

پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان

امین رفیعی‌پور*

سعید شفق‌تی**

علی عابدینی***

طیبه جعفری****

چکیده

اضطراب امتحان اختلالی است که عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر تهران در سال ۱۳۹۷ بود که تعداد ۲۲۶ از آن‌ها (۱۳۲ دختر و ۹۴ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله انتخاب شدند و در این پژوهش شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۸۰) و مقیاس دشواری تنظیم هیجان (۲۰۰۴) بود. از تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج آزمون همبستگی نشان داد که ابعاد دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان همبستگی مثبت دارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز حاکی از این بود که ابعاد دشواری تنظیم هیجان نقش معناداری در تبیین واریانس اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارد. از این رو لازم است در رابطه با کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، مداخلات روان‌شناختی را به سمت بهبود تنظیم هیجانی سوق داده شود.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، تنظیم هیجان، دانش‌آموز

* استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) rafiepoor2000@yahoo.com

** کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی بالینی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

*** کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، واحد ارسنجان فارس، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

**** کارشناسی ارشد، روان‌شناسی بالینی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۳

مقدمه

اضطراب امتحان، اضطرابی است که ناشی از قرار گرفتن در موقعیت امتحان بوده و با ترس شدید از عملکرد ضعیف در امتحانات و آزمون‌ها مشخص می‌شود (نی، لائو و لایو، ۲۰۱۱). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان از ۲۲ تا ۳۲ درصد بوده که این برآورد در ایران برای دانش‌آموزان دبیرستانی ۲۷ درصد گزارش شده است (فتیحی، برمه زیار و محبی، ۱۳۹۶). اضطراب آزمون متغیر مهمی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (اسپیلبرگر، آنتون و بیدیل^۲، ۲۰۱۵) و به‌عنوان عامل ایجادکننده تداخلات شناختی در فرایند توجهی، افکار تحریف‌شده و نامرتبط با تکلیف، سبب ایجاد اختلال شناختی در فرایند یادگیری، افت عملکرد تحصیلی و رویگردانی از مدرسه می‌شود (ریس^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). به اعتقاد ساراسون^۴ (۱۹۸۰) اضطراب آزمون نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد، منجر می‌شود. پیامدهای منفی گوناگون فردی و اجتماعی مانند کاهش عزت‌نفس، موفقیت و کارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان همراه است و لزوم شناسایی متغیرهای مرتبط با اضطراب آزمون را به‌منظور درمان و پیشگیری از بروز آن ضروری می‌کند (پارکس-استام، گالویتزر و اوتینگین^۵، ۲۰۱۰). دشواری در تنظیم هیجان یکی از متغیرهایی است که به نظر می‌رسد می‌تواند با اضطراب امتحان رابطه داشته باشد.

هیجان‌ها در پاسخ‌دهی رفتاری، فرآیند تصمیم‌گیری، ارتقاء حافظه برای وقایع مهم و تسهیل تعاملات بین فردی نقش مهمی را ایفا می‌کند. تنظیم هیجان به‌عنوان فرآیندهایی که از طریق آن افراد هیجان‌اتشان را برای پاسخ به توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل می‌کنند، در نظر گرفته می‌شود (الدوا، الن-هوکسما و شوایزر^۶، ۲۰۱۰) و مکانیسمی است که افراد به‌واسطه آن (دانسته یا ندانسته) هیجان‌اتشان را برای رسیدن به

1. Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K.
2. Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J.
3. Reiss, N., et al.
4. Sarason, I. G.

5. Parks-Stamm, E. J., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G.
6. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S.

پیامد موردنظر تغییر می‌دهند (شیپز، ساری و گلاس^۱، ۲۰۱۵). دشواری در تنظیم هیجان فرایندی واحد و همگون نیست، بلکه از طریق سازوکارهای مختلفی تحقق می‌یابد. اختلال در نظم جویی هیجان غالباً با دشواری و عدم توانایی در مقابله با تجربه و پردازش هیجان‌ها مشخص می‌شود (باردین، تال، دیکسون-گاردون، استیونز و گراتز^۲، ۲۰۱۵). برخی پژوهشگران دریافته‌اند که دشواری در تنظیم هیجان، مستلزم فعال شدن برخی فرایندهای شناختی است؛ گوناگونی این فرایندهای شناختی، منجر به راهبردهای دشواری در تنظیم هیجان متنوع و جداگانه‌ای می‌شود (کینیارگ، بلاستین، اسپینازولا و واندرکالک، ۲۰۱۷). الگوی دشواری در تنظیم هیجان در یک مفهوم گسترده از جمله دشواری در شناسایی و توصیف احساسات، دشواری تنظیم هیجان و رفتار توصیف می‌شود؛ بنابراین بدتنظیمی هیجان به استفاده از روش‌های ناسازگارانه در پاسخ به هیجان‌ات تعریف شده است و شامل پاسخ‌های فاقد پذیرش، دشواری در کنترل رفتارها در بستر پریشانی هیجانی و نقص در استفاده عملکردی از هیجان‌ات به‌عنوان اطلاعات محیطی و درونی است (کلیمانسکی، کراتیس، مک‌لاکلینگ و نولن-هوکسما^۳، ۲۰۱۷). در این راستا، نتایج مطالعات بیانگر این است که ظرفیت و توانایی اینکه چگونه افراد هیجان‌ها را تجربه و ابراز کنند عامل کلیدی برای سلامت روانی بوده (زیمرمن و ایوانسکی^۴، ۲۰۱۸؛ شیپز و همکاران، ۲۰۱۵) و مشکل در نظم جویی هیجان مؤثر ویژگی اصلی بسیاری از اختلالات روانی است (تامیر^۵، ۲۰۱۶؛ کای، سان و وین^۶، ۲۰۱۷). به‌طور مثال مطالعه قاسم‌پور، ایل‌بیگی، حسن‌زاده و ناصری (۱۳۹۰) نشانگر آن است که دانشجویان سیگاری نسبت به دانشجویان غیر سیگاری به‌احتمال بیشتری از راهبرد ناسازگارانه تنظیم هیجان استفاده می‌کنند. اندامی و گلزاری (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند افرادی که عادت به استفاده از راهبردهای سازگارانه برای تنظیم هیجان‌اتشان در زندگی روزمره خود دارند، تاب‌آوری بیشتری در برابر استرس، از خود نشان می‌دهند.

با توجه به اینکه اضطراب امتحان با پیامدهای مخربی از جمله افت عملکرد تحصیلی، کاهش بازدهی دانش‌آموزان و عزت‌نفس آن‌ها همراه است پرداختن به مطالعاتی که می‌تواند به شناسایی عوامل دخیل در میزان اضطراب امتحان کمک کند حائز اهمیت

1. Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J.
2. Bardeen, J. R., Tull, M. T., Dixon-Gordon, K. L., Stevens, E. N., & Gratz, K. L.
3. Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S.

4. Zimmermann, P., & Iwanski, A.
5. Tamir, M.
6. Cai, J., Sun, M., & Wen, M. A.

است. از طریق شناسایی این عوامل است که می‌توان به پیشگیری و درمان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان و کمک به آن‌ها در جهت استفاده هرچه بیشتر از توانایی‌های خود امیدوار بود. این مطالعه بر متغیر ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در رابطه با اضطراب امتحان تأکید دارد و به دنبال بررسی پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران است.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان نوجوان آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۱۳۹۷ بودند. تعداد ۲۲۶ نوجوان بین سنین ۱۲ تا ۱۴ سال (کلاس هفتم تا نهم مدارس شهر تهران) شامل ۱۳۲ دختر و ۹۴ پسر در این پژوهش شرکت کردند که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. خوشه‌ها شامل مدارس دوره اول متوسطه شمال شهر تهران بود. از بین این مدارس ۷ مدرسه دوره اول متوسطه و از بین هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. در نهایت، شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی از بین این کلاس‌ها انتخاب شدند. از دیدگاه جیمز استیونس در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، باید به ازای هر متغیر پیش‌بین ۱۵ مورد در نظر گرفت (هومن، ۱۳۹۳). بر این اساس و با توجه به متغیر پیش‌بین در این مطالعه که دارای ۶ زیرمقیاس است تعداد حجم نمونه لازم برابر با ۹۰ است که برای اعتبار و دقت بیشتر نتایج در نهایت ۲۲۶ نفر در مطالعه شرکت کردند. قبل از شرکت در پژوهش، در مورد رضایت شرکت‌کنندگان از شرکت در پژوهش اطمینان حاصل شد. در ادامه و پس از توضیح در مورد موضوع و هدف پژوهش و ابراز تمایل شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت. همچنین برای آن‌ها توضیح داده شد که نتایج پژوهش محرمانه باقی خواهد ماند. برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و روش‌های آمار استنباطی شامل آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد:

مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر: ابزاری خود گزارشی است که اسپیلبرگر در سال ۱۹۸۰ ساخته است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. این مقیاس دو بخش دارد: بخش نگرانی یا شناختی با ۹ ماده و بخش

هیجانی یا جسمی با ۱۱ ماده. آزمودنی‌ها بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت از دامنه هرگز تا اغلب به آن پاسخ می‌دهند. این گزینه‌ها به ترتیب از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده اضطراب امتحان بالا است. ضریب پایایی بخش نگرانی، بخش هیجانی و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر ۰/۹۲ و ضریب پایایی آن بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (اسپیلبرگر، ۱۹۹۵). همبستگی مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر با مقیاس اضطراب آزمون ساراسون در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ است و همبستگی کل پرسشنامه اسپیلبرگر با پرسشنامه اضطراب حالت - صفت وی در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است (استوبر و همکاران، ۲۰۰۴). روایی و پایایی این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۴) در ایران به تأیید رسیده است. این پژوهشگران، ضریب آلفای کرونباخ برای کل نمونه‌ها، نمونه‌های پسر و دختر را به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۰ و در روش باز آزمایی، ضرایب همبستگی برای کل نمونه‌ها ۰/۷۷، نمونه‌های پسر ۰/۶۷ و دختر ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند و در تحلیل عاملی تأییدی نیز شاخص‌های برازش قابل قبول به دست آمد که نشان‌دهنده روایی سازه این پرسشنامه است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در این مطالعه ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس دشواری تنظیم هیجان - مقیاس دشواری تنظیم هیجان^۱ (گرتز و رومر، ۲۰۰۴) یک ابزار ۳۶ گویه ای است که سطوح نقص و نارسایی تنظیم هیجانی فرد را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) در شش زمینه به شرح زیر می‌سنجد: عدم پذیرش هیجان‌های منفی^۲، دشواری در انجام رفتارهای هدفمند^۳، دشواری در مهار رفتارهای تکانشی^۴، دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش تنظیم هیجان^۵، فقدان آگاهی هیجانی^۶ و فقدان شفافیت هیجانی^۷. نمره بیشتر در هر یک از زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس، نشانه دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دشواری

1. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)
2. nonacceptance of negative emotions
3. difficulties engaging in goal-directed behaviors

4. difficulties controlling impulsive behaviors
5. limited access to effective emotion regulation strategies
6. lack of emotional awareness
7. lack of emotional clarity

تنظیم هیجان شامل همسانی درونی، پایایی بازآزمایی و روایی سازه و پیش‌بین در پژوهش‌های خارجی تأیید شده است (گرتز، روزنتال، تول، لجوز و گوندلسان، ۲۰۰۶؛ گرتز و رومر، ۲۰۰۴؛ گرتز و تول، ۲۰۱۰). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در نمونه‌های بالینی ($n=187$) و غیر بالینی ($n=763$)، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند (بشارت، ۱۳۸۶). در این پژوهش‌ها، ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس از ۰/۷۹ تا ۰/۹۲ به دست آمد. پایایی بازآزمایی مقیاس دشواری تنظیم هیجان برای نمونه‌های بالینی ($n=85$) و غیر بالینی ($n=156$) در دو نوبت با فاصله‌های ۴ تا ۶ هفته برای نمره کل مقیاس از ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در همین مطالعه روایی ملاک این پرسشنامه از طریق همبستگی بالای نمرات آن با نمرات مقیاس ناگویی هیجان تورنتو مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. نتایج پژوهش نشان داد که اضطراب امتحان با ابعاد دشواری در تنظیم هیجان دارای همبستگی مثبت معنادار است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- عدم پذیرش هیجان‌های منفی	۱۷/۹۲	۴/۱۸	۱						
۲- دشواری در انجام رفتارهای هدفمند	۱۷/۷۴	۵/۱۶	۰/۵۷**	۱					
۳- دشواری در مهار رفتارهای تکانشی	۱۶/۰۲	۵/۲۹	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۱				
۴- دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش	۱۷/۷۹	۵/۶۱	۰/۳۷**	۰/۲۶**	۰/۵۸**	۱			
۵- فقدان آگاهی هیجانی	۱۶/۸۷	۴/۵۹	۰/۴۱**	۰/۱۵**	۰/۲۴**	۰/۳۶**	۱		
۶- فقدان شفافیت هیجانی	۱۷/۱۹	۶/۳۶	۰/۶۳**	۰/۵۴**	۰/۱۱	۰/۱۸**	۰/۱۴	۱	
۷- اضطراب امتحان	۲۳/۷۹	۴/۱۶	۰/۲۹**	۰/۵۶**	۰/۱۸**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۰/۲۰**	۱

** $P < 0.01$

در ادامه برای بررسی نقش ابعاد دشواری تنظیم هیجان بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده شده است. قبل از اجرای تحلیل رگرسیون مفروضه‌های تحلیل رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج این آزمون نشان داد داده‌های مربوط به تمام متغیرها نرمال می‌باشند ($p > 0/01$). همچنین در بررسی مفروضه‌ی نرمال بودن، با توجه به تأکید بر نقطه برش ± 3 برای مقادیر چولگی و کشیدگی به‌عنوان دامنه نرمال و اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در این مطالعه به ترتیب در دامنه $-0/227$ تا $1/078$ و کشیدگی آن‌ها در دامنه $-0/202$ تا $1/825$ قرار داشت؛ حاکی از تحقق پیش‌فرض نرمال بودن توزیع است. شاخص تشخیص هم خطی برای هر کدام از ابعاد دشواری تنظیم هیجان به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین به‌صورت جداگانه بررسی شد. با توجه به اینکه ضریب همبستگی بین متغیرهای مستقل بالاتر از $0/70$ نبوده است، بنابراین احتمال هم خطی بودن چندگانه مطرح نبوده و به عبارتی هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد. به‌منظور بررسی پیش‌فرض استقلال خطاها و عدم هم خطی بین متغیرهای پیش‌بین آماره دورین واتسون بررسی شد. چنانچه آماره به دست آمده، کمتر از 4 باشد، نشان‌دهنده استقلال خطاها است. برای این تحلیل، مقدار این آماره $2/98$ به دست آمد و بیانگر آن است که هیچ‌گونه تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است؛ بنابراین برای استفاده از تحلیل رگرسیون مانعی وجود نداشت.

در جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس حاصل از اجرای تحلیل رگرسیون آمده است. همان‌گونه که قابل مشاهده است، مدل رگرسیون حاصل در سطح کمتر از $0/001$ معنادار است ($F= 56/04$)؛ بنابراین معناداری مدل کلی پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان مورد تأیید است و برای تعیین اینکه دشواری تنظیم هیجان هر کدام و هر یک از مؤلفه‌های آن توان تبیین چه مقدار از واریانس اضطراب امتحان را دارند به گزارش نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ پرداخته شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس رگرسیون اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری تنظیم هیجان

مدل	SS	DF	MS	F	Sig
رگرسیون	27186/11	6	4531/01	56/04	0/00
باقیمانده	36446/21	119	306/27		
کل	63632/32	225			

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان برای پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در جدول ۳ آمده است. ابعاد دشواری تنظیم هیجان با هم توانستند ۴۹/۲ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کنند. از بین ابعاد دشواری در تنظیم هیجان دشواری در مهار رفتارهای تکانشی و فقدان شفافیت هیجانی معنادار نبودند و سایر مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان سهم معناداری در پیش‌بینی اضطراب امتحان داشتند.

جدول ۳. نتایج رگرسیون اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بر اساس ابعاد دشواری تنظیم هیجان

تولرنس	sig	t	β	B	پیش‌بینی کننده‌ها
-		۱۰/۱۶	-	۲۱/۰۲۵	مقدار ثابت
۰/۱۶۳	۰/۰۳	۲/۰۴۷	۰/۵۸۱	۰/۷۹۲	عدم پذیرش هیجان‌های منفی
۰/۱۸۴	۰/۰۰	۷/۱۲	۰/۸۵	۲/۰۱۶	دشواری در انجام رفتارهای هدفمند
۰/۱۳۶	۰/۵۹	۰/۴۲	۰/۰۸۷	۰/۱۲۱	دشواری در مهار رفتارهای تکانشی
۰/۲۰۱	۰/۰۰	۴/۹۷	۰/۷۱	۱/۷۳۰	دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش تنظیم هیجان
۰/۱۲۸	۰/۰۱	۲/۸۶	۰/۵۰۹	۰/۸۳	فقدان آگاهی هیجانی
۰/۱۲۵	۰/۶۶	۰/۳۵	۰/۰۳۴	۰/۰۹۷	فقدان شفافیت هیجانی

$$R=۰/۷۰۴؛ R^2=۰/۴۹۲؛ F=۳۲/۷۵؛ R^2=۰/۴۶۹؛$$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که اضطراب امتحان با دشواری در تنظیم هیجان رابطه مستقیم دارد. این یافته با نتایج مطالعات موسوی (۱۳۸۹)؛ حیدریان و نوروزی (۱۳۹۳)؛ بورنس^۱ (۲۰۰۴)؛ منین و همکاران (۲۰۰۵)؛ برادلی و همکاران^۲ (۲۰۱۰) همسو است. در تبیین چنین یافته‌ای می‌توان بیان کرد که در مفهوم‌سازی اضطراب امتحان، مدل‌های اولیه به دو بعد شناختی و هیجانی تأکید دارند (ماسک و برادر، ۱۹۹۹). بعد شناختی بر عنصر ارزیابی و بعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند. مدل‌های مؤخرتر بر سه بعد شناختی، فیزیولوژیک-هیجانی و رفتاری تأکید دارند (کاسدی و جانسون^۳، ۲۰۰۲). آنچه در هر دو مدل قبل توجه است این است که ابعاد شناختی و رفتاری اضطراب امتحان ریشه در بعد هیجانی آن دارند. به عبارت دیگر در یک فرد با اضطراب امتحان، تمام افکار ناکارآمد

1. Burns, D.J.
2. Bradley, R. T.,

3. Cassady, J. C., & Johnson, R. E.

و ناراحت‌کننده اعم از نگرانی در مورد نتایج امتحان یا عملکرد در امتحان و یا نشخوار فکری در مورد میزان فهم خود از مطالب درسی و همچنین رفتارهای وابسته به این افکار مانند اجتناب از امتحان و کنترل افراطی مسائل مربوط به درس و امتحان، مربوط به هیجانات ناسالم و منفی است که به این شکل و در قالب مجموعه‌ای از افکار و رفتار نابهنجار خود را نشان می‌دهند. از سوی دیگر چنین الگوهای هیجانی و احساسی عوامل متعدد را شامل راهبردهای یادگیری (کلارک، کراندال و روینسون، ۲۰۱۸)؛ خودتنظیمی کلی، سبک‌های تفکر (اسکنل، رینگسن، رافلدر و رارمان، ۲۰۱۵) و راهبردهای مقابله‌ای (اکواردو و همکاران، ۲۰۱۵) را به شکلی منفی و آسیب‌زا تحت تأثیر قرار داده و با به راه افتادن یک سیکل معیوب، این عوامل نیز خود با بازخورد منفی الگوی هیجانی را متأثر ساخته و موجب تشدید هیجانات منفی و اضطراب امتحان می‌شود.

افرادی که نسبت به هیجان‌های خود از آگاهی و شفافیت کافی برخوردارند و هیجانات را کاملاً پذیرا هستند دارای این توانایی روانی هستند که با گذرا دانستن این هیجانات، بدون داشتن تعارض درونی به بیان و ابراز هیجانات خود بپردازند و از اضطراب و هیجانات منفی دور باشند (کلیمانسکی، کراتیس، مک‌لاکلینگ و نولن-هوکسما، ۲۰۱۷). در مقابل، افرادی که در پذیرش و آگاهی نسبت به هیجانات خود ضعیف عمل می‌کنند و هیجانات درونی‌شان از دسترسشان خارج بوده یا به صورت واکنشی به آن‌ها پاسخ می‌دهند، به گونه‌ای تحت تأثیر این هیجانات قرار می‌گیرند که گویی هیجان‌های آن‌ها بی‌معنی هستند تا ابد به صورت نامطلوب و غیرقابل کنترل ادامه می‌یابند و آنان را از پای درمی‌آورند، فقط مختص خود آن‌ها هستند، قابل بیان نیستند و بنابراین هیچ‌گاه اعتبار یابی نخواهند شد؛ به احتمال بیشتری در برابر آن‌ها احساس درماندگی می‌کنند و بیشتر دچار اضطراب می‌شوند (کای، سان و وین، ۲۰۱۷). به‌طور کلی، دانش‌آموزانی که در تنظیم و پردازش هیجانات خود مشکل دارند، اغلب دچار پریشانی روان‌شناختی هستند و به میزان زیادی از هیجانات منفی رنج می‌برند و این امر موجب مشکلات متعدد مانند درک منفی از خویشتن، نگرانی نسبت به روابط با دیگران و عملکرد اجتماعی نامناسب و از جمله اضطراب می‌شود. برعکس، آموزش و یادگیری تنظیم هیجان، دانش‌آموزان را با نحوه ابراز مناسب هیجانات در موقعیت‌های مختلف آشنا کرده و آن‌ها با پذیرش هیجانات خویش، ابراز به موقع و مهار ابعاد منفی هیجانات، می‌توانند تصور

منفی از خود را بهبود بخشند و خود را به‌عنوان فردی توانمند تلقی کنند که این خود منجر به کاهش سطح اضطراب از جمله اضطراب امتحان می‌شود.

به‌طور خلاصه، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان، دارای توان پیش‌بینی اضطراب امتحان است. پیشنهاد می‌گردد مطالعات آتی در سطح مداخلاتی به ارائه طرح‌های درمان مبتنی بر متغیرهای پژوهش بپردازند و نتایج خود را در سطح علی بیان کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی بر روی جمعیت وسیع‌تر که قابلیت تعمیم نتایج را می‌دهند، انجام شود. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است، بنابراین محدود بودن ابزار پژوهش به پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر است. این یافته‌ها را می‌توان به‌منزله پشتوانه پژوهشی برای تقویت مدل‌های نظری مرتبط با مشکلات روان‌شناختی در نوجوانان و دانش‌آموزان به کار گرفت. با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بر اساس ابعاد دشواری تنظیم هیجان، پیشنهاد می‌شود به‌منظور کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، آموزش استفاده از راهبردهای هیجانی مثبت و سازگارانه در سنین کودکی و توسط والدین آغاز شده و با ادامه آن در مدارس، از شکل‌گیری اضطراب به‌ویژه اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پیشگیری به عمل آید.

منابع

- ابوالقاسمی، ا.، هنرمند، م.، و نجاریان، ب. (۱۳۸۴). اثربخشی آموزش تلقیح استرس و درمان حساسیت‌زدایی منظم در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*، ۴، ۳۳-۴۹.
- اندامی، م. و گلزاری، ح. (۱۳۹۲). نقش راهبردهای نه‌گانه تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی تاب‌آوری. *مجله اندیشه و رفتار*، ۴، ۸۳-۶۹.
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان. گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران. *مجله پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۹، ۱۲۱-۱۳۱.
- حیدریان، آ. و نوروزی، م. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۵، ۱۰۶-۱۲۲.
- فتحی، ا.، برمه‌زیار، س. و محبی، س. (۱۳۹۶). بررسی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی شهر قم و عوامل مرتبط با آن در سال ۱۳۹۵. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰، ۷۲۰-۷۲۶.

قاسم‌پور، ع.، ایل‌بیگی، ر.، حسن‌زاده، ش. و ناصری، ا. (۱۳۹۰). مقایسه تنظیم هیجان در دانشجویان سیگاری و غیر سیگاری. *فصلنامه سلامت و روان‌شناسی*، ۱، ۲۴-۳۹.

موسوی، م. (۱۳۸۹). اثربخشی روش مطالعه‌ی مردر بر دانش فراشناختی، یادداری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران*.

هومن، ح. ع. (۱۳۹۳). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. چاپ ششم. تهران: سمت.

References

- Abolghasemi, A., Honarmand, M., & Najarian, B. (2004). The Effectiveness of Stress Inoculation Training and Regular Desensitization Therapy in Students with Test Anxiety. *Journal of Psychology*, 4, 49-33.
- Acquadro Maran, D., Varetto, A., Zedda, M., & Ieraci, V. (2015). Occupational stress, anxiety and coping strategies in police officers. *Occupational medicine*, 65(6), 466-473.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Andami, M.; & Golzari, H. (2012). The Role of Nine Cognitive Emotion Regulation Strategies in Predicting Resilience. *Journal of Thought and Behavior*, 4, 83-69.
- Bardeen, J. R., Tull, M. T., Dixon-Gordon, K. L., Stevens, E. N., & Gratz, K. L. (2015). Attentional control as a moderator of the relationship between difficulties accessing effective emotion regulation strategies and distress tolerance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(1), 79-84.
- Besharat, M. A. (2007). Investigation of Psychometric Properties of Emotion Regulation Difficulty Scale. Research Report, University of Tehran. *Journal of Modern Psychological Research*, 9, 131-121.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 35(4), 261-283.
- Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80(2), 119.
- Cai, J., Sun, M., & Wen, M. A. (2017). Effect of Emotion Regulation on Anxiety in Patients Undergoing Functional Endoscopic Sinus Surgery under Acupuncture-drug Compound Anesthesia. *Shanghai Journal of Acupuncture and Moxibustion*, 36(3), 295-299.
- Carnes-Holt, K. (2012). Child-parent relationship therapy for adoptive families. *The Family Journal*, 20(4), 419-426.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295.
- 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.
- Fathi, A.; Bermeh Ziar, S.; & Mohebbi, S. (2017). Assessment of exam anxiety in pre-university students of Qom city and its related factors. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 10, 726-720.
- Ghasempour, A., Ilbeigi, R., & Hassanzadeh Naseri, A. (2011). Comparison of emotion regulation in smoker and non-smoker students. *Journal of Health and Psychology*, 1, 24-39.

- Heydarian, A; & Nowruzi, M. (2013). Predicting test anxiety based on students' emotion regulation and perfectionism. *5*, 122-106.
- Hooman, H. A. (2013). *Understanding the Scientific Method in the Behavioral Sciences*. Tehran: Post Publications. Sixth Edition.
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive therapy and research*, *41*(2), 206-219.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour research and therapy*, *43*(10), 1281-1310.
- Mousavi, M. (2009). The Effectiveness of the Male Study Method on Students' Metacognitive Knowledge, Retention, and Test Anxiety. *Proceedings of the Third Congress of the Iranian Psychological Association*, 371-373.
- Musch, J., & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(1), 105-116.
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 736-741.
- Parks-Stamm, E. J., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). Implementation intentions and test anxiety: Shielding academic performance from distraction. *Learning and Individual Differences*, *20*(1), 30-33.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(3), 287-316.
- Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U., & Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. imagery rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, *208*, 483-489.
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance—Do gender and test anxiety matter?. *Learning and Individual Differences*, *38*, 90-98.
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*, 379-405.
- Slonim, T. (2014). The polyvagal theory: Neuropsychological foundations of emotions, attachment, communication, & self-regulation. *International Journal of Group Psychotherapy*, *64*(4), 593-600.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications*, 317-344.
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, *20*(3), 199-222.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2018). Development and Timing of Developmental Changes in Emotional Reactivity and Emotion Regulation During Adolescence. In *Emotion Regulation* (pp. 135-157). Routledge.