فصلنامه پژوهش های مدیریت در جهان اسلام
شماره مجوز: ۸۵۴۹۵ شماره استاندارد بین المللی: ۶۰۹۴-۲۶۷۶ شماره بیست و دوم (بهار۱۴۰۴)

پیش‌بینی اضطراب امتحان براساس خودکارآمدی و استرس تحصیلی در دانشجویان

(تاریخ ارسال ۱۴۰۴/۰۲/۲۹ تاریخ پذیرش ۱۴۰۴/۰۳/۱۴)

رضا مرادی‌مقدم[۱]

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

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین اضطراب امتحان براساس خودکارآمدی هیجانی و استرس تحصیلی در دانشجویان اجرا شد. پژوهش توصیفی-مقطعی و از نوع همبستگی بود. جمعیت آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳- ۱۴۰۲ بود، که با توجه به برخورداری معیارهای ورود به پژوهش و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۲۷۰ نفر به عنوان نمونه درنظر گرفته شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه اضطراب امتحان (فریدمن و جاکوب، ۱۹۹۷)، پرسش‌نامه خودکارآمدی هیجانی (بورلی و همکاران، ۲۰۰۸) و پرسش‌نامه استرس تحصیلی (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۵) استفاده شد. تحلیل آماری با آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف‌معیار)، ماتریس همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار آماری spss نسخه ۲۶ انجام شد. براساس نتایج بین نمره کل اضطراب امتحان با خودکارآمدی هیجانی ($r=-۰/۴۹۴$ و $p<۰/۰۰۱$) همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. این رابطه بین اضطراب امتحان با استرس تحصیلی در افراد نمونه نیز منفی و معنادار بود ($r=-۰/۵۸۰$ و $p<۰/۰۰۱$). پس از بررسی شاخص‌های برازش مدل، نتایج ضرایب استاندارد شده مستقیم و غیرمستقیم مدل مفهومی نشان داد که استرس تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی به‌عنوان

متغیرهای پیش‌بین از طریق اثر مستقیم معنادار بوده‌اند. استرس تحصیلی با هر دو متغیر اضطراب امتحان (β=۰/۵۸۴) و خودکارآمدی هیجانی (β=-۰/۲۷۳) در بین دانشجویان به صورت مستقیم، رابطه معناداری در سطح ۰/۰۰۱ نشان داد. همچنین، مشاهده شد که ضریب استاندارد و مستقیم خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است (β=-۰/۲۷۷).

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، استرس تحصیلی، خودکارآمدی، دانشجویان

مقدمه

سازگاری در محیط دانشگاه عمدتاً بستگی به توانایی دانشجویان برای سازگاری با محیط یادگیری دارد، که این امر مستلزم استقلال بیشتر در تکمیل تکالیف و آماده شدن برای امتحانات است. برای برخی از دانشجویان، فشار برای انجام دادن با کیفیت وظایف و موفقیت در آزمون‌ها می‌تواند اضطراب اضافی را به‌دنبال داشته باشد (راس[۱] و همکاران، ۲۰۲۴)، که همین امر منجر به سستی در سال‌های تحصیل در دانشگاه و فرسودگی تحصیلی در طول دوره تحصیلی خواهد شد. براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی-ویرایش پنجم، اضطراب شامل تنش عضلانی و هوشیاری برای خطر آینده و رفتارهای محتاطانه یا اجتنابی است (فرناندز-مارتینز و موریس[۲]، ۲۰۲۴).

بنا به تعاریف، اضطراب یک پدیده وابسته به خلق‌وخو است که یکی از مؤلفه‌های ساختاری شخصیت را تشکیل داده و رفتار و احساس را متأثر می‌سازد (پاتل[۳] و همکاران، ۲۰۲۴).

---

[۱] Ross

[۲] Fernández-Martínez & Muris

[۳] Patel

پدیده اضطراب امروزه در سطح وسیعی مورد توجه قرار گرفته که می‌توان از آن‌ها اضطراب آموزشگاهی و اضطراب امتحان[۱] را استنباط کرد. البته باید گفت، در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، به‌طور مشخص به اضطراب آموزشی و تحصیلی اشاره نشده است (فرناندز-مارتینز و موریس، ۲۰۲۴). اضطراب امتحان همراه با احساس تنش، دلهره و افکار مزاحم است که افراد در آزمون‌های رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کنند. این اضطراب باعث فعال شدن سیستم عصبی خودمختار در حین موقعیت‌های ارزیابی می‌گردد (سیلورمن و آلبانو[۲]، ۲۰۲۴).

اضطراب در مورد امتحان و تکالیف مدرسه بر نمرات دانشجویان در مورد امتحانات تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارد. برای برخی این اضطراب در مورد امتحانات آینده می‌تواند سطح انگیزه، تمرکز و تلاش فرد را افزایش دهد که منجر به نمرات بالاتر شود. با این‌حال، برای برخی دیگر، این از اثرات می‌تواند ناتوان‌کننده باشد. به‌عنوان مثال، ممکن است هفته‌ها و ماه‌های منتهی به زمان امتحان منجر به نگرانی و ناتوانی در تمرکز (تمایل به تعویق انداختن کار) شود و توانایی آن‌ها را برای کار و بازنگری مؤثر مطالب محدود سازد (کینگ[۳] و همکاران، ۲۰۲۴).

مدل کنونی اضطراب امتحان براساس مدل تعاملی اسپیلبرگ و واگز[۴] (۱۹۹۵) پایه‌گذاری شده است، که اضطراب امتحان را در تعامل بین آمادگی یا بررسی اولیه موقعیت و ارزیابی شرایط آزمون به صورت استرس‌زا درنظر می‌گیرند. اضطراب امتحان دارای دو جزء نگرانی شناختی و یک عنصر احساسی است که بیشتر با علائم فیزیولوژیکی همراه است. مؤلفه عاطفی نیز شامل درک افزایش تحریک (مانند افزایش ضربان قلب و تپش) و احساسات

---

[۱] test anxiety

[۲] Silverman & Albano

[۳] King

[۴] Spielberger & Vagg's

ناراحت‌کننده است (لو[۱] و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعاتی که به بررسی اضطراب امتحان و پیامدهای آن پرداخته‌اند، نشان می‌دهند اضطراب امتحان یکی از موامع جدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و مؤثرترین عامل تضعیف‌کننده عملکرد تحصیلی در تمام مقاطع تحصیلی می‌باشد (رابسون[۲] و همکاران، ۲۰۲۳).

شیوع اضطراب امتحان بین ۱۰ تا ۴۱ درصد بین دانشجویان گزارش شده، که همچنین، با احساسات فرسودگی افزایش افت تحصیلی همراه است (کرمی و همکاران، ۱۳۹۷). این امر نشان‌دهنده تأثیرات بسیار مضر اضطراب امتحان بر سلامت و بهزیستی ذهنی دانشجویان است. شخصی که دچار اضطراب امتحان است به صورتی مبهم احساس نگرانی می‌کند. چنین فردی دائماً نگران مشکلات احتمالی است که همین منجر به کاهش تمرکز فکری در حین انجام تکالیف و امور درسی می‌گردد (جوادی و همکاران، ۱۴۰۳).

در همین راستا دوائل[۳] و همکاران (۲۰۲۳) معتقدند اگرچه سطوح پایین اضطراب قبل از امتحان، می‌تواند توانایی فرد را برانگیزد، ولی اگر اضطراب بیش از حد باشد در توانایی و عملکرد فرد اختلال ایجاد می‌کند. با وجود این‌که اضطراب امتحان معمولاً با سطوح پایین پیشرفت تحصیلی همراه است، برخی تحقیقات نشان می‌دهد که اضطراب امتحان می‌تواند به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌گر بر موفقیت اثر بگذارد. از سوی دیگر، آلامر[۴] و همکاران (۲۰۲۳) طی پژوهشی نشان دادند که بین سطوح اضطراب امتحان با انگیزش پیشرفت همبستگی منفی و معناداری وجود دارد.

---

[۱] Lu

[۲] Robson

[۳] Dewaele

[۴] Alamer

دیگر سازه‌ای که انتظار می‌رود با اضطراب امتحان ارتباط داشته باشد، خودکارآمدی هیجانی[۱] هست. خودکارآمدی هیجانی، مجموعه‌ای از آمادگی‌های رفتاری و تمایلات فرد در بازشناسی، پردازش و سازمان‌دهی اطلاعات تعریف می‌شود (وون[۲] و همکاران، ۲۰۲۴). هوش هیجانی صفتی را می‌توان خودکارآمدی هیجانی نیز نامید. کریک[۳] و همکاران (۲۰۰۸) برمبنای الگوی چهار شاخه‌ای هوش هیجانی مایر و سالوی[۴] (۲۰۰۴) که شامل درک بالای هیجانات در خود و دیگران، استفاده از هیجانات در تفکر و تصمیم‌گیری، فهم احساسات خود و دیگران و مدیریت کردن هیجانات خود و دیگران می‌باشد، مقیاس خودکارآمدی هیجانی را ارائه کرد (کاپرارا[۵] و همکاران، ۲۰۲۴). مفهوم خودکارآمدی هیجانی شامل دو بعد می‌شود: خودکارآمدی در مدیریت احساسات منفی و خودکارآمدی در بیان احساسات مثبت. مورد اول، به توانایی فرد برای بهبود و کنترل احساسات منفی در مواجه با وقایع مختلف استرس‌زا و برای جلوگیری از به وجود آمدن نتایج منفی توجه دارد. به همین 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 (سواری و همکاران، ۱۴۰۱).

از دیگرسو، تحقیقات نشان می‌دهد در زندگی تحصیلی دانشجویان با چالش‌ها، موانع و فشارهای مختلف روبه‌رو هستند. یکی از شایع‌ترین انواع این فشارها، استرس تحصیلی[۶] است، که به علت احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان ادراک فرد مبنی بر

---

۱ emotional self-efficacy

۲ Won

۳ Kirk

۴ Mayer & Salovey

۵ Caprara

۶ academic stress

نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن بوده و از نگرش فرد به مسئولیت‌های تحصیلی و روابط بین‌فردی و درون آزمایشگاهی متنوع ناشی می‌شود (کریستنسن[۱] و همکاران، ۲۰۲۳). استرس تحصیلی عاملی اجتماعی-روانی در فرایند آموزشی است که ناشی از حجم بالای مطالب برای یادگیری و ضرورت انجام خوب کارها است و نشان دهنده توانایی کنترل ناکافی در زمان انجام فعالیت‌های تحصیلی است، که دانشجویان در طول تحصیل خود آن را تجربه می‌کنند (بردیدا و گراند[۲]، ۲۰۲۳). دانشجویان در مواجه با عوامل استرس‌زا واکنش‌های جسمانی و روانی از جمله آسیب‌های جسمی، کمبود مزمن انرژی، بی‌انگیزگی، سردرد، مشکلات گوارشی و خواب را از خود نشان می‌دهند که این خود زمینه کاهش سطح توانایی و در نتیجه عدم موفقیت تحصیلی می‌شود (سیدآبادی و همکاران، ۱۴۰۳). با توجه به شیوع بالای پدیده اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان و دانشجویان و اثرات مخرب آن بر کیفیت زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی و با توجه به این‌که افت تحصیلی پیامدهای جبران‌ناپذیری از نظر مالی، اجتماعی و روان‌شناختی برای فرد، خانواده و جامعه در پی دارد و می‌تواند به‌عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان درنظر گرفته شود و با درنظر گرفتن داشتن این مسأله دانشجویان، پژوهش خاضر با هدف بررسی نقش خودکارآمدی و استرس تحصیلی در اضطراب امتحان دانشجویان طراحی و اجرا شد.

- **مواد و روش‌ها**

پژوهش حاضر توصیفی-مقطعی و از نوع مطالعات همبستگی است. تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳- ۱۴۰۲ جمعیت آماری پژوهش را تشکیل دادند. با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد نمونه برابر با ۲۷۰ نفر برآورد شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت و تمایل دانشجو برای

[۱] Kristensen

[۲] Berdida & Grande

مشارکت در اجرای پژوهش، حداقل سن ۱۸ سال، اشتغال به تحصیل در زمان اجرای پژوهش و پاسخ‌دهی به ابزارهای پژوهش به‌طور کامل بود. همچنین، معیارهای خروج از پژوهش شامل پاسخ‌دهی ناقص به ابزارها یا مخدوش بودن آن‌ها، ابتلای به هر یک از بیماری‌های طبی مزمن یا روان‌پزشکی و نیاز به دریافت درمان دارویی زیرنظر پزشک یا درمانگر متخصص و سابقه مشروطی بود. برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف- **پرسش‌نامه اضطراب امتحان**[۱]: این ابزار خودگزارش‌دهی به منظور سنجش اضطراب امتحان در سال ۱۹۹۷ به‌وسیله فریدمن و جاکوب[۲] تدوین و اعتباریابی شده است. این ابزار دارای ۲۳ سئوال می‌باشد و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم با صفر امتیاز الی کاملاً موافقم با ۳ امتیاز) انجام می‌شود. در سئوالات شماره ۲۲، ۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ نمره‌گذاری به‌صورت معکوس انجام می‌گردد. کسب نمره بالاتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده اضطراب امتحان پایین‌تر می‌باشد. سازندگان ابزار، ضریب پایایی آن را در دامنه‌ای بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز این پرسش‌نامه ترجمه و اعتباریابی شده است. معنوی‌پور (۱۳۹۰) ضریب پایایی این ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش سلیمانی داودلی و همکاران (۱۴۰۲) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار برابر با ۰/۸۹ محاسبه شده است.

ب- **پرسش‌نامه خودکارآمدی هیجانی**[۳]: این ابزار خودگزارش‌دهی به منظور سنجش خودکارآمدی هیجانی در سال ۲۰۰۸ به‌وسیله بورلی[۴] و همکاران تدوین و اعتباریابی شده است. این ابزار دارای ۳۲ سئوال می‌باشد و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای

---

[۱] test anxiety inventory (TAI)

[۲] Friedman & Jacob

[۳] emotional self-efficacy scale (ESES)

[۴] Beverley

(کاملاً مخالفم ۱ امتیاز الی کاملاً موافقم با ۵ امتیاز) انجام می‌شود. کسب نمره بالاتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده خودکارآمدی هیجانی بالاتر می‌باشد. سازندگان ابزار، همسانی درونی سئوالات آن را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و ضریب اعتبار بازآزمایی آن را برابر ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز این پرسش‌نامه ترجمه و اعتباریابی شده است. نتایج مطالعه خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد این ابزار دارای ساختار تک عاملی است و ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۲ و روایی آن ۰/۷۶ است. در پژوهش سواری و همکاران (۱۴۰۱) نیز پایایی ابزار به روش ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۸ الی ۰/۹۵ محاسبه شده است.

پ- **پرسش‌نامه استرس تحصیلی**[۱]: این ابزار خودگزارش‌دهی به منظور سنجش استرس تحصیلی در سال ۲۰۰۵ به‌وسیله زاژاکووا[۲] و همکاران تدوین و اعتباریابی شده است. این ابزار مفهوم استرس تحصیلی را از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه گیری می‌کند و از مشارکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرتی از به هیچ وجه استرس‌زا نمی‌باشد با صفر امتیاز تا کاملاً استرس‌زا می‌باشد با ۱۰ امتیاز تعیین می‌کنند. سازندگان ابزار مشخصات روان‌سنجی آن را مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۳ گزارش شده است.

داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی و با نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ و در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شد.

---

[۱] educational stress scale (ESS)

[۲] Zajacova

- یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش همراه با بررسی نرمالیتی داده‌ها (کجی و کشیدگی) ارائه شده است. با توجه به نتایج این جدول (شماره ۱) میانگین (و انحراف معیار) نمره کل اضطراب امتحان برابر با ۵۱/۵۴ (و ۱۱/۸۲)، نمره کل خودکارآمدی هیجانی برابر با ۷۴/۴۴ (و ۱۱/۶۳) و نمره کل استرس تحصیلی برابر با ۵۱/۵۴ (و ۱۱/۸۲) بود.

جدول ۱-آماره‌های توصیفی و نرمالیتی متغیرهای پژوهش در دانشجویان (تعداد نمونه= ۲۷۰ نفر)

متغیر پژوهش	میانگین	انحراف معیار	K-S	معناداری	کجی	کشیدگی
خودکارآمدی هیجانی	۷۴/۴۴	۱۱/۶۳	۰/۲۱۰	۰/۰۶۸	-۱/۲۱۳	۱/۲۱۷
استرس تحصیلی	۱۳۰/۵۶	۵۹/۳۸	۰/۰۶۰	۰/۰۵۹	-۰/۱۳۹	-۰/۵۹۸
اضطراب امتحان	۵۱/۵۴	۱۱/۸۲	۰/۰۶۳	۰/۰۵۲	۰/۴۰۷	۰/۰۸۴

پیش از انجام تحلیل، پیش‌فرض‌های تحلیل رگرسیون بررسی شد. برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها، علاوه بر آزمون کلموگراف-اسمیرنف تک نمونه‌ای، از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. نتایج نشان داد که در آزمون کلموگراف-اسمیرنف تک نمونه‌ای توزیع نمرات متغیرهای پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان طبیعی هستند و از آن‌جایی که سطح معناداری آرماره‌های نرمال بودن در متغیرهای خودکارآمدی هیجانی (K-S=۰/۲۱۰ و P>۰/۰۶۸)، استرس تحصیلی (K-S=۰/۰۶۰ و P>۰/۰۵۹) و اضطراب امتحان (K-S=۰/۰۶۳ و P>۰/۰۵۲) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هستند، لذا توزیع نمرات دارای توزیع نرمال است. همچنین، کجی متغیرها در دامنه ۱/۲۱۳- تا ۰/۴۰۷ و کشیدگی در دامنه ۰/۵۹۸- تا ۱/۲۱۷ قرار

داشت. مطابق با نظر جورج و مارلی (۲۰۲۳) که دامنه ۲- تـا ۲+ را دامنـه پـذیرفتنی بـرای توزیع بهنجار گزارش کرده‌اند، پیش‌فرض طبیعی بودن تأیید شد (جدول شماره ۱).

برای بررسی نبود هم‌خطی چندگانه از شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. کمینه شاخص تحمل برابر با ۰/۶۴۰ و بیشینه شاخص تورم واریانس ۱/۵۶۱ بـود. بنـابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه نبود هم‌خطی چندگانه برقرار است. برای بررسی مفروضـه همگنی پراکنش از نمودار پراکنش باقی مانده‌های استاندارد شده استفاده شد. وجود تقـارن حول خط صفر نشان‌دهنده برقراری این مفروضه بود. همچنین، این نمودار از خطـی بـودن رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک حکایت دارد. برای بررسی استقلال خطاها از آزمـون دوربین-واتسون استفاده شد، مقدار این آماره در متغیر خودکارآمدی هیجانی برابر با ۱/۲۴۴ و در متغیر استرس تحصیلی برابر با ۱/۵۶۱ بود. از آن‌جایی که آماره‌های دوربـین-واتسـون در دامنه ۱ تا ۳ قرار داشت، لذا این از استقلال خطاها حکایت دارد.

براساس نتایج جدول شماره ۲، بین هر یک از متغیرهای پـیش‌بـین (شـامل خودکارآمـدی هیجانی و استرس تحصیلی) با اضطراب امتحان در دانشجویان، همبستگی معناداری وجـود دارد. براین اساس، بین نمره کل اضطراب امتحان بـا خودکارآمـدی هیجـانی ($r=-۰/۴۹۴$ و $p<۰/۰۰۱$) همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. این رابطـه بـین اضـطراب امتحـان بـا استرس تحصیلی در افراد نمونه نیز منفی و معنادار بود ($r=-۰/۵۸۰$ و $p<۰/۰۰۱$).

جدول ۲-ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	(۱)	(۲)	(۳)
۱-خودکارآمدی هیجانی	۱		
۲-استرس تحصیلی	-۰/۳۹۸**	۱	
۳-اضطراب امتحان	-۰/۴۹۴**	۰/۵۸۰**	۱
			** P<۰/۰۰۱

پس از بررسی شاخص‌های برازش مدل، نتایج ضرایب استاندارد شده مستقیم و غیرمستقیم مدل مفهومی در جدول شماره ۳ نشان داد که استرس تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین از طریق اثر مستقیم معنادار بوده‌اند. استرس تحصیلی با هر دو متغیر اضطراب امتحان (β=۰/۵۸۴) و خودکارآمدی هیجانی (β=-۰/۲۷۳) در بین دانشجویان به صورت مستقیم، رابطه معناداری در سطح ۰/۰۰۱ نشان داد. همچنین، در جدول شماره ۴ مشاهده شد که ضریب استاندارد و مستقیم خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است (β=-۰/۲۷۷).

جدول ۳-شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X۲	df	X۲/df	GFI	AGFI	CFI	RMSE
مقدار گزارش شده	۴/۰۰	۱	۴/۰۰	۰/۹۹	۰/۹۴	۰/۹۵۶	۰/۰۷۵
مقدار مناسب	-	-	کمتر از ۳	۰/۹۵>	۰/۹۰>	۰/۹۵>	کمتر از ۰/۱۰

جدول ۴-بررسی اثر مستقیم ضرایب استاندارد و غیراستاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	پارامتر استاندارد نشده (b)	پارامتر استاندارد شده (β)	خطای استاندارد (SE)	نسبت تحمل	معناداری
استرس تحصیلی ← اضطراب امتحان	۰/۰۴۰	۰/۵۸۴	۰/۰۰۵	۸/۷۰۴	۰/۰۰۰
خودکارآمدی هیجانی ← اضطراب امتحان	-۰/۱۰۱	-۰/۲۷۷	۰/۰۲۲	-۴/۵۸۷	۰/۰۰۰
استرس تحصیلی ← خودکارآمدی هیجانی	-۰/۰۵۱	-۰/۲۷۳	۰/۰۱۱	-۴/۸۱۶	۰/۰۰۰

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین اضطراب امتحان با توجه به نقش خودکارآمدی و استرس تحصیلی در دانشجویان طراحی و اجرا شد. نخستین یافته مطالعه حاضر نشان داد که خودکارآمدی هیجانی بر اضطراب امتحان تأثیر منفی و معناداری داشته است، به این صورت که با افزایش خودکارآمدی هیجانی در دانشجویان میزان اضطراب امتحان کاهش می‌یابد و برعکس. این نتیجه از مطالعه حاضر، همسو و هماهنگ با نتیجه مطالعه یزدانی و همکاران (۱۴۰۲) است. یزدانی و همکاران (۱۴۰۲) طی پژوهشی نشان دادند که اضطراب امتحان

براساس ویژگی‌های شخصیتی و باورهای هوشی با میانجی‌گری خودکارآمدی قابل تبیین بوده است. خالقی و همکاران (۱۴۰۲) نیز همسو با نتیجه مطالعه حاضر، طی پژوهشی نشان دادند که اضطراب امتحان با توجه به سبک یادگیری و سبک تفکر با میانجی‌گری خودکارآمدی قابل تبیین است. دیانت و همکاران (۱۳۹۶) نیز طی پژوهشی نشان دادند که اضطراب امتحان با توجه به نقش خودتنظیمی و خودکارآمدی قابل تبیین می‌باشد، که این یافته هماهنگ با یافته مطالعه حاضر می‌باشد.

در تبیین این نتیجه از مطالعه حاضر می‌توان بیان داشت که دانشجویان با خودکارآمدی بالا اغلب اضطراب امتحان را هنگام عملکرد در موقعیت‌های پرفشار کاملاً خوب مدیریت می‌کنند، آن‌ها معمولاً از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌نمایند. این یافته نشان می دهد وقتی کنترل هیجانی افزایش می یابد، نمره اضطراب امتحان کاهش می یابد. بنابراین به زعم محققان مطالعه حاضر افرادی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند 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 می‌گردد که اضطراب بیشتر و مختل کردن توانایی‌های فرد را به همراه دارد. در حالی‌که وقتی فرد دانشجو از خودآگاهی خوبی نسبت به حالات هیجانی خود برخوردار باشد، می‌تواند این چرخه معیوب را در همان ابتدا بشکند. با شروع اضطراب هنگام آزمون، افراد با خودکارآمدی هیجانی بالا از این وضعیت مطلع شده، از تلاش بیهوده برای پاسخ‌دهی به سئوالات دست برداشته، اقدام به آرام نمودن خود می‌کنند. این اقدام از افزایش اضطراب امتحان جلوگیری نموده فرد را به وضعیت عادی برمی‌گرداند.

برآیند دیگر مطالعه حاضر همسو با نتایج برخی از مطالعات پیشین مانند ژانگ[۱] و همکاران (۲۰۲۳)، راگوسا[۲] و همکاران (۲۰۲۳)، استیر[۱] و همکاران (۲۰۲۳) و امامی و بدری (۱۴۰۳)

[۱] Zheng

[۲] Ragusa

حاکی از تأثیر مثبت و معنادار استرس تحصیلی بر اضطراب امتحان در دانشجویان بود. امامی و بدری (۱۴۰۳) همسو با نتیجه مطالعه حاضر، در پژوهشی نشان دادند که اضطرای امتحان با توجه به میانگین نمرات استرس تحصیلی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی است. همچنین، یافته مطالعه یاراحمدی و طاهرزاده قهفرخی (۱۴۰۲) که نشان دادند اضطراب امتحان با توجه به استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر قابل تبیین است، همسو و هماهنگ با یافته مطالعه حاضر می‌باشد.

گارسیا-روس[۲] و همکاران (۲۰۲۳) در توصیف واکنش‌ها به عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی بر الگوهای متمایز پاسخ‌های فیزیولوژیک، رفتاری، هیجانی و شناختی تأکید دارند. واکنش‌های فیزیولوژیک به عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی شامل تعریق، لکنت زبان، لرزش و حرکات سریع، برخی از زخم‌ها و مشکلات گوارشی و تنگی نفس است. واکنش‌های هیجانی به عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی مانند ترس، اضطراب، خشم، احساس ناامیدی و افسردگی است. واکنش‌های رفتاری نیز شامل اهمال‌کاری، فریاد کشیدن، بدرفتاری با دیگران، بدرفتاری با خود و گرایش به رفتارهای پرخطر و نشان دادن رفتار عصبانی است. براساس این الگو می‌توان بیان کرد افراد در مواجه با استرس در محیط یادگیری و تحصیل ممکن است واکنش‌های رفتاری ناکارآمدی از خود نشان دهند. چنین افرادی توانایی مدیریت هیجانات را ندارند و از شرایط فردی و تحصیلی خود انتظارات و اهداف غیرواقع‌بینانه را درنظر می‌گیرند که امکان کنترل چندانی نسبت به محرک‌ها در شرایط پرتنش نیز نخواهند داشت. مجموع این عوامل و پردازش‌های تحریف شده می‌تواند به تفسیر نادرست از علائم بدنی و رفتاری و در نهایت افزایش اضطراب در عرصه تحصیلی منجر گردد.

---

[۱] Steare

[۲] García-Ros

به زعم محققان وقتی فرد دچار استرس باشد همین امر منجر به سوگیری و خطاهای متعدد شناختی و هیجانی می‌گردد و چون در زمان احساس تنش میزان ترشح هورمون کورتیزول بالا رفته و در مقابل واکنش‌های خودکار و سیستم عصبی سمپاتیک فعال می‌گردد، این امر امکان توجه و تمرکز در عرصه یادگیری و انجام به موقع تکالیف را با رفتار اهمال‌کاری همراه ساخته و به نوعی فرد دچار استرس به دلیل فشاری که احساس می‌کند ممکن است از تعامل سازنده اجتماعی با اساتید و همکلاسی‌ها اجتناب نماید و این اجتناب در حوزه مطالعه نیز خود را بیشتر نشان دهد. در نهایت این عوامل منجر به تجربه دشواری هیجانی و سبک اسنادی معیوب در حوزه غلبه بر امتحان شده و با افزایش اضطراب بیشتر همراهی می‌کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر مقطعی و همبستگی بودن آن است، که نمی‌توان از نتایج آن استنباط علّت و معلولی داشت. جمعیت مطالعه نیز محدود به دانشجویان یک دانشگاه بود، از این‌رو، در تعمیم نتایج به دانشجویان و سایر مقاطع تحصیلی باید جوانب احتیاط را رعایت نمود. در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شد، به همین دلیل ممکن است در اطلاعات به‌دست آمده سوگیری ایجاد شده باشد. با توجه به نتایج مطالعه به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود به منظور دستیابی به نتایج دقیق‌تر در کنار پرسشنامه از سایر شیوه‌های گردآوری اطلاعات مانند مشاهده و مصاحبه استفاده نمایند. علاوه براین، مطالعه حاضر در جوامع دیگر تحصیلی و با بررسی تفاوت‌های جنسیتی بین دو گروه فراگیران-دانشجویان دختر و پسر تکرار شود. همچنین، مطالعات بیشتری از نوع طولی و کیفی به منظور سنجش ارتباط مستقیم متغیرهای پیش بین این پژوهش بر وضعیت روانی-تحصیلی افراد جامعه صورت گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش: در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که از نظر جسمی و روان‌شناختی هیچ آسیبی افراد مورد مطالعه را تهدید نکند و اطلاعات آن‌ها نیز کاملا محرمانه بماند. سایر ملاحظات اخلاقی نیز از جمله شرکت کاملاً داوطلبانه و اخذ رضایت‌نامه کتبی افراد به همکاری آگاهانه، دربرنداشتن هرگونه تبعات منفی در صورت عدم تمایل به شرکت در پژوهش و تهیه گزارش پژوهش به گونه‌ای که شناسایی شرکت‌کنندگان ممکن نباشد، رعایت شد.

منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

- امامی، فاطمه و بدری، سوما. (۱۴۰۳). *پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس استرس تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان*. بیستمین همایش ملی روان شناسی و علوم تربیتی.
- جوادی، سیدوحید؛ غنی فر، محمدحسن و شهابی زاده؛ فاطمه. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر بیرجند. *فصلنامه ایده های نوین روان شناسی*، ۲۰(۲۴)، ۱۰-۱.
- خالقی، مجید؛ پاشاشریفی، حسن؛ قوایی، داود و پیرانی، ذبیح. (۱۴۰۲). ارائه الگوی اضطراب امتحان براساس سبک های تفکر و یادگیری با میانجی گری خودکارآمدی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۲۱(۲)، ۳۶۰- ۳۵۱.
- خدایاری فرد، محمد؛ منظری توکلی، وحید و فراهانی، حجت الله. (۱۳۹۴). بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی. *مجله رویش روان شناسی*، ۱۳(۲)، ۶۵- ۴۹.
- دیانت، حمیده؛ رضایی، علی محمد؛ طالع پسند، سیاوش و محمدی فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). اثر پیش بینی کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی بر اضطراب امتحان با نقش واسطه ای تعلل ورزی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۲)، ۱۴۵- ۱۲۲.
- سلیمانی داودلی، زهرا؛ مهدیان، حسین و فلاح مهنه، تورج. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و حافظه فعال بر اضطراب امتحان دانش آموزان

دختر متوسطه اول. *مجله پویایی روان شناختی در اختلالات خلقی*، ۲(۴)، ۵۴-۴۶.

- سیدآبادی، مجتبی؛ دهنمکی مشگ آبادی، فاطمه؛ امیری خامکانی، محبوبه و بلوچی مرج، فائزه. (۱۴۰۳). رابطه سلامت معنوی با استرس تحصیلی دانش آموزان با نقش میانجی سرسختی روان شناختی. *مجله سلامت معنوی*، ۳(۲)، ۴۱۶ -۴۲۴.
- سواری، کریم؛ فرزادی، فاطمه و مرادی، احمد. (۱۴۰۱). مدل رابطه علی مؤلفه های خودکارآمدی هیجانی با اضطراب امتحان با نقش واسطه ای عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۷)، ۲۰۰-۱۷۷.
- شکری، امید؛ فراهانی، محمدنقی؛ کرمی نوری، رضا و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۳). فرایندهای ارزیابی شناختی و استرس تحصیلی با توجه به نقش تعدیل کننده جنس و فرهنگ. *فصلنامه روان شناسی شناختی*، ۲(۳)، ۶۹- ۵۸.
- کرمی، میثم؛ دهدشتی، علیرضا و بهرامی، مهشید. (۱۳۹۷). شیوع اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۹۵. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۷(۳)، ۲۸۲- ۲۷۴.
- یزدانی، نورگلدی؛ گنجی، حمزه؛ پاشاشریفی، حسن و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۲). پیش بینی اضطراب امتحان براساس ویژگی های شخصیتی و باورهای هوشی با میانجی گری خودکارآمدی. *مجله پویایی روان شناختی در اختلال های خلقی*، ۲(۳)، ۴۹- ۳۷.
- یاراحمدی، ویدا و طاهرزاده قهفرخی، سجاد. (۱۴۰۲). *ارائه مدل علی پیش بینی اضطراب امتحان براساس استرس انتظارات تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با نقش میانجی اجتناب مقابله ای در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج*. نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش در روان شناسی

ب) منابع لاتین

- *Alamer, A., Al Khateeb, A., & Jeno, L. M. (۲۰۲۳). Using WhatsApp increases language students' self-motivation and achievement, and decreases learning anxiety: A self-determination theory approach. Journal of Computer Assisted Learning, ۳۹(۲), ۴۱۷-۴۳۱.*
- *Berdida, D. J. E., & Grande, R. A. N. (۲۰۲۳). Academic stress, COVID-۱۹ anxiety, and quality of life among nursing students: The mediating role of resilience. International Nursing Review, ۷۰(۱), ۳۴-۴۲.*
- *Caprara, M., Zuffianò, A., Contreras, A., Suárez-Falcón, J. C., Pozo, P., Cabras, E., & Gómez-Veiga, I. (۲۰۲۴). The protective role of positivity and emotional self-efficacy beliefs in times of the COVID-۱۹ pandemic. Current Psychology, ۴۳(۱۹), ۱۷۸۴۲-۱۷۸۵۳.*
- *Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (۲۰۲۳). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. Annual Review of Applied Linguistics, ۴۳, ۷-۲۲.*
- *Fernández-Martínez, I., & Muris, P. (۲۰۲۴). The Youth Anxiety Measure for DSM-۵ (YAM-۵): An Updated Systematic Review of its Psychometric Properties. Child Psychiatry & Human Development, ۱-۱۹.*
- *García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (۲۰۲۳). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. Current Psychology, ۴۲(۳۰), ۲۶۶۰۲-۲۶۶۱۶.*

- *King, R. B., Cai, Y., & Elliot, A. J. (۲۰۲۴). Income inequality is associated with heightened test anxiety and lower academic achievement: A cross-national study in ۵۱ countries. Learning and Instruction, ۸۹, ۱۰۱۸۲۵.*
- *Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (۲۰۲۳). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. Journal of youth and adolescence, ۵۲(۷), ۱۵۱۲-۱۵۲۹.*
- *Lu, K., Zhu, J., Pang, F., & Liu, Z. (۲۰۲۴). Understanding college students' test anxiety in asynchronous online courses: the mediating role of emotional engagement. International Journal of Educational Technology in Higher Education, ۲۱(۱), ۵۰.*
- *Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (۲۰۲۳). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. Frontiers in psychology, ۱۴, ۱۰۷۳۵۲۹.*
- *Ross, P. M., Scanes, E., & Locke, W. (۲۰۲۴). Stress adaptation and resilience of academics in higher education. Asia Pacific Education Review, ۲۵(۴), ۸۲۹-۸۴۹.*
- *Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (۲۰۲۳). Test anxiety in primary school children: A ۲۰-year systematic review and meta-analysis. Journal of school psychology, ۹۸, ۳۹-۶۰.*
- *Patel, T. A., Schubert, F. T., & Cougle, J. R. (۲۰۲۴). Comorbidity and quality of life in DSM-۵ social anxiety disorder among a*

nationally representative sample. The Journal of Clinical Psychiatry, ۸۵(۲), ۵۵۱۴۳.

- *Silverman, W. K., & Albano, A. M. (۲۰۲۴). Anxiety and Related Disorders Interview Schedule for DSM-۵, Child and Parent Version: Clinician Manual. Oxford University Press.*
- *Steare, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., & Lewis, G. (۲۰۲۳). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. Journal of affective disorders.*
- *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.*
- *Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (۲۰۲۳). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. Frontiers in Psychology, ۱۴, ۱۰۰۸۶۷۹.*