

تدوین مدل اضطراب امتحان براساس مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان

Compilation of the test anxiety model based on self-directed learning and metacognitive awareness components by mediating cognitive-emotional ordering strategies

Samira Shojaee

PhD Student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Houshang Jadidi (Corresponding author)

Email: faridehhemati250@gmail.com

Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Omid Moradi

Assistant Professor, Counseling Department, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Marym Akbari

Assistant Professor, Counseling Department, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

Abstract

Aim: The present research aimed to study modeling of test anxiety based on Self directed learning and metacognitive awareness with Regard to the mediator role of cognitive emotion regulation strategies and effectiveness of the model on reducing test anxiety of second high school girls of Ilam. **Methods:** The present was a correlational (structural equation). The statistical population consisted of all female secondary school students of Ilamin 1396-97 academic years and 356 of whom were selected as the sample through random sampling method. Data was collected by Self directed learning Fishr, King & Tague Questionnaire (2001), test anxiety of Spilberger (1980), cognitive emotion regulation questionnaire of Garnovskii et al (2005) and metacognitive awareness questionnaire for reading strategies of mokhtari and Richard (2002) questionnaire. The data were statistically analyzed using AMOS. **Results:** The result showed that the research conceptual model fits the collected data and the path coefficient between variables is significant. In addition, all research questions except metacognitive Awareness on cognitive emotion regulation strategies are significant and approved at a level of 0.05. **Conclusion:** Due to the prevalence of exam anxiety the use of these results has important implications in the field teaching cognitive emotion regulation strategies and meta cognitive awareness in preventing test anxiety and promote the mental health of students.

Keyword: cognitive Emotion Regulation Strategies, Test Anxiety, Self directed learning, Metacognitive Awareness

سمیرا شجاعی

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج،

ایران

هوشنگ جدیدی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

Email: faridehhemati250@gmail.com

امید مرادی

استادیار، گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

مریم اکبری

استادیار، گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تدوین مدل اضطراب امتحان براساس مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بود. جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ (۳۲۵۰ نفر) که تعداد ۳۵۶ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی- مورگان و روش نمونه‌گیری در روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابزار پژوهش پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱)، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۸۰)، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنوفسکی و همکاران (۲۰۰۵) و آگاهی فراشناختی راهبردهای خواندن، مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری در نرم افزار آموس استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل مفهومی پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد و ضریب مسیر بین متغیرها معنادار می‌باشد و تمام فرضیه‌های پژوهش به استثنای ارتباط آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بر اضطراب امتحان نیز در سطح ۰/۰۵ معنادار و مورد تأیید می‌باشد. نتیجه‌گیری: با توجه به شیوع اضطراب امتحان استفاده از این نتایج تلویحات مهمی در زمینه آموزش راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجانی و آگاهی فراشناختی در پیشگیری از اضطراب امتحان و ارتقاء سلامت روان دانش آموزان دارد.

کلید واژه‌ها: اضطراب امتحان، آگاهی فراشناختی، راهبردهای نظم بخشی شناختی،

یادگیری خودراهبر

مقدمه

آزمون‌ها بخش اجتناب‌ناپذیری از تجربیات دانش‌آموزان هستند (پورمن، ماستورویچ و گیرویک^۱، ۲۰۱۹). برای بعضی از دانش‌آموزان، آزمون دادن می‌تواند موجب اضطراب شوند و بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر گذار باشد که در صورت بروز چنین حالتی پدیده اضطراب امتحان صورت می‌گیرد (وان دیر و ایمبس^۲، ۲۰۱۸؛ توماس و همکاران^۳، ۲۰۱۸؛ برادی، هارد و گراس^۴، ۲۰۱۸؛ واز و همکاران^۵، ۲۰۱۸؛ کلارک و همکاران^۶، ۲۰۱۸؛ وارشفوسکی، بار-لیو و بونی^۷، ۲۰۱۹). اضطراب امتحان^۸ یکی از انواع اضطراب است که در پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5)، اختلالی به نام اختلال اضطراب امتحان نیامده است؛ اما می‌توان اضطراب امتحان را در چهارچوب نوعی هراس خاص قرار داد یا در صورت نبود اطلاعات تشخیصی کافی برای تشخیص دقیق یا تشخیص افتراقی، این ویژگی را در دسته اختلالات اضطرابی تصریح نشده جای داد (راهنمای تشخیص اختلالات روانی، ۲۰۱۸).

گیسون^۹ (۲۰۱۴) اضطراب امتحان یک سازه چند بعدی شامل ابعاد فیزیکی، روانشناختی، رفتاری و شناختی تشکیل شده است. برخی دیگر از محققان به دیگر اجزای اضطراب شامل ابعاد نگرانی و هیجانی است (پوتین و سیمز^{۱۰}، ۲۰۱۸، شن و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). بعد نگرانی نیز به عنوان افکاری که دانش‌آموزان در طی، قبل و یا بعد از امتحان که باعث اختلال در عملکرد حافظه می‌شود تجربه می‌کنند گفته می‌شود (کامل^{۱۲}، ۲۰۱۸). بعد هیجانی به تنش‌ها یا نشانه‌های جسمی (پوتین و پسکد^{۱۳}، ۲۰۱۸) چون احساس ناراحتی، افسردگی تهوع خفیف، تپش قلب ناراحتی‌های دستگاه گوارش و تاری دید اشاره دارد (توماس، کسیدی و هیلیر^{۱۴}، ۲۰۱۷).

بررسی برون‌دادها و فرایندهای پژوهشی در این زمینه نشان می‌دهد که اضطراب امتحان ارتباط نزدیکی با این موارد دارد: نداشتن اعتماد به نفس و پشتکار، انگیزه پیشرفت (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱، پیت و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۴؛ وان دن برگ و کوتز^{۱۶}، ۲۰۱۴) اضطراب عمومی، عزت نفس پایین (موروز و دانکلی^{۱۷}، ۲۰۱۵)، کمال‌گرایی و سبک‌های مقابله‌ای (وانستون و هیکس^{۱۷}، ۲۰۱۹)، رمز‌گذاری و سازمان‌دهی اطلاعات (ایسنگ، دراکشن، سانتسو کالو^۱،

¹. Poorman, S. G., Mastorovich, M. L., & Gerwick.

². von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post,

³. Thomas A. Fergus, Christine

⁴. Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross

⁵. Vaz, C. J., Pothiyil, T. D., George, L. S., Alex, S., Pothiyil, D., & Kamath

⁶. Clark, D. A., Crandall, J. R., & Robinson

⁷. Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Bamoy

⁸. Test Anxiety

⁹. Gibson,

¹⁰. Putwain, D. W., & Symes

¹¹. Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang

¹². Kamel,

¹³. Putwain & Pescod

¹⁴. Arana, F. G., & Furlan

¹⁵. Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter

¹⁶. van den Berg, G., & Coetzee

¹⁷. Vanstone, D. M., & Hicks

کالو^۱، (۲۰۰۷) افسردگی (تران و ریمز^۲، ۲۰۱۷؛ آنا و فورلان^۳، ۲۰۱۶)، با توجه به جایگاه و اهمیت اضطراب امتحان و تأثیرش بر عملکرد تحصیلی و حتی آینده تحصیلی دانش آموزان باید به شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیر گذار بر روی این متغیرها پرداخت که از جمله این متغیرها می‌توان به سازه یادگیری خودراهبر^۴ اشاره کرد.

یادگیری خودراهبر به معنای برعهده گرفتن مسئولیت فردی به منظور شناسایی نیازمندیهای فرایند یادگیری، تدوین اهداف یادگیری فردی و جستجوی منابع یادگیری به منظور درگیری در فعالیتهای خودآموزی و خودارزشیابی مداوم یادگیری است (ناولز و همکاران^۵، ۲۰۱۴؛ چاکاروارثی و همکاران^۶، ۲۰۱۸؛ یاسمین و همکاران^۷، ۲۰۱۹). بررسی‌ها نشان می‌دهد که سه اجزای کلیدی یادگیری خودراهبر شامل: (۱) خودارزشیابی نیازهای یادگیری؛ (۲) مستقل بودن در شناسایی، تجزیه، تحلیل و ترکیب اطلاعات (۳) ارزیابی منابع اطلاعاتی مهم (کاستنمیر و همکاران^۸، ۲۰۱۸). افراد دارای سطوح بالای یادگیری خود راهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که علاقه زیادی برای یادگیری دارند، از مهارت های حل مسئله استفاده می‌کنند، ظرفیت درگیر شدن در فعالیت های یادگیری مستقل را دارند و به طور مستقل یادگیری خویش را مدیریت می‌کنند (یوسفی و گردانشکن، ۲۰۱۱، شودر و رافلد^۹، ۲۰۱۹). در واقع خود راهبری در یادگیری، بر نقش مهم انگیزه و اراده در شروع و تداوم بخشیدن به تلاش های یادگیرندگان تا پایان اهداف تأکید دارد (صدقی، ۲۰۱۱).

خود راهبری در یادگیری، اعتماد به نفس دانش آموزان و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط ها و موقعیت های آموزشی و کاری چالش برانگیز را افزایش می‌دهد و یادگیری‌هایشان هدفمند، معنی دار، پایدار و باثبات است. این گونه افراد در زندگی خود مسئولیت پذیر بوده و از فرایند خود انضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (قبادی، حدادی و داداشزاده، ۲۰۱۵). در فرایند یادگیری خود راهبر دانشجویان به گسترش توانایی‌هایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق می‌شوند و سپس با جستجو در منابع مرتبط به کمبودهای دانش خود رسیدگی می‌کنند. آن‌ها ممکن است از دانش خود، از منابع در دسترس و یا قضاوت آگاهانه برای انتخاب راه حل های مشکل استفاده کنند در نتیجه یادگیرندگان خودراهبر اضطراب امتحان کمتری را تجربه می‌کنند (سعید، عالی نژاد و گودرزی، ۲۰۱۵).

آگاهی فراشناختی^{۱۰} سازه دیگری است می‌تواند در پیش بینی اضطراب امتحان نقش قابل توجهی داشته باشد. بر طبق نظریه فلاول^{۱۱} (۱۹۷۹) آگاهی فراشناختی شامل دو بعد دانش فراشناختی و تنظیم شناختی است. دانش فراشناختی دارای سه مولفه متغیر فرد (باورهای فرد در رابطه با خودش به عنوان پردازشگر شناختی)، تکلیف (شناخت مشکل) و راهبردهای (فهم استراتژی‌ها و استفاده از آن جهت تسهیل یادگیری) (المکحلافی^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ سابنا و هامد^۱، ۲۰۱۶). لازم

1. Eysenck, Derakshan, Santos, Calvo

2. Tran & Rimes

3. Arana, F. G., & Furlan

4. Self – directed learning

5. Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson

6. Chakkaravarthy, K., Ibrahim, N., Mahmud, M., & Venkatasalu

7. Yasmin, M., Naseem, F., & Masso

8. Kastenmeier, A. S., Redlich, P. N., Fihn, C., Treat, R., Chou, R., Homel, A., & Lewis

9. Schweder, S., & Raufelder

10. meta-cognitive awareness

11. Flavell

12. Al-Mekhlafi

به ذکر است که دانش فراشناختی با آگاهی فراشناختی تفاوت دارد. اولی به دانش آشکار و واضح ما درباره قوت‌ها و ضعف‌های شناختی خودمان گفته می‌شود در حالیکه دومی به احساسات و تجارب ما اشاره دارد (سالاری فر و پاکدامن، ۲۰۱۲). تحقیقات متعددی رابطه بین آگاهی فراشناختی با خودنظم‌جویی، خودکارآمدی و بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی را تأیید کرده است (توک و همکاران^۲، ۲۰۱۰؛ آرسال^۳، ۲۰۱۰ و موسوی و بدری، ۱۳۹۳).

همچنین رسول و همکاران (۲۰۱۸). در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی منجر به کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد آموزشی دختران راهنمایی می‌شود. در مطالعه‌ای یازبچه‌ای (۲۰۱۸) نشان داد که عملکرد تحصیلی با اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار داشت. اضطراب امتحان می‌تواند عملکرد تحصیلی را به‌طور مثبت تحت تأثیر قرار داده است. مردای زاده، نوری قاسم آبادی و حسنی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود دریافتند که یکی از عوامل مهم در بروز اضطراب امتحان در دانش‌آموزان باورهای فراشناخت و شیوه‌های مقابله با آنها می‌باشد. یافته‌های به پژوه، بشارت، غباری بناب و فولادی (۱۳۸۸)، علایی و احمدی کتاب (۲۰۱۱)، بورکام^۴ (۲۰۰۸)، حق شناس، بهره بردار و رحمان ستایش (۱۳۸۸) نیز نشان داده اند آموزش راهبردهای شناختی رفتاری، اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان^۵ مفهوم دیگری است که می‌تواند در بروز اضطراب امتحان نقش غیر مستقیم داشته باشد. راهبرد تنظیم شناختی هیجان به راهبردهای آشکار و یا ضمنی ابراز عواطف که در موقعیتهای طبیعی تغییر، تشدید و آشکار می‌شوند، گفته می‌شود (برانشتاین، گراس و اوشنر^۶، ۲۰۱۷؛ گراک، گراس و اتکین^۷، ۲۰۱۱؛ کوگونی و همکاران^۸، ۲۰۱۹). راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان به دو دسته راهبردهای مثبت (تمرکز مجدد مثبت، برنامه ریزی، ارزیابی مجدد و توسعه دیدگاه) و راهبردهای منفی (سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، تلقی فاجعه آمیز و پذیرش) تقسیم شده و نشان داده شده است که استراتژیهای منفی، همبستگی مثبت معناداری با افسردگی، اضطراب و استرس و استراتژیهای مثبت، همبستگی منفی معناداری با این شاخصهای سلامت روان دارند (گراس^۹، ۲۰۱۵). در بسیار از مطالعات بر رابطه بین راهبردهای تنظیم هیجان با اختلالات اضطرابی تأکید شده است (هافمن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ جزایری، موریسون، گلدین و گراس^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ استراس، کیویتی و هوپرت^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ کاتریان و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹). از سوی دیگر اضطراب امتحان به یک طرز فکر منفی روانی نسبت به حل مسائل درسی

¹. Sabna, Hameed

². Tok, Ozgan & Dos

³. Aرسال,

⁴. Burkam

⁵. cognitive emotion regulation strategies

⁶. Braunstein, L. M., Gross J. J. and Ochsner

⁷. Gyurak, A., Gross, J. J. and Etkin

⁸. Kökönyei G, Kocsel N, Király O, Griffiths MD, Galambos A, Magi A, Paksi B and Demetrovics

⁹. Gross

¹⁰. Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Fang, A., & Asnaani.

¹¹. Jazaieri, H., Morrison, A. S., Goldin, P. R., & Gross

¹². Strauss, A. Y., Kivity, Y., & Huppert

¹³. Kathryn E. Smith, Tyler B. Mason, Nicholas L. Anderson Jason M. Lavender

اشاره دارد که بر شیوه یادگیری، و دستاوردهای دانش آموزان اثرگذار است (داس و داس^۱، ۲۰۱۳) و به موازات آن که ترس و اضطراب امتحان افزایش می‌یابد، بهره‌وری در حل مسائل درسی و به کارگیری راهبردهای مناسب حل مسئله در کودکان و نوجوانان کاهش می‌یابد (رامیرزا، چانج، مالونی، لوین و بیلوک^۲، ۲۰۱۶).. ابوالقاسمی (۱۳۹۰) در پژوهش خود دریافت که روش آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان موثر است. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که علی‌رغم پژوهش‌های فراوان در حوزه اضطراب امتحان؛ کمتر پژوهشی پیرامون رابطه یادگیری خودراهربر، آگاهی فراشناختی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان با اضطراب امتحان در دانش آموزان صورت گرفته است. بنابراین، با توجه به نقش حیاتی دانش آموزان به عنوان حلقه اصلی توسعه آموزش کشور، اضطراب امتحاناتشان به حجم بزرگی از مشکلات و مسائل ناشی از بدکارکردی‌های شناختی و هیجانی تبدیل شده است و انجام پژوهش‌هایی ترکیبی به منظور شناخت پدیدآیی اضطراب امتحان را ضروری می‌نماید. لذا این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش می‌باشد که: آیا مدل تدوین مدل اضطراب امتحان براساس مولفه‌های یادگیری خودراهربر و آگاهی فراشناختی با میانجیگری راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان با مدل تجربی برازش دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی با استفاده از روش آماری الگویابی معادله‌های ساختاری است و جامعه پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام ($N = 3250$) در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود که تعداد ۳۵۶ نفر (با استفاده از جدول کرجسی-مورگان) از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در انتخاب نمونه مناسب از روش نمونه برداری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که هر دو ناحیه آموزش و پرورش، دانش آموزان انتخاب و از هر ناحیه به شیوه تصادفی چهار مدرسه دوره دوم متوسطه و در مجموع هشت مدرسه دخترانه متوسطه دوم (چهار مدرسه از ناحیه یک چهار مدرسه از ناحیه دو) انتخاب و در هر مدرسه دو کلاس، از روی تصادف انتخاب شد که به هر یک از آنها یک نسخه از پرسشنامه‌های مذکور بر روی این تعداد از حجم نمونه انجام گرفت.

ابزار

مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر^۳: این پرسشنامه توسط اسپیلبرگر در سال ۱۹۸۰ تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسشنامه ی اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان می‌سنجد. این پرسشنامه خود گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می‌گویند. این گزینه‌ها به ترتیب براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره گذاری و به صورت چهارگزینه‌ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب و همیشه) مطرح می‌شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره

¹ Das, R., Das

² Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E.A., Levine, S.C., Beilock

³ test anxiety Spilberger

۸۰ است. گرفتن نمره ی بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده ی اضطراب امتحان بیشتری است. برخلاف مقیاس های سنتی اضطراب امتحان، پرسشنامه ی اضطراب امتحان اسپیلبرگر بیان می کند که نگرانی مؤلفه ی مهمتری نیست که با عملکرد امتحان تداخل کند، بلکه ترکیبی از نمره های نگرانی و هیجان پذیری بالا است که بر عملکرد امتحان اثر می گذارد. پژوهش ها در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت بخش بوده اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب ۸۲٪ و ۸۳٪ همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه ی اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۸۶٪ و ۸۷٪ گزارش شده است. ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه در نمونه های دختر و پسر بالای ۹۲٪ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۸۰٪ گزارش شده است. (ریجستر و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از شیخ الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۳).

مقیاس خودراهبری در یادگیری: این مقیاس توسط فیشر، کینگ و تاگو^۱ (۲۰۰۱) در ابتدا با ۵۲ گویه ساخته شد، اما نسخه نهایی این مقیاس با ۴۱ گویه اعتبار یابی خارجی شد. بنابراین این مقیاس دارای ۴۱ گویه و سه خرده مقیاس، خودمدیریتی^۲، رغبت برای یادگیری^۳ و خودکنترلی^۴ می باشد که خودمدیریتی با سوالات، ۳، ۲، ۱، ۳۷، ۳۳، ۳۱، ۲۸، ۲۲، ۲۱، ۷، ۶، ۵، ۴، رغبت برای یادگیری را با سوالات ۳۰، ۲۷، ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۱ و خود کنترلی را با سوالات ۳۲، ۲۹، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۵، ۱۱، ۸، ۳۵، ۳۴، ۴۱، ۴۰، ۳۹، ۳۸، ۳۶ می سنجد. شیوه نمره گذاری این مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت می باشد. فیشر و همکاران ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۹۲٪ بدست آوردند و این ضرایب برای خرده مقیاس های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی به ترتیب ۸۵٪، ۸۴٪ و ۸۳٪ گزارش شده است. در مطالعات نادى و سجادیان (۱۳۸۵) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری، خودکنترلی و کل پرسش نامه به ترتیب ۷۸٪، ۷۱٪، ۶٪، ۸۲٪ بدست آمد. این مقیاس توسط فیشر، کینگ و تاگو^۱ (۲۰۰۱) با استفاده از روایی محتوایی و روایی سازه ارزیابی شد و روایی مطلوبی بدست آمد. نادى و سجادیان (۱۳۸۵) با ترجمه مقیاس و اجرا بر روی دانش آموزان و استفاده از نظر متخصصین روایی مطلوبی بدست آوردند.

پرسشنامه ی تنظیم شناختی هیجان: پرسشنامه ی تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۵) به منظور ارزیابی نحوه ی تفکر افراد بعد از تجربه ی رویدادهای استرس زای زندگی ابداع شده است. بر خلاف سایر پرسشنامه هایی که به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قائل نمی شوند، این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب زا ارزیابی می کند. این پرسشنامه دارای ۳۶ عبارت است و مقیاس

¹ . Fishr ,King , & Tague

² . self - management

³ . Desire for learning

⁴ . self - control

⁵ . cognitive emotion regulation questionnaire

پاسخگویی لیکرتی در دامنه ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) دارد. این پرسشنامه دارای ۹ خرده مقیاس مقصر دانستن خود، مقصر دانستن دیگران، تمرکز بر تفکر، مصیبت بار تلقی کردن (راهبردهای منفی تنظیم هیجان) و پذیرش، توجه مجدد به برنامه ریزی، توجه مثبت مجدد بازاریابی مثبت، کنار آمدن با دیدگاه (راهبردهای مثبت تنظیم هیجان) است (گارفسکی و همکاران، ۲۰۰۵). هر خرده مقیاس شامل ۴ ماده است. نمره کل هریک از خرده مقیاسها از طریق جمع کردن نمره ماده‌ها به دست می‌آید؛ بنابراین دامنه نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ و جمع کل نمرات در دامنه ای از ۳۶ تا ۱۸۰ قرار می‌گیرد (گارفسکی و همکاران، به نقل از حسنی، ۱۳۸۹). در پژوهشهای متعددی روایی و پایایی این ابزار (گارفسکی و همکاران، ۲۰۰۱؛ سامان و صادقی،؛ یوسفی، ۱۳۸۲). اعتبار و پایایی این مقیاس در نمونه‌ی ایرانی توسط یوسفی (۲۰۰۷) تایید شده است. در سال ۱۳۸۲ پایایی پرسشنامه در فرهنگ ایرانی توسط یوسفی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاسهای شناختی برابر با ۰/۸۲ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای منفی، مثبت و کل در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۳ دست آمد.

پرسشنامه آگاهی فراشناختی راهبردهای خواندن: برای ارزیابی آگاهی فراشناختی دانش آموزان از پرسشنامه آگاهی فراشناختی راهبردهای خواندن، مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) استفاده شد. هدف اصلی این ابزار، اندازه گیری مقدار آگاهی فراگیر از فرایندهای گوناگون مرتبط با خواندن و نیز تعیین اهداف و مقاصد فراگیر از خواندن مطالب علمی است. سه مقیاس تشکیل دهنده این پرسشنامه شامل راهبردهای کلی خواندن، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایت از خواندن است که به ترتیب از ۸، ۱۳، و ۹ ماده تشکیل شده است. پاسخ های هر گزینه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم گردیده است. برای هر مقیاس میانگین نمره‌های ۳/۵ و بالاتر به معنی وضعیت بالاتر و مطلوب، میانگین نمره‌های بین ۲/۵ و ۳/۴ به معنی وضعیت متوسط و میانگین نمره‌های پایین تر از ۲/۴ به معنی وضعیت پایین است. روایی پرسشنامه با استفاده از نظر متخصصان و صاحب نظران تأیید شده است و پایایی آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ تعیین شده است (جوادی و همکاران، ۱۳۸۹). در پژوهشی که حسین چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۸) انجام داده اند، اعتبار هر کدام از خرده آزمون های این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای آزمون راهبرد فراشناختی کلی ۰/۶۹، برای راهبردهای فراشناختی حل مسئله ۰/۶۳، و برای راهبردهای فراشناختی حمایتی برابر ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب محاسبه شده برابر ۰/۹ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمونهای آمار استنباطی معادلات ساختاری استفاده گردید.

یافته‌ها

شرکت کنندگان از نظر رشته تحصیلی شامل ۱۲۹ (۳۵/۱ درصد) از افراد رشته انسانی و ۱۱۳ نفر (۳۰/۷ درصد) ریاضی و ۱۲۶ نفر (۳۴/۲ درصد) از رشته تجربی بودند و از نظر پایه تحصیلی به ترتیب شامل پایه تحصیلی دهم با فراوانی ۱۲۶ (۳۴/۲ درصد) و پایه دوازدهم با فراوانی ۱۱۸ (۳۲/۱ درصد) به ترتیب بیشترین و کمترین فراوانی را دارا هستند. ۱۲۴ نفر (۳۳/۷ درصد) پایه دهم بودند. یافته‌های به دست آمده در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه و

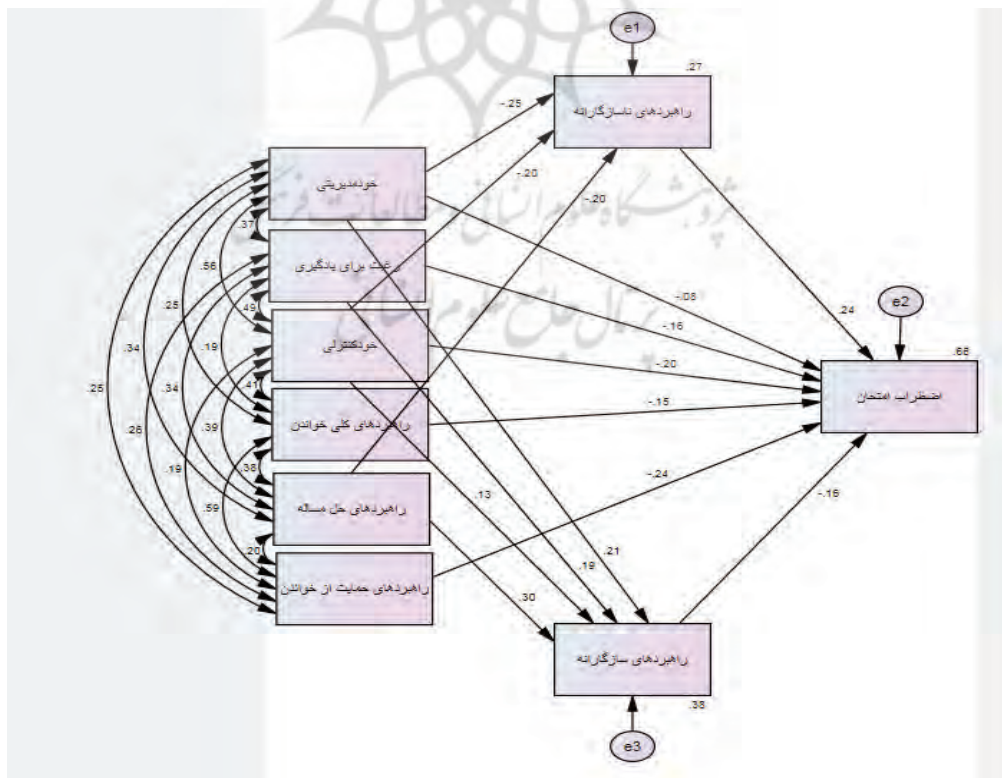
تحلیل شدند. ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه و بعد برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به طرح پژوهش از تحلیل مسیر و نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود همخطی بین متغیرهای پیش بین و استقلال داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

جدول شماره (۱): ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خودمدیریتی	۱/۰۰۰							
۲. رغبت برای یادگیری	**۰/۳۷۴	۱/۰۰۰						
۳. خود کتربلی	**۰/۵۵۵	**۰/۴۸۵	۱/۰۰۰					
۴. راهبردهای کلی خواندن	**۰/۳۵۱	**۰/۱۸۹	**۰/۴۰۷	۱/۰۰۰				
۵. راهبردهای حل مساله	**۰/۳۴۴	**۰/۳۴۲	**۰/۳۹۳	**۰/۳۸۲	۱/۰۰۰			
۶. راهبردهای حمایت از خواندن	**۰/۲۳۵	**۰/۲۶۴	**۰/۱۹۳	**۰/۵۸۸	**۰/۱۹۷	۱/۰۰۰		
۷. راهبردهای ناسازگارانه	-**۰/۴۳۳	-**۰/۲۵۱	-**۰/۴۱۹	-**۰/۲۱۸	-**۰/۳۶۹	-**۰/۱۸۰	۱/۰۰۰	
۸. راهبردهای سازگارانه	**۰/۴۵۸	**۰/۴۳۷	**۰/۴۵۶	**۰/۲۳۵	**۰/۴۸۶	**۰/۲۲۸	**۰/۴۷۱	1.000
۹. اضطراب	-**۰/۵۲۹	-**۰/۴۱۱	-**۰/۶۰۵	-**۰/۵۱۴	-**۰/۳۷۲	-**۰/۴۰۹	-**۰/۵۵۱	-**۰/۵۶۲

**P<0.01 *P<0.05

همانطور که مشاهده می‌شود همه ضرایب همبستگی موجود در ماتریس همبستگی معنادار هستند. مولفه‌های یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی رابطه منفی با اضطراب امتحان دارند. راهبردهای سازگارانه نظم بخشی شناختی هیجان رابطه منفی و راهبردهای ناسازگارانه رابطه مثبتی با اضطراب امتحان دارند. مدل اصلاح شده در شکل ۱ مشاهده می‌شود.



شکل ۱ مدل حالت ضرایب استاندارد

در مدل اصلاح شده پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار ۲۷ درصد از واریانس راهبردهای ناسازگارانه، ۳۸ درصد از واریانس راهبردهای سازگارانه و ۶۶ درصد از واریانس اضطراب امتحان توسط مدل تبیین شده است. ضرایب مسیر مستقیم مدل اصلاح شده در جدول ۴-۱۱ و ضرایب غیرمستقیم وکل در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۲): شاخصهای برازش

شاخص برازش	نقطه برش	مقدار مشاهده شده	وضعیت
χ^2	غیرمعنادار	۳۰/۱۷۳	نامطلوب
$DF\chi^2$	< 3	۴/۳۱	نامطلوب
GFI	≥ 0.9	۰/۹۸۲	مطلوب
CFI	≥ 0.9	۰/۹۸۲	مطلوب
IFI	≥ 0.9	۰/۹۸۳	مطلوب
NFI	≥ 0.9	۰/۹۷۷	مطلوب
TLI	≥ 0.9	۰/۹۰۹	مطلوب
RMSEA	< 0.10	۰/۰۹۵	مطلوب

شاخصهای برازش مدل اصلاح شده در جدول شماره ۴ ارائه شده است. کای اسکور مدل ۳۰/۱۷۳ و درجه آزادی آن ۷ است که سطح معناداری آن کوچکتر از ۰/۰۵ است. نسبت کای اسکور به درجه آزادی ۴/۳۱ است که بیشتر از مقدار ۳ است. مقدار شاخصهای IFI، GFI، TLI، CFI و NFI بزرگتر از ۰/۹۰ است که در حد مطلوب هستند. مقدار شاخص $RMSEA=0.095$ کمتر نقطه برش از ۰/۱ است و در بازه ی مطلوب قرار دارد. در بین شاخصهای برازش تنها نسبت کای اسکور به درجه آزادی در سطح مطلوب نیست، از این رو می توان گفت مدل اصلاح شده برازش مطلوبی با داده ها دارد.

جدول شماره (۳): ضرایب تاثیر مستقیم مدل

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	خطای برآورد	مقدار بحرانی P
خودکنترلی	راهبردهای ناسازگارانه	-۰/۱۹۹	-۰/۱۸۴	۰/۰۵۱	۰/۰۰۱
خودمدیریتی	راهبردهای سازگارانه	۰/۲۱۲	۰/۲۸۷	۰/۰۶۸	۰/۰۰۱
رغبت برای یادگیری	راهبردهای سازگارانه	۰/۱۹۴	۰/۲۷۵	۰/۰۶۸	۰/۰۰۱
راهبردهای حل مساله	راهبردهای ناسازگارانه	-۰/۲۰۴	-۰/۴۱۱	۰/۰۹۹	۰/۰۰۱
راهبردهای حل مساله	راهبردهای سازگارانه	۰/۲۹۶	۰/۶۸۸	۰/۱۰۶	۰/۰۰۱
خودمدیریتی	راهبردهای ناسازگارانه	-۰/۲۵۲	-۰/۲۹۶	۰/۰۶۴	۰/۰۰۱
خودکنترلی	راهبردهای سازگارانه	۰/۱۲۸	۰/۱۳۷	۰/۰۵۷	۰/۱۷۰
رغبت برای یادگیری	اضطراب امتحان	-۰/۱۶۴	-۰/۲۰۲	۰/۰۴۶	۰/۰۰۱
خودکنترلی	اضطراب امتحان	-۰/۲۰۱	-۰/۱۸۶	۰/۰۴۰	۰/۰۰۱
راهبردهای کلی خواندن	اضطراب امتحان	-۰/۱۵۳	-۰/۲۲۱	۰/۰۵۹	۰/۰۰۱
راهبردهای حمایت از خواندن	اضطراب امتحان	-۰/۲۴۰	-۰/۴۳۳	۰/۰۷۱	۰/۰۰۱
راهبردهای ناسازگارانه	اضطراب امتحان	۰/۲۴۲	۰/۲۴۳	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱
خودمدیریتی	اضطراب امتحان	-۰/۰۸۳	-۰/۰۹۸	۰/۰۴۷	۰/۳۷۰
راهبردهای سازگارانه	اضطراب امتحان	-۰/۱۶۱	-۰/۱۴۰	۰/۰۳۲	۰/۰۰۱

ضرایب مسیر مستقیم متعلق به مدل اصلاح شده در جدول شماره (۵) مشاهده می شود. همه ضرایب از نظر آماری معنادار هستند. تاثیر خودکنترلی بر راهبردهای سازگارانه و تاثیر خودمدیریتی بر اضطراب امتحان در سطح ۰/۰۵ و

سایر ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. در بین متغیرها تنها راهبردهای ناسازگارانه تاثیر مثبتی بر اضطراب امتحان دارد.

جدول شماره (۴): ضرایب تاثیر غیرمستقیم و کل متغیرهای مستقل روی اضطراب امتحان

تاثیر	متغیر مستقل	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	خطای برآورد	P
غیر مستقیم	راهبردهای حل مساله	-۰/۱۹۶	-۰/۰۹۷	۰/۰۲۱	۰/۰۰۲
غیر مستقیم	خودمدیریتی	-۰/۱۱۲	-۰/۰۹۵	۰/۰۱۹	۰/۰۰۱
غیر مستقیم	خودکنترلی	-۰/۰۶۴	-۰/۰۶۹	۰/۰۱۸	۰/۰۰۱
غیر مستقیم	رغبت برای یادگیری	-۰/۰۳۹	-۰/۰۳۱	۰/۰۱۱	۰/۰۰۱
کل	راهبردهای کلی خواندن	-۰/۲۲۱	-۰/۱۵۳	۰/۰۴۱	۰/۰۰۳
کل	راهبردهای حل مساله	-۰/۱۹۶	-۰/۰۹۷	۰/۰۲۱	۰/۰۰۲
کل	راهبردهای حمایت خواندن	-۰/۴۳۳	-۰/۲۴۰	۰/۰۳۸	۰/۰۰۲
کل	خودمدیریتی	-۰/۲۱۰	-۰/۱۷۸	۰/۰۳۹	۰/۰۰۲
کل	خودکنترلی	-۰/۲۵۰	-۰/۲۷۰	۰/۰۴۴	۰/۰۰۳
کل	رغبت برای یادگیری	-۰/۲۴۱	-۰/۱۹۵	۰/۰۳۵	۰/۰۰۲

همانطور که در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود راهبردهای کلی خواندن و راهبردهای حمایت از خواندن به دلیل معنادار نبودن ضرایب تاثیر آنها روی راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه فاقد تاثیر غیرمستقیم هستند.

بحث و نتیجه گیری

در حال حاضر فقدان آگاهی دانش آموزان از روشهای فراشناختی و راهبردهای مثبت تنظیم شناختی عیجان یکی از مشکلات عمده و اساسی در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود. با توجه به نتایج حاصل از پژوهشهای مختلف و این واقعیت که عدم کاربست راهبردهای سازگارانه هیجان و آگاهی فراشناختی در ایجاد اضطراب امتحان نقشی مهم خواهد داشت، در همین راستا هدف از این پژوهش مدلسازی اضطراب امتحان براساس مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی با میانجی‌گری راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان دانش آموزان متوسطه شهر ایلام بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین یادگیری خود راهبر با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد. این نتیجه به طور تلویحی با تحقیقات ایزدی و همکاران (۱۳۹۲)، کیم^۱ (۲۰۱۱) و لوت جویز^۲ (۲۰۰۵) همخوانی دارد. در تبیین ارتباط مستقیم و غیر مستقیم مولفه خودمدیریتی با اضطراب امتحان می‌توان گفت که یادگیرندگان خودراهبر، مسئول فرایند یادگیری خود هستند. این قبیل افراد از مهارت های لازم برای دسترسی و پردازش اطلاعات مورد نیاز خود برای مقصود و هدف خاص برخوردارند و آن را مدیریت می‌کنند. در نتیجه افرادی که خودمدیریتی بیشتری دارند توان کنترل رویدادهای تحصیلی را در تمام سطوح دارند.

یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند. یادگیری آنها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری شان پایدار و تداوم خواهد داشت. این گونه افراد در زندگی خود مسئولیت پذیرتر هستند و از فرایند خودانضباطی و خود مدیریتی

^۱. Kim

^۲. Levett-Jones

در یادگیری خویش سود می برند. این مدیریت سبب می شود که آنها عملکرد مطلوب تحصیلی را تجربه کنند و با مشاهده سطح عملکرد مطلوب و بهینه خود اضطراب امتحان کمتری را تجربه خواهند کرد (ویلسون^۱، ۲۰۰۷). در تبیین ارتباط رغبت برای یادگیری و اضطراب امتحان می توان گفت دانش آموزان با یادگیری خودراهبر بالاتر، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی و تمایل و رغبت نسبت به آن صورت می گیرد، بیشتر معتقدند بر این اساس یادگیرندگان خودراهبر، باور دارند که می توانند علیرغم همه محدودیتهای ذاتی عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و در برابر موانع مسیر تحصیلی شان را هموار سازند. راهبردهای کلی خواندن بر اضطراب امتحان تأثیر منفی دارد. این تأثیر تنها از تأثیر مستقیم تشکیل شده است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در این رابطه نقش میانجی ندارند. نتایج حاصل از این فرضیه با یافته جان^۲ (۲۰۱۰) همخوانی ندارد. اما با یافته های اسپادا، جورجیوز و ولز^۳ (۲۰۱۳)، زیوسیک - بسیرویک، گیورتیک و میلجویک^۴ (۲۰۱۴) هم سویی دارد. دلیل این ناهمسویی را می توان ناشی از این مسأله دانست که در این پژوهش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به صورت خاص (یعنی از بعد تحصیلی) بررسی کرده است. شاید عدم استقلال فکری زمینه یک عدم پراکندگی مشترک را ایجاد کرده است.

آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان رابطه دارد. این یافته با یافته متولی و همکاران^۵ (۲۰۱۳) همسو بود. آنها دریافتند که آگاهی فراشناختی به عنوان یک ابزار علمی سبب می شود که دانش آموزان قادر شوند که نکات برجسته متفاوت را یاد بگیرند و راهبردهای یادگیری در سرتاسر پروسه یادگیری به یک عادت تبدیل شود و مهارت های آزمون پذیری و توانایی های مطالعه و فرایندهای شناختی را بهبود می بخشد. اتخاذ مجموع چنین تدابیری سبب موفقیت در عملکرد تحصیلی شده و با افزایش تجارب مثبت از عملکرد تحصیلی اضطراب امتحان کاهش می یابد (پورنامداریان و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین دانش آموزانی که از مهارتهای فراشناخت بالا برخوردار هستند می توانند توجه خود را به دانش، فرایندها و راهبردهایی که شناخت را ارزیابی و نظارت و کنترل می کنند، داشته باشند و از قاعده ی فراشناخت که نظارت فراشناختی نامیده می شود استفاده کنند، نظارت صحیح و دقیق آنان موجب می گردد که در پردازش اطلاعات کمترین اضطراب را ادراک و در نهایت عملکرد بالایی را در آزمونها داشته باشند (تسادل و همکاران^۶، ۲۰۰۰). همچنین یادگیری خود راهبر با میانجیگری راهبردهای سازگاران و راهبردهای ناسازگاران بر اضطراب امتحان تأثیر دارد که این نتیجه با یافته های کاپاآیدین^۷ (۲۰۰۹) و اسکاتز، بنسون و دجیر جن بی^۷ (۲۰۰۸)، صاحب الزمانی و زیرک (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

1. Williamson

2. Jain,

3. Spada, Georgio, Wells

4. Zivcic-Becirevic, I., Guretic, J., & Miljevic

5. Teasdale, J.D., Segal, Z, Williams, J.M.G., Ridegeway V.A., Soulsby, J.M., Lau

6. Capaaydin,

7. Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby

در رابطه با تبیین بیشتر واریانس مؤلفه‌ی هیجان- پذیری در مطالعه‌ی حاضر، دیدگاه زیدنر^۱ (۲۰۰۷) مفید به نظر می‌رسد. به اعتقاد وی، دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان به لحاظ درونی همبسته هستند و مؤلفه‌ی نگرانی در مقایسه با هیجان‌پذیری با دوره‌ی زمانی طولانی‌تر (چند روز قبل از امتحان) تجربه می‌شود. از دیدگاه وی، مؤلفه‌ی نگرانی جنبه‌ی رگه دارد در حالیکه مؤلفه‌ی هیجان-پذیری مبتنی بر حالت است. همچنین، اعتقاد بر این است که مؤلفه‌ی نگرانی اثر منفی بیشتری بر عملکرد آزمون دارد (ایوم و ریس^۲، ۲۰۱۱) در نتیجه می‌توان گفت که، الگوی مشاهده شده‌ی روابط میانجیگرایانه راهبردهای ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان و یادگیری خود راهبر مؤلفه‌های اضطراب امتحان منطقی است.

در بعد راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، نتایج نشان داد که راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری هر دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری، اضطراب امتحان را به صورت معکوس مورد پیش‌بینی قرار دادند، در حالیکه نمره‌ی کل اضطراب امتحان توسط راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی مورد پیش‌بینی قرار گرفت. (ایوم و ریس، ۲۰۱۰).

همچنین با در تبیین یافته‌های تأثیر خودمدیریتی با میانجیگری راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه بر اضطراب امتحان می‌توان گفت که خودمدیریتی به عنوان فرایندی تعریف شده است که در آن افراد برای شناسایی نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی برآیندهای هیجانی خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل شده و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند. دانش‌آموزانی که از یادگیری خود راهبر برخوردارند دارای افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، مدیریت هیجان، خودکار بودن، انگیزش و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر می‌باشند. این نوع یادگیری فراگیران را تشویق به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود کرده و سپس به جستجوی منابعی می‌پردازند که می‌توانند برای رفع نقایص فوق موثر باشند (پرینز و همکاران^۳، ۲۰۱۸). این امر سبب می‌شود این دسته از دانش‌آموزان از راهبردهای سازگارانه را به کار برده و با مشاهده عملکرد بالای تحصیلی خود اضطراب امتحان آنان کاهش یابد. لذا دانش‌آموزانی که از سطح خودمدیریتی بالایی برخوردارند قادر به مدیریت هیجانهای خود هستند و از راهبردهای سازگارانه چون حل مسأله استفاده می‌کنند و برعکس، دانش‌آموزانی که سطح خودمدیریتی پایین دارند، قادر به کنترل هیجانهای خود نبوده و در مواجهه با جریانات تحصیلی و خانوادگی خود توان مدیریت احساسات و عواطف خود را نداشته و با راهبردهایی چون نشخوار فکری و... استفاده می‌کنند (پارسافار و داویس^۴، ۲۰۱۹).

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله تمرکز بر روی نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه که تعمیم یافته‌ها را به جنس و به بقیه گروه‌های سنی با محدودیت همراه می‌کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان به مکان اجرا و

¹. Zeidner,

². Eum, K. U., & Rice

³. Prinz, J. N., Bar-Kalifa, E., Rafaeli, E., Sened, H., & Lutz,

⁴. Parsafar, P., & Davis, E

گستره اجرای پژوهش به شهر ایلام و مدارس دولتی نام برد و همچنین از این رو پیشنهاد می شود، پژوهشی در دانش آموزان گروه‌های سنی مختلف چه مقاطع بالا، چه مقاطع پایین و در شهرهای متفاوت مورد بررسی قرار گیرد. با استفاده از نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی بر اضطراب امتحان تأثیر داشته و موجب کاهش آن می‌گردد. با توجه به این نتیجه باید دوره‌های آموزشی برای دانش آموزان برگزار کرد و راهبردهای فراشناختی و همچنین نحوه استفاده از این راهبردهای را به آن‌ها آموخت تا آنان به یادگیرندگان خود راهبر تبدیل شوند. در پایان می‌توان به پژوهشگران آتی چنین پیشنهاد کرد نظام آموزش و پرورش برای گریز از آموزش بانکی و یادگیری طوطی وار و نهادینه ساختن فرایند یاددهی یادگیری معنی دار و پرورش دانش آموزانی اندیشه ورز، فکور و خود انعکاس گر و خود ارزشیاب باید به سازوکارهایی بیندیشد که از طریق آن چگونه یادگرفتن را به دانش آموزان بیاموزد تا از این طریق میزان اضطراب امتحان آنان کاهش یابد.

منابع

- ایزدی، احمد؛ برخوردار، معصومه؛ شجاعی، زهرا؛ ظاهری، مهدیه. (۱۳۹۲). یادگیری خودراهبر در سال‌های مختلف تحصیلی و ارتباط آن با اضطراب و عزت نفس در دانشجویان پرستاری. آموزش پرستاری دوره ۲ شماره ۴ (پیاپی ۶): ۸۰-۸۹.
- به پژوه، ا.، بشارت، م.ع.، غباری بناب، ب.؛ فولادی، ف. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی رفتاری بر کاهش اضطراب دانش آموزان دختر دبیرستانی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۹(۱)، ۳-۲۱.
- پورنامداریان، س.؛ س.، بیرشک، ب.؛ اصغرنژاد فرید، ع.ا. (۱۳۹۱). تبیین سهم باورهای فراشناختی در پیش بینی علائم افسردگی، اضطراب و استرس در پرستاران. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال سیزدهم شماره ۳ (پیاپی ۴۹): ۸۶-۹۴.
- حق شناس، ح.، بهره بردار، م.؛ رحمن ستایش، ز. (۱۳۸۸). کارآزمایی ماهش اضطراب امتحان در گروهی از نوجوانان پیش دانشگاهی. مجله روان پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۱۵(۱)، ۶۳-۶۹.
- مرادی زاده، یزدان؛ نوری قاسم آبادی، ربابه؛ حسینی، جعفر (۱۳۹۴). نقش باورهای فراشناخت و راهبردهای کنترل فکر در علائم اضطراب امتحان دانش آموزان. [Downloaded from jcp.khu.ac.ir at](http://www.jcp.khu.ac.ir)
- مهدوی غروی، م.؛ خسروی، م. و نجفی، م. (۱۳۹۱)، رابطه اضطراب امتحان، کمال گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره دوم، شماره ۳، صص ۵۰-۳۱.
- موسوی، فرانک؛ بدری، عمران. (۱۳۹۳). رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی رهپافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۷(۱)، پیاپی، ۲۵: ۱۷۷-۱۹۲.

- Aalayi, Z., & AhmadiGatab, T. (2011). The impact of training cognitive-behavioral strategies on reduction of Test Anxiety in male high school students. *European Psychiatry*, 26(1), 19-58.
- Al-Mekhlafi, A. M. (2018). EFL Learners Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *International Journal of Instruction*, 11(2), 297-308. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11220a>
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>.
- Arsal, Z. (2010). the effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1): 85-103.
- Association AP. (2018). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®): American Psychiatric Pub; <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-history-of-the-manual>
- Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross, J. J. (2018). Reappraising test anxiety increases academic performance of first-year college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 395-406.
- Braunstein, L. M., Gross J. J. and Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: a multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1545-1557. doi:10.1093/scan/nsx096
- Burkam, J. M. (2008). A cognitive-behavioral intervention for test anxiety in high school students. CA: Consulting Psychologist Press.

- Chakkaravarthy, K., Ibrahim, N., Mahmud, M., & Venkatasalu, M. R. (2018). Predictors for nurses and midwives' readiness towards self-directed learning: An integrated review. *Nurse Education Today*, 69, 60–66. doi:10.1016/j.nedt.2018.06.030.
- Clark, D. A., Crandall, J. R., & Robinson, D. H. (2018). Incentives and test anxiety may moderate the effect of retrieval on learning. *Learning and Individual Differences*, 63, 70–77. doi:10.1016/j.lindif.2018.03.001.
- Das, R., Das, G.C. (2013). Math Anxiety: The Poor Problem Solving Factor in School Mathematics. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(4), 1-5.
- Eum, K. U., & Rice, K. G. (2010). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24 (2), 167-178.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., Calvo, M. G. (2007), Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Ghobadi K, Haddadi S, Dadashzade S. Achievement goals prioritization of nursing and midwifery students and its relationship with self-directed learning. *Educ Strategy Med Sci* 2015; 8(4):223- 229. [Persian]
- Gibson, H. A. (2014). A conceptual view of test anxiety. *Nursing Forum*, 49(4), 267–277.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gyurak, A., Gross, J. J. and Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 25(3), 400-412 (2011) doi:10.1080/02699931.2010.544160
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Fang, A., & Asnaani, A. (2012). Emotion Dysregulation Model of Mood and Anxiety Disorders: Review: Emotion Dysregulation Model of Mood and Anxiety Disorders. *Depression and Anxiety*, 29(5), 409–416. <https://doi.org/10.1002/da.21888>.
- Jain, S. (2010). 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.
- Jazaieri, H., Morrison, A. S., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2015). The role of emotion and emotion regulation in social anxiety disorder. *Current Psychiatry Reports*, 17(1), 531. <https://doi.org/10.1007/s11920-014-0531-3>
- Kamel, O. M. (2018). The relationship between adaptive/maladaptive cognitive emotion regulation strategies and cognitive test anxiety among university students. *International Journal of Psycho-Educational Studies*, 7(1), 100–105.
- Kastenmeier, A. S., Redlich, P. N., Fihn, C., Treat, R., Chou, R., Homel, A., & Lewis, B. D. (2018). Individual learning plans foster self-directed learning skills and contribute to improved educational outcomes in the surgery clerkship. *The American Journal of Surgery*, 216(1), 160–166. doi:10.1016/j.amjsurg.2018.01.023.
- Kathryn E. Smith, Tyler B. Mason, Nicholas L. Anderson, Jason M. Lavender. (2019)., Unpacking cognitive emotion regulation in eating disorder psychopathology: The differential relationships between rumination, thought suppression, and eating disorder symptoms among men and women. *Eatbeh* (2018), <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2019.01.003>.
- Kim YH. (2009). Relationship of self efficacy, self directedness and practice satisfaction to clinical practice education in nursing students. *Journal of Korean Academy of Fundamental Nursing*; 16: 307-315
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. 2014. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Routledge.
- Kökönyei G, Kocsel N, Király O, Griffiths MD, Galambos A, Magi A, Paksi B and Demetrovics Z (2019) The role of cognitive emotion regulation strategies in problem gaming among adolescents: A nationally representative survey study. *Front. Psychiatry* 10:273. doi:10.3389/fpsy.2019.00273.
- Levett-Jones TL. (2005). Self-directed learning: implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*. 25: 363-368
- Moroz, M., & Dunkley, D. M. (2015). Self-critical perfectionism and depressive symptoms: Low self-esteem and experiential avoidance as mediators. *Personality and Individual Differences*, 87, 174–179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.044>.
- Motevallil, Saeid ., Roslan, Samsilah Bt. , Sulaiman , Tajularipin. Ghani Hamzah., Sahandri , Norlizah Che., Hassan & Gholampour Garmjani., Maryam., New Study Skills Training Intervention for Students Who Suffer from Test Anxiety. *Asian Social Science*. (2013). doi:10.5539/ass.v9n7p8
- Otterpohl, N., Lazar, R., & Stiensmeier-Pelster, J. (2018). The Dark Side of Perceived Positive Regard: When Parents' Well-Intended Motivation Strategies Increase Students' Test Anxiety. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.11.002.

- Parsafar, P., & Davis, E. L. (2019). Divergent effects of instructed and reported emotion regulation strategies on children's memory for emotional information. *Cognition and Emotion*, 1–10. doi:10.1080/02699931.2019.1598937
- Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2014). The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Nurse Educ Today*, 34(5), 866-871. doi: 10.1016/j.nedt.2013.10.011
- Poorman, S. G., Mastorovich, M. L., & Gerwick, M. (2019). Interventions for test anxiety: How faculty can help. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(3), 186–191. doi:10.1016/j.teln.2019.02.007.
- Prinz, J. N., Bar-Kalifa, E., Rafaeli, E., Sened, H., & Lutz, W. (2018). Imagery-based Treatment for Test Anxiety: A Multiple-baseline Open Trial. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2018.10.091
- Putwain, D. W., & Pescod, M. (2018). Is reducing uncertain control the key to successful test anxiety intervention for secondary school students? Findings from a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 283–292.
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly*, 33(3),
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E.A., Levine, S.C., Beilock, S.L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 81-100.
- Rasouli R, Alipour ZM, Ebrahim TP. Effectiveness of cognitive learning strategies on test anxiety and school performance of students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*. 2018;4(1):20. from: <http://www.ijepjournal.org/text.asp?2018/4/1/20/229139..>
- Sabna E. P. Hameed, A.(2016).Metacognitive Awareness for Ensuring Learning Outcomes among Higher Secondary School Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*. Volume 21, Issue 4, Ver. II (Apr. 2016) PP 101-106. e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845.
- Sadeghi Z, Mohtashami R. Role of Meta-cognition in learning process. *Educ Strategy Med Sci* 2011; 3(4):143-148. [Persian].
- Saeid N, Alinejad M, Godarzi M. The Effects of Cognitive and Meta-cognitive Strategies Training on Self-directed Learning Readiness. *MEDIA* 2015; 6(1):39-47. [Persian]
- Salari far, M; pakdaman, Sh. (2012). Cognitive component of mode in order to save. *Journal of Applied Psychology*, Year 6, No. 2 (22), Summer, pp. 106-91.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter? *Journal of Adolescence*, 73, 73–84. doi:10.1016/j.adolescence.2019.04.004.
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *PLOS One*, 13 (2), 1–16.
- Spada, M. M., Geurgio, G. A., Wells, A. (2013). The relationship among metacognition attentional control and state anxiety. *Cognitive Behaviour therapy*, 39 (1): 64 – 71.
- Strauss, A. Y., Kivity, Y., & Huppert, J. D. (2018). Emotion Regulation Strategies in Cognitive Behavioral Therapy for Panic Disorder. *Behavior Therapy*. doi:10.1016/j.beth.2018.10.005.
- Teasdale, J.D., Segal, Z, Williams, J.M.G., Ridegeway V.A., Soulsby, J.M., Lau, M.A. (2000). Prevention of relaps recurrence in major depression by mindfulness based cognitive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68, 615-623.
- Thomas A. Fergus, Christine A. (2018). Limbers , Reducing Test Anxiety in School Settings: A Controlled Pilot Study Examining a Group Format Delivery of the Attention Training Technique among Adolescent Students. *Beth*, <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.001>.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48.
- Tok, H., Ozgan, H., & Dos, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in distance learning class. *Mustafa Kemal University Journal of social sciences institute*, 7(14): 123-134
- Tran, L., & Rimes, K. A. (2017). Unhealthy perfectionism, negative beliefs about emotions, emotional suppression, and depression in students: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences*, 110, 144–147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.042>.

- van den Berg, G., & Coetzee, L.R. (2014). Academic self concept and predictors of academic achievement. *Int. J. Educ. Sci*, 6(3), 469-478. IJES-6-3-469-14-295-van-den-Berg-G-Tx[11].pmd
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75. doi:10.1016/j.paid.2018.12.026.
- Vaz, C. J., Pothiyil, T. D., George, L. S., Alex, S., Pothiyil, D., & Kamath, A. (2018). Factors influencing examination anxiety among undergraduate nursing students: An exploratory factor analysis. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12 (7), 16-19.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483- 493. doi:10.1016/j.jad.2017.11.048.
- Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Bamoy, S. (2019). Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. *Nurse Educator*, 44(1), E6-E10.
- Yasmin, M., Naseem, F., & Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34-40. doi:10.1016/j.stueduc.2019.02.003.
- Yazici K. (2018). The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research*. 5(1):61-71. DOI: 10.13189/ujer.2017.050108_
- Yousefy A, Gordanshekan M. Review on development of Self-directed learning. *Iran J Med Educ* 2011; 10(5):776-783. [Persian].
- Zivcic-Becirevic, I., Guretic, J., & Miljevic, M. (2014). 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.