



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۸ - زمستان ۱۳۹۸
ص. ص. ۱۰۲-۸۵

پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

مهديه خليلی خضرآبادی^۱، سعید شفقتی^۲، فائزه اسحاقی مقدم^۳، امین رفیعی‌پور^{۴*}

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۰۷
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۲۵

چکیده

اضطراب امتحان یکی از مشکلات شایع در بین محصلان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان انجام شد. تعداد ۲۱۲ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در این پژوهش شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اضطراب امتحان، مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی بود. نتایج پژوهش نشان داد که نیازهای اساسی روانشناختی و راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان با اضطراب امتحان همبستگی منفی و راهبردهای سازش نایافته تنظیم شناختی هیجان با اضطراب امتحان همبستگی مثبت دارد ($p < 0.05$). نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نیز حاکی از این بود که در گام اول، شایستگی ۱۳ درصد از واریانس اضطراب امتحان تبیین کرد. در گام دوم، با افزودن راهبردهای سازش نایافته تنظیم هیجان به معادله رگرسیون، واریانس تبیین شده به ۱۶ درصد افزایش یافت. در گام سوم با افزودن راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان، واریانس تبیین شده به ۱۹ درصد افزایش یافت و در گام چهارم و با افزودن خودمختاری، واریانس تبیین شده به ۲۱ درصد افزایش یافت. از این رو لازم است در زمینه اضطراب امتحان در دانشجویان، مداخلات روانشناختی به سمت تامین نیازهای اساسی روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان سوق داده شود.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، نیاز روانشناختی، تنظیم هیجان

- ۱- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
 - ۲- کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
 - ۳- کارشناسی ارشد روانشناس عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
 - ۴- دکتری تخصصی روانشناسی سلامت، استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
- *- نویسنده مسئول Rafiepoor2000@yahoo.com

Expectancy Test Anxiety Based on Basic Psychological Needs and Cognitive Emotional Regulation among Students at Farhangian University

Mahdieh Khalili Khezrabadi, Saeed Shafqati, Faeze Eshaghi Moghaddam, Amin Rafieipour

Data of receipt: 2019.09.07
Data of acceptance: 2020.04.13

Abstract

Test anxiety is one of the most common problems among students. The purpose of this study was to investigate the test anxiety prediction based on fundamental psychological needs and cognitive emotion regulation in students. A total of 212 students of Urmia University of Cultural Sciences were selected by available sampling method during the academic year of 2018. They participated in this study. Data were collected by a questionnaire including Test Anxiety Inventory, Basic Psychological Needs Satisfaction Scale, and Cognitive-Emotional Regulation Strategies Questionnaire. The results of this study showed that there is a positive correlation between basic psychological needs and compromised strategies of cognitive-emotional regulation with negative anxiety test and uncomplicated strategies of cognitive emotion regulation with test anxiety. The results of hierarchical regression analysis also indicated that in the first step, the competence of 13% of the test anxiety variance was explained. In the second step, adding unstructured adjustment strategies to the regression equation, the explained variance increased to 16%. In the third step, by adding adapted strategies of adjustment, the explained variance increased to 19% and in step 4, with the addition of autonomy, the explained variance increased to 21%. Therefore, psychological interventions are required to meet the basic psychological needs and emotional cognitive adjustment in the student's test anxiety.

Key words: test anxiety, psychological need, emotional regulation

مقدمه

اضطراب یکی از مهمترین متغیرهای انگیزشی و شناختی است که پیشرفت تحصیلی، یادگیری، عملکرد و نیز توجه، تمرکز و بازیابی اطلاعات یادگیرندگان را به طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهد (مهروف و گریفیتس^۱، ۲۰۱۰). تجربه اضطراب امتحان^۲ یکی از هیجان‌های متداول در نظام‌های آموزشی است و از مهم‌ترین علل شکست یا افت موفقیت در یادگیری محسوب می‌شود. اضطراب امتحان، نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری به هنگام آماده شدن برای امتحان و انجام تست‌ها مشخص می‌شود و زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که سطح بالای آن با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند (ساراسو^۳، ۲۰۱۳). نشانه عمده اضطراب امتحان، ترس شدید از عملکرد ضعیف در امتحانات و آزمون‌ها است (توماس، کاسدی و هیلر^۴، ۲۰۱۷). وقتی که دانش آموز درباره عملکرد و توانایی فردی خود در موقعیت امتحان، دچار نگرانی و تشویش شود، این احساس با ایجاد اختلال ذهنی موجب کاهش و افت عملکرد می‌شود (کارسلی، کارلیس، تیتاوا و هلث^۵، ۲۰۲۰). همچنین اضطراب امتحان در فراگیران به عنوان یک معضل تحصیلی با به خطر افتادن سازگاریهای فرد و تأثیر منفی در عزت نفس، موفقیت، کارآمدی و عملکرد تحصیلی همراه است (برادی، هارد و گراس^۶، ۲۰۱۸). در مفهوم سازی اضطراب آزمون، مدل‌های اولیه به دو بعد شناختی و هیجانی تاکید داشتند (خالایلا^۷، ۲۰۱۵). بعد شناختی بر عنصر ارزیابی و بعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند. عوامل شناختی و هیجانی اضطراب امتحان از تنظیم خود و هیجانات و راهبردهای مقابله ای (اسپیلبرگر، انتون و بیدل^۸، ۲۰۱۵) تأثیر می‌پذیرند. در واقع به نظر می‌رسد، اضطراب امتحان شامل یک مجموعه پیچیده از واکنش‌های هیجانی باشد که در شکل خفیف، ممکن است موجب تنها یک ناراحتی جزئی شود و در شکل شدید آن می‌تواند موجب پیامدهای منفی، مانند دلهره، ترس، عصبانیت، وحشتزدگی و نگرانی شود (اوسن، استیونسن، هاوگات و نارگت^۹، ۲۰۱۲). بنابراین به نظر می‌رسد که تنظیم هیجان می‌تواند اضطراب امتحان را از هر دو بعد شناختی و هیجانی تحت تأثیر قرار دهد.

تنظیم هیجان به ظرفیت نظارت، ارزیابی، درک و اصلاح واکنش‌های هیجانی اشاره دارد به نحوی که برای عملکرد سازگاران مفید است (ذاکری، حسنی، اسماعیلی، ۱۳۹۶). تنظیم شناختی- هیجانی راهبردهایی است که افراد در شرایط پریشانی به کار می‌برند تا هیجان‌های خود را کنترل کنند (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۳). نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان، بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند (اتکین،

1- Mehroof, & Griffiths

2- Test Anxiety

3- Saraso

4- Thomas, Cassady & Heller

5- Carsley, D., Charlebois, F., Titova, P., & Heath

6- Brady, Hard, & Gross

7- Khalaila

8- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell

9- Owens, Stevenson, Hadwin, & Norgate

باکل و گراس^۱، ۲۰۱۶). طبق این نظریه ها هیجان می تواند نقش سازنده ای در فرایند تصمیم گیری، حل مسئله و پردازش اطلاعات داشته باشد (الدو، شیپس و گراس^۲، ۲۰۱۰). با این همه نباید فراموش کرد که هیجان همواره سودمند نیست و بیشتر اوقات باید آنها را تنظیم و مدیریت کرد. پاسخ های هیجانی، اطلاعات مهمی درباره تجربه فرد در ارتباط با دیگران فراهم می کند. با این اطلاعات، انسان ها یاد می گیرند که در مواجهه با هیجانات چگونه رفتار کنند، چگونه تجارب هیجانی را به صورت کلامی بیان کنند، چه راهکارهایی را در پاسخ به هیجان ها به کار برند و در زمینه هیجانهای خاص، چگونه با دیگران رفتار کنند (الدو و همکاران، ۲۰۱۰). تحقیقات مختلف نشان داده اند که توانمندی افراد در تنظیم شناختی- هیجانی می تواند نقش مهمی را در سازگاری فرد با وقایع استرس زای زندگی داشته باشد (گراس^۳، ۲۰۱۵). راهبردهای تنظیم هیجان می توانند انطباقی یا غیرانطباقی باشند و توانایی تنظیم هیجان پیش بین سلامتی و بهزیستی است (فیشر و گراس^۴، ۲۰۱۰؛ گراس، ۲۰۱۵). راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجان نقش اساسی در شکل گیری و یا تداوم اختلال های روانشناختی دارند (الدو، نولن-هووکسما و شووایزر^۵، ۲۰۱۰؛ گارنفسکی و کریچ^۶، ۲۰۰۶) و افرادی که از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان همچون نشخوارگری و سرزنش استفاده می کنند در مقایسه با کسانی که از راهبردهای سازگارانه استفاده می کنند، در برابر آشفتگی های روانی آسیب پذیرترند (فیشر و گراس^۷، ۲۰۱۰؛ ایزنبرگ، اسپینارد و ایگام^۸، ۲۰۱۰). به عقیده گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) افراد در مواجهه با شرایط تنیدگی از راهبردهای متنوع تنظیم هیجان استفاده می کنند؛ از جمله این راهبردها عبارتند از: نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگری، فاجعه انگاری و تمرکز مجدد مثبت، دیدگاه گیری، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و برنامه ریزی کردن. در سال های اخیر مطالعات اساسی به مشخص کردن رابطه بین تمایل به کاربرد راهبردهای معین و انواعی از اختلالات اختصاص یافته است که شامل افسردگی و اختلال اضطراب است (اتکین و همکاران، ۲۰۱۶) و نشان داده شده است که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و مدیریت هیجان و بهزیستی رابطه مثبتی دارد (گراس، ۲۰۱۵) و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان که کمتر سازگارانه اند، از جمله مقصر دانستن خود، مصیبت بار تلقی کردن و تمرکز بر تفکر با جلوه هایی از هیجان و هیجانات منفی نظیر استرس، خشم، افسردگی و اضطراب، رابطه معنادار دارد (ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۱۰). به طور مثال هاشمی، درویش و یزدی (۱۳۹۸) در مطالعه ای به مقایسه تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی و بهنجار پرداختند و نشان دادند

- 1- Etkin, A., Büchel, C., & Gross
- 2- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross
- 3- Gross
- 4- Fischer, S., & Gross
- 5- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer
- 6- Gamefski, N., & Kraaij
- 7- Fischer, S., & Gross
- 8- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum

که در دانشجویان اضطراب اجتماعی نسبت به دانشجویان بهنجار از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه بیشتری استفاده می‌کنند. بنابراین به نظر می‌رسد که اضطراب امتحان نیز در دانش‌آموزان پیامد راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارانه می‌باشد و از این رو بخشی از مطالعه حاضر به پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس راهبردهای تنظیم هیجان می‌پردازد.

نیازهای اساسی روانشناختی از دیگر متغیرهایی است که به نظر می‌رسد می‌تواند اضطراب امتحان را تحت تاثیر قرار دهند. مبنای نظری نیازهای بنیادین روانشناختی، نظریه خودتعیین‌گری است. نظریه خودتعیین‌گری یک نظریه در زمینه انگیزش انسانی، رشد شخصیت، بهزیستی و سلامتی است. نظریه‌ای که به طور ویژه بر رفتار ارادی و یا خود تأکید دارد و فرض را بر آن نهاده که مجموعه‌ای از نیازهای بنیادین روانشناختی، برای سلامتی و رشد انسان لازم و ضروری می‌باشند (لورسن، دنیلسن، بریکلند و سادلن^۱، ۲۰۱۲). در این نظریه فرض بر آن است که افراد بشر فعال، با تمایلات ذاتی و عمیق تکامل یافته و در جهت ترقی و رشد روانشناختی هستند. این عوامل رشد انگیز در نظریه خودتعیین‌گری به عنوان نیازهای بنیادین روانشناختی تعریف شده‌اند که شامل خودمختاری^۲، شایستگی^۳ و پیوندجویی^۴ است (چن، ونتینکیست، بیرز، بوون و دسی^۵، ۲۰۱۵). هنگامی می‌توان گفت که فردی از خودپیروی برخوردار است که خود تعیین‌کننده رفتارش باشد. به عبارت دیگر، این افراد تحت کنترل نیستند. شایستگی، اشاره به درک چگونگی دستیابی به نتایج دلخواه و برخورداری از خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های لازم در زمینه‌ای خاص دارد (ونتینکیست و رایان^۶، ۲۰۱۳). احساس تعلق، اشاره به احساس ارزشمند بودن و حمایت شدن دارد. حس تعلق دارای دو نقش است، الف) تأمین‌کننده حمایت از انگیزه درونی است، ب) به فرد برای انجام فعالیت‌هایی که از سوی دیگران ارزشمند دانسته می‌شود، انگیزه می‌دهد (دسی و ونتینکیست^۷، ۲۰۰۴؛ رایان و دسی^۸، ۲۰۰۰). مطالعات گسترده در زمینه‌های مختلف تحصیلی، تحولی، ورزشی، شغلی و درمانی نشان داده‌اند که ارضای نیازهای بنیادین، پیامدهای مثبت متعدد مثل بهزیستی، بهبود عملکرد و افزایش پشتکار و خودکارآمدی دارد و از پیامدهای منفی مثل ناامیدی، بی‌انگیزگی، اهمالکاری و احساس درماندگی جلوگیری می‌کند (دسی و رایان، ۲۰۰۱). بر اساس یافته‌های پژوهشی موجود، ارضای نیازهای بنیادین شامل خود پیروی، شایستگی و تعلق با افزایش بهزیستی، رضایت از زندگی و حرمت خود (دسی و ونتینکیست، ۲۰۰۴) و عدم ارضای این نیازها می‌تواند با افسردگی و اضطراب (هلواری، هلواری و دسی، ۲۰۱۹؛ چن و همکاران، ۲۰۱۵) همراه باشد. نظریه

1- Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal

2- Autonomy

3- Competence

4-Relatedness

5- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci

6- Vansteenkiste, M., & Ryan

7- Deci, E. L., & Vansteenkiste

8- Ryan, R. M., & Deci

خودتعیین‌گری تصریح می‌کند که برای تحقق سلامت روان هر سه نیاز باید برآورده شوند و حتی عدم رضای یکی از سه نیاز بنیادین روانشناختی، سلامت روانی را تضمین نمی‌کند و می‌تواند آسیب‌زا باشد (نوتومانیس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰). برای مثال صالحی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی و سلامت روان در جانبازان پرداخت و نشان داد که میزان کمتر تامین نیازهای بنیادین روانشناختی در جانبازان با علائم روانشناختی بیشتر از جمله اضطراب و افسردگی همراه است. بنابراین به نظر می‌رسد که متغیر اضطراب امتحان با عدم رضای نیازهای بنیادین رابطه مستقیم و همسو دارد و از این طریق قابل پیش‌بینی است.

اضطراب امتحان یکی از مشکلات عمده در نظام آموزشی است که با پیامدهای منفی بسیاری برای یادگیرندگان همراه است. بر اساس پیشینه‌ای که ذکر شد، به نظر می‌رسد که عدم رضای نیازهای بنیادین بنیادین روانشناختی مانند خودمختاری و شایستگی و همچنین مشکل در تنظیم هیجان می‌تواند زمینه ساز بروز آسیب‌های روانی و هیجانات منفی همچون اضطراب باشند و از همین رو احتمال می‌رود که چنین نواقصی می‌توانند در ایجاد و تقویت اضطراب امتحان در دانشجویان دارای نقش باشند. بر این اساس و با توجه به اینکه ادبیات پژوهشی توجه اندکی به نقش نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم هیجان در دانش آموزان و دانشجویان و نقش آن در اضطراب امتحان داشته‌اند؛ مطالعه حاضر به منظور بررسی پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان صورت پذیرفت.

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ بودند. از این بین تعداد ۲۱۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها و پر کردن پرسشنامه توسط دانشجویان، در ابتدا اقدامات لازم در جهت جلب همکاری مسئولین دانشگاه به عمل آمد. در ادامه و به دنبال موافقت مسئولین دانشگاه، دانشجویان به صورت در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه توسط آن‌ها کامل شد. قبل از تکمیل پرسشنامه توضیحات مختصری در مورد اهداف پژوهش به شرکت‌کنندگان داده شد و همچنین این اطمینان خاطر به آنها داده شد که اطلاعات کسب شده محرمانه خواهند ماند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اضطراب امتحان (TAI): پرسشنامه اضطراب امتحان جهت ارزیابی اضطراب امتحان استفاده گردید که مشتمل بر ۲۵ ماده می‌باشد و آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای به

آن پاسخ می‌دهد. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر نمره ۷۵ می‌باشد و نتایج در سه سطح خفیف و متوسط و شدید تقسیم بندی می‌شوند. برای سنجش پایایی مقیاس اضطراب امتحان از روش‌های همسانی درونی و باز آزمایی استفاده شده است. در سنجش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ به کار گرفته شده به طوریکه این ضریب برای کل نمونه‌ها، نمونه‌های پسر و دختر به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۰ گزارش شده است و در روش باز آزمایی، ضرایب همبستگی برای کل نمونه‌ها ۰/۷۷، نمونه‌های پسر ۰/۶۷ و دختر ۰/۸۸ گزارش شده است. در جهت سنجش اعتبار این ابزار، از مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت استفاده شد به طوری که ضرایب همبستگی بین TAI و مقیاس عزت نفس برای کل نمونه، نمونه‌های پسر و دختر به ترتیب ۰/۵۷، ۰/۴۳ و ۰/۶۸ گزارش شده است (مهرابی زاده، نجاریان، ابوالقاسمی، شکرکن، ۱۳۷۹).

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ): این پرسشنامه توسط گارنفسکی و کرایج^۱ (۲۰۰۶) تدوین شده است و جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه خودگزارشی ۱۸ ماده دارد. این پرسشنامه ۹ خرده مقیاس ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. راهبرد شناختی تنظیم هیجان به دو دسته کلی راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته تقسیم می‌شوند. خرده مقیاس‌های تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش، دیدگاه گیری و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی از راهبردهای سازش‌یافته و خرده مقیاس‌های ملامت دیگران، ملامت خود، نشخوارگری و فاجعه‌نمایی از راهبردهای سازش‌نیافته هستند. در پژوهش گارنفسکی و کرایج ضریب آلفای کرونباخ برای نه خرده مقیاس مذکور بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. این پرسشنامه در ایران توسط حسنی (۱۳۹۰) مورد بررسی خصوصیات روانسنجی قرار گرفته و پایایی (ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ تا ۰/۸۲) و روایی آن مطلوب گزارش شده است.

مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (BNSG-S): مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی از ۲۱ گویه تشکیل شده است که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی را در سطح عمومی مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. گویه‌های آزمون سه زیرمقیاس خودپیروی، شایستگی و تعلق را در اندازه‌های هفت درجه‌ای لیکرت از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می‌سنجد (گنیه، ۲، ۲۰۰۳). نمره بالاتر در هر مقیاس بیانگر سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. ویژگی‌های روانسنجی

1- Garnefski, N., & Kraaij

2-Gagne, M.

مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در سطح عمومی در پژوهش‌های خارجی به صورت مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (گنیه، ۲۰۰۳). ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در سطح عمومی در چندین پژوهش بررسی و تأیید شده است (بشارت، ۱۳۹۱). ویژگی‌های روانسنجی در نمونه‌ای متشکل از ۹۲۷ آزمودنی در دو گروه جمعیت عمومی مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین نمره‌های تعدادی از آزمودنی‌های جمعیت عمومی ($n = ۱۲۷$) در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته‌ای برای سنجش پایایی بازآزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای زیرمقیاس‌های خودپیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب $r = ۰/۷۷$ ، $r = ۰/۷۳$ و $r = ۰/۷۶$ در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است.

شیوه اجرا

در پژوهش حاضر از روش پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. به این منظور، در ابتدا با کسب مجوز از مسئولین دانشگاه به اجرای پژوهش پرداخته شد و از دانشجویان خواسته شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل کنند. قبل از تکمیل پرسشنامه‌ها مختصری در مورد اهداف و اهمیت پژوهش برای آنها توضیح داده شد و همچنین اطمینان خاطر به آنها داده شد که اطلاعات کسب شده محرمانه خواهند ماند. در مجموع ۲۶۰ پرسشنامه توزیع شد که در نهایت ۲۱۲ پرسشنامه با داده‌های کامل جمع آوری شد. داده‌های به دست آمده به وسیله نرم افزار SPSS با روش رگرسیون گام به گام تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان و نیازهای بنیادین روانشناختی شامل شایستگی و خودمختاری با اضطراب امتحان دارای همبستگی منفی معنادار هستند. راهبردهای سازش نایافته تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دارای همبستگی مثبت معنادار بود ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی اضطراب امتحان، خودمختاری، تعلق، شایستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

Table 1

Mean and standard deviation and correlation coefficients of test anxiety, autonomy, belonging, competence and cognitive emotion regulation strategies

متغیر	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴	۵
اضطراب امتحان Test anxiety	24.85	10.48	1				
خودمختاری Autonomy	30.02	6.29	-0.34**	1			
تعلق Belong	35.29	6.75	-0.11	0.50**	1		
شایستگی Competence	26.16	5.40	-0.36**	0.61**	0.63**	1	
راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان	23.65	5.42	-0.14*	0.07	0.13*	0.20**	۱
Adaptive Emotion Regulation Strategies							
راهبردهای سازش نیافتگی تنظیم هیجان	28.64	7.66	0.18*	-0.08	-0.06	-0.03	-0.48**
Maladaptive Emotion Regulation Strategies							

به منظور بررسی سهم هر یک از نیازهای بنیادین روانشناختی شامل شایستگی و خودمختاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، به روش گام به گام استفاده شد. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون اضطراب امتحان بر پایه نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان

Table 2

Results of Test Anxiety Regression Analysis Based on Psychological Needs and Cognitive Emotion Regulation

گام	پیش بین	R	R ²	F	B	β	t
گام اول	شایستگی Competence	0.36	0.13	27.80**	-0.71	-0.36	-5.27**
گام دوم	شایستگی Competence راهنماهای سازش نایافته تنظیم هیجان	0.40	0.16	17.47**	-0.70	0.36	-5.25**
	Maladaptive Emotion Regulation Strategies				0.23	0.17	2.51*
گام سوم	شایستگی Competence راهنماهای سازش نایافته تنظیم هیجان	0.44	0.19	14.41**	-0.61	-0.31	-4.51**
	Maladaptive Emotion Regulation Strategies				0.38	0.27	3.54**
	راهنماهای سازش یافته تنظیم هیجان				-0.40	-0.21	-2.65**
	Maladaptive Emotion Regulation Strategies				-0.40	-0.20	-2.41**
گام چهارم	شایستگی Competence راهنماهای سازش یافته تنظیم هیجان	0.46	0.21	12.02**	0.36	0.26	3.43**
	Maladaptive Emotion Regulation Strategies				-0.41	-0.21	-2.71*
	راهنماهای سازش نایافته تنظیم هیجان				-0.41	-0.21	-2.71*
	Maladaptive Emotion Regulation Strategies				-0.28	-0.17	-2.03*
	خودمختاری Autonomy				-0.28	-0.17	-2.03*

*: $P < 0.05$ ، **: $P < 0.01$

بر پایه نتایج جدول ۲، شایستگی به طور مستقل توانست ۱۳ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کند. در گام دوم، راهنماهای سازش نایافته تنظیم هیجان به معادله رگرسیون اضافه شد و واریانس تبیین شده به ۱۶ درصد افزایش یافت. در گام سوم راهنماهای سازش یافته تنظیم هیجان به معادله رگرسیون اضافه شد و واریانس تبیین شده به ۱۹ درصد افزایش یافت و در گام چهارم خودمختاری به معادله وارد شد و واریانس تبیین شده به ۲۱ درصد افزایش یافت. متغیر نیاز به تعلق به دلیل عدم قدرت پیش بینی از مدل خارج شد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که در دانشجویان اضطراب امتحان با نیازهای بنیادین روانشناختی رابطه منفی دارد. این یافته با نتایج مطالعات لواسانی و حجازی (۲۰۱۶)؛ گلستانه و چگینی (۱۳۹۶)؛ برانت و سایبستون (۲۰۰۹)، چن و همکاران (۲۰۱۵) و هیدر، ریموند، امای و سیندیا^۱ (۲۰۰۷) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که زمانی که نیازهای اساسی روانشناختی دانشجویان برآورده شود، آنها بیشتر بر اهداف خود متمرکز شده و از انگیزه بیشتری برخوردار می‌شوند که در نتیجه منجر به این می‌شود که پشتکار و مشارکت بیشتری در انجام فعالیت‌ها نشان دهند. به عبارت دیگر، برآورده شدن این نیازها، منتج به احساس خودتعیین‌گری دانشجویان و افزایش انگیزه درونی ایشان می‌شود (برانت و سایبستون، ۲۰۰۹). نیاز به خودمختاری، نیاز به داشتن احساس انتخاب در شروع، کنترل و هدایت فعالیت‌ها است. خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند رفتار نتیجه عملکرد خودشان است؛ یعنی آنها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌هایشان دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (لواسانی و حجازی، ۲۰۱۶). بنابراین عملکرد بهینه و ارتقای آن وقتی است که دانشجویی در انتخاب امور مربوط به تحصیل و آموزش و فعالیت‌های درسی احساس استقلال می‌کند و در این صورت است که وی مسئولیت نتایج عملکرد خود را بر عهده بگیرد و در نتیجه عملکرد تحصیلی وی افزایش یابد. شایستگی نیز عبارت است از نیاز به موثر بودن در تعامل با محیط که بیانگر میل به کار بردن استعدادها و مهارت‌ها و در انجام این کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنها است. مشغولیت و تعهد به فعالیت‌ها، مستلزم تحقق و برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی است و در حقیقت، در آن صورت است که فعالیتی جذاب بوده و در همین راستا، درگیری و مشارکت افراد در فعالیت‌های تحصیلی مختلف، تابع میزان تامین و ارضای نیازهای اساسی آنها است (چن و همکاران، ۲۰۱۵). ادراک دانشجویان از ارضای نیازهای اساسی روانشناختی می‌تواند ملاک مناسبی برای پیش‌بینی علاقه‌یادگیرندگان به تداوم یادگیری است؛ چرا که ارضای نیازهای انگیزشی با افزایش علاقه درونی برای انجام تکلیف موردنظر همراه است و زمانی شرایط حامی نیازهای انگیزشی تضمین می‌شود که افراد فضایی برای انتخاب، کار کردن به صورت مستقل، ابتکار عمل، نشان دادن توانایی‌های خود به صورت آزادانه، بدون انتقاد و بازخورد کنترلی، به بیان افکار و احساسات داشته باشند (رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ هلواری و همکاران، ۲۰۱۹). در نتیجه مشخص شده است، وجود شرایط انگیزشی به نوبه خود می‌تواند از مکانیسم‌های درونی حمایت کرده و منجر به بهبود رضایت از نیازهای اساسی روانشناختی شود. در حقیقت سطوح بالای رضایت و نیازهای درونی روانشناختی به سطوح بالای عملکرد روانشناختی منجر می‌شود و به دنبال آن شاهد کاهش علائم اضطراب امتحان در دانشجویان خواهیم بود. همچنین افراد با سطوح بالاتر خودمختاری دارای خودتنظیمی، خودکنترلی، استقلال، خلاقیت و تفکر انتقادی هستند و افراد با سطوح

1- Heather, P., Raymond, K. C., Amy, C. & Cynthia

بالاتر شایستگی، از توانایی بالاتر روانشناختی، حل مسأله و مهارت‌های مقابله برخوردارند. همچنین افراد با سطوح بالاتر پیوندجویی، دارای حمایت اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، شایستگی برای حفظ روابط نزدیک، مهارت‌های همدلی، افزایش همکاری با دیگران بالاتر هستند (چن و همکاران، ۲۰۱۵). در حقیقت این ویژگیها به دانشجویانی که نیازهای اساسی روانشناختی‌شان در سطوح بالایی ارضا می‌شود، کمک می‌کند تا با انگیزه، علاقه و توان بیشتری به یادگیری مطالب درسی بپردازند و به تبع آن عملکرد بهتری نیز در دروس مختلف داشته باشند. از سوی دیگر، افرادی با سطوح بالای ارضای نیاز روانشناختی شایستگی دارای عزت نفس، عواطف مثبت و سلامت و بهزیستی عمومی هستند، در واقع این افراد ویژگیهای مثبتی چون دارا بودن سلامت روان، عواطف مثبت و عزت نفس بالا علاوه بر آنکه دارای اضطراب امتحان کمتری هستند، نسبت به دانشجویانی که احساس شایستگی کمتری دارند دارای عملکرد بهتری نیز هستند که این خود به اضطراب کمتر و حس تسلط بیشتر منجر می‌شود (نوتومانیس و همکاران، ۲۰۲۰؛ لورسن و همکاران، ۲۰۱۲).

به طور کلی افراد در تکالیفی، تعامل و مشارکت فعال دارند که برای آنان جالب، جذاب و تازه است و این منوط به ارضای نیازهای اساسی آنهاست. بنابراین، تجربه شایستگی، خودپیروی و مرتبط بودن با انگیزه درونی و درگیری تحصیلی، ضروری است؛ به عبارت دیگر، دانشجویانی که در محیط تحصیل احساس آزادی عمل و پیشرفت و شایستگی برای یادگیری و انجام تکالیف درسی خود می‌کنند، سطح اضطراب کمتر و عملکرد تحصیلی بهتری را از خود نشان می‌دهند. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری همسو است که بیان می‌کند برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی برای یادگیری، عملکرد تحصیلی و بهزیستی را تسهیل می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد، انسان‌ها برای برآورده ساختن نیازهای روانشناختی اساسی خود به صورت ذاتی دست به عمل همراه با تلاش می‌زنند؛ و چنانچه این تلاش مثمرتر نباشد، ممکن است موقعیت‌های تهدیدکننده سلامت روان به وجود آید؛ و واکنش‌های هیجانی و شناختی ناسالم مانند کاهش خود-انگیزی، پریشانی روانی و در محیط آموزشی اضطراب امتحان می‌تواند پیامد چنین امری باشد. در مقابل، هنگامی که این سه نیاز اساسی در یک بافت اجتماعی مانند محیط آموزشی به صورت رضایتبخش حمایت شود، افراد نشاط بیشتر، خود-انگیزی و بهزیستی و سلامتی را تجربه خواهند کرد (ونتینکیست و رایان، ۲۰۱۳).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، وجود رابطه منفی بین اضطراب امتحان و راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان، و رابطه مثبت آن با راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان بود. این یافته با نتایج حاصل از مطالعات ایزنبرگ، اسپینارد و ایگام^۱ (۲۰۱۰)؛ کلیمانسی، کارتیس، مکلاگلین و

1- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum

نولن-هولکسما^۱ (۲۰۱۷)؛ اتکین و همکاران (۲۰۱۶) و وین، برنستین و نولن-هوکسما^۲ (۲۰۱۸) که بر تاثیرات مثبت تنظیم شناختی هیجان سازگاران در افزایش سلامت روان و کاهش اضطراب و استرس درونی تاکید دارند، همسو است. در تبیین چنین یافته ای می توان بیان داشت که تنظیم شناختی هیجان فرآیندی است که افراد به منظور دستیابی به اهداف خود، از طریق آن هیجانات خود را در پاسخ به تقاضاهای محیطی تعدیل می کنند (ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ کلیمانسی و همکاران، ۲۰۱۷؛ اتکین و همکاران، ۲۰۱۶). شیوع بالای اضطراب، افسردگی و سایر مشکلات هیجانی و تأثیر این مشکلات روی عملکرد کلی فرد از جمله عملکرد تحصیلی و آموزشی موجب شده که برخی از محققان، عوامل مرتبط با این مشکلات را مورد توجه قرار دهند. از جمله یکی از این عوامل، وجود نوعی اختلال در نظم هیجانی ذکر شده است که به عقیده متخصصان پیش بینی کننده آسیب روانی فرد در آینده و عامل کلیدی و مهمی در پیدایش اضطراب، استرس و افسردگی است (ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۱۰) و می تواند در محصلان زمینه ساز اضطراب امتحان و تقویت کننده آن باشد. افراد به هنگام تنظیم هیجان سعی دارند بر نحوه تجربه و ابراز هیجان‌های خودبه گونه‌ای تأثیر بگذارند که منجر به ایجاد تجارب مثبت و بهینه گردد. به طور کلی، آگاه نمودن فرد از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آنها، می‌تواند نقش مهمی در کاهش علائم جسمانی، اضطراب، افسردگی و اختلال در عملکرد اجتماعی (سطوح سلامت روانی)، داشته باشد؛ و از همین رو تحقیقات نشان داده اند که سطوح بالای هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی نقش مهمی در قضاوت و ادراک مثبت از خویش دارد (فیشر و گراس، ۲۰۱۰). بنابراین، تنظیم هیجان، فرایندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در برمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود و از جمله این راهبردها می‌توان به نشخوار فکری، خوداظهاری، اجتناب و بازداری اشاره کرد. جنبه‌های شناختی تنظیم هیجان همانند دیگر ابعاد رفتاری و اجتماعی آن در واقع با هدف مدیریت هیجانها جهت افزایش سازگاری و تطابق به کار می‌روند و بخشی از راهبردهای تطابقی هستند که با تجربه و درمان ناراحتی‌های هیجانی و جسمانی مرتبط‌اند. در واقع، بین تنظیم هیجان با افزایش بهزیستی روانشناختی، افزایش برخورداری از مهارت‌های خود مدیریتی و خود نظم بخشی و کاهش آسفتگی‌های روانشناختی و هیجانی ارتباط معنادار وجود دارد (وین و همکاران، ۲۰۱۸). در تبیین ارتباط بین تنظیم هیجان سازش یافته و کاهش اضطراب امتحان می توان این طور استدلال کرد که دانشجویان برخوردار از مهارت تنظیم هیجانی به دلیل اینکه میزان بیشتری از بهزیستی و سلامتی را تجربه می کنند و از مهارت‌های رفتاری بیشتری برخوردار هستند، در صورت مواجه با شرایط زمینه ساز اضطراب امتحان، بهتر می توانند با آن مقابله سازنده کنند و در نتیجه میزان کمتری از اضطراب را تجربه می کنند (ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۱۰). لذا تنظیم هیجان و مخصوصا راهبردهای مثبت تنظیم هیجانات

2- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema

3- Vine, V., Bernstein, E. E., & Nolen-Hoeksema

باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود (گراس، ۲۰۱۵). در نتیجه، تنظیم هیجان در دانشجویان باعث می‌شود که آنان با آگاهی از هیجانات و استفاده درست پذیرش آنها هیجانات مثبت در موقعیتهای و ابراز هیجانات، مخصوصاً زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان اضطراب، استرسهای غیرمنطقی و افسردگی ناشی از این احساسات منفی در آنان کاهش پیدا خواهد کرد.

در مورد محدودیت‌های پژوهش حاضر نمونه مورد بررسی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهرستان ارومیه بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به سایر دانشجویان دانشگاه‌ها با محدودیت مواجه است و لازم است تحقیقات با نمونه‌های دیگر نیز انجام پذیرد. همچنین این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است و هر چند در تحقیقات همبستگی نیز می‌توان براساس نظریه در مورد علت و معلول سخن گفت اما برای بررسی واقعی تاثیر متغیر مستقل بر وابسته، به پژوهش‌های آزمایشی نیازمند هست. از محدودیت‌های دیگر پژوهش این است که اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً با خود گزارشی دانشجویان از طریق پرسشنامه به دست آمده است و استفاده از منابع چندگانه دریافت اطلاعات می‌تواند به نتایج معتبرتر کمک کند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش اعتبار تعمیم یافته‌ها، مطالعات بعدی بر روی جمعیت وسیع‌تر دانش‌آموزان و دانشجویان انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به منظور دستیابی به نتایج علی‌متقن مطالعاتی با طرح علی معلولی، مثلاً بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش اضطراب امتحان، انجام پذیرد. پیشنهاد دیگر این است که به منظور دستیابی به نتایج معتبرتر، مطالعات بعدی می‌توانند داده‌ها را از طرقی غیر از خودگزارشی، مثلاً از طریق بررسی‌های کیفی و مصاحبه به دست بیاورند.

بنابراین و به طور کلی مطالعه حاضر به این نتیجه رسید که متغیر اضطراب امتحان در محصلان با عدم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان رابطه مثبت و معناداری دارد و از طریق این متغیرها قابل پیش‌بینی است. به عبارت دیگر، عدم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان توانستند بخشی از واریانس اضطراب امتحان را در آنها پیش‌بینی کنند. نتایج مطالعه حاضر را می‌توان در اختیار فعالان حوزه تعلیم و تربیت قرار داد تا در برنامه‌ریزی و طراحی برنامه‌های آموزشی کاهش امتحان در دانش‌آموزان و دانشجویان مورد استفاده قرار دهند.

References

منابع

- بشارت، محمدعلی (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های سنجشی مقیاس فارسی ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در نمونه‌ای از جامعه ایرانی. *مجله علوم روانشناختی*، ۴۱ (۵)، ۲۴-۶.
- حسینی، جعفر (۱۳۹۰). پایایی و روایی فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۹ (۴)، ۲۲۰-۲۴۰.
- ذاکری، محمد؛ حسینی، جعفر و اسماعیلی، ندا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش نظم جویی فرایندی هیجان بر پریشانی روان‌شناختی افراد مبتلا به ویتیلیگو. *فصلنامه روانشناسی سلامت*، ۶ (۲۳)، ۲۷-۳۹.
- سلیمانی، ایمان و حبیبی، یاسر (۱۳۹۳). ارتباط تنظیم هیجان و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۴)، ۷۲-۵۱.
- صالحی، هاجر (۱۳۹۸). رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی و سلامت روان جانبازان. *طب جانباز*، ۱۱ (۲۲)، ۷۶-۸۸.
- گلستانه، موسی و چگینی، ثریا (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و اضطراب آمار دانشجویان رشته روانشناسی. *مجله آموزش و یادگیری*، ۹ (۱)، ۲۲-۱.
- مهرابی زاده، مهدی؛ نجاریان، باقر؛ ابوالقاسمی، علی؛ شکرکن، حسین. (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیر شناسی اضطراب امتحان و رابطه خود - کارآمدی و جایگاه مهار با آن با توجه به متغیر هوش. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی اهواز*، ۲ (۶)، ۳۸-۴۱.
- هاشمی، مرضیه؛ درویزه، زهرا، یزدی، سیده منور (۱۳۹۸). مقایسه سرسختی روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی و بهنجار. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱۵ (۱)، ۶۴-۷۹.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263-278.
- Besharat, MA. (2012). Investigating the Measuring Characteristics of the Persian Scale to Satisfy Fundamental Psychological Needs in a Specimen of Iranian Society. *Journal of Psychological Science*, 41(5), 24-6 [In Persian].
- Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross, J. J. (2018). Reappraising test anxiety increases academic performance of first-year college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 395-405.

- Brunet, J., & Sabiston, C. M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(3), 329-335.
- Carsley, D., Charlebois, F., Titova, P., & Heath, N. L. (2020). The Role of Mindfulness Colouring and Dispositional Mindfulness on University Students' Test Anxiety and State Mindfulness. *International Journal of Whole Person Care, 7*(1), 49-50.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216-236.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia, 9*, 179-188.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Psychology Bulletin, 27*, 930-942.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*(9), 495-525.
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2016). Emotion regulation involves both model-based and model-free processes. *Nature Reviews Neuroscience, 17*(8), 532-541.
- Fischer, S., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion, 10*(4), 563.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*(12), 199-223.
- 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* (8), 1659-1669.
- Golestaneh, M., & Chegini, S. (2017). Investigating the Relationship between Basic Psychological Needs and Anxiety of Students in Psychology. *Journal of Education and Learning, 9*(1), 1-22. [In Persian].
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26.
- Halvari, A. E. M., Halvari, H., & Deci, E. L. (2019). Dental anxiety, oral health-related quality of life, and general well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Social Psychology, 49*(5), 295-306.

- Hasani, J. (2011). Reliability and Validity of the Short Form of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Behavioral Sciences Research*, 9(4), 220-240 [In Persian].
- Heather, P., Raymond, K. C., Amy, C. & Cynthia, L. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology*, 3(3), 434-457.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- 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.
- Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2016). Structural Modeling on the Relationship between Basic Psychological Needs, Academic Engagement, and Test Anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44-52.
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588-1599.
- Mehrabi Zadeh, M. Najarian, B. Abolghasemi, A. & Shakkar, H. (1999). Epidemiological survey of test anxiety and its relationship with self-efficacy and locus of control with respect to homogeneous variables. *Educational Sciences and Psychology of Ahvaz*, 2(6), 38-41 [In Persian].
- Mehroof, M., & Griffiths, M. D. (2019). Online gaming addiction: the role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(3), 313-316.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 2(2), 1-85.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(12), 68-78.
- Sarasol1, I. C. (2013). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 29-44). Psychology Press.

- Soleimani, E., & Habibi, Y. (2016). The relationship between emotion regulation and coping with psychological well-being in students. *Journal of School Psychology, 3*(4), 72-51 [In Persian].
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications, 10*(2), 317-344.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences, 55*(4), 40-48.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration, 23*(3), 263-271.
- Vine, V., Bernstein, E. E., & Nolen-Hoeksema, S. (2018). Less is more? Effects of exhaustive vs. minimal emotion labelling on emotion regulation strategy planning. *Cognition and Emotion, 12*(6), 22-30.
- Zakeri, M. M., Hassani, J, Ismaili, N. (2016). The Effectiveness of Emotion Process Regulation Training on Psychological Distress in People with Vitiligo. *Journal of Health Psychology, 6*(23), 27-39 [In Persian].

