



Prediction of Test Anxiety based on Personality Traits and Intelligence Beliefs with the Mediation of Academic Self-Efficacy

Noorgaldi Yazdani ^{1*}, Hamzeh Ganji ², Hasan Pasha Sharifi ³, Khadijeh Abolmali Alhosseini³

1. PhD student, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
 2. Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (corresponding author).
 3. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
- ❖ Corresponding Author Email: ganji@riau.ac.ir

Journal Info:

Volume 2, Issue 3 Autumn 2023
Pages: 37-49

Article Dates:

Receive: 2023/09/16
Accept: 2023/11/20
Published: 2023/12/21

Keywords:

Personality Traits,
intelligence Beliefs,
Metacognitive Awareness,
Test Anxiety and Academic
Self-Efficacy

The present study was conducted with the aim of predicting test anxiety based on personality traits and intelligence beliefs with the mediation of academic self-efficacy in male students. This research was a type of correlation research and structural equation model. The statistical population included all the students of the second secondary level of Bojnord city who were studying in the academic year of 2015-2016. A multi-stage cluster sampling method was chosen. Test anxiety questionnaires (Abolqasmi et al., 2015) were designed to measure the variables. From the Intelligence Beliefs Questionnaire by Abdul Fattah and Yates (2006), Test Anxiety Questionnaire (TAI); NEO personality traits questionnaire (NEO-FFI), Morgan and Jinks (1999) academic self-efficacy scale were used. The results showed that all the factor loadings of the indicators on the related variables are significant. Also, all direct path coefficients of exogenous variables, including personality traits, intelligence beliefs to academic self-efficacy, and academic self-efficacy to exam anxiety, were significant at the alpha level of 0.05. In addition, the model was able to explain more than 58% of academic self-efficacy and 30% of changes in test anxiety. Also, the indirect effects of personality traits, metacognitive awareness and intelligence beliefs on test anxiety through academic self-efficacy were significant. Therefore, it can be said that personality traits, intelligence beliefs are related to exam anxiety and can be predicted in this way.

Article Cite:

Yazdani N , Ganji H , Pasha Sharifi H , Abolmali Alhosseini Kh. (2023). Prediction of Test Anxiety based on Personality Traits and Intelligence Beliefs with the Mediation of Academic Self-Efficacy, *Psychological Dynamics in Mood Disorders*; 2(3): 37-49





پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس ویژگی های شخصیتی و باورهای هوشی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی

نورگلدی یزدانی^۱، حمزه گنجی^{۲*}، حسن پاشا شریفی^۳، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. دانشیار، گروه روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: ganji@riau.ac.ir

اطلاعات نشریه:

دوره ۲، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲

صفحات: ۳۷- ۴۹

تاریخ های مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

واژگان کلیدی:

ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی، اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس ویژگی های شخصیتی و باورهای هوشی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان پسر انجام شد. این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد پرسشنامه های اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵) طراحی شد جهت اندازه گیری متغیرها از پرسشنامه باورهای هوشی توسط عبدالفتاح و بیس (۲۰۰۶)، پرسشنامه اضطراب امتحان (TAI)؛ پرسشنامه ویژگی های شخصیتی نئو (NEO-FFI)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹) استفاده شد. نتایج نشان داد که تمامی بارهای عاملی نشانگرها بر متغیرهای مکنون مربوط به خودشان معنادارند. همچنین تمامی ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای برونزا، شامل ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی به خودکارآمدی تحصیلی، و خودکارآمدی تحصیلی به اضطراب امتحان، در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار بودند. علاوه بر این، مدل توانست بیش از ۵۸ درصد از خودکارآمدی تحصیلی و ۳۰ درصد از تغییرات اضطراب امتحان را تبیین کند. همچنین اثرات غیرمستقیم ویژگی های شخصیتی، آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی بر اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود. بنابر این می توان گفت که ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی با اضطراب امتحان رابطه دارند و از این طریق قابل پیش بینی هستند.

استناد به مقاله:

یزدانی ن، گنجی ح، پاشا شریفی ح، ابوالمعالی الحسینی خ. (۱۴۰۲). پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس ویژگی های شخصیتی و باورهای هوشی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *پویایی روانشناختی در اختلالات خلقی* (۳): ۳۷- ۴۹



مقدمه

دانش آموزان آینده سازان هر کشوری هستند که توجه به مسائل روانشناختی آنان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (شعاری نژاد، ۱۳۹۴). توجه به مشکلات دانش آموزان در همه نظام های آموزشی دنیا فزونی گرفته است (هیل، ۲۰۱۷). یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش و باورها، انگیزه و واکنش های هیجانی با همدیگر متفاوتند (حاجی یخچالی، مروتی و فتاحی، ۱۳۹۳). تامی، ریچاردسون و هاموک^۱ (۲۰۱۷) در این باره بیان می دارند که مسائل روانشناختی دانش آموزان در کاهش یا افزایش مشکلات تحصیلی و یادگیری آنان موثر است. در بیشتر نظام های آموزشی معمولاً برای سنجش آموخته های فراگیران از آن ها امتحان به عمل می آید و در نهایت میزان دستیابی به هدف، با نتیجه امتحان سنجیده می شود و معمولاً همین نمره امتحان ملاک ارزشیابی قرار می گیرد؛ به همین دلیل صرف نظر از نوع آزمون (مانند تستی، تشریحی و...) امتحان همیشه یک منبع بالقوه برای استرس و اضطراب است (ممبینی، مکتبی و بهروزی، ۱۳۹۴). بهر حال اضطراب امتحان یکی از عواملی است که می تواند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (هافرکتر و راوفلدر، ۲۰۱۷). سالیوان^۲ (۲۰۱۷) در این خصوص بیان می دارد که اضطراب امتحان در عملکرد تحصیلی دانش آموزان موثر است. شخصی که دچار اضطراب امتحان است به صورتی مبهم احساس نگرانی و ناآرامی می کند، خواب آشفته و خستگی مفرط دارد. چنین فردی دائماً نگران مشکلات احتمالی است که همین امر منجر به کاهش تمرکز فکری در او می گردد (کوارشی، ۲۰۱۶).

سالیوان (۲۰۱۷) اضطراب، امتحان را به عنوان یک سازه شناخت-توجهی برای تبیین چگونگی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد توصیف کرده است. بر اساس مدل شناختی-توجهی، افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را معطوف به فعالیت های بی ارتباط با تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی های جسمانی نموده و در نتیجه، توجه کمتری بر تکلیف دارند که این امر موجب کاهش عملکرد در آنان می گردد. بنابراین شناسایی عوامل موثر بر اضطراب امتحان از اهمیت ویژه ای برخوردار است (کاری، هیل، دوپان و شوکس، ۲۰۱۷). خود کارآمدی تحصیلی^۳ یکی از عواملی می باشد که ممکن است در این خصوص نقش آفرینی کند.

باورهای خودکارآمدی^۴ پایه اصلی و محور انگیزه انسان محسوب می شوند و به میزان بهره مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت آن ها را در انجام کارها بالا می برد (خواجه و حسین چاری، ۱۳۹۰). بندورا^۵ (۱۹۷۷) نخستین بار در نظریه خود مفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است. این باورها در جنبه های مختلف زندگی نقش مهمی دارند و یکی از جنبه ها و حوزه هایی که موفقیت در آنها تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالاست حوزه تحصیلی است. خود کارآمدی تحصیلی به برداشت فرد از توانایی اش در سازماندهی و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، اطلاق می شود (هن و گوروشیت، ۲۰۱۳). دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش آموزان خودکارآمدی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی شان را انجام دهند (هوانگ، ۲۰۱۳). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود؛ در واقع دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند نمرات بهتری نسبت به کسانی که خودکارآمدی تحصیلی پایین تری دارند کسب می کنند و برای به پایان رساندن تکلیف، صبر و حوصله بیشتری دارند و از تلاش کردن برای رسیدن به هدف باز می ایستند. دانش آموزان با خودکارآمدی بالا، عملکرد و سازگاری بهتری نیز دارند (پوتواین، ساندر و لارکین، ۲۰۱۳). ازن و اداکت^۶ (۲۰۱۶) و هوگن^۷ (۲۰۱۶) در پژوهش های مشابهی بر نقش خودکارآمدی در سازه هایی نظیر اضطراب اذعان داشته اند. بنابراین با توجه به ویژگی های مذکور می توان از تأثیر خودکارآمدی تحصیلی در اضطراب امتحان سخن به میان آورد.

یکی دیگر از سازه هایی که در ادراک اضطراب نقش اساسی ایفا می کند، ویژگی های شخصیتی^۸ است. ویژگی ها (عامل های) شخصیتی ابعادی از تفاوت های فردی هستند، که نشان دهنده الگوهای ثابت و پایداری از افکار، احساسات و رفتار می باشند (فیست و فیست، ۲۰۰۳). ترجمه سیدمحمدی،

1 Hill, K. M.

2 Toomey, T., Richardson, D., & Hammock, G.

3 Hoferichter, F., & Raufelder, D.

4 Sullivan, D.

5 Qureshi, M.

6 Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D.

7 Self-efficacy academic

8 Self-efficac

9 Bandura, A.

1 Hen, M., & Goroshit, M.

1 Huang, C.

1 Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D.

1 Erzen, E., & Odaci, H.

1 Hogan, K. A.

1 Personality traits

1 Feist, J., & Feist, G.J.

۱۳۹۵). نظریه پنج عاملی شخصیت که به پنج عامل بزرگ^۱ نیز معروف است، از سوی دو روان شناس ساکن آمریکا به نام های کاستا و مک کرا^{۱۸} در اواخر دهه ۸۰ میلادی ارائه شد و در اوایل دهه ۹۰ مورد ارزیابی مجدد قرار گرفت. کاستا و مک کرا (۱۹۹۲)، پنج ویژگی شخصیت^{۱۹} را که عبارتند از روان رنجورخویی^{۲۰} (N) یا پایداری هیجانی، برون گرایی^{۲۱} (E) یا فعالیت، باز بودن^{۲۲} تجربه (O) یا فرهنگ یا روشنفکری، توافق پذیری^{۲۳} یا همسازی (A)، وجدانی بودن^{۲۴} یا وظیفه شناسی (C) معرفی کردند (کاستا و مک کرا^{۲۵} ۱۹۹۲). پژوهش های بسیاری برای شناخت خصوصیات شخصیتی افراد انجام گرفته است. به عقیده آیزنگ فشار روانی بدون در نظر گرفتن ارگانیزم خاصی که تحت تأثیر موقعیت فشارزا قرار می گیرد، قابل درک نیست. به علاوه در بررسی اثر فشار روانی نباید تفاوت های فردی را نادیده گرفت. زیرا جنبه های مختلف شخصیتی از قبیل هوش و خصوصیات شخصیتی در ارزیابی فرد از فشار روانی نقش عمده ای را ایفا می کنند. موقعیتی که یک فرد آن را فشارزا ارزیابی می کند از نظر شخص دیگر ممکن است خوشایند تلقی شود (پارتر و باتز^{۲۶} ۲۰۱۵). لذا این ویژگی ها به صورت تولیدی می توانند در ادراک اضطراب امتحان نقش اساسی ایفا کنند. چنانکه استروبل، توماسجان و اسپورل^{۲۷} (۲۰۱۱) در پژوهشی نتایج نشان دادند که روان رنجورخویی، گشودگی، برون گرایی و وظیفه شناسی با واسطه خود کارآمدی با بهزیستی روانی ارتباط دارد. جویس و مردیت^{۲۸} (۲۰۰۷) نشان دادند شخصیت نقش مهمی را در عملکرد عاطفی و هیجانی مؤثر و اثر بخش بجای می گذارد. همچنین اثرات ویژگی های شخصیت بر سازه های تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. در این رابطه مگ گاون، پوتواین، سیمپسون، بوفی، مارخام و واینس^{۲۹} (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند بین وظیفه شناسی، برون گرایی، توافق پذیری و باز بودن نسبت به تجربه با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد؛ اما نکته حائز اهمیت این است که نحوه این تأثیرات به روشنی در اضطراب امتحان بررسی نشده است.

دوئک^{۳۰} (۲۰۰۰) بیان می کند این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان داده و به تجربیاتمان معنا می بخشند و به طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می دهند. نظریه شناختی اجتماعی دوئک (۱۹۸۶) از جمله نظریه هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی - شناختی در پیشرفت تحصیلی تأکید می کند، او در این مدل به بررسی نظام باورهای افراد می پردازد، از جمله باورهای افراد که مورد تأیید دوئک (۲۰۰۰) می باشد باورهای هوشی است که او شامل باورهای هوشی ذاتی^{۳۱} و باورهای هوشی افزایشی^{۳۲} می داند. او بیان می کند افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصیتی آنها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه گیری است. در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، معتقدند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست بلکه از طریق تلاش و تجربه می توان آنرا تغییر داد. دوئک و لگیت^{۳۳} (۱۹۸۸) معتقدند که باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست ها و پیشرفت تحصیلی خود و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد (ذبیحی حصاری و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۳). مارتین^{۳۴} (۲۰۱۵) بیان می دارد؛ دانش آموزانی که از هوش ذاتی برخوردارند اعتقاد دارند هوششان بیشتر نخواهد شد. هیچ درجه ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمی کند. دیست، میلند و بریدابلیک^{۳۵} (۲۰۱۴) به بررسی رابطه عزت نفس و خود کارآمدی با باورهای هوشی پرداختند نتایج نشان دادند بین عزت نفس و خود کارآمدی با باورهای افزایشی رابطه مثبت و با باور هوشی ذاتی رابطه منفی وجود دارد. بنابراین این سازه نیز در اضطراب امتحان اثرگذار خواهد بود.

در مجموع بررسی ها نشان می دهد که افراد در طول زندگی فردی و اجتماعی خود ممکن است با مشکلات و اختلالات مختلفی روبرو شوند. یکی از این اختلالات که میزان شیوع زیادی نیز دارد، اضطراب است که یکی از فراگیرترین انواع آن در حوزه تحصیلی اضطراب امتحان است که سالانه میلیون ها دانش آموز و دانشجو را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می دهد (کوارشی، ۲۰۱۶). پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و شخصیتی و رفتاری در سازه های تحصیلی تأکید دارند و با توجه به اینکه شناسایی عوامل اثر گذار بر اضطراب امتحان یکی از موضوع

1 Big Five Factor	7
1 Costa & McGraw	8
1 character specialists	9
2 Neuroticism	0
2 Exteravertion	1
2 Openness	2
2 Agreeableness	3
2 Conscientiousness	4
2 Costa, P.T., & McCrae, R.R.	5
2 Prather, Z., & Bates, J.	6
2 Strobel, M., Tumasjan, A., & Sporrie, M.	7
2 Joyce & Meredith	8
2 McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Märkham, L., Vince, A.	
3 Dweck	0
3 Entity	1
3 Incremental	2
3 Legget, E.L.	3
3 Martin, A. J.	4
3 Diseth, A., Meland, E., Bredidablik H. J.	5

های مهم در مدارس می باشد مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی از یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی و از طرف دیگر به توانمندی ها و ویژگی های شخصیت فراگیران معطوف کرده است. متغیرهایی چون ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی، خودکارآمدی تحصیلی و رابطه آنها با اضطراب امتحان مورد بررسی قرار داده و درصدد است به بررسی این موضوع بپردازد که چه میزان از واریانس اضطراب امتحان را می توان بر اساس ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی آنان پیش بینی نمود؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه محقق درصدد بررسی روابط ساختاری است، این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. و از لحاظ هدف در زمره پژوهش های بنیادی و از لحاظ روش پژوهش کمی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آنها بنا بر گزارش آموزش و پرورش خراسان شمالی ۶۴۹۶ نفر بود. در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا از بین دبیرستان های سطح شهر بجنورد به صورت تصادفی ۸ دبیرستان (چهار دبیرستان دخترانه و چهار دبیرستان پسرانه) انتخاب و سپس از هر دبیرستان سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و از دانش آموزان داوطلب خواسته شد پرسشنامه ها را پاسخ دهند. در نهایت تعداد نمونه به میزان ۲۰ برابرمتغیرهای پیش بینی یعنی ۷۰۰ نفر انتخاب شدند.

در مطالعه حاضر از چهار پرسشنامه استفاده شده که عبارتند از پرسشنامه اضطراب امتحان (TAI) که توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) طراحی شد. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه ای (هرگز=۰، به ندرت=۱، گاهی اوقات=۲ و اغلب اوقات=۳) به آن پاسخ می گوید. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۷۵ است. هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده اضطراب بیشتری است. مقیاس ۲۰ ماده ای پرسشنامه اضطراب به وسیله روش تحلیل عوامل ساخته شده است و از مشخصات روان سنجی قابل قبول و رضایت بخشی برخوردار است. پژوهشگران ضمن توضیح کامل مراحل ساخت و اعتباریابی این مقیاس، میزان همسانی درونی، روایی باز آزمایی و اعتبار این مقیاس را به صورت زیر بیان کرده اند: برای سنجش همسانی درونی TAI از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. براساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب (۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۲) می باشد. برای سنجش روایی مقیاس TAI، این آزمون مجدداً پس از چهار هفته تا شش هفته به ۹۰ آزمودنی در پسر و ۹۰ آزمودنی دختر که در مراحل اول شرکت داشتند، داده شد. ضرایب همبستگی بین نمره های آزمودنی ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنی ها، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب (R=۰/۷۷ و R=۰/۸۸) و (R=۰/۶۷) به دست آمد که رضایت بخش بود. برای ارزیابی اعتبار TAI، این مقیاس به طور همزمان با پرسنامه اضطراب نجاریان و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت به دانش آموزان نمونه پژوهش جهت اعتباریابی داده شد. ضرایب همبستگی بین نمره های کل آزمودنی ها در مقیاس اضطراب عمومی یا TAI برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب (R=۰/۶۷ و R=۰/۷۲) است. همچنین به منظور سنجش اعتبار TAI از مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت استفاده شد که ۵۸ ماده دارد و از اعتبار و روایی رضایت بخشی برخوردار بود. ضرایب همبستگی نمره های کل آزمودنی ها، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر در مقیاس عزت نفس با TAI به ترتیب (R=۰/۵۷، R=-۰/۶۸ و R=-۰/۴۳) می باشد. پژوهشگران همچنین هنجارهای نمره های آزمودنی های نمونه (N=۵۸۱) را به صورت رتبه های درصدی محاسبه کرده و با مقایسه نمره های آزمودنی های دختر و پسر در مقیاس TAI به وسیله یک آزمون T نتیجه گیری کرده اند، که در نتیجه نمره های آزمودنی های دختر در مقیاس TAI به طور معناداری بیشتر از نمره های آزمودنی های پسر بوده است. در پایان پژوهشگران نتیجه گیری می کنند که مقیاس TAI واجد شرایط لازم برای کاربرد در پژوهش های روانشناختی و تشخیص اضطراب امتحان در کودکان و نوجوانان در مدارس است (بیرامی و پور فرج عمران، ۱۳۹۲).

برای ویژگی های شخصیتی، از پرسشنامه ویژگی های شخصیتی نئو (NEO-FFI) فرم کوتاه پرسشنامه ی پنج عامل بزرگ شخصیت تجدید نظر شده گاستا و مک کرا (۱۹۹۲) که شامل ۶۰ گویه و پنج خرده مقیاس (روان رنجورخویی، برون گرایی، باز بودن به تجربه به تجربه ها، توافق پذیری و وجدانی بودن)، بود، استفاده شد. هر آزمودنی بر حسب میزان در یک مقیاس لیکرت شش نقطه ای (۰=هیچ تغییری را تجربه نکردم تا ۵=تغییر خیلی زیادی را تجربه کردم)، نمره ای بین ۰ تا ۵ می گیرد. در تحقیق کاستا و مک کرا (۱۹۹۲)، برای شاخص های NEO-FFI اعتبار پرسشنامه ی استاندارد شخصیتی پنج گانه ی روان رنجور خویی، برون گرایی، باز بودن به تجربه به تجربه ها، توافق با دیگران و وجدانی بودن، به ترتیب برابر ۰/۸۵، ۰/۷۸، ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۸۳ گزارش شده است. در ایران نیز ضریب پایایی به دست آمده برای عوامل C-A-O-E-N به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ بوده است (احمدیان، ۱۳۹۲).

تفسیر آزمون neo: این تست کلا پنج جنبه از شخصیت شما را می سنجد. پایداری هیجانی تان، برون گرایی یا درون گرایی تان، اشتیاق تان به تجربه های تازه، توافق پذیریتان و مسئولیت پذیریتان. برای همین یک نمره کلی از این تست به دست نمی آید. ۵ نمره به دست می آید که هر

کدامشان مربوط به یک عامل شخصیتی شماسست. به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سوال و سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای می‌باشد. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده اند. همچنین مقین ضرایب پایایی مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ توسط کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، استعداد ۰/۶۶، کوشش ۰/۶۵ و بعد بافت ۰/۶۰ بدست آمده است.

پرسشنامه باورهای هوشی توسط عبدالفتاح و بیس (۲۰۰۶)، با توجه به گروه نمونه ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی، بر اساس نظریه طرز تفکر (نظریه های ضمنی هوش) دوک (۲۰۰۰) تدوین شد. این مقیاس دارای ۱۴ ماده است. این ابزار، براساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده‌اند. ۷ ماده آن برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ ماده دیگر برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور افزایشی هوش) استفاده می‌شوند. الیوت و مک گریگور ضریب آلفای ۰/۸۲ تا ۰/۸۵ را برای این مقیاس گزارش داده‌اند. عبدالفتاح و بیس (۲۰۱۰) در پژوهشی این مقیاس را برای داده‌های به دست آمده از شرکت کنندگان در پژوهش در مصر و استرالیا با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی تجزیه و تحلیل کرده‌اند. در داده‌های نمونه مصری، آلفای کرونباخ برای باور ضمنی ذاتی ۰/۸۳ و برای باور ضمنی افزایشی ۰/۷۵ را به دست آورده‌اند که به ترتیب ۳۵/۵ و ۱۵/۳ درصد از واریانس کل را نشان می‌دهند. برای داده‌های استرالیا آلفای کرونباخ باور ضمنی ذاتی ۰/۷۸ و باور ضمنی افزایشی ۰/۷۶ به دست آمده که به ترتیب ۲۶/۵ و ۱۸ درصد واریانس کل را نشان می‌دهند. همچنین آن‌ها بین دو عامل ذاتی و افزایشی ضریب همستگی ۰/۳۳- را به دست آورده‌اند. در پژوهش هسلین، لاتام و ون‌دوال (۲۰۰۵) ثبات درونی برای باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمده است (نقل از پژوهش محبی نورالدین وند و همکاران، ۱۳۹۳). آلفای کرونباخ کل این مقیاس در پژوهش رستگار، حجازی، غلامعلی لوسانی و قربان جهرمی (۱۳۸۸) ۰/۸۳ گزارش گردیده است و در پژوهش محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ مؤلفه باور ذاتی هوش (۰/۷۴) و باور افزایشی (۰/۸۲) به دست آمده است.

یافته های پژوهشی

نتایج حاصل از بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه‌های نمونه نشان داد که میانگین (انحراف استاندارد) سن گروه نمونه ۱۶/۹۹ بود همچنین، جدول ۴-۱ نتایج حاصل از بررسی فراوانی پایه تحصیلی نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به پایه دوم است، این در حالی است که کمترین فراوانی مربوط به پایه سوم است. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم انسانی است. در مقابل، این نتایج نشان می‌دهد که کمترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی است. برای بررسی و آزمون مدل ساختاری آزمون مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در پسران از رویکرد دو مرحله ای پیشنهاد شده توسط اندرسون و گرینینگ^۳ (۱۹۸۸) استفاده شد. در این رویکرد ابتدا روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده و مکنون مدل با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی در قالب مدل اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله مدل اندازه‌گیری^۴ مدل اساسی پژوهش بررسی می‌شود. سپس مدل ساختاری^۵ و اندازه‌گیری مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) به صورت همزمان و با استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. قبل از بررسی نتایج، مفروضه های اساسی مدل یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده نشان داد که شاخص‌های کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در هر دو گروه نمونه پسران و دختران در دامنه ۳ تا ۳- قرار دارد؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. جهت بررسی مدل اندازه‌گیری مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) در گروه نمونه پسران از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. در این تحلیل خرده‌مقیاس‌های مربوط به متغیرهای مکنون پژوهش (خرده‌مقیاس‌ها) به عنوان نشانگرها یا متغیرهای مشاهده شده و چهار متغیر ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی، آگاهی فراشناختی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای مکنون در نظر گرفته شد. سپس با استفاده از نسخه بیست و چهارم نرم افزار اموس (AMOS) و با استفاده از روش حداکثر درستنمایی تحلیل انجام گرفت و شاخص‌های برازش مدل استخراج شد. جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری مدل مفهومی پژوهش در دو گروه نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تأییدی مدل اندازه‌گیری در دو نمونه

SRMR	RMSEA	CFI	TLI	NFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	مدل اندازه گیری
۰/۰۷۴	۰/۰۸۷	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۸۶	۰/۹۱	۲/۷۹	۵۶	۱۵۶/۶۰	پسران

۳ . Anderson & Gerbing

۸

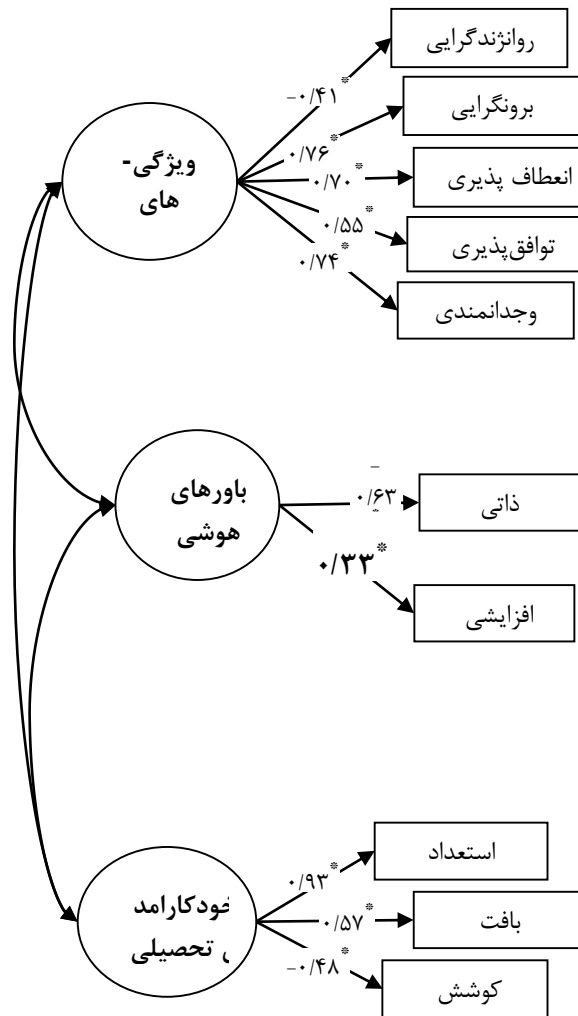
۳ . measurement model

۹

۴ . structural model

۰

نتایج جدول نشان می دهد تمامی شاخصهای برازش برای مدل اندازه گیری مدل مفهومی پژوهش در دامنه مطلوبی قرار دارند (برای مرور شاخص های برازش به کلاتری، ۱۳۸۸ و هومن، ۱۳۸۵ مراجعه فرمایید)؛ این نتایج نشاندهنده روایی سازه کل متغیرهای مکنون مدل ارائه شده است. در گام بعدی، پارامترهای برآورد شده در مدل اندازه گیری نمونه پسران، شامل بارهای عاملی و معناداری آنها گزارش شده است.



شکل ۱. پارامترهای برآورد شده در مدل اندازه گیری مدل مفهومی پژوهش

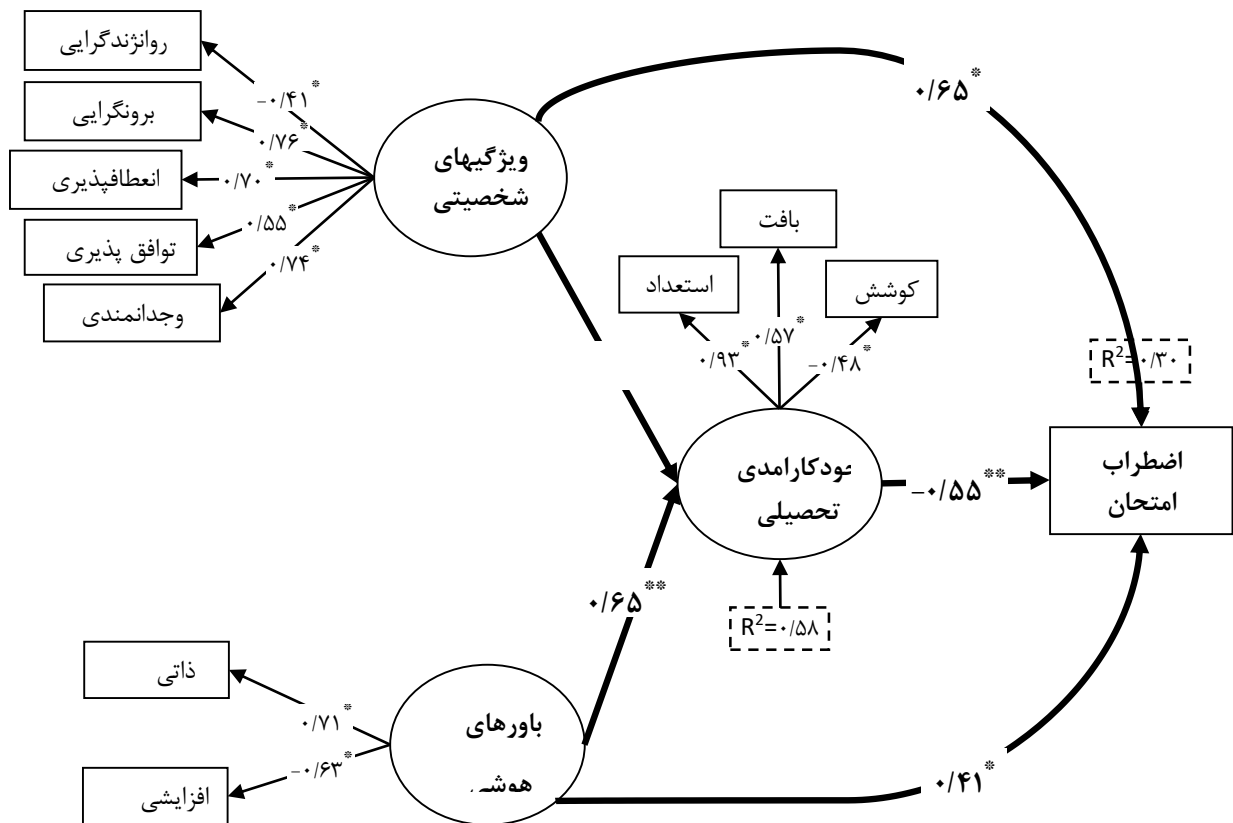
روش: حداکثر درستنمایی ($P < 0.01$)

نتایج مربوط به پایایی و روایی سازه عوامل مکنون نشان داد که CRI برای تمامی متغیرهای مکنون از ۰/۶ بالاتر است. این نتایج نشاندهنده پایایی سازه مطلوب برای این عوامل است (کلاتری، ۱۳۸۸). همچنین، نتایج نشان داد که AVE برای تمامی متغیرهای مکنون از ۰/۴ بالاتر است. این نتایج نشاندهنده روایی سازه مطلوب برای این عوامل است (کلاتری، ۱۳۸۸). جدول ۳ شاخصهای برازش برای مدل پژوهش حاضر را نشان می دهد.

جدول ۲. شاخصهای برازش مربوط به مدل اساسی پژوهش

SRMR	RMSEA	CFI	TLI	NFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	مدل اساسی
۰/۰۷۱	۰/۰۸۸	۰/۹۰	۰/۸۶	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۹۰	۲/۸۲	۶۹	۱۹۴/۸۱	پسران

همانطور که نتایج جدول ۴- نشان می دهد تمامی شاخصهای برازش برای مدل اساسی پژوهش در دامنه قابل قبول تا مطلوبی قرار دارند. این نتایج بدان معناست که داده های تجربی مدل مفهومی پژوهش حاضر را تایید می کنند. در گام بعد، پارامترهای برآورد شده برای مدل اساسی پژوهش، شامل بارهای عاملی و معناداری آنها، ضرایب مسیر استاندارد و معناداری آنها و ضرایب تبیین متغیرهای درونزای مدل مورد بررسی قرار گرفت. شکل ۲ این نتایج را نشان می دهد.



شکل ۲ پارامترهای برآورد شده برای مدل اساسی پژوهش در نمونه پسران

(روش حداکثر درستنمایی $P < 0.01$ ، $P < 0.05$)

نتایج ارائه شده در شکل ۲ نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی نشانگرها بر متغیرهای مکنون مربوط به خودشان معنادارند. همچنین، این نتایج نشان می‌دهد که تمامی ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای برونزا، شامل ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی به خودکارآمدی تحصیلی، و خودکارآمدی تحصیلی به اضطراب امتحان، در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادارند. علاوه بر این، نتایج ارائه شده نشان می‌دهد که این مدل توانسته است بیش از ۵۸ درصد از خودکارآمدی تحصیلی و ۳۰ درصد از تغییرات اضطراب امتحان پسران را تبیین کند. در پایان، برای بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و باورهای هوشی بر اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی تحصیلی و بررسی نحوه میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی از روش بوت استرپ^۱ ۲۰۰۰ مرتبه نمونه‌گیری مجدد^۲ با کارگیری نرم افزار اموس ۲۴ استفاده شد. جدول ۵ این نتایج را در بطور خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج بوت استرپ برای بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم مدل در نمونه پسران و دختران

فرضیات غیرمستقیم	شماره فرضیات	نمونه	اثر غیرمستقیم استاندارد	حد بالا	حد پایین	معناداری
ویژگی‌های شخصیتی بر اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد	۱	پسران	-۰/۱۸	-۰/۰۶۲	-۰/۲۷۱	۰/۴۰
باورهای هوشی بر اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد	۲	پسران	-۰/۱۳	-۰/۰۷۸	-۰/۲۷۶	۰/۳۹
آگاهی فراشناختی بر اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد	۳	پسران	-۰/۳۶	-۰/۱۷۱	-۰/۶۸۲	۰/۰۰۱

۱ . bootstrapping
۲ . resampling

بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم از طریق روش بوت استراپ با توجه به بین حدود بالا و حدود پایین اثرات که خود نشاندهنده دامنه اثر غیرمستقیم در ۲۰۰۰ نمونه گیری مجدد است، صورت می گیرد. اگر حدود بالا و پایین، صفر را در برگیرند، اثر غیرمستقیم معنادار است (پریچر و هیوز، ۲۰۰۸). بنابراین، با توجه به نتایج جدول ۵، تمامی اثرات غیرمستقیم مدل معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر همسو با یافته های بسیاری از پژوهش ها از جمله (وب، ۲۰۱۶) نشان داد که مدل ساختاری روابط بین ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان پسر معنادار است و مدل ساختاری حاضر با داده های بدست آمده برآزش نشان داد. بر اساس نتایج بدست آمده می توان گفت که افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا به توانایی هایشان در هر عملکرد اعتقاد دارند و به احتمال زیاد با تمام تلاش جهت موفقیت خود تلاش می کنند. افراد با خودکارآمدی بالا حتی با وجود موانع و پیامدهای منفی پشتکار زیادی خواهند داشت آنها قادر هستند در با ناکامی ها و ناامیدی ها کنار بیایند و بهتر به راه خود ادامه دهند آنها کمبود را نه به عنوان نتیجه پایانی بلکه فقط به عنوان یک عقب نشینی موقت قلمداد می کنند. خودکارآمدی درک شده نقش تعیین کننده ای بر خود انگیزی افراد دارد. زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می گذارد. افراد خودکارآمد تکلیفی که چالش انگیزی بیشتری دارند را انتخاب می کنند و اهداف بزرگتری را بر می گزینند و پایداری بیشتری نسبت به آن اهداف از خود نشان می دهند (ناصری و سعادت شامیر، ۲۰۱۴).

برلینگر (۲۰۱۴) نیز همسو با این یافته ها بیان کرده است که این افراد همچنین رویکردشان به موقعیت های پر استرس با اطمینان عمل کردن است و آنها قادر خواهند بود استرس ها را قبل از شروع عملکردشان مهار کنند و در واقع افراد خودکارآمد آسیب پذیری نسبت به استرس و افسردگی را ندارند. در نتیجه می توان نتیجه گرفت که توجه به خود کارآمدی دانش آموزان، می تواند کمک شایانی به پیشرفت تحصیلی آنها کند. چون که افرادی که احساس خودکارآمدی بالا دارند، دارای سلامت روان هستند، در مواجهه با تکلیف مشکل به جای اجتناب از آنها با تکالیف چالش می کنند، تعهد بالایی برای رسیدن به اهداف خود دارند، شکست خود را بیشتر به تلاش ناپسند و دانش و مهارت ناقص اما جبران پذیر اسناد می دهند. هنگام مواجهه با مشکل به جای اضطراب و ترس احساس آرامش را تجربه می کنند، دیدگاه گسترده ای از شیوه حل مساله دارند، بعد از شکست اعتماد تضعیف شده آنها به سرعت بهبود می یابد، در انجام تکالیف علاقه مندی و درگیری بیشتری از خود نشان می دهند و به راه حل های خود اطمینان دارند، ولی در عین حال انعطاف پذیر هستند (سعادت شامیر، صانعی و زارع، ۲۰۱۹، سعادت شامیر، صانعی و جلالی، ۲۰۱۷).

همچنین نتایج پژوهش (گالتون و همکاران، ۲۰۱۳) نشان داد افراد برونگرا در اکثر موارد سرگرم عوامل عینی و خارجی هستند و زیر نفوذ آن ها قرار دارد. افراد برونگرا توجه شدیدی به عوامل خارجی دارند و افعال ارادی خود را نتیجه ارزیابی ذهنی ندانسته؛ بلکه معلول مناسبات عوامل خارجی می دانند. برون گرایان افرادی خون گرم، زودآشنا، اهل معاشرت و گفت و گو هستند، به محسوسات و ملموسات توجه دارند، به راحتی دل می بندند و به راحتی دل بر می کنند، به سرعت تصمیمی می گیرند، در زمان حال زندگی می کنند، افراد مقید و اصولی نیستند. نتایج تحقیق نشان داد که برونگرایی با پیشرفت تحصیلی ارتباطی ندارد. نتایج نشان داد که سازگاری بیشتری رابطه را با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد، در واقع سازگاری، تفاوت های فردی در رابطه با همکاری های اجتماعی را منعکس می کند. این بعد به تمایل فرد به احترام گذاردن به دیگران دلالت دارد. این افراد به آسانی اعتماد دیگران را به خود جلب می کنند. همچنین نتایج نشان داد که بین وظیفه شناسی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه نسبی وجود دارد. این بعد به قابل اعتماد بودن فرد دلالت دارد. افراد با وجدان مسئولیت پذیر، پایداری، ساختار یافته و قابل اطمینان هستند. افراد بی وجدان بی ساختار، غیر قابل اعتماد و پریشان احوال هستند رویه های وظیفه شناسی شامل: کفایت، نظم و ترتیب، با وجدان بودن، خویشتنداری و محتاط در تصمیم گیری هستند (سعادت شامیر و مذبوحی، ۲۰۱۸؛ طاهری در تاج، دلاور و سعادت شامیر، ۲۰۱۹).

طبق نتایج بین گشودگی و پیشرفت تحصیلی ارتباط جزئی وجود دارد. دانش آموزان انعطاف پذیر، مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش های غیر متعارف هستند و آماده پذیرش عقاید اجتماعی و اخلاقی جدید هستند. آن ها سادگی و وضوح را بر پیچیدگی و ابهام ترجیح می دهند. رویه های انعطاف پذیری شامل: تخیل، زیبایی پسندی، احساسات، عقاید است. در نهایت بین روان رنجوری و پیشرفت تحصیلی ارتباط معکوس وجود دارد (امیدی و محمدخانی، ۱۳۸۷). دانش آموزان خودکارآمد تکلیفی که چالش انگیزی بیشتری دارند را انتخاب می کنند و اهداف بزرگتری را برمی گزینند و پایداری بیشتری نسبت به آن اهداف از خود نشان می دهند. وقتی احساس خودکارآمدی ایجاد می شود که دانش آموز قادر باشد با پشتکار و تلاش مداوم بر موانع غلبه یابد. هنگامی که دانش آموزان باور کنند که الزامات کسب موفقیت را دارند در مواجهه با ناملایمات و سختی ها پشتکار بیشتری به خرج می دهند و با تحمل سختیها، قوی تر و تواناتر می شوند (سالاری و سعادت شامیر، ۲۰۲۱؛ گنجعلی، سعادت شامیر و اساسه، ۲۰۲۲). تجربه هایی که اطمینان توانمندی فردی را فراهم کنند، به وی اجازه می دهند که مشکلات و شکست ها را بدون از دست دادن شایستگی ها تحمل کند. شدت و ضعف باورهای کارآمدی نیروی انسانی با توجه به موفقیتها و شکست های شغلی تجربه شده، کاربردهای مهمی برای مدیریت منابع انسانی دارند.

همچنین همسو با یافته های آلکازار، وردیجو، بوسو و اورتیجا (۲۰۱۵) و سعادت‌ی شامیر و صانعی (۲۰۱۹) مرزی و سعادت‌ی شامیر، ۲۰۱۹ و ۲۰۱۷) در تبیین فرضیه پژوهش می توان گفت فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی های گذشته تلاش می کنند و تکالیفی را ترجیح می دهند که سخت و جدید است ولی افراد با باورهای هوشی ذاتی، بیشتر اهداف عملکردی را انتخاب می کنند و تکالیفی را ترجیح می دهند که بتوانند آنرا بدون اشتباه انجام دهند. همان طور که منگر و لامپ (۲۰۰۸) هم در پژوهش خود که بر روی تعدادی از دانشجویان انجام دادند چنین مطرح کردند؛ اکثر دانشجویانی که هوش را ماهیتی انعطاف پذیر و افزایشی می دانند تلاش بیشتری نسبت به دانشجویان معتقد به هوش ذاتی دارند. ایونسوک هنگ و آکویی (۲۰۰۶) و بوفارد و بوچارد (۲۰۰۲)، نیز در پژوهش خود تحت عنوان تشکیل مفهوم باورهای هوشی در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان عادی اغلب برای کاهش اضطراب اجتماعی و از بین بردن یا کم کردن دشواری های بین فردی از راهبردهای شناختی استفاده می کنند؛ اما دانش آموزان تیزهوش اغلب از راهبردهای فراشناختی برای کاهش اضطراب اجتماعی و از بین بردن یا کم کردن دشواری های بین فردی بهره می برند و برای حل مسائل و تکالیف مشکل، تلاش بیشتری می کنند. دانش آموزان معتقد به هوش افزایشی تکالیف چالش برانگیز را ترجیح می دادند. امیدی، عبدالله و محمدخانی، پروانه (۱۳۸۷).

از آنجایی که برنامه ذهن آگاهی هم عملکرد جسمانی و هم عملکرد ذهنی را تقویت می کند، می توان انتظار داشت که شرکت کنندگان در برنامه ذهن آگاهی نگرش مثبت تری نسبت به توانایی های خود داشته باشند و در کنار آمدن با اضطراب و نگرانی به طور موفقیت آمیزی عمل کنند. به عبارت دیگر، این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی، برانگیختگی فیزیولوژیک و اضطراب می شود (کابات-زین، ۱۹۹۰). اولین دلیل این است که ذهن آگاهی باعث خاموش شدن کلید استرس و افزایش هوش می شود. وقتی فردی در معرض تهدید باشد بدیهی است که بدن و ذهن وی در یک حالت واکنشی پراسترس قرار دارد. این حالت پراسترس سبب می گردد قدرت درک و آگاهی او کمتر شود و واکنش های قضاوتی و خود به خودی وی بیشتر شود.

تضاد منافع

هیچگونه تضاد منفعی برای نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

References

- Abbasi anabad, A; Seadatee Shamir, A (2016). The effect of meta cognitive strategies instruction on secondary school male students working memory capacity and verbal short-term memory. *Science and Education*, N.12, p.452-456
- Baer, R.A. (2006). *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinicians Guide to Evidence Base and Application*. USA: Academic Press is an imprint of Elsevier.
- Bandura, A. (2011) *Guide for constructing self-efficacy scales (Monograph)*. Stanford, CA: Stanford University.
- Berliner, W. (2014) why do girls get better results? *Times Educational Supplement* (May 7 2004) London: TSL Education Ltd
- Bidaki, S., & Seadatee Shamir, A. (2014). Minnesota Multiphasic Personality Inventory Score in relapsed and non-relapsed addicted person. *International journal of education and applied sciences*, 1(3), 141- 146.
- Delbari, S, M, Seadatee Shamir, A. Imani Naini, M. (2020). Philosophy of education for elementary children. The role of Social Intelligence. 3(1):189-202
- Deyo M, Wilson KA, Ong J & Koopman C (2010). Mindfulness and rumination: dose mindfulness training led to reductions in the rumination thinking associated with depression? *Explore (NY)*; 5 (5), 265-71.
- Galton, M. Edwards, J., Hargreaves, L. and Pell, T. (2013) Continuities and discontinuities at transfer. In Galton, M. Gray, J. and Rudduck, J. *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14): Continuities and discontinuities in learning*. DfES Research report 443. London: DfES
- Garland, E. L., Gaylerd, G & Fredrickson, L (2012). Positive Reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59-67.
- Ghanjali, M., Saadati Shamir, A., & Asaseh, M. (2022). Inquiry factors affecting parents' compatibility with autism child. *Journal of Psychological Science*, 21(11 7), 1867 -1878. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1599-fa.html>

- Ghayebi Mehmandoost, M R., Ghadami, M., Seadatee Shamir, A., Rezaei, S. (2021). Developing a Model of Professional Competencies and Competencies of School Principals Based on Successful Managerial Intelligence with the Mediating Role of Personality Intelligence, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 11(42), 83-110.
- Goldin PR & Gross JJ (2011). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*; 10 (1), 83- 91.
- Grossman, P (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefit: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43
- Hassani, F; Dotaj , F; bagheri, F; seadatee Shamir, (2019) The Effectiveness of Teaching Academic Engagement on psychological Capital Female Students Secondary School. *Journal of Instruction and Evaluation*. 12(46), 123-140.
- Hatice, O. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109–1113.
- Herbert JD & Forman EM (2011). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: understanding and applying the new therapies*. 1st Ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Jahangard, H., Ghorban Jahromi, R., Dortaj, F., & Seadatee Shamir, A. (2022). The mediating role of attitudes toward learning and tolerance of ambiguity in the relationship between the need for cognition and the need for closure on the working memory of High School Students. *Educational Psychology*, 18(63), 31-58. doi: 10.22054/jep.2022.65508.3542
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Keng SL, Smoski MJ & Robins CJ (2013). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clin Psychol Rev*; 31(6), 1041-56.
- Khaleghi Tabar S 1 Kashani Vahid L. Seadatee Shamir A, Abolmaali Al-Hosseini. Kh((2022 The effect of successful intelligence model training on tolerance of ambiguity, self-regulatory learning strategies and social adjustment of female students. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences* Vol. 65, No.3, P: 1356-1372 Jul -Sep2022
- Kingston T, Dooley B, Bates A, Lawlor E & Malone K (2011). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychol & Psychother: Theor, Res & Pract*; 80, 193-203.
- Lilian, K.Y. L. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*. Vol. 1, pp. 154-183.
- Loo, C.W. & Choy, J.L.F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3), pp. 86-92.
- lotfi, N; Seadatee Shamir A. (2016).The relationship between personality characteristics and attachment styles and emotional breakdown. *Research in clinical psychology and counseling* .6((1) 98- 112
- MacDonald EE & Hastings PH (2011). Mindful Parenting and Care Involvement of Fathers of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*; 19:236–40.
- Mahdian, H; Asadzadeh, H; Shabani, H; Ahghar, G; Ahadi, H & Seadatee Shamir, A. (2011) The Role of Invitational Education and Intelligence Beliefs in Academic Performance. *Journal of Invitational Theory and Practice*, V, 17,3-10
- Marzi S, Seadatee Shamir A. (2019). The Role of Self-efficacy and Happiness in Predicting Self-criticism/reassurance among Teachers. *frooyesh*.; 8 (5) :153-162
- Marzi,S; seadatee shamir,A. (2017). A confirmatory factor analysis and validation of the forms of self-criticism/reassurance scale among teachers. *Iranian journal of educational sociology*, 1(3), 26-34
- Morowatisharifabad MA, Khankolabi M, Gerami MH, Fallahzade H, Mozaffari-khosravi H, Seadatee-Shamir A. (2016) Psychometric Properties of the Persian Version of Parenting Style and Dimensions Questionnaire: Implication for Children`s Health-related Behaviors. *Int J Pediatr*; 4(9): 3373-80. DOI: 10.22038/ijp.2016.7318
- Najafi Pāzuki, M., Darzi, A., Dastjerdi, M., Seadatee Shāmīr, A., Dānāye Tous, M. (2013). Syntactic awareness, working memory & reading comprehension. *Educational Innovations*, 12(1), 61-84.
- Nakamura, Y., Lipschitz, D & Westb, G (2011). Two sessions of sleep- focused mind-body bridging improve self-reported symptoms of sleep and PTSD in veterans: A pilot randomized controlled trial. *Journal of psychosomatic Research*, 70, 335- 345.

- Naseri, M., & Seadatee Shamir, A. (2014). Self-directed skills enhancement through cognitive skills training. *International journal of education and applied sciences*, 1(5), 235- 240.
- Nazari, M., Seadatee Shamir, A., Bagheri Noaparast, K., & Rezaei, S. (2021). Identifying the Scientific and Philosophical Foundations of Educating Gifted Students in Finland and Iran and Providing a Pattern for Iran. *Educational Psychology*, 17(61), 77-103. doi: 10.22054/jep.2021.62013.3400
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding, R., and Rayner, S. (Eds.) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Partovi Piro o z, L., Jomehri , F., Seadatee Shamir , A., & Hasani, J. (2022). Structural model of health anxiety based on intolerance of uncertainty and anxiety sensitivity with mediating the role of rumination in college students. *jayps* , 3(2): 278 -290 .
- Piet J & Hougaard E (2012). The effect of mindfulness based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and met analysis. *Clin Psychol Rev*, 11 (31), 1032-40.
- Rahpeyma Aghmiuni S, Dortaj F, Seadatee Shamir A, Abolmaali K. Exploring and identifying the components of teacher-child interaction process quality: qualitative research. *J Child Ment Health*. 2021; 8 (2):62-77.
- Rosenzweig, S., Greeson, J. M., Reibel, D. K., Jasser, S. A & Beasley, D. (2011). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: Variation. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 29-36.
- Salari M, Seadatee Shamir A. (2021). Construction and Standardization of Passion Quotient Test in Elementary Students, *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2): 188-194.
- Schunk, D. H. (2016). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86
- Seadatee Shamir A, Mazboohi, S., MARZI, S. (2019). A confirmatory factor analysis and validation of the forms of self-criticism/reassurance scale among teachers. *Quarterly journal of Educational Measurement*, 9(34), 133-147. doi: 10.22054/jem.2019.20805.1520
- Seadatee Shamir A, Sanee'I Hamzanlouyi R. (2017). Relationship between Intelligence Beliefs and Achievement Motivation with Self-Regulated Learning in Students with Veteran Parents Injured More than 40%. *Iranian Journal of War & Public Health*.; 9(4):205-210.
- Seadatee Shamir A, Saniee M, Zare E (2019). Effectiveness of Couple Therapy by Gottman Method on Family Function and Marital Adjustment in Divorce Applicant Couples. *IJRN*. 5 (2) :10-17
- Seadatee Shamir A, Tahergholami, R. Jalai,sh(2017) The Impact of Metacognitive Skills Training on the Reduction of Academic Procrastination and Test Anxiety. *Quarterly journal of family & research* 14 (1) :89-102
- Seadatee Shamir, A, Kiāmanesh, A., Kadivar, P., Ali Hamidi, M. (2010). Working memory, reading performance and academic achievement in male monolingual and bilingual students. *Educational Innovations*, 9(3), 89-124.
- Seadatee Shamir, A. Mazbohi, S (2018) Predicting the Responsibility of Secondary School Girl Students Based on self-efficacy and spiritual intelligence. *Educational Psychology*, V. 14, N. 48, p-127-145
- Seadatee Shamir, A. Najmi, M, Rezaiee Haghshenas, M (2018) The Effectiveness of Reality Therapy Training on Responsibility and Encouragement. Marriage in married students of Azad University. *Journal of research in educational systems* V.12. Special Issue, P.563-669
- Taheri, F., dortaj, F., delavar, A., Seadatee Shamir, A. (2019). The Effectiveness of Mindfulness Program on Academic Engagement: The Mediating roles of Academic Stress and Academic Burnout. *Journal of Psychological Studies*, 14(4), 157-174. doi: 10.22051/psy.2019.22600.1749
- Tanhaye Reshvanloo F, keramati, R; Seadatee Shamir A. (2016). Optimism and self-esteem in adolescent girls: The role of identity styles *Journal of Applied Psychology*, Vol. 6, No. 2(22), summer 2012, 73-90
- Tanhaye Reshvanloo F, Saadati Shamir A. (2016). Construct validity and reliability of Symptom Checklist-25 (SCL-25). *Journal of Fundamentals of Mental Health*; 18(1): p. 48-56.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.
- Vazife, A, Seadatee Shamir, A. Bahrami. H (2020) Creating and Standardizing the Creative Mind Test. *journal of Sociology of Education*, p. 204-214,
- Webb, J. L. (2016). Measuring 10-11 Year Olds' Self-Efficacy Beliefs: An Investigation into the Relationship with Science Performance. Unpublished MEd Thesis. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.

- Williams, J. M. G (2007). Mindfulness-based Cognitive therapy for prevention of recurrence of suicidal behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 6 (2), 201-210.
- Zahmatkesh, Z; Hosseini Nassab, S, D; Seadatee Shamir, A. (2016) Examining the Relationship between Working Memory and Intelligence with Female Students` Academic Achievement in Monolingual and Bilingual High School of Tehran. *Journal of Instruction and Evaluation*. 8, (32), 111-134.DOI: JINEV289
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (2002) *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association: Washington.