

رابطه تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان دانشجویان

دکتر علیرضا حیدری
دکتر پروین احتشام زاده
فاطمه حلاجانی^{°°}

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات خوزستان بود. نمونه این پژوهش شامل ۴۴۰ نفر از دانشجویان بودند که به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تنظیم هیجانی، پرسشنامه حالت فراشناختی، مقیاس خوش بینی و پرسشنامه اضطراب امتحان استفاده شد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در سطح معنی‌داری $p < 0/0001$ نشان داد که بین تنظیم هیجانی و اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. اما بین فراشناخت و اضطراب امتحان و همچنین بین خوش بینی و اضطراب امتحان رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. همین‌طور یافته‌ها نشان داد که بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان رابطه چندگانه وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که تنظیم هیجانی بهترین پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان می‌باشد.

کلید واژگان: تنظیم هیجانی، فراشناخت، خوش بینی، اضطراب امتحان، دانشجویان.

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

** کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خاتم فاطمه حلاجانی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

مقدمه

هنگامی که به کاربرد روزافزون آزمون و امتحان و تأثیرات آنها بر زندگی دانشجویان و دانش آموزان فکر می کنید، شگفت زده نمی شوید که موقعیت امتحان می تواند واکنش های اضطرابی را در بسیاری از دانشجویان و دانش آموزان ایجاد کند و گاهی آنان را طوری پریشان و مضطرب می کند که نیاز به یاری جستن از متخصصان را ضروری می سازد (اسپیلبرگر و وج^۱ به نقل از کاپاآیدین^۲، ۲۰۰۹). اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد. که فرد را درباره توانایی هایش دچار تردید می کند. و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت هایی مانند موقعیت امتحان است، موقعیت هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند، در واقع اضطراب امتحان نوعی اضطراب ارزشیابی است، به این معنی که با توجه به مرحله بروز آن، ارزیابی یا خود تهدیدسازی از موقعیت آزمون است، اضطراب امتحان در شرایط شناختی نابهنجار (مانند ادراک های نگران کننده و افکار نامربوط به امتحان) در برابر استرس زهای تحصیلی بروز می کند این پاسخ های نابهنجار به موقعیت های بسیار فشارزا، به کاهش در عملکرد و کاهش حافظه فعال می انجامد (پارکز-استم، گلو تیزرو او تین گن^۳، ۲۰۱۰). بنابراین می توان چنین اظهار داشت که 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. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت های نامربوط واداشته می شوند که این رفتارها به عملکرد آسیب می رساند (ابوالقاسمی، ۱۳۷۸). در پژوهشی مشخص شده است که دو نوع اضطراب امتحان وجود دارد، نوع اول مربوط به کمبود مهارت های فراشناختی می شود و اینگونه افراد غالباً احساس شکست می کنند و این سرانجام به اضطراب امتحان می انجامد نوع دوم، افرادی را در بر می گیرد که افکار نامرتب با تکلیف را تجربه می کنند، این افکار نامرتب تداخل های فراشناختی را ایجاد می کنند و از به کار گرفتن مهارت های فراشناختی ممانعت می کنند افراد نوع دوم مهارت های فراشناختی را در اختیار دارند اما آنها از کاستی هایی در ارائه این مهارت ها رنج می برند. یک روش موفقیت آمیز برای تمایز میان این دو نوع دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان، طراحی شده است. این روش، مستلزم ارزیابی مهارت های فراشناختی از طریق تکنیک های دشوار، مانند فکر کردن با صدای بلند یا مشاهده سیستماتیک می شود. هر دو گروه نیاز به درمان های متفاوتی دارند. در نوع اول، باید دستورالعمل های گسترده ای در زمینه به کارگیری مهارت های فراشناختی داده شود، در حالی که در نوع دوم، افراد با استفاده از آرمیدگی یا آموزش حساسیت زدایی درمان می شوند (وینمن^۴، ۲۰۰۸).

از طرفی علی رغم حجم وسیع متون تحقیقی در زمینه اضطراب امتحان، تحقیقات انگشت شماری به راهبردهای تنظیم هیجانی در زمان امتحان پرداخته اند. با این وجود توانایی فرد در کنترل هیجان هایش، یکی از مهم ترین قابلیت هاست که باید آموخته شود. تنظیم هیجانی به عنوان فرآیند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرآیندهای اجتماعی-روانی، فیزیکی

1. Spielberger & Vagg
2. Capaaydin
3. Parks-stamm, Gollwitzer & oettingen
4. Veenman

در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می‌شود (ویمز و پینا، ۲۰۱۰). اسکاتز، دیستیفانو، بنسون و داویس^۲ (۲۰۰۴) در خصوص تحقیقات انجام گرفته در زمان برگزاری امتحان، اظهار داشتند که تنظیم هیجانی در حین آزمون می‌تواند در سه بُعد مفهوم پردازشی؛ فرآیندهای تکلیف محور، فرآیندهای هیجان محور، فرآیندهای پردازش شناختی. فرآیندهای تکلیف محور شامل گفتگو با خویش است که به دانشجویان و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای تمرکز بر هیجان‌ها در زمان برگزاری امتحان، توجه خود را صرف امتحان می‌کنند. از سوئی دیگر، راهبردهای هیجان محور، تمرکز دانشجویان و دانش‌آموزان را از تکلیف به احساسات و تفکرات مربوط به تکلیف منحرف می‌سازد از جمله این راهبردها، گفتگو با خویش است که این نوع از گفتگوهای درونی غالباً اضطراب را در حین امتحان افزایش می‌دهند و نهایتاً، فرآیندهای پردازش شناختی، عبارتند از: قضاوت‌هایی که دانشجویان و دانش‌آموزان در مورد امتحان و توانایی‌هایشان در مقابله با مسائل موجود در حین امتحان دارند. کاپاآیدین (۲۰۰۹) به بررسی این مسئله که تا چه میزان، هیجان‌های دانش‌آموزان دبیرستانی خصوصاً (اضطراب) در حین امتحان، از طریق تنظیم هیجانی پیش‌بینی شود پرداختند. نمونه پژوهش شامل ۱۰۵۵ نفر بود که یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجانی به طور معنی‌داری، اضطراب امتحان را پیش‌بینی کرده، در نتیجه یافته‌ها حاکی از آن بود که تنظیم هیجانی رابطه مثبت معنی‌داری با اضطراب امتحان دارد.

اسکاتز، بنسون^۳ و دجیر - جن بی^۴ (۲۰۰۸) در تحقیقی نقش انگیزه‌های گرایشی - اجتنابی، هیجان‌های مربوط به امتحان و تنظیم هیجان مرتبط با امتحان را مورد بررسی قرار دادند. آنها دریافتند که انگیزه‌های گرایشی - اجتنابی و فرآیند ارزشیابی شناختی در پرسشنامه تنظیم هیجان مرتبط با آزمون، تأثیرات مستقیم و غیر مستقیمی بر هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با امتحان دارد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که تنظیم هیجانی رابطه مثبت معنی‌داری با اضطراب امتحان دارد.

در ادامه باید متذکر شد که یکی دیگر از متغیرهایی که رابطه تنگاتنگی با اضطراب امتحان دارد مهارت‌های فراشناخت می‌باشد. مهارت فراشناخت حوزه اندیشمندی نوینی است و نخستین کسی که گفتگو درباره‌ی فراشناخت را آغاز کرد فلاول^۵ (۱۹۷۶) بود که آن را اینگونه تعریف می‌کند: فراشناخت دانش فرد درباره‌ی فرآیندهای شناختی خود است؛ در برگیرنده به عمل در آوردن، سامان دادن و هماهنگ کردن مجموعه‌ی این جریان‌هاست. فراشناخت یک مفهوم چند وجهی است این مفهوم در برگیرنده‌ی دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که فراشناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کنند (ولز، ۲۰۰۰) (پرسلی و گاتالا، ۱۹۹۰) بیان داشته که در طی انجام یک آزمون دانشجویان و دانش‌آموزانی که از قاعده فراشناخت که نظارت فراشناختی نامیده می‌شود به عنوان فرآیند اجرایی کنش‌های فراشناختی استفاده می‌کنند و در نتیجه، نظارت صحیح و دقیق توسط، دانشجویان و دانش‌آموزان موجب می‌گردد

1. Vims & Pina

2. Schutz, Distefano, Benson & Davis

3. Benson

4. Decuir - Gunby

5. Flavell

6. Wells

نحوه تنظیم یادگیری و عملکردشان را تغییر دهند و از این طریق به تعدیل اضطراب امتحان بپردازند
بول، هاکر، اوشیا و آلن^۱، ۲۰۰۵ نایتفیلد و اسپچراو^۲، ۲۰۰۲. نایتفیلد، کائو^۳ و آذربورن^۴، ۲۰۰۵).
اسپادا^۵، جورجیوز و ولز^۶ (۲۰۰۹) به کشف رابطه میان فراشناخت و حالت اضطراب امتحان پرداختند
نمونه پژوهش شامل ۱۴۲ دانشجو بود. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که برخی از ابعاد فراشناخت
شامل (باورهای منفی در مورد افکار عدم قابلیت کنترل و خطر، اعتماد شناختی و باورهای در زمینه نیاز
به کنترل افکار) با اضطراب امتحان رابطه مثبتی دارند. اما به طور کلی بین فراشناخت و اضطراب امتحان
رابطه منفی وجود دارد.

زیویسک-بسیروویک، گیورتیک و میلجویک^۷ (۲۰۰۹) به بررسی نقش باورهای فراشناختی در کنار
آمدن با شرایط ویژه مانند اضطراب امتحان پرداختند. نمونه شامل ۴۴۰ دانشجو (۳۰۱ دختر و ۱۳۹ پسر)
بود. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای شناختی منفی از جمله باورهای فرد در مورد عدم
وجود کنترل، وجود خطر، کمبود انگیزه و علاقه و همچنین انواع افکار خودکار^۸ بهترین توصیف
کننده های اضطراب امتحان دانشجویان بودند.

ووک^۹ (۲۰۰۸) رابطه توانایی فراشناخت با اضطراب امتحان را بر روی ۹۹ دانشجو از میان دانشجویان
رشته روان شناسی تربیتی مورد کنکاش قرار داد. نتایج نشان داد دانشجویانی که توانایی فراشناختی
بالاتری داشتند اضطراب امتحان کمتری را تجربه کردند. نتیجه این پژوهش با یافته ناتن^{۱۰} (۲۰۰۰) نیز
همخوانی داشت مبنی بر اینکه رابطه منفی معنی داری میان اضطراب امتحان و مهارت های فراشناختی
وجود داشت.

در صورتی که جان^{۱۱} (۲۰۰۶) به بررسی رابطه میان راهکارهای فراشناخت با اضطراب امتحان پرداخته
است. نمونه شامل ۲۳۲ دانش آموز بود نتایج حاکی از آن بود که بهترین پیش بینی کننده اضطراب
امتحانات نمره های دانش آموزان در بسط ابعاد راهکارهای شناختی و فراشناختی بود.

در ادامه باید خاطر نشان کرد، تصور می شود که خوش بینی یا توانایی طرفداری و موافقت با یک
درک مثبت از رویدادهای فعلی و آتی، چیزی است که توسط اکثر انسان ها تجربه می شود. علی رغم این
که خوش بینی یک تجربه انسانی معمول است. اما بسته به شرایط فردی و موقعیت های اجتماعی خاص
می تواند اشکال مختلفی به خود بگیرد. خوش بینی غالباً با درجات متغیری از واقع گرایی، نتیجه گرایی،
تقدیرگرایی و حتی بدبینی ترکیب یا محدود می شود، عقیده بر این است که خوش بینی و میزانی

1. Bol, Hakcer, Oshea & Allen
2. Nietfeld & Schraw
3. Cao
4. Nietfeld, cao & osborne
5. Spada
6. Georgious
7. Zivcic-Becirvic, Guretic & Miljevic
8. automatic opinion
9. Vuk
10. Nathan
11. Jain

که به طور خوش بینانه فکر می کنیم، هم به لحاظ فردی بر اساس ویژگی های سرشتی شخص و هم به لحاظ اجتماعی که در ارتباط با دنیاهای اجتماعی که در آن زندگی می کنیم شکل می گیرد. طبق نتایج به دست آمده به نظر می رسد دانشجویانی که کمتر خوش بین هستند در زمان برگزاری امتحان، اضطراب بیشتری را تجربه می کنند اما برخی از دانشجویان که از خوش بینی بیشتری برخوردار هستند با استفاده از تعدیل احساسات و به کارگیری فرایندهای شناختی به کاهش اضطراب در موقعیت امتحان می پردازند (مرکز تحقیقات مفاهیم اجتماعی^۱، ۲۰۰۹). در تأیید این موضوع فریچ^۲ (۲۰۰۵) در پژوهشی پیشرفت تحصیلی و رابطه آن با اضطراب در موقعیت امتحان، عزت نفس، خوش بینی و بدبینی را در دانشجویان کویتی مورد بررسی قرار داد. نمونه شامل ۴۰۰ (زن و مرد) کویتی بود. وی دریافت که همبستگی مثبت معنی داری میان پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و خوش بینی وجود دارد. در حالی که بین پیشرفت تحصیلی با بدبینی و بین اضطراب امتحان با خوش بینی همبستگی منفی وجود دارد. پیشینه پژوهشی در ارتباط با خوش بینی و اضطراب امتحان نشان می دهد که در بیشتر موارد ارتباط منفی بین خوش بینی و اضطراب امتحان وجود دارد، در این زمینه کرید، پاتون و بارترم^۳ (۲۰۰۲) در پژوهشی رابطه میان خوش بینی با اضطراب امتحان را در نمونه ای از دانشجویان مورد کاوش قرار دادند. آنها دریافتند که خوش بینی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد. همچنین بیکر و کوک^۴ (۲۰۰۱) تحقیقی را در زمینه رابطه میان خوش بینی و اضطراب امتحان با راهکارهای مقابله ای مسأله مدار انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که خوش بینی رابطه مثبت معنی داری با راهکارهای مقابله ای مسأله مدار و رابطه منفی معنی داری با اضطراب امتحان دارد.

بنا بر یافته های بیان شده فوق، این پژوهش در صدد آزمون فرضیه های زیر می باشد:

- ۱) بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی رابطه وجود دارد.
- ۲) بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی رابطه چند گانه وجود دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه (N=۲۸۰۰) نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات خوزستان بود. نمونه این تحقیق مشتمل بر ۴۴۰ نفر از جامعه مذکور می باشد که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده گردید. در این روش ابتدا طبقه ها را مشخص نموده با توجه به رشته های مختلف و پس از نسبت گرفتن به صورت تصادفی از آن طبقه ها تعدادی را به صورت آزمودنی انتخاب نمودیم و همچنین برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان^۴ استفاده شده است.

1. The social issues research center

2. Creed, patton & Bartrum

3. Baker & Cook

4. Morgan table

ابزارهای تحقیق

پرسشنامه تنظیم هیجانی^۱

این پرسشنامه توسط درس گراتز^۲ (به نقل از امینان، ۱۳۸۸) ساخته شده است. این مقیاس توسط زراءنژاد (به نقل از امینان، ۱۳۸۸) ترجمه شده است. یک پرسشنامه ۳۶ آیتمی چند بعدی خود گزارشی است که علاوه بر اینکه تنظیم هیجانی را ارزیابی می کند مشکل در تنظیم هیجانی را ارزیابی می کند اما بیشتر بر مشکلات متمرکز می باشد. پایایی و اعتبار این پرسشنامه توسط امینان (۱۳۸۸) مورد محاسبه قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه تنظیم هیجانی با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد که به ترتیب برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۰، $(P < ۰/۰۱)$ که بیانگر ضرایب قابل قبول پرسشنامه تنظیم هیجانی بود. و اعتبار همزمان پرسشنامه تنظیم هیجانی نمره آن با نمره پرسشنامه هیجان خواهی ذاکرمن همبسته شد که مشخص شد همبستگی مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد که بیانگر برخورداری پرسشنامه تنظیم هیجانی از اعتبار لازم بود. $(n = ۵۹$ و $r = ۰/۲۶$ ، $P < ۰/۰۴۳)$ در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه تنظیم هیجانی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب برابر ۰/۸۴ و ۰/۷۶، $(P < ۰/۰۱)$ بود که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه مذکور بود. برای تعیین اعتبار پرسشنامه تنظیم هیجانی این پرسشنامه با مقیاس هیجان خواهی ذاکرمن همبسته شده که مشخص شد ضریب اعتبار به دست آمده $(r = ۰/۵۴$ ، $P < ۰/۰۰۱)$ ، $n = ۱۰۰$ بود که حاکی از اعتبار قابل قبول آن می باشد.

پرسشنامه حالت فراشناختی^۳ (ESM)

این پرسشنامه توسط انیل و عابدی^۴ (۱۹۹۶) ساخته شده و توسط نویدی (۱۳۸۲) ترجمه شده است. پرسشنامه حالت فراشناختی، ابزاری است که تفکر سطوح بالاتر یا مهارت های فراشناختی را می سنجد (به نقل از ابافت، ۱۳۸۸).

پایایی و اعتبار پرسشنامه حالت فراشناختی، توسط ابافت (۱۳۸۸) مورد محاسبه قرار گرفته است. که ضرایب پایایی پرسشنامه حالت فراشناختی با استفاده از آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر ۰/۷۵ و ۰/۷۵ بود و اعتبار سازه پرسشنامه یاد شده بر روی نمونه ای به حجم ۳۲۵ نفر اجرا و نمره آن با نمره پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود گردان همبسته شد که مشخص شد همبستگی مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد. که بیانگر برخورداری پرسشنامه حالت فراشناختی از اعتبار لازم بود $(r = ۰/۵۴$ ، $P < ۰/۰۰۱)$.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه فراشناخت از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب برابر ۰/۸۷ و ۰/۸۱، $(P < ۰/۰۱)$ بود که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه مذکور بود. برای تعیین اعتبار پرسشنامه فراشناخت این پرسشنامه با یک سؤال همبسته

1. Emotion regulation
2. Gratz
3. State metacognition inventory
4. Oneil & Abedi

شده و ضریب اعتبار به دست آمده ($n=100$, $r=0/53$, $p<0/001$) بود که حاکی از اعتبار قابل قبول آن می باشد.

پرسشنامه سبک های اسنادی (ASQ):^۱

این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارشی است که توسط پیترسون و همکاران (به نقل از موحد، ۱۳۸۲). در سال ۱۹۸۲ تهیه و تدوین گردیده و توسط شهنی بیلاق و موحد و شکرکن (۱۳۸۲) برای اولین بار در ایران به فارسی ترجمه، ویراستاری و تعیین اعتبار شده است. در این پژوهش، این پرسشنامه جهت سنجش میزان خوش بینی آزمودنی ها به کار رفته است. برای تعیین اعتبار این مقیاس، پیترسون و همکاران (به نقل از موحد، ۱۳۸۲)، در یک نمونه از دانشجویان، پاسخ های این مقیاس را با تبیین های افراد از حوادثی که در طی یک سال قبل برای آنها اتفاق افتاده بود، همبسته کردند. ضریب همبستگی بین این دو گروه نمرات در مطالعات مختلف از $r=0/19$ ($P<0/01$) تا $r=0/41$ ($P<0/01$) متغیر بود. همچنین در مطالعاتی که پیترسون و همکاران (۱۹۸۲)، به نقل از موحد، (۱۳۸۲)، انجام داده اند ضرایب پایایی این آزمون بین $0/44$ تا $0/69$ متغیر بوده است. شهنی بیلاق، و همکاران (۱۳۸۲) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش های آلفای کرونباخ، اسپیرمن - برون و گاتمن^۲ محاسبه کردند. این ضرایب به ترتیب برابر $0/75$ ، $0/67$ و $0/67$ بودند که نمایانگر پایایی نسبتاً خوب آزمون می باشد.

موحد (۱۳۸۲) برای بررسی اعتبار آزمون، آن را با مقیاس افسردگی بک در یک گروه ۱۰۰ نفری از دانشجویان همبسته کردند و ضریب همبستگی بین دو مقیاس را $0/41$ ($P<0/01$) به دست آوردند در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی مقیاس خوش بینی از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد که به ترتیب برابر $0/77$ و $0/69$ بود که بیانگر ضریب پایایی قابل قبول مقیاس مذکور بود. برای تعیین اعتبار مقیاس خوش بینی این مقیاس با مقیاس امیدواری همبسته شده. ضریب اعتبار به دست آمده ($n=100$, $r=0/67$, $p<0/001$) بود که حاکی از اعتبار قابل قبول آن می باشد. بویری (۱۳۸۶) و شکوهی (۱۳۸۹) از این مقیاس برای سنجش خوش بینی استفاده کرده بودند.

پرسشنامه اضطراب امتحان

پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علایم اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شد. این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارشی مداد و کاغذی است که ۲۵ ماده دارد و آزمودنی ها به یکی از چهار گزینه (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) پاسخ می گویند. پایایی: برای سنجش پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان از سه روش باز آزمایی، همسانی درونی و تصنیف استفاده شده است. برای سنجش پایایی باز آزمایی پرسشنامه اضطراب امتحان این آزمون مجدداً پس از چهار

1. Attributional Style Questionnaire

2. Gatmen

تا شش هفته به ۱۸۱ آزمودنی پسر و دختر که در مرحله اول تحقیق شرکت داشتند داده شد. ضرایب همبستگی بین نمره های آزمودنی ها در دو نوبت آزمون و آزمون مجدد پرسشنامه برای کل آزمودنی ها، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب $r=0/77$ ، $r=0/88$ و $r=0/67$ می باشد که رضایت بخش هستند. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی به دست آمده با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای پرسشنامه اضطراب امتحان به ترتیب $0/91$ و $0/88$ بود که حاکی از اعتبار قابل قبول آن می باشد. اعتبار: برای بررسی اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان، این پرسشنامه به طور همزمان با آزمون اضطراب عمومی و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت به آزمودنی ها داده شده است. ضرایب همبستگی بین نمره های مقیاس اضطراب عمومی و پرسشنامه اضطراب امتحان برای کل نمونه آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب $r=0/67$ و $r=0/61$ و $r=0/72$ گزارش شده است. همچنین ضرایب همبستگی نمره های مقیاس عزت نفس و پرسشنامه اضطراب امتحان برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب $r=0/57$ ، $r=0/68$ و $r=0/43$ ($p < 0/01$) (به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵).

یافته های پژوهش

الف) یافته های توصیفی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره در متغیرهای تنظیم هیجانی، فراشناختی، خوش بینی و اضطراب امتحان دانشجویان

متغیرها	شاخص های آماری	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	تعداد N
تنظیم هیجانی	۹۴/۳۸	۱۸/۱۳	۴۹	۱۴۲	۴۴۰	
فراشناخت	۶۲/۳۳	۸/۱۴	۳۴	۸۰	۴۴۰	
خوش بینی	۱۶۹/۷۹	۲۰/۱۷	۱۱۰	۲۲۷	۴۴۰	
اضطراب امتحان	۳۲/۱۰	۱/۴۴	۱	۷۲	۴۴۰	

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار در متغیر تنظیم هیجانی برابر $94/38$ و $18/13$ در متغیر فراشناخت برابر با $62/33$ و $8/14$ و همچنین در متغیر خوش بینی به ترتیب برابر $169/79$ و $20/17$ و در متغیر اضطراب امتحان برابر با $32/10$ و $1/44$ می باشد. در این جدول حداقل و حداکثر نمرات کسب شده در متغیرهای مورد نظر نشان داده شده است.

ب) یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

جهت تجزیه و تحلیل فرضیه های پژوهش از ضریب همبستگی ساده و رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جداول ۲ تا ۳ ارائه شده است.

فرضیه ۱: بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان دانشجویان

تعداد نمونه N	سطح معناداری (P)	ضریب همبستگی r	متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک
۴۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۸۸	تنظیم هیجانی	اضطراب امتحان
۴۴۰	۰/۰۰۱	-۰/۲۰۷	فراشناخت	
۴۴۰	۰/۰۰۱	-۰/۲۲۸	خوش بینی	

ب) یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

همان طوری که در جدول ۲ مشاهده می شود بین تنظیم هیجانی و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. ($r=۰/۳۸۸, P<۰/۰۰۰۱, n=۴۴۰$).

در صورتی که بین فراشناخت و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه منفی معنی دار وجود دارد. ($r=-۰/۲۰۷$ و $P<۰/۰۰۰۱$ و $n=۴۴۰$)

و همینطور بین خوش بینی و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه منفی معنی دار وجود دارد. ($r=-۰/۲۲۸, P<۰/۰۰۰۱, n=۴۴۰$).

فرضیه ۲: بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه چند گانه وجود دارد.

الف) جدول ۳. ضریب همبستگی چند گانه نمرات تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان با استفاده از روش ورود (enter)

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	همبستگی چند گانه MR	ضریب تعیین RS	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (B)			
					۳	۲	۱	
اضطراب امتحان	تنظیم هیجانی	۰/۳۸۸	۰/۱۵۱	۷۷/۷۱۹	B		۰/۳۸۸	
					T		۸/۸۱۶	
					P		۰/۰۰۱	
	خوش بینی	۰/۴۰۱	۰/۱۶۱	۴۱/۹۲۰	B	-۰/۱۰۸	۰/۳۵۱	
					T	-۲/۳۱۳	۷/۵۴۰	
					P	۰/۲۱	۰/۰۰۱	
	فراشناخت	۰/۴۲۰	۰/۱۷۶	۳۱/۰۸۶	B	-۰/۱۲۶	۰/۳۲۹	
					T	-۲/۸۳۹	-۲/۱۰۶	۷/۰۱۵
					P	۰/۰۰۵	۰/۰۳۶	۰/۰۰۱

همانطور که در قسمت (الف) جدول شماره ۳ نشان داده شده است طبق نتایج حاصل از رگرسیون با روش ورود مکرر ضریب همبستگی چند گانه برای ترکیب خطی متغیرهای تنظیم هیجانی، فراشناخت

و خوش بینی با اضطراب امتحان در سطح $P < 0/0001$ برابر با $MR = 0/420$ و $RS = 0/176$ می باشد بنابراین فرضیه ۲ تأیید می شود. با توجه به ضریب تعیین RS مشخص شد که $0/176$ واریانس اضطراب امتحان توسط متغیرهای پیش بین قابل تبیین است.

(ب) ضرایب همبستگی چندگانه نمرات تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان با استفاده از روش گام به گام (stepwise)

ضرایب رگرسیون (B)		نسبت F احتمال P	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
B	۰/۳۸۸	۷۷/۷۱۹ ۰/۰۰۱	۰/۱۵۱	۰/۳۸۸	تنظیم هیجانی	اضطراب امتحان
T	۸/۸۱۶					
P	۰/۰۰۱					

همچنین با توجه به قسمت (ب) جدول مذکور قابل مشاهده است، از میان متغیرهای پژوهش (تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی) تنظیم هیجانی بهترین پیش بینی کننده میزان اضطراب امتحان است.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های حاصل از این تحقیق بین تنظیم هیجانی و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه مثبت معنی دار وجود دارد نتایج حاصل از این فرضیه با یافته های کاپا آیدین (۲۰۰۹) و اسکاتر، بنسون و دجیر-جن بی (۲۰۰۸) همخوانی دارد در تبیین کلی این فرضیه می توان گفت: افراد می توانند با تنظیم و مدیریت هیجان های خود، هیجان های مثبت و تسهیل کننده راره اندازی کنند و استراتژی های ارتباط اجتماعی مؤثر و انعطاف پذیری در توجه و تصمیم گیری تحت شرایط استرس زا را به شیوه مطلوبی به کنترل خود در آورند. اضطراب امتحان دارای دو مؤلفه مهم - نگرانی و هیجان پذیری- است (اسپیل برگر، به نقل از مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکر کن، ۱۳۷۹). نگرانی و برانگیختگی هیجانی از عواملی هستند که به طور زیادی بر عملکرد افراد در موقعیت هایی از جمله موقعیت امتحان تأثیر می گذارند. این تأثیرات از دو جنبه قابل بررسی است. نخست این که تغییرات هیجانی به واسطه اثراتی که بر عملکردهای ذهنی دارند، اختلالاتی را در کارکرد ذهنی ایجاد می کنند که می تواند به عدم تمرکز و توجه، فراموشی مطالب آموخته شده یا تداخل مطالب با یکدیگر، منجر شود که این فرآیند، اضطراب امتحان دانشجویان را بیشتر خواهد کرد. دوم این که، تفسیری که افراد از این برانگیختگی ها دارند، بر عملکرد و همچنین بر میزان هیجانات آنها اثر می گذارد. اگر دانشجویی از برانگیختگی هیجانی خود ارزیابی منفی بالایی داشته باشد و آن را بازدارنده و مخرب بداند، اضطراب بیشتری را تجربه خواهد کرد. اگر افراد بتوانند بر این هیجانات خود نظارت داشته باشند و جهت آنها را مثبت تر ارزیابی کنند، اضطراب کمتری خواهند داشت.

از سویی دیگر در تحقیق حاضر مشاهده شد که بین فراشناخت و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه منفی معنی دار وجود دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با یافته جان (۲۰۰۶) همخوانی ندارد. اما با یافته های

اسپادا، جورجیوز و ولز (۲۰۰۹)، زیوسییک-بسیرویک، گیورتیک و میلجویک (۲۰۰۹)، ووک (۲۰۰۸) و ناتن (۲۰۰۰) همخوانی دارد. باورهای فراشناختی منفی که فرد در مورد نگرانی خود در موقعیت امتحان دارد، باعث افزایش اضطراب می شود (اگر موقع امتحان دستپاچه شوم،..... می شود). از طرف دیگر باورهای فراشناختی مثبت در زمینه نگرانی، به فرد کمک می کند که راهبرهای مقابله ای مؤثرتری را در موقعیت امتحان به کار گیرد (این نگرانی در مورد امتحان به من کمک می کند که نمره بهتری بگیرم). همچنین باورهای فراشناختی کنترل ناپذیری و احساس خطر، با توجه به تأثیری که بر ادراک فرد از توانایی های خود در مورد امتحان دارند، اضطراب امتحان را تشدید می کند. وقتی که دانشجویان در موقعیت امتحان از جریان های ذهنی خود آگاه باشند و بتوانند از مسیر ذهنی خود و نتایج ناشی از آن آگاه باشند، اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد.

همچنین بر اساس یافته های حاصل از این تحقیق روشن شد که بین خوش بینی و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه منفی معنی دار وجود دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با یافته های فریح (۲۰۰۵)، بیکر و کوک (۲۰۰۳) و کرید، پاتون و بارترم (۲۰۰۲) همخوانی دارد. خوش بینی دارای ماهیتی مثبت و تأیید کننده است و انتظارات آینده مطلوب را در فرد به وجود می آورد. در خوش بینی همه تبیین ها به موفقیت و امید و شادکامی ختم می شوند. در این راستا با توجه به بیان پیترسون، سلیگمن و والت (۱۹۸۸) که خاطر نشان می سازند خوش بینی، مثبت بودن سطحی نیست بلکه افراد خوش بین مشکل گشایند و نقشه هایی برای فعالیت طراحی کرده و سپس طبق آن عمل می کنند. لذا، می توان گفت که افراد خوش بین در موقعیت هایی همچون موقعیت امتحان موفق تر عمل می کنند و در چنین موقعیت هایی حالت انفعالی به خود نمی گیرند. بلکه بر آن فائق می آیند و از این طریق اضطراب خود را کاهش می دهند.

از دیگر نتایج تحقیق حاضر این بود که بین تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش بینی با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه چند گانه وجود دارد.

در تبیین این فرضیه می توان گفت (۱) تغییرات و نوسانات هیجانی، به خصوص هیجانات منفی، تأثیرات عمده ای بر احساس ناتوانی و اضطراب امتحان دارند (۲) باورهای فراشناختی دانشجویان در مورد نگرانی مربوط به امتحان می تواند اضطراب امتحان را پیش بینی کند (۳) انتظارات و نگرش هایی که دانشجویان در مورد پیامدهای امتحان دارند، می تواند در میزان اضطراب امتحان آنها تأثیر داشته باشد. به طور کلی دانشجویانی که دارای تنظیم هیجانی بالاتر، خوش بینی بیشتر و دارای مهارت های فراشناختی مثبت بالاتری بوده اند توانسته اند در شرایط استرس زای امتحان هیجان های منفی خود مانند ناامیدی و نگرانی از نتایج امتحان را بهتر کنترل نمایند و از این میزان نگرانی به عنوان یک برانگیختگی که می تواند باعث افزایش تلاش آن ها در امتحانات شود، استفاده کرده اند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۷۸). اضطراب امتحان، علل، سنجش و درمان. مجله پژوهش های روان شناختی، دوره ۵، شماره ۳ و ۴، ص ۸۲-۹۷.
- ابوالقاسمی، عباس، اسدی مقدم، عزیز، نجاریان، بهمن، شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقدار برای سنجش اضطراب امتحان در دانش آموزان پایه سوم راهنمایی اهواز - فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال سوم، شماره های ۳، ۴، ص ۷۴-۶۱.
- بافت، حمیده (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثربخشی و شیوه های فرزندپروری والدین با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- امینیان، مریم (۱۳۸۸). رابطه تنظیم هیجانی، رخدادهای منفی زندگی و تصویر از بدن با اختلالات تغذیه در زنان و دختران شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- بویری، ایرج (۱۳۸۶). رابطه علی بین خوش بینی، شوخ طبعی، سلامت روان و امید به زندگی در دبیران مقطع راهنمایی شهرستان ایذه. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- شکوهِ، مینا (۱۳۸۹). رابطه خوش بینی، شوخ طبعی و بلوغ اجتماعی با اضطراب مرگ در پرستاران بیمارستان گلستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- شهنی بیلاق، منیجه، موحد، احمد و شکرکن، حسین (۱۳۸۲). رابطه علی بین نگرش های مذهبی، خوش بینی، سلامت روانی سلامت جسمانی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، دوره سوم، سال یازدهم، شماره ۱ و ۲.
- موحد، احمد (۱۳۸۲). رابطه علی بین نگرش های مذهبی، خوش بینی، سلامت روان و سلامت جسمانی در دانشجویان دانشگاه چمران اهواز.

- Baker, J.J. & Cook, S.W. (2003). Coping, Anxiety, optimism, and self – efficacy, as related to exam situations. Poster presented at the annual convention of the American psychological Association in san Francisco, CA.
- Bol, L., Hacker, D.J., O'Shea, p., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style of calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 269-290.
- Capaaydin, Y. (2009). High school students emotions and emotional regulation during test taking. Department of educational sciences middle east technical university Ankara, Turkey.
- Creed, P.A, Patton, w., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the lot _ R: Effects of optimism and pessimism on career and well- being related variables in adolescents. *Journal of career assessment*, 10, 42-61.
- Edward, F. (2009). Test anxiety. stress, anxiety & depression resource center. *Journal of educational psychology*, 72, 16-20.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frieih, O.E. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, opti-

- mism, and pessimism in kuwaiti students. *Journal of Health publications, social behavior, and personality*, 75, 25-35.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students achievement and motivation. *The Journal of educational research*, 94 (5), 284-292.
- Jain, S. (2006). Test anxiety and mathematics anxiety as a function of mediated learning experience and metacognitive skills. Thesis of doctoral philosophy in counselor education, university of Wyoming.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D. (1970). "Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. In *formation technology, Learning, and performance Journal* , Vol, 19.
- Natha, J.S. (2000). The impact of test anxiety on metacognitive knowledge monitoring. Fordham university. New York.
- Nietfeld, J.L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of experimental education*, 74 (1), 7-28.
- Nietfeld, J.L., & Schraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy training on monitoring accuracy. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 131-142.
- Oneil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state metacognitive inventory: potential for assessment. *The Journal of educational research* vol 86, pp. 234-245.
- Parks – Stamm, E. Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010) Implementation intentions and test anxiety. Shielding academic performance from distraction. *Journal of learning and individual differences*, 20: 30-33
- Peterson, C., Seligman, M.E.P, & Viallant, G.E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 55 (1).
- Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. T. (2008). Approach/ avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Journal of Anxiety, stress and coping*, 21 (3): 263 – 281.
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J. & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Journal of anxiety, stress & coping*, 17(3): 253-269.
- Spada, M. M, Georgious, G. A., & wells, A. (2009). The Relationship among Metacognitions, Attentional control, and state anxiety. *Cognitive behavior therapy*. 34(4): 26-32.
- The social issues research center (2009). Optimism. Commissioned by the national lottery.
- Veenman, M. (2008). Test anxiety and metacognitive skillfulness. *Developmental and educational psychology, Social and Behavioural Sciences*, University of Leiden.
- Vimz, B. & Pina, W. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in Yoth. *Journal of psychological Behaviour assessment*, published online. 10(1):169-178.
- Vuk, J. (2008). College students behavior on multiple choice self-tailored exams in relation to metacognitive ability, self –efficacy, and test anxiety. dissertation in educational psychology, Mississippi state, Mississippi.
- Wells, A. (2000). Emotional disorders and meta-cognition: In *motivative cognitive therapy*. Led chichester: wiley and sons, pp. 14-25.
- Zivcic-Becirevic, I., Guretic, J., & Miljevic, M. (2009). The role of metacognitive beliefs, automatic thoughts during learning and attribution of success in students, test anxiety and academic achievement *the journal of social science* , 18 (1): 119 – 136.

تاریخ وصول: ۸۹/۳/۲۴

تاریخ پذیرش: ۸۹/۹/۳۰