

پیش‌بینی اضطراب امتحان براساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان

آرزو حیدریان^۱

معصومه نوروزی^۲

تاریخ وصول: ۹۲/۰۸/۰۸ تاریخ پذیرش: ۹۳/۰۱/۱۴

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اضطراب امتحان توسط تنظیم هیجان و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دوره متوسطه بود. یک نمونه ۱۹۲ نفری از کلیه دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه بود، مقیاس مشکل در نظم بخشی هیجان، مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی شورت و همکاران و مقیاس اضطراب امتحان (TAI). یافته‌های به دست آمده از نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی گام به گام و ضریب همبستگی نشان داد که بین کمال‌گرایی منفی و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. ولی این رابطه در بین دختران و پسران متفاوت است، اضطراب در دختران نسبت به پسران بالاتر بود. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که می‌توان با استفاده از متغیر تنظیم هیجان و کمال‌گرایی میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.

واژگان کلیدی: تنظیم هیجان، اضطراب امتحان، کمال‌گرایی.

۱- دانشجوی دوره دکتری مشاوره دانشگاه خوارزمی، ایمیل Arezuheidarian@yahoo.com

۲- مشاور مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهرستان کازرون

مقدمه

در جریان رشد کودکان و نوجوانان طیف وسیعی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند و گاه این اضطراب‌ها از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره آنان را دشوار می‌سازد. از جمله اضطراب امتحان که به عنوان یک پدیده مهم و متداول آموزشی رابطه تنگاتنگی با عملکرد تحصیلی دارد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۱). اضطراب امتحان، اضطرابی که ناشی از قرار گرفتن در موقعیت امتحان است متغیر مهمی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی است (ساراسون، ۱۹۸۷، به نقل از موری، ۲۰۰۷). ساراسون به ماهیت اضطراب امتحان به عنوان عامل ایجادکننده تداخلات شناختی در فرایند توجهی، افکار تخریف شده و نامرتبط با تکلیف اشاره دارد که سبب ایجاد اختلال شناختی در فرایند یادگیری، افت عملکرد تحصیلی و رویگردانی از مدرسه می‌شود (لارسون و همکاران ۲۰۱۰). از زمانی که افراد وارد سیستم آموزشی می‌شوند نمرات آزمون‌ها تعیین‌کننده دستیابی افراد به فرصت‌ها و اکتساب امتیازات تحصیلی و حرفه‌ای است (پیکوراو، ۲۰۰۶). شیکدا^۱ عنوان کرد که تقریباً ۳۰٪ از دانش‌آموزان از سطحی از اضطراب رنج می‌برند دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا زمانی که در یک موقعیت امتحان قرار می‌گیرند در فراخوانی اطلاعات مربوطه دچار ناتوانی می‌شوند (مور، ۲۰۰۶). این اضطراب با توانایی دانش‌آموزان در استفاده موثر از راهبردهای یادگیری تداخل ایجاد کرده و باعث کاهش انگیزش در فرد می‌شود (میلر، ۲۰۱۰) به همین علت این وضعیت به تدریج باعث احساس ناکارآمدی پایداری در فرد می‌شود (وینر و کارتون، ۲۰۱۲) اریکسون و پال عنوان می‌کنند که دانش‌آموز دارای اضطراب امتحان فردی است که به خوبی مواد موضوعات درسی را فرا گرفته اما به دلیل اضطراب قادر به بیان دانسته‌های خودش در امتحان نمی‌باشد (اریکسون، ۱۹۸۴، به نقل غلامی، ۱۳۸۷). این افراد در حافظه بلند مدتشان نگرانی‌های منتشر شونده زیادی در قالب تصاویر و افکار مبتنی بر تجربه اولیه از موقعیت‌های ارزیابی که در آن با شکست مواجه شده‌اند

ثبت کرده‌اند. این نگرانی‌ها، افراد دارای اضطراب را مستعد ادراک موقعیت‌های ارزیابی به صورت یک تهدید کرده و نگرانی‌ها به سادگی برانگیخته می‌شوند (پتوین، ۲۰۰۷، به نقل از کلهری، ۱۳۸۷). بر خلاف گذشته که به نقش عوامل شناختی در اضطراب توجه می‌شد، تحقیقات اخیر بر اهمیت عوامل شخصیتی و انگیزشی تأکید می‌کنند و همچنین رابطه آنها با اضطراب امتحان را در چندین پژوهش به اثبات رسانیده‌اند (ریوین، ۲۰۰۸، به نقل از بشارت، ۱۳۸۸).

کمال گرایی به عنوان یکی از عوامل شخصیتی، پیش‌بینی کننده مهمی برای پیامدهای روانشناختی منفی مانند اضطراب است (فلت و هویت، ۲۰۰۲، به نقل کیم، ۲۰۰۷). کمال گرایی در بین دانش آموزان و دانشجویانی که عملکرد تحصیلی نقش مهمی در پیشرفت شخصی شان دارد امری شایع است (زانگ و همکاران، ۲۰۰۷). شافران و همکاران کمال گرایی را به عنوان سازه‌ای که شامل اجزای شناختی و رفتاری است تعریف می‌کنند، وابستگی به ارزیابی از خود، خود تحمیلی و استانداردهای بسیار بالا. آنها اعتقاد دارند که کمال گرایی توسط چرخه‌ای از تفکرات غیر منطقی و رفتارهایی که آنها را همیشگی و دائمی می‌کند ابقا می‌شود (شافران و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از هانگ، ۲۰۰۸). برنز کمال گرایی را به عنوان الگوی شناختی انتظارات فرد تعریف می‌کند که ویژگی اصلی آن تدوین اهداف محکم و انعطاف ناپذیر برای عملکرد و تنظیم استانداردهای غیرواقعی و بالاست (برنز، ۱۹۸۰، به نقل از تران، ۲۰۰۰). آنها با تلاش فزاینده برای بی نقص بودن و تعیین کردن استانداردهای افراطی به طور مداوم برای خود، همراه با تمایل برای ارزیابی انتقادی بالا برای رفتارشان مشخص می‌شوند (یانگ، ۲۰۱۰). و به درست انجام دادن تکالیف اکتفا نمی‌کنند و عملکرد بهتر داشتن نسبت به دیگران به تنهایی برای آنها قابل قبول نیست بلکه رضایت آنها تنها زمانی حاصل می‌شود که بدون هیچ خطایی و به صورت کامل تکالیف خود را انجام دهند به همین دلیل آنها یا سراغ مسولیت نمی‌روند یا آن را نیمه کاره رها می‌کنند در نتیجه دچار افت تحصیلی می‌شوند (گنجی، ۱۳۸۳). محرک اصلی

آنها تکامل و برتری یافتن است. و باید در هر کاری به حد کمال برسند و به بهترین نحو آن را انجام دهند و گرنه راضی نخواهند شد. و نرسیدن به کمال آنان را دچار اضطراب، افسردگی و احساس گناه شدید می‌کند (فروید، ۱۹۷۵؛ نقل از وردی، ۱۳۷۸).

فاکتور شخصیتی مهم دیگر در اضطراب امتحان، تنظیم هیجان است، منظور از تنظیم هیجان، ساز و کارهای خود آگاهی است که فرد برای کنار آمدن با شرایط ناگوار به کار می‌برد از جمله رایجترین این راهبردها در مواجهه با شرایط ناگوار عبارتند از: سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، تلقی فاجعه آمیز، توسعه چشم انداز، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مثبت، پذیرش شرایط، برنامه ریزی (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶). تنظیم هیجان نقش مهمی در سازگاری ما با وقایع استرس‌زای زندگی دارد. افراط و تفریط در هیجانات منجر به ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و اضطراب در افراد می‌شود که به صورت کنترل نشده، بهداشت روانی و عاطفی افراد را به طور جدی تهدید می‌کند (آیزنبرگ و همکاران، ۲۰۰۱، به نقل از لطفی، ۱۳۹۲). در سبب شناسی اضطراب امتحان، یکی از عوامل مهم اضطراب، تسلط ضعیف دانش آموز به مطالب به دلیل مطالعه ناکافی و یا فقدان مهارت‌های مطالعه است. عملکرد دانش آموزان با مهارت‌های تنظیم هیجان آنها ارتباط زیادی دارد. و در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد و بر خودمختاری و مسئولیت پذیری دانش آموزان برای پیشبرد یادگیری خودشان تأکید می‌کند (پلاسن، ۲۰۰۴). تنظیم هیجان که در نظریه‌های رفتاری، شناختی، شناخت اجتماعی و ساخت‌گرایی مورد توجه قرار گرفته است باعث شد صاحب نظران مختلف الگوهای متفاوتی از تنظیم هیجان در یادگیری ارائه دهند از جمله الگوی پنتریج (۱۹۸۶) در این الگو تنظیم هیجان در یادگیری به استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع (مثل مدیریت و تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه، استفاده از افراد دیگر مانند معلمان، همسالان، منابع و مانند آن) اطلاق می‌شود. بنابراین شیوه یادگیری خودتنظیم، استفاده‌ی آگاهانه و فعالانه دانش‌آموز از

راهبردهای یادگیری مناسب است. دامنه این راهبردها، از فعالیت‌های جزئی مثل تکرار و تمرین تا تشریح جزء به جزء اطلاعات و مرتبط کردن اطلاعات جدید به دانسته‌های قبلی گسترده شده است. پژوهش‌های متعدد نشان دادند که دانش‌آموزان خودتنظیم به طور فعالانه از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که یادگیری خودتنظیم ندارند برخوردارند (البام ۱۹۹۳؛ به نقل سلیمان نژاد، ۱۳۹۱). این مهارت‌های تنظیم هیجان به یادگیری عمیق‌تر و اضطراب کمتر در امتحان کمک شایانی می‌کنند (موسوی، ۱۳۸۹). به عنوان مثال بورنس (۲۰۰۴) نشان داد که اضطراب امتحان تجربه شده توسط دانش‌آموزان توانایی‌های آنان در درک مطلب و یادگیری را تحت تأثیر قرار داده و با مهارت تنظیم هیجان آنها رابطه معنادار دارد. بسیاری از یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و کمال‌گرایی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. سلامت روان شناختی دانش‌آموزان در کنار عملکرد خوب تحصیلی آنها موضوع مهمی برای نظام آموزشی و والدین به شمار می‌آید و لذا اگر بتوانیم از طریق تحقیق برای شناسایی عوامل موثر در این فرایند سطح اضطراب آنها را کاهش دهیم عملکرد تحصیلی آنها ارتقاء قابل توجهی خواهد یافت و با بهره‌گیری از نتایج این دسته از پژوهش‌ها می‌توان در جهت رفع مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان اقدام کرد. با توجه به مبانی نظری مطرح شده هدف اصلی پژوهش حاضر پیش‌بینی اضطراب امتحان براساس کمال‌گرایی و خودتنظیمی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان سنندج می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت است از کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه در ناحیه ۲ شهرستان سنندج که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. در ابتدا ۴ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر دبیرستان هم ۳ کلاس به صورت تصادفی از هر سه پایه (اول، دوم و سوم دبیرستان) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های کمال‌گرایی (تری-

شورت)، اضطراب امتحان (ابوالقاسمی) و مقیاس مشکل در نظم بخشی هیجانی (گراتز و رومر) میان آنها توزیع گردید. و بعد نتایج حاصل از ۱۷۰ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات

به منظور گردآوری اطلاعات در این پژوهش از سه ابزار پرسشنامه کمال گرایی (تری-شورت)، اضطراب امتحان (ابوالقاسمی) و مقیاس مشکل در نظم بخشی هیجانی (گراتز و رومر) استفاده شد.

پرسشنامه کمال گرایی: مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی (PANPS: تری-شورت و همکاران، ۱۹۹۵)، مقیاسی چند بعدی است که دو خرده مقیاس دارد و بین ویژگی‌های کمال گرایی منفی و مثبت تمایز قائل می‌شود PANPS یک مقیاس ۴۰ سوالی خود گزارشی است که به سنجش کمال گرایی مثبت و منفی می‌پردازد که ۲۰ سوال آن کمال گرایی مثبت و ۲۰ سوال دیگر کمال گرایی منفی را می‌سنجد. همسانی درونی خوبی در محدوده ۰/۸۸-۰/۸۳ برای این مقیاس گزارش شده است (هسه و همکاران، ۲۰۰۲). در خصوص پایایی نیز نتایج حاکی از همسانی سطح بالا در مقیاس کلی PANPS بود (آلفا=۰/۹۳-۰/۸۳)، همسانی درونی خرده مقیاس کمال گرایی مثبت (آلفا=۰/۸۶-۰/۸۴) و منفی (آلفا=۰/۹۴-۰/۸۷) گزارش شده است (به نقل از علیزاده صحرائی، ۱۳۸۶).

مقیاس مشکل در نظم بخشی هیجانی (DERS): این مقیاس در سال ۲۰۰۱ توسط گراتز و رومر ساخته شده است و نسخه نهایی آن از ۳۶ سوال تشکیل شده است. انجام آزمون-باز آزمون بر روی ۳۰ دانشجو به فاصله دو هفته نشان داد که بین دو اجرا همبستگی ۰/۸۵ وجود داشت و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همسانی درونی هم که از طریق محاسبه آلفای کرونباخ به دست آمد ۰/۹۱ بود. آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های پرسشنامه نیز محاسبه شد که برای مقیاس ۱ تا ۶ به ترتیب عبارت بود از: ۰/۸۴۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۰۳، ۰/۸۴۱، ۰/۵۶۷. همچنین پایایی آزمون-باز آزمون هم به همین ترتیب برای ۶ زیرمقیاس عبارت بود از: ۰/۷۷۴، ۰/۷۱۲،

۰/۸۳۴، ۰/۴۹۱، ۰/۸۴۲، و ۰/۵۲۶. مقیاس اضطراب امتحان (TAI): این مقیاس توسط ابوالقاسمی در سال ۱۳۷۵ ساخته شد و مشتمل بر ۲۵ ماده است که آزمودنی براساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (هرگز = ۰، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲ و اغلب اوقات = ۳) به آن پاسخ می‌گوید. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۷۵ است. هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده اضطراب بیشتری است. ضرائب آلفای کرونباخ برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب (۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۲) است. همچنین برای سنجش روایی مقیاس TAI، این آزمون مجدداً پس از چهار هفته تا شش هفته بازآزمائی شد و ضرائب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب $r=0/77$ ، $r=0/88$ و $r=0/67$ بود که رضایت بخش است.

داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل رگرسیون گام به گام، آزمون کولموگروف-اسمیرنف و ضریب همبستگی تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در گام نخست داده‌های جمع‌آوری شده واریسی شد و افرادی که داده‌های از دست رفته زیادی داشتند (بیش از ۵ داده در هر پرسشنامه) از تحلیل کنار گذاشته شدند و به این ترتیب داده‌های ۱۷۰ نفر وارد تحلیل شد.

جدول ۱. ضرایب همبستگی کمال گرایی و تنظیم هیجانی و زیرمقیاس‌های آنها با اضطراب

امتحان به صورت کل و به صورت تفکیک دو جنس

نمرات کل و زیرمقیاس‌های کمال گرایی و تنظیم هیجانی									
	کمال	کمال	تنظیم	عدم	اهداف	تکانه	آگاهی	راهبردها	شفافیت
	گرای	گرای	هیجان	پذیرش					
	مثبت	منفی							
اضطراب مرد	۰/۲۴*	۰/۴۶۷**	۰/۵۷۲**	۰/۲۹۸*	۰/۳۸۷**	۰/۴۱۹**	۰/۱۳۸	۰/۴۴۶**	۰/۳۷۶**
امتحان زن	۰/۱۴۱	۰/۵۱۸**	۰/۳۲۴**	۰/۱۷۳	۰/۱۱۲	۰/۳**	۰/۱	۰/۲۶**	۰/۴۱۶**
اضطراب	۰/۰۲	۰/۵۶۱**	۰/۳۶۷**	۰/۲۳۷**	۰/۱۵۹*	۰/۳۳۶**	۰/۰۲	۰/۳**	۰/۳۹۶**

امتحان

*: P < 0.05 ***: P < 0.01

همانطور که در جدول شماره ۱ دیده می‌شود کمال گرایی منفی رابطه مثبت معناداری با اضطراب امتحان دارد، اما کمال گرایی مثبت چنین رابطه‌ای را نشان نمی‌دهد. یعنی هرچه افراد کمال‌گرایی منفی بیشتری داشته باشند اضطراب امتحان بیشتری را نیز تجربه می‌کنند. نمره کل تنظیم هیجان و همه زیرمقیاس‌های آن به جز آگاهی نیز رابطه مثبت معناداری با اضطراب امتحان دارند. به این ترتیب که هرچه افراد مشکلات بیشتری در تنظیم هیجان خود داشته باشند اضطراب امتحان آنها بیشتر است. به علاوه همانطور که مشاهده می‌شود کمال‌گرایی منفی نیرومندترین رابطه را با اضطراب امتحان دارد و زیرمقیاس اهداف از تنظیم هیجان، پایین‌ترین رابطه معنادار را با اضطراب امتحان دارد. به منظور بررسی اثرات احتمالی جنسیت در رابطه بین این زیرمقیاس‌ها و اضطراب امتحان (به دلیل تفاوت معنادار دو جنس در نمرات اضطراب امتحان، کمال‌گرایی منفی و زیرمقیاس آگاهی پرسشنامه تنظیم هیجان)، این ضرایب همبستگی به تفکیک دو جنس نیز محاسبه شد که نتایج آن در جدول نشان داده شده است.

رابطه کمال‌گرایی مثبت با اضطراب امتحان در مردان رابطه منفی معناداری دارد اما این رابطه برای زنان مثبت و غیرمعنادار است. یعنی مردان هرچه کمال‌گرایی مثبت بالاتری داشته باشند اضطراب امتحان پایین‌تری را تجربه می‌کنند، اما این درباره زنان صادق نیست. در بقیه

زیرمقیاس‌ها تفاوتی در جهت رابطه بین زنان و مردان مشاهده نمی‌شود، هر چند در معناداری ضرایب تفاوت‌هایی وجود دارد. با توجه به معناداری رابطه اکثر زیر مقیاس‌های کمال گرایی و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان، و نیز با توجه به اثرات مشاهده شده جنسیت بر اضطراب امتحان، برای بررسی فرم رابطه بین متغیرهای جمعیت شناختی، کمال گرایی و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان، از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. به این ترتیب که در سه تحلیل جداگانه به بررسی پیش‌بینی پذیری اضطراب امتحان از روی (۱) کمال گرایی مثبت و منفی، (۲) زیرمقیاس‌های ۶ گانه تنظیم هیجان و (۳) جنسیت، پایه تحصیلی، کمال گرایی و تنظیم هیجان پرداخته شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام اضطراب امتحان روی زیرمقیاس‌های ۶ گانه تنظیم هیجان

مدل	Sig.	R2	R	B	SE	β	تغییرات F
شفافیت	۰/۰۰۱	۰/۱۵۷	۰/۳۹۶	۲/۰۶	۰/۳۷	۰/۳۹۶	۳۰/۸۲
شفافیت و	۰/۰۰۱	۰/۲۵۱	۰/۵	شفافیت	۰/۳۵	۲۰/۸۶	۰/۳۶۶
تکانه				تکانه	۰/۹۶	۰/۲۱	۰/۳

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که از بین ۶ زیرمقیاس تنظیم هیجان، زیرمقیاس‌های شفافیت و تکانه توان پیش‌بینی کنندگی اضطراب امتحان را دارند و بقیه زیرمقیاس‌ها وارد معادله نمی‌شوند. اطلاعات مدل دوم نشان می‌دهد که این دو زیرمقیاس روی هم رفته می‌توانند بیش از ۲۵ درصد از تغییرات اضطراب امتحان را تبیین کنند و به ترتیب با ضرایب مثبت ۰/۳۶۶ و ۰/۳ وارد معادله می‌شوند.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام اضطراب امتحان روی جنسیت، پایه تحصیلی، کمال

گرایی منفی و نمره کل تنظیم هیجان

مدل	Sig.	R2	R	B	SE	β	تغییرات F
کمالگرایی منفی و مثبت	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۵۶	۰/۸۶	۰/۰۹	۰/۵۶۱	۷۶/۵۲
کمالگرایی منفی	۰/۰۰۱	۰/۳۲۳	۰/۵۶۸	۰/۸۷	۰/۰۹	۰/۵۶۸	۷۹/۱۹
کمالگرایی منفی و شفافیت	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۰/۶۲۳	کمال گرایی منفی	۰/۷۶	۱۷/۷۴	۰/۴۹۹
				شفافیت	۱/۳۸	۰/۳۳	۰/۲۶۶
کمالگرایی منفی، شفافیت و جنسیت	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳	۰/۶۵۸	کمال گرایی منفی	۰/۶۴	۱۲/۷۳	۰/۴۲۲
				شفافیت	۱/۴۱	۰/۳۱	۰/۲۷۲
				جنسیت	-۸/۰۷	۲/۲۶	-۰/۲۲۳
کمالگرایی منفی، شفافیت، جنسیت و تکانه	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳	۰/۶۸۸	کمال گرایی منفی	۰/۵۶	۱۲/۳۳	۰/۳۶۶
				شفافیت	۱/۳۸	۰/۳	۰/۲۶۶
				جنسیت	-۸/۳۱	۲/۱۹	-۰/۲۳
				تکانه	۰/۶۴	۰/۱۸	۰/۲

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۳ نتیجه گرفته می شود که کمال گرایی منفی پیش بین معناداری برای اضطراب امتحان است، اما کمال گرایی مثبت در کنار کمال گرایی منفی توان پیش بینی اضطراب امتحان را ندارد و وارد معادله نمی گردد. مقدار مجذور R نشان می دهد که مدل کمال گرایی منفی به تنهایی می تواند ۳۱ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کند و با ضریب مثبت ۰/۵۶۱ وارد معادله می شود. کمال گرایی منفی کماکان به عنوان نیرومندترین پیش بینی کننده اضطراب امتحان مطرح است و پس از آن زیرمقیاس شفافیت تنظیم هیجان، جنسیت و زیرمقیاس تکانه تنظیم هیجان پیش بینی کننده های معنادار اضطراب امتحان هستند. این ۴ متغیر روی هم رفته می توانند بیش از ۴۷ درصد از واریانس اضطراب امتحان را پیش بینی کنند و با ضرایب مشخص شده در جدول وارد معادله پیش بینی

اضطراب امتحان می شود که البته ضریب جنسیت منفی است که حاکی از اثر منفی جنس زن بر اضطراب امتحان است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج ضریب همبستگی رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای کمال گرایی و خودتنظیمی توانستند به طور معناداری اضطراب امتحان را پیش بینی می کنند. نتایج این با پژوهش های، سئو (۲۰۰۸)؛ کاپان (۲۰۱۰) یاو (۲۰۰۹) بورنس (۲۰۰۴)، والش و آگونوبی (۲۰۰۲)، میلگرم (۱۹۹۱)، موسوی (۱۳۸۹) و سلیمان نژاد (۱۳۸۰) همسو است. در یک دانش آموز کمال گرا، استفاده آگاهانه و فعالانه از راهبردهای یادگیری به طور قابل توجهی کاهش می یابد و اضطراب به ویژه در زمان امتحان به اوج خود می رسد این دسته از دانش آموزان معیارهای سطح بالایی برای خود در نظر گرفته اند (کاپان، ۲۰۱۰). و از ارزیابی دیگران در هراس هستند (آنوگبوزیه، ۲۰۰۴). آنها معتقدند دستیابی به شایستگی امکان پذیر نیست و پیامد آن اضطراب است (کبری، ۲۰۰۵). یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که بین کمال گرایی منفی و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد کمال گرایی منفی، ناسالم و سازش نایافته است و با ارزشیابی های انتقادی از عملکرد شخصی، نگرانی در مورد اشتباهات و احساس تعارض بین انتظارات و دستاوردها مرتبط است. این بعد از کمال گرایی با شاخص های مثل افسردگی، اضطراب، استرس و عاطفه منفی همبستگی دارد. علاوه بر این امتحان نیز به عنوان یک موقعیت که فرد در آن مورد ارزیابی دیگران از جمله والدین، معلم و همکلاسی ها قرار می گیرد می تواند اضطراب بالایی ایجاد کند و حتی اختلالات شدیدی را هم به وجود بیاورد. این افراد به دلیل انتظارات غیرواقع بینانه اطرافیان و سیستم آموزشی و ملزم دانستن خود به برآورده کردن انتظارات تحمیل شده دچار نوعی درماندگی روانی می شوند بر نقص های خود تمرکز می کنند و هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد و به شدت از شکست می ترسند چون نمره نگرفتن را برابر با شکست می دانند و همه چیز را در گرو برنده شدن و موفق شدن می دانند بازده

عملکرد آنها به دلیل اشتغال ذهنی مداوم و نگرانی از عواقب امتحان پایین می‌آید و نوعی ناهمخوانی بین رفتار کنونی و رفتار دلخواه خود می‌بینند و نتیجه معکوس می‌شود (وینر و کارتون ۲۰۱۲).

در متغیر تنظیم هیجان دو زیرمقیاس شفافیت تنظیم هیجان و زیرمقیاس تکانه تنظیم هیجان قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان شدند فرد خود تنظیم تفکرات، احساسات و اعمالش را فعالانه و به صورت نظامند برای رسیدن به اهدافش جهت می‌دهد (هانکوک ۲۰۰۱). یادگیرندگان تنظیم هیجان فعالانه جنبه‌های مهم شناخت و رفتار در محیط را برای کسب اهداف یادگیری خودشان کنترل می‌کنند (لینچ، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان می‌توانند برای اجتناب از یادگیری و یا به حداقل رساندن چالش‌ها خود-رهبر باشند. وقتی دانش‌آموز به جای پیگیری موفقیت به دنبال اجتناب و دوری از شکست است عملکردش را به نیروهای بیرونی یا کنترل ناپذیر نسبت می‌دهد، راهبردهای خود ناتوان‌سازی را به کار می‌برد، اهداف نامناسبی را انتخاب می‌کنند و در نتیجه یادگیری آنها تحلیل می‌رود. این رفتارها به تلاش‌های ناقص، دوری کردن از تکالیف منجر می‌شود (پلاس، ۲۰۰۴). این افراد وقتی خود را در موقعیت چالش برانگیز ارزیابی و رقابت مانند امتحان می‌یابند واکنش‌های ناسازگارانه آنها مانند احساس گناه و شرمندگی و عزت نفس پایین فعال می‌شود (سئو، ۲۰۰۸). و همه نگرانی آنها حول این مسئله که مبادا موفق نشوند می‌چرخد و اضطراب بالا می‌رود. در صورتی که تنظیم هیجان با احساس مثبت نسبت به تکالیف، تحت فشار نبودن روانی برای انجام تکالیف، برنامه‌ریزی، کمک گرفتن هنگام نیاز، داشتن هدف و کنترل حواس همراه است در نتیجه با بالا رفتن اعتماد به نفس، تقویت پشتکار، مدیریت شرایط استرس‌زا و توان مقابله‌ای مثبت این افراد اضطراب آنها نیز کاهش می‌یابد.

نتایج فرضیه سوم نشان دهنده وجود اضطراب بالا در دختران به نسبت پسران است نتایج این فرضیه با تحقیقات رضازاده و توکلی ۱۳۸۹، نکاتش و کریمی ۲۰۱۰، گارسس و همکاران ۲۰۱۰ و اقبال ۱۳۹۰ همسو است. در برخی از نظریه تفاوت‌های جنسیتی در مردان و زنان در

واکنش نسبت به مسائل و مشکلات وجود دارد و نوع راه حل هایی که برای تنظیم هیجان و مقابله با اضطراب به کار می برند با توجه به موقعیت و نوع مشکل متفاوت است (ماتسو موتو و همکاران، ۲۰۰۵). مردان بیشتر از راه حل های حل مسأله^۱، سرکوبی^۲، کتمان و برون سازی مانند (سرزنش دیگران) استفاده می کنند (گروس و جان، ۲۰۰۳). در مقابل زنان بیشتر از راه حل های درونی شده^۳ (مانند سرزنش خود و راه کارهای هیجان مدار مانند نشخوار فکری^۴ و عواطف منفی استفاده می کنند آنها خشم و ناراحتی خود را درون فکنی می کنند تا از احساسات دیگران محافظت کنند (تایمرز، فیشر و مانستد، ۱۹۹۸). به همین علت در مقابل فشار، زنان هیجان های منفی بیشتری نسبت به مردان تجربه می کنند و میزان آشفتگی روانی و اضطراب در آنها بیشتر از مردان است. و در کنار سایر عوامل اضطراب افزون تری را بر آنها تحمیل کرده است دختران به پذیرش اضطراب قبول آن به عنوان یکی از ویژگی های زنانه تشویقی شوند به همین علت یاد می گیرند که زمان اضطراب حالت انفعالی به خود بگیرند در حال که پسران به صورت دفاعی برخورد می کنند چون آن را تهدیدی علیه حس مردانگی خود می دانند. علاوه بر این نتایج پژوهش های پیشین نشان می دهد که زنان تمایل دارند توانایی خود را کمتر از آنچه که هست نشان دهند و برعکس مردان معمولاً بیشتر از آنچه که هست نشان می دهند و بیشتر اضطراب تسهیل کننده دارند تا بازدارنده.

یافته های این تحقیق می تواند از یک سو به متخصصان تربیتی در بررسی علل اضطراب امتحان و عوامل تداوم بخش کمک کند و از سوی دیگر به پیشگیری از تداوم اختلالات اضطرابی و درمان آنها در دانش آموزان یاری دهنده باشد تا بتوانند با در نظر گرفتن متغیرهای مهم و تأثیرگذار در این زمینه واقعیت های علمی و نظری مرتبط با اضطراب امتحان را مورد توجه قرار دهند.

-
1. Problem solving
 2. Suppression
 3. Internalizing strategies
 4. rumination

لازم به ذکر است که یافته‌های حاصل از این تحقیق نیاز به تکرار و تأیید و دست یابی به اطلاعات بیشتر دارد در بررسی اضطراب امتحان در نظر گرفتن متغیرهای شناختی به تنهایی کفایت نمی‌کند و باید متغیرهای شخصیتی، عاطفی و روابط والد-فرزندی نیز در نظر گرفته شود.

منابع فارسی

- ابولقاسمی، ع (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه اضطراب امتحان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- الهی‌فر، ح (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره گروهی به روش عقلانی-عاطفی الیس بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.
- بشارت، م (۱۳۸۸). رابطه بین کمال‌گرایی و سلامت روانی. دانشور، ۳، ۲۲-۷.
- بشارت، م (۱۳۸۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی و مکانیسم‌های دفاعی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۵، ۲۰-۲۲.
- دادستان، پ (۱۳۷۸). آسیب‌شناسی روانی، تهران: انتشارات رشد.
- سلیمان نژاد، شهرآرای م (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۷۵-۱۹۸.
- سلیمان نژاد، احسینی نسب، د (۱۳۹۱). تاثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۲، ۶۳-۷۲.
- صمدی، م (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه‌ی نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱، ۱۵۷-۱۷۵.
- لیلی آبادی، ژ (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین متغیرهای فردی با میزان اضطراب ریاضی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

لطفی، ص. ابوالقاسمی، ع (۱۳۹۲). مقایسه پردازش هیجانی و ترس از ارزیابی‌های مثبت و منفی در زنان دارای فوبی اجتماعی و زنان عادی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۳، ۴. ص ۱۰۱-۱۱۱.

مرتضوی، ش (۱۳۸۳). روابط متقابل بین کارآمدپنداری و ادراک - حمایت ازسوی خانواده، معامان و دوستان نزدیک در ارتباط با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. *فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، ۸، ۲۶-۲۰.

موسوی، م (۱۳۸۹). اثربخشی روش مطالعه مردرد بر دانش فراشناختی، یادداری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان شناسی ایران*، ۷۳۴-۷۳۶.

وردی، م (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین کمال گرایی و سرسختی روان شناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

ریو، م (۱۳۸۲). *انگیزش و هیجان* (ترجمه سید محمدی، یحیی). تهران: انتشارات ارسباران (انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).

منابع لاتین

- Bandura, A (1993). Self – efficacy. IN V, S. Ramachaudram (ED). *Encyclopedia of human behavior* Vol (1)4, 117-148
- Bandura, A (1997) *Self – efficacy in changing societies*. New York, Cambridge university press
- Burns, D.J.(2004).Anxiety at the time of the final exam .Relationship with ,Expection and performance .*Journal of Educational for Business* .Nov/dec.
- Cervone, D .Heather O, Daniele A, William G. Shadel, D. Kassel Using. (2007). *Psychology of Addictive Behaviors*, Volume 21, Issue 1, March Pages 44-54
- Danielle SM, Dana LR, Neil AC, Stan WS, Nancy HD. *A mediated of perfectionism, affect, and physical health*. *J Res Psychol* (2006); 40: 482-500 15
- Edward, F. (2009). Test anxiety. stress, anxiety & depression resource center. *Journal of educational psyehology*. 72: 16-20.
- Garnefski, N., Van-Der-Kommer, T., Kraaij, V., Teerds,J. Legerstee, J. & Tein, E.O.(2002). *The Relationship between cognitive Emotion Relationship Strategies and*

- Emotional Problems: Comparison between a clinical and a Non-Clinical Sample*, Personality and Individual Differences, 16-403-420.
- Gross, J. J. ,& John, O.(2003). Individual differences in two emotion regulation process: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and social Psychology*, 85,348-362.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students achievement and motivation. *The Journal of educational research*. 94 (5): 284-292
- Jain, S & Dowson, M. (2009). Mathematics Anxiety as a Function of Multidimensional Self Regulation and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*. 34: 240-249.
- Kashdan, T. B. (2007). New development in emotion regulation with an emphasis on the positive spectrum of human function. *Journal of Happiness Studies*, 8,303-310.
- Kim et al., J.-Y. Kim, S.H. MacHale, A.C. Crouter and D. Osgood. (2007). Longitudinal Linkages Between Sibling Relationships and:djustment from Middle Childhood Through Adolescence, *Developmental Psychology*. 43: 960-973
- Larson, H. A., Yoder, A., Johnson, C., Ramahi, M. E., Sung, j., & Washburn, F. (2010). Test anxiety and relaxation training in third-grade students. *Journal of Eastern Education*. 39(1):13 - 22.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Al., E. (2005a). *Cultural differences on emotion regulation*. Manuscript currently submitted for publication.
- Murray. W. (2007). *depression symptom severity in major depressive disorder* .Department of psychiatry ,university of Manitoba,PZ-400. psychHealth. center.
- Plasen, M.(2004).Assessing students meta cognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational psychology*. 94 (2):249-259
- Rice KG, Slaney RB. *Cluster of perfectionism: Tow studies of emotional adjustment and academic achievement*. Measure Eval Counsel Dev (2002); 35: 35-48
- Terry Short LA, Owens RG, Slade PD, Dewey ME. *Positive and negative perfectionism. personality and individual differences*. 1995; 18: 663-8
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the society for research in child development, 59, 25, 52.
- Weiner, B.A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*. 52: 632-636.
- Young, E.A.(2010). *Perfectionism low self-esteem family factors as predictors of bulimic behavior or eating behavior*. 5. 273. 28.