

نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان

المیرا آریانا کیا*

دکتر جعفر حسنی**

چکیده

راهبردهای تنظیم هیجان، تجارب هیجانی منفی مانند اضطراب را کاهش می‌دهند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان انجام شده است. در چارچوب یک طرح همبستگی از میان دانشجویان دانشگاه‌های علم و صنعت و خوارزمی ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با پرسشنامه تنظیم هیجانی در طی امتحان و پرسشنامه اضطراب امتحان مورد ارزیابی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که میان راهبرد عاملیت با مؤلفه نگرانی و نمره کل اضطراب امتحان و راهبردهای کارآمدی در بررسی مشکل، کاهش تنش و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار وجود دارد. درحالی‌که میان راهبردهای تفکر آرزومندانه و ملامت خویش با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، از میان ۸ راهبرد تنظیم هیجانی طی امتحان، راهبردهای ملامت خویش، تفکر آرزومندانه، کارآمدی در بررسی مشکل و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های مؤلفه‌های اضطراب امتحان و نمره کل اضطراب امتحان هستند. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که راهبردهای تنظیم هیجانی طی امتحان، نقش مهمی در اضطراب امتحان دارند. بنابراین، مدرسان با آموزش راهبردهای امتحان دادن مناسب می‌توانند به دانش‌آموزان و دانشجویان در تنظیم بهتر هیجانهای خود در طول آزمون و کاهش احساسات ناخوشایند در مورد آزمون از جمله اضطراب امتحان کمک کنند.

کلیدواژگان: تنظیم هیجان، اضطراب امتحان، تنظیم هیجانی در طی امتحان

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲۶

Elmira.Ariana@gmail.com

Hasanimehr57@yahoo.com

* کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی

** دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی

مقدمه

سازه اضطراب و حوزه‌های وابسته به آن، یکی از گسترده‌ترین قلمروهای پژوهش در چند دهه اخیر بوده است (چراغیان، فریدونی مقدم، پردنجانی، و باورصاد، ۱۳۸۷). بررسیها نشان داده‌اند که اختلالات اضطرابی واجد بیشترین فراوانی در سطح کل جمعیت هستند که یکی از اشکال این اختلالات، اضطراب امتحان است (فتیحی آشتیانی و امام قلی‌وند، ۲۰۰۲). اضطراب امتحان فرد را درباره تواناییهایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیتهایی مانند موقعیت امتحان است، موقعیتهایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند (پارکس- استم^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). نظریه پردازان معمولاً اضطراب امتحان را شامل دو مؤلفه اصلی "نگرانی"^۲ و "هیجان‌پذیری"^۳ در نظر می‌گیرند (اشپیلبرگر^۴ و واگ^۵، ۱۹۹۵؛ اشپیگل‌برگ^۶، ۱۹۹۸؛ به نقل از بوناسیو^۷ و ریو^۸، ۲۰۱۰). مؤلفه نگرانی معمولاً به جنبه شناختی اضطراب امتحان اشاره دارد، زیرا دربردارنده نگرانی و افکار نامناسب درباره رخدادهای قبل از امتحان و در طول امتحان است (واین^۹، ۱۹۸۰؛ اشپیلبرگر، ۱۹۸۰؛ به نقل از بوناسیو و ریو، ۲۰۱۰)، و مؤلفه هیجان‌پذیری به علایم فیزیولوژیکی ناشی از برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار اشاره و با پاسخهای عاطفی ارتباط دارد (لیبرت^{۱۰} و موریس^{۱۱}، ۱۹۶۷؛ به نقل از بوناسیو و ریو، ۲۰۱۰).

با وجود حجم وسیع متون پژوهشی در حوزه اضطراب امتحان (الادیپو^{۱۲} و آگانگامیلا^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ یزدانی و سلیمانی، ۲۰۱۱؛ تریفونی^{۱۴} و شاهینی، ۲۰۱۱؛ حاتمی و اردلان، ۲۰۱۰) پژوهشهای معدودی به راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان پرداخته‌اند. از آنجا که پژوهشگران در گذشته، رابطه منفی پایداری را میان اضطراب امتحان و موفقیت در طول آزمون یافته‌اند (استوبر^{۱۵} و پکران^{۱۶}، ۲۰۰۴)، هیجانهای آزمون و نحوه‌ای که دانش‌آموزان و دانشجویان تلاش می‌کنند تا با آنها

- 1 . Parks-stamm
- 2 .Worry
- 3 .Emotionality
- 4 .Spielberger
- 5 .Vagg
- 6 . Spiegelberg
- 7 . Bonaccio
- 8 . Reeve
- 9 . Wine
- 10 .Libert
- 11 .Morris
- 12 .Oladipo
- 13 . Ogungbamila
- 14 . Trifoni
- 15 . Stober
- 16 .Pekrun

مقابله کنند به حوزه پژوهشی مهمی تبدیل شده است. در نتیجه شمار روزافزونی از پژوهشگران به تنظیم هیجان در این حوزه علاقه‌مند شدند (گروس^۱ و همکاران، ۲۰۰۶؛ شوتز^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). یکی از موضوعات مورد توجه پژوهشگران این است که با درک نحوه تنظیم هیجان، ممکن است بتوانیم در طول فرآیند آزمون کمکی موثرتر به دانش‌آموزان و دانشجویان نماییم. تنظیم هیجانی مرتبط با آزمون شامل فرآیندهای گوناگون است که دانش‌آموزان و دانشجویان برای پایش^۳، ارزیابی^۴ و اصلاح^۵ تجارب هیجانی خود به‌کار می‌برند (گروس و همکاران، ۲۰۰۶؛ شوتز و دیویس^۶، ۲۰۰۰؛ شوتز و دیگر^۷، ۲۰۰۲؛ شوتز و همکاران، ۲۰۱۱).

بیشتر پژوهشهای تنظیم هیجانی در حوزه آزمون دادن، درمورد نحوه مقابله^۸ دانش‌آموزان و دانشجویان با اضطراب امتحان است (بلگر^۹، ۱۹۹۰؛ کارور^{۱۰} و شایر^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ فولکمن^{۱۲} و لازاروس^{۱۳}، ۱۹۸۵؛ کاندو^{۱۴}، ۱۹۹۷؛ زیدنر^{۱۵}، ۱۹۹۸؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰). بوتلر^{۱۶} و همکاران (۲۰۰۳) مقابله کردن را به مثابه پاسخ شناختی، هیجانی و رفتاری به استرس تعریف می‌کنند. دلیل به‌کارگیری اصطلاح مقابله در پیشینه پژوهشی اضطراب امتحان، این است که موقعیت آزمون مکان مناسبی برای بررسی نحوه مواجهه دانشجویان با موقعیتهای استرس‌زاست (اتن^{۱۷} و چنگ^{۱۸}، ۲۰۰۵). از نظر تاریخی، مقابله کردن به شکل خاصی از تنظیم هیجان اشاره دارد که هنگام آماده شدن، مواجه شدن و مقابله کردن با هیجانهای ناخوشایند مرتبط با رویدادهای تهدید برانگیز رخ می‌دهد. لازاروس و همکارانش برای بررسی فرآیند مقابله، مقیاسی به نام روشهای مقابله را توسعه دادند. در مقیاس روشهای مقابله میان دو نوع مقابله تمایز وجود دارد. اولی، مقابله مشکل-مدار^{۱۹} که حل مسئله یا برنامه‌ریزی برای مواجه شدن با منبع استرس و دومی، مقابله

-
- 1 . Gross
 - 2 Schutz
 - 3 .Monitor
 - 4 . Evaluate
 - 5 . Modify
 - 6 Davis
 - 7 . DeCuir
 - 8 . Coping
 - 9 . Bolger
 - 10 . Carver
 - 11 . Scheier
 - 12 . Folkman
 - 13 . Lazarus
 - 14 . Kondo
 - 15 . Zeidner
 - 16 . Beutler
 - 17 . Oaten
 - 18 . Cheng
 - 19 . Problem-focused coping

هیجان-مدار^۱ که کاهش یا مدیریت ناراحتی هیجانی مرتبط با آن موقعیت را هدف قرار می‌دهد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ به نقل از لیندرو^۲ و کاستیلو^۳، ۲۰۱۰). دومی تنظیم هیجان مبتنی بر رویداد، شامل فرآیندهای تکلیف-محور^۴ و فرآیندهای هیجان-محور^۵ است. فرآیندهای تکلیف-محور و هیجان-محور دو حوزه‌ای هستند که به صورت سنتی در ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی فرآیند مقابله مورد بحث قرار گرفته‌اند. با این حال، از طریق تلاشهای پژوهشگران در رشد روایی سازه برای مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان، دو بعد دیگر تنظیم هیجانی مرتبط با فرآیندهای آزمون متمایز شده‌اند که شامل فرآیندهای ارزیابی شناختی^۶ و فرآیندهای تکلیف-محور دست‌یابی مجدد^۷ هستند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۴؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۸). فرآیندهای تکلیف-محور شامل گفتگوی درونی است که به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند تا به جای تمرکز بر هیجانها و افکار مزاحم خود در طول امتحان، توجه خود را صرف امتحان و مدیریت تکلیف در دست انجام نمایند. برای مثال، افکار و راهبردهای متمرکز بر تکلیف مانند مدیریت زمان یا جستجو برای ایده اصلی در سؤال به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند تا بر آزمون تمرکز کنند و از افکار منفی بالقوه مزاحم درباره خود و تکلیف در دست انجام اجتناب کنند (سپولسکی^۸، ۲۰۰۷؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۴). فرآیندهای هیجان-محور (سپولسکی، ۲۰۰۷؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۴) منجر به تغییر تمرکز دانش‌آموزان و دانشجویان از تکلیف به احساسات و افکار در مورد عملکرد شخصی در آزمون و دلایل بالقوه برای عملکرد می‌شود. راهبردهای هیجان-محور، شامل دو مؤلفه تفکر آرزومندانه^۹ و ملامت خویش^{۱۰} (شوتز و همکاران، ۲۰۰۴) هستند. تفکر آرزومندانه شامل افکاری مانند امید به برطرف شدن مشکل یا امید داشتن به اینکه معلم امتحان را نادیده بگیرد و ملامت خویش شامل انتقاد دانش‌آموزان و دانشجویان از خودشان در مورد از عهده امتحان برآمدن یا میزان آمادگیشان برای امتحان است (شوتز و همکاران، ۲۰۰۴). فرآیندهای ارزیابی شناختی دربردارنده سه نوع ارزیابی هستند که با نوع تجارب هیجانی در طول امتحان مرتبط اند (شوتز و همکاران، ۲۰۰۴؛ دیگر-گانبی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۹). فرآیندهای ارزیابی

1. Emotion -focused coping
2. Leandro
3. Castillo
4. Task-focusing processes
5. Emotion-focusing processes
6. Cognitive- appraising processes
7. Regaining task-focusing processes
8. Sapolsky
9. Wishful thinking
10. Self-blame
11. Decuir-Gunby

شناختی دربرگیرنده قضاوتی است که دانش‌آموزان و دانشجویان در مورد امتحان و توانایی‌هایشان در رویارویی با مسائل موجود در حین امتحان و مقایسه میان اهداف و ادراک خود درباره چیزی که در موقعیت آزمون رخ می‌دهد، انجام می‌دهند. این فرآیندها مرتبط با هیجان‌هایی هستند که آنها تجربه می‌کنند. این قضاوتها می‌تواند به سرعت و بدون آگاهی هشیار رخ دهد، اما به همان اندازه برای ایجاد هیجانها ضروری هستند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و دیگر، ۲۰۰۲؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۸؛ دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹). سه مؤلفه در فرآیندهای ارزیابی شناختی شناسایی شده است که با نوع تجارب هیجانی در طول امتحان مرتبط هستند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۴). اولین مؤلفه همخوانی هدف^۱ است که مرتبط با تعامل هدفمند شخص/ محیط است. اگر رویدادهایی که در طول آزمون رخ می‌دهند با هدف در تضاد باشند، به احتمال زیاد هیجانهای ناهمخوان با هدف مانند خشم یا اضطراب ایجاد می‌شوند، ولی در صورت همسویی رویدادها با هدف، هیجانهای همخوان با هدف مانند شادکامی یا غرور رخ خواهند داد (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و دیگر، ۲۰۰۲)، دومین مؤلفه عاملیت^۲ است که معادل منبع کنترل^۳ در نظریه اسناد است. این مؤلفه قضاوت دانش‌آموزان و دانشجویان را درباره مسئولیت رویدادها مورد بررسی قرار می‌دهد. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزان و دانشجویان آزمون را مرتبط با هدف بدانند، اما در آن موفق نشوند و مقصر فردی دیگر باشد، احتمالاً خشمگین می‌شوند. ولی اگر آزمون را مرتبط با هدف بدانند، اما در آن موفق نشوند و خودشان را مقصر بدانند، به احتمال زیاد احساس گناه می‌کنند (اسمیت^۴ و الس‌ورث^۵، ۱۹۸۷؛ به نقل از شوتز و همکاران، ۲۰۰۸). و در نهایت سومین مؤلفه کارآمدی در بررسی مشکل^۶ است که به توانایی اداره کردن مشکل در طول آزمون تاکید دارد (اسمیت و الس‌ورث، ۱۹۸۷؛ به نقل از شوتز و همکاران، ۲۰۰۸) و در ادبیات انگیزشی معادل انتظار^۷ (ویگفیلد^۸ و اکلس^۹، ۱۹۹۲؛ به نقل از شوتز، دیویس، و شوانن‌فلوگل^{۱۰}، ۲۰۰۲) یا خودکارآمدی^{۱۱} (بندورا^{۱۲}، ۱۹۸۶؛ به نقل از شوتز و همکاران، ۲۰۰۲) است. و در نهایت بعد چهارم

1. Goal congruence
2. Agency
3. Locus of control
4. Smith
5. Ellsworth
6. Testing-problem efficacy
7. Expectancy
8. Wigfield
9. Eccles
10. Schwanenflugel
11. Self-efficacy
12. Bandura

است که شامل فرآیندهای تکلیف-محور دستیابی مجدد است که از طریق کاهش تنش^۱ و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون^۲، منجر به تسهیل بازگشت تمرکز به آزمون می‌شود (شوتز و همکاران، ۲۰۰۴). افزون بر موارد فوق یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که راهبردهای هیجان-محور مانند ملامت خویش منجر به افزایش اضطراب خواهد شد (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین، راهبردهای تفکر آرزومندانه و ملامت خویش با هیجانهای تهدیدآمیز (برای مثال، اضطراب، پریشانی و نگرانی) ارتباط دارند. پیش‌بینی دشوار بودن آزمون (کارآمدی در بررسی آزمون) نیز ارتباطی معنادار با هیجانهای تهدیدآمیز دارد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵؛ بلگر، ۱۹۹۰؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰). به عبارتی، دانشجویانی که اضطراب امتحان صفتی بالایی دارند، الگوهای ناهمخوانی هدف، فقدان کنترل (عاملیت)، و انتظار پایین (کارآمدی پایین در بررسی مشکل) و فرآیندهای هیجان-محوری مانند تفکر آرزومندانه و ملامت خویش را نشان می‌دهند (گالاسی^۳، فریرسن^۴، و شارر^۵، ۱۹۸۱a؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰). دیگر-گان‌بی و همکاران (۲۰۰۹)، نیز نشان دادند که میان راهبردهای تکلیف-محور دستیابی مجدد مانند کاهش تنش و ارزیابی مجدد اهمیت، با هیجانهای ناخوشایند از جمله اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، شوتز و همکاران (۲۰۰۴) دریافتند که فرآیندهای هیجان-محور با خرده‌مقیاس نگرانی مقیاس بازنگری‌شده اضطراب امتحان^۶ (بنسن و ال-زاهار^۷، ۱۹۹۴؛ به نقل از دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹) همبستگی مثبت دارد، که نشان می‌دهد با افزایش تفکر آرزومندانه و ملامت خویش، اضطراب امتحان نیز افزایش می‌یابد. یافته‌های چندین پژوهش نیز نشان داده است که راهبردهای تنظیم هیجانی به طور کلی، اضطراب امتحان را به طور معنادار پیش‌بینی می‌کند (کاپا آیدین^۸، ۲۰۰۹؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۸).

در مجموع، با توجه به اینکه تجارب هیجانی منفی مانند اضطراب امتحان می‌تواند منجر به افت محسوس عملکرد فرد در حوزه‌های گوناگون شناختی، ادراکی، عاطفی، هیجانی و اجتماعی شود و دستیابی به فرصتهای تحصیلی و شغلی (اتن و چنگ، ۲۰۰۵) را محدود نماید و تأثیری بر عملکرد امتحان، موفقیت تحصیلی و بهزیستی کلی دانش‌آموزان و دانشجویان بگذارد (پکران و همکاران،

1. Tension reduction
2. Importance reappraisal
3. Galassi
4. Frierson
5. Sharer
6. Revised Test Anxiety Scale
7. El-Zahhar
8. Capa Aydin

۲۰۰۴؛ الودیپ^۱، رانا^۲ و محمود^۳، ۲۰۱۰) و با توجه به اینکه راهبردهای مناسب تنظیم هیجانی در طول آزمون موجب کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان برای اثبات مهارت‌ها و دانش واقعی آنان در طول موقعیتهای آزمون می‌شوند (دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹)، و بیشتر پژوهشهایی که در زمینه تنظیم هیجانی انجام شده‌اند به تنظیم هیجان پیش یا پس از آزمون پرداخته‌اند و در ایران در زمینه رابطه راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان و اضطراب امتحان پژوهشی صورت نگرفته است، لذا این پژوهش با هدف اصلی بررسی نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان انجام شده است. هدفهای فرعی دیگری نیز در این پژوهش مدنظر بوده که عبارت اند از:

۱. شناسایی راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان در طول آزمون برای اینکه درمانگران و مشاوران با تعدیل و تنظیم آنها به کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان و دانشجویان کمک نمایند.

۲. شناسایی راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان در طول آزمون برای اینکه درمانگران و مشاوران با آموزش آنها به کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان و دانشجویان کمک نمایند.

با در نظر گرفتن این اهداف، فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

۱. میان راهبردهای هیجان-محور و مؤلفه‌های اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد.
۲. میان راهبردهای تکلیف-محور و مؤلفه‌های اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد.
۳. میان راهبردهای ارزیابی شناختی و مؤلفه‌های اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد.
۴. میان راهبردهای تکلیف-محور دستیابی مجدد و مؤلفه‌های اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد.

روش

طرح پژوهش، جامعه آماری و نمونه

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل جامعه دانشجویی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ است. از این جامعه، ۳۵۰ نفر دانشجوی داوطلب (۱۷۵ نفر زن و ۱۷۵ نفر مرد) از دانشگاههای خوارزمی و علم و صنعت انتخاب شدند. دامنه سنی

1 . Oludipe
2 . Rana
3 . Mahmood

شرکت‌کنندگان ۱۸ تا ۳۰ سال با میانگین (انحراف معیار) ۲۰/۴۳ (۱/۹۰) بود. همه شرکت‌کنندگان از مقطع کارشناسی بودند. ۱۱۸ نفر (۳۴٪) از رشته‌های فنی و مهندسی، ۱۷۹ نفر (۵۱٪) از رشته‌های انسانی و ۵۳ نفر (۱۵٪) از رشته‌های علوم پایه بودند.

ابزار

۱. **مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان:** مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان را شوتز و همکاران (۲۰۰۴) در کشور آمریکا تدوین کرده‌اند. مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان (ERT) یک مقیاس چند بُعدی است که برای بررسی ماهیت اضطراب امتحان و نحوه‌ای که دانشجویان اضطرابشان را در طول فرآیند امتحان تنظیم می‌کنند، مورد استفاده قرار می‌گیرد و به درک بهتر هیجان و تنظیم هیجان کمک می‌کند. این پرسشنامه یک ابزار خود-گزارش‌دهی و دارای ۳۷ ماده است. مقیاس تنظیم هیجان در طول امتحان از چهار بُعد فرآیندهای هیجان-محور، فرآیندهای تکلیف-محور، فرآیندهای ارزیابی شناختی، و فرآیندهای تکلیف-محور دستیابی مجدد و ۸ خرده مقیاس تشکیل شده است. شوتز و همکاران (۲۰۰۴) خرده‌مقیاسهای مذکور و ضرایب آلفای کرونباخ آنها را به صورت زیر: همخوانی با هدف (۰/۸۰)، عاملیت (۰/۷۹)، کارآمدی در بررسی مشکل (۰/۷۹)، فرآیندهای تکلیف-محور (۰/۵۷)، فرآیندهای تکلیف-محور دستیابی مجدد: کاهش تنش (۰/۷۷)، فرآیندهای تکلیف-محور دستیابی مجدد: ارزیابی مجدد اهمیت آزمون (۰/۷۲)، تفکر آرزومندانه (۰/۷۷)، و ملامت خویش (۰/۸۶) گزارش کرده‌اند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. نمره کل هر یک از خرده‌مقیاسها از طریق جمع‌بندی کردن نمره ماده‌ها به دست می‌آید. حسنی و آریانا کیا (۱۳۹۲) در پژوهشی بر جمعیت دانشجویی (۳۵۰ نفر) ضرایب همسانی درونی قابل قبولی برای کل مقیاس (۰/۷۱) و خرده‌مقیاسهای آن (دامنه آلفای کرونباخ ۰/۵۲ تا ۰/۸۰ بود) به دست آوردند. نمره‌های ماده و نمره‌های کلی خرده‌مقیاسهای مربوطه به صورت معنادار همبسته بودند ($r = 0.35$ تا $r = 0.75$) و ارزش ضرایب همبستگی بازآزمایی (۰/۶۶ تا ۰/۷۹) بیان‌گر ثبات مقیاس بود. همچنین، برای بررسی روایی ملاکی پرسشنامه، نسخه فارسی مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان و مقیاس اضطراب امتحان اشیپلبرگر به صورت همزمان اجرا شدند که نتایج حاکی از روایی ملاکی همزمان خوب این پرسشنامه بود ($p < 0.001$, $r = 0.57$).

۲. **مقیاس اضطراب امتحان اشیپلبرگر:**^۱ مقیاس اشیپلبرگر شامل ۲۰ ماده است که دارای دو خرده‌مقیاس شناختی و هیجانی است. سؤالات به دو دسته تقسیم شده‌اند، ۹ سؤال مربوط به جزء نگرانی یا شناختی (W) و ۱۱ سؤال مربوط به جزء هیجانی یا جسمی (E) است. ضریب اعتبار کلی، جزء نگرانی و جزء هیجانی محاسبه شده از سوی مؤلف از طریق محاسبه همسانی درونی آزمون به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۶، و ۰/۹۰ گزارش شده است (اشپلبرگر، گونزالز^۲، و تیلور^۳، ۱۹۸۰؛ به نقل از حق شناس، بهره‌دار و ستایش، ۱۳۸۸). این مقیاس به صورت خودگزارشی است و هر شرکت‌کننده بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای به هر ماده پاسخ می‌دهد. پاسخها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای (از ۱ = تقریباً هرگز تا ۴ = تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. موسوی، حق‌شناس و علیشاهی (۲۰۰۸) در پژوهشی بر جمعیت مشابه (۵۲ نفر) از طریق آزمون-بازآزمون ضریب اعتبار ۰/۸۹ را برای این پرسشنامه به دست آوردند. پرسشنامه اضطراب امتحان اشیپلبرگر با مقیاس ساراسون^۴ و استوپز^۵ در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همبستگی کل این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب حالت-صفت وی در پسران و دختران، به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۶ گزارش شده که بیانگر روایی خوب و رضایت‌بخش این پرسشنامه است (رجیستر^۶ و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از مهرابی زاده هنرمند و کاظمیان مقدم، ۱۳۸۶).

شیوه اجرا

پژوهشگر پس از کسب رضایت و توضیح فرآیند پژوهش به شرکت‌کنندگان، مقیاس تنظیم هیجانی در طول امتحان (ERT) و مقیاس اضطراب امتحان اشیپلبرگر (TAI) را میان آنها توزیع می‌کرد. در طول مدت پاسخدهی شرکت‌کنندگان، پژوهشگر حضور فعال داشت تا از دادن پاسخهای تصادفی جلوگیری کند و در صورت لزوم به پرسشهای آنها پاسخ دهد. پس از گردآوری اطلاعات، داده‌ها با برنامه SPSS-16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی آماری، علاوه بر آمار توصیفی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به شیوه گام به گام استفاده شد.

1 Test Anxiety Inventory (TAI)

2. Gonzalez

3. Taylor

4. Sarason

5. Stoops

6. Register

یافته‌ها

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان، نگرانی، هیجان‌پذیری، نمره کل اضطراب امتحان و ضرایب همبستگی پیرسون راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان با مؤلفه‌های اضطراب امتحان درج شده است.

جدول شماره ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان و مؤلفه‌های

اضطراب امتحان (n=۳۵۰)

مؤلفه‌های اضطراب امتحان			انحراف استاندارد	میانگین	راهبردها و مؤلفه‌ها
نمره کل	هیجان‌پذیری	نگرانی			
-۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۰	۳/۹۴	۲۱/۵۹	همخوانی هدف
* -۰/۱۱	۰/۰۹	* -۰/۱۲	۳/۶۲	۱۹/۲۴	عاملیت
*** -۰/۳۶	*** -۰/۳۵	*** -۰/۳۱	۳/۱۸	۱۲/۳۰	کارآمدی در بررسی مشکل
-۰/۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۷	۳/۴۲	۱۴/۸۲	فرآیندهای تکلیف-محور
*** -۰/۲۲	*** -۰/۲۱	*** -۰/۲۰	۳/۵۳	۱۵/۷۸	کاهش تنش
*** -۰/۲۲	*** -۰/۲۳	*** -۰/۱۸	۴/۲۸	۱۶/۳۰	ارزیابی مجدد اهمیت آزمون
*** ۰/۴۷	*** ۰/۴۲	*** ۰/۴۶	۴/۴۷	۱۵/۴۴	تفکر آزمون‌دانه
*** ۰/۵۷	*** ۰/۵۶	*** ۰/۵۰	۴/۲۶	۱۱/۶۴	ملاطت خویش
			۴/۶۷	۸/۹۵	نگرانی
			۶/۲۴	۱۰/۹۲	هیجان‌پذیری
			۱۰/۱۸	۱۹/۹۱	نمره کل

* P< 0/05 ** P< 0/01 *** P< 0/001

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میان راهبرد عاملیت با مؤلفه نگرانی و نمره کل اضطراب امتحان و راهبردهای کارآمدی در بررسی مشکل، کاهش تنش و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار وجود دارد. درحالی‌که، میان راهبردهای تفکر آزمون‌دانه و ملاطت خویش با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

در مرحله بعد برای بررسی سهم راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان در تبیین میزان اضطراب امتحان از تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام به گام استفاده شد. برای استفاده از مدل رگرسیون ابتدا پیش فرضهای آن مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، آزمون دوربین/ واتسن^۱ برای بررسی استقلال خطاها، آزمون همخطی^۲ با دو شاخص ضریب تحمل (تولرنس)^۳ و عامل

1- Durbin- Watson

2- Collinearity

3- Tolerance

تورم واریانس (VIF)^۱ و آزمون کلموگرف/اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع انجام شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۲. مقادیر عددی آزمون دوربین/واتسن و کلموگرف/اسمیرنف برای بررسی استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر ملاک	آزمون دوربین/واتسن	آزمون کلموگرف/اسمیرنف
نگرانی	۱/۸۳	۰/۷۲
هیجان‌پذیری	۰/۵۳	۰/۶۷
نمره کل	۰/۵۶	۰/۴۴

داده‌های جدول شماره ۲ نشانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع در پیش‌بینی هر سه متغیر ملاک است. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه همخطی بودن در جداول ۳، ۴ و ۵ مشاهده می‌شود.

در پیش‌بینی مؤلفه نگرانی اضطراب امتحان از روی راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان، مقادیر عددی آزمون دوربین/واتسن (۱/۸۳) و کلموگرف/اسمیرنف (۰/۷۲) بیان‌گر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه همخطی بودن در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۳. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان بر مؤلفه نگرانی اضطراب

امتحان (N=۳۵۰)

گام	متغیر پیش‌بین	R	مجذور R	df	F	B	Beta	T	
								مفروضه همخطی	تولرنس
اول	ملاحت خویش	۰/۵۰	۰/۲۵	(۱/۳۴۸)	*** ۱۱۴/۵۱	۰/۵۵	۰/۵۰	*** ۱۰/۷۰	۰/۱۲
دوم	ملاحت خویش	۰/۵۸	۰/۳۴	(۲/۳۴۷)	*** ۹۰/۸۵	۰/۴۲	۰/۳۹	*** ۸/۴۰	۰/۰۵
	تفکر آرزومندانه					۰/۳۴	۰/۳۳	*** ۷/۱۳	۰/۱۵
سوم	ملاحت خویش	۰/۵۹	۰/۳۵	(۳/۳۴۶)	*** ۶۲/۹۷	۰/۴۰	۰/۳۶	*** ۷/۷۴	۰/۰۹
	تفکر آرزومندانه					۰/۳۲	۰/۳۰	*** ۶/۴۱	۰/۱۳
	کارآمدی در بررسی مشکل					-۰/۱۵	-۰/۱۰	* -۲/۲۵	۰/۱۵

*= P < 0/05 **= P < 0/01 ***= P < 0/001

شاخصهای همخطی بودن نشان می‌دهند که میان متغیرهای پیش‌بین، همخطی وجود ندارد و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است. همچنین، نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از

میان ۸ راهبرد تنظیم هیجانی در طی امتحان، راهبردهای ملامت خویش، تفکر آرزومندانه و کارآمدی در بررسی مشکل توانسته‌اند مؤلفه نگرانی اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دهند و ۳۵ درصد واریانس آن را تبیین نمایند.

در پیش‌بینی مؤلفه هیجان‌پذیری اضطراب امتحان از روی راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۵۳) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۶۷) نشانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه همخطی بودن در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۴. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام‌به‌گام راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان بر مؤلفه هیجانی اضطراب

امتحان (n=۳۵۰)

گام	متغیر پیش‌بین	R	مجذور R	Df	F	B	Beta	مفروضه همخطی	
								T	تولرنس
اول	ملامت خویش	۰/۵۶	۰/۳۱	(۱/۳۴۸)	۱۵۸/۵۰	۰/۸۲	۰/۵۶	۱۲/۵۹	۰/۰۷
دوم	ملامت خویش	۰/۶۱	۰/۳۷	(۲/۳۴۷)	۱۰۳/۱۹	۰/۶۹	۰/۴۷	۱۰/۴۷	۰/۰۶
	تفکر آرزومندانه					۰/۳۶	۰/۲۶	۵/۷۶	۰/۰۶
سوم	ملامت خویش	۰/۶۲	۰/۳۸	(۳/۳۴۶)	۷۴/۰۳	۰/۶۵	۰/۴۴	۹/۶۵	۰/۰۷
	تفکر آرزومندانه					۰/۳۱	۰/۲۲	۴/۸۹	۰/۰۶
	کارآمدی در بررسی مشکل					-۰/۲۸	-۰/۱۴	-۳/۲۰	۰/۰۸
چهارم	ملامت خویش	۰/۶۳	۰/۴۰	(۴/۳۴۵)	۵۷/۰۹	۰/۶۱	۰/۴۱	۸/۷۹	۰/۱۳
	تفکر آرزومندانه					۰/۳۳	۰/۲۴	۵/۱۷	۰/۱۴
	کارآمدی در بررسی مشکل					-۰/۲۵	-۰/۱۳	-۲/۸۲	۰/۰۱
	ارزیابی مجدد اهمیت آزمون					-۰/۱۳	-۰/۰۹	-۲/۰۵	۰/۱۸

*= P<0/05 **= P<0/01 ***= P<0/001

شاخصهای همخطی بودن نشان می‌دهند که میان متغیرهای پیش‌بین، همخطی وجود ندارد و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکاست. همچنین، نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که از میان ۸ راهبرد تنظیم هیجانی، راهبردهای ملامت خویش، تفکر آرزومندانه، کارآمدی در بررسی مشکل و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون توانسته‌اند مؤلفه هیجان‌پذیری اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دهند.

در پیش‌بینی نمره کل اضطراب امتحان از روی راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۵۶) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۴۴) نشانگر استقلال خطاها و

نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه همخطی بودن در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۵. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام راهبردهای تنظیم هیجانی در طی امتحان بر نمره کل اضطراب

امتحان (n=۳۵۰)

گام	متغیر پیش‌بین	R	مجذور R	Df	F	B	Beta	T	مفروضه همخطی	
									تولرنس	VIF
اول	ملاحت خویش	۰/۵۷	۰/۳۲	(۱/۳۴۸)	***۱۶۸/۴۴	۱/۳۷	۰/۵۷	***۱۲/۹۸	۱	۰/۰۷
دوم	ملاحت خویش	۰/۶۴	۰/۴۱	(۲/۳۴۷)	***۱۲۱/۳۷	۱/۱۲	۰/۴۷	***۱۰/۶۹	۰/۹۴	۰/۰۶
	تفکر آرزومندانه					۰/۷۱	۰/۳۱	***۷/۱۰	۰/۹۴	۰/۰۶
سوم	ملاحت خویش	۰/۶۵	۰/۴۲	(۳/۳۴۶)	***۸۶/۲۰	۱/۰۴	۰/۴۴	***۹/۸۷	۰/۹۴	۰/۰۷
	تفکر آرزومندانه					۰/۶۳	۰/۲۸	***۶/۲۲	۰/۹۴	۰/۰۶
	کارآمدی در بررسی مشکل					-۰/۴۴	-۰/۱۴	**۳/۲۱	۰/۹۹	۰/۰۸
چهارم	ملاحت خویش	۰/۶۶	۰/۴۳	(۴/۳۴۵)	***۶۶/۱۷	۰/۹۹	۰/۴۱	***۹/۰۳	۰/۸۹	۰/۱۳
	تفکر آرزومندانه					۰/۶۶	۰/۲۹	***۶/۴۸	۰/۸۸	۰/۱۴
	کارآمدی در بررسی مشکل					-۰/۳۹	-۰/۱۲	**۲/۷۶	۰/۹۱	۰/۰۱
	ارزیابی مجدد اهمیت آزمون					-۰/۲۰	-۰/۰۸	*۱/۹۸	۰/۸۵	۰/۱۸

*= P<0/05 **= P<0/01 ***= P<0/001

شاخصهای همخطی بودن نشان می‌دهند که میان متغیرهای پیش‌بین، همخطی وجود ندارد و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکاست. همچنین، نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که از میان ۸ راهبرد تنظیم هیجانی، راهبردهای ملاحت خویش، تفکر آرزومندانه، کارآمدی در بررسی مشکل و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون توانسته‌اند نمره کل اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دهند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان بود. نتایج نشان داد میان راهبردهای تفکر آرزومندانه و ملاحت خویش (راهبردهای هیجان-محور) با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه مستقیم وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهشهایی که نشان داده اند تفکر آرزومندانه و ملاحت خویش با هیجانهای تهدیدآمیز (مانند اضطراب، آشفتگی، و نگرانی) ارتباط دارد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵؛ بلگر، ۱۹۹۰؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰) و راهبردهای هیجان-محور مانند ملاحت خویش منجر به

افزایش اضطراب می‌شود (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۶) همخوان است. همچنین گالاسی و همکاران (۱۹۸۱a؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰) مطرح کرده‌اند دانشجویانی که اضطراب امتحان صفتی بالایی دارند فرآیندهای هیجان-محوری مانند تفکر آرزومندانه و ملامت خویش را نشان می‌دهند. همچنین، شوتز و همکاران (۲۰۰۴) دریافتند که فرآیندهای هیجان-محور با خرده‌مقیاس نگرانی مقیاس بازنگری‌شده اضطراب امتحان (بنسن و ال-زاهار، ۱۹۹۴؛ به نقل از دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹) همبستگی مثبت دارند که با افزایش تفکر آرزومندانه و ملامت خویش، اضطراب امتحان نیز افزایش می‌یابد. در واقع، راهبردهای هیجان-محور، با تغییر تمرکز دانش‌آموزان و دانشجویان از تکلیف به احساسات و افکاری در مورد عملکرد شخصی در امتحان و پیامدهای ناشی از امتحان، افکار مربوط به خراب کردن امتحان و تحقیر خویشتن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌توانند اضطراب را افزایش دهند. برای مثال، خودگویی شامل ملامت خود در مورد اینکه باید بیشتر درس می‌خواندند یا مطالب متفاوتی را مطالعه می‌کردند، اضطراب را افزایش می‌دهد (دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹). از سویی نیز، راهبردهایی مانند تفکر آرزومندانه و ملامت خویش با سازگاری ضعیف‌تر در پاسخ به دامنه وسیعی از موقعیتهای استرس‌زا رابطه دارند، بنابراین جزء راهبردهای ناسازگارانه‌ای محسوب می‌شوند که اضطراب را افزایش می‌دهند.

دیگر یافته‌ها نشان می‌دهند که میان راهبردهای تکلیف-محور با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهشهای دیگر-گان‌بی و همکاران (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه به‌کارگیری بیشتر از راهبردهای تکلیف-محور و اضطراب امتحان کمتر دانشجویان، همخوان است. بنابراین، از آنجا که فرآیندهای تکلیف-محور دربردارنده گفتگوی درونی است که به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کنند تا به جای تمرکز بر هیجانها و افکار مزاحم درباره خود در طول امتحان، توجه خود را صرف کسب تمرکز بر تکلیف و حفظ آن سازند، در واقع، افکاری مانند نحوه مدیریت زمان آنها در طول آزمون یا به‌کارگیری راهبردهایی مانند جستجو برای یافتن ایده اصلی در سؤالاها به حفظ تمرکز دانشجویان بر آزمون و دور شدن بالقوه افکار مزاحم در مورد خودشان و تکلیف در دست انجام کمک می‌کند و در نتیجه، منجر به کاهش اضطراب امتحان می‌شوند.

میان راهبرد عاملیت و کارآمدی در بررسی مشکل (راهبردهای ارزیابی شناختی) با مؤلفه نگرانی و نمره کل اضطراب امتحان نیز رابطه منفی معناداری وجود دارد. این یافته همخوان است با نتایج

شوتز و همکاران (۲۰۰۴) مبنی بر همبستگی منفی بُعد ارزیابی شناختی با خرده‌مقیاس نگرانی مقیاس بازنگری‌شده اضطراب امتحان (بنسن و ال-زاهار، ۱۹۹۴؛ به نقل از دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹) و همچنین با نتایج پژوهشهای گوناگون که نشان دادند میان راهبردهای ارزیابی شناختی مانند کارآمدی در بررسی مشکل با هیجانهای تهدیدآمیز مانند نگرانی و اضطراب ارتباط معنادار وجود دارد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵؛ بلگر، ۱۹۹۰؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰). گالاسی و همکاران (۱۹۸۱a)؛ به نقل از شوتز و دیویس، ۲۰۰۰) نیز نشان دادند دانشجویانی که اضطراب امتحان صفتی بالایی دارند الگوهای ناهمخوانی هدف، فقدان کنترل (عاملیت)، و انتظار پایین (کارآمدی پایین در بررسی مشکل) را نشان می‌دهند، بنابراین، فرآیندهای ارزیابی شناختی که دربردارنده قضاوت دانشجویان در مورد امتحان و تواناییهایشان در مقابله با مسائل موجود در حین امتحان هستند، برای ایجاد هیجانها ضروری‌اند و سه مؤلفه شناسایی شده در فرآیندهای ارزیابی با نوع تجارب هیجانی در طول امتحان مرتبط هستند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و دیگر، ۲۰۰۲؛ رزمن، ۲۰۰۱؛ اسمیت و کربی، ۲۰۰۱؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۴). برای مثال، اگر دانشجویان آزمون را ناهمخوان با هدف و کارآمدی و عاملیت خود را پایین ارزیابی کنند، زمینه‌ای برای ایجاد اضطراب به وجود می‌آید. بنابراین، اگر دانشجویان احساس کنند می‌توانند از یک موقعیت مشکل اجتناب کنند (یعنی کارآمدی بالای آزمون)، هر تفکر آرزومندانه یا ملامت خویش ممکن است کوتاه مدت باشد و تاثیر کمتری بر تجارب هیجانی آنان بگذارد. با این حال، وقتی که کارآمدی آزمون و ارزیابیهای شناختی پایین است و دانشجویان احساس می‌کنند نمی‌توانند از پس آزمون برآیند و همه چیز بد پیش می‌رود، زمینه‌ای برای ایجاد اضطراب به وجود می‌آید (اسمیت، ۱۹۹۱؛ به نقل از شوتز و همکاران، ۲۰۰۲) و فرآیندهای تفکر آرزومندانه و ملامت خویش بیشتر احتمال دارد منجر به اضطراب امتحان شود (دیگر-گان‌بی و همکاران، ۲۰۰۹).

همچنین، میان کاهش تنش و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون (راهبردهای تکلیف-محور دستیابی مجدد) با نمره کل و هر دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار وجود دارد. این یافته همخوان است با نتایج پژوهش دیگر-گان‌بی و همکاران (۲۰۰۹)، که نشان دادند میان راهبردهای تکلیف-محور دستیابی مجدد مانند کاهش تنش و ارزیابی مجدد اهمیت، با هیجانهای ناخوشایندی از جمله اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. بنابراین، از آنجا که این بُعد شامل تلاشهایی برای دستیابی مجدد تمرکز بر تکلیف است و از طریق کاهش تنش

مانند تلاش برای آهسته کردن تنفس یا درنگ یک دقیقه‌ای برای کشش عضلات و از طریق ارزیابی مجدد اهمیت آزمون که شامل تلاشهایی برای در نظر گرفتن اهمیت آزمون برابر با جنبه‌های دیگر زندگی است می‌تواند منجر به کاهش یا توقف تمرکز بر خودگویی و تسهیل بازگشت تمرکز نسبت به آزمون شود و در نتیجه اضطراب امتحان را کاهش دهد (شوتز و همکاران، ۲۰۰۴).

در مجموع، از آنجایی که پژوهش حاضر نشان داد میان راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان و اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد، پس می‌توان گفت که چگونگی بهره‌گیری دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان بر شدت، مدت و نوع تجربه هیجانی آنها اثر می‌گذارد. بنابراین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به درمان‌گران و مشاوران کمک کند تا در برنامه‌های درمانی اضطراب امتحان، توجه خاصی به راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان به ویژه راهبردهای ناسازگارانه‌ای مانند ملامت خود، تفکر آرزومندانه، کارآمدی در بررسی مشکل و ارزیابی مجدد اهمیت آزمون داشته باشند. بنابراین، تعدیل و تنظیم آنها از طریق آموزش راهبردهای مناسب تنظیم هیجان می‌تواند در کاهش مشکلات هیجانی مانند اضطراب امتحان و کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان برای نشان دادن دانش و مهارت‌های واقعی‌شان در خلال موقعیتهای امتحان، موثر باشد. شایان ذکر است که در کنار نقاط قوت این پژوهش، باید به محدودیتهای آن نیز توجه داشت. از جمله محدودیتهای این پژوهش محدود بودن نمونه و کاهش تعمیم‌پذیری است. بنابراین، توصیه می‌شود پژوهشهای آتی با نمونه‌های معرفت‌تر جامعه دانشجویان انجام شود. همچنین پژوهش حاضر با داده‌های خودگزارشی انجام شده که ذاتاً در معرض سوگیری قرار دارند. بنابراین، بهتر است پژوهشهای آتی با رویکردی چندروشی شامل زمینه‌یابیها و مصاحبه‌ها صورت گیرند. در ضمن، به دلیل محدودیتهای جمعیت‌شناختی نمونه، ما به موضوعاتی مانند پیشرفت تحصیلی اشاره نکرده‌ایم (برای مثال، معدل). بررسی دانشجویانی با پیشرفت کم و زیاد که موقعیت آزمون را به صورت متفاوتی در نظر می‌گیرند و ممکن است هیجانهایشان را نیز در طول آزمون به صورت متفاوتی تنظیم کنند، حاوی اطلاعاتی سودمند خواهد بود. و در نهایت اینکه در این پژوهش تنها هیجانهای ناخوشایندی مانند اضطراب امتحان مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به اینکه پژوهشها نشان داده اند که هیجانهای بالقوه دیگری نیز در طول آزمون تجربه می‌شوند، بررسی تجربه آزمون برای دامنه کاملی از هیجانها از جمله هیجانهای خوشایند و شیوه‌ای که دانشجویان این هیجانها را تنظیم می‌کنند نیز اهمیت دارد.

منابع

- چراغیان، بهمن، فریدونی مقدم، مالک؛ برازپردنجان، شهرام و باورصاد، نفیسه. (۱۳۸۷). بررسی اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *دانش و تندرستی*، ۳(۳ و ۴)، ۲۹-۲۵.
- حسینی، جعفر و آریانا کیا، المیرا. (۱۳۹۲). ساختار عاملی، اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس تنظیم هیجانی در طی امتحان. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۱۳۲-۱۲۳.
- حق شناس، حسن؛ بهره دار، محمدجعفر و رحمن ستایش، زهرا. (۱۳۸۸). کارآزمایی کاهش اضطراب امتحان در گروهی از نوجوانان پیش دانشگاهی. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۱۵، ۶۹-۶۳.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی روش حساسیت زدایی منظم بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی. *روان شناسی کاربردی*، ۲(۵)، ۳۴-۲۳.
- Beutler, L. E., Moos, R. H., & Lane, G. (2003). Coping, treatment planning, and treatment outcome: Discussion. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 1151 - 1167.
- Bonaccio, S., & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Difference*, 20, 617-625.
- Capa Aydin, Y. (2009). *High school students' emotions and emotional regulation during test taking*. Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Decuir-Gunby, J. T., Price-Aultman, L., & Schutz, P. A. (2009). Investigating transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotions. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-436.
- Fathi-Ashteiiani, A., & Emamgholivand, F. (2002). Comparative of cognitive therapy and systematic desensitization methods in reducing test anxiety. *Kosar Medical Journal*, 7(3), 245-251.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hatami, Z., & Ardalan, M. (2010). Assessment of the level of test anxiety in students of Kurdistan University of Medical Sciences and its relationship with demographic factors in 2008. *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*, 54, 105-109.
- Leandro, P. G., & Castillo, M. D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1562-1573.
- Mousavi, V., Haghshenas, H., & Alishahi, M. J. (2008). Effect of gender and performance school and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 10, 4-7.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2005). Academic examination stress impairs self-control. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 254-279.
- Oladipo, S. E., & Ogungbamila, A. (2013). Demographic predictors of test anxiety among undergraduates. *International Journal of Learning and Development*, 3(1), 62-66.

- Oludipe, B. (2009). Influence of test anxiety on performance levels on numerical tasks of secondary school physics students. *Academic Leadership: Online Journal*, 7 (4), 23-28.
- Parks – Stamm, E., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). Implementation intentions and test anxiety: Shielding academic performance from distraction. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 30-33.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63- 74.
- Roseman, I. J. (2001). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 161–200.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotional regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 606–615). New York: Guilford Press.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.
- Schutz, P. A., Davis, H. A., & Schwanenflugel, P. J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 316–342.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- Schutz, P. A., DiStefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The development of a scale for emotional regulation during test taking. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 253-269.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. T. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(3), 263-281.
- Schutz, P.A., Quijada, P.D., de Vries, S., & Lynde, M. (2011). Emotion in educational context. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 64-69). Oxford: Elsevier.
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2001). Toward delivering on the promise of appraisal theory. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 121–140). Oxford, England: Oxford University Press.
- Stober, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research (Editorial). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 205-211.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Yazdani, F., & Soleimani, B. (2011). Relationship between test anxiety and academic performance among midwives students. *Journal of Health Systems Research*, 6, 1-10.