

ارائه مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج

ویدا یاراحمدی، سجاد طاهرزاده قهفرخی

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام، ایران (نویسنده مسئول)

۲- استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج انجام شد. روش پژوهش بر حسب هدف کاربردی و از نظر نحوه اجرا توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که بر اساس آمار دریافتی آموزش و پرورش شهرستان سنندج به تعداد ۴۲۷۱ نفر در قالب ۲۱ مدرسه بودند. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین حجم نمونه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۵۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و به جهت جلوگیری از افت نمونه و ... ۱۰٪ بیشتر، که مقدار به دست آمده برابر با ۳۸۶ نفر است در مرحله بعد برای انتخاب نمونه های پژوهش، روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مربوط به پاسخگویی به سؤالات پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شده است، همچنین از روش کتابخانه‌ای مانند مطالعه کتاب‌ها، مقالات، مجلات، طرح‌های پژوهشی و بانک‌های اطلاعاتی اینترنتی، مصاحبه با متخصصان و صاحب نظران مرتبط با موضوع مورد مطالعه (اساتید دانشگاه...) برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری استفاده شده است. ابزار اصلی گردآوری داده ها، پرسشنامه‌های استاندارد شامل؛ پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۸)، پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)، پرسشنامه هیجانات منفی تحصیلی پرکان و همکاران (۲۰۰۲) و پرسشنامه اجتناب مقابله ای یانگ و ریگ (۱۹۹۴) و پس از ترجمه و بومی سازی با فرهنگ کشور می‌باشد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها نیز با نظر استادان راهنما و مشاور و نظرخواهی از صاحب نظران این حوزه بررسی و تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته های پژوهش نشان می دهد که مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج دارای برازش است. همچنین بین استرس انتظارات تحصیلی، هیجانات منفی و اجتناب مقابله ای با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. - بین استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات تحصیلی با اجتناب مقابله ای نیز رابطه منفی و معناداری مشاهده گردید در نهایت نتایج بوت استرپ نشان داد که اجتناب مقابله ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج نقش میانجی دارد. همچنین اجتناب مقابله ای در رابطه بین هیجانات منفی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج نقش میانجی دارد.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، استرس انتظارات تحصیلی، هیجانات منفی، اجتناب مقابله‌ای

مقدمه

هنگامی که فرد نسبت به کارآمدی، توانایی و استعداد خود در شرایط امتحان دچار نگرانی و تردید می شود می توان از اضطراب امتحان سخن گفت. در هنگام امتحان، به ویژه امتحانات سرنوشت ساز (کنکور و امتحان نهایی) بیشتر دانش آموزان اضطراب امتحان را تجربه می کنند. وجود اندکی اضطراب در انسان طبیعی و مطلوب است و موجب افزایش تلاش و تکاپو می شود، اما اگر از حد اعتدال تجاوز کند موجب کاهش پیشرفت تحصیلی خواهد شد (خسروی، ۱۳۹۴). دانش آموز و دانشجویی که اضطراب امتحان دارد احساس می کند که ذهنش خالی شده و هرچه را که آموخته فراموش کرده است، چنین فردی معمولاً به پرسش ها پاسخ های بی ربط، نادرست و یا ناقص می دهد و با افکاری نامربوط و ناخواسته در مورد پیامدهای امتحان درگیر است. ساراسون و ماندلر بر این باورند که در موقعیت هایی نظیر موقعیت امتحان، معلومات مرتبط با آزمون و حالات اضطرابی آموخته شده وارد میدان می شوند. پاره ای از این حالات اضطرابی با آزمون مورد نظر مرتبط و برخی دیگر با آن نامرتبند. اگر سطح اضطراب برانگیخته شده با محتوای آزمون مرتبط باشند سطح کارآمدی افزایش می یابد. در حالی که اضطراب نامرتب با وظیفه محوله، سطح کارآمدی را کاهش می دهد (لارسن^۱، ۲۰۱۵). همچنین ماندلر (۲۰۱۶) بیان می کند که یکی از عوامل اضطراب امتحان می تواند ناشی از استرس انتظارات تحصیلی دانش آموزان باشد همانطور که آنگ و همکاران (۲۰۰۷) فشارهای مرتبط با آموزش را مهم ترین منبع استرسی می دانند که جوانان و نوجوانان در سرتاسر دنیا با آن مواجه هستند. استرس انتظارات تحصیلی تنگنای روانشناختی است که توسط مقدار زیاد وظایف تحصیلی، انتظارات بالا از سوی افراد اثر گذار مانند استاد، پدر و مادر و همکلاسه ها تشکیل می شود. برخی از شواهد تجربی نشان داده اند که عوامل استرس زای وابسته به تحصیل در مقایسه با عوامل دیگر در فراخوانی تجارب استرس زا از نقش بیشتری برخوردار بودند (هاروی و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش های انجام شده در زمینه استرس تحصیلی نقش دو عامل انتظارات دانش آموزان از خود و انتظارات دیگران از آنها را برجسته می سازد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ آنگ و هوان، ۲۰۰۶). وجود فشار برای کسب نمرات خوب و رسیدن به شغل سطح بالا در دانش آموزان سنگاپوری بسیار بالا است (هو و ییپ، ۲۰۰۳). چنین وضعیتی در دانش آموزان ژاپنی نیز وجود دارد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹) و میچی، گلاچان و بری (۲۰۰۱) نشان دادند که دانش آموزان ژاپنی انتظار بالایی از پیشرفت تحصیلی خود دارند. این انتظارات بالا زمینه استرس را فراهم می کند. به علاوه برآورده کردن انتظارات افراد مهم در زندگی نیز می تواند یکی دیگر از منابع استرس تحصیلی باشد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹). به عنوان مثال دانش آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنان را جلب کنند که همین موجب استرس می گردد (وونگ، سالیلی، هو، مک، لای و لام، ۲۰۰۵؛ سالیلی، چيو و لای، ۲۰۰۱). چندین مطالعه نشان داده است که دانش آموزان آسیایی انتظارات تحصیلی خود را بر مبنای انتظارات والدین و معلمان شکل می دهند (چن و استیونسون، ۱۹۹۵؛ گویت و ژی، ۱۹۹۹). (آنگ و و هوان، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می توان گفت افراد از خود انتظار دارند که به شکل عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین و اساتید را برآورده کرده و رضایت آنها را جلب کنند که همین منجر به استرس می شود (وونگ، ۲۰۰۱). جابن و همکاران (۲۰۲۱) بیان می کنند نظام خانواده بر استرس انتظارات تحصیلی افراد اثر دارد. اغلب والدین بدون آن که به ظرفیت و توانایی و استعداد فرزندان خود توجه داشته باشند انتظار دارند که آنها در تحصیل موفق باشند. در این زمان وقتی افراد حس می کنند که قادر به محقق ساختن انتظارات والدین و اساتید خود نیستند به تدریج احساس بی کفایتی و ضعف و ناتوانی کرده و انگیزه خود را از دست می دهند و در فاز شدیدتر آن دانش آموز به عزت نفس و خودپنداره خویش آسیب جدی می رساند و این امر منجر به اجتناب مقابله ای می شود. در کل می توان گفت که کمالگرایی والدین و انتظارات اشتباه اساتید می تواند منجر به آسیب و ناامنی و به وجود آورنده

¹.larsen

استرس در افراد باشد و این امر نهایتاً به اجتناب مقابله ای دانش آموز منجر خواهد شد (الیاس^۱، ۱۹۸۹). اجتناب مقابله ای یکی از مهمترین عواملی است که موجب تضعیف روحیه دانش آموزان را فراهم می آورد و قدرت تفکر را از آنان می گیرد و در نتیجه دانش آموزان از پاسخ دادن صحیح به سوالات باز می مانند که این منجر به دریافت اضطراب امتحان و نمره کم در امتحان شده و نمره کم نیز موجب احساس حقارت در دانش آموزان می شود و آنها خود را دانش آموزی ضعیف می پندارند که نمی تواند نمره خوبی کسب کند. نتایج پژوهش ها حاکی از هبستگی منفی بین اضطراب امتحان و عملکرد افراد در امتحان است. در واقع برگزارکنندگان امتحان که مدعی اندازه گیری توانایی دانش آموز هستند به این صورت از هدف خود دور می شوند، چون بسیاری از دانش آموزان توانایی دارند ولی به علت اجتناب مقابله ای و بروز آن توانایی آنها بروز نمی یابد. بر اساس تحقیقات (بالیک، سالیوان، کارتر و جویس، ۲۰۰۷) می توان نتیجه گرفت که اجتناب مقابله ای به عنوان زیر ساخت های شناختی، عاطفی و رفتاری می تواند در افزایش اضطراب امتحان افراد موثر باشد.

بر اساس نتایج پژوهش های پیشین یکی از مهمترین عواملی که باعث افزایش اضطراب امتحان در دانش آموزان شده است هیجان منفی تحصیلی است. هیجان ها باعث برانگیختن رفتار می شوند که به سازگاری ها با موقعیت های مختلف کمک می کند. هیجان نوعی حالت برانگیخته شده است که مشخصه های آن انگیزش فیزیولوژیک، رفتار ابزاری پراحساس و تجربه ی ذهنی است. یافته های پژوهشی حاکی از آن است که نیم کره های مغزی برای پردازش هیجان های متفاوت اختصاص یافته اند؛ یعنی نیم کره ی چپ بیشتر با هیجان های مثبت و نیم کره ی راست بیشتر با هیجان های منفی مرتبط و درگیر است. ارزیابی شناختی می تواند زمانی که فرد برای یک امتحان آماده می شود بر هیجان او تأثیر بگذارد بطوریکه ممکن است فردی آزمون قریب الوقوع را تهدیدآمیز ارزیابی کند در حالی که دوستانش آن را چالش انگیز تلقی کنند، در نتیجه فرد ممکن است بخاطر این امر دچار اجتناب مقابله ای شود درحالیکه دوستانش مشتاق آن باشند (موسوی، ابوالمعالی الحسینی و میر هاشمی، ۱۳۹۶) ساراسون (۱۹۹۴) نشان داده که اکثر استرس ها و اضطراب امتحان دانش آموزان به علت فقدان پیامد مهارت های مقابله است. مفهوم مقابله در سال ۱۹۶۶ توسط لازاروس معرفی شد و از آن پس شیوه ی مقابله افراد با مشکلاتشان مورد بررسی قرار گرفت و شامل ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است و می تواند همراه با حل مشکل یا سازگاری با مشکل بدون ارائه ی راه حل انجام شود (فوکمن، ۲۰۱۳). روش های مقابله روش هایی برای مقابله با استرس و حل مشکلات زندگی می باشند و برای ارتقا زندگی به مطلوب ترین سطح ممکن، افراد می توانند راه های مختلف مقابله با استرس را بیاموزند (آل دوبای و همکاران، ۲۰۱۱). پارکر و آندلر بر اساس تحقیقی به منظور بررسی فرایند عمومی مقابله، افراد را برحسب سه نوع اساسی سبک مقابله ای متمایز می سازند، سبک مقابله ای مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی. پژوهش ها نشان داده اند آموزش مهارت های مقابله ای در کاهش عامل کلی اضطراب به طور معناداری مؤثر است. همچنین آموزش مهارت های مقابله در کاهش اضطراب امتحان مؤثر است (لیم و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۳) که باهدف بررسی رابطه بین کمال گرایی ناپهنجار و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه ای مقابله اجتنابی انجام گرفت، نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی با داده ها برخوردار است. هم چنین این نتایج از نقش واسطه ای مقابله اجتنابی در رابطه بین کمال گرایی نوروتیک و اضطراب امتحان حمایت کرد. حال با توجه به آنچه بیان شد ما در این پژوهش قصد داریم تا مدل علی برای پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر سنندج را مورد سنجش قرار دهیم.

در کشور ما نیز به دلیل وجود سدی به نام کنکور که دانش آموزان پس از پایان دوره متوسطه باید به بهتر ین شکل از آن بگذرند تا بتوانند آینده تحصیلی و شغلی خود را تضمین کنند، روند روزافزون شرکت در کلاسهای فوق برنامه، آزموهای آزمایشی و ثبت نام در مدارس غیر دولتی از همان ابتدای شروع دوره متوسطه کاملاً مشهود است و خانواده ها با وجود مشکلات اقتصادی فراوان، حاضر به تحمل بار اقتصادی مضاعف می شوند تا فرزندشان نهایتاً در آزمون ورودی دانشگاه بهترین نتیجه را بگیرد و همین

مسئله لاجرم زمینه ساز بالا رفتن توقع آنان از فرزندشان نیز می شود و نوجوان هم به دلیل اینکه می خواهد زحمات والدینش را جبران کند، برای خود استانداردهای بالاتر از حد توان تحصیلی خود در نظر می گیرد. از لحاظ نظری انجام این پژوهش می تواند گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این مسأله و عوامل مرتبط با آن به عنوان یک مبحث جدید که به تازگی به قلمرو روان شناسی تربیتی وارد شده بر دارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی آن در دانش آموزان ارائه نماید و می تواند مورد استفاده محافل آموزشی، پژوهشی و درمانی قرار گیرد. همچنین می تواند تا حدی کاهش پژوهش در این حیطه به خصوص در داخل کشور را جبران نماید. باتوجه به بررسی های محقق، پژوهشی که ارائه مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر سنندج را مورد توجه قرار داده و بررسی کند، احتمالاً در داخل یا صورت نگرفته و یا بسیار محدود و بصورت مهجور و غیرقابل دسترسی آسان به نتایج آن می باشد.

از دیگر جنبه های نظری پژوهش حاضر می توان به اهمیت استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات تحصیلی و تاثیر آن بر اضطراب امتحان افراد اشاره کرد که نگارنده معتقد است، متغیرهایی مهم در کیفیت نظام آموزشی هستند. از سویی بررسی همه جانبه سازه های پیش گفته، می تواند به شناخت بهتر و اهمیت این متغیرها، بررسی اهمیت آنها، چگونگی کارکرد آنها در نظام آموزشی و همچنین بالا بردن دانش نظری در مورد سازه های فوق کمک شایان توجهی کند.

از ضرورت های دیگر این پژوهش اینکه، روان شناسی تربیتی همیشه توجه خود را معطوف به مساعد سازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزش های موثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل مخل آن نموده است. در این بین داشتن استرس انتظارات تحصیلی و اجتناب مقابله ای از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم استرس انتظارات تحصیلی را که فقدان یا نقصان آن می تواند از جمله علل یا پیشایندهای اضطراب امتحان باشد نشان می دهد. از سوی دیگر می توان به اهمیت کاربردی آن نیز اشاره نمود که در بعد کاربردی می تواند پیش زمینه هایی را برای کاربرد مفاهیم مربوط به کاهش استرس انتظارات تحصیلی و اجتناب مقابله ای در کاهش اضطراب امتحان فراهم آورده و در مداخلات مربوط به اضطراب امتحان نتایج تحقیق مورد استفاده قرار گیرد.

پیشینه پژوهش

میرزایی (۱۴۰۱) پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه تعلل ورزی، هیجان های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش آموزان انجام دادند یافته ها حاکی از آن است که میان هیجانات تحصیلی منفی و اضطراب امتحان یک رابطه معنادار و مثبت وجود داشته است ($P < 0.01$ و $r = 0.495$)، همچنین میان تعلل ورزی تحصیلی و اضطراب امتحان یک رابطه معنادار و مثبت ($P < 0.01$ و $r = 0.386$) وجود داشت. ولی میان هیجانات تحصیلی مثبت و اضطراب امتحان و همچنین میان اشتیاق تحصیلی و اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نشد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که هیجانات منفی تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی بر اضطراب امتحان دانش آموزان مؤثر است و این دو میتوانند اضطراب امتحان را در دانش آموزان افزایش دهند.

اسلامیان (۱۴۰۰) پژوهشی تحت عنوان بررسی روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه کمال گرایی، باورهای فراشناختی و خودپنداره با تاکید بر نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان و استرس انتظارات تحصیلی انجام دادند نتایج نشان داد که مسیرهای مستقیم کمال گرایی، خودپنداره و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش نیافته بر اضطراب امتحان معنادار بودند. اما مسیرهای مستقیم باورهای فراشناختی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش یافته و استرس انتظارات تحصیلی بر اضطراب امتحان معنادار نبودند. همچنین اثرات غیرمستقیم کمال گرایی، خودپنداره و باورهای فراشناختی از طریق نقش میانجی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش نیافته بر اضطراب امتحان معنادار بود. اما اثرات غیرمستقیم کمال گرایی، خودپنداره و باورهای فراشناختی از طریق نقش میانجی

راهنماهای تنظیم شناختی هیجانی سازش یافته بر اضطراب امتحان معنادار نبود. در نهایت نتایج نشان داد که اثرات غیرمستقیم کمال گرایی، خودپنداره و باورهای فراشناختی از طریق نقش میانجی استرس انتظارات تحصیلی بر اضطراب امتحان معنادار نبود.

- هاشمی پور و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی تحت عنوان مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس **طرحواره اجتنابی** با نقش واسطه‌ای **اضطراب امتحان** انجام دادند یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی تدوین شده، برازندگی مطلوبی با داده‌های جمع‌آوری شده دارد. متغیرهای اضطراب امتحان و طرحواره‌های هیجانی به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی داشتند و در مجموع ۳۱ درصد واریانس آن را تبیین می‌کنند. طرحواره‌های هیجانی به صورت مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر داشت. این متغیر همچنین به صورت غیرمستقیم از طریق اضطراب امتحان بر اهمال‌کاری تحصیلی اثرگذار بود. بر این اساس، داشتن باورهای منفی درباره هیجان‌ها، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان بالاتر می‌کند و از طریق افزایش اضطراب امتحان اهمال‌کاری تحصیلی را بالا می‌برد.

- خسروی، استوار، اعظمی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی اضطراب امتحان بالا، برحسب میزان مهارت‌های مطالعه و امتحان دادن آنها، تمایز قائل می‌شوند و نقص در مهارت‌های مطالعه و امتحان دادن یکی از انواع اضطراب امتحان می‌باشد. عملکرد ضعیف این گروه افراد در امتحان ناشی از ضعف مهارت‌هایشان در اکتساب (رمزگردانی)، سازمان‌دهی/تمرین (مهارت‌های مطالعه) و بازیابی/کاربرد مطالب در حین امتحان می‌باشد.

پورقورچی (۱۳۹۹) پژوهشی تحت عنوان مقایسه اثربخشی درمان شناختی- رفتاری و مهارت‌های مقابله با استرس با سازگاری تحصیلی و اضطراب امتحان در نوجوانان دختر و پسر انجام دادند یافته‌ها نشان داد که درمان شناختی- رفتاری و مهارت‌های مقابله با استرس به صورت معناداری باعث افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان می‌شود $P < 0/01$ ، اما این دو روش نسبت به یکدیگر تفاوت معناداری نداشته‌اند ($P > 0/05$).

گائو ژنگ و همکاران (۲۰۲۳) پژوهشی تحت عنوان ارتباط بین **اضطراب امتحان** در دانشجویان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی هیجانی تنظیمی و نقش تعدیل‌کننده انتظارات والدین انجام دادند نتایج نشان داد که بین استرس تحصیلی و اضطراب امتحان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، انتظارات والدین با استرس تحصیلی همبستگی منفی اما با خودکارآمدی هیجانی تنظیمی و خودکارآمدی هیجانی تنظیمی با استرس تحصیلی و اضطراب امتحان همبستگی منفی داشت. نتایج نشان داد که خودکارآمدی هیجانی تنظیمی نقش واسطه‌ای در استرس تحصیلی و اضطراب امتحان داشت و رابطه بین استرس تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تنظیمی با انتظارات والدین تعدیل شد که نشان داد انتظارات والدین و خودکارآمدی هیجانی تنظیمی ممکن است نقش مهمی در رابطه بین استرس تحصیلی و اضطراب امتحان دارند.

- کیل، واگر، لابی^۲ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه نگرش والدین و هیجانات تحصیلی با **اضطراب امتحان** دانش‌آموزان آمریکا" پرداختند. در بررسی‌های خود در زمینه نگرش والدین و هیجانات تحصیلی آنان در مقیاس اضطراب امتحان نشان دادند که یکی از معیارهای دست‌یابی به آنچه منجر به رشد اضطراب دانش‌آموز می‌شود درک نگرش والدین و عوامل تعیین‌کننده رفتارهای مادر و پدر می‌باشد. و به طور کلی نتایج نشان داد که بین نگرش والدین و هیجانات تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

- سومینن، هلینیوس، بلومرگ، اوتلاوکوسکن و^۳ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه بین **هیجان تحصیلی، اضطراب امتحان** و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فرانسه" پرداختند نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای هیجان تحصیلی مناسب اضطراب پایین در مدرسه و عملکرد تحصیلی بالا تجربه می‌کردند ولی دانش‌آموزانی که نابسامانی تحصیلی داشتند دارای اضطراب بالایی بودند.

² .kil&vager&labi

³ - Suominen , Helenius , Blomberg , Uutela & Koskenvuo

روبن و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی تحت عنوان تأثیر هوش هیجانی بر تاب آوری، اضطراب امتحان، استرس تحصیلی و رژیم غذایی مدیریتانه ای. مطالعه با دانشجویان دانشگاه انجام دادند این مطالعه با شرکت ۷۳۳ مرد و ۶۱۴ دانشجوی دختر از دانشگاه آلمریا در رده سنی ۱۹ تا ۲۷ سال انجام شد. برای تبیین روابط علی بین متغیرها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد هوش هیجانی به طور مثبت تاب آوری را پیش بینی می کند. به نوبه خود، اضطراب امتحان و استرس تحصیلی توسط تاب آوری منفی پیش بینی شد. در نهایت، اضطراب امتحان و استرس تحصیلی توسط رژیم غذایی مدیریتانه ای منفی پیش بینی شد. به طور خلاصه، نتایج مطالعه حاضر نشان داده است که انتقال تحصیلی به دانشگاه و فشار نمره می تواند پیامدهای ناسازگاری برای مصرف مواد غذایی ایجاد کند.

- دویی، پاندی و میشر^۴ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه شادکامی و هیجان تحصیلی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان آمریکا" پرداختند که نتایج نشان داد بین شادکامی و هیجان تحصیلی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

راچل و همکاران (۲۰۱۹) پژوهشی تحت عنوان پرسشنامه اضطراب تحصیلی: شواهدی برای الگوهای جداشدنی اضطراب مرتبط با ریاضی و سایر منابع استرس تحصیلی انجام دادند در اینجا ما پرسشنامه اضطراب تحصیلی (AAI) را توسعه می دهیم، یک معیار خودگزارشی کارآمد و معتبر که برای آزمایش اضطراب ریاضی و همچنین تمایز اضطراب مرتبط با ریاضیات از سایر مشارکت های اضطراب در حوزه های مختلف دانشگاهی طراحی شده است. در مطالعه ۱، مواردی را جدا کردیم که به طور مستقل هر حوزه اضطراب را اندازه گیری می کنند، واریانس همپوشانی بین اضطراب ریاضی و سایر سازه ها را کاهش می دهند، و تعیین می کنند که کدام مؤلفه ها را می توان یا نمی توان متمایز کرد. مطالعات ۲ و ۳ نشان می دهد که AAI برای جمعیت های کارشناسی و نوجوانان سازگار و قابل اعتماد است. در مطالعه ۳، نقص عملکرد مرتبط با اضطراب در کلاس ریاضی دبیرستان با نمرات خرده مقیاس AAI-Math مرتبط بود. در مطالعه ۴، خرده مقیاس AAI-Math با درک افزایش پیچیدگی ریاضی، کاهش تخمین دقت و افزایش احساسات منفی در هنگام مشاهده عبارات ریاضی مرتبط بود. در چهار مطالعه، ما نشان می دهیم که AAI یک معیار قابل اعتماد و معتبر برای اضطراب ریاضی و سایر حوزه های اضطراب تحصیلی است، که پرسشنامه ای کارآمد برای تعیین حوزه هایی ارائه می کند که در آن دانش آموزان ممکن است برای دستیابی به پتانسیل کامل خود به حمایت بیشتری نیاز داشته باشند.

روش پژوهش

در این تحقیق هدف اصلی، ارائه مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج است از این رو، پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی-همبستگی با مدلیابی معادلات ساختاری و از لحاظ هدف، کاربردی بود. زیرا، تحقیقات توصیفی شامل مجموعه روشهایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط یا پدیده های مورد بررسی است (سرمه و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین، تحقیقات همبستگی تحقیقاتی هستند که در آن ها سعی می شود روابط بین متغیرهای مختلف با استفاده از ضریب همبستگی کشف یا تعیین شود. هدف روش تحقیق همبستگی مطالعه حدود تغییرات یک یا چند متغیر با حدود تغییرات یک یا چند متغیر دیگر است (سیف، ۱۳۹۲). جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ که بر اساس آمار دریافتی آموزش و پرورش شهرستان سنندج به تعداد ۴۲۷۱ نفر در قالب ۲۱ مدرسه بودند.

⁴- Dubey, Pandey & Mishra

برای تعیین حجم یا اندازه نمونه در علم آمار و احتمال روشهای مختلفی وجود دارد. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین حجم نمونه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۵۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و به جهت جلوگیری از افت نمونه و ... ۱۰٪ بیشتر، که مقدار به دست آمده برابر با ۳۸۶ نفر است. در مرحله بعد برای انتخاب نمونه های پژوهش، روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. به این صورت که، در مرحله اول خوشه ها (مدارس) انتخاب و در مرحله دوم هر خوشه «دانش آموزان هر مدرسه» به تصادف از کلاس های آن انتخاب می شدند. به طوریکه، از بین تمامی مدارس دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنندج (۲۱ مدرسه)، تعداد ۵ مدرسه (از هر منطقه جغرافیایی یک مدرسه) و از هر مدرسه ۳ کلاس (از هر پایه تحصیلی یک کلاس) انتخاب گردید. سپس، در میان کلاسهای انتخاب شده، پرسشنامه های پژوهش جهت تکمیل به صورت آنلاین برای دانش آموزان ارسال شد. در نهایت بعد از دریافت پرسشنامه و به دلیل مخدوش بودن تعدادی از آنها و عدم همکاری برخی از دانش آموزان و تلاش و یادآوری زیاد پژوهشگر در تکمیل پرسشنامه ها، تعداد ۳۶۴ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت.

روش گردآوری اطلاعات به روش های کتابخانه ای و روش های میدانی قابل تقسیم است. در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مربوط به پاسخگویی به سؤالات پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شده است، همچنین از روش کتابخانه ای مانند مطالعه کتاب ها، مقالات، مجلات، طرح های پژوهشی و بانک های اطلاعاتی اینترنتی، مصاحبه با متخصصان و صاحب نظران مرتبط با موضوع مورد مطالعه (اساتید دانشگاه...) برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری استفاده شده است. در این پژوهش، محقق برای تهیه پرسشنامه تحقیقاتی خود اقدام به تهیه پرسشنامه آنلاین نمود. گوگل فرم ابزاری نیرومند برای ساخت و طراحی انواع فرم (برگه ای آزمون، نظرسنجی و ...) محسوب می شود. در این پژوهش نیز، در محیط گوگل فرم پرسشنامه ها را تهیه و لینک الکترونیکی تهیه گردید و سپس به مدارس مراجعه و با همکاری مدیران و دریافت لیست شماره تلفن والدین و دانش آموزان، لینک سؤالات پرسشنامه در اختیار آنها قرار داده شد و تکمیل پرسشنامه ها به صورت الکترونیکی دریافت شده است. در نهایت بعد از دریافت پرسشنامه و به دلیل مخدوش بودن تعدادی از آنها و عدم همکاری برخی از دانش آموزان و تلاش و یادآوری زیاد پژوهشگر در تکمیل پرسشنامه ها، تعداد ۳۶۴ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت.

در این تحقیق به تناوب از روش های پیش گفته استفاده شده است، اما ابزار اصلی گردآوری داده ها، پرسشنامه های استاندارد شامل؛ پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۸)، پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)، پرسشنامه هیجانات منفی تحصیلی پرکان و همکاران (۲۰۰۲) و پرسشنامه اجتناب مقابله ای یانگ و ریگ (۱۹۹۴) و پس از ترجمه و بومی سازی با فرهنگ کشور می باشد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها نیز با نظر استادان راهنما و مشاور و نظرخواهی از صاحب نظران این حوزه بررسی و تأیید شد.

پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۸)

در این پژوهش برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۸) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۳۷ گویه است که باید در مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به صورت «بلی و خیر» به آن پاسخ داده شود. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد نشان دهنده اضطراب امتحان بیشتر است. با توجه به مشخصات روانسنجی مناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسشنامه، استفاده از آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مناسب است. واگمن و کورمایر (۱۹۸۰) ضریب پایایی بازآزمایی را برای مقیاس اضطراب امتحان ۸۷ درصد گزارش کرده اند. در پژوهش بیابانگرد (۲۰۰۷) نیز روایی و پایایی این پرسشنامه سنجیده شده و با ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۰/۹۵ و روایی معیار برابر ۰/۷۲ به دست آمده است که در مجموع قابل قبول می باشد.

در پژوهش حاضر نیز، میزان پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0.84/0.84$ (معادل ۸۴ درصد) بدست آمد. بنابراین، پرسشنامه اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)

انگ و هوان (۲۰۰۶) پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی را به منظور تنیدگی ادراک شده به وسیله دانش آموزان در موقعیت های آموزشی طراحی کرده اند. این پرسشنامه ۹ سوال دارد که دارای دو خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان (۵ سوال) و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود (۴ سوال) است و با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای از هرگز (۱ نمره)، به ندرت (۲ نمره)، گاهی اوقات (۳ نمره)، اغلب (۴ نمره)، تقریباً همیشه (۵ نمره) درجه بندی شده است. نتایج مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۶)، همسو با مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶)، نشان می دهد پرسشنامه استرس تحصیلی و خرده مقیاس های آن نمرات پایا و روایی را به منظور اندازه گیری تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارهای خود و دیگران در دانش آموزان ایرانی فراهم می آورد. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و عاملهای دوگانه پرسشنامه استرس تحصیلی نشان می دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار است. این ضرایب بین $0.69/0.69$ و $0.83/0.83$ بودند.

در پژوهش حاضر میزان پایایی پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی و مؤلفه های آن در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به صورت جدول (۳-۱) ارائه شده است.

جدول (۱): نتایج پایایی مقیاس استرس انتظارات تحصیلی و مؤلفه های آن در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر

سنندج

مؤلفه/متغیر	تعداد گویه	پایایی	میزان مطلوب	نتیجه
استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان	۵	۰/۸۲	بیشتر از ۰/۷۰	تایید
استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود	۴	۰/۸۵	بیشتر از ۰/۷۰	تایید
استرس انتظارات تحصیلی	۹	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۷۰	تایید

جدول (۱) نشان می دهد که میزان پایایی مقیاس استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برابر با ۰/۸۳ است. بنابراین، پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است. به همین ترتیب، جدول (۳-۱) نشان می دهد که میزان پایایی مؤلفه های استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۵ می باشد، که نتیجه می شود مؤلفه های استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج نیز از اعتبار پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

پرسشنامه هیجانات (منفی) تحصیلی پرکان و همکاران (۲۰۰۲)

پرسشنامه هیجانات تحصیلی پرکان و همکاران (۲۰۰۲) شامل ۴۳ سوال است که ۲ مؤلفه هیجانات تحصیلی مثبت با سوالات ۱، ۷، ۹، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۲۶، ۳۰، ۳۷ و ۳۹ و هیجانات تحصیلی منفی با سوالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۱، ۴۲ و ۴۳ را اندازه گیری می کند. در پرسشنامه موردنظر دانش آموزان تجربیات هیجانی خود را در مقیاس لیکرتی ۵ درجه ای به صورت هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، بعضی وقت ها ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره پاسخ می دهند. سازندگان پرسشنامه نیز ضرایب آلفای کرونباخ آن را در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ به دست آورده اند (پرکان، گئوتز و پری، ۲۰۰۵). در داخل ایران این پرسشنامه توسط کدیور، فرزاد، کاوسیانی و نیکدل (۱۳۸۸) ترجمه و رواسازی شده است برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸ دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی و پایایی پرسشنامه هیجانات تحصیلی است (کدیور، فرزاد، کاوسیانی و نیکدل، ۱۳۸۸). همچنین در یک پژوهش دیگر در ایران، پایایی پرسشنامه بررسی و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه و به دست آمده است (یوسفی و بردبار، ۱۳۹۵).

در پژوهش حاضر میزان پایایی پرسشنامه هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد که نشان می دهد پرسشنامه هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

پرسشنامه اجتناب مقابله ای یانگ و ریگ (۱۹۹۴)

پرسشنامه اجتناب مقابله ای یانگ و ریگ (۱۹۹۴) یک پرسشنامه ۴۰ آیتمی تک عاملی است که طیف پاسخها بین ۱ (در مورد من کاملاً نادرست) تا ۶ (در مورد من کاملاً درست) است که نمره بیشتر به معنای اثرات بیشتر طرحواره اجتناب در فرد است. این پرسشنامه شامل ۱۴ راهبرد مقابله‌ای اجتنابی؛ فکر نکردن به‌طور عمد در مورد مسائل ناخوشایند، سوء مصرف مواد، انکار ناخوشی، کنترل و منطقی بودن افراطی، سرکوب خشم، علائم روانی-جسمی، گوشه‌گیری و دوری‌گزینی از مردم، انکار خاطرات، اجتناب از طریق خوابیدن/فقدان انرژی، حواس‌پرتی از طریق درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف، آرام کردن خود، خوردن، خرید کردن، و جز آن، بازداری منفعلانه هیجان‌های ناخوشایند، حواس‌پرتی منفعل، رویاپردازی و اجتناب از موقعیت‌های ناخوشایند و غیره است. این پرسشنامه توسط یانگ و ریگ (۱۹۹۴) اعتباریابی و مورد تأیید قرار گرفته است. در مطالعات مختلف دیگری به بررسی روایی محتوایی پرسشنامه اجتناب پرداخته شده و از نظر متخصصان قابل قبول بوده و قادر است سازه اجتناب را ارزیابی کند. میزان پایایی درونی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف قابل قبول (۰/۷۰ تا ۰/۷۹) گزارش شده است (ماریت و همکاران، ۲۰۱۴؛ زرگر و همکاران، ۱۳۹۲).

در پژوهش حاضر نیز، میزان پایایی پرسشنامه اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد که نشان می‌دهد پرسشنامه اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده ابتدا با تکنیک‌های موجود در آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی به توصیف وضعیت موجود با توجه به نمونه مورد بررسی پرداخته شده است. برای آزمون فرضیه‌ها ابتدا نرمال بودن متغیرهای تحقیق به کمک آزمون کلموگروف - اسمیرنوف بررسی و سپس از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی تاییدی، تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده خواهد شد. یادآوری می‌شود که مدل معادلات ساختاری روشی برای بررسی روابط میان متغیرهای پنهان است که همزمان متغیرهای مشاهده‌پذیر را نیز در نظر می‌گیرد. منظور از متغیرهای پنهان همان عوامل اصلی هستند که در یک الگو یا مدل مفهومی نمایش داده می‌شوند. متغیرهای مشاهده‌پذیر نیز همان گویه‌ها یا سوالات مربوط به سنجش عوامل اصلی می‌باشند (حبیبی، ۱۳۹۶). این رویکرد به برآورد ضرایب مسیرها، بارهای عاملی و با روش حداقل رسلندن تفاوت بین ماتریس کوواریانس مبتنی بر نمونه و ماتریس کوواریانس مبتنی بر مدل می‌پردازد (هومن، ۱۳۹۵).

در یک مدل اندازه‌گیری با استفاده از مدل معادلات ساختاری، قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده بوسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از ۰/۳ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف‌نظر می‌شود. بار عاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ قابل قبول است و اگر بزرگتر از ۰/۶ باشد خیلی مطلوب است (کلاین، ۱۹۹۴). همچنین، جهت معناداری بارهای عاملی از آزمون ارزشی t (C.R.) استفاده می‌شود که باید مقدار C.R. برای هر بار عاملی خارج فاصله (-۲ و ۲) باشد. همچنین، جهت تبیین یک مدل معادلات ساختاری، بیش از سی شاخص ارزندگی معرفی شده است که برقرار بودن تعدادی از آنها در تبیین یک مدل کفایت می‌کند (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). برخی شاخصه‌های ارزندگی مدل معادلات ساختاری با توجه به کاربرد آنها در این پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): برخی از شاخصه های ارزشندی مدل معادلات ساختاری

شاخص ارزشندی	اختصار	حد مطلوب و مورد پذیرش شاخص های ارزشندی
خی دو ^۵	χ^2	هر چه مقدار آن کوچکتر باشد برازش مدل بیشتر است
نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ^۶	χ^2/DF	کمتر از ۴ باشد برازش بیشتر است
ریشه میانگین مربعات باقیمانده ^۷	RMSEA	کمتر از ۰/۰۸ باشد برازش بیشتر است
شاخص نیکویی برازش ^۸	GFI	نزدیک و بزرگتر از ۰/۹۰ باشد برازش بیشتر است
شاخص برازش تطبیقی ^۹	CFI	نزدیک و بزرگتر از ۰/۹۰ باشد برازش بیشتر است
شاخص برازش هنجار شده بنتلر-بونت ^{۱۰}	NFI	نزدیک و بزرگتر از ۰/۹۰ باشد برازش بیشتر است

یافته های توصیفی: متغیرهای پژوهش

در این بخش به تحلیل و ارزیابی متغیرهای اصلی پژوهش با استفاده از شاخصهای توصیفی آماری پرداخته می شود.

اضطراب امتحان

نتایج توزیع میانگین اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج توزیع میانگین اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج

مؤلفه/متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	364	1/00	37/00	15/43	9/44

در جدول (۳)، نتایج توزیع میانگین نشان می دهد که میزان اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برابر با ۱۵/۴۳ است که این میزان کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۲۰ است. به عبارتی، میزان اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد.

استرس انتظارات تحصیلی

نتایج توزیع میانگین استرس انتظارات تحصیلی و مؤلفه های آن در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در جدول (۴) ارائه شده است.

⁵ - Chi-square

⁶ - Ratio Chi-square of Freedom degree

⁷ - Root Mean Squared Residual

⁸ - Goodness - of- Fit index

⁹ - comparative fit index

¹⁰ - Normal Fit Index

جدول (۴): نتایج توزیع میانگین استرس انتظارات تحصیلی و مؤلفه های آن در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر

سنندج

مؤلفه/متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان	364	00/10	25/00	21/83	2/50
استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود	364	8/00	20/00	17/31	2/32
استرس انتظارات تحصیلی	364	18/00	45/00	39/15	4/42

نتایج توزیع میانگین نشان می دهد که میزان استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برابر با ۳۹/۱۵ است که این میزان بیشتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۲۲/۵۰ است. به عبارتی، میزان استرس انتظارات تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. به همین ترتیب، جدول (۴-۵) نشان می دهد که میزان مؤلفه های استرس انتظارات تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج نیز در بالاتر از سطح متوسط قرار دارند (زیرا، میانگین مؤلفه ها در سطح بزرگتر از مقدار متوسط و مطلوب خود می باشند).

هیجانات منفی تحصیلی

نتایج توزیع میانگین هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵): نتایج توزیع میانگین هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج

مؤلفه/متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
هیجانات منفی تحصیلی	364	32/00	121/00	80/77	20/78

نتایج توزیع میانگین نشان می دهد که میزان هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برابر با ۸۰/۷۷ است که این میزان نزدیک مقدار متوسط و مطلوب عدد ۸۰/۰۰ است. به عبارتی، میزان هیجانات منفی تحصیلی در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سطح متوسط قرار دارد.

اجتناب مقابله ای

نتایج توزیع میانگین اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول (۶): نتایج توزیع میانگین اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج

مؤلفه/متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
اجتناب مقابله ای	364	42/00	163/00	89/82	19/55

نتایج توزیع میانگین نشان می دهد که میزان اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برابر با ۸۹/۸۲ است که این میزان کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۱۲۰/۰۰ است. به عبارتی، میزان اجتناب مقابله ای در بین دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد.

تحلیل فرضیه های پژوهش

در این بخش به تحلیل فرضیه اصلی و فرضیه های فرعی پژوهش پرداخته می شود.

فرضیه اصلی.

-مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج برازش مطلوب دارد.

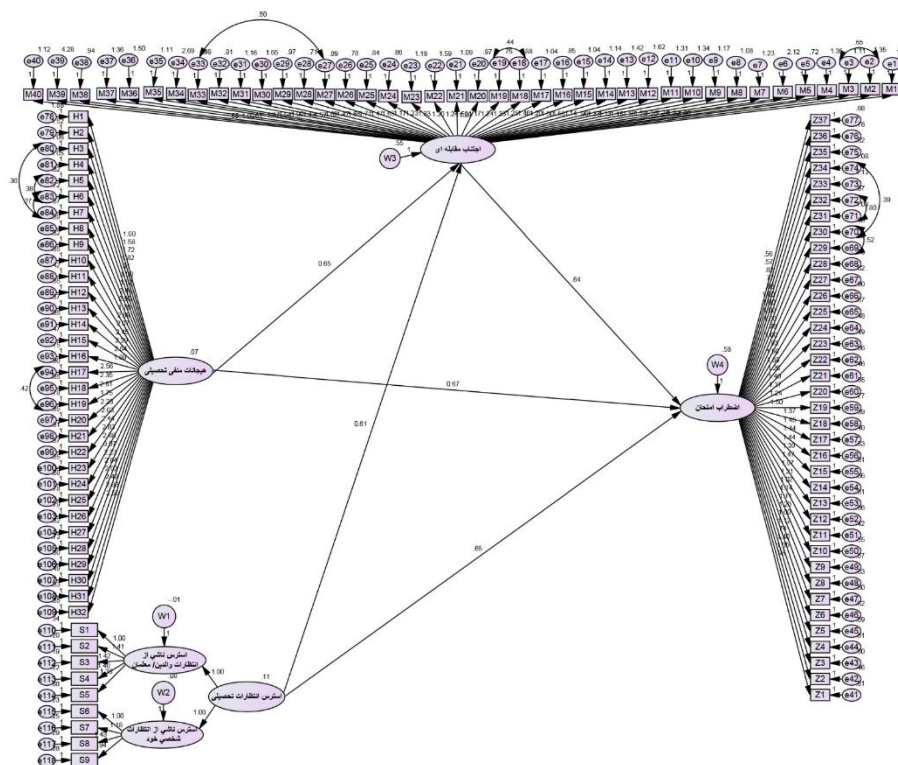
برای تحلیل فرضیه اصلی، از تکنیک مدل معادلات ساختاری با بررسی و ارزیابی اثرات کل، مستقیم و میانجی (غیرمستقیم) به کمک نرم افزار آموس (AMOS) استفاده می شود. لازم به یادآوری است که مدل پس از اصلاح و ارتباط بین خطاها و مینیمم آنها بدست آمده است.

جدول (۷) نتایج آزمون شاخصهای ارزندگی مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج را نشان می دهد.

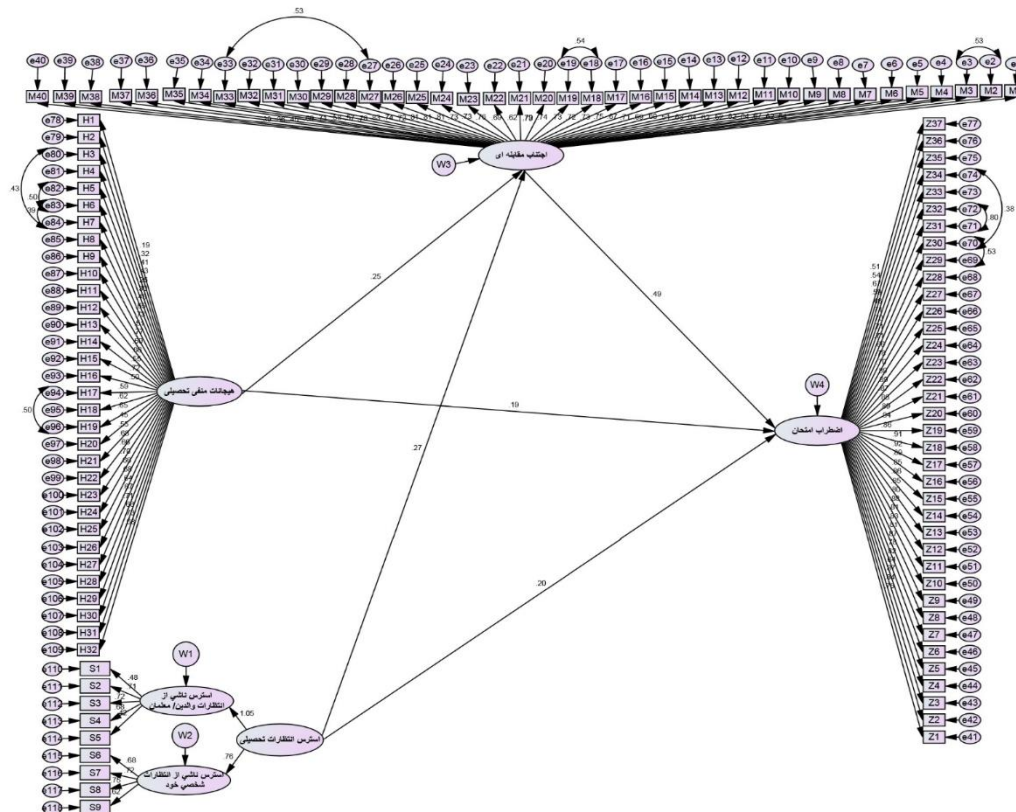
جدول (۷): نتایج آزمون شاخصهای ارزندگی مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج

مدل	χ^2	DF	χ^2/DF	RMSEA	GFI	CFI	NFI
نتایج	۱۸۶۶/۴۲۸	۶۷۸۱	۲/۷۵۲	۰/۰۶۹	۰/۹۲۱	۰/۹۵۳	۰/۹۲۸
مدل پژوهش	۳						

شاخصهای ارزندگی در جدول (۷) نشان می دهد میزان شاخص χ^2/df در ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله ای کمتر از سطح مطلوب و مقدار قابل قبول عدد ۴ می باشد. همچنین، میزان شاخص $RMSEA$ در مدل کمتر از سطح معنی داری و قابل قبول ۰/۰۸ بوده که نشان دهنده برازش مناسب و خوب مدل است. به همین ترتیب، در جدول (۴-۱۷) مقادیر اندازه های برازندگی GFI ، CFI و NFI ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله ای بزرگتر از ۰/۹۰ می باشند، که مقادیری مناسب و مطلوب محسوب می شوند. از این رو ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله ای توسط داده های پژوهش در سطح مناسبی از نظریه های استفاده شده حمایت کرده و برای تبیین مدل، مناسب محسوب می شود. همچنین، در نمودارهای (۱) و (۲) نتایج برآورد ضرایب مسیر و بارهای عاملی ارزندگی مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با تخمین غیر استاندارد و استاندارد نمایش داده شده است.



نمودار (۱): نتایج ضرایب مسیر و بار عاملی مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنان با تخمین غیر استاندارد



نمودار (۲): نتایج ضرایب مسیر و بار عاملی مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با تخمین استاندارد

نمودارهای (۱) و (۲) نشان می دهند کلیه ی بارهای عاملی بین گویه ها، ابعاد و متغیر مرتبط با آنها برای همه کلیه ی مؤلفه های مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بزرگتر از ۰/۳۰ می باشد. در نتیجه، قدرت رابطه و قدرت تبیین کنندگی برای هر متغیر با بعد و گویه های آن در مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله ای مطلوب و مناسب بوده است.

بر اساس نمودارهای (۲) و (۳)، نتایج تخمین ضرایب مسیر غیر استاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در جدول (۸) گزارش شده است.

جدول (۸): نتایج ضرایب مسیر و آزمون آنها در مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان

مسیر	B	β	C.R.	P
استرس انتظارات تحصیلی ← اضطراب امتحان	۰/۶۷۱	۰/۱۹۵	۴/۴۱۹	***
هیجانات منفی تحصیلی ← اضطراب امتحان	۰/۵۹۸	۰/۲۰۵	۴/۱۶۹	***
اجتناب مقابله‌ای ← اضطراب امتحان	۰/۶۴۱	۰/۴۹۰	۴/۵۱۶	***
استرس انتظارات تحصیلی ← اجتناب مقابله‌ای	۰/۶۵۲	۰/۲۴۸	۴/۸۶۴	***
هیجانات منفی تحصیلی ← اجتناب مقابله‌ای	۰/۶۱۲	۰/۲۷۴	۴/۳۲۵	***

همانگونه که جدول (۸) نشان می‌دهد کلیه ضرایب مسیر در مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان، معنادار می‌باشد، زیرا مقادیر C.R. خارج فاصله (۲+ و ۲-) می‌باشند. همچنین، معناداری مقادیر P کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، کلیه گویه‌ها (سوالات) به کار گرفته در تحقیق، قدرت تبیین‌کنندگی مورد نظر را برای مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان مورد نظر داشته‌اند و با توجه به نتایج مشخصه‌های برازندگی، ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده و بار عاملی، ضرایب مسیر و C.R. ابزار گردآوری داده‌ها مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان دارای ویژگی‌های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوب و مطلوبی می‌باشد.

اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان نقش میانجیگری دارد.

برای تعیین نوع نقش میانجی و میزان اثر اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان، با استفاده از نتایج مدل پژوهش و نمودارهای (۱) و (۲) در فرضیه اصلی، نتایج اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل در حالت‌های غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در جدول (۹) گزارش شده است.

جدول (۹). نتایج اثرات میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنجان

مسیر	اثر			اثر کل
	میانجی	مستقیم	غیرمستقیم	
استرس انتظارات تحصیلی ← اجتناب مقابله‌ای ← اضطراب امتحان	وابسته	غیراستاندارد	۰/۶۷۱	۱/۰۸۹
		استاندارد	۰/۱۹۵	۰/۳۱۷
		C.R.	۴/۴۱۹	۵/۹۸۶
		Sig.	***	***
	نتیجه (نقش): میانجی			Partial Mediation

جدول (۹) نشان می‌دهد که اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با میانجی‌گری اجتناب مقابله‌ای در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد، زیرا دارای خطای آزمون کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند. همچنین، در جدول (۴-۲۶) مشاهده می‌شود که نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در حالت استاندارد به میزان ۰/۱۲۱ واحد به اثرات کل رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج اضافه می‌کند. در نتیجه، میزان اثرات کل رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با حضور میانجی اجتناب مقابله‌ای برابر با ۰/۱۹۵ می‌باشد که این مقدار با مقایسه با میزان اثر مستقیم با مقدار ۰/۳۱۷، مقدار قابل توجه‌ای می‌باشد. به عبارتی، متغیر میانجی اجتناب مقابله‌ای می‌تواند در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج به میزان اثر ۰/۱۲۱، تاثیر مثبت و غیر مستقیم معناداری داشته باشد. به همین ترتیب، از جدول (۹) با توجه به معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نتیجه می‌شود که متغیر میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج تاثیرگذار و دارای اثر جزئی (Partial Mediation) می‌باشد. بنابراین نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج به طور مستقیم و غیرمستقیم موثر و مورد تایید می‌باشد.

اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج نقش میانجی‌گری دارد.

برای تعیین نوع نقش میانجی و میزان اثر اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج، با استفاده از نتایج مدل پژوهش و نمودارهای (۱) و (۲) در فرضیه اصلی، نتایج اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل در حالت‌های غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آنها (C.R.) در جدول (۱۰) گزارش شده است.

جدول (۱۰). نتایج اثرات میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج

مسیر	میانجی			اثر کل
	مستقل	وابسته	برآورد	
هیجانات منفی تحصیلی ← اجتناب مقابله‌ای ← اضطراب امتحان	غیراستاندارد	۰/۵۹۸	۰/۳۹۲	۰/۹۹۰
	استاندارد	۰/۲۰۵	۰/۱۳۴	۰/۳۳۹
	C.R.	۴/۱۶۹	۲/۷۳۴	۴/۰۱۱
	Sig.	***	***	***
	نتیجه (نقش): میانجی			Partial Mediation

جدول (۱۰) نشان می‌دهد که اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با میانجی‌گری اجتناب مقابله‌ای در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد، زیرا دارای خطای آزمون کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند. همچنین، در جدول (۱۰) مشاهده می‌شود که نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در حالت استاندارد به میزان ۰/۱۳۴ واحد به اثرات کل رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر

سنندج اضافه می‌کند. در نتیجه، میزان اثرات کل رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج با حضور میانجی اجتناب مقابله‌ای برابر با ۰/۳۳۹ می‌باشد که این مقدار با مقایسه با میزان اثر مستقیم با مقدار ۰/۲۰۵، مقدار قابل توجه‌ای می‌باشد. به عبارتی، متغیر میانجی اجتناب مقابله‌ای می‌تواند در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج به میزان اثر ۰/۱۳۴، تاثیر مثبت و غیر مستقیم معناداری داشته باشد. به همین ترتیب، از جدول (۱۰) با توجه به معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نتیجه می‌شود که متغیر میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج تاثیرگذار و دارای اثر جزئی (Partial Mediation) می‌باشد. بنابراین نقش میانجی اجتناب مقابله‌ای در رابطه بین هیجانات منفی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج به طور مستقیم و غیرمستقیم موثر و مورد تایید می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل فصل چهارم نشان می‌دهد میزان شاخص χ^2/df در ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله‌ای کمتر از سطح مطلوب و مقدار قابل قبول عدد ۴ می‌باشد. همچنین، میزان شاخص $RMSEA$ در مدل کمتر از سطح معنی داری و قابل قبول ۰/۰۸ بوده که نشان دهنده برازش مناسب و خوب مدل است. از این رو مقادیر اندازه‌های برازندگی GFI ، CFI و NFI ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله‌ای بزرگتر از ۰/۹۰ می‌باشند، که مقادیری مناسب و مطلوب محسوب می‌شوند. از این رو ارزندگی مدل ساختاری اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بر اساس استرس انتظارات تحصیلی، تاب آوری روانشناختی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی گری اجتناب مقابله‌ای توسط داده‌های پژوهش در سطح مناسبی از نظریه‌های استفاده شده حمایت کرده و برای تبیین مدل، مناسب محسوب می‌شود. نتیجه این فرضیه با نتایج پژوهش میرزایی (۱۴۰۱)، اسلامیان (۱۴۰۰)، هاشمی پور و همکاران (۱۴۰۰)، گائو ژنگ و همکاران (۲۰۲۳) همسو و هم جهت است.

در تبیین نتیجه این فرضیه می‌توان گفت که دانش آموزان بخش عظیمی از جمعیت جامعه ما را تشکیل می‌دهند و این گروه گردانندگان جامعه فردا خواهند بود. یکی از دلایل موفقیت نظام آموزشی در هر کشور، داشتن دانش آموزانی سالم است و وجود مشکلات روانی و جسمی در امر آموزش دانش‌آموزان تأثیر جدی داشته و افت تحصیلی و گاهی ترک تحصیل را به دنبال دارد. بنابراین توجه به تأمین سلامت روانی دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار بوده و سلامت روانی فرد بخش اساسی و مهم در تأمین سلامت جسمانی است.

اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان شایع است و یکی از جدی‌ترین مشکلات در عرصه آموزش به شمار می‌رود و یکی از نگرانی‌ها و چالش‌های نظام آموزشی است (کریمی و میلانی، ۲۰۰۴ به نقل از پورغلامی و فاتحی، ۲۰۱۴). نوجوانان بخشی از گروه‌های حساس جامعه هستند که بسیاری از وقت خود را در مدارس به سر می‌برند و در اوقات بیرون از مدرسه نیز به انجام تکالیف می‌پردازند. حساسیت این گروه سنی و خصوصیات فردیشان، آنها را از مراقبت‌های روانی و رفتاری بی‌نیاز نمی‌سازد. نوجوانان به مقتضای سن و موقعیت خود در معرض انواع مختلف فشارهای روانی و غیر روانی قرار می‌گیرند و یکی از این فشارها اضطراب امتحان است که باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس ناکارآمدی، درماندگی، فقدان پایگاه و اطمینان داشته باشند و برخی علائم هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیک از خود بروز دهند (کاظمیان مقدم و مهربانی زاده، ۱۳۹۱: ۲۹)؛ بنا به یافته‌های محققان بین ۲۵ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان به اضطراب امتحان مبتلا هستند.

ساراسون و ماندلر بر این باورند که در موقعیت‌هایی نظیر موقعیت امتحان، معلومات مرتبط با آزمون و حالات اضطرابی آموخته شده وارد میدان می‌شوند. پاره‌ای از این حالات اضطرابی با آزمون مورد نظر مرتبط و برخی دیگر با آن نامرتبند. اگر سطح اضطراب برانگیخته شده با محتوای آزمون مرتبط باشند سطح کارآمدی افزایش می‌یابد. در حالی که اضطراب نامرتب با وظیفه محوله، سطح کارآمدی را کاهش می‌دهد (لارسن^{۱۱}، ۲۰۱۵). همچنین ماندلر (۲۰۱۶) بیان می‌کند که یکی از عوامل اضطراب امتحان می‌تواند ناشی از استرس انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان باشد همانطور که آنگ و همکاران (۲۰۰۷) فشارهای مرتبط با آموزش را مهم‌ترین منبع استرسی می‌دانند که جوانان و نوجوانان در سرتاسر دنیا با آن مواجه هستند. استرس انتظارات تحصیلی تنگنای روانشناختی است که توسط مقدار زیاد وظایف تحصیلی، انتظارات بالا از سوی افراد اثر گذار مانند استاد، پدر و مادر و همکلاسها تشکیل می‌شود. برخی از شواهد تجربی نشان داده اند که عوامل استرسی‌زای وابسته به تحصیل در مقایسه با عوامل دیگر در فراخوانی تجارب استرس‌زا از نقش بیشتری برخوردار بودند (هاروی و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌های انجام شده در زمینه استرس تحصیلی نقش دو عامل انتظارات دانش‌آموزان از خود و انتظارات دیگران از آنها را برجسته می‌سازد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ آنگ و هووان، ۲۰۰۶). وجود فشار برای کسب نمرات خوب و رسیدن به شغل سطح بالا در دانش‌آموزان سنگاپوری بسیار بالا است (هو و ییپ، ۲۰۰۳). چنین وضعیتی در دانش‌آموزان ژاپنی نیز وجود دارد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹) و میچی، گلاچان و بری (۲۰۰۱) نشان دادند که دانش‌آموزان ژاپنی انتظار بالایی از پیشرفت تحصیلی خود دارند. این انتظارات بالا زمینه استرس را فراهم می‌کند. به علاوه برآورده کردن انتظارات افراد مهم در زندگی نیز می‌تواند یکی دیگر از منابع استرس تحصیلی باشد (آنگ و همکاران، ۲۰۰۹). به عنوان مثال دانش‌آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنان را جلب کنند که همین موجب استرس می‌گردد (وونگ، سالیلی، هو، مک، لای و لام، ۲۰۰۵؛ سالیلی، چپو و لای، ۲۰۰۱). چندین مطالعه نشان داده است که دانش‌آموزان آسیایی انتظارات تحصیلی خود را بر مبنای انتظارات والدین و معلمان شکل می‌دهند (چن و استیونسون، ۱۹۹۵؛ گویت و ژی، ۱۹۹۹). (آنگ و و هووان، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می‌توان گفت افراد از خود انتظار دارند که به شکل عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین و اساتید را برآورده کرده و رضایت آنها را جلب کنند که همین منجر به استرس می‌شود (وونگ، ۲۰۰۱). جابن و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌کنند نظام خانواده بر استرس انتظارات تحصیلی افراد اثر دارد. اغلب والدین بدون آن که به ظرفیت و توانایی و استعداد فرزندان خود توجه داشته باشند انتظار دارند که آنها در تحصیل موفق باشند. در این زمان وقتی افراد حس می‌کنند که قادر به محقق ساختن انتظارات والدین و اساتید خود نیستند به تدریج احساس بی‌کفایتی و ضعف و ناتوانی کرده و انگیزه خود را از دست می‌دهند و در فاز شدیدتر آن دانش‌آموز به عزت نفس و خودپنداره خویش آسیب جدی می‌رساند و این امر منجر به اجتناب مقابله‌ای می‌شود. در کل می‌توان گفت که کمالگرایی والدین و انتظارات اشتباه اساتید می‌تواند منجر به آسیب و ناامنی و به وجود آورنده استرس در افراد باشد و این امر نهایتاً به اجتناب مقابله‌ای دانش‌آموز منجر خواهد شد (الیاس^۱، ۱۹۸۹). اجتناب مقابله‌ای یکی از مهم‌ترین عواملی است که موجب تضعیف روحیه دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد و قدرت تفکر را از آنان می‌گیرد و در نتیجه دانش‌آموزان از پاسخ دادن صحیح به سوالات باز می‌مانند که این منجر به دریافت اضطراب امتحان و نمره کم در امتحان شده و نمره کم نیز موجب احساس حقارت در دانش‌آموزان می‌شود و آنها خود را دانش‌آموزی ضعیف می‌پندارند که نمی‌تواند نمره خوبی کسب کند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از هبستگی منفی بین اضطراب امتحان و عملکرد افراد در امتحان است. در واقع برگزارکنندگان امتحان که مدعی اندازه‌گیری توانایی دانش‌آموز هستند به این صورت از هدف خود دور می‌شوند، چون بسیاری از دانش‌آموزان توانایی دارند ولی به علت اجتناب مقابله‌ای و بروز آن توانایی آنها بروز نمی‌یابد. بر اساس تحقیقات (بالیک، سالیوان، کارتر و جويس، ۲۰۰۷) می‌توان نتیجه گرفت که اجتناب مقابله‌ای به عنوان زیر ساخت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری می‌تواند در افزایش اضطراب امتحان افراد موثر باشد.

¹¹.larsen

فهرست منابع

- جعفری، فیروزه، موسوی، فاطمه، امامی پور، سوزان، (۱۳۹۴). نقش کمال گرایی و اهداف پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه ی اول متوسطه، دوفصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، سال ۲۲، شماره ۷، صص ۷۸-۶۵.
- حق شناس گرگایی، زینب، نوری قاسم آبادی، ربابه، مرادی، علیرضا، صرامی، غلامرضا، (۱۳۹۲)، ارزیابی سبک‌های مقابله، باورهای فراشناختی و ارتباط آن با اضطراب امتحان، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره ۲۳، ویژه نامه ۱ اسفند. صص ۱۵۵-۱۴۵.
- حبیبی، مجتبی (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۲، چراغی خواه، زهرا؛ عرب زاده، مهدی؛ و کدیور، پروین. (۱۳۹۴). نقش خوش بینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش آموزان. فصلنامه پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۱ (۴)، ۲۰-۱۱.
- راه پیمای، سمیرا؛ و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه عزم و خودناتوان سازی: بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی. فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۳ (۴۹)، ۱۴۲-۱۲۳.
- عباسیان، مینا. ۱۳۹۰، "رابطه سرسختی و استرس تحصیلی با عملکرد دانش آموزان سوم دبیرستان". پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ راستگو، لیلا؛ آذریناد، آرش؛ احمدی، طاهر (۱۳۹۳)؛ اثربخشی آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال دوم، شماره سوم فرامرزی، سالار؛ عنایتی، الهه. (۱۴۰۰). مقایسه‌ی هیجانات تحصیلی دانش آموزان با انواع اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۰ (۴)، ۱۰۳-۸۷.
- فرزین، سمیرا؛ برزگر بفرویی، کاظم؛ و فقیهی، مریم. (۱۳۹۹). نقش چشم انداز زمان در هیجان تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم. مجله روانشناسی مدرسه، ۹ (۱۹)، ۱۷۲-۱۵۳.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ کاوسیان، جواد؛ و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجانات تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲ (۸)، ۳۹-۷.
- محمودپور، عبدالباسط؛ دربا، محمد؛ خانجانی وشکی، سحر؛ و پاشا، شیما. (۱۳۹۹). پیش بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۹ (۹۳)، ۱۱۱۵-۱۱۲۴.
- ملائی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی افراشته، مجید؛ و مروتی، ذکراالله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین دلمشغولی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۸)، ۹۰-۷۵.
- Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2018). Piloting a short form of the academic competence evaluation scales. *School Mental Health*, 10 (3), 314-321.
- Awada, G. M., Diab, H. B., & Faour, K. H. (2020). Effect of GI and Glogster on Improving the Intercultural Communication Skills in Higher Education. In *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 576-604). IGI Global.

- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35 (1), 73-91.
- Barnett, M. D., Melugin, P. R., & Hernandez, J. (2020). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Current Psychology*, 39 (2), 761-767.
- Bartone, P. T., Eid, J., Johnsen, B., Laberg, J., & Snook, S. A. (2009). Big five personality factors, hardiness, and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (6), 498-521.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59 (1), 20.
- Breso, E., Salanova, M. & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of Burnout. *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
- Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early Education and Development*, 29 (5), 780-796.
- Burnett, S., Bird, G., Moll, J., Frith, C., & Blakemore, S. J. (2009). Development during adolescence of the neural processing of social emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 21 (9), 1736-1750.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40 (6), 2938-2947.
- Carpenter, T. P., Tignor, S. M., Tsang, J. A., & Willett, A. (2016). Dispositional self-forgiveness, guilt-and shame-proneness, and the roles of motivational tendencies. *Personality and Individual Differences*, 98 (2), 53-61.
- Cavalera, C., & Pepe, A. (2014). Social emotions and cognition: shame, guilt and working memory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112 (2), 457-464.
- Chaurasia, S. S., Verma, S., & Singh, V. (2019). Exploring the Intention to Use M-payment in India: Role of Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation and Perceived Demonetization Regulation. *Transforming Government*, 13 (3-4), 276-305.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004.
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of school psychology*, 72, 49-66.
- Coccia, M. (2019). Intrinsic and extrinsic incentives to support motivation and performance of public organizations. *Journal of Economics Bibliography*, 6 (1), 20-29.