$) است.

همان‌طور که در مرحله اول جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، اهمال کاری امتحان با ضریب بتای ۰/۲۳۸ به‌طور معناداری با رفتار پرخطر رابطه دارد و از سوی دیگر اهمال کاری تکلیف و اهمال کاری مقاله با رفتار پرخطر رابطه معناداری ندارند؛ بنابراین این متغیرها شرط اول لازم برای رابطه از طریق متغیر میانجی را ندارند. در مرحله دوم شرط دوم به شیوه بارون و کنی (۲۷)؛ به نقل از (۲۸) موردسنجش قرار گرفت و مشاهده شد که متغیر پیش‌بین واجد شرط اول به‌طور معناداری با اضطراب امتحان ارتباط دارد که ضریب بتای آن ۰/۲۰۸ است. در مرحله سوم نیز مشخص شد که متغیر اضطراب امتحان با ضریب بتای ۰/۴۲۲ با رفتار پرخطر رابطه معناداری دارد و بنابراین شرط سوم تحقق یافته است. در مرحله آخر با



نمودار ۱: ضرایب مسیر مدل نهایی نقش میانجی اضطراب امتحان در ارتباط اهمال کاری امتحان و رفتار پرخطر

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در ارتباط اهمال کاری با رفتارهای پرخطر بود. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر ارتباط اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی بود که همسو با یافته‌های (۱۵، ۱۱، ۱۲، و ۱۷) است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که ترس از شکست و ترس از ارزشیابی منفی ویژگی‌های هر دو متغیر اضطراب امتحان و اهمال کاری است که ممکن است بین اهمال کاری و اضطراب امتحان رابطه برقرار کند (۲۹). همچنین بر طبق نظریه سه‌بخشی لازاروس و فولکمن (۳۰) در نظریه سه‌بخشی خود در زمینه تنیدگی و سبک‌های مقابله‌ای مؤلفه ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند. این نظریه‌پردازان بر این باورند که فرد در موقعیت تنش‌آور یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود، و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف می‌پردازد. اگر بر مبنای این ارزیابی این موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجان‌های منفی همچون اضطراب را تجربه می‌کند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این نظریه گرچه در زمینه تنیدگی و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجان‌های منفی و اهمال کاری است.

بر همین مبنای زمانی که فرد در موقعیت انجام دادن یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجان‌های منفی آن، دست به اجتناب از این تکلیف می‌زند. در واقع فرد تقویت‌های کوچک و کوتاه‌مدت رهایی از اضطراب را به تقویت‌های بزرگ‌تر مانند به چاپ رساندن یک مقاله ترجیح می‌دهد؛ به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف، درصدد به تعویق انداختن هیجان‌های ناخوشایند است. در چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال کاری می‌شود؛ به عبارت دیگر، افرادی که ترس از شکست دارند یا در انجام دادن انواع خاصی از تکالیف راحت نیستند وقتی که برای انجام

آن کارها فراخوانده می‌شوند، مضطرب می‌شوند و از شدت اضطرابشان با به تعویق انداختن کار تا جایی که امکان دارد، می‌کاهند. اجتناب از تکلیف یا اهمال کاری یک تقویت‌کننده منفی قدرتمند می‌شود زیرا اضطراب را کاهش می‌دهد، بدین ترتیب الگوی اجتناب از تکلیف در فرد همیشگی می‌شود.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که اضطراب امتحان با رفتارهای پرخطر ارتباط دارد. در تبیین این یافته می‌توان به مدل بوم‌شناسی اجتماعی کامپر و ترنر (۱۹۹۱)؛ به نقل از (۳۱) که زیربنایی‌ترین علت بروز رفتارهای پرخطر را فشار روانی می‌داند اشاره نمود، کودکانی که مدرسه را مشکل‌زا و فشارزا می‌دانند، از فعالیت‌های تحصیلی گریزان شده و همسالان منحرف را به منزله مفری برای رهایی از فشار روانی انتخاب می‌کنند و انجام رفتارهای پرخطر توسط آنها تقویت می‌شود. در این دیدگاه خودکارآمدی تحصیلی ضعیف، مهم‌ترین علت فشار روانی کودکان در مدرسه است. در نتیجه مدل بوم‌شناسی اجتماعی مدعی است که اگر کودکان یا نوجوانان در مورد مهارت‌های تحصیلی خود دچار تردید شوند و مدرسه را محیطی پرفشار و نامساعد درک کنند، ممکن است به رفتارهای پرخطر خصوصاً مصرف مواد روی آورند. مرادی و همکاران (۳۲) در پژوهش خود نشان دادند که رابطه معکوسی بین اعتمادبه‌خود و خطرپذیری دانشجویان به‌ویژه در رابطه با رفتارهای پرخطر وجود دارد. در حقیقت این احتمال وجود دارد افرادی که اعتمادبه‌خود بالاتری دارند، خودمهارگری بیشتری داشته، کم‌تر به رفتارهای پرخطر روی آورده و در نتیجه خطرپذیری کم‌تری داشته باشند. بسیاری از افراد فاقد اعتمادبه‌خود، احساس‌های خالصانه، نیازها، ارزش‌ها، و نگرانی‌های خود را بیان نمی‌کنند (۳۳)، در نتیجه توسط جامعه اطراف به گونه‌ای صحیح درک نمی‌شوند که این خود می‌تواند باعث بروز رفتارهای ضداجتماعی ایشان گردد (۳۴)؛ بنابراین می‌توان گفت در فردی که اعتمادبه‌خود پایینی دارد، گرایش به رفتارهای پرخطر در جهت کاهش اضطراب امتحان بیشتر خواهد شد.

از سویی دیگر اضطراب امتحان احتمالاً باعث کاهش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به تأثیری که انگیزش تحصیلی در بروز رفتارهای پرخطر دارد (۳۵) انگیزش تحصیلی پایین با شاخصه‌های رفتارهای سازش‌نایافته همچون اضطراب، مصرف الکل، و بی‌تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه دارد (۳۶). دانش‌آموزان با شرایط خاص و مشکلات فراوان می‌توانند همراه با بی‌انگیزگی، انگیزه قوی برای بروز رفتارهای پرخطر داشته باشند. علاوه بر این، بی‌انگیزگی ارتباط نزدیکی با ترک تحصیل دارد (۳۷) که خود می‌تواند زمینه بروز رفتارهای پرخطر را در این افراد ایجاد کند زیرا زمان خالی بدون مدرسه و حضور در مکان‌های آسیب‌پذیر و جرم‌زا و همچنین حس کنجکاوی و احساس استقلال‌طلبی در پی کسب تأیید، می‌تواند باعث شود که نوجوان با افراد مجرم و پرخطر ارتباط برقرار کرده و منجر به رفتارهای پرخطر گردد. همچنین با توجه به نقش مهم معلمان و مربیان مدرسه در تعلیم و تربیت نوجوانان، نداشتن انگیزش کافی باعث می‌گردد که نوجوان ارتباط قوی با مربیان مدرسه برقرار نکرده و از نقش مهم تربیتی معلمان مدرسه کاسته شود که می‌تواند عامل خطر مهمی در بروز رفتارهای پرخطر در این افراد شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است از جمله، شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان مقطع

متوسطه شهر کرج بوده‌اند. بنابراین تعمیم‌ناپذیری نتایج حاصله به کل دانش‌آموزان از محدودیت‌های این پژوهش است. با توجه به این که اطلاعات به‌دست آمده در این پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه بود و همچنین با در نظر گرفتن این که شرکت‌کنندگان صرفاً دانش‌آموزان بودند، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از ابزارهایی مانند مصاحبه و همچنین از افراد گروه‌های سنی دیگر نیز استفاده شود. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده رابطه خصوصیات دیگر فردی از جمله تیپ‌های شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی بررسی شود. از آنجایی که اضطراب می‌تواند در اهمال کاری تحصیلی دخالت داشته باشد، پیشنهاد می‌شود که کلاس‌هایی برای آموزش مهار اضطراب برای دانشجویان برگزار شود.

تشکر و قدردانی: لازم است از همکاری صمیمانه تمامی بزرگوارانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، به‌ویژه دانش‌آموزان، والدین، و معلمان شهر کرج که در پژوهش حاضر شرکت کرده‌اند، تشکر و قدردانی به عمل آید.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی نداشته است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

1. Barikani A. High-risk behavior in adolescents in Guidance and high schools in Tehran, Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2008; 14(2):192-198. [Persian].
2. DiClemente RJ, Hansen WB, Ponton LE. Handbook of adolescent health risk behavior. New York: Springer Science & Business Media; 2013.
3. zadehMohammadi A, Ahmadabadi Z. A high-risk behavior among high school adolescents in Tehran. Journal of Family Research. 2008; 4(13):87-100. [Persian].
4. Hoyt LT, Chase-Lansdale PL, McDade TW, Adam EK. Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? J Adolesc Health. 2012; 50(1): 66-73.
5. Lufi D, Awwad A. Using the minnesota multiphasic personality inventory-2 to develop a scale to identify test anxiety among students with learning disabilities. Learn Disabil Q. 2013; 36(4): 242- 9.
6. Segool NK, Carlson JS, Goforth AN, Von Der Embsem N, Barterianm JA. Heightened test anxiety among young children: elementary school students anxious responses to high-stakes testing. Psychol Sch. 2013; 50(5): 489-499.
7. Morris LW, & Engle WB. Psychodiagnostic processes: Personality inventories and scale assessing various coping strategies and their effects on test performance and anxiety. J Clin Psychol. 1981; 37(1): 165-171
8. Larson HA, Yoder AM, Johnson C, El Rahami M, Sung J, Washburn F. Test anxiety and relaxation training in third-grade students. Eastern Education Journal. 2010; 39(1): 13- 22.
9. Miller M. An inventory for measuring clinical anxiety psychometric properties. Journal of consulting and clinical psychology. 2010; 2(6): 15-18.
10. Weiner BA, Carton JS. Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. Pers Individ Dif. 2012; 52(5): 632-6.
11. Gafni R, & Geri N. Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management. 2010; 5(1): 15-25.
12. Soysa CK, Weiss A. Mediating perceived parenting styles° test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. Learn Individ Dif. 2014; 34: 77-85.
13. Flett GL, Stainton M, Hewitt PL, Sherry SB, Lay C. Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinator cognitions inventory. J Ration Emot Cogn Behav Ther. 2012; 30(4): 223-36.
14. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. J Couns Psychol. 1984; 31(4): 503- 509.
15. Vahedi S. Canonical correlation analysis of procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian female college students. Procedia Soc Behav Sci. 2011; 30: 1620- 4.
16. Alexander ES, & Onwuegbuzie AJ. Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Pers Individ Dif. 2007; 42(7):1301-10.
17. Hashemizarini S. Investigate the relationship between academic procrastination, Self-regulated learning strategies and academic Achievement in Middle school math students in the city of Shiraz. Master's Thesis at Shiraz University. 2010. [Persian].
18. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theatrical review of quintessential self-regulatin failure. Psychol Bull. 2007; 133(1): 65-94.
19. Lee E. The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. J Genet Psychol. 2005; 166(1): 5-15.
20. Ka an M, rak r O, lhan T, Kandemir M. The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive° compulsive and five factor personality traits. Procedia Soc Behav Sci. 2010; 2(2): 2121-5.
21. Jowkar B, Delavarpoor M. The relationship between Education procrastination and achievement goals. Quaterly New Thoughts on Education. 2007; 3(3): 61-80. [Persian].

22. Stead R, Shanahan MJ, Neufeld RW. I go to therapy, eventually Procrastination, stress and mental health. *Pers Individ Dif*. 2010; 49(3): 175-80.
23. Sutfin EL, McCoy TP, Morrell HE, Hoepfner BB, Wolfson M. Electronic cigarette use by college students. *Drug Alcohol depend*. 2013; 131(3): 214- 21.
24. Abolqasemi A, Asadi Moghaddam A, Najarian B, Shakarkan H. Construction and validation of a measure of test anxiety in the third grade of Guidance School in Ahvaz *Journal of Education and Psychology*. Shahid chamran Ahvaz Universit. 1996; 3(4): 61-73. [Persian].
25. Brener N D, Kann L, McManus T. Reliability of the Youth Risk Behavior Survey. *Journal of Health and Social Behavior*. 2002; 32(1), 80, 99.
26. Bakhshani N, Lashkaripour K, Bakhshani S. Prevalence of risk behaviors related to intentional and unintentional injuries among adolescent high school students of Sistan & Baluchestan, Southeast of Iran. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*. 2007; 9(3):199-208. [Persian].
27. Baron RM, Kenny DA. The moderator° mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *J Pers Socl Psychol*. 1986; 51(6):1173- 1182.
28. Frazier PA, Tix AP, Barron KE. Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *J Couns Psychol*. 2004; 51(1):115- 134.
29. Soysa CK, & Weiss A. Mediating perceived parenting styles° test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learn Individ Dif*. 2014; 34:77-85.
30. Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. 1984.
31. Ungar M. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *Am J Orthopsychiatry*. 2011; 81(1):1-17.
32. Moradi R, Mohammadi M, Bahman Ziyari N, Teymurian N. The relation between self-confidence and risk-taking among female students living in dormitories of Isfahan University of medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2011; 14(7): 626-632. [Persian]
33. Fisher JE, O'Donohue WT, editors. Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy. New York: Springer. 2006.
34. Hasanvand Amozadeh M. The relationship between shyness, self-esteem, efficacy and assertiveness with social anxiety. *Journal of new findings in psychology*. 2012; 3(4): 35-56. [Persian].
35. Rohi Q, Hosseini SA, Badleh MT, Rahmani H. Academic motivation and its relationship with some factors in students, Golestan University of Medical Sciences. *Journal of Studies in the Development of Medical Education*. 2007; 4(2): 77-83. [Persian]
36. Shamloo ZS, & Cox WM. The relationship between motivational structure, sense of control, intrinsic motivation and university students' alcohol consumption. *Addict Behav*. 2010; 35(2): 140° 146.
37. Carreira JM. Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*. 2011; 39(1): 90-102.

پرتال جامع علوم انسانی

The Mediating Role of Test Anxiety in Relationship between Procrastination with High Risk Behaviors in Students

Sayed Ali Kazemi Rezaei¹, Saber Saeidpoor*², Robabe Noury³, Farshad Ahmadi¹, Mahdi Parooi¹

1. M.A. Student of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

2. Ph.D. Student of Health Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Received: December 01, 2016

Accepted: May 13, 2017

Abstract

Background and Purpose: Regarding the important role of test anxiety in the emergence of some high-risk behaviors, the purpose of this study was to investigate the mediating role of the test anxiety in relation between procrastination and high risk behaviors in students.

Method: The research design was descriptive and correlational. The statistical population of this study included all the high school students in Karaj during the academic year of 2011-2012 that 320 of them were selected through a purposeful sampling method. Data collected by Academic procrastination scale (Solomon and Ruth Bloom, 1984), Test Anxiety Inventory (Abolghasemi, 1375) and high risk behaviors scale (Brenner, Kan and McManus, 2002). Regression and path analysis were used to analyze of data.

Results: The results of regression analysis in a simultaneous way and using the proposed steps of Baron and Kenny showed that test anxiety can play a significant role as a mediator in the relationship between procrastination and high risk behaviors ($P < 0.01$).

Conclusion: Test anxiety can provide conditions for high risk behaviors along with procrastination; therefore, it is suggested that special attention should be paid to the predictive role of these factors in the study of high risk behaviors.

Keywords: Test anxiety, procrastination, risky behaviors

Citation: Rezaei SAK, Saeidpoor S, Noury R, Ahmadi F, Parooi M. The mediating role of test anxiety in relationship between procrastination with high risk behaviors in students. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2017; 4(2): 125-134.

*Corresponding author: Saber Saeidpoor, Ph.D. Student of Health Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Email: Moeinsaeedpoor@yahoo.com

Tel: (+98) 021 - 88329220