

مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام
 در دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان

**Comparison of self-efficacy beliefs, emotion regulation
 strategies and tolerance of ambiguity in male and female
 students with test anxiety**

Dr Seyedjavad Daryadel
 Ph.D, Mohaghegh Ardebil
 University
 javad.daryadel@gmail.com

Sharifi Nilofar
 Master of Science at Mohaghegh
 Ardebili University

Hadees Heidarirad
 Master of Science at Mohaghegh
 Ardebili University

Alireza Nabidost
 Master of Science at Alame
 tabatabaei University

دکتر سید جواد دریادل (نویسنده مسئول)

دکتری روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی دانشکده
 علوم تربیتی و روان شناسی، گروه روان شناسی

نیلوفر شریفی

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

حدیث حیدری راد

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

علیرضا نبی دوست

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی

Abstract

This study aimed to Comparison of self-efficacy beliefs, emotion regulation strategies and tolerance of ambiguity in male and female students with test anxiety. This study was causal-comparative method. The statistical population of this study includes all male and female students of Ardabil secondary school in the academic year 2012-2013. The participants of the study included 150 students (75 girls and 75 boys) who had an anxiety test, selected randomly in a multi-stage cluster sampling and participated in the study. To collect data, the test anxiety

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان انجام گرفت. این مطالعه به روش علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش-آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۱۵۰ دانش‌آموز (۷۵ دختر و ۷۵ پسر) دارای اضطراب امتحان می‌باشد که به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و در پژوهش

questionnaire, self-efficacy, emotion regulation and tolerance of ambiguity were used. The obtained data were analyzed by MANOVA multivariate analysis of variance using SPSS18 software. The results showed that there is a significant difference between two groups of male and female students with test anxiety. The results also showed that there is a significant difference between male and female students with anxiety tests in the setting of excitement and tolerance of ambiguity. However, this difference was not significant in self-efficacy. The results show that emotional regulation and tolerance of ambiguity in female students have anxiety tests more than boys. Therefore, in order to prevent the test anxiety, it is possible to teach emotional adjustment strategies to female students and increase their ambiguity with necessary training.

Key Words: self-efficacy, emotion regulation, tolerance of ambiguity, test anxiety

شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب امتحان، خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام استفاده شد. داده‌های بدست آمده نیز با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره MANOVA با استفاده از نرم‌افزار SPSS18 تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان در زمینه تنظیم هیجان و تحمل ابهام تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این در حالی است که این تفاوت در خودکارآمدی معنی‌دار نبود. نتایج نشان می‌دهد تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان بیشتر از پسر می‌باشد. لذا برای پیشگیری از اضطراب امتحان می‌توان راهبردهای تنظیم هیجان را به دانش‌آموزان دختر یاد داد و با آموزش‌های لازم تحمل ابهام را در آنها افزایش داد.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، تنظیم هیجان، تحمل

ابهام، اضطراب امتحان

دریافت: دی ۹۴ پذیرش: اسفند ۹۵

مقدمه

اضطراب امتحان^۱ اصطلاحی کلی است و به نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی اطلاق می‌شود که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌سازد و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیتهای امتحان است، موقعیتهایی که فرد در معرض ارزشیابی قرار

^۱. test anxiety

می‌گیرد و مستلزم حل مشکلات یا مسئله است. بنابراین، می‌توان چنین بیان کرد که فرد دچار اضطراب امتحان پاسخ سؤالات درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب امتحان مانع از آن می‌شود که وی از معلومات خود استفاده کند (سرگلزایی و همکاران، ۱۳۸۲). اضطراب امتحان تا حدود زیادی با افکار منفی و ارزیابی‌های بدبینانه از امتحان رابطه دارد و ممکن است موجب تغییر در اسنادهای دانش‌آموزان و دانشجویان شود و نیز خودپنداره و رفتار منفی بعدی آنها را تغییر دهد (تویاس، ۱۹۸۵). فینگلد (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان داد که دختران بیشتر از پسران نگران عملکرد تحصیلی خود در مدارس ابتدایی بودند و بالاتر بودن نگرانی دختران نسبت به پسران در بین دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان نیز شایع بود. همچنین، در تحقیق کال، جو و بیر زنان نمره‌های اضطراب عمومی و اضطراب امتحان بیشتری نسبت به مردان داشتند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). بهرامی (۱۳۷۶) با پژوهشی بر روی ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی پسر و دختر شهر اصفهان نشان داد که ۴۱ درصد از آنها اضطراب آموزشی دارند و دختران نسبت به پسران اضطراب بیشتری دارند. در ادبیات مربوط به اضطراب امتحان، تفاوت‌های معنی‌داری بین پسران و دختران گزارش شده است. چنین به نظر می‌رسد که دختران بیشتر از پسران اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند (ماریا و نیوا، ۱۹۹۰؛ ابوالقاسمی، ۱۳۸۲ و فراندو و همکاران، ۱۹۹۹). هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی روبرو می‌شود، احساس خوب و خوش بینی به تنهایی برای کنترل هیجان‌های وی کافی نیست. فرد نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد (داماسیو^۱، ۱۹۹۴) و می‌کوشد هیجان‌های خود را کنترل کند. بنابراین تنظیم هیجان به عنوان یکی از متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان مطرح است. هیجان‌ها دارای کیفیت بالایی هستند به این صورت که می‌توانند باعث واکنش مثبت و در غیر این صورت باعث واکنش منفی شوند. بنابراین زمانی که هیجان‌ها شدید و یا طولانی می‌شوند و یا با شرایط سازگار نیستند آن زمان نیاز به تنظیم کردن

^۱-Damasio

آن لازم است (گروس، ۱۹۹۸). در این خصوص پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه-ریزی و تنظیم هیجانی به طور مثبتی با عملکرد تحصیلی در ارتباط است (زینس^۱، ویسبرگ^۲، ونگ و والبرگ^۳، ۲۰۰۴). پژوهش ساراسون (۱۹۹۴) نشان داد که اضطراب امتحان دانش آموزان به علت فقدان پیامد مهارت های مقابله با هیجانهاست. بررسی-های اولیه در خصوص نقش تنظیم هجان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی و سلامتی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانها به طور انطباقی با موفقیت تحصیلی، بهره‌وری کلاسی و نمرات پیشرفت تحصیلی، بویژه با درس ریاضی، رابطه مثبت دارد (گرازیانو^۴، ۲۰۰۷؛ به نقل از یوسف و همکاران، ۲۰۱۰). وگنر، اربر^۵ و زاناکوز^۶ (۱۹۹۳)، ریچاردز^۷ و گروس (۱۹۹۹) و گروس (۱۹۹۸ و ۱۹۹۹) دریافتند که سرکوب ابراز هیجان منابع شناختی را کاهش می‌دهد ولی بر انجام سایر تکالیف جاری اثری ندارد. همچنین تنظیم هیجان به صورت ارزیابی پیش از رخداد حادثه‌ی هیجانی از کاهش منابع شناختی پیش‌گیری می‌کند.

اسکاتز، بنسون و دیجر- جن بی (۲۰۰۸) در تحقیقی نقش انگیزه های گرایشی-اجتنابی، هیجان های مربوط به امتحان و تنظیم هیجان مرتبط با امتحان را مورد بررسی قرار دادند، آنها دریافتند که انگیزه های گرایش-اجتنابی و فرایند های ارزشیابی شناختی تأثیرات مستقیم و غیر مستقیمی بر هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با امتحان دارد. خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش مهمی در رویارویی فرد با مسایل زندگی دارد (براون و انیوی^۸، ۲۰۰۵؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۵؛ شوارزر، ۱۹۹۵) و به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش بینی‌کننده می‌تواند در موقعیت‌های

1. Zins

2. Weisberg

3. Wang and Walberg

4. Graziano

5. Erber

6. Zanakos

7. Richards

8. Brown & aniv

تحصیلی و آموزشی، عامل مؤثری باشد (سالامیو و گوندوکن^۱، ۲۰۰۹؛ اسکنیوند، ۱۹۹۵؛ کاپارا و همکاران، ۲۰۰۵). بنابراین با اضطراب امتحان در ارتباط است. خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار مؤثر است و شخص برخوردار از سطح خودکارآمدی بالا در انجام کارها موفق تر و امیدوارتر است (سیف، ۱۳۸۷). نتایج تحقیقات جامع پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان داد که خودکارآمدی به تولید انگیزش بیشتر در دانش‌آموزان منجر می‌شود. همچنین تحقیقات آنها نشان داده است که خودکارآمدی و اضطراب امتحان، بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. همچنین نتایج این تحقیقات نشان داد که خودکارآمدی در پسران و اضطراب امتحان در دختران بطور معنادارتری بیشتر بوده است. نتایج پژوهش کجباف، موسوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) نشان داد که خودکارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش‌بینی‌کنندگان عملکرد تحصیلی می‌باشند. همچنین بین دانش‌آموزان دختر و پسر در زمینه اضطراب امتحان، تفاوت معناداری وجود دارد. بسیاری از پژوهش‌ها (واکروفلوی، ۲۰۰۰؛ رید، ۱۹۹۶ به نقل از والکرو فلوی، ۲۰۰۰؛ هامپتون و ماسون، ۲۰۰۳ و میلادو، ۱۹۹۹) تفاوت معناداری را در خودکارآمدی میان دختران و پسران گزارش نکردند، اما بتز (۱۹۹۴) و هاکت (به نقل از هامپتون و میسن، ۲۰۰۳) دریافتند که انتظارات کارآمدی شخصی ممکن است به طور متفاوت در مردان و زنان رشد یافته باشد. زیرا در سایه جامعه‌پذیری، نقش‌های جنسیتی متفاوت شده و دسترسی متفاوتی را نیز، به منابع اطلاعاتی خودکارآمدی، فراهم می‌کند. آنها دریافتند تفاوت‌های جنسیتی ممکن است درباره‌ی افرادی مصداق داشته باشد که دسترسی کمتری به منابع خودکارآمدی دارند. برخی از بررسی‌ها در ایران (قنبرزاده علمداری، ۱۳۸۰؛ نصر اصفهانی، ۱۳۸۳؛ سعیدزاده، ۱۳۸۶؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۶) نشان دادند که دختران در باورهای خودکارآمدی ریاضی تفاوت معناداری با پسران ندارند و حتی در برخی موارد از آنان بالاتر هستند.

^۱.Salamio&gundolcun

از متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان تحمل ابهام است. عدم تحمل ابهام نقش خیلی مهمی در نگرانی^۱ و اضطراب دارد (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴). دوگاس و ساوارد^۲ (۲۰۰۷)، عدم تحمل ابهام را باورهایی در مورد نگرانی، جهت گیری مسئله منفی و سبک مقابله‌ای اجتنابی تعریف می‌کنند و بر این عقیده اند که این سه عامل با شدت مشکل فرد رابطه دارند. سوگایرا^۳ (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان داد که عدم تحمل ابهام با جهت گیری حل مسئله ضعیف، سبک مقابله‌ای اجتنابی و باورهای شناختی منفی، رابطه مثبت دارد. واکنشهای افراد به موقعیتهای مبهم بصورت شناختی (تمایل فرد به ادراک یک موقعیت مبهم بصورت سیاه و سفید)، واکنشهای هیجانی (رنج، تنفر، ناراحتی، خشم و اضطراب در یک موقعیت مبهم) و پاسخهای رفتاری (اجتناب از موقعیت مبهم) می‌باشد. افراد دارای تحمل ابهام پایین در مواجهه با موقعیتهای اضطراب زا به دلیل تحمل ابهام پایین به روشهایی از جمله سوء مصرف مواد و یا جرم روی می‌آورند (گرینایر^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). دوگاس و ساوارد (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان دادند که عدم تحمل ابهام با جهت‌گیری مسئله منفی و سبک مقابله‌ای اجتنابی رابطه مثبت دارد. عدم تحمل ابهام بالا با اختلالات اضطرابی از جمله وسواس فکری - عملی، اختلالات اضطراب فراگیر مرتبط است و ممکن است مؤلفه زیربنایی تفکر و رفتار آسیب‌زای این افراد هنگامی که آنها تلاش می‌کنند روی شرایط آزارنده، ادراک شده کنترل پیدا کنند باشد (تولین، آبرامویتز، بریجید، فوا^۵، ۲۰۰۳، بوهر، دوگاس^۶، ۲۰۰۶، سیمونز، متیوز، پولاس، استین^۷، ۲۰۰۸). پژوهشها نشان می‌دهند که افرادی که دارای تحمل ابهام پایین‌تری هستند موقعیت مبهم را تهدیدکننده می‌دانند و از آن رنج می‌برند و دچار اضطراب می‌شوند و افرادی که تحمل ابهام بالا دارند، ابهام را یک مزیت

1. worry

2. Dogas&savard

3. sugiura

4. Grenier

5. Tolin, Abramowitz, Brigidi, Foa

6. Buhr, Dugas

7. Simmons, Matthews, Paulus, Stein

می‌دانند و باور دارند که هیچ جوابی قطعی نیست، بنابراین به دنبال جواب‌های بهتری برای حل مسأله خود می‌گردند (براون، وین^۱، ۲۰۰۲). در تحقیق دیگری که توسط ساوازاکی (۱۹۸۸) انجام شد به بررسی رابطه اضطراب، افسردگی، تحمل ابهام و نومیدی در سطح کلی جامعه پرداخت و نتایج نشان داد که افراد بسیار ناامید که برای وقوع وقایع منفی در آینده قطعیت بالایی در نظر می‌گیرند در تحمل موقعیت مبهم از توانایی کمتری برخوردارند و دچار اضطراب بیشتری می‌شوند رابطه بین عدم تحمل ابهام و اضطراب و استرس ثابت شده است. با توجه به این که خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و منجر به بعضی آشفتگی‌های روانشناختی و اضطراب امتحان می‌شود ضرورت تحقیق در این زمینه احساس می‌شود. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان انجام گرفت.

روش

این مطالعه به روش علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۱۵۰ دانش‌آموز (۷۵ دختر و ۷۵ پسر) دارای اضطراب امتحان می‌باشد که شیوه اجرا به این گونه بود که بعد از هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش و دریافت مجوز برای مراجعه به مدارس، ۱۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و بعد از جلب همکاری آنها ۷۲۵ نفر به کمک آزمون اضطراب امتحان بررسی شدند. ۷۵ دختر و ۷۵ پسر که بالاترین نمره را در آزمون اضطراب امتحان داشتند، برای شرکت در مرحله دوم پژوهش فراخوانده شدند و از آنها خواسته شد که به پرسشنامه‌های خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام پاسخ دهند. داده-

^۱. Brown, Winne

مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر

های بدست آمده نیز با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره MANOVA با استفاده از نرم افزار SPSS18 تحلیل شد.

پرسشنامه اضطراب امتحان: توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می کند. پرسشنامه اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون "نگرانی" و "هیجان پذیری" است که تفاوت‌های فردی آزمودنیها را در اضطراب امتحان می سنجد. برخی از ماده های این پرسشنامه از روی مقیاس اضطراب امتحان و بقیه توسط سازندگان تهیه شده است. پرسشنامه اضطراب امتحان خود-گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه ای ("تقریباً هرگز"، "گاهی اوقات"، "اغلب اوقات" و "تقریباً همیشه") به هر ماده پاسخ می گوید. اسپیلبرگر پرسشنامه را در پژوهشی بر روی دانش آموزان و دانشجویان ساخت و اعتباریابی کرده است. با استفاده از تحلیل عوامل در مؤلفه نگرانی و هیجان پذیری بدست آمد که به اندازه نمره اضطراب کلی معتبر می باشند. این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۱) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شده است. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه های دختر و پسر بالای ۰/۹۲ بود. ضرایب پایایی بازآزمایی بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (رجیستر و همکاران، ۱۹۹۱). ال-زهر (۱۹۹۱)، انتون و همکاران (۱۹۹۱) و باندلوس و همکاران (۱۹۹۵) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را بر روی دانش آموزان بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ گزارش کرده اند. در پژوهشی ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۱) بر روی ۱۲۰ دانش آموز دبیرستانی ضرایب پایایی همسانی درونی، دونیمه سازی و بازآزمایی (بعد از چهار هفته) این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۰ بدست آوردند.

مقیاس باورهای خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ جهت سنجش باورهای خودکارآمدی عمومی ساخته شد. این پرسشنامه دارای

۱۷ ماده است و بدون محدودیت سنی قابلیت اجرا دارد. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کرده است.

مقیاس تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط درس گراتز^۱ (به نقل از امینیان، ۱۳۸۸) ساخته شده است. این مقیاس توسط زراءنژاد (به نقل از امینیان، ۱۳۸۸) ترجمه شده است. یک پرسشنامه ۳۶ آیتمی چند بعدی خود گزارشی است که علاوه بر اینکه تنظیم هیجانی را ارزیابی می کند دشواری در تنظیم هیجانی را نیز ارزیابی می کند اما بیشتر بر مشکلات متمرکز می باشد. پایایی و اعتبار این پرسش نامه توسط امینیان (۱۳۸۸) مورد محاسبه قرار گرفته است. پایایی پرسش نامه تنظیم هیجانی با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد که به ترتیب برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۰ ($p < /0.1$) که بیانگر ضرایب قابل قبول پرسش نامه تنظیم هیجانی بود. همچنین اعتبار همزمان پرسش نامه تنظیم هیجانی با پرسش نامه هیجان خواهی ذاکرمن همبسته شد که مشخص شد همبستگی مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد که بیانگر برخورداری پرسشنامه تنظیم هیجانی از اعتبار لازم بود.

مقیاس تحمل ابهام: مقیاس تحمل ابهام توسط مک لین و همکاران با ۲۲ ایتِم در سال ۱۹۹۳ ساخته شده است و بر اساس تعریفهای تجدید نظر شده های مشخصه های ابهام و واکنشهای فردی نسبت به درک آنها طراحی گردیده و اعتبار، روایی و پایداری آن بسیار خوب گزارش شده است. این مقیاس ۲۲ ایتِم دارد که هر آزمودنی به این ایتِم بصورت کاملاً موافق تا کاملاً مخالف پاسخ می دهد ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس بالای ۰/۹۰ گزارش شده است (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴) همچنین کازمیا و خواجه پایایی این مقیاس را ۰/۸۴ و ۰/۸۳ ذکر کرده است.

یافته ها:

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحمل ابهام، تنظیم هیجان، خودکارآمدی دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان

¹-Gratz

مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر

متغیر	دانش آموزان دختر		دانش آموزان پسر	
	میانگین	SD	میانگین	
خودکارآمدی	۱۲/۳۰	۳/۳۲	۱۲/۹۲	
تنظیم هیجان	سرزنش خود	۷/۵۸	۲/۹۱	۶/۶۲
	پذیرش	۷/۵۴	۲/۶۹	۶/۷۴
	نشخوار فکری	۸/۰۲	۲/۹۵	۶/۹۸
	تمرکز مجدد مثبت	۳/۵۳	۱/۹۸	۸/۶۶
	برنامه ریزی	۳/۷۶	۲/۰۳	۴/۸۱
	ارزیابی مجدد مثبت	۳/۶۰	۲/۵۱	۴/۵۶
	کنار آمدن با دیدگاه	۳/۸۸	۲/۱۸	۴/۶۴
	فاجعه انگاری	۷/۳۷	۲/۵۸	۶/۸۰
تحمل ابهام	۲۹/۷۲	۱۶/۷۰	۳۵/۵۸	

نتایج جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و فراوانی آزمودنی‌ها را در حسب ویژگی جنسیت نشان می‌دهد.

آزمون لوین نشان داد که واریانس‌های دو گروه در متغیرهای خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام تفاوت معنی‌داری با هم ندارند.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر جنس بر متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	F
جنس	پیلایی-بارتلت	۰/۷۷۷	۳۶/۳۴
	لامبدای ویلکز	۰/۲۲۳	۳۶/۳۴
	اثر هتلینگ	۳/۴۷	۳۶/۳۴
	بزرگترین ریشه خطا	۳/۴۷	۳۶/۳۴

$p < 0/001$

مطابق نتایج جدول ۲ مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر جنس بر ترکیب مؤلفه‌های خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام معنی‌دار می‌باشد ($F=36/34, P<0/001, \lambda=0/223$)، آزمون فوق‌قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری روی میانگین خودکارآمدی، تنظیم هیجان،

تحمل ابهام دانش‌آموزان پسر و دختر دارای اضطراب امتحان

متغیر	SS	df	MS	F	sig
خودکارآمدی	۱۴/۱۰	۱	۱۴/۱۰	۱/۲۲	۰/۲۷۱
سرزنش خود	۳۴/۵۶	۱	۳۴/۵۶	۱۴/۴۱	۰/۰۰۱
پذیرش	۲۴	۱	۲۴	۳/۳۸	۰/۰۶۸
نشخوار فکری	۴۰/۵۶	۱	۴۰/۵۶	۱۵/۷۱	۰/۰۰۱
تمرکز مجدد مثبت	۹۸۸/۱۶	۱	۹۸۸/۱۶	۹۴/۱۵	۰/۰۰۰
برنامه ریزی	۴۱/۶۰	۱	۴۱/۶۰	۱۱/۶۸	۰/۰۰۱
ارزیابی مجدد مثبت	۳۴/۵۶	۱	۳۴/۵۶	۷/۱۹	۰/۰۰۸
کنار آمدن با دیدگاه	۲۱/۶۶	۱	۲۱/۶۶	۵/۵۵	۰/۰۲۰
فاجعه‌انگاری	۱۲/۳۲	۱	۱۲/۳۲	۱۸/۹۲	۰/۰۰۷
سرزنش دیگران	۷۴/۹۰	۱	۷۴/۹۰	۲۵/۵۱	۰/۰۰۵
تحمل ابهام	۱۲۹۰/۶۶	۱	۱۲۹۰/۶۶	۵/۰۶	۰/۰۲۶

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان در مؤلفه‌های سرزنش خود ($F=14/41, p<0/001$)، نشخوار فکری ($F=15/71, p<0/001$)،

مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر

تمرکز مجدد مثبت ($F = 94/15$, $p < 0/001$)، برنامه ریزی ($F = 11/68$, $p < 0/001$)، ارزیابی مجدد مثبت ($F = 7/19$, $p < 0/01$)، کنار آمدن با دیدگاه ($F = 5/55$, $p < 0/05$)، فاجعه انگاری ($F = 18/92$, $p < 0/005$)، سرزنش دیگران ($F = 25/51$, $p < 0/005$) و نمره کلی تنظیم هیجان ($F = 7/73$, $p < 0/001$) و تحمل ابهام ($F = 5/06$, $p < 0/05$) وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری:

هدف پژوهش حاضر مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر میزان اضطراب امتحان بین دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر می باشد. این یافته با نتایج پژوهش های دیگر (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲؛ بهرامی، ۱۳۷۶؛ ماریا و نیوا، ۱۹۹۰؛ فینگلد، ۱۹۹۴؛ فراندو و همکاران، ۱۹۹۹) که میزان شیوع اضطراب امتحان را در آزمودنی های زن بیشتر از آزمودنی های مرد ارزیابی کرده اند، همخوانی دارد. فراوانی بیشتر اضطراب امتحان در زنان احتمالاً به دلیل حساسیت بیشتر آنان به تحصیل و رقابت تحصیلی می باشد. به طور کلی تفاوت های جنسیتی در اضطراب، به خوبی با نقش پذیری جنسیتی تبیین می شود زیرا دختران، ترغیب به پذیرش اضطراب و قبول آن به عنوان یک ویژگی زنانه می شوند و آن را به عنوان یک ویژگی زنانه ادراک می کنند. به عبارت دیگر، دختران یاد می گیرند که به هنگام اضطراب به طور منفعلانه تسلیم شوند، در حالی که پسران در مورد پذیرش اضطراب، تدافعی برخورد کرده و آن را تهدیدی برای احساس مردانگی خود به حساب می آورند. پسران می آموزند که با اضطراب کنار آیند؛ آن را انکار کنند و یا راههایی برای مقابله و تسلط بر آن پیدا نمایند. ساراسون (۱۹۸۰) نیز معتقد است که در برخی جوامع (خصوصاً آمریکا) مسایل فرهنگی برای تفاوت های جنسیتی بیشتر در نمره های اضطراب قابل پیش بینی است، زیرا در این جوامع دختران به راحتی مجاز هستند که اضطراب

بیشتری را نسبت به پسران از خود نشان دهند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان در باورهای خودکارآمدی تفاوت معنی داری وجود ندارد. این نتیجه همسو با یافته‌های (والکروفلوی، ۲۰۰۰)، (رید، ۱۹۹۶ به نقل از والکروفلوی، ۲۰۰۰)، (هامپتون و ماسون، ۲۰۰۳)، (میلتادو، ۱۹۹۹)، (قنبرزاده علمداری، ۱۳۸۰)، (نصر اصفهانی، ۱۳۸۳)، (سعیدزاده، ۱۳۸۶) و حجازی و نقش، ۱۳۸۶) می‌باشد. نبود تفاوت میان دختران و پسران را می‌توان به این صورت تبیین کرد که هنگامی که دختران این پیام را که امتحان را به صورت موفقیت آمیز پشت سر خواهند گذاشت، دریافت می‌کنند برآورد بالایی از توانایی خود خواهند داشت. از آنجا که در جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر معمولاً موفق به دریافت چنین پیام‌هایی می‌شوند، می‌توان استدلال کرد این امر در ادراک بالای خودکارآمدی آنها نقش داشته باشد. از جمله دلایل برای دریافت چنین پیام‌هایی این است که جلسه امتحان دانش‌آموزان دختر اکثراً توسط معلمان هم جنس اداره می‌شود که این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان دختر به مراقبین هم جنس دسترسی داشته و بنابراین، باورهای خودکارآمدی خود را با توجه به این منبع افزایش دهند و از میزان اضطراب امتحان آنها کاسته شود. در ضمن در کلاس‌های تک جنسیتی احتمال مقایسه‌های بین جنسیتی از سوی معلم و دانش‌آموز کمتر است و به همین سبب از آسیب دیدن باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان به واسطه جنسیت آنها، تا حد زیادی کاسته می‌شود. از سوی دیگر بتز و هاکت (۱۹۸۱) معتقد هستند تفاوت در جامعه‌پذیری جنسی، که باعث دریافت‌های متفاوت دختران و پسران از منابع اطلاعات خودکارآمدی شده است، علت تفاوت در احساس خودکارآمدی این دو گروه است و بنابراین، هر چه در مواجهه با یک تکلیف، تصورات قالبی جنسی بیشتری ادراک شود، احتمال بیشتری برای ایجاد تفاوت در خودکارآمدی پسران و دختران وجود دارد (به نقل از سعید زاده، ۱۳۸۶). به نظر می‌رسد در جامعه مورد مطالعه پژوهش حاضر، نگرش فرهنگی غالب بر تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی تأکید نمی‌ورزند. به عبارت دیگر والدین و

معلمان، موفقیت در امتحان را مختص دختران ندانسته و بنابر همین نگرش دختران در متغیر خودکارآمدی اضطراب امتحان بیشتری نسبت به پسران نخواهند داشت.

نتایج پژوهش نیز نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان در مؤلفه‌های تنظیم هیجان (سرزنش خود، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کنار آمدن با دیدگاه، فاجعه انگاری، سرزنش دیگران) و نمره کلی تنظیم هیجان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که دختران بیشتر از پسران از راهبردهای سرزنش خود، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کنار آمدن با دیدگاه، فاجعه انگاری، سرزنش دیگران استفاده می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ساراسون، ۱۹۹۴؛ گروس، ۲۰۰۱؛ زینس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسکاتز و همکاران، ۲۰۰۸ همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت به طور کلی زنان بیشتر از مردان به تجارب عاطفی خود توجه نشان می‌دهند و بیشتر از آنان بر غم و ناراحتی خود متمرکز می‌شوند و برای مقابله‌ی با آن از راهبردهای غیرانطباقی سود می‌جویند (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۰۴؛ نولن-هوکسیما، ۱۹۸۷؛ نولن-هوکسیما مارو و فردریکسون، ۱۹۹۳). نتایج نشان داد بین دانش آموزان دختر و پسر دارای اضطراب امتحان در تحمل ابهام تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان دختر دارای اضطراب امتحان تحمل ابهام پایین‌تری دارند. این نتیجه با یافته‌های ساوازاکی (۱۹۸۸)، براون، وین (۲۰۰۲)، دوگاس و ساوارد (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افرادی که دارای تحمل ابهام پایین‌تری هستند، موقعیت مبهم را تهدید کننده می‌دانند و از آن رنج می‌برند و دچار اضطراب می‌شوند و افرادی که تحمل ابهام بالا دارند، ابهام را یک مزیت می‌دانند و باور دارند که هیچ جوابی قطعی نیست، بنابراین به دنبال جواب‌های بهتری برای حل مسأله خود می‌گردند (براون و واینر، ۲۰۰۲). افراد بسیار ناامید که برای وقوع وقایع منفی در آینده قطعیت بالایی در نظر می‌گیرند در تحمل موقعیت مبهم از توانایی کمتری برخوردار هستند و دچار اضطراب بیشتری می‌شوند (به نقل از

زمانی، ذکریا، باقری، سهرابی، ۱۳۸۸). اضطراب امتحان مقوله جدیدی نیست و همواره یکی از مشکلات نظام آموزشی بوده است چرا که در عملکرد افراد برای رسیدن به اهداف آموزشی موردنظر مراکز آموزشی تداخل نموده و می‌تواند موجب افت عملکرد تحصیلی و در نتیجه طولانی شدن مدت تحصیل دانش‌آموزان گردد که خود مشکلات فراوانی مثل هزینه زیاد را در بر دارد. به علاوه اضطراب امتحان می‌تواند عاملی برای بروز سایر اختلالات روانی در افراد گردد، بنابراین لزوم برنامه ریزی برای کاهش این پدیده در دانش‌آموزان و به خصوص دانش‌آموزانی که استعداد بیش‌تری برای این پدیده دارند (مثل دانش‌آموزانی که تازه وارد مقطع تحصیلی جدید شده‌اند و دانش-آموزان دختر) از اهمیت فراوانی برخوردار می‌باشد، زیرا به عقیده کارشناسان مداخله در اضطراب امتحان می‌تواند کارساز باشد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*. اردبیل: انتشارات نیک‌آموز.
- اکبری بورنگ، محمد؛ امین یزدی، سید امیر (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی. *افق دانش؛ فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*. دوره ۱۵، (۳)، ۷۰-۷۷.
- بهرامی، فاطمه (۱۳۷۶). بررسی عوامل مؤثر بر اضطراب دانش‌آموزان متوسطه دختر و پسر شهر اصفهان؛ *شورای تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان*.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان: یک مقایسه جنسیتی. *مجله مطالعات زنان*، ۲، ۱۰۲-۸۴.
- زمانی، طاهره؛ ذکریا، امیر؛ باقری، فریبرز، سهرابی، فرامرز (۱۳۸۸). مقایسه و رابطه میزان تحمل ابهام و سبک‌های پردازش حسی در زنان مبتلا به بیماری قلبی و زنان عادی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان*. ۳ (۲) ۵۱-۶۱.

مقایسه باورهای خودکارآمدی، راهبردهای تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر

سرگلزایی، محمدرضا و همکاران. (۱۳۸۲). رویکرد شناختی رفتاری و برنامه ریزی عصبی کلامی در کنترل اضطراب امتحان؛ فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال پنجم، شماره هفدهم و هیجدهم، بهار و تابستان ۱۳۸۲ صص. ۳۴-۴۷.

سعیدزاده، حمزه (۱۳۸۶). ارتباط منابع خودکارآمدی ریاضی با سطح باورهای خودکارآمدی ریاضی و عملکرد ریاضی دانش آموزان راهنمایی و دبیرستان؛ پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان شناسی پرورشی نوین (روان شناسی یادگیری و آموزش). انتشارات دوران.

قنبرزاده علمداری، ناهید (۱۳۸۰). بررسی رابطه نگرش ریاضی، باور خودکارآمدی ریاضی و انتظار عملکرد در ریاضی در دانش آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستانهای شهر تهران. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه تهران.

نریمانی، محمد؛ احدی، بتول (۱۳۸۹). آزمون‌های شخصیت؛ انتشارات دانشگاه محقق اردبیلی. ص ۴۷.

نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۴). آزمونهای روانشناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.

نصراصفهانی، زهرا (۱۳۸۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی، اضطراب ریاضی و سودمندی ادراک شده در پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشگاه تربیت معلم تهران.

Buhr K, Dugas MJ. Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *J Anxiety Disord.* 2006; (20): 222-236.

Brown, C., & Anivy, R. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 191-217.

Brown C, Winne D. The adult sensory profile: measuring patterns of sensory processing. *American J Occupther.* 2002; 55(3): 75-82.

Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Implications of self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 71-97.

- Damadio, A. R. (1994) *Descartes error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grossett/ panam.
- Dugas.M & Savard.P, (2007). *Can the components of a cognitive model predict the severity of disorders*, 38(2), 169-178.
- nnnngo , A. (1994) "nnn drr fff frnnees nn Prrsontttt y A ee nnnnil ysis;; *Psychological Bulletin*, Vol. 16, pp. 429-456.
- rrr rrrndo, P. (19. 9); *AAPsychomrrr Suudy of hh T nn xety for a Chdddnn in pppnish aamp ersonality and IndividualDifferences*, Vol. 27, No.1, pp. 37-44.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Kommer, T. V. D. (2004). "Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females". *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276
- Grenier S, Barrette AM, Ladouceur R. Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *J Pers Individ Differ*. 2005; (39): 593-600.
- Gross, j.j.(1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O.P John (Eds.), *handbook of personality: theory and resarch*(2nd. ed.) (pp.525-552). New York: Guilford Press.
- Gross, j.j.(1998). The emerging field of emotion regulation: An interview review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hampton, N & Mason, E (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of School Students, *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101-112.
- Jex, S.M. and Bliese, P.D. Efficacy beliefs as moderator of the impact of work-related stressors: Multilevel study. *Journal of applied psychology* 1999; 84: 359-361.
- Janice W.E. The relationship between efficacies for self-regulated: learning and dommin. Specific academic performance controlling for test anxiety. *Journal of research and development in education* 1996; 29: 77-80.
- aa r , & uu ov (1990) "Cendr ii ffrneees in oo and TAAAtt y *Personality Individual Differences*, Vol. 12, No.5, pp. 525-30.
- Many MA, Many WA. The relationship between self-esteem and anxiety in grades four through eight. *Educational and Psychological Measurement* 1975; 35: 1017-21.
- Miltiadou, M (1999). Motivational constructs as predictors of success in the online classroom, *Arizona State University*, EMC 703, <Http// seamonky. Ed. Asu. Edu>.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). "sex differences in unipolar depression: evidence and theory". *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.

- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. L. (1993). "Response styles and the duration of episodes of depressed mood". *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- Pintrich, D. L. & De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1, 82, 33-40.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (1999). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1033-1044.
- Sarason, Test anxiety: Theory, research, and applications (pp.87-110). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In Sarason, I. G. (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications* (pp:3-14). *New Jersey: Lawrence Erlbaum*.
- Salami, S. O., & Ogunodun, M. O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185.
- Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. T. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Journal of Anxiety, stress and coping*, 21 (3): 263 – 281.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale in J. Weiman, S. Wright, & M. Johnston (Ed). *Measures in health psychology: A uspppppprooppa aausaaaand oonrrobbbsssss* pp. 35-37.
- Schneewind K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In *Self-Efficacy in Changing Societies* (ed. A. Bandura), pp. 114-148. *University of Cambridge Press: New York*.
- Simmons A, Matthews SC, Paulus MP, Stein MB. Intolerance of uncertainty correlates with insula activation during affective ambiguity. *Neurosis Lett*. 2008; (430): 92-97.
- Speilberger, C.D. (1980). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Sugiura, Y. (2007). Responsibility to continue a thinking Worrying, *Behaviour research and thrapy*. 45 (7), 1619-1628.
- Tolin DF, Abramowitz JS, Brigidi BD, Foa EB. Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. *xiety Disord*. 2003; (17): 233-242.
- Tobias, S. (1985); *Overcoming Math Anxiety*; New York :Norton. Winderser, UKNFER-NELSON.
- Walker, R & Floy, P. (2000). The Predicting and Mediational Role of Mathematics self-efficacy, *A Path Analysis*. <<http://www. Aare.Edv.av>>.

- Wegner, D. M., Erber, R., & Zanakos, S. (1993). Ironic processes in the mental control of mood and mood related thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 409-418.
- Yousefi, P. A., Reavis, R. D., Kean, S. P., Calkins, S. D. (2010). The role of emotion regulation in childrens early academic success, *Journal of school Psychology*, 24, 3-19.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P. Wang, M. C., and Walberg, H. J. (Ed.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Ny: Teacher College Press*.



