

پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس کمال گرایی و استرس

تحصیلی در دانشجویان دانشگاه لرستان:

نقش میانجی خودکارآمدی هیجانی

(تاریخ دریافت ۱۴۰۴/۰۱/۱۵ تاریخ تصویب ۱۴۰۴/۰۲/۰۴)

رضا مرادی مقدم

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه کمال گرایی و استرس تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان با نقش میانجی خودکارآمدی هیجانی انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود، که از بین آنها با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و با استفاده از قاعده استیونس تعداد ۲۷۰ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه کمالگرایی (هویت و فلت، ۱۹۹۱)، پرسشنامه استرس تحصیلی (زاجاکووا، ۲۰۰۵)، پرسشنامه خودکارآمدی هیجانی (بورلی و همکاران، ۲۰۰۸) و پرسشنامه اضطراب امتحان (فریدمن و جاکوب، ۱۹۹۷) استفاده شد. تحلیل داده های پژوهش با استفاده از روش های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، ضریب همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری با نرم افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. به ترتیب ضرایب استاندارد و مستقیم کمال گرایی ($\beta=0/211$)، استرس تحصیلی ($\beta=0/584$) و خودکارآمدی هیجانی ($\beta=-0/277$) بر اضطراب امتحان در دانشجویان معنادار بود ($p<0/05$). ضرایب

استاندارد و مستقیم کمال گرایی بر خودکارآمدی هیجانی ($\beta = -0.268$) و استرس تحصیلی بر خودکارآمدی هیجانی ($\beta = -0.273$) نیز معنادار بود ($p < 0.05$). براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای پژوهش، از برآزش قابل قبولی برخوردار بود ($RMSEA = 0.075$ و $P\text{-Value} < 0.05$) و متغیرهای پیش‌بین مدل توانستند ۵۸ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کنند. بنابر، نتایج حاصل از این پژوهش، توصیه‌های کاربردی مهمی برای اساتید دانشگاه، معلمان، مشاوران تحصیلی و متخصصان حوزه یادگیری دارد تا با مداخله‌های به موقع و مناسب، موجبات افزایش خودکارآمدی هیجانی را فراهم نمایند و باعث اضطراب امتحان در دانشجویان شوند.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، استرس تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی، کمال گرایی،

مقدمه

از موضوعاتی که در دهه‌های اخیر مطالعات بسیاری را متوجه خود کرده، اضطراب و عوامل وابسته به آن بوده است (یاشار^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). دانشجویان با توجه به اینکه به محیط جدیدی وارد شده و با چالش‌های فراوانی روبه‌رو می‌شوند، ممکن است دچار اضطراب، به‌ویژه اضطراب امتحان^۲ شوند، که رابطه نزدیکی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد (حسینی طبقدهی، ۱۴۰۳). اضطراب امتحان را می‌توان نوعی خوداشتغالی ذهنی در نظر گرفت که با خودکم‌بینی، شک و تردید درباره توانایی خود، ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز و افت تحصیلی همراه است و به‌همین دلیل، باعث ترس از عملکرد ضعیف در آزمون‌ها می‌شود (ساراسون^۳، ۱۹۸۸ به نقل از یاشار و همکاران، ۲۰۲۵).

اضطراب امتحان وقتی که به‌صورت افراطی ظهور پیدا کند، موجب به وجود آمدن واکنش‌های فیزیولوژیکی، روانی و رفتاری مرتبط با آن می‌شود (ژانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). یافته‌ها نیز حاکی از آن هستند که بسیاری از فرایندهای شناختی در زمان اضطراب امتحان با عملکرد مؤثر تداخل پیدا می‌کنند (بیرامی و همکاران، ۱۴۰۳). دانشجویان و دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا نسبت به افراد کمتر مضطرب، تمایل ضعیف‌تری برای انجام تکالیف و امتحان دارند. آن‌ها توجه خود را به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف، اشتغال فکری همراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمانی نموده و در نتیجه توجه

^۱ Yaşar

^۲ test anxiety

^۳ Sarason

^۴ Zhang

کمتری به کوشش‌های تکلیف‌محور دارند، که این امر سبب کاهش عملکرد آنان می‌شود (تورس^۱ و همکاران، ۲۰۲۵).

یافته‌ها حاکی از آن است که برخلاف گذشته که به نقش عوامل شناختی در اضطراب امتحان توجه می‌شد، مطالعات اخیر بر اهمیت عوامل شخصیتی و انگیزشی تأکید می‌کنند و همچنین، رابطه آن‌ها با اضطراب امتحان را در چندین پژوهش به اثبات رسانیده‌اند (وان^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ چاکی-پالایسینی^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). کمال‌گرایی^۴ به عنوان یکی از عوامل شخصیتی، پیش‌بینی کننده مهمی برای پیامدهای روان‌شناختی منفی مانند اضطراب است. کمال‌گرایی برآورده ساختن انتظارات خود و دیگران است، با کیفیتی برتر و بهتر از آنچه موقعیت اقتضا می‌کند. کمال‌گرایی به صورت گرایش به سمت عملکرد بی نقص، تعیین اهداف در سطح بالا و ارزیابی سختگیرانه نسبت به خود شناخته می‌شود (اسلامیان و همکاران، ۱۴۰۱). در عین حال، یافته‌های هویت و فلت^۵ (۲۰۰۴) نشان داده است که افکار خودکار درگیر کمال‌گرایی و جنبه‌های بین فردی سازه کمال‌گرایی به شدت با اضطراب در ارتباط می‌باشند و برای کمال‌گرایی قائل به سه عامل کمال‌گرایی خویش‌نمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار هستند (دینگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). روی هم رفته رابطه بازخوردهای کمال‌گرایانه با اضطراب و اختلال‌های اضطرابی در مطالعات تأیید شده است و برخی نتایج

^۱ Torres

^۲ Wan

^۳ Csáky-Pallavicini

^۴ perfectionism

^۵ Hewitt & Flett

^۶ Ding

نشان می دهند کمال گرایی خویشتن مدار با انگیزش پیشرفت رابطه مثبت دارد و پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان پیش بینی می کند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸).

از دیگرسو، به دلیل وجود انتظارات درونی و بیرونی مختلفی که بر عهده دانشجویان گذاشته شده، استرس بخشی از زندگی تحصیلی آن ها شده است. استرسی که در محیط تحصیلی ایجاد می شود، به عنوان استرس تحصیلی^۱ شناخته شده است که می تواند پیامدهای جسمانی و روان شناختی متعددی برای دانشجویان به دنبال داشته باشد (شکوری و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، استرس تحصیلی را می توان به عنوان رابط یادگیرنده بین قضاوت شناختی، روان شناختی و یا پاسخ فیزیولوژیکی به عوامل استرس زای محیطی تصور کرد (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۳).

استرس تحصیلی بنا به نتایج مطالعات مروری و سیستماتیک از موانع مهم در رسیدن به اهداف تحصیلی است. همچنان که طبق مطالعات پیشین استرس تحصیلی نتیجه فشارهای وابسته به آموزش است که وقتی از منابع قابل تطبیق و در دسترس فراتر می رود، در نتیجه سازگاری و تطبیق را به طور منفی تحت تأثیر قرار می دهد (جاگیلو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ شاه^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، برخی از محققان به این نتیجه رسیده اند که استرس تحصیلی ممکن است لزوماً منجر به پیامدهای منفی نشود. پاسخ های دانشجویان به استرس براساس توانایی و باورهای شان متفاوت است. در نتیجه اگر دانشجویان چالش های

^۱ academic stress

^۲ Jagiello

^۳ Shah

تحصیلی را به‌عنوان فرصت ببینند و برای مقابله با آن‌ها تلاش کنند، استرس می‌تواند منجر به تأثیر مثبت در آن‌ها شود (گوبنا^۱، ۲۰۲۴).

با توجه به رویکرد شناختی-اجتماعی، افزایش خودکارآمدی سبب افزایش پشتکار دانشجویان و دانش‌آموزان برای انجام یک تکلیف می‌شود. بنابراین، یک رابطه منفی بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان مشخص شده است (داریوشی و همکاران، ۱۴۰۳). یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی، به‌ویژه خودکارآمدی هیجانی^۲ نقش مهمی در زندگی تحصیلی دانشجویان دارد (وون^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). خودکارآمدی هیجانی، مجموعه‌ای از آمادگی‌های رفتاری و تمایلات فرد در بازشناسی، پردازش و سازمان‌دهی اطلاعات تعریف می‌شود و شامل شناسایی، درک، تنظیم و تسهیل هیجان‌ها است (کریک^۴ و همکاران، ۲۰۰۸). به نقل از سواری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، به باور بندورا^۵ (۱۹۹۷) مفهوم خودکارآمدی هیجانی شامل دو بُعد می‌شود: خودکارآمدی در مدیریت احساسات و خودکارآمدی در بیان احساسات مثبت. مورد اول، به توانایی فرد برای بهبود و کنترل احساسات منفی در مواجهه با وقایع مختلف استرس‌زا و برای جلوگیری از به وجود آمدن نتایج منفی توجه دارد. به‌همین ترتیب، خودکارآمدی در بیان احساسات مثبت، به توانایی فرد برای بروز و نشان دادن احساسات مثبت مانند شادی، شور و هیجان و غرور به‌عنوان پاسخ به موفقیت‌ها و رویدادهای لذت‌بخش اشاره می‌کند (شامرا و کامرا^۶، ۲۰۲۵).

^۱ Gobena

^۲ emotional self-efficacy

^۳ Won

^۴ Kirk

^۵ Bandura

^۶ Sharma & Kumra

در پژوهشی کالینکارا و تالان^۱ (۲۰۲۵) نشان دادند که خودکارآمدی هیجانی به‌طور معناداری با اضطراب و افسردگی رابطه منفی و با رضایت‌مندی از زندگی، عاطفه مثبت و خوش‌بینی رابطه مثبتی دارد. فام^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نیز طی پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده منفی اضطراب است، یعنی با افزایش سطح خودکارآمدی سطح پایین‌تری از اضطراب امتحان دیده می‌شود. همچنین، توماس و اوزر^۳ (۲۰۲۴) نشان دادند که با افزایش خودکارآمدی، اضطراب امتحان کاهش می‌یابد و دانشجویانی که تمایل به تلاش و استقامت در انجام تکالیف داشتند و به توانایی‌های خود باور داشتند، اضطراب امتحان در آن‌ها کمتر بوده است.

با توجه به مطالب گفته شده و از آن‌جا که اضطراب امتحان به‌عنوان یک پدیده شایع که تجربه ناخوشایند با درجات مختلف، حیطه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از کسب معلومات، بروز خلاقیت و استعدادها جلوگیری می‌کند و بدین‌سان مانع رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود، مطالعه در این زمینه ضروری و مهم به‌نظر می‌رسد. هر چند پیشینه پژوهشی موجود بیانگر رابطه بین کمال‌گرایی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی با اضطراب و تحصیل است اما انجام مطالعاتی که نقش متغیرهای میانجی را نشان دهند، ضروری است. با شناخت دقیق‌تر درباره مکانیسم میانجی می‌توان برای انجام مداخله‌های آموزشی-درمانی پروتکل‌هایی را با محوریت خودکارآمدی هیجانی طراحی کرد. در این راستا پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش میانجی خودکارآمدی

^۱ Kalinkara & Talan

^۲ Pham

^۳ Thomas & Ozer

هیجانی در رابطه بین کمال‌گرایی و استرس تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان انجام شد.

بخش اول: روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی است که در قالب مدل معادلات ساختاری انجام شده است. تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه لرستان به تعداد ۱۰ هزار نفر جمعیت آماری مطالعه حاضر را در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند. دربارهٔ تعداد نمونه در پژوهش‌های مربوط به مدلیابی معادلات ساختاری، نظرات گوناگون وجود دارد، ولی همه محققان براین موضوع اتفاق نظر دارند که مدل معادلات ساختاری، شبیه تحلیل عامل از فنون آماری با نمونه بزرگ قابل اجرا است (تاباچنیک و فیدل^۱، ۲۰۰۱). با توجه به قاعده استیونس (۲۰۰۲) مبنی بر وجود حداقل ۱۵ شرکت‌کننده به ازای هر نشانگر و با توجه به اینکه در مطالعه حاضر تعداد ۱۸ نشانگر وجود دارد، لذا حجم نمونه موردنیاز ۲۷۰ نفر برآورد شد.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این صورت که دانشگاه لرستان دارای شش دانشکده یعنی دانشکده‌های علوم پایه، فنی و مهندسی، ادبیات و علوم انسانی، علوم اقتصادی و اداری، کشاورزی و منابع طبیعی و دامپزشکی است. هر کدام از این دانشکده‌ها به عنوان یک طبقه در نظر گرفته شدند و سپس، از هر کدام از طبقات با توجه به تعداد مورد نیاز، نمونه‌ها به صورت تصادفی منظم (سیستماتیک) از لیست آموزش دانشکده‌ها انتخاب شدند.

^۱ Tabachnick & Fidell

معیارهای ورود دانشجویان به پژوهش شامل رضایت و تمایل افراد جهت مشارکت، مشغول به تحصیل در دانشگاه لرستان، تکمیل و پاسخ‌دهی کامل به سؤالات پرسشنامه‌ها و عدم سابقه مشروطی یا ترک تحصیل بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل پاسخ‌دهی ناقص به ابزارهای پژوهش، ابتلای به هر یک از بیماری‌های طبی یا روانپزشکی مزمن و مصرف داروهای خاص بود. قبل از توزیع پرسشنامه در بین دانشجویان، ابتدا محقق در خصوص اهداف پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات فردی اخذ شده، انتشار نتایج به صورت گروهی و رضایت آگاهانه جهت مشارکت در پژوهش توضیحات لازم را به آنان ارائه نمود. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس زیر استفاده شد:

پرسشنامه اضطراب امتحان: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط فریدمن و جاکوب تدوین و دارای ۲۳ سؤال با ۳ زیرمقیاس تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی می‌باشد و براساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم با ۰ تا کاملاً موافقم با ۳) نمره گذاری می‌شود. نمره بالا نشان‌دهنده اضطراب امتحان پایین و نمره پایین به معنی اضطراب امتحان بالا است. در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۰) برای بررسی روایی این آزمون از روایی سازه و آزمون تحلیل عاملی استفاده شد. در تحلیل عاملی به عمل آمده تمام ۲۳ گویه وارد تحلیل شدند و همه گویه‌ها همبستگی بالای ۰/۳ را نشان داد. پایایی پرسشنامه براساس روش آلفای کرونباخ انجام گرفت. آلفای کرونباخ برای مولفه‌های تحقیر اجتماعی ۰/۹۰، خطای شناختی ۰/۸۵، تنیدگی ۰/۸۳ و کل پرسشنامه ۰/۹۱ محاسبه گردید.

کمال‌گرایی: برای سنجش کمال‌گرایی دانشجویان از پرسشنامه چندبعدی کمال‌گرایی

که توسط هویت و فلت در سال ۱۹۹۱ ساخته شد، شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰

سوال می‌باشد که در سه بعد طراحی شده است: ۱۰ ماده اول این پرسشنامه به کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، ۱۰ ماده دوم به کمال‌گرایی دیگرمدار و ۱۰ ماده پایانی به کمال‌گرایی جامعه-مدار اشاره دارد. این پرسشنامه در ایران توسط بشارت روی نمونه‌های ایرانی اعتباریابی شده است (بشارت، ۱۳۸۴). در روایی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس، روی نمونه‌ای ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران، آلفای کرونباخ به دست آمده برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار $0/90$ ، برای کمال‌گرایی دیگرمدار $0/83$ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار $0/78$ بوده که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای مقیاس است. ضریب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصله چهار هفته‌ای برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار $0/84$ ، برای کمال‌گرایی دیگرمدار $0/82$ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار $0/80$ بود که نشانه پایایی بازآزمایی بالای این مقیاس است. در پژوهش بشارت ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسشنامه ابعاد کمال‌گرایی $0/89$ است (بشارت، ۱۳۸۴).

استرس تحصیلی: برای اندازه‌گیری استرس تحصیلی پرسشنامه سنجش میزان استرس تحصیلی زاجاکووا (۲۰۰۵) مورد استفاده قرار گرفته است. مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس استرس تحصیلی از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که میزان استرس خود را در هر تکلیف بیان کنند. عدد صفر به معنی (اصلاً استرس‌زا نیست) و عدد ۱۰ به معنی (خیلی پراسترس است) می‌باشد. این آزمون توسط شکری و همکاران در سال ۱۳۸۸ با آزمون تحلیل آماری اکتشافی تأیید شد و پایایی آن با آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. نتایج به این صورت بود که ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس‌های دشواری

عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۹۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۷۴ و ۰/۷۹ به دست آمد.

خودکارآمدی هیجانی: در این پژوهش برای نشان دادن میزان خودکارآمدی هیجانی از مقیاسی که شامل ۳۲ سؤال است و توسط بورلی و همکاران ساخته شده استفاده شده است. سؤالات این پرسشنامه براساس طیف لیکرت و از نمره ۱ یعنی کاملاً مخالفم تا نمره ۵ یعنی کاملاً موافقم طراحی شده است. زیرمولفه‌های این پرسشنامه شامل استفاده و مدیریت هیجان، شناسایی و آگاهی از هیجان خود، تعامل با هیجان دیگران و درک هیجان از طریق زبان بدن است. همسانی درونی این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه شده است. ضریب اعتبار بازآزمایی این مقیاس که بر روی ۲۷ آزمودنی و با فاصله دو هفته اجرا شد نمره ۰/۸۵ را نشان داد (بورلی و همکاران، ۲۰۰۸). این پرسشنامه توسط محققین ایرانی از جمله خدایاری فرد و همکاران در سال ۱۳۹۱ بررسی و ترجمه شد و در نهایت با حذف ۵ سؤال از آن به ۲۶ سؤال تقلیل یافت. خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از آلفای کرونباخ بر روی نمونه‌های مرد و زن ضرایب ۰/۷۲ برای زنان، ۰/۸۱ برای مردان و ۰/۷۹ برای کل جامعه آماری را به دست آوردند. همچنین، روایی ابزار براساس این پژوهش‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

بخش دوم: یافته‌ها

اندازه‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همچنین، آزمون کلموگراف-اسمیرنف و ضرایب تحمل و تورم واریانس متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است. با

توجه به نتایج مشاهده شد به ترتیب بین اضطراب امتحان با کمال‌گرایی ($r=0/536$)، استرس تحصیلی ($r=0/567$) و خودکارآمدی هیجانی ($r=-0/494$) همبستگی معناداری وجود دارد ($p<0/05$).

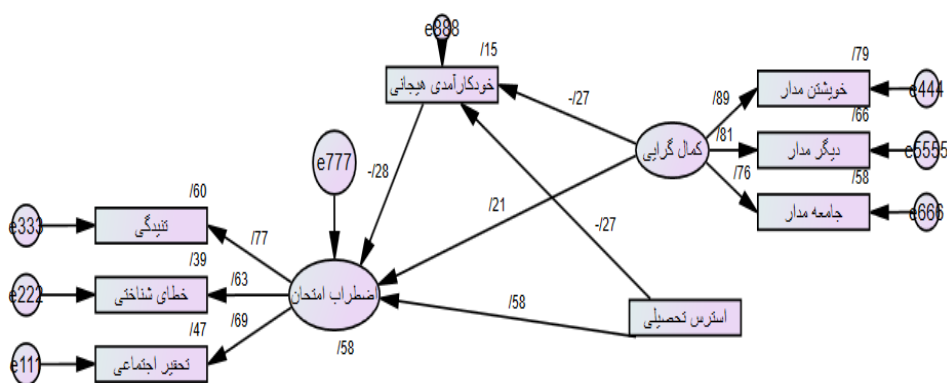
جدول ۱. میانگین و انحراف معیار و بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	میانگین $\pm$ انحراف معیار	ضریب همبستگی پیرسون	آماره K-S	مقدار P	حداقل تحميل	تورم واریانس
کمال‌گرایی	$22/25 \pm 89/63$	$0/536^{***}$	$0/450$	$0/200$	$0/648$	$1/544$
استرس تحصیلی	$\pm 130/56$ $59/38$	$0/567^{***}$	$0/060$	$0/059$	$0/640$	$1/561$
خودکارآمدی هیجانی	$11/63 \pm 74/44$	$-0/494^{***}$	$0/210$	$0/068$	$0/804$	$1/244$
اضطراب امتحان	$11/82 \pm 51/54$	-	$0/063$	$0/052$	-	-
						$p<0/01^{***}$

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدلیابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، چندمفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر جهت نرمال بودن متغیرها از آزمون آماری کلموگراف-اسمیرنف

استفاده شد، که نتایج نشان داد داده‌ها دارای توزیع نرمال نیستند ($p < 0/05$). لذا در تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار AMOS انجام گردید. از سوی دیگر، هم‌خطی چندگانه بین متغیرها نیز با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای $0/10$ هستند و نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است و همچنین، مقدار عامل تورم واریانس به‌دست آمده برای متغیرها کوچک‌تر از 10 بودند، که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است.

براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۵) فاصله قابل قبول برای نسبت خی دو بر درجه آزادی ۱ تا ۳ است. شاخص‌های برازش مقایسه‌ای، نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی، برازندگی افزایشی، نیکویی برازش و برازش هنجار شده باید بالای $0/90$ باشند تا بتوان برازش مدل را قبول کرد، که براساس نتایج جدول ۲، این شاخص‌ها برازندگی قابل قبول را دارند. همچنین، مقدار قابل قبول برای خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) $0/08$ است، که براساس جدول مذکور مقدار RMSEA برابر با $0/075$ به‌دست آمد و حاکی از برازش مدل است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر این که مدل ساختاری رابطه کمال‌گرایی و استرس تحصیلی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی هیجانی در دانشجویان دارای برازش مطلوب است، تأیید شد.



شکل ۱. بررسی مدل سازی معادلات ساختاری رابطه کمال گرایی و استرس تحصیلی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی هیجانی در میان دانشجویان

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی کلی مدل نهایی پژوهش

شاخص	CMIN/DF	CFI	GFI	IFI	NFI	RMSEA	AGFI
مقدار محاسبه شده	۴/۲۳۹	۰/۹۴۳	۰/۹۵۶	۰/۹۵۲	۰/۹۳۶	۰/۰۷۵	۰/۹۸۷
سطح قابل قبول	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	>۰/۹۰

جدول ۳ نتایج بررسی ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رابطه مستقیم میان متغیرهای تحقیق را بیان می‌کند. نتایج بدین ترتیب است که متغیرهای برون‌زاد کمال‌گرایی بر خودکارآمدی هیجانی با ضریب استاندارد $-۰/۲۶۸$ و بر اضطراب امتحان با ضریب استاندارد $۰/۲۱۱$ اثر معناداری در سطح خطای ۵ درصد داشته است مبنی بر اینکه با افزایش کمال‌گرایی خودکارآمدی هیجانی دانشجویان کمتر می‌شود و از طرفی با افزایش کمال‌گرایی اضطراب امتحان دانشجویان بیشتر می‌گردد. نتایج همچنین، نشان می‌دهد که

متغیر برونزاد استرس تحصیلی بر خودکارآمدی هیجانی با ضریب $0/273-$ و بر اضطراب امتحان با ضریب $0/584$ اثر معناداری در سطح خطای ۵ درصد داشته است مبنی بر اینکه با افزایش استرس تحصیلی خودکارآمدی هیجانی کمتر می‌گردد و با افزایش استرس تحصیلی بر میزان اضطراب امتحان افزوده می‌شود و در نهایت متغیر خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان با ضریب $0/277-$ اثر منفی و معناداری داشته است مبنی بر آنکه هرچه خودکارآمدی هیجانی بیشتر شود اضطراب امتحان دانشجویان کمتر می‌گردد.

جدول ۳. معادلات ساختاری مدل تحقیق

مقدار p	نسبت تحمل	خطای استاندارد (S/E)	پارامتر استاندارد شده (β)	پارامتر استاندارد نشده (b)	متغیرهای پژوهش
۰/۰۰۰	-۴/۳۷۵	۰/۰۹۰	-۰/۲۶۸	-۰/۳۹۳	کمال‌گرایی $\leftarrow$ خودکارآمدی هیجانی
۰/۰۰۰	-۴/۸۱۶	۰/۰۱۱	-۰/۲۷۳	-۰/۰۵۱	استرس تحصیلی $\leftarrow$ خودکارآمدی هیجانی
۰/۰۰۰	-۴/۵۸۷	۰/۰۲۲	-۰/۲۷۷	-۰/۱۰۱	خودکارآمدی هیجانی $\leftarrow$ اضطراب امتحان
۰/۰۰۰	۳/۴۳۳	۰/۰۳۳	۰/۲۱۱	۰/۱۱۲	کمال‌گرایی $\leftarrow$ اضطراب امتحان
۰/۰۰۰	۸/۷۰۴	۰/۰۰۵	۰/۵۸۴	۰/۰۴۰	استرس تحصیلی $\leftarrow$ اضطراب امتحان

جدول ۴ نتایج آزمون بوت استرپینگ را در خصوص اثر غیرمستقیم رابطه کمال گرایی و استرس تحصیلی بر اضطراب امتحان همراه با میانجی گری خودکارآمدی هیجانی در میان دانشجویان بیان می کند. نتایج بدین ترتیب است که متغیر کمال گرایی با ضریب استاندارد غیر مستقیم ۰/۰۷۴ و معناداری ۰/۰۲۶ و متغیر استرس تحصیلی با ضریب استاندارد غیر مستقیم ۰/۰۷۶ و معناداری ۰/۰۰۲ اثر مثبت و معناداری در سطح خطای ۵ درصد با میانجی گری خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان در میان دانشجویان داشتند مبنی بر اینکه هرچه کمال گرایی و استرس تحصیلی بیشتر شود اضطراب امتحان دانشجویان نیز افزایش می یابد.

جدول ۴. نتایج تحلیل اثر غیرمستقیم کمال گرایی و استرس تحصیلی بر اضطراب امتحان با نقش میانجی خودکارآمدی هیجانی

متغیرهای پژوهش	ضرایب استاندارد غیرمستقیم	مقدار p	خطای استاندارد	کران بالا	کران پایین
کمال گرایی ← خودکارآمدی هیجانی ← اضطراب امتحان	۰/۰۷۴	۰/۰۲۶	۰/۰۴۰	۰/۱۶۴	۰/۰۰۹
استرس تحصیلی ← خودکارآمدی هیجانی ← اضطراب امتحان	۰/۰۷۶	۰/۰۰۲	۰/۰۳۶	۰/۱۶۸	۰/۰۲۲

نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین کمال گرایی و استرس تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه لرستان با نقش میانجی خودکارآمدی هیجانی انجام شد. نخستین یافته پژوهش نشان داد که کمال گرایی اثر معنادار و مثبتی بر اضطراب امتحان دانشجویان دارد، بدین معنا که با افزایش میزان کمال گرایی دانشجویان، اضطراب امتحان در آنان نیز افزایش می یابد. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش های حسن نیا و همکاران (۱۳۹۷)، شفیع رعیت و ذوقی (۱۴۰۱)، بحرینی و آقای (۱۴۰۱)، بورکاس و کریتو^۱ (۲۰۲۱) و وان و همکاران (۲۰۲۲) همخوانی دارد. طبق پژوهش بورکاس و کریتو (۲۰۲۱) فراگیرانی که کمال گرایی بالایی دارند، اهداف را بسیار ایده آل و دست نیافتنی تنظیم می کنند. آن ها از لحاظ شناختی تا جایی دچار وسواس کمال می شوند که قادر به کنترل و سازمان دهی افکار خود نیستند و در نهایت اضطراب امتحان که به طور متناسب نیاز یادگیرنده است در آن ها بالا می رود.

در تبیین این یافته می توان گفت دانشجویان کمال گرا گاهی ممکن است به دلیل توجه به جزئیات ریز در رسیدن به اهداف و دستیابی حتمی به کل تمام و کمال آن احساس کنند نمی توانند به آن هدف دست پیدا کنند و این طرز فکر شناختی موجب می شود از تلاش خود برای رسیدن به هدف ها کم کنند، که این پدیده زمینه بروز اضطراب امتحانی شدید را به همراه آورد. اضطراب ایجاد شده بر روند کیفیت تحصیلی آنان اثر سوء داشته و پیشرفت تحصیلی آن ها را تحت الشعاع قرار می دهد. با توجه به وجود رابطه مثبت بین کمال گرایی و اضطراب امتحان، کاهش این نوع اضطراب در دانشجویان مستلزم آموزش های شناختی

^۱ Burcaş & Creţu

پیرامون کاهش شدت کمال‌گرایی است. فضای ایجاد شده در کلاس درس و انتظارات متناسب اساتید از دانشجویان در تعدیل میان این دو مقیاس بی‌تأثیر نیست.

دیگر یافته مطالعه حاضر همسو با نتایج پژوهش‌های عسگری (۱۳۹۷)، شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی (۱۳۹۳) و تریگوروس^۱ و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که استرس تحصیلی اثر معنادار و مستقیمی بر اضطراب امتحان دانشجویان دارد. براین اساس می‌توان گفت، بالا بودن استرس تحصیلی، اضطراب امتحان کمتری را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. نتایج مطالعه استانکوفسکا^۲ و همکاران (۲۰۱۸) همسو با یافته فوق، نشان داد استرس تحصیلی در دانشجویان و افزایش حضور زیرمجموعه‌های آن در روند آموزشی آن‌ها زمینه‌ساز ظهور اضطراب امتحان می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت استرس تحصیلی، فشاری کلی در سراسر زندگی تحصیلی یادگیرنده ایجاد می‌کند که تفکر، شناخت، رفتار و هیجانات او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افراد با استرس تحصیلی بالا در مدیریت پدیده‌های آموزشی پیرامون خود دچار مشکل می‌شوند. این پدیده‌ها از جمله به موقع انجام دادن فعالیت‌ها، مدیریت روابط بین هم‌کلاسی‌ها و با مربیان و هم‌چنین آمادگی جهت شرکت در امتحانات هستند. فراگیری که استرس تحصیلی غیرقابل کنترلی دارد هنگام حضور در موقعیت امتحان اعتماد به نفس خود را از دست داده و مطالب ذهنی را در لحظه از یاد می‌برد. در این هنگام اضطراب امتحان بالا رفته، علائم فیزیولوژیک ظاهر شده و مانع از عملکرد درست فرد در آزمون می‌شوند.

^۱ Trigueros

^۲ Stankovska

برآیند دیگر مطالعه حاضر نشان داد کمال‌گرایی و استرس تحصیلی با میانجی خودکارآمدی هیجانی اثر معناداری بر اضطراب امتحان دانشجویان دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های صالحی و همکاران (۱۳۹۹)، ژنگ و همکاران (۲۰۲۳)، مک‌کالی^۱ و همکاران (۲۰۲۲) و یو و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. طبق پژوهش اردانی و همکاران (۱۳۹۴) خودکارآمدی هیجانی فردی با سطح بالای کمال‌گرایی رو به پایین می‌رود و این روند نزولی موجب تغییر افزایشی در سطح اضطراب امتحان خواهد شد. بنابراین، خودکارآمدی هیجانی به صورت غیرمستقیم نیز در افزایش اضطراب امتحانی نقش مهمی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت فراگیر با استانداردهای بالای دستیابی به اهداف آموزشی همواره در پی رسیدن به حد کامل خواسته‌هایش است. در پیش داشتن اهداف کوچک و بزرگ نه فقط در محیط آموزشی بلکه در کلیه امور زندگی بدون مانع و چالش نخواهد بود. افراد کمال‌گرا اغلب حاضر به پذیرش شرایط و عوامل ناگهانی و بیرونی در مسیر هدف خود نیستند و خود را برای رسیدن به آن تحت هر شرایطی ملزم می‌کنند. این التزام آن‌ها را در توانایی مدیریت تنظیم هیجانات ضعیف می‌کند و این تضعیف خودکارآمدی هیجانی در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی و غیرتحصیلی افراد کمال‌گرا را با دردسر مواجه می‌کند. مادامی‌که کمال‌گرایی شخصی در روزهای قبل از امتحان او را مجبور به خواندن بیش از پنج بار از روی کتاب می‌کند، در صورت بروز شرایط ناگهانی او نمی‌تواند به هدف خود یعنی خوانش پنج مرتبه‌ای برسد. بنابراین، شروع به افکار منفی می‌کند و هیجانات منفی ذهن او را درگیر می‌کنند. وی نمی‌تواند در شرایط پیش‌رو

^۱ McCaughey

هیجانات بد و خوب را تنظیم کند، لذا در جلسه امتحان دچار اضطراب شده و عملکرد مناسبی نخواهد داشت.

طبق پژوهش ژنگ و همکاران (۲۰۱۷) افراد با استرس تحصیلی بالا از توانایی کنترل هیجانی در موقعیت‌های استرس‌زا محروم هستند و این محرومیت آن‌ها را در حفظ آرامش به هنگام امتحان ناتوان می‌کند که این پدیده اضطراب امتحان نامیده می‌شود. در واقع با افزایش میزان استرس خودکارآمدی هیجانی در این فراگیران رو به افول می‌نهد. اگرچه آن‌ها با وجود استرس در هنگام امتحان سعی در رو به راه کردن اوضاع دارند اما عدم توانایی ایشان در کنترل هیجانات منفی در نهایت به از دست دادن روحیه خود در شرایط آزمونی منجر می‌شود. در تبیین اثر استرس تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان می‌توان گفت استرس نمودی کلی در زندگی انسان دارد. افراد با استرس تحصیلی بالا نه فقط در یک مسئله بلکه در تمامی مسائل آموزشی با مشکل مواجه می‌شوند. این مشکلات می‌تواند داشتن استرس به هنگام پرسیدن سؤال در یک جلسه آموزشی، زمان صحبت و گفت‌وگوی کلاسی، تنظیم کردن زمان مطالعه، ارائه مبحثی در حضور استاد و دانشجویان دیگر و عواملی از این قبیل باشد. داشتن کارآمدی قوی هیجانی در هنگام برخورد با مسائل استرس‌زا توسط فراگیرانی که با این مقوله درگیر هستند به آن‌ها کمک می‌کند تا فشاری که مانع از عملکرد مناسب آن‌ها می‌شود را خنثی کنند، اما اغلب این خودکارآمدی در افراد با استرس تحصیلی بالا به میزان کافی وجود ندارد و عواملی استرسی مانع از آن می‌شوند که افراد بتوانند تنظیم هیجانی مناسبی در شرایط اضطرابی داشته باشند. لذا به هنگام حضور در موقعیت امتحان فشار روانی سراسری در وجود فراگیر

خودکارآمدی هیجانی او را کاهش می‌دهد و جلوه‌های اضطراب امتحان نمایان می‌شوند. برای مثال، استرس بالای دانشجوی در روز امتحان، احساس خشم را در دیر رسیدن اتوبوس در او ایجاد می‌کند و این احساس حاصل از فشار روانی رفته رفته تبدیل به ترس و نگرانی ناشی از عدم حضور به موقع در جلسه می‌شود. در موقعیت پیش‌رو دانشجوی موردنظر توانایی تنظیم هیجانی و تبدیل خشم به آرامش را نداشته و در جلسه امتحان دچار اضطراب می‌شود.

هر پژوهشی به دلیل وجود عوامل و شرایط غیرقابل پیش‌بینی دارای محدودیت‌هایی است و تحقیق حاضر نیز از این قاعده به دور نبوده و در روند اجرا با بعضی مشکلات همراه بوده است. در ادامه، به برخی از این موارد اشاره شده است. محدود شدن جامعه آماری به دانشجویان دانشگاه لرستان و عدم امکان تعمیم نتایج مقاطع تحصیلی دیگر به علت عدم شباهت کامل خصوصیات یادگیرندگان در سنین گوناگون، استفاده از پرسشنامه آنلاین و سنجش مجازی و عدم دستیابی واقعی به شرکت‌کنندگان پاسخ‌دهنده جهت توضیح مسائل مرتبط با تحقیق و تعداد بالای سئوالات و خستگی شرکت‌کنندگان در ادامه دادن به تکمیل پرسشنامه. با توجه به رابطه مثبت بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان به عوامل دانشگاه توصیه می‌شود که با ایجاد یک تیم مشاوره‌ای و تکنیک‌های ارزیابی روانی میزان کمال‌گرایی را در دانشجویان تعیین کنند و با توجه به آن کلاس‌ها و آموزش‌های فوق برنامه در جهت کاهش و بهینه‌سازی کمال‌گرایی برگزار شود. تکنیک‌های آرام‌سازی و به اصطلاح مدیتیشن به دانشجویان در مراحل ساده به پیچیده آموزش داده شود تا در هنگام قرارگیری در موقعیت‌های استرس‌زا آن‌ها را به کار گیرند. بدین منظور می‌توان از

برگزاری کلاس‌های مدیتیشن و دعوت از مربی متخصص استفاده کرد. چگونگی مدیریت زمان را باید به فراگیران آموزش داد. آموزش مهارت مدیریت زمان به دانشجویان می‌تواند آن‌ها را در مقابل فشارهای روانی مقاوم کرده و استرس را در آن‌ها کاهش دهد. آن‌ها با تعیین مدت زمان مشخص برای هر فعالیت و اجرای مؤثر آن، زمان بیشتری برای استراحت و رسیدگی به بقیه فعالیت‌ها در اختیار دارند که به آرامش روانی آن‌ها کمک می‌کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود اساتید باید به اهمیت ارزشیابی مستمر بیشتر تأکید داشته باشند تا نمره دانشجویان در آزمون پایانی ترم. از این طریق فشارهای روانی حاصل از فکر کردن به امتحانات و آمادگی در زمان آن‌ها برای فراگیران کمتر خواهد شد. در نهایت، با توجه به تأثیری که کمال‌گرایی می‌تواند بر خودکارآمدی هیجانی داشته باشد که در نهایت اثر منفی یا مثبت خود را در اضطراب امتحانی نشان می‌دهد، آموزش مدیریت هیجانات به دانشجویان با کمال‌گرایی بالا است. این دانشجویان باید به‌گونه‌ای آموزش یابند که در صورت عدم دستیابی به نتیجه موردنظر بتوانند بتوانند هیجان منفی ناشی از آن را به هیجان مثبت که همان خوش‌حالی یا آرامش می‌تواند باشد تبدیل کنند. این آموزش‌ها می‌تواند در قالب فیلم، مسابقه یا سخنرانی متخصصان باشد.

منابع و مأخذ

- اسلامیان، سجاد؛ نوری قاسم آبادی، ربابه و حسنی، جعفر. (۱۴۰۱). روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه کمال گرایی با تأکید بر نقش میانجی راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجانی. *مجله رویش روانشناسی*، ۱۱(۳)، ۲۰۶-۱۹۵.
- بیرامی، مجتبی؛ کدیور، پروین و عربزاده، مهدی. (۱۴۰۳). رابطه بین کارکردهای اجرایی و سیستم های مغزی-رفتاری با اضطراب ریاضی با نقش میانجی گر استحکام روانی. *مجله راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۲۲)، ۲۰۴-۱۸۷.
- بحرینی، گل پرور و محسن، آقای. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای طرحواره محور کمال گرایی تحصیلی با آموزش شناختی رفتاری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دارای کمال گرایی. *مجله مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۲۰-۱.
- حسینی، سیدهدنان؛ سعدی پور، اسماعیل و زندی، طالب. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین ابعاد کمال گرایی (کمال گرایی خویشتن مدار، دیگرمدار و جامعه مدار) با ترس از موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۱(۶۱)، ۹۰-۷۱.
- حسینی طبقدهی، لیلا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر اضطراب امتحان دانشجویان. *مجله آموزش پژوهی نوین*، ۱۰(۳۹)، ۳۷-۲۹.
- حسن نیا، سمیه؛ شیخ الاسلامی، راضیه و پردال، مهین. (۱۳۹۷). نقش واسطه ای جهت گیری هدف در رابطه ابعاد کمال گرایی و اضطراب امتحان. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۴)، ۷۷-۵۴.

- داریوشی، مرضیه؛ مینویی، محمد و طالب زاده نوبریان، محسن. (۱۴۰۳). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. *مجله رویش روانشناسی*، ۱۳(۱۰)، ۶۰-۵۱.
- سواری، کریم؛ فرزادی، فاطمه و مرادی، احمد. (۱۴۰۱). مدل رابزه علی مؤلفه های خودکارآمدی هیجانی با اضطراب امتحان با نقش واسطه ای عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان دختر و پسر. *مجله علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۷)، ۱۷۷-۲۰۰.
- شکوری، مهدی؛ خلیلی، ربابه؛ سالاری، محمدمهدی و خمسه، فریال. (۱۴۰۳). مقایسه میزان استرس ادراک شده و انگیزش تحصیلی دانشجویان تحت آموزش مجازی در رشته های مختلف دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله. *مجله آموزش پرستاری*، ۱۳(۲)، ۳۴-۲۴.
- شفیع رعیت، فهیمه و ذوقی، لیلا. (۱۴۰۱). الگوی ساختاری اضطراب امتحان بر اساس اشتیاق تحصیلی، کمال گرایی و مدیریت زمان با میانجی گری کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان. *مجله آموزش در علوم/انتظامی*، ۱۰(۳۹)، ۷۴-۴۱.
- قاسمی، الهام؛ اقارب پرست، زینب؛ نوفرستی، اعظم و اسفندیاری، محمدعلی. (۱۴۰۳). پیش بینی فرسودگی تحصیلی براساس علائم روان-تنی، ویژگی های شخصیتی، رابطه پدر-فرزندی و مؤلفه های آن در دانش آموزان. *مجله رویش روانشناسی*، ۱۳(۶)، ۱۹۲-۲۰۰.
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (۲۰۲۱). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*, ۳۳, ۲۴۹-۲۷۳.
- Csáky-Pallavicini, K., Horváth, Z., Unoka, Z., Kun, B., & Demetrovics, Z. (۲۰۲۵). Personality organization and anxiety

symptoms: Investigating the mediation of perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, ۱۵۲۵۸۲.

- Ding, L., Li, X., & Li, F. (۲۰۲۴). Negative Perfectionism and Test Anxiety of Elementary School Students: A Moderated Mediation Model. In *Proceedings of the ۲۰۲۴ International Symposium on Artificial Intelligence for Education* (pp. ۳۶۴-۳۶۸).
- Gobena, G. A. (۲۰۲۴). Effects of Academic Stress on Students' Academic Achievements and Its Implications for Their Future Lives. *Anatolian Journal of Education*, ۹(۱), ۱۱۳-۱۳۰.
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (۲۰۲۴). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, ۱-۳۴.
- Kalinkara, Y., & Talan, T. (۲۰۲۵). Psychological balances in the digital world: Dynamic relationships among social media addiction, depression, anxiety, academic self-efficacy, general Belongingness, and life satisfaction. *The Journal of Genetic Psychology*, ۱۸۶(۲), ۸۵-۱۱۳.
- McCaughey, N. J., Hill, T. G., & Mackinnon, S. P. (۲۰۲۲). The association of self-efficacy, anxiety sensitivity, and perfectionism with statistics and math anxiety. *Personality Science*, ۳(۱), e۷۰۹۱.
- Pham, M., Lam, B. Q., & Le, V. P. T. (۲۰۲۳). The entrepreneurial intention of students: The role of self-

efficacy and education. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, ۱۱(۱), ۱۲۷-۱۴۳.

- Sharma, P. K., & Kumra, R. (۲۰۲۵). Emotional intelligence and self-efficacy as mediators in the relationship between transformational leadership and proactive customer service performance. *International Journal of Quality and Service Sciences*, ۱۱(۱), ۲۵-۴۷.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (۲۰۱۸). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students. *Bulgarian comparative education society*.
- Shah, K., Kumari, R., & Jain, M. (۲۰۲۴). Unveiling stress markers: A systematic review investigating psychological stress biomarkers. *Developmental Psychobiology*, ۶۶(۵), e۲۲۴۹۰.
- Thomas, C. L., & Ozer, O. (۲۰۲۴). A cross-cultural latent profile analysis of university students' cognitive test anxiety and related cognitive-motivational factors. *Psychology in the Schools*, ۶۱(۶), ۲۶۶۸-۲۶۹۳.
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (۲۰۲۰). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. *International journal of environmental research and public health*, ۱۷(۶), ۲۰۷۱.
- Torres, S. L. M., Bandol, M. D. D., Dantes, J. B., Lazatin, C. A. A., Tayag, K. J. Y., & Dominado, N. L. (۲۰۲۵). The Academic Anxiety Level and Coping Mechanism of Seventh

Graders in Public Secondary School. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, ۷(۳), ۱۱۶۱-۱۱۸۰.

- Won, S., Kapil, M. E., Drake, B. J., & Paular, R. A. (۲۰۲۴). Investigating the role of academic, social, and emotional self-efficacy in online learning. *The Journal of Experimental Education*, ۹۲(۳), ۴۸۵-۵۰۱.
- Wan, S., Lin, S., Li, S., Tu, S., & Qin, G. (۲۰۲۴). The relationship between perfectionism and test anxiety of junior high school students: the mediating role of self-efficacy and trait anxiety. *Educational Studies*, ۵۰(۶), ۱۱۸۴-۱۱۹۹.
- Wan, S., Lin, S., Li, S., Tu, S., & Qin, G. (۲۰۲۴). The relationship between perfectionism and test anxiety of junior high school students: the mediating role of self-efficacy and trait anxiety. *Educational Studies*, ۵۰(۶), ۱۱۸۴-۱۱۹۹.
- Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Yılmaz, S., Kubilay, D., Uygun, E., & Kavakçı, Ö. (۲۰۲۵). Impact of Group Flash Technique on Reducing Exam Anxiety in Students: Exam Anxiety and Group Flash Technique. *Turkish Journal of Traumatic Stress*, ۱(۱), ۲۹-۳۶.
- Zhang, D., Mushtaque, I., & Hanif, M. W. (۲۰۲۵). Exploring the role of perfectionism and psychological capital in the relationship between academic procrastination, test anxiety and suicidal ideation among pre-medical students. *Acta Psychologica*, ۲۵۲, ۱۰۴۶۶۲.