

مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب
امتحان در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه

Structural Equation Modeling of the relationship between cultural values,
Self-efficacy and test anxiety among Second-Grade High School Students
of Urmia city

Javad Keyhan

Atusa Ziyarat

Nazila Ahangari Andariyan

Azam Farhadi

جواد کیهان*

آتوسا زیارت**

نازیلا آهنگری اندریان**

اعظم فرهادی***

Abstract

The purpose of the present study was to investigate of causal relationship between cultural values, self-efficacy and test anxiety among Second-Grade High School Students of Urmia city. Research method is correlation form and type of Its structural equations modeling and the statistical population included all the second-grade high school students in Urmia City during 2017-2018 school year. Sampling method category randomized and volume of sample according to krejcie Morgan table were 357 people. data gathering, we have been used three questionnaires including Srite and Karahanna (2006), general efficiency Scherer and et al. (1982), and Test Anxiety Question of Sarason (1984). To organize, summarize and analyze the data the confirmatory factor analysis, descriptive and inferential statistics were used. The results of Structural equation modeling showed from the components of cultural values, the two components of a Masculinity/ Femininity and Power distance exert their positive effect through self-efficacy. But the mediating role of self-efficacy was not confirmed on the other two components of cultural values (individualism/collectivism and uncertainty avoidance) with test anxiety.

Keywords: Cultural Values, Self-Efficacy, Test Anxiety, Second-Grade High School Students

چکیده

هدف از تحقیق حاضر، بررسی الگوی علی روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهرستان ارومیه بود. روش تحقیق همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده و جامعه آماری نیز شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. روش نمونه‌گیری تحقیق، تصادفی طبقه‌ای و حجم نمونه با عنایت به جدول کرجسی-مورگان، ۳۵۷ نفر بوده است. جهت گردآوری اطلاعات از سه نوع پرسشنامه شامل مقیاس ارزش‌های فرهنگی اسرایت و کاراهانا (۲۰۰۶)، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۴) استفاده شد. برای سازمان‌دهی، خلاصه‌کردن، تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تأییدی، آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که از بین مؤلفه‌های ارزش‌های فرهنگی، سه مؤلفه مرد خوبی/زن خوبی، ابهام‌گریزی و فاصله قدرت از طریق خودکارآمدی بر اضطراب امتحان تأثیر مثبت دارند. ولی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در ارتباط مؤلفه دیگر ارزش‌های فرهنگی (فردگرایی/جمع‌گرایی) با اضطراب امتحان تأیید نشد.

واژه‌های کلیدی: ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

*نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران

**کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران

***دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

Email: Keyhan.edu@gmail.com

Received 20 Jan 2018

Accepted: 24 Jun 2019

پذیرش: ۹۸/۰۴/۰۳

دریافت: ۹۷/۰۹/۱۲

مقدمه

کودکان و نوجوانان در حال رشد، انواع گوناگون و طیف وسیعی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند و گاه این اضطراب‌ها آن‌چنان شدت دارند که زندگی روزمره آنان را دشوار می‌سازند. در واقع، اضطراب مسأله‌ای است که تقریباً در طول زندگی انسان‌ها به‌درجات مختلف بروز می‌کند و هر شخصی در زندگی خود حداقل یک‌بار این احساس را تجربه کرده است (موهات، بنیت و والکوب، ۲۰۱۴). یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان^۱، نوع شایعی از اضطراب است که ۱۰ الی ۲۰ درصد فراگیران به آن دچار می‌شوند (لوتز و اسپارفلدت، ۲۰۱۷). شیوع این اضطراب در بین دانش‌آموزان ایرانی از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (سبزه‌آرای لنگرودی، محمدی، مهری و طالعی، ۱۳۹۳). اضطراب امتحان، به‌نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی اطلاق می‌شود که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌سازد و پیامد آن نیز کاهش توان مقابله با موقعیت‌های مستلزم ارزیابی، مانند موقعیت امتحان است (ویسکرمی، ادواری، آزادبخت و امیریان، ۱۳۹۶). این نوع اضطراب، حالتی از اضطراب عمومی است که با پاسخ‌های هیجانی، شناختی، رفتاری و حتی جسمی ترس از شکست همراه می‌باشد که با احساس ناخوشایند هنگام امتحان یا ارزیابی تجربه می‌شود. این نوع اضطراب قوه ابتکار را نابود و استعداد و خلاقیت را فلج می‌نماید (کیانی، مکوند حسینی و فدایی، ۱۳۹۵). از علایم آن می‌توان به‌نگرانی، ضربان قلب، عدم تمرکز، افکار پریشان، تنش روحی و بی‌قراری اشاره کرد (کلارک، کراندل و روینسون، ۲۰۱۸). در واقع، فرد دچار اضطراب، پاسخ سؤالات درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب امتحان، مانع از آن می‌شود که وی از معلومات خود استفاده کند. در نتیجه انتظار می‌رود، رابطه معکوس و معنادار بین نمرات اضطرابی و نمرات امتحان وجود داشته باشد (هرزر، وندت و هام، ۲۰۱۵؛ کادر، ۲۰۱۶).

بنابه عقیده تریفونی و شاهینی (۲۰۱۱) اضطراب امتحان، سطح عملکرد و کارآمدی افراد و میزان باورهای آنان را در زمینه خودکارآمدی، تقلیل می‌دهد. بنابراین، یکی از مقوله‌هایی که با اضطراب در ارتباط است، مسأله خودکارآمدی می‌باشد. به‌باور وی، افرادی که دارای اضطراب بالایی هستند، نمی‌توانند قدرت خودکارآمدی خود را به‌خوبی بروز دهند. به‌عبارتی، افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر دچار اضطراب می‌شوند. زیرا این‌گونه افراد، تصور مثبت درستی از خود ندارند و این امر، به اضطراب آنان دامن می‌زند (آقاجانی، نعیمی و شوقی، ۱۳۹۳). خودکارآمدی، یکی از راهبردهای انگیزشی می‌باشد که شامل قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و ایجاد یکسری کارها جهت نیل به انواع عملکرد تعیین شده است (امانی ساری بگلو، محمودی و کتابی، ۱۳۹۱). به‌بیانی دیگر خودکارآمدی، به‌عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام کار و سازماندهی فعالیت‌هایش به‌طور موفقیت‌آمیز اشاره دارد. در خودکارآمدی انتظار می‌رود، فرد بتواند مهارت‌ها و توانای‌های خود را در روابط بین‌فردی به‌نمایش بگذارد (بلک و همکاران، ۲۰۱۲). خودکارآمدی فرد، به‌عنوان قوی‌ترین واسطه از رفتارهای انسان (حجازی و نقش، ۱۳۹۵) نقش کلیدی

1- test anxiety

در تغییر یا تنظیم رفتارهای انسان (دهقانی، جوادی‌پور و اسلام‌دوست، ۱۳۹۳) و بازداری یا پایداری رفتار در موقعیت‌های گوناگون ایفا می‌کند. باورهای خودکارآمدی تاحدی می‌توانند رفتار را به شکل مطلوبی پیش‌بینی کنند. زیرا این باورها ابزارهایی هستند که تعیین می‌کنند، اشخاص با دانش و مهارت‌هایی که دارند، چه کارهایی را می‌توانند انجام دهند. نقش واسطه‌ای این باورها، تبیین این موضوع است که چرا افرادی با مهارت‌ها و دانش مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (شوآرزو و هالوم، ۲۰۰۸).

با عنایت به نقش تعیین‌کننده باورهای خودکارآمدی در بهبود و ارتقاء بسیاری از ویژگی‌های روان‌شناختی و تحصیلی فراگیران، تبیین عوامل مرتبط و اثرگذار بر این باورها ضروری می‌نماید. در سال‌های اخیر، به‌ویژه پس از ارائه نظریه‌شناختی و اجتماعی بندورا، به‌تأثیر عوامل فرهنگی در فرآیندهای آموزشی توجه‌زبانی شده است (امانی و همکاران، ۱۳۹۱).

کلمهر (۱۳۹۲) معتقد است، تمامی ارزش‌هایی که ارزش‌گذاری بر رفتار انسان را در سطح و دیدگاه فرهنگی، تحقق می‌بخشند، ارزش‌های فرهنگی نام دارند. این ارزش‌ها، اصولی هستند که زندگی انسان را هدایت می‌کنند (گیدنز، ۱۳۸۶). هافستد (۲۰۱۰)، فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی را در چهار بُعد موردبررسی قرار می‌دهد. این ابعاد شامل: مردانگی/زنانگی، ابهام‌گریزی، فردگرایی/جمع‌گرایی و فاصله قدرت می‌باشند.

مردخویی/زن‌خویی^۱: اشاره به میزان باور فرد درباره تمایز نقش‌های جنسی در جامعه دارد. افراد در فرهنگ‌های مردانه معتقدند، نقش‌های زن و مرد باید مجزا و متمایز باشد. در این فرهنگ‌ها، از مردان انتظار می‌رود که جسور، پرخاشگر و بر موفقیت مادی تأکید کنند. از زنان نیز انتظار می‌رود که باحیا و حساس باشند و به کیفیت زندگی اهمیت دهند (هافستد، ۲۰۱۰). امتیاز بالا در این بُعد (مردخویی) نشان می‌دهد که جامعه با رقابت و موفقیت پیش می‌رود که موفقیت با «برنده یا بهترین بودن» در هر زمینه‌ای تعریف می‌گردد. یک امتیاز پایین در این بُعد (زن‌خویی) نشان می‌دهد که ارزش‌های مسلط و غالب در جامعه، مراقبت از دیگران و کیفیت زندگی می‌باشد. ابهام‌گریزی^۲، اشاره به این امر دارد که چگونه افراد با جنبه‌های نامعلوم آینده مواجه می‌شوند و به‌درجه‌ای که اعضای یک فرهنگ به‌وسیله موقعیت‌های مبهم و نامعلوم احساس خطر می‌کنند، اشاره دارد (هافستد، ۱۹۸۰). فرهنگ‌هایی که در این بُعد نمره بالایی کسب می‌نمایند، درباره آینده نگران هستند و با ایجاد طرق کنترل‌کننده مانند مذهب، قوانین، طرح‌های اجتماعی و نقش‌های نوشته و نانوشته از خطر اجتناب می‌کنند. برعکس، فرهنگ‌هایی که در مورد آینده خود احساس امنیت می‌کنند، ابهام‌گریزی کم‌تری دارند (آکور، ۲۰۰۶).

فردگرایی/جمع‌گرایی^۳، اشاره به ارتباطی که بین فرد و جمع در یک جامعه معلوم شایع است، دارد. در فرهنگ‌های فردگرا افراد روابط سستی با دیگران دارند و از هرکسی انتظار می‌رود که به‌علائق فردی خود توجه داشته باشد. اما در فرهنگ‌های جمع‌گرا، افراد با اعضای جامعه ارتباط نزدیکی دارند، ارزش‌ها و باورهای

۱- masculinity/femininity

2- uncertainty avoidance

3- individualism-collectivism

گروه را می‌پذیرند و به دنبال علائق جمعی و گروهی هستند (هافستد، ۱۹۸۰). فاصله قدرت، به‌درجه‌ای که اعضای کم، قدرت مؤسسات و سازمان‌ها (مانند خانواده) می‌پذیرند و انتظار دارند که قدرت به‌طور نابرابر تقسیم شود (هافستد، ۱۹۸۰). افراد در فرهنگ‌های با فاصله قدرت بالا سلطه و اقتدار را راحت‌تر از کسانی می‌پذیرند که در فرهنگ‌هایی با فاصله قدرت پایین زندگی می‌کنند که برابری طبقات و افراد به‌عنوان ارزش شمرده می‌شوند (آکور، ۲۰۰۶).

براساس پژوهش هافستد (۲۰۱۰)، برای هریک از کشورهای جهان، نمره‌ای را در هریک از چهار بُعد به‌دست آورده است که نتایج مربوط به ایران در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- نمره ایران در هریک از ابعاد هافستد

| فاصله قدرت | ابهام‌گریزی | فردگرایی/جمع‌گرایی | مردانگی/زنانگی |
|--------------------|--------------------|----------------------|----------------|
| ۵۸ (متوسط به‌بالا) | ۵۹ (متوسط به‌بالا) | ۴۱ (جمع‌گرایی متوسط) | ۴۳ (زنانگی) |

براساس یافته‌های هافستد (۱۹۸۰)، فرهنگ ایران با فاصله قدرت متوسط به‌بالا، ابهام‌گریزی متوسط به‌بالا، جمع‌گرایی متوسط و زنانگی مشخص می‌شود. البته در پژوهشی که هدایتی (۱۳۸۵) انجام داد، این نتیجه به‌دست آمد که تغییراتی در فرهنگ ایران به‌وقوع پیوسته است. در این پژوهش، فرهنگ ایران در فاصله قدرت نمره ۶۴ با فاصله قدرت بالا، در ابهام‌گریزی ۸۷ با ابهام‌گریزی بالا، فردگرایی/جمع‌گرایی ۸۲ جمع‌گرایی بالا و مردانگی/زنانگی ۶۷ به‌طرف مردانگی تمایل پیدا کرده است. برخی از پژوهشگران، علت این تغییر را وضعیت اقتصادی دشوار بعد از جنگ تحمیلی می‌دانند (هادی‌زاده مقدم و عصار، ۲۰۰۸). هافستد (۲۰۱۰) یادآوری می‌کند که گرچه این ابعاد و نمراتی که هریک از کشورها به‌دست می‌آورند، الگوهای عمومی را نشان می‌دهند که در یک فرهنگ خاص وجود دارد، اما تفاوت‌های زیادی در بین افراد در هریک از ابعاد وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر، هیچ جامعه‌ای کاملاً جمع‌گرا یا فردگرا یا زنانه نیست.

با توجه به‌موارد فوق به‌نظر می‌رسد، خودکارآمدی با ابعاد فرهنگی موردنظر هافستد ارتباط داشته باشد. هافستد بر این باور است که فراگیران در فرهنگ‌هایی که در آن‌ها فاصله قدرت پایین است، احساس فاصله کم‌تری بین فراگیران و معلمان وجود دارد و فرایند آموزش، بیشتر فراگیر محور می‌باشد و فراگیران، دارای توانایی ابراز نظرات مخالف خود هستند. این ویژگی با خودکارآمدی تحصیلی بالا ارتباط دارد (سولبرگ، اوبرین و همکاران، ۱۹۹۳). در بُعد ابهام‌گریزی پایین، دانشجویان موفقیت خود را به‌توانایی خود نسبت می‌دهند، آن‌ها خودکارآمدی را در حدبالیایی تقسیم‌بندی می‌کنند (هافستد، ۱۹۹۷). در بُعد فردگرایی از دانشجویان انتظار می‌رود که مستقل، دارای ابتکار، توانایی بالا در انجام کارها و علاقه‌مند به‌پیشرفت باشند (اسرایت، تاچر و گالی، ۲۰۰۸). این امر باعث می‌شود، دانشجویان در موقعیت‌های مختلف بهتر بتوانند از

توانایی خود استفاده کنند و احساس خودکارآمدی بیشتری نمایند (آکور، ۲۰۰۶؛ اسرایت، تاچر و گالی، ۲۰۰۸؛ امانی و همکاران، ۱۳۹۱).

بندورا (۲۰۰۵) معتقد است، خودکارآمدی تأثیر زیادی بر رفتار انسان دارد. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزی که خودکارآمدی پایینی دارد، شاید حتی برای مطالعه امتحان تلاش نکند؛ زیرا اعتقاد دارد که این کار فایده‌ای ندارد. به‌باور وی خودکارآمدی ادراک‌شده قضاوت فرد درباره لیاقت‌های خویش را به‌سمت منفی می‌کشاند (آقاجانی، نعیمی و شوقی، ۱۳۹۳). براساس مدل تبدیلی زایدنر^۱ (۱۹۹۷) خودکارآمدی از عواملی است که در تعامل با شرایط موقعیتی، در شکل‌گیری اضطراب امتحان نقش دارد (به نقل از اسرایت، ۲۰۰۰).

بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در ارتباط میان ارزش‌های فرهنگی و اضطراب امتحان از آن جهت اهمیت دارد که تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که این متغیر از یک‌سو با ارزش‌های فرهنگی (امانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۶؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۶) و ازسوی دیگر، با اضطراب امتحان (عقیلی و همکاران، ۱۳۹۶؛ اکبری و امین‌یزدی، ۱۳۸۸؛ نیک‌منش و یاری، ۱۳۹۰) همبستگی دارد. ازطرف دیگر، بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی و اضطراب تحت‌تأثیر ارزش‌های فرهنگی است (امانی ساری بگلو و همکاران، ۱۳۹۱؛ اسرایت، تاچر و گالی، ۲۰۰۸).

در این راستا، هدف پژوهش امانی ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۱)، بررسی رابطه ابعاد فرهنگی هافستند (مردانگی/زنانگی، فردگرایی/جمع‌گرایی، ابهام‌گریزی و فاصله قدرت) با خودکارآمدی عمومی و تحصیلی در قالب یک الگوی کلی بود. نتایج تحلیل مسیر تحقیق آن‌ها نشان داد که دو بُعد از ارزش‌های فرهنگی یعنی (فردگرایی و ابهام‌گریزی) بر خودکارآمدی عمومی مثبت و معنادار دارند. اما دو بُعد دیگر (مردانگی و فاصله قدرت) بر این متغیر معنادار نبود. پژوهش شولز، گوتیرز، دوزا، ساد و شوارزر (۲۰۱۲) نشان داد که خودکارآمدی با فردگرایی ارتباط دارد. در بُعد مردانی و زنانگی، در فرهنگ‌های مردانه فراگیران توانمندی‌های خود را بالاتر از معمول درجه‌بندی می‌کنند، طوری که بهترین بودن در کلاس درس هنجار می‌شود و رقابت بین آن‌ها به‌وجود می‌آید. نتایج پژوهش قلاوندی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان هدف تأثیر فرهنگ و ویژگی‌های فردی بر پذیرش فناوری اطلاعات در میان دانشجویان دانشگاه آزاد نشان داد، خودکارآمدی رایانه اثر مثبت و اضطراب رایانه اثر منفی بر سودمندی و سهولت استفاده ادراک شده داشتند. ابهام‌گریزی اثر منفی بر خودکارآمدی رایانه و جمع‌گرایی/فردگرایی، فاصله قدرت و ابهام‌گریزی اثر مثبت بر اضطراب رایانه داشتند. اسرایت و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند، خودکارآمدی و اضطراب رایانه تحت‌تأثیر ارزش‌های فرهنگی است. به‌باور آن‌ها، در فرهنگ‌های با ابهام‌گریز بالا افراد گرایش کمی با پذیرش فناوری‌های جدید دارند و عمدتاً سعی می‌کنند با اصلاح فناوری‌های قدیمی و جاافتاده عمل نمایند؛ چرا که ماهیت سرعت تغییرپذیر فناوری رایانه، در این‌گونه فرهنگ‌ها باعث افزایش ترس و اضطراب افراد نسبت به آن می‌شود. یافته‌های پژوهش،

۱- Zeidner, M.

اکبری بورنگ و امین یزدی (۱۳۸۸) نشان داد که میان خودکارآمدی و اضطراب امتحان، رابطه معناداری وجود دارد. در بررسی رابطه بین متغیرهای فردی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی، تنها بین معدل دیپلم و باورهای خودکارآمدی رابطه معناداری به‌دست آمد. همچنین، عقیلی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به‌وسیله کمال‌گرایی و خودکارآمدی قابل پیش‌بینی هستند.

با توجه به‌شواهد تجربی و نظری ارائه شده، هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش خودکارآمدی به‌عنوان میانجیگر بین ارزش‌های فرهنگی با اضطراب امتحان با بهره‌گیری از مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. همچنین مطالعه حاضر، به دنبال پاسخگویی به سؤال ذیل بود که عبارتند از:

✓ آیا خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین ارزش‌های فرهنگی با اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهرستان ارومیه، نقش متغیر میانجی را ایفا می‌کند؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

هدف پژوهشی حاضر، بررسی الگوی علی روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهرستان ارومیه بود. روش تحقیق همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. روش نمونه‌گیری تحقیق، تصادفی طبقه‌ای و حجم نمونه، با عنایت به جدول کرجسی-مورگان، ۳۵۷ نفر (۱۹۶ دختر، ۱۷۹ پسر) بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی^۱ (GSES): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۲ توسط شرر و همکاران، برای سنجش میزان خودکارآمدی عمومی ساخته شده است. ابزار فوق دارای ۱۷ گویه می‌باشد که انتظارات خودکارآمدی آزمودنی‌ها را در سه سطح، میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش جهت کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس، براساس طیف لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) ساخته شده و برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده است که برای هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. هرکس نمرات بالاتری در این مقیاس کسب کند، دارای خودکارآمدی بالاتر و هر فردی نمرات پایین‌تر اخذ نماید، دارای خودکارآمدی ضعیفی است. اصغرنژاد (۱۳۸۷)، در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر» روایی پرسشنامه را با استفاده از روش

1- General Self-Efficacy Scale (GSES)

تحلیل عاملی و اکتشافی و پایایی آن را از طریق ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۳) تأیید نموده‌اند. در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۰ محاسبه گردید.

مقیاس ارزش‌های فرهنگی^۱ (CVS): این پرسشنامه با عنوان مقیاس اندازه‌گیری ارزش‌های فرهنگی برای سنجش ارزش‌های فرهنگی هافستد در سطح فردی^۲ توسط اسرایت و کاراهانا در سال ۲۰۰۶ تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال است که چهار مؤلفه مردانگی/زنانگی، ابهام‌گریزی، فردگرایی/جمع‌گرایی و در نهایت، فاصله قدرت موردنظر هافستد (۱۹۹۷) را در سطوح فردی سنجش می‌کند. این ابزار براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده‌اند. مقیاس مزبور مشتمل بر چهار نمره می‌باشد که هر نمره به یکی از چهار بعد فرهنگی هافستد اشاره دارد؛ چنان که نمره بالا در این چهار بُعد (توزیع قدرت، درجه پذیرش ابهام، مردانگی/زنانگی، فردگرایی/جمع‌گرایی) به ترتیب مؤید گرایش به توزیع قدرت بالا (ساختار سلسله مراتبی)، ابهام‌پذیری پایین، مردانگی و نمره پایین نشانه گرایش به توزیع یکسان قدرت، ابهام‌پذیری بالا و زنانگی می‌باشد. روایی و پایایی این ابزار در تحقیقات مختلف و در کشورهای متفاوت موردقبول گزارش شده است (یو، دوتتا و لنارتوییز، ۲۰۱۱). همچنین نتایج مطالعه وو (۲۰۰۶)، حاکی از قابلیت‌های روان‌سنجی مناسب برای این مقیاس بوده است. منصوری سپهر و همکاران (۱۳۹۲)، کیفیت روان‌سنجی این آزمون را بر روی نمونه ایرانی (۸۰۰ دانشجو؛ ۳۰۰ مرد، ۵۰۰ زن) به‌طور جداگانه مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای مقیاس مذکور نشان داد که تمامی سؤال‌ها مطابق با نسخه اصلی روی عامل‌های چندگانه بار گرفتند. همچنین، اعتبار پرسشنامه نیز با روش محاسبه آلفای کرونباخ در حد قابل قبول گزارش گردید. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های پرسشنامه بدین شرح محاسبه شده است: مردانگی/زنانگی ۰/۸۳، ابهام‌گریزی ۰/۸۲، فردگرایی/جمع‌گرایی ۰/۸۶، فاصله قدرت ۰/۸۹.

پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون^۳ (TAQ): این پرسشنامه را ساراسون (۱۹۸۴) برای سنجش اضطراب امتحان طراحی کرده است. پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون شامل گویه‌های کوتاه ۳۷ ماده‌ای «درست یا غلط» است و آزمودنی باید به هر ماده به صورت بلی و خیر پاسخ گوید. بدین ترتیب، می‌توان براساس یک شیوه خودگزارش‌دهی؛ به‌حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیک فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. انتخاب گزینه درست، نشان‌دهنده اضطراب است و نمره ۱ می‌گیرد؛ در حالی که گزینه نادرست در مورد هر عبارت، به‌معنای نداشتن ۲۷ و ۳۳ اضطراب است و نمره صفر می‌گیرد. عبارت‌های ۳، معکوس است و برعکس نمره می‌گیرند. با جمع‌بندی نمره‌ها، نمره کلی امتحان ساراسون به‌دست می‌آید که وجود نمره بالاتر از ۲۰ در این آزمون نشان‌دهنده، وجود اضطراب امتحان بیمارگونه است که فرد را دچار

1- Cultural Values Scales (CVS)

2- Measuring Hofstede's four Dimensions of Cultural Values at the Individual Level

3- Test Anxiety Questionnaire (TAQ)

اختلال عملکرد می‌نماید. روایی و پایایی این پرسشنامه، در مطالعات متعددی سنجیده شده است. یزدانی (۱۳۹۱)، در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را با استفاده از ۰/۸۸ و همسانی درونی ۰/۹۵ برآورد نموده است و روایی آن را نیز مورد تأیید قرار داده است (آقاجانی، نعیمی و شوقی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور ۰/۷۲ محاسبه شده است که نشانگر پایایی مناسب این ابزار است.

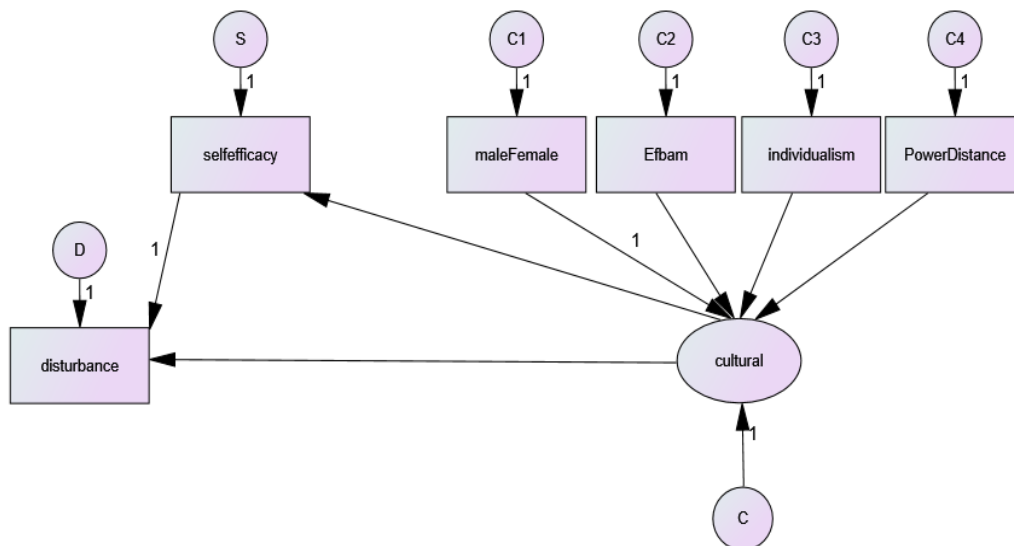
یافته‌ها

در تحقیق حاضر، برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری استفاده شد. برای این منظور، مدل مفهومی پژوهش در قالب مدل پیشنهادی با استفاده از داده‌های گردآوری شده، مورد آزمون قرار گرفت. قبل از انجام معادلات ساختاری، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| شماره | متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|-------|--------------------|---------|--------|--------|---------|---------|---|
| ۱ | مردانگی-زنانگی | ۱ | | | | | |
| ۲ | ابهام‌گریزی | -۰/۲۰ | ۱ | | | | |
| ۳ | فردگرایی-جمع‌گرایی | -۰/۰۶ | ۰/۴۴** | ۱ | | | |
| ۴ | فاصله قدرت | -۰/۱۹** | ۰/۴۱** | -۰/۳۳ | ۱ | | |
| ۵ | خودکارآمدی عمومی | ۰/۴۶** | -۰/۰۴ | -۰/۰۷ | -۰/۳۰** | ۱ | |
| ۶ | اضطراب امتحان | -۰/۰۷ | ۰/۳۱* | ۰/۱۷** | ۰/۱۹** | -۰/۶۱** | ۱ |

در جدول فوق، رابطه متغیرها با هم گزارش شده است. اما مدل ارائه شده برای برازش به صورت زیر است:



شکل ۱- مدل پیشنهادی تحقیق

با توجه به این که مدل معادلات ساختاری به‌نرمال بودن داده‌ها حساس است؛ بنابراین ابتدا نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که در مدل‌یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. همچنین و پیشنهاد می‌نماید قدرمطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱، قدرمطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کم‌تر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (۲۰۱۱) می‌باشد. بنابراین، این پیش‌فرض مدل‌یابی علی؛ یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| نام متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | | کشیدگی | |
|--------------------|---------|------------------|--------|----------------|--------|----------------|
| | | | آماره | خطای استاندارد | آماره | خطای استاندارد |
| خودکارآمدی | ۳/۲۸۱ | ۰/۴۶۶ | -۰/۳۹۶ | ۰/۱۵۰ | -۰/۳۶۱ | ۰/۲۹۹ |
| اضطراب امتحان | ۸/۶۲۳ | ۴/۳۰۲ | -۰/۵۰۵ | ۰/۱۵۰ | -۰/۰۱۴ | ۰/۲۹۹ |
| مردانگی-زنانگی | ۳/۱۲۲ | ۰/۷۲۴ | -۰/۱۳۰ | ۰/۱۵۰ | -۰/۱۳۸ | ۰/۲۹۹ |
| ابهام‌گریزی | ۳/۳۹۸ | ۰/۷۴۳ | ۱/۰۹۶ | ۰/۱۵۰ | ۸/۲۵۲ | ۰/۲۹۹ |
| فردگرایی-جمع‌گرایی | ۳/۳۴۲ | ۰/۶۹۱ | -۰/۴۷۶ | ۰/۱۵۰ | ۰/۳۹۴ | ۰/۲۹۹ |
| فاصله قدرت | ۳/۲۲۴ | ۰/۷۱۷ | -۰/۰۷۶ | ۰/۱۵۰ | -۰/۳۰۳ | ۰/۲۹۹ |

مطابق با جدول ۲، آماره‌های کشیدگی و چولگی در متغیرها و مؤلفه‌ها در سطح مناسبی قرار دارند و توزیع داده‌ها نرمال است. برای انجام تحلیل معادلات ساختاری در آموس، ابتدا شروط «مشخص بودن مدل» یعنی «مقادیر درجه آزادی و آماره خی دو» ($X^2=62/445$, $df=9$) بررسی شدند، برون داد نرم‌افزار حاکی از آن است که این دو شرط در مدل پیشنهادی برآورد شده‌اند. در گام بعدی شاخص‌های برازش مدل بررسی شدند. مقادیر موردقبول و مقادیر به‌دست آمده در این مدل در جدول ۳، ارائه شده‌اند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده

| شاخص موردنظر | شاخص آماره مربع کای ^۱ | شاخص برازش تطبیقی ^۲ | شاخص مقتصدبودن ^۳ | ریشه دوم میانگین مربعات ^۴ | شاخص کفایت حجم نمونه ^۵ |
|--------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
|--------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|

۱- cmin

۲- baseline comparison

۳- parsimony-adjusted measures

۴- rmsea

۵- holter

| RMSEA | PCLOSE | PRATIO | PNFI | PCFI | NFI | CFI | P | CMIN/DF |
|-------|--------|--------|-------|-------|------|-------|-------|---------|
| ۰/۰۵ | ۰/۰۱ | | | | | | | |
| >۰/۰۵ | <۰/۰۱ | >۰/۰۵ | >۰/۰۵ | | ۰/۹۰ | ۰/۹۰ | ۰/۰۵ | <۲ |
| ۶۲ | ۸۳ | ۰/۱۱۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۰۰ | ۵۰۲ | ۰/۵۱۰ | ۸۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| | | | | | ۰/ | ۰/ | ۰/۸۵۰ | ۸/۸۹۱ |

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های مربع کای، برازش تطبیقی، ریشه دوم میانگین مربعات و شاخص کفایت حجم نمونه، هیچ‌یک از برازش مناسبی برخوردار نیستند. تنها شاخص مقتصدبودن است که از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد؛ پس مدل نیاز به اصلاح دارد. شاخص‌های اصلاح مدل بررسی و اعمال شدند. همچنین، بررسی برآوردهای مدل نشان داد، مسیر فردگرایی-جمع‌گرایی از ابعاد مقیاس ارزش‌های فرهنگی معنادار نیست؛ بنابراین از مدل حذف گردید. عمل بررسی برازش و اصلاح مدل تا دست‌یابی به برازش مناسب ادامه پیدا کرد تا مدل نهایی به دست آمد. در مدل اصلاح‌شده «شرط رتبه» و «شرط مرتبه» به صورت زیر به دست آمد ($X^2=2/508, df=3$). بدین ترتیب مدل اصلاح‌شده، هر دو شرط رتبه و شرط مرتبه را داراست؛ چرا که درجه آزادی آن برابر (۳) و آماره خی‌دو برابر (۲/۵۰۸) به دست آمد. از این‌رو، شاخص‌های برازش مدل بررسی می‌شوند. شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده، در جدول ۴، ارائه شده است.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده

| شاخص‌های موردنظر | شاخص آماره مربع کای | شاخص برازش تطبیقی | شاخص مقتصدبودن | ریشه دوم میانگین مربعات | شاخص کفایت حجم نمونه |
|------------------|---------------------|-------------------|----------------|-------------------------|----------------------|
| گویه‌ها | RMSEA | PCLOSE | PRATIO | PNFI | PCFI |
| مقادیر قابل قبول | <۰/۰۵ | >۰/۰۵ | >۰/۰۵ | >۰/۰۵ | >۰/۰۵ |
| مقدار فعلی | ۰/۸۳۶ | ۰/۷۰۶ | ۰/۶۰۰ | ۰/۵۱۲ | ۰/۵۲۳ |
| | ۰/۴۷۴ | ۱ | ۰/۹۹۲ | ۰/۸۱۷ | ۱۱۸۶ |

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، تمام شاخص‌های مدل، از برازش مناسبی برخوردار هستند. بدین ترتیب می‌توان گفت، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر این که «مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه از برازش مناسب برخوردار است» تأیید می‌شود. بنابراین، برآوردهای مدل بررسی و فرضیه‌های پژوهش بررسی می‌شوند.

جدول ۵- بررسی فرضیه اصلی پژوهش

| نتیجه | سطح معناداری | مقدار بحرانی | خطای استاندارد | ضریب رگرسیونی | نوع رابطه |
|-------|--------------|--------------|----------------|---------------|-----------------------|
| تأیید | | | | ۱/۰۰۰ | مردانگی - زنانگی <--- |
| تأیید | *** | ۴/۳۵۶ | -۰/۱۹۶ | -۰/۸۵۶ | ابهام‌گریزی <--- |
| تأیید | *** | ۴/۴۳۴ | -۰/۳۱۳ | ۱/۳۸۶ | فاصله قدرت <--- |
| تأیید | *** | ۶/۲۰۱ | -۰/۰۳۰ | -۰/۱۸۶ | ارزش‌های فرهنگی <--- |
| تأیید | | | | ۱/۰۰۰ | خودکارآمدی <--- |
| تأیید | ۰/۰۱۷ | -۲/۳۹۳ | -۰/۰۲۶ | -۰/۰۶۱ | ارزش‌های فرهنگی <--- |

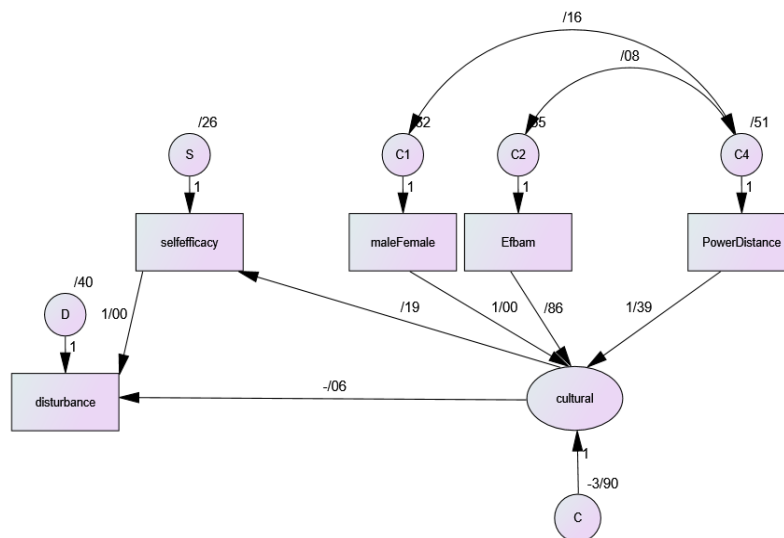
در این مدل تحقیق، ابعاد سه‌گانه مدل مفهومی تحقیق، یعنی مؤلفه‌های «مردانگی-زنانگی»، «ابهام‌گریزی» و «فاصله قدرت» نقش متغیر مشاهده شده «مقیاس ارزش‌های فرهنگی» بوده و خود این متغیر نیز، نقش متغیر مکنون یا پنهان در مدل ساختاری ایفا کرد. همچنین، متغیر خودکارآمدی و اضطراب امتحان نقش متغیرهای مشاهده‌شده را داشتند. اثرات کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته به‌صورت زیر به‌دست آمد.

جدول ۶- اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل استانداردشده و واریانس تبیین‌شده متغیرها

| متغیر | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل | واریانس تبیین‌شده |
|----------------------------|------------|---------------|--------|-------------------|
| به‌روی اضطراب امتحان از | | | | ۵۷/۶ |
| مردانگی-زنانگی | - | ۰/۱۱۲ | ۰/۱۱۲ | |
| ابهام‌گریزی | - | ۰/۰۹۹ | ۰/۰۹۹ | |
| فاصله قدرت | - | ۰/۱۵۴ | ۰/۱۵۴ | |
| ارزش‌های فرهنگی | - | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | |
| خودکارآمدی عمومی | ۰/۵۷۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۷۶ | |
| به‌روی خودکارآمدی عمومی از | | | | |
| مردانگی-زنانگی | - | ۰/۲۹۱ | ۰/۲۹۱ | |
| ابهام‌گریزی | - | ۰/۲۵۶ | ۰/۲۵۶ | |
| فاصله قدرت | - | ۰/۳۹۹ | ۰/۳۹۹ | |
| ارزش‌های فرهنگی | - | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | |

***p<0.001

در مدل برازش شده که نتایج آن در جدول ۶ نشان داده شده است، تمام اثرهای مستقیم بین متغیرها در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار بودند ($p < ۰/۰۵$; $t > ۱/۹۶$). برای آزمون فرضیه‌ها از دو شاخص p -value و t -value استفاده شده و شرط معنادار بودن یک رابطه این است که مقدار شاخص اول (یعنی سطح معناداری) برای رابطه مورد نظر کمتر از ۰/۰۵ و مقدار شاخص دوم (یعنی آماره t) خارج از بازه $\pm ۱/۹۶$ باشد. همان‌گونه که در جدول ۵، نشان داده شده است، هم ارزش‌های فرهنگی و هم خودکارآمدی بر اضطراب امتحان تأثیر معناداری دارند و فرضیه پژوهشی تأیید می‌گردد. بدین ترتیب می‌توان گفت، بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه، همبستگی معناداری وجود دارد و مدل نهایی به صورت زیر ارائه می‌گردد:



شکل ۲- مدل برازش شده و نهایی تحقیق

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی الگوی علی روابط بین ارزش‌های فرهنگی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهرستان ارومیه بود. یافته‌های حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری به‌طور کلی نشان داد مدل آزمون شده، برازش مناسبی با داده‌های پژوهش دارد و با توجه به فرضیه‌های تحقیق، نتایج زیر حاصل گردید. در ارتباط با فرضیه اول پژوهش، نتایج نشان داد که مردخویی/زن‌خویی بر خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد. این یافته، با نتایج تحقیقات اسرایت (۲۰۰۰)، آکور (۲۰۰۶) و اسرایت، گالی و تاجر (۲۰۰۸) همسو می‌باشد؛ اما با نتایج تحقیق امانی، ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۱) همسو نمی‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت، برحسب نظر هافستد نمرات بالا در سازه مردخویی/زن‌خویی، نشانگر مردخویی است. بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، هرچقدر فرد

احساس مردانگی بیشتری داشته باشد، به همان نسبت خودکارآمدی بالاتری خواهد داشت. در فرهنگ‌های با مردانگی بالا بر رقابت، سخت‌کوشی و داشتن جسارت در انجام کار تأکید می‌شود. در این‌گونه فرهنگ‌ها، از ابتکار و آزادی عمل افراد حمایت شده و فرد برای انجام کارهای جسورانه تشویق می‌شود (هافستد، ۲۰۱۰). خودکارآمدی نیز، اشاره به‌باور فرد به این که در مواقع مشکل‌زا به چه میزان می‌توان از پس مشکلات برآید (ریو، ۲۰۰۹). با توجه به این امر، مردانگی بالا موجب می‌شود فرد به این باور برسد که می‌تواند هنگام مواجه شدن با مشکلات، به راحتی می‌توان از پس آن‌ها برآید؛ زیرا قبلاً توسط فرهنگ سخت‌کوشی و ابتکار عمل و جسارت تشویق شده است.

در راستای فرضیه دوم پژوهش (تأثیر فردگرایی/جمع‌گرایی بر خودکارآمدی) یافته‌های حاصل نشان داد، فردگرایی/جمع‌گرایی بر خودکارآمدی تأثیر ندارد. این یافته، با نتایج تحقیقات صادقی، امانی و محمودی (۲۰۱۳) و آکور (۲۰۰۶) همسو می‌باشد؛ اما با نتایج امانی و همکاران (۱۳۹۱) و اسرایت و همکاران (۲۰۰۸)، همسو نمی‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در فرهنگ‌های فردگرا بر آزادی عمل، ابتکار و خودآغازگری تأکید می‌شود. در این فرهنگ‌ها، نظر شخصی فرد مهم‌تر از نظر جمعی است (هافستد، ۲۰۱۰). بنابراین، فرد برای انجام کارهای مبتکرانه و دلخواه فرد تشویق می‌شود و از این طریق خودکارآمدی وی افزایش می‌یابد. زیرا تشویق به انجام کارهای مبتکرانه و مواجه شدن با چالش‌های جدید از منابع مهم افزایش دهنده خودکارآمدی است (آکور، ۲۰۰۶). در فرهنگ‌های جمع‌گرا نیز، انجام فعالیت‌ها به صورت جمعی تشویق می‌شود (هافستد، ۲۰۱۰). بنابراین، در این‌گونه فرهنگ‌ها نیز، حمایت اجتماعی برای فرد هنگام مواجه شدن با مشکلات همیشه در دسترس است. این امر نیز، باعث خنثی شدن اثر فردگرایی/جمع‌گرایی بر خودکارآمدی می‌شود؛ یعنی فردگرایی و نیز جمع‌گرایی، اثر یکسانی بر خودکارآمدی افراد دارند.

بررسی تأثیر فاصله قدرت بر خودکارآمدی عنوان، فرضیه سوم بود که یافته‌ها حاکی از این بود که فاصله قدرت بر خودکارآمدی تأثیر منفی دارد. این یافته، با نتایج تحقیقات اسرایت (۲۰۰۰)، آکور (۲۰۰۶)، صادقی، امانی و محمودی (۲۰۱۳) و امانی و همکاران (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. هافستد (۱۹۸۰)، براین باور است که دانش‌آموزان در فرهنگ‌هایی که فاصله قدرت پایین می‌باشد، احساس فاصله کم‌تری بین دانش‌آموزان و معلمان وجود دارد، فرآیند آموزش، بیشتر دانش‌آموز محور است و دانش‌آموزان دارای توانایی ابراز نظرات مخالف خود در کلاس هستند. این ویژگی‌ها با خودکارآمدی بالا ارتباط دارد. علاوه‌برآن، اسرایت (۲۰۰۰) بیان می‌کند، تمرکزگرایی و وجود سلسله مراتب قدرت در فرهنگ‌های با فاصله قدرت بالا، به شدت قدرت ابتکار افراد را محدود می‌کند. در نتیجه، در این‌گونه فرهنگ‌ها افراد کم‌تر خود را با موقعیت‌های چالش‌برانگیز مواجه می‌سازند که منبع مهمی برای افزایش خودکارآمدی است.

یکی دیگر از یافته‌های تحقیق، تأثیر ابهام‌گریزی بر خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان است که نشان داد، ابهام‌گریزی بر خودکارآمدی تأثیر دارد. این یافته، با نتایج تحقیقات اسرایت (۲۰۰۰)، صادقی، امانی و محمودی (۲۰۱۳) همسو می‌باشد؛ اما با نتایج آکور (۲۰۰۶) و امانی و همکاران (۱۳۹۱) همسو نمی‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود، ابهام‌گریزی دارای دو بُعد مختلف است. بُعد اول، ترس از آینده می‌باشد

(اسرایت و همکاران، ۲۰۰۸). در این بُعد، وقتی فرد نمره بالایی داشته باشد، به‌علت داشتن احساس عدم‌اطمینان نسبت به‌نتایج کاری که انجام می‌دهد و ترس از آینده مبهم، خود را با چالش‌ها و موقعیت‌های مسأله‌ساز جدید مواجه نمی‌کند. این بُعد از ابهام‌گریزی؛ یعنی ترس از آینده، اثر منفی بر خودکارآمدی می‌گذارد. بُعد دوم، ابهام‌گریزی اشاره به‌وجود چهارچوب مشخص و تعیین‌شده هنگام انجام فعالیت‌های مختلف می‌باشد (آکور، ۲۰۰۶). در این بُعد، فرد قبل از این که کاری انجام دهد، از گام‌های انجام آن کار اطلاعات کسب می‌کند. بنابراین، می‌داند که در صورت بروز مشکل چگونه می‌تواند آن مشکل را حل‌وفصل کند. بنابراین، وقتی فرد بداند که هنگام انجام تکلیف چه انتظاری از او می‌رود و چگونه باید آن را انجام دهد، احساس شایستگی و کفایت بیشتری هنگام انجام آن تکلیف خواهد نمود. این دو بُعد نیز، باعث خنثی‌شدن اثر ابهام‌گریزی بر خودکارآمدی می‌شوند.

در نهایت، یافته‌های تحقیق حاکی از این بود که خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان تأثیر دارد (فرضیه پنجم). این یافته با نتایج پژوهش‌هایی چون بیرامی و پورفرج عمران (۱۳۹۲)، نیک‌منش و یاری (۱۳۹۰)، میرسمیعی و ابراهیمی قوام (۱۳۸۹)، شیخ و همکاران (۲۰۱۴) که در پژوهش‌های خود از وجود ارتباط منفی معنادار بین دو متغیر فوق حکایت می‌کردند، به‌طور کامل همخوانی دارد. یافته فوق را می‌توان این‌گونه تبیین کرد؛ با توجه به این که بندورا خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به‌عنوان یک میانجی‌شناختی عمل می‌کند و شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین به‌دست‌آوردن چنین نتیجه‌ای دورازانتظار نیست. چرا که وقتی دانش‌آموزان در معرض رویدادهای منفی و یا موقعیت‌های استرس‌زا قرار می‌گیرند، احساس خودکارآمدی بالا به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند آن رویدادها و موقعیت‌ها را اداره کنند و در نتیجه، خود را در برابر بسیاری از مسائل و مشکلات روانی از جمله اضطراب، محافظت نمایند. ازسوی دیگر، احساس خودکارآمدی پایین، مانع کنارآمدن مؤثر با موقعیت‌های تنیدگی می‌گردد و متعاقب آن نشانه‌های مرضی را افزایش می‌دهد. افراد دارای اضطراب امتحان، معمولاً دارای خودکارآمدی پایین‌تری می‌باشند. خودکارآمدی، سازه‌ای است که بر اضطراب امتحان تأثیرگذار است. فرد مبتلا به اضطراب امتحان، احساس درماندگی می‌کند و نیز قادر به کنترل رویدادهای امتحان نیست. این افراد باور دارند که هر تلاشی برای موفق‌شدن در امتحانات، بیهوده و محکوم به شکست است.

منابع

- اصغرزاد، ط. (۱۳۸۷). بررسی رابطه خودکارآمدی، مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.*
- اکبری بورنگ، م.، و امین یزدی، س. (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی. *نشریه افق دانش*، ۳(۱۵)، ۷۶-۷۰.
- امانی ساری بگلو، ج.، محمودی، ح.، و کتابی، ا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه میان ابعاد فرهنگی با خودکارآمدی عمومی و تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران. *مجله برخط دانش روان‌شناختی*. شماره ۳، ۶۱-۴۹.
- آقاجانی، ط.، نیمعی، س.، و شوقی، ب. (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۵(۵۵)، ۴۳-۳۴.

- آقاجانی، ط، نعیمی، س، و شوقی، ب. (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۵(۵۵)، ۴۳-۳۴.
- بیرامی، م، و پورفرج عمران، م. (۱۳۹۲). رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی، خوش‌بینی با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام*. شماره ۸۳، ۱۶-۹.
- حجازی، ا، و نقش، ز. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی: کاربرد تحلیل خوشه‌ای. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۹-۳۸، (۳)۷.
- دهقانی، م، جوادی‌پور، م، و اسلام دوست، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۵(۴)، ۶۸-۵۱.
- سبزه‌آرای لنگرودی، م، محمدی، م، مهری، ی، ا، و طالعی، ع. (۱۳۹۳). مؤلفه‌های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی. *مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۵(۳)، ۱۷-۱.
- عقیلی، ر، مهرورز، م، و صادقی گندمانی، ک. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد. *فصلنامه رویش روان‌شناسی*. ۱۹(۶)، ۷۸-۵۳.
- قالوندی، ح، علی‌زاده، م، و امانی، ج. (۱۳۹۶). ارزش‌های فرهنگی و پذیرش فناوری اطلاعات: نقش ویژگی‌های فردی و باورهای شناختی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۳(۲)، ۱۹۲-۱۷۵.
- کلهر، م. (۱۳۹۲). بررسی میزان پایداری جوانان شهرستان قزوین (۳۰-۱۵) به ارزش‌های فرهنگی و برخی از عوامل مؤثر در آن. *فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۱۴۱، ۱۲۷-۱۰۱.
- کیانی، س، مکوندحسینی، ش، و فدایی، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش آرام‌سازی با بیوفیدبک در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۷(۳)، ۲۲۲-۲۱۳.
- گیدنز، آ. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی. ترجمه حسن چلوشیان. تهران: نشر نی.
- میرسمیعی، م، و ابراهیمی قوم، ص. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبایی. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*. شماره ۷، ۹۰-۷۳.
- نیک منش، ز، و یاری، س. (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. شماره ۱۴، ۱۲۷-۱۱۸.
- ویسکرمی، ح، اداوی، ح، آزادبخت، ز، و امیریان، ل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مداخله شناختی-رفتاری در کاهش اضطراب امتحان و کمروبی دانش‌آموزان. *نشریه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱(۳)، ۴۵-۲۹.
- هدایتی، ح. (۱۳۸۵). *ارائه مدل تدوین استراتژی مبتنی بر فرهنگ، مطالعه موردی ایران*. رساله دکتری. مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.

References

- Akour, I. (2006). Factors influencing faculty computer Literacy and use in Jordan: A multivariate analysis. *Doctoral Dissertation*, Louisiana Tech University.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social cognitive means. *Health Education and Behavior*. 91, 143-164.
- Black, J. J., Tran, G. Q., Goldsmith, A. A., Thompson, R. D., Smith, J. P., & Welge, J. A. (2012). Alcohol expectancies and social self-efficacy as mediators of differential intervention outcomes for college hazardous drinkers with social anxiety. *Addictive Behaviors*. 37(3), 248-255

- Clark, A. D., Crandall, R. J., & Robinson, H. D. (2018). Incentives and test anxiety may moderate the effect of retrieval on learning. *Learning and Individual Differences*, 63, 70-77.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., Solnik, M., & Van Brunschot, M. (1996). Perfectionism, social problem-solving ability, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive, Cognitive-Behavioral Therapy*, 14(4), 245-274.
- Hadizadeh Moghadam, A., & Assar, P. (2008). The relationship between national culture and E-adoption: A case study of Iran. *American Journal of Applied Sciences*, 5(4), 369-377.
- Herzer, F., Wendt, J., & Hamm, A. O. (2015). Discriminant validity of constructs derived from the self-regulative model for evaluation anxiety for predicting clinical manifestations of test anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 73, 52-57.
- Hofstede, G. (1980). *Cultural consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2010). *Culture and organization: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Kader, A. A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education*, 23, 40-46.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, the Guilford Press, a Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Streets, New York, NY 10012.
- Lotz, C., & Sparfeldt, R. J. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near? Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*, 104, 397-400.
- Mohatt, J., Bennett, S. M., & Walkup, J. T. (2014). Treatment of separation, Generalized and social anxiety disorders in youths. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 741-748.
- Reeve, J. M. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5ed). New York: Wiley.
- Sadeghi, K., Amani, J., & Mahmudi, H. (2013). A Structural Model of the Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction among Secondary School Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-14. doi: 10.1007/s40299-013-0074-0
- Scholz, U., Gutierrez Doza, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2012). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sheikh, M., Sarabandi, H., Khalighi, N., Sanadgol, A., Darabpour Varnaseri, S., & Karimian, A. (2014). The Role of Self-Efficacy and Self-Perception Components on Students' Test Anxiety. *Adv. Environ. Biol.* 8(11), 65-69.

- Solberg, V. S. O., Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy inventory. *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 15(4), 490-497.
- Srite, M. (2000). The influence of national culture on the acceptance and use of information technologies: An empirical study. *Doctoral dissertation*, Florida State University.
- Srite, M., & Karahanna, E. (2006). The role of espoused national cultural values in technology acceptance. *MIS Quarterly*, 30(3), 679-704.
- Srite, M., Mao, E., & Rothenberger, M. A. (2008). *How an individual's cultural values affect a series of individual-level variables*. Presented at the Cross-Cultural Workshop during ICIS, Paris, France.
- Srite, M., Thatcher, J. B., & Galy, E. (2008). Does within-culture variation matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*, 16(1), 1-25.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-101.
- Wu, M. Y. (2006). Hofstede's cultural dimensions 30 years later: A study of Taiwan and the United States. *Journal of International Stud.* 15(1), 33-42.
- Yoo, B., Donthu, N., & Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's Five Dimensions of Cultural Values at the Individual Level: Development and Validation of CVSCALE, *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), 193-210.