http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۳۹۳

نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در اضطراب امتحان دانش‌آموزان

* **جعفر حسنی:** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، hasanimehr57@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۲/۱۰ پذیرش اولیه: ۱۳۹۳/۲/۱۰ پذیرش نهایی: ۱۳۹۳/۳/۲۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در اضطراب امتحان دانش‌آموزان بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۳۰ نفر (۱۶۵ دختر و ۱۳۵ پسر) از دانش‌آموزان مقطع متوسطه انتخاب شدند و توسط نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان و مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که از بین راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری، هر دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دادند، در حالی‌که نمره‌ی کل اضطراب امتحان توسط راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی پیش‌بینی شد. از بین راهبردهای ناسازگارانه، راهبردهای ملامت خویش و فاجعه‌سازی، مؤلفه‌ی نگرانی و نمره‌ی کل اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دادند. همچنین مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری از طریق راهبردهای ناسازگارنه ملامت خویش، فاجعه‌سازی و نشخوارگری مورد پیش‌بینی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مقابله‌ی شناختی ناکارآمد یکی از دلایل بروز اضطراب امتحان است و با آموزش راهبردهای کارآمد نظم‌جویی شناختی هیجان می‌توان گام‌های اساسی در مداخلات مبتنی بر اضطراب امتحان برداشت.

کلیدواژه‌ها: تجارب هیجانی، نظم‌جویی شناختی هیجان، اضطراب، اضطراب امتحان.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 2, No. 1, Spring 2014

The role of cognitive emotion regulation strategies in students' test anxiety

***Hasani , J.** (Corresponding author) Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. hasanimehr57@yahoo.com

Abstract

The goal of the current study was to assess the role of cognitive emotion regulation strategies in students' test anxiety. Using randomized multistage cluster sampling method, 330 individuals (165 girls and 135 boys) were selected and were assessed by Persian version of cognitive emotion regulation questionnaire and Spielberger's test Anxiety Scale. The results of stepwise multivariate regression analysis indicated that among the adaptive cognitive emotion regulation strategies, positive reappraisal and putting-into-perspective predicted both worry and emotionality components of test anxiety, whereas the total score of the test anxiety was predicted by the positive reappraisal and the refocus on planning strategies. Among the maladaptive strategies, self-blame and catastrophizing strategies predicted the worry component and the total score of test anxiety. Also, the emotionality component was predicted via self-blame, catastrophizing and rumination strategies. The results of this study indicated that the dysfunctional cognitive coping was one of causes of test anxiety incidence and that through the training of effective cognitive emotion regulation strategies major steps could be taken in the interventions which are based on the test anxiety.

Keywords: Emotional Experience, Cognitive Emotion Regulation, Anxiety, Test Anxiety.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

مقدمه

سازه‌ی اضطراب یکی از متغیرهای مهم روان‌شناختی است که از پیشینه‌ی نظری و پژوهشی غنی برخوردار است، به گونه‌ای که اضطراب هسته‌ی مرکزی نظریه‌های مختلف آسیب‌شناسی روانی و شخصیت مانند روان تحلیل‌گری، انسان‌گرایی، وجودگرایی و شناختی را تشکیل می‌دهد. اضطراب معمولاً دربرگیرنده‌ی بیم، نگرانی، تنش و تشویشی است که در برابر منابع تهدیدزای مبهم راه‌اندازی می‌شود. این حالت هیجانی دارای عناصر زیستی، عاطفی، احساسی و شناختی است که می‌تواند بر فرایندهای مختلف شخصیت و کارکردهای مختلف زیستی، روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی انسان تأثیرگذار باشد. اضطراب در بافت‌های مختلف رخ می‌دهد و انواع متفاوتی دارد که یکی از آن‌ها اضطراب امتحان[1] است.

اضطراب امتحان گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مسأله بروز می‌کند و محور آن، تردید درباره‌ی عملکرد و پیامد آن، افت بارز توانایی مقابله با موقعیت است. به عبارت دیگر، این اضطراب، سطح بروز عملکرد را تقلیل یافته‌تر از سطح واقعی فرد قرار می‌دهد. هر چه اضطراب در این مورد بیشتر باشد، کارآمدی تحصیلی بیشتر کاهش می‌یابد. در عین حال، اضطراب تجربه‌ای ناخوشایند است که باورها، نگرش‌ها و انگیزه‌های فرد را نیز متأثر خواهد ساخت (دادستان، ۱۳۷۶). اضطراب امتحان یک منبع مهم استرس در زندگی تمام فراگیران (لوفی[2] و دارلیوک[3]، ۲۰۰۵؛ پلگ/پاپکو[4]، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴؛ پلگ/پاپکو و کلینگمن[5]، ۲۰۰۲) و سطوح مختلف تحصیلی است (ساراسون[6]، ۱۹۸۴؛ زیدنر[7]، ۱۹۹۸)، و نرخ شیوع نسبتاً بالایی دارد. برخی از مطالعات میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان را بین ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش نموده‌اند (به عنوان مثال، مک‌رینولدز[8]، موریس[9] و کراتوچویل[10]، ۱۹۸۳). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که نرخ شیوع اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران می‌باشد (فراندو[11] و واریا[12]، ۱۹۹۹؛ ماموندا[13]، ۱۹۹۳؛ ماریا[14] و نووا[15]، ۱۹۹۱). ابوالقاسمی (۱۳۸۱) در ایران شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع متوسطه را ۱۷/۲ درصد گزارش نموده است.

افزون بر موارد فوق، اضطراب امتحان بر دامنه‌ی وسیعی از کارکردهای روان‌شناختی مانند انگیزش (الیوت[16] و مک-گریگور[17]، ۱۹۹۹)، نگرش نسبت به درس (استوبر[18] و پکرون[19]، ۲۰۰۴) و پیشرفت تحصیلی (بلاسکوویچ[20]، ۲۰۰۸) تأثیر می‌گذارد و زمینه را برای آسیب عملکرد شناختی و نمرات پایین (آیسنک[21] و کالو[22]، ۱۹۹۲؛ ساراسون، ۱۹۸۸؛ زاتز[23] و چاسین[24]، ۱۹۸۵) فراهم می‌نماید. همچنین یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که اضطراب امتحان منجر به بازداری کارکرد مؤثر سیستم ایمنی (کیوق[25] و فرنچ[26]، ۲۰۰۱) و فعالیت سیستم عصبی خودمختار (بیوچمین[27]، ۲۰۰۸) می‌شود. اضطراب امتحان با ایجاد تردید در زمینه‌ی توانایی‌های فرد، توان مقابله با موقعیت‌های امتحان را کاهش می‌دهد (پارکس/ استام[28]، گلویتزر[29] و اوتینگن[30]، ۲۰۱۰). نظریه‌پردازان، اضطراب امتحان را براساس دو مؤلفه‌ی نگرانی[31] و هیجان‌پذیری[32] مفهوم‌سازی نموده‌اند (اسپیلبرگر[33] (اسپیلبرگر[33] و واگ[34]، ۱۹۹۵؛ اسپیلبرگر، ۱۹۹۸؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ بوناسیو[35] و ریو[36]، ۲۰۱۰). مؤلفه‌ی نگرانی به جنبه‌های شناختی اضطراب امتحان اشاره دارد و شامل افکار نامناسب و نگرانی درباره‌ی حوادث قبل از امتحان و طی امتحان است،

1. Test anxiety
2. Lufi
3. Darliuk
4. Peleg-Popko
5. Klingman
6. Sarason
7. Zeidner
8. McReynolds
9. Morris
10. Cratochwill
11. Ferrando
12. Varea
13. Mwamwenda
14. Maria
15. Nuovo
16. Elliot
17. McGregor
18. Stober
19. Pekrun
20. Blascovich,
21. Eysenck
22. Calvo
23. Zats
24. Chassin
25. Keogh
26. French
27. Beauchemine
28. Parks-stamm
29. Gollwitzer
30. Oettingen
31. Worry
32. Emotionality
33. Spielberger
34. Vagg
35. Bonaccio
36. Reeve

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

در حالی کـه مؤلفـه‌ی هیجـان‌پـذیری دربرگیرنـده‌ی علائـم زیستی مبتنی بر برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار اسـت که با پاسخ‌های عاطفی ارتبـاط دارد (بوناسـیو و ریـو، ۲۰۱۰). بنابراین، بررسـی عوامـل مـؤثر بـر اضـطراب امتحـان دارای اهمیـت مضـاعف بـوده و تلویحـات کـاربردی فراوانـی در نشانه‌شناسی، علت‌شناسی، درمان و مداخلات پیشگیرانه ایـن سازه خواهد داشت.

در یک دید وسیع می‌توان گفت که عوامل متعـددی در بـروز اضطراب امتحان نقش دارنـد. یکـی از ایـن عوامـل شـیوه‌ی مدیریت و نظم‌جویی[37] تجـارب هیجـانی مـرتبط بـا امتحـان اسـت. بـا وجـود حجـم وسـیع متـون پژوهشـی در حـوزه‌ی اضطراب امتحان (برای مثال، بنسـن[38] و ال-زاهـار[39]، ۱۹۹۴؛ هـداپ[40] و بنسـن[41]، ۱۹۹۷؛ زیـدنر، ۱۹۹۸)، پـژوهش‌هـای معدودی به راهبردهای نظم‌جویی هیجـانی در طـی امتحـان پرداخته‌اند؛ ولی با عنایت به وجود رابطه‌ی منفی پایـدار بـین اضطراب امتحان و موفقیت در آزمون در پژوهش‌هـای قبلـی (اسـتوبر و پکـرون، ۲۰۰۴؛ زیـدنر، ۱۹۹۸)، بررسـی تجـارب هیجانی در خلال امتحـان و شـیوه‌ی مقابلـه[42] بـا آن‌هـا بـه حوزه‌ی پژوهشی مهمی تبدیل شده‌است. بـر همـین اسـاس، مؤلفان و پژوهش‌گران زیادی به نظم‌جویی هیجانی در حوزه-ی اضطراب امتحان علاقـه‌منـد شـده‌انـد (گـروس[43]، ۱۹۹۸؛ گروس، ریچاردز[44]، و جـان[45]، ۲۰۰۶؛ شـوتز[46]، دی‌استفانو[47]، بنسن و دیویس[48]، ۲۰۰۴). اعتقاد اصلی این مؤلفـان اینسـت که درک صحیح راهبردهای نظم‌جویی هیجـان در فراگیـران می‌تواند زمینه را برای کمک به آن‌ها در طول فرایند امتحـان فراهم سازد.

پژوهش‌های قبلی در حوزه‌ی اضطراب امتحـان، بـر نحـوه‌ی مقابله‌ی فراگیـران بـا اضـطراب امتحـان، تمرکـز نمـوده‌انـد (بلگـر[49]، ۱۹۹۰؛ کـارور[50] و شـی‌یـر[51]، ۱۹۹۴؛ فـولکمن[52] و لازاروس[53]، ۱۹۸۵؛ کانـدو[54]، ۱۹۹۷؛ زیـدنر، ۱۹۹۸)، ولـی نظم‌جویی هیجان مرتبط با آزمون شامل فرایندهای مختلفـی است که فراگیران برای پایش[55]، ارزیابی[56]، و اصلاح[57] تجارب تجارب هیجانی خویش به‌کار می‌برند (گروس، ۱۹۹۸؛ گروس و همکاران، ۲۰۰۶؛ شوتز و دیویس، ۲۰۰۰؛ شوتز و دی‌کیر[58]، ۲۰۰۲).

در فرایند نظم‌جویی هیجان، افـراد تجـارب هیجـانی خـود را به‌صورت هشیار یـا ناهشـیار مـورد مـدیریت و بـازبینی قـرار می‌دهند (بارق[59] و ویلیامز[60]، ۲۰۰۷) تا به‌شیوه‌ی مطلـوب بـه مقتضیات محیطی متنوع پاسـخ دهنـد (کمپبـل/ سـیلس[61] و بارلو[62]، ۲۰۰۷؛ کول[63]، مارتین[64] و دنـیس[65]، ۲۰۰۴؛ گـروس، ۱۹۹۸). به صورت کلی راهبردهای متعددی برای نظم‌جـویی تجارب و فرایندهای مختلف هیجـانی وجـود دارنـد. یکـی از متداول‌ترین راهبردها، تنظیم هیجان با استفاده از فراینـدهای شناختی (یا نظم‌جویی شـناختی هیجـان) مـی‌باشـد (حسـنی، ۱۳۹۰). نظم‌جویی شناختی هیجـان بـر فراینـدهای شـناختی دربرگیرنده‌ی مدیریت و دستکاری ورود اطلاعات برانگیزاننده هیجـان تأکیـد دارد (اوکسـنر[66] و گـروس، ۲۰۰۴، ۲۰۰۵). به‌عبارت دیگر، راهبردهای نظم‌جـویی شـناختی هیجـان، بـه نحوه‌ی تفکر افراد پس از بروز یک تجربه‌ی منفی یا واقعه‌ی آسیب‌زا بـرای آن‌هـا اطـلاق مـی‌گـردد (حسـنی، آزادفـلاح، رسـولزاده طباطبـایی و عشـایری، ۱۳۸۷). در دهـه‌ی اخیـر، گارنفسکی[67]، کرایج[68] و اسپینهاون[69] (۲۰۰۱، ۲۰۰۲) براساس بازنگری متـون پژوهشـی راهبردهـای مقابلـه‌ی شـناختی، ۹ راهبرد متفاوت نظم‌جویی شناختی هیجان (ملامت خـویش[70]، پذیرش[71]، نشخوارگری[72]، تمرکز مجدد مثبت[73]، تمرکز مجدد

[37]. Regulation
[38]. Benson
[39]. El-Zahhar
[40]. Hodapp
[41]. Benson
[42]. Coping
[43]. Gross
[44]. Richards
[45]. John
[46]. Schutz
[47]. DiStefano
[48]. Davis
[49]. Bolger
[50]. Carver
[51]. Scheier
[52]. Folkman
[53]. Lazarus
[54]. Kondo
[55]. Monitor
[56]. Evaluate
[57]. Modify
[58]. DeCuir
[59]. Bargh
[60]. Williams
[61]. Campbell-Sills
[62]. Barlow
[63]. Cole
[64]. Martin
[65]. Dennis
[66]. Ochsner
[67]. Garnefski
[68]. Kraaij
[69]. Spinhoven
[70]. Self-blame
[71]. Acceptance
[72]. Rumination
[73]. Positive refocusing

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

بر برنامه‌ریزی[۷۴]، ارزیابی مجدد مثبت[۷۵]، دیدگاه‌گیری[۷۶]، فاجعه‌سازی[۷۷] و ملامت دیگران[۷۸]) را مفهوم‌سازی نموده‌اند. به لحاظ نظری معمولاً راهبردهای ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران به عنوان راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی در نظر گرفته می‌شوند، درحالی‌که راهبردهای پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری تحت عنوان راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی مطرح می‌شوند. در مجموع، راهبردهای نظم‌جویی هیجان نقش محوری در جنبه‌های مختلف زندگی روزمره دارد. در این راستا، الگوهای نظری اخیر، نظم‌جویی کارآمد هیجان را با پیامدهای سلامت، روابط بین فردی، عملکرد شغلی و تحصیلی مطلوب مرتبط دانسته‌اند (براکت[۷۹] و سالووی[۸۰]، ۲۰۰۴؛ جان و گروس، ۲۰۰۴). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اختلال در نظم‌جویی هیجان با الگوهای مختلف آسیب-شناسی روانی مانند ایده‌پردازی خودکشی (حسنی و میرآقایی، ۱۳۹۱)، اختلال شخصیت مرزی (لینچ[۸۱]، تروست[۸۲]، سالسمن[۸۳] و لینهان[۸۴]، ۲۰۰۷)، اختلال افسردگی اساسی (نولن/ هوکسما[۸۵] و همکاران، ۲۰۰۸؛ روتنبرگ[۸۶]، گروس و گاتلیب[۸۷]، ۲۰۰۵)، اختلال اضطراب فراگیر (منین[۸۸] و همکاران، ۲۰۰۷)، اختلال اضطراب اجتماعی (کاشدان[۸۹] و برین[۹۰]، ۲۰۰۸)، اختلال‌های تغذیه (کلین[۹۱] و بلامپید[۹۲]، ۲۰۰۴) و اختلال‌های مرتبط با سوءمصرف مواد (فوکس و همکاران، ۲۰۰۷) آمیختگی کامل دارد (آلدائو[۹۳]، نولن/ هوکسما و شویزر[۹۴]، ۲۰۱۰؛ منین و فاراچ[۹۵]، ۲۰۰۷). بنابراین با توجه به مطالب فوق، می‌توان گفت که راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان می‌تواند در اشکال مختلف آسیب‌شناسی روانی و اختلال‌های اضطرابی به‌خصوص اضطراب امتحان نقش اساسی داشته باشد. همچنین فهم مکانیسم‌های زیربنایی اضطراب امتحان براساس راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، تلویحات پژوهشی و بالینی فراوانی در گستره‌ی تعلیم و تربیت خواهد داشت؛ ولی در این زمینه در دانش تحقیقاتی بررسی‌های معدودی صورت گرفته است. بر همین اساس پژوهش حاضر در پی بررسی نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در اضطراب امتحان دانش‌آموزان برآمده است.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف بنیادی و با توجه به عدم دستکاری متغیرها به طرح‌های همبستگی تعلق دارد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول، دوم و سوم مقطع تحصیلی متوسطه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند. برای انتخاب نمونه‌ی معرف و دقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ بدین ترتیب که ابتدا به شیوه‌ی تصادفی از بین دو ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر زنجان چهار دبیرستان (دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه) انتخاب گردید. در مرحله‌ی دوم، از بین مدارس انتخاب شده، به شیوه‌ی تصادفی ۳ کلاس (از هر پایه‌ی تحصیلی یک کلاس) انتخاب شد. حجم نمونه‌ی انتخاب شده ۳۳۰ نفر (۱۶۵ دختر و ۱۳۵ پسر) بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب برابر با ۱۵/۷۶ و ۲/۱۳ بود.

ابزار

۱- *پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیلبرگر*: این مقیاس توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) تدوین شده‌است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند؛ دارای دو خرده‌مقیاس نگرانی (شناختی) و هیجان‌پذیری (جسمانی) است. سؤالات به دو دسته تقسیم شده‌اند، ۹ سؤال مربوط به جزء نگرانی یا شناختی (W) و ۱۱ سؤال مربوط به جزء هیجانی یا جسمانی (E) می‌باشد. ضرایب اعتبار برای کل مقیاس، مؤلفه‌ی نگرانی و مؤلفه‌ی هیجانی از سوی مؤلف از طریق محاسبه‌ی همسانی درونی آزمون به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۶، و ۰/۹۰ گزارش شده‌است

[74]. Refocus on planning
[75]. Positive reappraisal
[76]. Putting into perspective
[77]. Catastrophizing
[78]. Other-blame
[79]. Brackett
[80]. Salovey
[81]. Lynch
[82]. Trost
[83]. Salsman
[84]. Linehan
[85]. Nolen-Hoeksema
[86]. Rottenberg
[87]. Gotlib
[88]. Mennin
[89]. Kashdan
[90]. Breen
[91]. Clyne
[92]. Blampied
[93]. Aldao
[94]. Schweizer
[95]. Farach

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

(اسپیلبرگر، گونزالز[96]، تیلور[97]، ۱۹۸۰). این مقیاس خودگزارشی است و آزمودنی براساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای به هر ماده پاسخ می‌دهد. پاسخ‌ها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای از (۱= تقریباً هرگز تا ۴= تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین، حداقل و حداکثر نمره‌ی فرد در این پرسشنامه به ترتیب ۲۰ و ۸۰ است. این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۱) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شده‌است. ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه‌های دختر و پسر بالای ۰/۹۲ و ضرایب اعتبار بازآزمایی بعد از یک ماه و سه هفته ۰/۸۰ گزارش شده‌است. همبستگی کل پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۸) برای مردان ۰/۸۲ و برای زنان ۰/۸۳ گزارش شده‌است.

۲- *نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان* (CERQ-P)[98]: پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) توسط گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده و دارای دو نسخه‌ی انگلیسی و هلندی است. پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) یک پرسشنامه‌ی چند بعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای که به‌صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قایل نمی‌شوند، این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه‌ی منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است و دارای ۳۶ ماده می‌باشد. اجرای این پرسشنامه خیلی آسان است و برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های بالینی) قابل استفاده می‌باشد. پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) دارای پایه‌ی تجربی و نظری محکمی بوده و از ۹ خرده مقیاس تشکیل شده‌است. خرده مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه‌ی نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) می‌باشد. هر خرده مقیاس شامل ۴ ماده است. نمره‌ی کل هر یک از خرده مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره‌ی ماده‌ها به دست می‌آید. بنابراین دامنه‌ی نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع استرس‌زا و منفی می‌باشد (حسنی، ۱۳۸۹).

نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ-P) در فرهنگ ایرانی توسط حسنی (۱۳۸۹) مورد هنجاریابی قرار گرفته‌است. در این مطالعه، اعتبار مقیاس براساس روش‌های همسانی درونی (با دامنه‌ی آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲) و بازآزمایی (با دامنه‌ی همبستگی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷) و روایی پرسشنامه‌ی مذکور از طریق تحلیل مؤلفه‌ی اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین خرده مقیاس‌ها (با دامنه‌ی همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷) و روایی ملاکی، مطلوب گزارش شده‌است.

پس از کسب رضایت و توضیح فرایند پژوهش به شرکت کننده‌ها، نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان و مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر بین آن‌ها توزیع شد. در طول مدت پاسخدهی شرکت‌کننده‌ها، پژوهشگر یا همکاران پژوهشگر حضور فعال داشتند تا از بروز پاسخ‌های تصادفی جلوگیری نمایند و در صورت لزوم به پرسش‌های آن‌ها پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها توسط نرم‌افزار رایانه‌ای SPSS-18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای بررسی آماری، علاوه بر آمار توصیفی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، نمره کل، مؤلفه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان و ضرایب همبستگی پیرسون بین راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و مؤلفه‌های اضطراب امتحان درج شده‌است.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود راهبردهای ناسازگارانه‌ی ملامت خویش، نشخوارگری و فاجعه‌سازی دارای همبستگی مثبت معنادار با نمره‌ی کل و مؤلفه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان هستند. درحالی‌که، از میان راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری به صورت منفی با نمره‌ی کل و هر دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان همبستگی دارند.

[96]. Gonzalez
[97]. Taylor
[98]. Cognitive emotion regulation questionnaire – Persian version (CERQ-P)

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و مؤلفه‌های اضطراب امتحان و ضرایب همبستگی راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان با مؤلفه‌های اضطراب امتحان (n=۳۳۰)

راهبردها و مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مؤلفه‌های اضطراب امتحان		
			نگرانی	هیجان‌پذیری	نمره کل
ملامت خویش	۱۱/۵۴	۳/۹۴	۰/۵۰***	۰/۵۶***	۰/۵۷***
پذیرش	۹/۶۵	۳/۶۲	−۰/۱۰	−۰/۰۹	−۰/۰۷
نشخوارگری	۹/۶۰	۳/۱۸	۰/۳۱***	۰/۳۵***	۰/۳۶***
تمرکز مجدد مثبت	۱۰/۳۲	۳/۴۲	۰/۰۷	−۰/۰۶	−۰/۰۷
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۱۱/۱۸	۳/۵۳	−۰/۲۰***	−۰/۲۱***	−۰/۲۲***
ارزیابی مجدد مثبت	۱۱/۱۲	۴/۲۸	−۰/۴۶***	−۰/۴۲***	−۰/۴۷***
دیدگاه‌گیری	۱۰/۶۴	۴/۴۷	−۰/۱۸***	−۰/۲۳***	−۰/۲۲***
فاجعه‌سازی	۱۱/۴۴	۴/۲۶	۰/۴۶***	۰/۴۱***	۰/۴۵***
ملامت دیگران	۹/۸۵	۳/۷۵	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷
نگرانی	۸/۹۷	۴/۶۸			
هیجان‌پذیری	۱۱/۱۰	۶/۳۱			
نمره کل	۲۰/۰۷	۱۰/۹۷			

* p< 0/05 ** p< 0/01 *** p< 0/001

در مرحله‌ی بعد، برای بررسی نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در تبیین میزان اضطراب امتحان، از تحلیل رگرسیون چند متغیری به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد. برای استفاده از مدل رگرسیون ابتدا پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، آزمون دوربین/ واتسن[۹۹] برای بررسی استقلال خطاها، آزمون هم‌خطی[۱۰۰] با دو شاخص ضریب تحمل (تولرنس)[۱۰۱] و عامل تورم واریانس (VIF)[۱۰۲] و آزمون کلموگرف/ اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع انجام شد.

در پیش‌بینی مؤلفه‌ی نگرانی اضطراب امتحان از روی راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۱/۲۵) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۷۲) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. همچنین در پیش‌بینی این مؤلفه از روی راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۱/۸۳) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۷۲) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه‌ی هم‌خطی بودن در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

شاخص‌های هم‌خطی بودن نشان می‌دهند که بین متغیرهای پیش‌بین، هم‌خطی چندگانه وجود ندارد و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که از بین راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای ارزیابی مجدد و دیدگاه‌گیری با تبیین ۳۵ درصد واریانس، مؤلفه‌ی نگرانی اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار می‌دهند. علاوه براین، از بین راهبردهای ناسازگارانه، راهبردهای ملامت خویش و فاجعه‌سازی توانسته‌اند این مؤلفه را مورد پیش‌بینی قرار دهند و ۳۷ درصد واریانس آن را تبیین نمایند.

در پیش‌بینی مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری اضطراب امتحان از روی راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۸۸) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۹۷) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. همچنین، در پیش‌بینی این مؤلفه از روی راهبردهای ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۷۵) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۹۴) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه‌ی هم‌خطی بودن در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

شاخص‌های هم‌خطی بودن نشان می‌دهند که بین متغیرهای پیش‌بین، هم‌خطی چندگانه وجود ندارد و می‌توان به نتایج حاصل از مدل رگرسیون اعتماد نمود. همچنین نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که از بین راهبردهای ناسازگارانه‌ی

[99]. Durbin- Watson
[100]. Collinearity
[101]. Tolerance
[102]. Variance Inflation Factor (VIF)

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

جدول ۲. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان بر مؤلفه‌ی نگرانی اضطراب امتحان (n=۳۳۰)

راهبردها	گام	متغیر پیش‌بین	R	Rمجذور	df	F	B	Beta	T	مفروضه‌ی هم‌خطی	
										تولرنس	VIF
سازگارانه	اول	ارزیابی مجدد مثبت	۰/۵۰	۰/۲۵	(۱ ،۳۲۸)	۱۰۷/۰۸***	−۰/۵۴	−۰/۵۰	−۱۰/۳۵***	۱	۱
	دوم	ارزیابی مجدد مثبت	۰/۵۹	۰/۳۵	(۳۲۷،۲)	۸۷/۷۳***	−۰/۴۲	−۰/۳۸	−۸/۱۷***	۰/۸۱	۱/۰۵
		دیدگاه‌گیری					−۰/۳۵	−۰/۳۴	−۷/۲۰***	۰/۸۹	۱/۱۵
ناسازگارانه	اول	ملامت خویش	۰/۵۶	۰/۳۲	(۱ ،۳۲۸)	۱۵۲/۳۵***	۰/۸۳	۰/۵۶	۱۲/۳۴***	۰/۸۹	۱/۱۹
	دوم	ملامت خویش	۰/۶۱	۰/۳۷	(۳۲۷،۲)	۹۸/۲۱***	۰/۷۰	۰/۴۸	۱۰/۳۸***	۰/۸۹	۱/۳۵
		فاجعه‌سازی					۰/۳۶	۰/۲۵	۵/۵۱***	۰/۸۹	۱/۵۵

***= p< 0/001 ، **= p< 0/01 ، *= p< 0/05

جدول ۳. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان بر مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری اضطراب امتحان (n=۳۳۰)

راهبردها	گام	متغیر پیش‌بین	R	Rمجذور	Df	F	B	Beta	T	مفروضه‌ی هم‌خطی	
										تولرنس	VIF
ناسازگارانه	اول	ملامت خویش	۰/۵۷	۰/۳۳	(۱ ،۳۲۸)	۱۵۹/۴۴***	۱/۳۷	۰/۵۷	۱۲/۶۳***	۱	۰/۰۷
	دوم	ملامت خویش	۰/۶۴	۰/۴۱	(۳۲۷،۲)	۱۱۵/۳۷***	۱/۱۲	۰/۴۷	۱۰/۴۷***	۰/۹۴	۰/۰۶
		فاجعه‌سازی					۰/۷۱	۰/۳۱	۵/۷۶***	۰/۹۴	۰/۰۶
	سوم	ملامت خویش	۰/۶۵	۰/۴۲	(۳۲۶،۳)	۷۹/۱۴***	۱/۰۷	۰/۴۵	۹/۸۶***	۰/۸۵	۰/۰۷
		فاجعه‌سازی					۰/۷۱	۰/۳۱	۶/۹۵***	۰/۸۹	۰/۰۶
		نشخوارگری					۰/۲۶	۰/۰۹	۲/۰۸*	۰/۹۴	۰/۰۸
سازگارانه	اول	ارزیابی مجدد	۰/۳۱	۰/۰۹۸	(۱ ،۳۲۸)	۳۵/۵۵***	−۰/۴۵	−۰/۳۱	−۵/۹۶***	۱	۰/۰۷
	دوم	ارزیابی مجدد	۰/۳۳	۱۱	(۳۲۷،۲)	۲۰/۵۶***	−۰/۴۲	−۰/۲۹	−۵/۴۳***	۰/۹۴	۰/۰۶
		دیدگاه‌گیری					−۰/۱۳	−۰/۱۲	−۲/۲۶*	۰/۹۴	۰/۰۶

*= p< 0/05 ، **= p< 0/01 ،***= p< 0/001

نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای ملامت خویش، فاجعه‌سازی و نشخوارگری توانسته‌اند مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دهند. علاوه بر این، از بین راهبردهای سازگارانه، راهبردهای ارزیابی مجدد و دیدگاه‌گیری، این مؤلفه را پیش‌بینی کرده‌اند.

در پیش‌بینی نمره‌ی کل اضطراب امتحان از روی راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۷۲) و کلموگرف/ اسمیرنف (۱/۰۴) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. علاوه بر این، در پیش‌بینی نمره‌ی کل اضطراب امتحان از روی راهبردهای ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، مقادیر عددی آزمون دوربین/ واتسن (۰/۸۸) و کلموگرف/ اسمیرنف (۰/۷۴) بیانگر استقلال خطاها و نرمال بودن توزیع بود. سایر مشخصه‌های رگرسیون و مفروضه‌ی هم‌خطی بودن در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

شاخص‌های هم‌خطی بودن نشان می‌دهند که بین متغیرهای پیش‌بین، هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است. براساس داده‌های جدول ۴، از بین راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، توانایی پیش‌بینی نمره‌ی کل اضطراب امتحان را داشته‌اند. همچنین، از بین راهبردهای ناسازگارانه، راهبردهای ملامت خویش و فاجعه‌سازی توانسته‌اند نمره‌ی کل اضطراب امتحان را مورد پیش‌بینی قرار دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین برخی از راهبردهای سازگارانه‌ی نظم-جویی شناختی هیجان و اضطراب امتحان رابطه‌ی معکوس وجود دارد، درحالی‌که این رابطه برای راهبردهای ناسازگارانه-ی نظم‌جویی شناختی هیجان مستقیم بود. در امتداد یافته-های پژوهش حاضر می‌توان گفت که در گستره‌ی کنونی متون روان‌شناختی، این نکته به خوبی مشخص شده‌است که امتحان می‌تواند هیجان‌های شدیدی را برانگیزاند (پکرون و همکاران، ۲۰۰۴). شواهد نشان می‌دهند که تفاوتی بین

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

جدول ۴. مشخصه‌های آماری رگرسیون گام به گام راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان بر نمره‌ی کل اضطراب امتحان (n=۳۳۰)

راهبردها	گام	متغیر پیش‌بین	R	Rمجذور	Df	F	B	Beta	T	مفروضه هم‌خطی	
										تولرنس	VIF
سازگارانه	اول	ارزیابی مجدد مثبت	۰/۳۶	۰/۱۳	(۱ ،۳۴۸)	۴۷/۷۰***	−۰/۷۰	−۰/۳۵	−۶/۹۱***	۱	۰/۰۷
	دوم	ارزیابی مجدد مثبت	۰/۳۹	۰/۱۵	(۳۴۷،۲)	۳۰/۱۱***	−۰/۶۳	−۰/۳۲	−۶/۲۲***	۰/۹۴	۰/۰۶
		تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی					−۰/۲۵	−۰/۱۷	−۳/۲۳***	۰/۹۴	۰/۰۶
ناسازگارانه	اول	ملامت خویش	۰/۳۶	۰/۱۳	(۱ ،۳۴۸)	۴۹/۲۶***	۱/۱۵	۰/۳۶	۷/۰۲***	۱	۰/۰۷
	دوم	ملامت خویش	۰/۳۹	۰/۱۵	(۳۴۷،۲)	۳۰/۰۷***	۱/۰۲	۰/۳۳	۶/۳۶***	۰/۹۴	۰/۰۶
		فاجعه‌سازی					۰/۳۹	۰/۱۶	۳/۱۰**	۰/۹۴	۰/۰۶

*= p< 0/05 ، **= p< 0/01 ، ***= p< 0/001

هیجان‌های مثبت و منفی گزارش شده توسط دانش‌آموزان وجود ندارد (اسپانگلر[۱۰۳] و همکاران، ۲۰۰۲) و هر دو جنبه‌ی مثبت و منفی تجارب هیجانی برای عملکرد مطلوب در موقعیت‌های علمی لازم است (هوپکو[۱۰۴] و همکاران، ۲۰۰۱). بنابراین، برای موفقیت در امتحان، اندکی تجارب هیجانی منفی و اضطراب ضروری است، ولی نکته‌ی اساسی شیوه‌ی تنظیم و مدیریت این تجارب هیجانی است که پژوهش حاضر به آن پرداخته است.

یافته‌های مطالعه‌ی حاضر نشان داد که راهبردهای ناسازگارانه‌ی ملامت خویش و فاجعه‌سازی همبستگی مستقیم با نمره‌ی کل اضطراب امتحان و مؤلفه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری آن دارند. علاوه بر این، راهبرد نشخوارگری در پیش‌بینی مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری به دو راهبرد قبلی اضافه شد. در این راستا، نتایج بررسی‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای نشخواگری، فاجعه‌سازی و ملامت خویش با سازه‌های اضطراب، استرس و نگرانی (زلومک[۱۰۵] و هان[۱۰۶]، ۲۰۱۰)، نشانه‌های افسردگی و اضطراب در دوره‌ی نوجوانی (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱)، نشانه‌های افسردگی (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ اونکن[۱۰۷]، ۲۰۱۰) و آسیب‌پذیری نسبت به اختلال‌های روان‌شناختی (گارنفسکی، بان[۱۰۸] و کرایج، ۲۰۰۵) رابطه‌ی مستقیم دارند. علاوه براین، بر اساس این راهبردها می‌توان افراد اضطرابی را از افراد بهنجار متمایز نمود (لگرستی[۱۰۹]، گارنفسکی، ورهاست[۱۱۰] و یوتنز[۱۱۱]، ۲۰۱۱).

103. Spangler
104. Hopko
105. Zlomke
106. Hann
107. Ongen
108. Bann
109. Legerstee
110. Verhulst
111. Utens

۲۰۱۱). همچنین، گارنفسکی، کرایج و ون‌اتن[۱۱۲] (۲۰۰۵) نشان دادند که راهبردهای ملامت خویش، فاجعه‌سازی و نشخوارگری با درونی‌سازی مشکلات مرتبط هستند. در فرهنگ ایرانی، مشهدی، میردورقی و حسنی (۱۳۹۰) نیز نشان داده‌اند که راهبردهای نشخوارگری، فاجعه‌سازی، ملامت خویش و ملامت دیگران با نشانه‌های اضطراب و افسردگی (اختلال‌های درونی‌سازی) در کودکان، رابطه‌ی مثبت دارد. در رابطه با تبیین بیشتر واریانس مؤلفه‌ی هیجان-پذیری در مطالعه‌ی حاضر، دیدگاه زیدنر (۲۰۰۷) مفید به نظر می‌رسد. به اعتقاد وی، دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری اضطراب امتحان به لحاظ درونی همبسته هستند و مؤلفه‌ی نگرانی در مقایسه با هیجان‌پذیری با دوره‌ی زمانی طولانی‌تر (چند روز قبل از امتحان) تجربه می‌شود. از دیدگاه وی، مؤلفه‌ی نگرانی جنبه‌ی رگه دارد در حالی‌که مؤلفه‌ی هیجان-پذیری مبتنی بر حالت است. همچنین، اعتقاد بر این است که مؤلفه‌ی نگرانی اثر منفی بیشتری بر عملکرد آزمون دارد (ایوم[۱۱۳] و ریس[۱۱۴]، ۲۰۱۰). در نتیجه می‌توان گفت که الگوی مشاهده شده‌ی روابط بین راهبردهای ناسازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان و مؤلفه‌های اضطراب امتحان منطقی است.

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

112. Van Etten
113. Eum
114. Rice

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

کاهش اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن می‌شوند و مدیریت تجارب هیجانی و اضطراب، نقش مهمی در بروز اضطراب امتحان دارند. در این راستا یافته‌ها نشان می‌دهند که تحمل اضطراب منجر به عملکرد تحصیلی بالا می‌شود (ایوم و ریس، ۲۰۱۰). در امتداد این یافته‌ها، نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهره‌گیری از برخی راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، می‌تواند منجر به پیامدهای مطلوب شود. به عنوان مثال استفاده از تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد مثبت با سطوح پایین نگرانی (زلومک و هان، ۲۰۱۰)، خوش‌بینی و عزت‌نفس (جانوف/ بالمن[۱۱۵]، ۱۹۹۲) رابطه‌ی مستقیم و با نشانه‌های افسردگی و نگرانی (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ گارنفسکی، ریف[۱۱۶]، جلسما[۱۱۷]، تروگت[۱۱۸] و کرایج، ۲۰۰۷؛ اونکن، ۲۰۱۰) رابطه‌ی معکوس دارد. بنابراین، راهبردهای سازگارانه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان می‌تواند به عنوان یکی از منابع اصلی مقابله با بروز اضطراب امتحان در نظر گرفته شوند.

براساس نتایج پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که اضطراب امتحان از ساختار شخصیتی و شناختی فرد ناشی می‌شود و یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت نظم‌جویی شناختی تجارب هیجانی را در میزان اضطراب امتحان نشان داد. ولی استفاده از طرح همبستگی، ارزیابی کاغذ مدادی نظم‌جویی شناختی هیجان و اضطراب امتحان، محدود بودن نمونه به جامعه‌ی دانش‌آموزان و عدم مطالعه‌ی افراد مبتلا به اضطراب امتحان، از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. بنابراین، بررسی راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و اضطراب امتحان با سایر شیوه‌ها در گروه‌های مختلف، انجام مطالعات طولی و مقطعی در گروه‌های مرضی و بهنجار، بررسی نقش تعدیل کنندگی این راهبردها در ارتباط با متغیرهای شناختی و شخصیتی نظیر برون‌گردی، نوروزگرایی، زودانگیختگی و هیجان‌طلبی می‌تواند به یافته‌های جالبی منتهی شود.

منابع

Abolghasemi, A. (2002). The assessment of test anxiety epidemiology and the effectiveness of two therapeutic methods in reducing high school student's test anxiety. PhD thesis in psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]

Abolghasemi, A., Mehrabizadeh, M., najarian, B., & Shokrkon, H. (2002). The assessment of test anxiety epidemiologicakl rate and relationship of test anxiety with self- efficacy and focus of control with regard to intelliegence variable. Journal of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, 3, 55- 72. [In Persian]

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 30, 217-237.

Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2007). On the nonconscious of emotion regulation. In J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 429-445). New York: Guilford Press.

Beauchemine, J. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. Journal of psychology, 11, 34-45.

Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. Structural Equation Modeling, 1, 203-221.

Blascovich, J. (2008). Challenge and threat appraisal: Challenge and threat. In: A. J. Elliot (Ed.), Handbook of approach and avoidance motivation (pp. 431-445). New York, NY: Psychology Press.

Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 525-537.

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.

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence as amental ability with the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test. In G. Geher (Ed.), Measurement of emotional intelligence (pp. 179-194). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 542-559). New York: Guilford Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. Journal of Personality and Social Psychology, 66, 184-195.

Clyne, C., & Blampied, N. M. (2004).

[115]. Janoff-Bulman
[116]. Rieffe
[117]. Jellesma
[118]. Terwogt

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

DATEC.

Garnefski, N., Rieffe. C., Jellesma, S., Terwogt, M. M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. European Child & Adolescent Psychiatry, 16, 1, 1-9.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271-299.

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.

Hasani, J. (2010). The assessment of reliability and validity of the short form of cognitive emotion regulation ruestionnaire. Behavior science researches, 9 (4), 229-240. [In Persian]

Hasani, J. (2011). The Psychometric Properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). Journal of Clinical Psychology, 2 (3):73-83. [In Persian]

Hasani, J., & Miraghaiee, A. M. (2013). The relationship of cognitive emotion regulation strategies with suicide ideation. Contemporary Psychology, 1, 61-72. [In Persian]

Hasani, J., Azadfallah, P., Rasolzadeh Tabatabaiee, S. K., & Ashayeri, H. (2008). The assessment of the cognitive emotion regulation according neuroticism and extraversion. New advances in cognitive sciences, 10 (4): 1-13. [In Persian]

Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. Anxiety, Stress, & Coping, 10, 219-244.

Hopko, D. R., McNeil, D. W., Zvolensky, M. J., & Eifert, G. H. (2001). The relation between anxiety and skill in performance-based anxiety disorders: a behavioural formulation of social phobia. Behaviour Therapy, 32, 185-207.

Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press.

John, O. O., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. Journal of Personality, 72, 1301-1334.

Kashdan, T. B., & Breen, W. E. (2008). Social anxiety and positive emotions: A prospective examination of a self-regulatory model with tendencies to suppress or express emotions as a moderating variable. Behavior Therapy, 39, 1-12.

Keogh, E., & French, C. C. (2001). Test Training in emotion regulation as a treatment for binge eating: A preliminary study. Behaviour Change, 21, 269-281.

Dadsetan, P. The assessment and treatment of test anxiety. Journal of Psychology, 1(1), 31-60. [In Persian]

Elliot, A. J., & McGregor, H. T. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of personality and social psychology, 76, 628-644.

Eum, K. U., & Rice, K. G. (2010). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. Anxiety, Stress, & Coping, 24 (2), 167-178.

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. Cognition and Emotion, 6, 409-434.

Ferrando, O. P., & Varea, M. (1999). A psychometric study of the test anxiety scale for children in a Spanish sample. Personality and Individual Differences, 27 (1), 37-44.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 150-170.

Fox, H. C., Axelrod, S. R., Paliwal, P., Sleeper, J., & Sinha, R. (2007). Difficulties in emotion regulation and impulse control during cocaine abstinence. Drug and Alcohol Dependence, 89, 298-301.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Personality and Individual Differences, 40, 1659-1669.

Garnefski, N., Baan, N., & Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. Personality and Individual Differences, 38, 1317-1327.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. Journal of Adolescence, 28, 619-631.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences, 30 (8), 1311-1327.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: A questionnaire measuring cognitive coping strategies. Leiderdorp, The Netherlands:

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1516-1523.

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.

Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. Anxiety, Stres and Coping, 15, 45-59.

Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. Journal of Adolescence, 27, 645-662.

Peleg-Popko, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. British Journal of Guidance and Counselling, 30, 451-466.

Rottenberg, J., Gross, J. J., & Gotlib, I. H. (2005). Emotion context insensitivity in major depressive disorder. Journal of Abnormal Psychology, 114, 627-639.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 929-938.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. Anxiety Research, 1, 3–7.

Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking, Educational Psychologist, 35, 243-255.

Schutz, P. A., & DeCuir J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. Educational Psychologist, 37, 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.

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K. & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. Anxiety, Stress, & Coping, 15(4), 413-432.

Spiegelberg, H. (1998). Motivational and self-regular learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psycholohgy, 82(1), 33-40.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: Theory, assessment, and treatment. Washington, DC: Taylor and Francis.

Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., & Taylor, C. J. (1980). Examination stress and test anxiety. In: Spielberger, C. D., Sarason, I. G., anxiety, evaluative stress and susceptibility to distraction from threat. European Journal of Personality, 15, 123-141.

Kondo, D. S. (1997). Strategies for coping with test anxiety. Anxiety, Stress, and Coping, 10, 203-215.

Legerstee, S. A., Garnefski, N., Verhulst, F. C. & Utens, E. M. W. J. (2011). Cognitive coping in anxiety-disordered adolescents. Journal of Adolescence, 34, 319-326.

Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. International Journal of Educational Research, 43, 236-249.

Lynch, T. R., Trost, W. T., Salsman, N., & Linehan, M. M. (2007). Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder. Annual Review of Clinical Psychology, 3, 181-205.

Maria, F., & Nuovo, S. (1991). Gender differences in social and test anxiety. Personality and Individual Differences, 11(5), 525-530.

Mashhadi, A., Midoraghi, F, & Hasani J. (2011). The role of cognitive emotion regulation strategies in internalizing disorders of children. Journal of Clinical Psychology, 3(3): 29-39. [In Persian]

McReynolds, R. A., Morris, R. J., & Cratochwill, T. (1983). Cognition- behavior approaches in educational setting. Now York: Guilford Pross.

Mennin, D. S., & Farach, F. J. (2007). Emotion and evolving treatments for adult psychopathology. Clinical Psychology: Science and Practice, 14, 329-352.

Mennin, D. S., Holoway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. Behavior Therapy, 38, 284-302.

Mwamwenda, T. (1993). Age and test anxiety among African University students. Perceptual and Motor skills, 76, 564.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. Perspectives on Psychological Science, 3, 400-424.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self regulation: Research, theory, and applications (pp. 229-255). New York: Guilford Press.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. Trends in Cognitive Sciences, 9, 242-249.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]

editors. Stress and anxiety. Washington, D.C: Wiley.

Spielberger. C. D. (1995). Test anxiety: Theory, assessment and treatment. Taylord Francis Washangton, DC, US; Xv .

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

Zats, S., & Chassin, L. (1985). Cognition of test anxious children under naturalistic test-taking condition. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 393-401.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York, NY: Plenum Press

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), Emotion and education (165-184). San Diego, CA: Elsevier INC.

Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. Personality and Individual Differences, 48, 408-413.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.1.2.5]