

## رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان

جواد افشین<sup>۱</sup>، طاهره شادان<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش بجنورد (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش بجنورد

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان می باشد. این مطالعه از نوع همبستگی است که در زمره تحقیقات توصیفی بر روی دانشجویان انجام شد. تعداد ۱۵۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. افراد نمونه پرسشنامه های خودکارآمدی و پرسشنامه اضطراب امتحان، را تکمیل نمودند و داده ها با آزمون های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد بین اضطراب امتحان با خودکارآمدی رابطه وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی پیش بینی کننده اضطراب امتحان می باشد. با توجه به نتایج پژوهش می توان این نتیجه گرفت با آموزش خودکارآمدی بر روی کاهش اضطراب امتحان دانشجویان و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنها تاثیر گذار بود.

**واژه‌های کلیدی:** اضطراب امتحان، خودکارآمدی، دانشجویان

## مقدمه

یادگیری و ارزشیابی در تعلیم و تربیت تاریخچه ای طولانی دارد. از نظر تاریخی چینی ها حدود ۲۲۰۰ سال پیش‌تاز نتایج آزمون ها با شیوه ارزشیابی پایانی، برای انتخاب مسؤولان اداری بودند. در ایران باستان نیز در عهد شاپور پادشاه ساسانی، در جندی شاپور جلساتی برای آزمون دانشجویان پزشکی بر پا می کرد و اعطای گواهینامه پزشکی موقوف به موفقیت دانشجویان در این امتحان بود (ابوالقاسمی، ۱۳۸۸، به نقل از مومنی و همکاران، ۱۳۹۲). اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه جوامع، به عنوان یک پاسخ مناسب و سازگار تلقی می شود. فقدان اضطراب یا اضطراب بیمارگونه ممکن است ما را با مشکلات و خطرات زیادی مواجه سازد. اضطراب در حد متعادل و سازنده ما را وادار می دارد که برای انجام امور خود، به موقع و مناسب تلاش کرده، بدین ترتیب زندگی خود را بادوام تر و بارورتر سازیم. هومن در مطالعه خود، اظهار نموده است که میانگین نمرات اضطراب امتحان دانش آموزان ایرانی بالاتر از میانگین نمرات اضطراب امتحان دانش آموزان آمریکایی می باشد (لشکری پور، ۱۳۸۶، به نقل از گنجی، مامی، امیریان و نیازی، ۱۳۹۴). اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگ با عملکرد و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان دارد. اضطراب امتحان با شخصیت و اعتماد به نفس دانش آموزان نیز ارتباط دارد به طوری که در دانش آموزان درونگرا و دانش آموزان با اعتماد به نفس کم شایع تر است. نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی؛ هستند.

## بیان مساله

امروزه مقاصد ارزشیابی های تعلیم و تربیت با گذشته تفاوت بسیاری دارد و برای اهداف گوناگون به طور چشمگیری تغییر یافته است. در روش های سنتی آموزش و پرورش، امتحان به عملی گفته می شد که در پایان هر دوره آموزشی برای اندازه گیری میزان آموخته های دانش آموزان و مشخص کردن قبول شدگان به منظور ارتقای آنان به مرحله بالاتر انجام می گرفت. در اصطلاح جدید مفهوم امتحان و ارزشیابی یکی است. زیرا هر دو به اندازه گیری آموخته های دانش آموزان مربوط است. امتحان به مفهوم علمی، نوعی ارزشیابی است که براساس اصول معینی انجام می گیرد و در تعریف آن می توان گفت که تعیین میزان تغییرات حاصل در جنبه های خاصی از رفتار شاگردان در فواصل زمانی معین و به منظور نیل به هدف های آموزش و پرورش است (پاتهو همکاران، ۲۰۲۱). به طور کلی انسان دوست ندارد مورد انتقاد و ارزیابی دیگران قرار گیرد، به همین دلیل هر زمان در موقعیت امتحان قرار می گیرد، دچار اضطراب می شود. اضطراب امری غیرعادی نیست، در واقع اضطراب و هیجان زدگی شدید است که به عنوان یک عامل آزار دهنده مورد توجه واقع می شود. اضطراب انواع گوناگونی دارد که هر نوع آن بر یکی از جنبه های زندگی انسان تأثیر می گذارد. یکی از آنها اضطراب امتحان است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مساله بروز می کند و محور آن تردید درباره عملکرد و پیامد آن با افت بارز توانایی مقابله با موقعیت است (سیلاج و همکاران، ۲۰۲۱). امتحان بخش مهمی از زندگی تحصیلی است، بخشی که مانند سایر بخش ها عاری از اضطراب نیست. اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، یکی از مولفه های ساختار اوست. اضطراب هشدار است که فرد را گوش به زنگ می سازد. به نوعی دیگر، به فرد هشدار می دهد خطری در راه است تا بتواند برای مقابله با خطر اقداماتی به عمل آورد. اختلا های اضطرابی شایع ترین اختلال های روانی در جمعیت عمومی اند (سادوک و سادوک، ۲۰۰۳، به نقل از هویت و استفنسون، ۲۰۱۲). یکی از دغدغه های نظام آموزشی مسئله اضطراب امتحان است که مقابله با آن برای بسیاری از آنان دشوار است. اضطراب امتحان هیجانی ناخوشایند همراه با مشخصه های رفتاری و روانشناختی است که شخص بار قرار گرفتن در موقعیت ارزیابی، آن را تجربه می کند (بورکاس و سرتو، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان شامل یک حالت هیجانی آمیخته با ترس و نگرانی درباره ی موقعیت هایی است که فرد با ارزیابی از عملکردش مواجه می شود، این موقعیت ها بیشتر در حوزه های تحصیلی است (استوبر و همکاران، ۲۰۲۱). برخی از

این پژوهش‌ها تایید کرده‌اند که اضطراب امتحان با عملکرد پایین در تکالیف مدرسه رابطه دارد (وانستونه و هیکس، ۲۰۱۹). اضطراب امتحان به عنوان شکلی از اضطراب حالت یعنی اضطراب وابسته به موقعیت (آیدین و یرین گونری، ۲۰۲۰)، سه عامل را در بر می‌گیرد: عامل شناختی (افکار)، مانند نگرانی و افکار نادرست در مورد امتحان، عامل رفتاری مانند بی‌توجهی یا عدم تمرکز نسبت به انجام تکلیف و عامل عاطفی - روانشناختی مانند واکنش‌های خودمختار روان‌شناختی و نشانه‌های جسمانی اضطراب (پوت وین و دانیل، ۲۰۱۰، به نقل از یانگ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان شامل پاسخ‌های جسمی، شناختی و رفتاری است که در ارتباط با نگرانی از کسب نتایج منفی همراه با عملکرد ضعیف یا نامناسب در موقعیت‌های ارزیابی بوجود می‌آید (زیدنر، ۲۰۰۷، به نقل از یانگ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان شامل تجربیات و احساسات ناخوش آیند در موقعیت‌هایی است که فرد احساس می‌کند در آنها مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد (کاراتاس و همکاران، ۲۰۱۳). اضطراب امتحان به عنوان یک حالت پریشانی در زمانی که شخص یک موقعیت را به صورت تهدید آمیز ارزیابی می‌کند تعریف شده است. آنها ممکن است در موقعیت‌هایی که رفتار و عملکردشان را ضعیف ادراک می‌کنند، شکست را پیش‌بینی، یا احساس تهدید کنند (هویت و استفنسون، ۲۰۱۲).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند با اضطراب امتحان دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد، خودکارآمدی می‌باشد. خودکارآمدی به باور افراد در توانایی‌های خود برای انجام دادن فعالیت‌ها دلالت دارد و به عنوان یک عامل انگیزشی، فعال‌کننده و جهت‌دهنده رفتار آنان به سوی اهداف مورد نظر است که گاهی موجب پیدایش سطحی از اعتماد به نفس در افراد می‌گردد (هانهام، لی و تتو، ۲۰۲۱)؛ اما، بیشتر به عنوان مؤلفه‌های اصلی رفتار و به ویژه تغییر رفتار توصیف می‌شود (هانهام، مک کورمیک و هندری، ۲۰۲۰). تیرنی (۲۰۰۲)، بر این باور است که خودکارآمدی، عملکردهای انسانی را از طریق شناخت، انگیزش، فرایندهای فکری و تصمیم‌گیری تنظیم می‌کند (تراویس، کازیکی، گدن، بونده، ۲۰۲۰). در این حالت نحوه عمل هرکس در یک موقعیت خاص به تقابل شرایط رفتاری، محیطی و شناختی، به ویژه به عامل شناختی بستگی دارد؛ بدین ترتیب که عمل با باورهایی مرتبط است که به افراد نشان می‌دهد آیا می‌توانند رفتارهایی را انجام دهند که در موقعیت‌های ویژه به پیامدهای مطلوب بیانجامد یا خیر؟ (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از یوکوما، ۲۰۱۹)، می‌توان این انتظارات را خودکارآمدی نامید. به نظر بندورا (۱۹۹۴)، به نقل از کهرامان، الروادیه، ۲۰۲۱) «باورهای فرد در مورد کارآمدی شخصی، به جریان عمل، مقدار تلاش، مدت زمان پافشاری بر تلاش در مواجهه با موانع و تجربه‌های شکست و انعطاف‌پذیری در عقب‌نشینی تأثیر می‌گذارد». به نظر بندورا (۲۰۰۱)، به نقل از کولمار و همکاران، ۲۰۱۹)، خودکارآمدی «باورهای شخص در مورد توانایی اعمال مقداری کنترل بر کنش‌وری شخصی و محیطی» است. شرر و همکاران (۱۹۸۲)، به نقل از زیسبرگ، شوابسکی (۲۰۲۱)، معتقدند که خودکارآمدی صرفاً اختصاص به موقعیت و رفتار خاصی ندارد، بلکه به نظر می‌رسد شاخه‌ای از فرایندهای شناختی برای سازش یافتگی است. با این توجیه آنها خودکارآمدی عمومی را مطرح کرده و آن را مجموعه‌ای از تجربیات مختلف در زمینه موفقیت‌ها و شکست‌ها می‌دانند که افراد انتقال‌دهنده این تجربیات به موقعیت‌های تازه هستند. حال پژوهش حاضر در حال پاسخ به این سوال است که آیا بین اضطراب امتحان و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

### ضرورت و اهمیت پژوهش

در واقع اضطراب امتحان نوعی اضطراب ارزشیابی است، به این معنا که با توجه به مرحله‌ی بروز آن، ارزیابی یا خودتهدیدسازی از موقعیت آزمون است (پوتین، دانیل، ۲۰۱۰)، که در شرایط شناختی نابهنجار مانند ادراک‌های نگران‌کننده و افکار

نامربوط به امتحان، در برابر استرس های تحصیلی بروز می کند و با علائم جسمانی و تنش هایی همراه است. این پاسخ نابهنجار به موقعیت های بسیار فشارزا، به کاهش در عملکرد و کاهش حافظه ی فعال می انجامد. فرد دچار اضطراب امتحان، مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد (ستاری نجف آبادی، حیدری، ۲۰۱۵). بنابراین می توان دانشجویی که دچار اضطراب امتحان است را به منزله فردی توصیف کرد که مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که دانسته های خود را هنگام امتحان به ظهور برساند. مبتلایان به اضطراب امتحان ترس اجتماعی از ارزیابی منفی از سوی دیگران دارند و به جای تمرکز بر امتحان ممکن است به ارزیابی منفی دیگران از خود متمرکز شوند و همین امر منجر به کاهش عملکرد آنها می گردد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۲). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانش آموزان را تهدید می کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر سوء می گذارد و به عنوان یکی از پدیده های فراگیر و مشکل ساز میان دانشجویان و دانش آموزان می تواند در پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه آنان بویژه هنگام ارزشیابی اثر منفی گذارد. فردی با سطح بالایی از اضطراب امتحان، توسط افکاری منفی غرق می شود، که این افکار، روی مقایسه عملکرد خود با دیگران، نتایج شکست و عدم موفقیت، سطح پایین اطمینان در عملکرد، نگرانی افراطی بیش برآورده شده، احساس عدم آمادگی برای امتحان و فقدان خود ارزشی متمرکز می شود (خسروی و بیگدلی، ۲۰۰۸).

#### اهداف پژوهش

##### هدف کلی

تعیین رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان

##### اهداف جزئی

تعیین رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان دختر

تعیین رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان پسر

#### فرضیه های پژوهش

بین اضطراب امتحان با خودکارآمدی رابطه وجود دارد.

#### متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک: خودکارآمدی

متغیر پیش بین: اضطراب امتحان

#### تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

**تعریف مفهومی اضطراب امتحان:** از نظر ساراسون و دیویدسون اضطراب امتحان نوعی دل مشغولی ذهنی است که با خود کم انگاری و تردید درباره توانایی های خود مشخص می شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس و واکنش های فیزیولوژیکی نامطلوب و آفت عملکرد تحصیلی منجر می گردد. (اکبری بورنگ، امین یزدی، ۱۳۸۸).

**تعریف عملیاتی اضطراب امتحان:** در این پژوهش منظور از اضطراب امتحان نمره ای است که مقیاس اضطراب امتحان آلپورت و هابر آن را می سنجد. کمترین نمره و بیشترین نمره به ترتیب ۱۵ و ۹۵ می باشد.

## تعریف مفهومی و عملیاتی خودکارآمدی

تعریف مفهومی: خودکارآمدی تحصیلی عبارت است، از توانایی تصویری شخص برای کسب نتایج مطلوب، بندورا آن را قضاوت افراد درباره توانایی هایشان در انجام یک وظیفه و انطباق با یک موقعیت خاص می داند (پروین و جان، ۱۳۸۶).

تعریف عملیاتی: خودکارآمدی تحصیلی برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از خرده مقیاس هشت گویه ای خودکارآمدی تحصیلی که از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری MSLQ برگرفته شده است، استفاده خواهد شد.

### اضطراب

انسان از دیرباز تلاش کرده است با کلمات و واژه های مختلف تمنیات، حالات، احساسات، هیجانانگیز و غلبانهای درونی خویش را ابراز دارد. به همین منظور، در هنگام کشمکش درونی از اصطلاحاتی چون دلهره، دلشوره و نگرانی استفاده کرده است که در زبان کنونی روانشناسی اضطراب نامیده می شود. اضطراب حالت هیجانی نامطلوبی است که معمولاً با احساس دردناک و طولانی بیم و نگرانی همراه می باشد. (بیابانگرد، ۱۳۷۸). سطح معینی از اضطراب نه فقط برای رویارویی با خطر، برنا مه ریزی کردن، مطالعه کردن، هشیار بودن در هنگام امتحان، احتیاط در هنگام رانندگی و . . . ضروری است، بلکه چنانچه ترس و اضطراب به صورت محدود باقی بماند می تواند بسیار مفید و حتی لذت بخش هم باشد. (بیابانگرد، ۱۳۷۸).

اضطراب می تواند پاسخی مناسب در راستای سازگاری فرد باشد. کمی اضطراب فرد را آماده می سازد تا همه منابع خود را در برابر تهدیدی بالقوه به کار گیرد، در حالی که اضطراب بالا، توانایی های ذهنی و شناختی (همچون تمرکز، توجه و حافظه) را کاهش می دهد و یا مختل می کند. (حق شناس، بهره دار، رحمن ستایش، ۱۳۸۶). اضطراب هیجانی است که در کلیه شرایط و موقعیت ها، اعم از ازدواج، انتخاب شغل، امتحان و مانند آن حضور فعال دارد که می تواند مفید یا زیان آور باشد. (بیابانگرد، ۱۳۷۸).

### اضطراب امتحان

یکی از گسترده ترین قلمرو های تحقیق در چند دهه اخیر، اضطراب و حوزه های وابسته به آن بوده است. بررسی های اخیر نشان داده اند که اختلالات اضطرابی واجد بیش ترین فراوانی در سطح کل جمعیت هستند که یکی از اشکال این اختلالات، اضطراب امتحان می باشد. تعاریف متعددی در زمینه اضطراب امتحان مطرح شده است که از آن جمله می توان به تعاریف زیر اشاره کرد:

گیودا و لودومو (۱۹۸۹) معتقدند: اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس ذهنی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خود کار مشخص می شود. (به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸).

عده ای دیگر از نظریه پردازان معتقدند اضطراب امتحان با عادت های مطالعه نامناسب و ناکافی و نقایص توجهی، اضطراب خصیصه ای، پایین بودن عزت نفس، شخصیت و اعتماد نفس، عملکرد و پیشرفت تحصیلی، ترس اجتماعی و همچنین وجود سطح بالای اضطراب امتحان با خطای شناختی افزون تر، افکار منفی بیشتر و ارزشیابی های مثبت تر همبستگی دارد. (اکبری پورنگ، امین یزدی، ۱۳۸۸).

سبیر (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را حالت خاصی از اضطراب عمومی می داند که پاسخ های پدیدار شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست را شامل است و فرد آن را در موقعیت های ارزیابی تجربه می کند. هنگامی که اضطراب امتحان رخ می دهد بسیاری از فرآیندهای شناختی و توجهی با عملکرد مؤثر فرد تداخل می کنند. (به نقل از کاظمیان مقدم، مهرابی زاده هنرمند، سودانی، ۱۳۸۷).

اضطراب امتحان، اصطلاحی است کلی که به نوعی از اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانای هایش دچار تردید می کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موفقیت های مانند امتحان است، موقعیت هایی که فرد را در

معرض ارزیابی قرار می دهند و مستلزم حل مسأله ای هستند. بنابراین می توان چنین توصیف کرد که فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که معلومات خود را در هنگام امتحان نشان دهد. (خسروی، بیگدلی، ۱۳۸۷).

### شیوع

محیط مدرسه منبع بسیاری از مشکلات مربوط به اضطراب است که توسط کودکان و نوجوانان تجربه می شود. اضطراب امتحان که نوعی اضطراب آموزشی است، مشکلی شایع و بازدارنده است. بر اساس برآورد پژوهشگران سالانه حدود ۱۰ میلیون دانش آموز در سطح پیش دانشگاهی و ۱۵ درصد از دانشجویان دانشگاههای آمریکا، اضطراب امتحان را تجربه می نمایند. (دندانو و دینو، ۱۹۸۶ به نقل از ابولقاسمی، ۱۳۸۲). در جریان رشد، کودکان و نوجوانان طیف وسیعی از اضطرابها را تجربه می کنند. گاه این اضطرابها از آنچنان شدتی برخوردار هستند که زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دشوار می سازند. اضطراب امتحان نوعی شایع از اضطراب عملکرد است که در بررسی های مختلف ۱۰ تا ۳۰٪ دانش آموزان و دانشجویان را درگیر می سازد. هومند در مطالعه خود که در سال ۱۳۷۳ انجام داد، اظهار نموده است که میانگین نمرات اضطراب امتحان دانش آموزان ایرانی بالاتر از میانگین نمرات اضطراب امتحان دانش آموزان آمریکایی می باشد. (به نقل از لشکری پور، بخشانی، سلیمانی، ۱۳۸۵).

بورک معتقد است که اضطراب امتحان ممکن است خیلی زود حتی در سنین پیش دبستانی ظاهر شود. اما شوارزر معتقد است، اضطراب امتحان بین سنین ۱۰ تا ۱۱ سالگی شکل گرفته، ثبات می یابد و تا بزرگسالی تداوم می یابد. او اظهار می دارد که نمره های اضطراب امتحان در مدارس ابتدایی با افزایش سن بیشتر می شود. اغلب دانش آموزان اظهار می دارند که موقع امتحان دچار استرس، هیجان زدگی و احساس درماندگی می شوند و شیوع اضطراب امتحان در دو جنس تفاوت معنادار داشته است. (به نقل از لشکری پور، بخشانی، سلیمانی، ۱۳۸۵).

### حساسیت زدایی منظم

روش حساسیت زدایی منظم اولین بار به وسیله ولیپی (۱۹۵۸) برای درمان هراسها ابداع شد. بنابراین در اصل شرطی سازی تقابلی، ابتدا پاسخهایی که با ترس مغایر و یا ناهمساز هستند شناسایی می شوند و بعد از مراجع خواسته می شود تا در موقعیتهایی که ترس تولید می کنند این پاسخهای مغایر با ترس را از خود بروز دهد. (به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸).

برای انجام عمل حساسیت زدایی درمانگر و مراجع طی چند جلسه به بررسی مشکل و درک چگونگی اضطراب مراجع می پردازند و موقعیت هایی خاص و اضطراب زا را مشخص می کنند. پس از مشخص شدن نوع اضطراب مراجع و موقعیت هایی که در او اضطراب ایجاد می کنند، درمانگر تکنیک حساسیت زدایی منظم و اصول زیربنایی آن را معرفی می کند. به ویژه به مراجع گفته می شود که یک فرد نمی تواند در یک لحظه زمانی هم مضطرب و عصبی و هم در حالت آرامش و استراحت باشد. پس از شناخت موقعیت های اضطراب زا و اصول زیر بنایی روش حساسیت زدایی منظم، مراجع به کمک درمانگر فهرستی از محرک های اضطراب زا را با رعایت سلسله مراتب تهیه می کند. در این فهرست موقعیت های که بیشتر از همه اضطراب زا هستند در بالای فهرست قرار داده می شوند. آنگاه درمانگر نحوه آمیختگی عضلانی را به مراجع می آموزد و به او کمک می کند تا در یک حالت آرامش کامل قرار گیرد. در مرحله آخر، درمانگر برای مراجعی که کاملاً در حال استراحت قرار گرفته است، محرکهای اضطراب زا را یکی یکی پیش می رود که بیش از همه اضطراب ایجاد می کنند. (به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸).

### درمان شناختی

فرض اساسی درمان شناختی، این است که واکنش های هیجانی و رفتارهای فرد (از قبیل اضطراب، نگرانی و ناکامی) معلول صرف وقوع آن حوادث نیست بلکه ناشی از تفسیر وقایع می باشد. درمان شناختی به فرد کمک می نماید تا تمرکز بر تکلیف و عدم تمرکز بر پاسخهای خود محوری را فراگیرد. در این روش، درمانگر دانش آموزان را از افکار به وجود آورنده اضطراب امتحان خویش آگاه می سازد و به آنها آموزش می دهد که به بیان و ابراز خود بپردازند و پاسخهای شناختی ناسازگار خود را

بیرون بریزند و سرانجام به آنها می آموزد که به طور نسبی روشهای تفسیر کردن و برچسب زدن برانگیختگی های هیجانی را، که در موقعیت های امتحان به طور مستمر فراخوانده می شوند، بکار گیرند. (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). در بررسی های مختلف مربوط به درمان شناختی، درمان جنبه نگرانی اضطراب امتحان مد نظر بوده است و نتایج حاصل از این روش، به طور معنی داری بیانگر کاهش مؤلفه نگرانی اضطراب امتحان می باشد (واین، ۱۹۷۱ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

### درمان شناختی - رفتاری

از زمانی که ولیبی در ۱۹۸۵ اثر خود را تحت عنوان «روان درمانی با مهار متقابل» منتشر کرد روی کردهای رفتاری درمان اضطراب با روندی با ثبات شروع به گسترش کردند. در تمام این دوران، اضطراب امتحان هدف مشترک برنامه های درمانی بود تا جایی که مرور منابع، در زمینه این اختلال تمام روند تحول رویکردهای درمان اضطراب را خلاصه می کند. ما به بخش مهمی از این روند که روش های «کنترل خویش» در زمان اضطراب است می پردازد. تمام این روش های یک ویژگی مشترک دارند: همه به کسب «مهارت های مدارا» با اضطراب می پردازند تا مراجع بتواند به طرز مؤثر در موقعیت های زندگی واقعی، اضطراب را کنترل نماید. (به نقل از سرگلزایی، ثمری، کیخانی، ۱۳۸۲). تأکید جاری بر رویکردهای خویش در درمان اضطراب از کارهای ژوزف کاتلا (۱۹۶۹) و ماروین گلدفرید (۱۹۷۱) نتیجه می شود. اثر نهایی تحقیقات این افراد این بود که تکیه از جنبه مکانیکی «حسایت زدایی منظم» که اصول شرطی زدایی و خاموش سازی را در بر می گیرد برداشته شود و راه تعبیرهای با واسطه شناختی در این رویکرد هموار گردد. (به نقل از سرگلزایی، ثمری، کیخانی، ۱۳۸۲).

### خود کارآمدی

نقاشی غارهای مربوط به انسانهای اولیه نشان می دهد که در ابتدای تاریخ، انسان به مسایل ماورای فیزیک توجه داشته است. نوشته های نویسندگان قدیم چون سقراط، افلاطون و ارسطو را نیز می توان از جمله اولین نوشته ها در باب مسائل روح روان و خود دانست. اما نقطه عطف در تفکر درباره این مسائل مربوط به تفکر کارت، فیلسوف مشهور فرانسوی است که اساس نظریه اش را بر مفهوم خود گذاشته بود. علاوه بر این ادیان الهی نیز به تزکیه روح و روان توجه زیادی داشته و به پاکیزه و سالم نگه داشتن آن دستور موکد داده اند. جدای از تعالیم دینی دانشمندانی نیز در این زمینه کار کرده اند، مثلا ویلیام حیز در اواخر قرن نوزدهم در کتاب اصول "روان شناسی" در مورد خود بحث های زیادی کرد. فصل "آگاهی از خود" در کتاب دو جلدی مذکور بزرگ ترین فصل در میان فصول کتاب او بود. همچنین از میان دانشمندان معاصر نیز جورج هربرت مید نیز به مفهوم خود توجه داشته است، اما بندورا بیشتر از همه دانشمندان در زمینه خودکارآمدی کار کرده است. وی با انتشار کتاب «خود کارآمدی به سوی یگانه کردن نظریات تغییرات رفتاری» در سال ۱۹۷۷ اولین گام ها را در شکل گیری نظریه شناختی اجتماعی را مطرح نمود و آخرین کتاب او با نام «خودکارآمدی! تجربه کنترل» در سال ۱۹۷۷ به چاپ رسید. بندورا با انتشار این کتاب عنصر کلیدی "خودکارآمدی" که در نظریه های یادگیری فراموش شده بود را مطرح ساخت.

نظریه شناختی اجتماعی زمانی مطرح شد (۱۹۸۶) که نظریات رفتارگرایان در روانشناسی تربیتی چیره شده بود. در آن زمان به تدریج نظریات شناختی مطرح شد. مسطوح شدن نظریات شناختی بیشتر به علت نوع نگاه رفتارگرایان به رفتار انسان بود. رفتارگرایان رفتار را به محیط مرتبط دانسته و تعیین آن را بوسیله پاداشها و مجازات که خارجی مرتبط می دانستند. رویکرد رفتارگرایان حایز اشکالاتی بود. به عنوان مثال، بندورا نوشت که اگر قرار بود رفتار انسان تنها به وسیله محرکات خارجی تعیین شود انسانها شبیه به نمادهای هواشناسی عمل می کردند. به نظر وی رفتارگرایان ظرفیت مردم را برای اعمال کنترل بر رفتار خود محاسبه نکرده بودند. با توجه به اشکالات نظریه شناختی اجتماعی ارایه شد که عوامل کنترل کننده رفتار انسانها را تنها از محیط ندانست بلکه آنها را حاصل تعامل سه جانبه: (الف) عوامل شخصی (ب) رفتار (ج) تاثیرات محیطی محاسبه می نمود. (پاجارس، شانک، ۲۰۰۱، به نقل از مختار، ۱۳۹۲).

### خود

یکی از موضوعات روانشناسی «خود» می باشد که نقش مهمی در رشد شخصیت فرد دارد. در زمینه خود تعاریف و نظریات مختلفی ارائه شده است. ژیل بوندکر (۱۹۹۲) معتقد است که «خود» آن زمینه ای از دانش است که افراد در مورد آنچه در دنیا

به آن عمل می کنند و در پاسخ به پرسش «من که هستم» ساخته اند و یا نولز (۱۹۹۵) بیان می دارد که «خود» ساختاری است متشکل از سازمان یافتگی عناصر، هم عناصر و هم سازمان دارای پویایی بوده و با زمان تغییر می کنند و به عبارتی «خود» عبارت است از: آگاهی یا هشیاری فرد از موجودیت پیچیده اش که جدای از دنیای اطرافش می باشد (توزنده جانی، توکلی زاده و لگزیان، ۱۳۹۰). در زمینه خود دیدگاه های مختلفی وجود دارد؛ در دیدگاه اجتماعی که قدیمیترین می باشد و به کارهای جرج هربرت مید (۱۹۳۴) و کولی (۱۹۰۲) باز می گردد. خود محصول اجتماعی است و از نظر مید «خود» هر فردی از خلال اخذ دیدگاه دیگری شکل می گیرد، دیدگاه شناختی خود را به عنوان یک ساختار شناختی توصیف می کند که میانجی گر دنیای بیرون و درون بوده، حوادث و اطلاعات را پردازشگری می کند، می اندوزد، سازمان می دهد و بر مبنای این سازمان دهی، محرکات و وقایع بعدی درگیر می شود در دیدگاه تحلیلی، که بررسی آن بر مبنای تحلیل گری عمقی است، جنبه های فردی و درونی، جنبه های شخصی و تجربیات اهمیت نسبی بیشتری دارند و «خود» با شخصیت یا کل موجودیت روانی فرد یکسانی بیشتری نشان می دهد. (به نقل از محسنی، ۱۳۷۵، توزنده جانی، توکلی زاده و لگزیان، ۱۳۹۰).

### مفهوم خود کارآمدی

خود کار آمدی در تعریف روانشناختی آن عبارت از انتظارات متصور یک فرد در موقعیت، در یک کار، یا رسیدن به یک نتیجه ارزشمند از طریق فعالیت های فردی است. این فرآیند ذهنی، شناسایی، هدف، برآورد تلاش و توانایی های لازم برای رسیدن به آن هدف و پیش بینی نتیجه را شامل می شود. خودکارآمدی یعنی قضاوت های افراد در مورد توانایی های خود (بندورا، ۱۹۸۶) که این باورهای افراد نسبت به توانایی هایشان روی تلاش و پشتکار آنها اثر می گذارد. به عبارتی خودکارآمدی عبارت است از: باور خود در این خصوص که توانایی انجام تکالیف را دارد یا خیر (میلن، شیرن و اوریل ۲۰۰۰، توزنده جانی، توکلی زاده و لگزیان، ۱۳۹۰). خود کار آمدی یک توانایی زایشی است که باید در آن خرده مهارت های رفتاری، عاطفی، اجتماعی و شناختی سازماندهی شده و برای اهداف بی شمار به طور موثر هماهنگ شوند. بین داشتن مهارت ها و توانایی ترکیب آنها برای انجام عملی در شرایط دشوار تفاوت آشکاری وجود دارد. مردم حتی با وجودیکه کاملاً می دانند چه کار کنند و مهارت های لازم برای انجام آن کار را دارند، به نحو احسن در انجام کارها موفق نمی شوند. کارآمدی شخصی، جریانهای عاطفی - شناختی را که انتقال دانش و توانایی ها را به عمل ماهرانه تحت نفوذ دارند فعال می سازد. با این تعاریف خود کارآمدی می تواند شامل ۵ خصیصه باشد:

خودباوری (اعتماد به نفس، حل مساله، تفکر مثبت و خودپنداره).

خود تنظیمی (خویشتنداری، نظم بخشی به افکار و رفتار خود در ارتباط با رسیدن به هدف مورد نظر).

خود سنجی (خود ارزشیابی).

خود رهبری (مثبت گرایی، کنترل رفتارهای خود به منظور رسیدن گام به گام به هدف مورد نظر).

خود تهییجی (ایجاد انگیزه در خود، مبارزه با شکست و ...) (بهرامی، ۱۳۸۶، به نقل از پور جعفر دوست، ۱۳۸۶).

### ساختار خود کار آمدی

به نظر بندورا خودکارآمدی درای دو سازه مهم است:

(۱) انتظار کارایی (۲) انتظار پیامد.

بندورا در تعریف این سازه ها چنین آورده است: انتظار کارایی عبارت است از شایستگی و انگیزش فرد برای انجام موفقیت آمیز یک کار خاص، به بیان دیگر، انتظار کارایی، برآورد احتمالی است از اینکه فرد تا چه اندازه اطمینان دارد که قادر است رفتارهای خاص را به نحو احسن انجام دهد. به طور کلی وقتی مردم چنین انتظاری دارند معمولاً علاقمند می شوند در فعالیت هایی که به این رفتار نیاز دارد شرکت کنند، مایل هستند تلاش زیادی را برای غلبه کردن بر چالش ها به کار برند و در برابر موانع موجود احتمالی استقامت کنند. وقتی افراد فکر می کنند که قادر به انجام موفقیت آمیز رفتاری نیستند معمولاً به



انجام چنین رفتارهایی گرایش نشان نمی دهند، تلاش خود را کاهش داده و در نهایت دست از عمل می کشند. (مارشال ریو ۱۹۹۵، توزنده جانی، توکلی زاده و لگزیان، ۱۳۹۰).

بندورامعتقد است افرادی که می دانند در یک موقعیت چگونه باید رفتار کنند و مهارت های لازم را برای انجام آن رفتار دارا باشند، ولی در مهارتهای خود شک کنند آن رفتار را به نحو شایسته انجام نخواهند داد. عملکرد شایسته نه تنها نیازمند مهارت است، بلکه نیازمند قضاوت شایسته از خودکارآمدی فرد نیز می باشد. همچنین اگر افراد از مهارتهای لازم و انتظار خودکارآمدی بالا نیز برخوردار باشند اما پیامدهای لازم برای انجام آن رفتار را در نظر نداشته باشند، ممکن است آن فعالیت را برای انجام دادن انتخاب نکنند. بر طبق نظر بندورا انتظار خودکارآمدی بر انتخاب افراد از فعالیتهای محیطی تأثیر می گذارد. خودکارآمدی مشخص می کند افراد چقدر روی فعالیت ها تلاش کرده و چقدر زمان صرف کرده و چقدر روی فعالیت های چالش انگیز پافشاری کرده و با تجربیات ناخوشایند روبرو خواهند شد (ریچمن، ۱۹۹۷، توزنده جانی، توکلی زاده و لگزیان، ۱۳۹۰).

### روش پژوهش

طرح کلی این پژوهش باتوجه به هدف پژوهش که رابطه اضطراب امتحان و خودکارآمدی دانشجویان می باشد، از نوع همبستگی است که در زمره تحقیقات توصیفی به شمار می رود.

### جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان شهر بجنورد، تشکیل دادند، که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در حال تحصیل بودند.

### نمونه و روش نمونه گیری

همچنین نمونه پژوهش حاضر را ۱۵۰ نفر از دانشجویان شهر بجنورد خواهند داد، که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب خواهند شد.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه اضطراب امتحان:** آلپورت و هبر (۱۹۶۰)، آزمون اضطراب پیشرفت را برای بیش از ۲۵ سال در مطالعات متعددی در رابطه با اضطراب امتحان در موقعیت های پیشرفت به کار برده اند. آزمون دیگری که از پرسشنامه اضطراب امتحان نشأت گرفته است آزمون اضطراب پیشرفت است. این آزمون توسط آلپرت و هبر (۱۹۶۰)، برای سنجش «اضطراب بازدارنده» و «اضطراب تسهیل کننده» ساخته شده است. اضطراب تسهیل کننده شخص را برای انجام تکلیف بر می انگیزد در حالی که اضطراب بازدارنده مخرب است و با عملکرد تداخل می کند. لیبرت و هبر خاطرنشان می سازند که پرسشنامه اضطراب امتحان تنها اضطراب امتحان بازدارنده را می سنجند. آنها دریافتند پرسشنامه ای که اضطراب تسهیل کننده را نیز بسنجد می تواند پیش بینی کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی باشد (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱). این آزمون ۱۹ ماده دارد که مشتمل بر دو خرده مقیاس است: یکی خرده مقیاس ۱۰ ماده ای «بازدارنده» که برای سنجش اختلال اضطراب در عملکرد ساخته شده است و دیگری خرده مقیاس ۹ ماده ای «تسهیل کننده» که برای سنجش میزان تسهیل اضطراب در عملکرد تهیه شده است. هر آزمودنی به ماده ها بر اساس یک مقیاس پنج گزینه ای (تقریباً هیچگاه، به ندرت، گاه گاهی، اغلب، تقریباً همیشه) پاسخ می دهد. آلپرت و هبر (۱۹۶۰) به دست آوردند که پایایی همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون و خرده مقیاس های بازدارنده و تسهیل کننده به ترتیب به ترتیب ۰،۸۲ و ۰،۷۹ و ۰،۶۹ می باشد. (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱). ضرایب

پایایی باز آزمایی برای خرده مقیاس بازدارنده و تسهیل کننده به ترتیب ۰,۷۶ و ۰,۸۷ بود. هم چنین، ضرایب پایایی بازآزمایی برای خرده مقیاس تسهیل کننده، بعد از ۸ و ۱۰ هفته به ترتیب ۰,۷۵ و ۰,۸۳ گزارش شده است. (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸) ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون و خرده مقیاس بازدارنده و تسهیل کننده را به ترتیب ۰,۸۲، ۰,۷۹، ۰,۶۷ گزارش کردند. علی رغم نظر سازندگان این آزمون برای تهیه خرده مقیاس های مستقل، پلاک و همکاران (۱۹۷۱)، تویاس و همکاران (۱۹۸۱) و واتسون و همکاران (۱۹۸۸) بین دو مؤلفه فوق همبستگی منفی معنی داری (به ترتیب ۰,۳۳، -۰,۳۶ و -۰,۵۱) به دست آوردند. همچنین آلپرت و هبر (۱۹۶۰) همبستگی این دو خرده مقیاس را ۰,۴۸- گزارش نمودند. (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱). بین خرده مقیاس بازدارنده و پرسشنامه اضطراب امتحان رابطه مثبت وجود دارد ( $R=0/64$ )، در حالی که همبستگی بین خرده مقیاس تسهیل کننده با پرسشنامه اضطراب امتحان معکوس است ( $R=0/40$ ). بین مقیاس تسهیل کننده و معدل نمره ها همبستگی منفی ( $R=0/37$ )، گزارش شده است. در مقابل، بین مقیاس بازدارنده و معدل نمره های همبستگی منفی ( $R=-0/35$ )، به دست آمده است (کاپلان، ساسکوزو، ۱۹۸۲). واتسون و همکاران (۱۹۸۸) به دست آوردند که خرده مقیاس بازدارنده با آزمون توانایی و آزمون خودپنداره، بروکوور و همکاران همبستگی منفی و به ترتیب ۰,۳۵- و ۰,۴۱- دارد. در صورتی که خرده مقیاس تسهیل کننده با آزمونهای فوق همبستگی مثبت (۰,۴۳ و ۰,۲۳) داشت. (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱).

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسشنامه را جینکس و مورگان در سال ۱۹۹۹ به منظور اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است که از خرده مقیاس های بافت، استعداد و تلاش تشکیل شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارش دهی است که آزمون شوندگان میزان موافقت خود را هر گویه بر روی یک طیف لیکرت ۴ درجه از ۱: کاملاً موافقم، تا ۴: کاملاً مخالفم مشخص می کنند. جینکس و مورگان (۱۹۹۹)، پایایی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸ محاسبه کردند. در ایران کریم زاده (۱۳۸۵)، با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد و بارهای عامل به ترتیب برای استعداد، کوشش و بافت ۰/۶۶، ۰/۶۵، ۰/۶۰ گزارش کرد. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در ایران برابر با ۰/۷۷ بود.

## روش اجرا

برای گردآوری داده ها پس از تعیین گروه نمونه، پرسشنامه ها به گروه نمونه داده شد و از آنها خواسته شده است که به تکمیل هریک از آنها پرداخته شود. برای ازبین بردن حساسیت هر یک از آزمودنی ها (به دلیل شخصی پنداشته شدن بعضی از مسائل) سعی شد با ایجاد یک رابطه صمیمی و ایجاد اطمینان از اینکه اظهارات آزمودنی مخفی می ماند، حساسیت را کاهش دهیم.

## روش تجزیه و تحلیل داده ها

روش تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر شامل آمار توصیفی مثل فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی شامل همبستگی پیرسون و رگرسیون به روش اینتر (ورود) برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شده است.

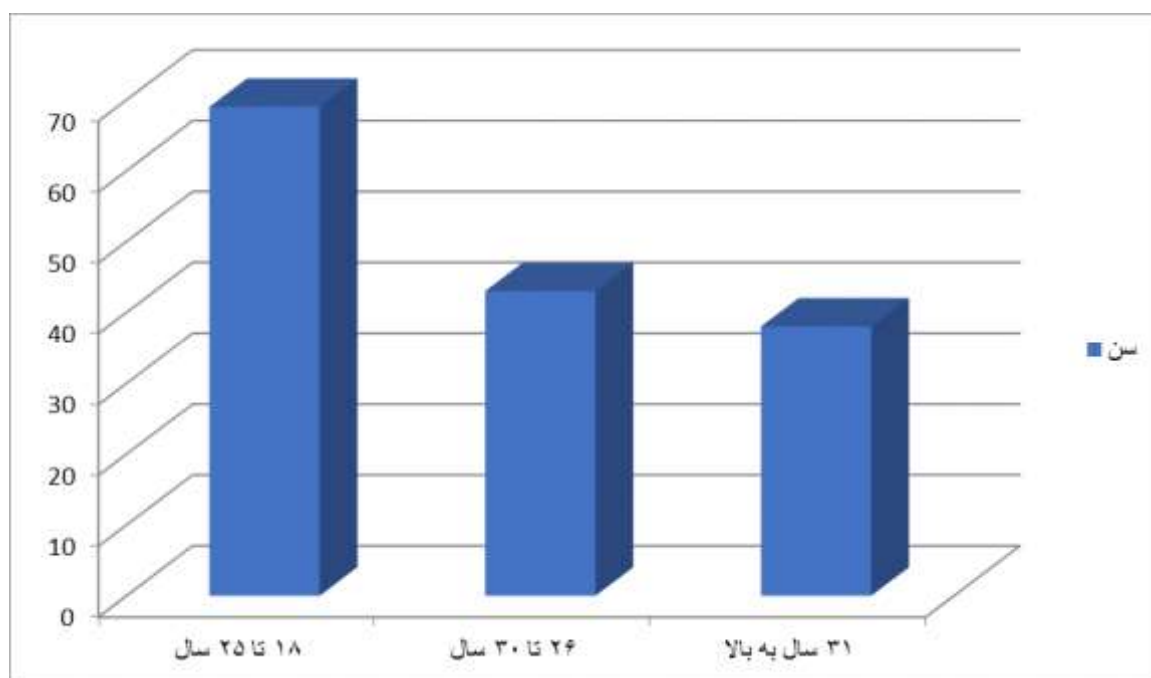
## بخش توصیفی

سن آزمودنی ها: جدول ۱-۴ توزیع آزمودنی های پژوهش را بر اساس تحصیلات آنها نشان می دهد.

سال پنجم، شماره ۱۷، زمستان ۱۴۰۲

جدول ۴-۱ توزیع فراوانی و درصد آزمودنی های پژوهش بر اساس سن

پایه	تعداد	درصد
۱۸ تا ۲۵	۶۹	۴۶
۲۵ تا ۳۰	۴۳	۲۸/۶۶
۳۱ سال به بالا	۳۸	۲۵/۳۳
کل	۱۵۰	۱۰۰



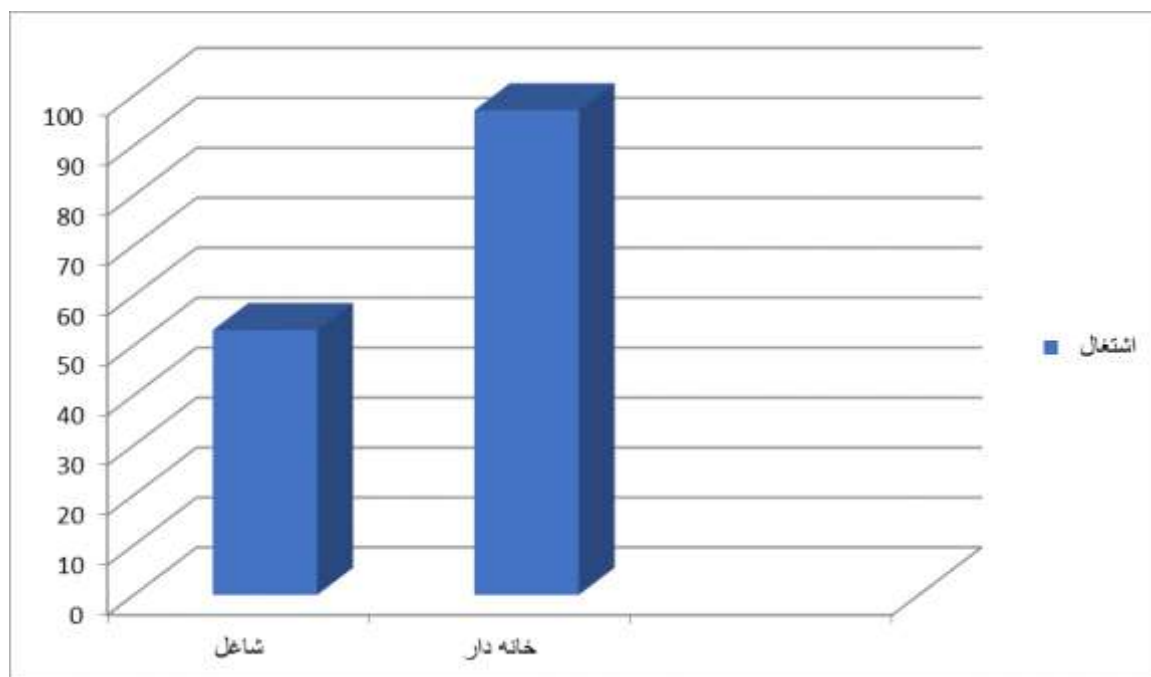
نمودار ۴-۱ توزیع آزمودنی های پژوهش بر اساس پایه تحصیلی

همانگونه که در جدول و نمودار شماره ۴-۱ مشاهده می شود تعداد کل آزمودنی ها ۱۵۰ نفر بود که از این تعداد ۶۹ نفر از آنها سن بین ۱۸ تا ۲۵ سال (۴۶ درصد) و ۴۳ نفر سن ۲۶ تا ۳۰ سال (۲۸/۶۶ درصد) و ۳۸ نفر سن ۳۱ سال و بالاتر (۲۵/۳۳ درصد) هستند. توزیع سن آزمودنی ها را می توان در جدول و نمودار شماره ۴-۱ مشاهده کرد.

**وضعیت اشتغال آزمودنی ها:** جدول ۴-۲ توزیع آزمودنی های پژوهش را بر اساس اشتغال آزمودنی ها نشان می دهد.

جدول ۴-۲ توزیع فراوانی و درصد آزمودنی های پژوهش بر اساس اشتغال

شغل	تعداد	درصد
شاغل	۵۳	۳۵/۳۳
خانه دار	۹۷	۶۴/۶۶
کل	۱۵۰	۱۰۰



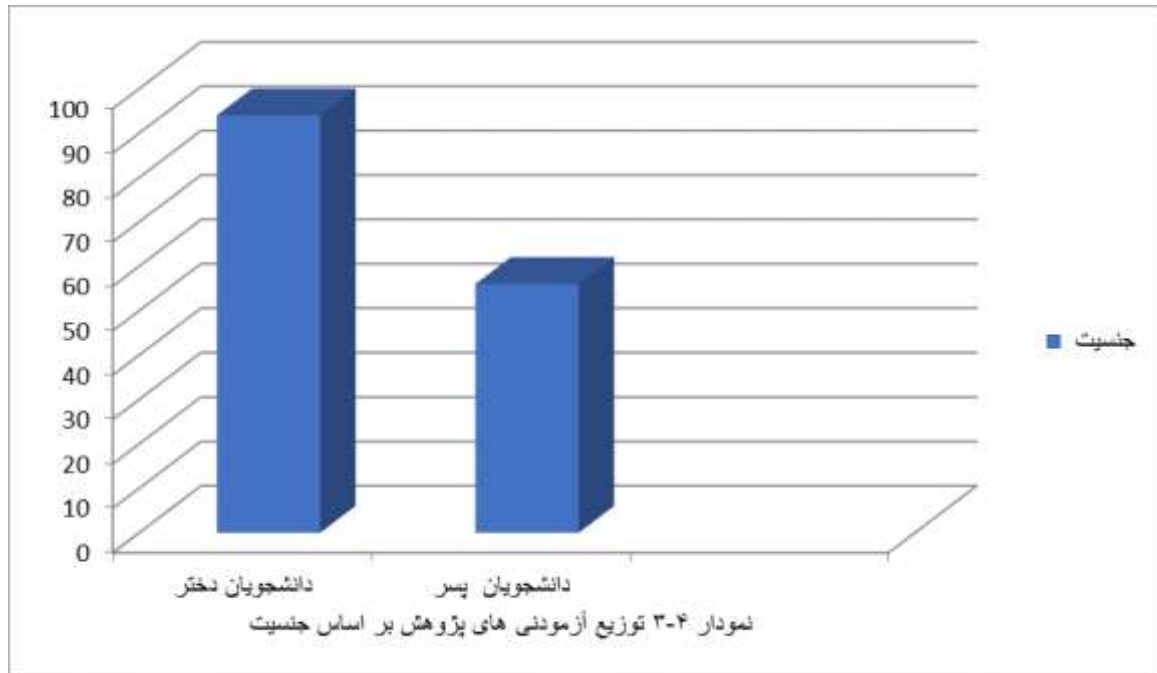
نمودار ۲-۴ توزیع آزمودنی های پژوهش بر اساس اشتغال

همانگونه که در جدول و نمودار شماره ۲-۴ مشاهده می شود تعداد کل آزمودنی ها ۱۵۰ نفر بود که از این تعداد ۵۳ نفر از آنها شاغل (۳۵/۳۳ درصد) و ۹۷ نفر خانه دار (۶۴/۶۶ درصد)، هستند. توزیع وضعیت اشتغال آزمودنی ها را می توان در جدول و نمودار شماره ۲-۴ مشاهده کرد.

**جنسیت آزمودنی ها:** جدول ۳-۴ توزیع آزمودنی های پژوهش را بر اساس جنسیت آنها نشان می دهد.

جدول ۳-۴ توزیع فراوانی و درصد آزمودنی های پژوهش بر اساس جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد
دانشجویان دختر	۹۴	۶۲/۶۶
دانشجویان پسر	۵۶	۳۷/۳۳
کل	۱۵۰	۱۰۰



همانگونه که در جدول و نمودار شماره ۳-۴ مشاهده می‌شود تعداد کل آزمودنی‌ها ۱۵۰ نفر بود که از این تعداد ۹۴ نفر از آنها دانشجویان دختر (۶۲/۶۶ درصد) و ۵۶ نفر دانشجویان پسر (۳۷/۳۳ درصد) هستند. توزیع وضعیت جنسیت آزمودنی‌ها را می‌توان در جدول و نمودار شماره ۳-۴ مشاهده کرد.

جدول شماره ۴-۵ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین، انحراف استاندارد، کمترین، بیشترین نمره)

شاخص	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
انگیزش پیشرفت تحصیلی	۸۸/۰۱	۱۹/۹۸	۳۷	۱۱۶
اضطراب امتحان	۶۱/۳۷	۱۷/۳۲	۲۶	۹۳

جدول بالا اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

### بخش استنباطی

در این بخش به تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از طریق اجرای آزمون‌های آماری مورد نیاز پرداخته می‌شود از طریق آزمون همبستگی پیرسون به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود.

#### فرضیه اول: رابطه بین اضطراب امتحان با خودکارآمدی

۱- به منظور بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر رابطه اضطراب امتحان با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد» از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۴-۶ آمده است.

## جدول ۴-۵ ضرایب همبستگی بین خودکارآمدی با اضطراب امتحان

اضطراب امتحان		متغیر ملاک
تعداد (n)	ضریب همبستگی (r)	متغیر پیش بین
سطح معناداری (p)		
۱۵۰	-۰/۵۳	خودکارآمدی

همانگونه که در جدول ۴-۵ مشاهده می شود فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است. به عبارتی بین خودکارآمدی با اضطراب امتحان دانشجویان در سطح  $(r = -0/53, p < 0/076)$ ، رابطه منفی معنی داری وجود دارد.

## فرضیه فرعی: خودکارآمدی بر مبنای اضطراب امتحان پیش بینی شد.

به منظور بررسی فرضیه اول فرعی پژوهش مبنی بر «خودکارآمدی بر مبنای اضطراب امتحان پیش بینی شد» از تحلیل رگرسیون به روش ورود استفاده شد. نتایج در جدول ۴-۶ آمده است. جدول ۴-۶: ضرایب و مدل پیش بینی اضطراب امتحان با خودکارآمدی

Sig	T	B	F	R <sup>2</sup>	R	شاخص ها
۰/۰۴	-۱/۳۷	-۰/۳۴	۴/۵۵	۰/۲۶	۰/۵۸	متغیر ملاک و پیش بین اضطراب امتحان
						خودکارآمدی

نتایج جدول بالا نشان می دهد خودکارآمدی ۲۶ درصد، قابلیت تبیین اضطراب امتحان دانشجویان را دارند.

## بحث و نتیجه گیری

فرضیه پژوهش: بین اضطراب امتحان با خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی با اضطراب امتحان دانشجویان در سطح  $(r = -0/53, p < 0/076)$ ، رابطه منفی معنی داری وجود دارد. یافته های پژوهش با پژوهش علائی و همکاران (۱۳۹۶)، همسو می باشد. در تبیین این نتایج می توان گفت که دانشجویان با خودکارآمدی بالا اغلب اضطراب امتحان را هنگام عملکرد در موقعیت های پرفشار کاملاً خوب مدیریت می کنند؛ آنها معمولاً از راهبردهای خود تنظیمی استفاده می نمایند (مکلم ۲۰۰۸). این یافته نشان می دهد وقتی کنترل هیجانی افزایش می یابد، نمره اضطراب امتحان کاهش می یابد. افرادی که دچار اضطراب امتحان می شوند معمولاً ارزیابی مناسبی از حالات هیجانی خود در زمان وقوع اضطراب ندارند. این عدم آگاهی منجر به شروع یک تفکر منفی مبنی بر شکست و عدم موفقیت در امتحان می شود که اضطراب بیشتر و مختل کردن توانایی های فرد را به همراه دارد. در حالی که وقتی فرد از خودآگاهی خوبی نسبت به حالات هیجانی خود برخوردار باشد، می تواند این چرخه معیوب را در همان ابتدا بشکند. با شروع اضطراب هنگام آزمون، افراد با خودکارآمدی بالا از این وضعیت مطلع شده، از تلاش بیهوده برای پاسخ دهی به سوالات دست برداشته، اقدام به آرام نمودن خود می کنند. این اقدام از افزایش اضطراب امتحان جلوگیری نموده فرد را به وضعیت عادی بر می گرداند.

## منابع

- اخلاقی، مهری؛ طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر ارزش تکلیف، جهت گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. شماره ۳۶. سال یازدهم. ۱۱۱-۱۲۸.
- پورآقارودبرده، فاطمه؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق (۱۳۹۶). اثر مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل دانش آموزان با ناتوانی در پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات ناتوانی*. دوره ۷. ۱-۸.
- پوربرات، سالار؛ رجب زاده، رضوان؛ رحیمی، جمیله؛ محدث حکاک، حمیدرضا؛ گنجی، رضا؛ حسینی، سید حمید؛ احمدپور، محمد (۱۳۹۹). رابطه هوش معنوی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. *مجله علوم پزشکی خراسان شمالی*. دوره ۱۲. شماره ۴. ۸۴-۸۹.
- زارکوئی پور، افسانه؛ ثناگوی محرر، غلامرضا؛ شیرازی، محمود (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش بر اهمالکاری تحصیلی و ناسازگاری رفتاری دانش آموزان پسر دارای اضطراب امتحان: یک مطالعه نیمه آزمایشی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*. دوره ۲۱. ۳-۱۶.
- سیدین، سید سلمان؛ حافظیان، مهری (۱۴۰۱). واکاوی نقش اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و روش های مقابله با آن در پایه ششم ابتدایی (مطالعه موردی: دبستان پسرانه قدس ۲ مشهد). *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*. دوره ۴. شماره ۴. ۱۲۹-۱۳۸.
- امتحان اضطراب زمان با چشم انداز بین رابطه در ممکن خودهای میانجی گر عظیمی، سمیه؛ باقری، نسرين (۱۴۰۱). نقش دانش آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی کاربردی*. دوره ۱۶. شماره ۱ (۶۱). ۱۱-۲۹.
- Asayesh H, Hosseini MA, Sharififard F, Taheri Kharameh Z. The relationship between self-efficacy and test anxiety among the paramedical students of Qom University of Medical Sciences. *J Advance Med Educat*. 2016;1(3):15-23.
- Aydın, G., & Yerin Güneri, O. (2020). Exploring the role of psychological inflexibility, rumination, perfectionism cognitions, cognitive defusion, and self-forgiveness in cognitive test anxiety. *Current Psychology*, 2 (2), 1-10.
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (2020). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 1-۲۵.
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39, 1068-1089.
- Hanham, J., McCormick, J., & Hendry, A. (2020). Project-based learning groups of friends and acquaintances: The role of efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 113, 133-144.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96 (2), 170-189.

- Karatas H, Alci B, Aydin H. Correlation among high school senior students, test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Global J Comp Educ* ۲۰۱۳□ ۱(۱): ۲۸-۳۴.
- Kahraman Onur Cuneyt, Alrawadieh Derya Demirdelen (2021). The impact of perceived education quality on tourism and hospitality students' career choice: The mediating effects of academic self-efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 29 (2021) 100333.
- Pate, A. N., Neely, S., Malcom, D. R., Daugherty, K. K., Zagar, M., & Medina, M. S. (2021). Multisite study assessing the effect of cognitive test anxiety on academic and standardized test performance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85 (1), 5-12.
- Silaj, K. M., Schwartz, S. T., Siegel, A. L., & Castel, A. D. (2021). Test Anxiety and Metacognitive Performance in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 5 (2), ۱-۲۶.
- Stoeber, J., Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Sherry, S. B. (2021). Perfectionism and interpersonal problems revisited. *Personality and Individual Differences*, 169 (1), 5-۱۲.
- Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). April 2). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of educational Psychology*. Advance online publication.
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptivemaladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141 (2), 68-75.
- Yang C, Sun B, Potts R, Yu R, Luo L, Shanks DR. Do working memory capacity and test anxiety modulate the beneficial effects of testing on new learning? *J Expe Psychol: Appl* 2020; 26(4): 724-38.
- Yaghobi A, Mohagheghi h, Erfani n, Olfatii n. The Effect of Time Management on Test Anxiety of First Grade High School Girls in Hamadan City. *J Ilam Univ Med Sci*. ۲۰۱۳□۲۱(۱):۷۰-۷.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2794.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-4۸۲.



فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری

سال پنجم، شماره ۱۷، زمستان ۱۴۰۲