



<https://jacp.scu.ac.ir/>
ISSN (P): 2538-5755
ISSN (E): 2588-6126
Received: 23 Dec 2020
Accepted: 27 Apr 2021

Research Article

Doi: [10.22055/jacp.2022.38669.1205](https://doi.org/10.22055/jacp.2022.38669.1205)

Investigating the Role of Emotion Dysregulation and Competence Perception in Predicting Test Anxiety of Male Students

Mehran MovaffagiAzar¹, Saeed Najarpour Ostadi^{2*}

1. MA in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, University of Charkhe Niloufari Azarbaijan, Tabriz, Iran
2. Assistant Professor, Faculty Member Department of Psychology, Islamic Azad University, Shabestar Branch, Shabestar, Iran

Citation: Najarpour, S. and Movaffagi Azar, M. (2020). Role of Emotion Dysregulation & Perception of Competence in predicting test anxiety of male students. *Clinical Psychology Achievements*, 6(2),42-53

Abstract

The present study aimed to examine the role of emotion dysregulation and perception of competence in predicting test anxiety of male high school students in Miandoab city. The research method was descriptive and correlational. The statistical population of the study consisted of all male high school students in Miandoab who were studying in the second semester of the academic year 2020-2021. Multi-stage cluster random sampling method was used to select 250 students as the research samples. Subjects were tested using the Gross and Roemer (2004) Emotion Disorder Scale, the Harter Competence Perception Scale (1982), and the Spielberger Test Anxiety Scale (1980). To analyze the data, a multiple regression analysis test was used. The results showed that emotion dysregulation and competency perception can predict test anxiety in male high school students in Miandoab city ($p < 0/001$), and in combination, only the emotion dysregulation variable can predict the exam anxiety of male high school students in Miandoab city ($p < 0/001$). According to the findings, it can be concluded that students' emotional dysregulation and perception of competence can play an important role in their exam anxiety.

Keywords: Emotion Dysregulation, Perception of Competence, Test Anxiety

* Corresponding Author: Saeed Najarpour Ostadi

E-mail: Saeedno@live.com



© 2020 The Author(s). Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



بررسی نقش بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر

مهران موفق‌آذر^۱، سعید نجارپور استادی^{۲*}

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان، تبریز، ایران
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر، شبستر، ایران

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب تشکیل داد که در نیمسال دوم تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. برای انجام نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. تعداد افراد نمونه ۲۵۰ نفر بود. آزمودنی‌ها با استفاده از مقیاس بدتنظیمی هیجان گراتس و رومر (۲۰۰۴)، مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲) و مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۸۰) مورد آزمون قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی توان پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب را دارند ($P < 0/001$)؛ و به صورت ترکیبی، تنها متغیر بدتنظیمی هیجان توان پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب را دارد ($P < 0/001$). با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت چگونگی بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی دانش‌آموزان می‌تواند در وضعیت اضطراب امتحان آن‌ها نقش مهمی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: بدتنظیمی هیجان، ادراک شایستگی، اضطراب امتحان

مقدمه

اکثر نوجوانان و جوانان هنگام روبه‌رو شدن با موقعیت تهدیدآمیز یا فشار، احساس اضطراب و تنش دارند (اتکینسون، اتکینسون، اسمیت، بم و هوکسما، ۱۳۹۹). ویژگی‌های فرد مضطرب شامل احساس عدم اطمینان، درماندگی، و برانگیختگی فیزیولوژیکی و تحریک‌پذیری است (اکبری، ۱۳۹۳). در جریان رشد و تحول، کودکان و نوجوانان انواع گوناگون و طیف وسیعی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند، و گاه این اضطراب‌ها از آن‌چنان شدتی برخوردارند که زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دشوار می‌سازند. یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان^۱ است. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی رابطه نزدیکی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (پتوین، گالارد، بئومونت، لودرر و وان‌در امبسه^۲، ۲۰۲۱). اضطراب امتحان نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری در شرایط آماده شدن برای امتحان و انجام تست‌ها و آزمون‌ها مشخص می‌شود. اضطراب امتحان زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که به حدی زیاد گردد که با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند (رایفولدر، رگنر و وود^۳، ۲۰۱۷). اضطراب امتحان عامل ۱۰ الی ۲۰ درصد افت تحصیلی (لاتاس، پانتیک، ابرادوویچ^۴، ۲۰۱۰) و کاهش نظم‌دهی یادگیری (ابراهیمی و لکی، ۱۳۹۶) در بین دانش‌آموزان محسوب می‌شود. پژوهش‌های صورت گرفته نشان از وجود ۱۷/۲ درصدی اضطراب امتحان در ایران دارد (فتحی، برمه زیار و محبی، ۱۳۹۵). اضطراب امتحان یکی از عوامل تأثیرگذار در ترک تحصیل دانش‌آموزان است (آیلمو و فیسا^۵، ۲۰۲۰)، و با متغیرهای زیادی همچون ویژگی‌های شخصیتی، بدتنظیمی هیجان^۶ و ادراک شایستگی^۷ رابطه دارد.

هیجان‌ها در پاسخ‌دهی رفتاری، فرآیند تصمیم‌گیری، ارتقاء حافظه برای وقایع مهم و تسهیل تعاملات بین فردی نقش مهمی را ایفا می‌کند. تنظیم هیجان به عنوان فرآیندهایی که از طریق آن افراد هیجان‌اتشان را برای پاسخ به توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل می‌کنند، در نظر گرفته می‌شود (ویلنس، لانور و کاستنمولر^۸، ۲۰۲۰)، و مکانیسمی است که افراد به واسطه آن (دانسته یا ندانسته) هیجان‌اتشان را برای رسیدن به پیامد موردنظر تغییر می‌دهند (شیپز، ساری و گراس^۹، ۲۰۱۵). دشواری در تنظیم هیجان یا بدتنظیمی هیجان فرآیندی واحد و همگون نیست، بلکه از طریق سازوکارهای مختلفی تحقق می‌یابد. اختلال در نظم‌جویی هیجان غالباً با دشواری و عدم توانایی در مقابله باتجربه و پردازش هیجان‌ها مشخص می‌شود (باردین، تال، دیکسون-گاردون، استیونز و گراتز^{۱۰}، ۲۰۱۵). برخی پژوهشگران دریافته‌اند که دشواری در تنظیم هیجان، مستلزم فعال شدن برخی فرآیندهای شناختی است؛ گوناگونی این فرآیندهای شناختی، منجر به راهبردهای دشواری در تنظیم هیجان متنوع و جداگانه‌ای می‌شود (گراس، ۲۰۱۵). 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 به عنوان اطلاعات محیطی و درونی است (کلیمانسکی، کراتیس، مک‌کالینگ و نولن-هوکسما^{۱۱}، ۲۰۱۷). در این راستا، نتایج مطالعات بیانگر این است که بدتنظیمی هیجان با اضطراب امتحان (رفیعی‌پور، شفقتی، عابدینی و جعفری، ۱۳۹۸) رابطه مثبت و معنی‌دار، و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان (خلیلی خضرآبادی، شفقتی، اسحاقی مقدم و

1. test anxiety

2. Putwain, Gallard, Beaumont, Loderer & von der Embse

3. Raufelder, Regner & Wood

4. Latas, Pantic & Obradovic

5. Alemu & Feyssa

6. emotional dysregulation

7. perceptions of merit

8. Wilms, Lanwehr & Kastenmüller

9. Sheppes, Suri & Gross

10. Bardeen, Tull, Dixon-Gordon, Stevens & Gratz

11. Klemanski, Curtiss, McLaughlin & Nolen-Hoeksema

رفیعی‌پور، ۱۳۹۸؛ حیدریان و نوروزی، ۱۳۹۸؛ آریانا کیا و حسنی، ۱۳۹۳؛ مسعودی‌فر، کرامتی و امیری، ۱۳۹۴؛ علمردانی صومعه، نوریان اقدم و هاشمی نصرت‌آباد، ۱۳۹۴) رابطه منفی و معنی‌داری دارد. یکی از مولفه‌های دیگری که احتمالاً با اضطراب امتحان رابطه دارد ادراک شایستگی است.

ادراک شایستگی به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است. به نظر چان و لئو^۱ (۲۰۲۱) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه خاص است: شایستگی تحصیلی (عملکرد تحصیلی و هوشی)، پذیرش اجتماعی (ارتباط با همسالان)، شایستگی‌های ورزشی (فعالیت‌های جسمانی)، شایستگی‌های جسمانی (تصور بدنی) و رفتار (رفتار با دیگران). ادراک شایستگی در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد و مشکلات رفتاری کودکان موجب کاهش تعامل مثبت با دیگران و توقف رشد ادراک شایستگی می‌شود. کودکانی که احساس منفی نسبت به خود دارند سعی می‌کنند با برخورد ناسازگار با مسائل احساس خود ارزشمندی را بازگردانند. عوامل متعدد شخصی و اجتماعی از جمله شایستگی اجتماعی، پرخاشگری و عملکرد تحصیلی با ادراک شایستگی همبستگی دارد، لذا بررسی ادراک شایستگی در کودکان حائز اهمیت است (هارتر^۲، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند بین ادراک شایستگی و اضطراب امتحان (حسینائی و نعمتی، ۱۳۹۹؛ پتوین و سیمس^۳، ۲۰۱۲؛ پتوین و دنیلز^۴، ۲۰۱۰) رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.

بر اساس آنچه مطرح شد، به نظر می‌رسد بین بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد؛ اما هیچ پژوهشی به طور یک‌جا نقش بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی را در پیش‌بینی اضطراب امتحان مورد مطالعه قرار نداده است، و همچنین پژوهش‌های کمی در رابطه ادراک شایستگی با اضطراب امتحان در دسترس است. بنابراین، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که: آیا بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی توان پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب را دارند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش با توجه به اهداف از نوع کاربردی، و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع همبستگی-توصیفی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب تشکیل داد که در نیم‌سال دوم تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد افراد جامعه موردنظر ۷۲۱ نفر بود. نمونه‌گیری در این پژوهش با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت؛ به طوری که چند مدرسه از مدارس این شهرستان به صورت نمونه انتخاب شد. تعداد نمونه در پژوهش حاضر با استفاده از جدول کرچسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) ۲۵۰ نفر تعیین شد.

مقیاس بدتنظیمی هیجان گراتس و رومر (Emotion Dysregulation Scale Gratz & Roemer): مقیاس بدتنظیمی هیجانی توسط گراتس و رومر در سال (۲۰۰۴) ساخته شده است و دارای ۳۶ عبارت می‌باشد. هرچه نمره بالاتر باشد نشانه بدتنظیمی هیجانی بیش‌تر است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌بندی شده‌اند. سوالات ۱، ۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۴ و ۳۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج مربوط به پایایی در پژوهش گراتز و رومر نشان می‌دهند که این مقیاس دارای همسانی درونی بالا (کل مقیاس) است. در پژوهش امینیان (۲۰۰۹)، روایی همزمان این مقیاس با پرسش‌نامه هیجان‌خواهی

1. Chan & Luo

2. Harter

3. Symes

4. Daniels

1. Krejcie & Morgan

2- Gratz & Roemer

زاگرم قابل قبول گزارش شده است ($r=0/26$). در این پژوهش پایایی به دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف محاسبه شد، و به ترتیب $0/86$ و $0/81$ به دست آمد. همسانی درونی برای کل مقیاس در این پژوهش $0/85$ به دست آمد.

مقیاس ادراک شایستگی هارتر (Harter Competence Perception Scale): هارتر (۱۹۸۲) مقیاس ادراک شایستگی کودکان را به منظور ارزیابی ادراک شایستگی در زمینه‌های جسمانی، اجتماعی، تحصیلی و رفتاری تهیه کرد. این مقیاس به عنوان یک آزمون خودگزارشی معرفی شده است که عمدتاً ۴ بعد مجزا را مورد ارزیابی قرار می‌دهد: ادراک شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی در برخورد با همسالان و شایستگی جسمانی با تمرکز بر بازی فعالیت‌های ورزشی در هوای آزاد. خرده آزمون چهارمین مقیاس متمرکز بر خود ارزشمندی کلی است که مهارتی مستقل است. هر زیر مقیاس دارای ۷ عبارت است و کل مقیاس ۲۸ عبارت دارد. هر عبارت از ۱ تا ۴ نمره دارد. نمره ۱ توانایی پایین و نمره ۴ توانایی بالا را منعکس می‌کند. هرچه قدر نمره فرد در این آزمون بالاتر باشد نشانه ادراک شایستگی بیش‌تر است. نمرات ابعاد مختلف قابل مقایسه با یکدیگر است. جمع نمرات هر یک از مقیاس بر تعداد عبارت‌های آن بعد تقسیم می‌شود و میانگین حاصل از این ابعاد مختلف، نقاط قوت و ضعف آزمودنی در ادراک شایستگی را نشان می‌دهد. به منظور جلوگیری از سوگیری مثبت و منفی آزمودنی در پاسخ به سوالات و ارائه پاسخ‌های اجتماعی مطلوب، هارتر به جای استفاده از روش سنتی نمره‌گذاری لیکرت، روش ساختاری جایگزین را ارائه نمود که دارای آن کارایی و ارزش بالاتری است و دو بعد مطرح می‌شود (مثال: بعضی‌ها مدرسه را دوست دارند اما بعضی‌ها مدرسه را دوست ندارند) و هر یک از دو بعد در دو سمت پرسش‌نامه قرار دارند و از کودک خواسته می‌شود هر دو جمله را خوانده و یکی از دو جمله را که در مورد وی درست‌تر است، انتخاب کند. در زیر هر یک از دو بعد دو گزینه دیگر قرار دارد «در مورد من تا حدی درست است» یا «در مورد من کاملاً درست است» از کودک خواسته می‌شود یکی از دو گزینه مربوط به خود را نهایتاً علامت‌گذاری کند. این نوع گزینه، دامنه انتخاب را وسعت داده و پاسخ غلط ندارد و از انتخاب پاسخ‌های حد وسط اجتناب می‌شود. پایایی خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از ضریب آلفا برای ابعاد شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی و شایستگی جسمانی و خودارزشمندی کلی به ترتیب برابر $0/76$ ، $0/78$ ، $0/83$ ، $0/83$ گزارش شده است و پایایی با روش بازآزمایی پس از ۳ ماه به ترتیب $0/78$ ، $0/80$ ، $0/87$ و $0/70$ و پس از ۹ ماه، به ترتیب $0/78$ ، $0/75$ ، $0/80$ و $0/69$ گزارش شده است (هارتر، ۱۹۸۲). همبستگی بین درجه‌بندی کودکان از شایستگی خود و نظر معلمان از شایستگی کودکان $0/40$ گزارش شده است (هارتر، ۱۹۸۲). تحلیل عوامل در گزارش (هارتر، ۱۹۸۲) چهار بعد اصلی مقیاس را تأیید کرده است. روایی سازه نشان داده است که ابعاد ادراک شایستگی با احساس استقلال و کنجکاوی رابطه مثبت دارد (هارتر، ۱۹۸۲).

مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر (Spielberger Test Anxiety Scale): این ابزار که یک پرسشنامه خودگزارشی است توسط اسپیلبرگر در سال ۱۹۸۰ ساخته شده 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 ۱۱ ماده. آزمودنی‌ها بر اساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت از دامنه هرگز تا اغلب به آن پاسخ می‌دهند. این گزینه‌ها به ترتیب از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده اضطراب امتحان بالا است (کاظمیان مقدم، مهربانی‌زاده هنرمند و سودانی، ۱۳۸۷). کاظمیان مقدم و همکاران (۱۳۸۷) ضریب پایایی بخش نگرانی، بخش هیجانی و کل مقیاس را به ترتیب، $0/86$ ، $0/90$ و $0/94$ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر $0/92$ و ضریب پایایی آن بعد از سه هفته و یک ماه، $0/80$ گزارش شده است. در مطالعات متعدد ضریب آلفای کرونباخ مقیاس بین $0/92$ تا $0/97$ گزارش شده است (آنتوان و لیلی بریج^۱، ۱۹۹۵؛ بندالوس^۲ و همکاران، ۱۹۹۵؛ به نقل از کاظمیان و همکاران، ۱۳۸۷). همبستگی آزمون اضطراب امتحان اسپیلبرگر با مقیاس اضطراب آزمون ساراسون در پسران و دختران، به

1. Spielberger

1. Antuwan & Laily brage

2. Bendaluss

ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ می‌باشد 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 پکران^۳، ۲۰۰۴).

روند اجرای پژوهش

در این پژوهش، پس از اخذ مجوزهای لازم، نسبت به ارسال لینک الکترونیکی پرسش‌نامه‌ها با توجه به شرایط حاکم بر جامعه به دلیل شیوع بیماری کرونا اقدام شد. قبل از ارسال لینک پرسش‌نامه‌ها، به آزمودنی‌ها یادآور شد که حتماً پرسش‌نامه‌ها را به طور کامل تکمیل نمایند. سپس پرسش‌نامه‌ها به آزمودنی‌ها ارسال و پس از تکمیل، جواب آن‌ها دریافت شد. در صورت هرگونه توضیحات مورد نیاز، موارد لازم از طریق ارتباط تلفنی و یا شبکه‌های اجتماعی ارائه شد. پس از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های ناقص (۱۲ عدد)، داده‌ها جهت تحلیل وارد سیستم SPSS شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش‌های مختلف آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی، و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. لازم به یادآوری است که داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش سطح معنی‌داری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در مطالعه ۱۷/۰۰±۰/۷۹ سال بود. همچنین، میانگین ۲۳۸ شرکت‌کننده در پژوهش حاضر برای متغیر بدتنظیمی هیجان ۹۹/۷۵، برای متغیر ادراک شایستگی ۹۱/۹۳، و برای متغیر اضطراب امتحان ۴۶/۷۴ بود.

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به سن و متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
سن	۲۳۸	۱۷/۰۰	۰/۷۹۰
بدتنظیمی هیجان	۲۳۸	۹۹/۷۵	۶/۲۹۱
ادراک شایستگی	۲۳۸	۹۱/۹۳	۳/۸۶۲
اضطراب امتحان	۲۳۸	۴۶/۷۴	۶/۵۰۳

در بررسی پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون چندگانه، آزمون کالومگروف-اسمیرنف نشان داد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چرا که مقادیر Z محاسبه شده در سطح (p<۰/۰۵) معنی‌دار نیست. آزمون دوربین-واتسون، نشان که پیش‌فرض استقلال منابع خطای متغیرهای مورد مطالعه محقق شده است، چرا که شاخص مربوط به آزمون دوربین-واتسون در محدوده مطلوب (۱/۵-۲/۵) قرار دارد. همچنین، نتایج حاکی از این بود که پیش‌فرض هم‌خطی چندگانه محقق شده است، چرا که مقادیر Tolerance در همه متغیرها به عدد یک نزدیک و از عدد صفر فاصله داشت، و نیز مقادیر VIF در همه متغیرها از حد بحرانی (۱۰) فاصله داشت. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین بدتنظیمی هیجان و اضطراب امتحان ($r=۰/۴۶۳$, $p<۰/۰۱$) رابطه مثبت و معنی‌دار، و بین ادراک شایستگی و اضطراب امتحان ($r=-۰/۳۰۳$, $p<۰/۰۱$) رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی رابطه بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی با اضطراب امتحان

متغیرها	۱	۲	۳
بدتنظیمی هیجان	۱		
ادراک شایستگی	-۰/۴۹۳**	۱	
اضطراب امتحان	۰/۴۶۳**	-۰/۳۰۳**	۱

**p<0.01

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد که متغیرهای بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی حدود ۰/۲۲ با اضطراب امتحان همبستگی دارند، و با توجه به ضریب تعیین ($R^2=0/21$) می توان استنباط کرد که این متغیرها قادرند ۲۱ درصد از واریانس اضطراب امتحان را به طور معنی دار تبیین کنند ($r=33/50$, $p<0/01$).

جدول ۳. تحلیل رگرسیون چندگانه (مدل همزمان) رابطه متغیرهای بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی با اضطراب امتحان

مدل	R	R ²	R ² اصلاح شده	خطای استاندارد	F	سطح معنی داری
۱	۰/۴۷۱	۰/۲۲۲	۰/۲۱۵	۱۴/۶۱۹	۳۳/۵۰۳	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۴ نشان می دهد که مدل رگرسیون با مدل نظری برازش مطلوب دارد، چرا که F محاسبه شده (۲۳/۸۳) در سطح ($p<0/01$) معنی دار است. به عبارتی، متغیرهای پیش بین در قالب مدل رگرسیونی قادرند تغییرات متغیر ملاک را به طور معنی دار تبیین کنند.

جدول ۴. تحلیل واریانس برای معنی داری معادله رگرسیون

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
۱۴۳۲۰/۷۰۱	۲	۷۱۶۰/۳۵۰	۳۳/۵۰۳	۰/۰۰۱
۵۰۲۲۵/۱۴۸	۲۳۵	۲۱۳/۷۲۴		
۶۴۵۴۵/۸۴۹	۲۳۷			

متغیر پیش بین: بدتنظیمی هیجان، ادراک شایستگی

متغیر ملاک: اضطراب امتحان

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب صورت گرفت. در این راستا، تحلیل داده ها نشان داد که بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی توان پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب را دارند؛ و به صورت ترکیبی، تنها متغیر بدتنظیمی هیجان توان پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب را دارد.

نتایج پژوهش های رفیعی پور و همکاران (۱۳۹۸)، خلیلی خضرابادی و همکاران (۱۳۹۸)، حیدریان و نوروزی (۱۳۹۸)، مسعودی فر و همکاران (۱۳۹۴)، علمردانی صومعه و همکاران (۱۳۹۴)، آریانا کیا و حسنی (۱۳۹۳)، لیو و همکاران (۲۰۲۰) و پوتوین (۲۰۱۹) نشان داند که بدتنظیمی هیجان توان پیش بینی اضطراب امتحان را دارد. نتیجه پژوهش حاضر با نتایج این پژوهش ها همسو می باشد. همچنین، نتایج پژوهش های حسینی و نعمتی (۱۳۹۹)، پتوین و

سیمس (۲۰۱۲) و پتوین و دنیلز (۲۰۱۰) نشان دادند که ادراک شایستگی توان پیش‌بینی اضطراب امتحان را دارد. نتیجه پژوهش حاضر با نتایج این پژوهش‌ها نیز همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که در مفهوم‌سازی اضطراب امتحان، مدل‌های اولیه به دو بُعد شناختی و هیجانی تأکید دارند (ماسک و برادر^۱، ۱۹۹۹). بُعد شناختی بر عنصر ارزیابی و بُعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند. مدل‌های مؤخرتر بر سه بُعد شناختی، فیزیولوژیک-هیجانی و رفتاری تأکید دارند (کاسدی و جانسون^۲، ۲۰۰۲). آنچه در هر دو مدل قبل توجه است این است که ابعاد شناختی و رفتاری اضطراب امتحان ریشه در بُعد هیجانی آن دارند. به عبارت دیگر در یک فرد با اضطراب امتحان، تمام افکار ناکارآمد 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 ناپه‌نجا خود را نشان می‌دهند. از سوی دیگر چنین الگوهای هیجانی و احساسی عوامل متعدد را شامل راهبردهای یادگیری (کلارک، کراندال و روبینسون^۳، ۲۰۱۸) و خودتنظیمی کلی، سبک‌های تفکر (اسکنل، رینگینسن، رافلدر و رارمان^۴، ۲۰۱۵) را به شکلی منفی و آسیب‌زا تحت تأثیر قرار داده و با به راه‌افتادن 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 و همکاران، 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 اعتباریابی نخواهند شد؛ به احتمال بیش‌تری در برابر آن‌ها احساس درماندگی می‌کنند و بیش‌تر دچار اضطراب می‌شوند (کای، سان و وین^۵، ۲۰۱۷). به طور 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 خویش، 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 به عنوان فردی توانمند تلقی کنند که این خود منجر به کاهش سطح اضطراب از جمله اضطراب امتحان می‌شود.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت دانش‌آموز موفق چون هدفش پیشرفت و موفقیت تحصیلی است، در انتخاب فعالیت‌های تحصیلی، جهت‌دادن و استقامت در آن‌ها توانایی و پشتکار بیش‌تری نشان می‌دهد که به نوبه خود موجب افزایش انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی و در نتیجه احساس لیاقت و شایستگی بیش‌تر او می‌شود. در مقابل دانش‌آموز ناموفق فعالیت‌های تحصیلی را بدون انگیزه درونی و بی‌هدف انجام می‌دهد که باعث افت تحصیلی بیش‌تر او می‌شود. در نتیجه افت تحصیلی زمینه‌ساز احساس ضعیف بودن و عدم شایستگی او می‌شود که این عامل

1. Musch & Broder

2. Cassady & Johnson

3. Clark, Crandall & Robinson

4. Schnell, Ringeisen, Raufelder & Rohrmann

5. Cai, Sun & Wen

سبب‌ساز اضطراب امتحان می‌شود. در همین رابطه، استیپیک و دانلیز (۲۰۰۷)؛ به نقل از موحدزاده و رحمتمند، (۱۳۹۷) ادراک‌های مثبت در مورد شایستگی تحصیلی را در حفظ انگیزش پیشرفت ضروری می‌دانند. دانش‌آموزانی که خود را از نظر تحصیلی بسیار لایق ادراک می‌کنند، هدف‌های بالاتری برای خود تنظیم می‌کنند و در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی به هدف‌های خود متعهد باقی می‌مانند، در نتیجه به پیشرفت تحصیلی بهتری دست می‌یابند که این عامل اضطراب امتحان آن‌ها را کاهش می‌دهد.

ادراک شایستگی، شامل مهارت‌ها، نگرش‌ها و شناخت‌های فرد از توانایی‌های خود است که باعث حصول نتایج موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های مختلف شده و موجب بهبود عزت‌نفس و اعتماد به نفس در دانش‌آموزان و در نتیجه کاهش اضطراب از جمله اضطراب امتحان می‌شود. دانش‌آموزانی که برای حل کردن مسایل، به کارایی خود اعتقاد دارند، هنگام رو به روشن شدن با رویدادهای استرس‌زا مثل امتحان به طرز قابل توجهی تفکر تحلیلی خود را از دست نمی‌دهند، اما دانش‌آموزان که نسبت به توانایی خود در حل کردن مسایل تردید دارند، به صورت آشفتنه فکر می‌کنند. در واقع تصویر شخصیت مضطرب، سیمای فرد نگرانی را به دست می‌دهد که نسبت به تنیدگی حساس است، فعالیت‌های خود را از پیش با شکست مواجه می‌بیند، در یک ناایمنی اجتماعی و جهانی زندگی می‌کند، نسبت به ظرفیت‌ها، کفایت‌ها و شایستگی‌های خود شک می‌کند. عدم اطمینان از خود و شایستگی‌های آن موجب می‌شود که دانش‌آموزان به طور دائم احساس کند که از عهده امتحانش بر نمی‌آید و اگر تکلیفی به او سپرده شود اضطراب او را فرا گرفته و قادر به انجام آن نمی‌باشد و این امر باعث می‌شود وی تغییراتی را در رفتار و توانایی شناختی و اجتماعی و جسمانی خود نشان دهد (شجاعی باغینی و بهرامی، ۱۳۹۷).

نمونه پژوهش حاضر را، کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب تشکیل داد که در نیم‌سال دوم تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، که این مورد یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر است؛ و تعمیم یافته‌ها به جوامع دیگر بایستی با احتیاط صورت گیرد. همچنین در این پژوهش متغیرهای پژوهش بر اساس جنسیت در نظر گرفته نشده است و مقایسه دو جنس مدنظر قرار نگرفته است. با توجه به نقش خطیر معلم‌ان در جامعه و از طرفی نظر به نقش برخی از ابعاد کیفیت زندگی و ذهن‌آگاهی پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی در زمینه آموزش تنظیم هیجان و روش‌های مقابله با اضطراب امتحان توسط آموزش و پرورش برگزار گردد، تا بدان طریق در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اقداماتی صورت گیرد. از سویی، با توجه رابطه بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی با اضطراب امتحان بهتر است مشاوران و روان‌شناسان مدارس، در این زمینه‌ها به کسب مهارت پرداخته تا در راستای حل این مشکلات با دانش‌آموزان کار کنند. با توجه به محدودیت جامعه آماری این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در بین جوامع آماری مختلف، سایر شهرها نیز اجرا گردد. پیشنهاد می‌شود علاوه بر بررسی پرسشنامه‌ای، از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات نظیر مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود. در پژوهش‌های آتی با در نظر گرفتن جنسیت نیز متغیرهای موردنظر مورد بررسی قرار گیرند.

تشکر و قدردانی

در انتها صمیمانه از افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع

- ابراهیمی، سارا و لکی، داود. (۱۳۹۶). پیش‌بینی نظم‌دهی یادگیری بر اساس اضطراب امتحان و اهداف پیشرفت با واسطه‌گری راهبردهای پردازش اطلاعات. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۵۲): ۴۱-۶۰.
- اتکینسون، ریتا؛ اتکینسون، ریچارد؛ اسمیت، ادوارد؛ بم، داریل و هوکسما، سوزان نولن. (۱۳۹۹). *زمینه روان‌شناسی هیلگارد*. (ترجمه محمدنقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی و مهرناز شهرآرای). تهران: انتشارات رشد.

- اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۹۲). مشکلات نوجوانی و جوانی. تهران: نشر رشد و توسعه.
- آریانا کیا، المیرا و حسنی، جعفر. (۱۳۹۳). نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان. *فصلنامه علمی- پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۰(۴): ۱۴۱-۱۵۸.
- حیدریان، آرزو و نوروزی، معصومه. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۵(۱۹): ۱۰۶-۱۲۲.
- خلیلی خضرابادی، مهدیه؛ شفقتی، سعید؛ اسحاقی‌مقدم؛ فائزه و رفیعی‌پور، امین. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۸): ۸۵-۱۰۲.
- رفیعی‌پور، امین؛ شفقتی، سعید؛ عابدینی، علی و جعفری، طیبه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶): ۱۱۱-۱۲۲.
- شجاعی باغینی، فائزه و بهرامی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ادراک شایستگی با اضطراب و احساس تنهایی در کودکان بی‌سرپرست مراکز شبه خانواده. *دو فصلنامه مطالعات پلیس زن*، ۱۲(۲۹): ۵-۲۰.
- علمردانی صومعه، سجاد؛ نوریان اقدم، جلیل و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۴). نقش راهبردهای تنظیم هیجان در پیش‌بینی اضطراب امتحان. *پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی کاربردی*، ۲(۱): ۲۹-۴۰.
- فتحی، اعظم؛ برمه زیار، سامان و محبی، سیامک. (۱۳۹۵). بررسی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی شهر قم و عوامل مرتبط با آن در سال ۱۳۹۵. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴): ۲۷۰-۲۷۶.
- کاظمیان مقدم، کبری؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و سودانی، منصور. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی روش حساسیت‌زدایی منظم بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی با کنترل ترتیب تولد در دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۳): ۵۵-۷۷.
- مسعودی‌فر، زینب؛ کرامتی، هادی و امیری، حسن. (۱۳۹۴). رابطه تنظیم هیجان با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات خوزستان. *کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی*، آینده پژوهی و توانمندسازی، شیراز.
- موحدزاده، بهرام و رحمتمند، مرجان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۳): ۱-۲۱.
- Alemu, M B., & Feyssa, T. (2020). The relationship between test anxiety and academic achievement of grade ten students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 8(3): 540-550.
- Aminian, M. (2009). *Investigating the relationship between emotional dysregulation ,negative events of life and body image with nutritional disorders in women and girls in Ahvaz .The dissertation of MA in Psychology*.Islamic Azad University, Ahvaz Branch.
- 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.

- 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.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2): 270-295.
- Chan, C K Y., & Luo, J. (2021). A four-dimensional conceptual framework for student assessment literacy in holistic competency development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3): 451-466.
- 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.
- Gratz, KL., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1): 41-54.
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of Emotion Regulation*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Harter, S (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 3(52): 87-97.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: developmental & Sociocultural Foundations*. New York: The Guilford press.
- 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.
- Krejcie, R V & Morgan, D W (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *ducational & Psychological Measurement*, 30: 608.
- Latas, M., Pantic, M., & Obradovic, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Med Pregl*, 63(11-12): 863-866.
- 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.
- Putwain, D W., Gallard, G., Beaumont, J., Loderer, K., & von der Embse, N P. (2021). Does Test Anxiety Predispose Poor School-Related Wellbeing and Enhanced Risk of Emotional Disorders? *Cognitive Therapy and Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>.
- Putwain, D W., & Daniels, R A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1): 8-13.
- Putwain, D W., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. *Br J Educ Psychol*, 82(2): 207-224.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2017). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 37: 1-21.
- 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.
- Speilberger, C. (1980). *Test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc

Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research (Editorial). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3): 205-211.

Wilms, R., Lanwehr, R., & Kastenmüller, A. (2020). Emotion Regulation in Everyday Life: The Role of Goals and Situational Factors. *Front Psychol*, 11: 887.