

## اثر بخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب امتحان

دانش‌آموزان دبیرستانی

علیرضا شیرازی تهرانی<sup>۱</sup>

فضل‌اله میردریکوند<sup>۲</sup>

محمدعلی سپهوندی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه در شهرستان تیران و کرون بودند که انتخاب نمونه‌ها به صورت تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انجام شد. حجم نمونه ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بودند که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایشی در طی ۸ جلسه ۱/۳۰ ساعته در معرض آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی قرار گرفتند. در این پژوهش از پرسشنامه اضطراب فیلیپس و مصاحبه بالینی اسپیلبرگر استفاده شد. و داده‌های آماری با استفاده از روش تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین گروه کنترل و آزمایش وجود دارد ( $p < 0/0005$ ). و میزان اندازه اثر آن ۵۷ درصد از کل واریانس اضطراب امتحان را تبیین کرد. بنابراین نتایج، حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث کاهش اضطراب امتحان شده است. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در پیشگیری از اضطراب امتحان دارد.

**کلمات کلیدی:** تنظیم هیجانی، اضطراب امتحان دانش‌آموزان، پرسشنامه اضطراب فیلیپس، مصاحبه

بالینی اسپیلبرگر

هنگامی که در کاربرد روز افزون آزمون و امتحانات و تأثیرات آنها بر زندگی دانش‌آموزان فکر می‌کنید. شگفت‌زده می‌شوید که موقعیت امتحان می‌تواند واکنش‌های اضطرابی را در بسیاری از دانش‌آموزان ایجاد کند و گاهی آنان را طوری پریشان و مضطرب می‌کند که نیاز به یاری‌جستن از متخصصان را ضروری می‌سازد (اسپیلبرگر<sup>۱</sup>، و ویچ به نقل از کاپا آیدین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). طبق برآورد پژوهشگران در پژوهش‌های مختلف، میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (مک رینولدز<sup>۳</sup>، موریس و کراچ ویل<sup>۴</sup>، ۱۹۸۳). این برآورد در ایران برای دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۷/۲ درصد گزارش شده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۱).

اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را در توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است. موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهد و مستلزم حل مشکل یا مسأله هستند، در واقع اضطراب امتحان نوعی اضطراب ارزشیابی است. به این معنی که با توجه به مرحله بروز آن، ارزیابی یا خود تهدید سازی از موقعیت آزمون است. اضطراب امتحان در شرایط خاص نابهنجار (مانند ادراک‌های نگران‌کننده و افکار نامربوط به امتحان) در برابر استرس‌های محیطی بروز می‌کند. این پاسخ‌های نابهنجار به موقعیت‌های بسیار فشارزا، به کاهش در عملکرد و کاهش حافظه فعال می‌انجامد (پارکز-استم<sup>۵</sup>، گلو بیزر واتین گن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

موریس ولبرت<sup>۷</sup> (۱۹۶۷) دو مؤلفه مجزای نگرانی و هیجان‌پذیری برای اضطراب امتحان مطرح کرده‌اند. جزء مهم اضطراب امتحان مؤلفه نگرانی و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن و تحقیر خودارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات

- 
1. Spielberger
  2. Capaydin
  3. Mcreynolds
  4. Morris & Kratochwil
  5. Parks-stamm
  6. Gollwizer & Oettingen
  7. Liber

منفی از عملکرد می‌شود. مؤلفه دیگر، هیجان‌پذیری است که به واکنش‌های عصبی خود مختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند، این پدیده غالباً به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

میزان بالای همایندی مرضی بین اختلالات روانی، به ویژه اضطراب امتحان و سایر اختلالات اضطرابی، منجر به پژوهش در مورد مکانیسم‌های مسئول این همایندی شده است، که اغلب به عنوان عوامل بین تشخیصی از آنها یاد می‌شود (اهرینگ و واتکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). عوامل بین تشخیصی زیادی برای ارتباط بین اضطراب امتحان و این اختلالات پیشنهاد شده است که تنظیم هیجانی ضعیف به عنوان عاملی مشترک و بین تشخیصی در نظر گرفته شده است که با اشکال مختلف آسیب شناسی روانی در ارتباط می‌باشد (مانسل<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). خود تنظیمی به طور فزاینده‌ای در حال ملحق شدن به مدل‌های آسیب شناسی روانی است و در مدل‌های نظری جدید آسیب شناسی روانی، مشکلات تنظیم هیجانی به عنوان خصیصه محوری اختلالات هیجانی محسوب می‌شوند (منین و فرسکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). از آنجا که تنظیم هیجانی در انواع مختلفی از اختلالات هیجانی از جمله اضطراب نقش دارد، اهمیت دارد که در درمان مورد توجه قرار گیرد (آلداو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). بسیاری از پروتکل‌های درمانی برای اختلالات اضطرابی به لحاظ تجربی تأیید شده‌اند. با این حال مداخلاتی که اضطراب را هدف قرار دهند محدود می‌باشند (هوپکو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). گروس<sup>۶</sup> مدل فرایندی تنظیم هیجانی را پیشنهاد کرده است طبق این مدل، تنظیم هیجانی شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی، یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. پاسخ‌های هیجانی، اطلاعات مهمی درباره‌ی تجربه‌ی فرد در ارتباط با دیگران فراهم می‌کند. با این اطلاعات، انسان‌ها یاد می‌گیرند که در مواجهه با هیجان‌ات چگونه رفتار کنند، چگونه تجارب هیجانی را به صورت کلامی بیان کنند، چه راه‌کارهایی را در پاسخ به هیجان‌ها به کار برند و در زمینه‌ی

- 
1. Ehring & Watkins
  2. Mansell
  3. Mennin & Fresco
  4. Aldao
  5. Hopko
  6. Gross

هیجان‌های خاص، چگونه با دیگران رفتار کنند (گروس، ۲۰۰۲). به عقیده گارنفسکی و کرایچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) افراد در مواجهه با شرایط تنیدگی‌زا، از راهبردهای متنوع تنظیم هیجانی استفاده می‌کنند از جمله این راهبردها، نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه‌انگاری و تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و برنامه‌ریزی کردن است. همچنین در زمینه اضطراب امتحان، پژوهش‌های انگشت شماری به راهبردهای تنظیم هیجانی در درمان اضطراب امتحان پرداخته‌اند. با این وجود توانایی فرد در کنترل هیجان‌هایش، یکی از مهمترین قابلیت‌هاست که باید آموخته شود. تنظیم هیجانی را می‌توان به صورت فرآیندهایی تعریف کرد که از طریق آن، افراد می‌توانند براساس اینکه چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آنها را تجربه و ابراز کنند تأثیر بگذارند (گروس، ۱۹۹۸).

تنظیم هیجانی بیشتر از دو زمینه مهم بررسی می‌شود که عبارتند از؛ ۱- راهبردهای تنظیم هیجانی که قبل از وقوع حادثه یا در آغاز بروز آن فعال می‌شود، ۲- راهبردهای تنظیم هیجانی که پس از بروز حادثه یا بعد از شکل‌گیری هیجان‌ها فعال می‌شود، راهبردهای تنظیم هیجانی که پس از بروز حادثه فعال می‌شوند در کنترل هیجانی منفی حوادث، نقش مهمی دارند، زیرا موجب تفسیر حوادث به نحوی می‌شوند که پاسخ‌های هیجانی منفی را کاهش می‌دهند (عبداللهی و همکاران، ۱۳۸۷).

برای کسب درک کامل‌تری از تنظیم هیجانی در اضطراب، مهم است که چهارچوب گسترده‌تری را در نظر بگیریم. که توانایی‌های تنظیم هیجانی را شامل می‌شود. راهبردهای تنظیم هیجانی، زیر مجموعه کوچکی از یک سازه وسیع به نام کفایت هیجانی<sup>۲</sup> هستند. کفایت هیجانی به این اشاره دارد که چگونه افراد به طور مؤثر با هیجان‌ات و مشکلات دارای بار هیجانی کنار می‌آیند (کیاروچی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). مدیریت هیجان‌ها به منزله فرآیندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد در مسیر تحقق یافتن اهداف او را بر عهده دارد و هرگونه اشکال و نقص در خودتنظیمی هیجان‌ها می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی چون اضطراب و افسردگی آسیب‌پذیر سازد (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۳).

1. Garnefski & Kraaij
2. Emotional competence
3. Ciarochi

نتایج پژوهش‌های ساراسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، نشان داده که اکثر استرس‌ها و اضطراب‌های امتحان دانش‌آموزان به علت فقدان مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها و مدیریت زمان است. گروس (۱۹۹۸) متوجه شد که ابراز هیجان، منابع شناختی را کاهش می‌دهد، ولی بر انجام سایر تکالیف جاری اثر ندارد. همچنین تنظیم هیجانی به صورت ارزیابی پیش از رخداد حادثه هیجانی از کاهش منابع شناختی پیشگیری می‌کند، مهارت‌های تنظیم هیجانی به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها کمک می‌کند (گروس، ۲۰۰۱).

توانایی مقابله با هیجان‌ها، فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد و نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش‌های مناسب غالب به هیجان‌هایش را نشان دهد. افزایش راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا و اضطراب‌آور می‌شود (گروس، ۲۰۰۲). یکی از عواملی که در عملکرد تحصیلی و بهداشت روانی دانش‌آموزان اثر گذار است واکنش‌های هیجانی آنها در قبال منابع فشارزا و راهبردهای تنظیم هیجانی آنها است (گومورا و آرسینو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲، به نقل از عیسی زادگان، ۱۳۸۹).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پاسخ‌های هیجانی نامناسب در مواجهه با فشار روانی از جمله احساس غمگینی و پریشانی و راهبردهای نارسای خود تنظیمی هیجان‌ها موجب پریشانی‌های کوتاه مدت عاطفی در بین دانش‌آموزان می‌شود. شواهد بسیار نشان می‌دهد که افراد دارای مهارت هیجانی، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می‌شناسند، و آنها را تنظیم می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می‌کنند، در حوزه‌های مختلف زندگی موفق و کارآمد می‌باشند (یار یاری، مرادی و یحیی زاده، ۱۳۸۶).

بررسی‌های اولیه در خصوص نقش تنظیم هیجانی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی و سلامتی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی به طور انطباقی با موفقیت تحصیلی، بهره‌وری کلاسی و نمرات پیشرفت تحصیلی، بویژه با درس ریاضی رابطه مثبت دارد (گرازیانو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از یوسفی، ۱۳۸۵).

- 
1. Sarason
  2. Gumora & Arsenio
  3. Graziani

یافته‌های پژوهشی اسچوتز<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) در زمینه تنظیم هیجانی در طول دوره امتحان نشان داد که تنظیم هیجانی در طول امتحان می‌تواند دارای سه فرایند تمرکز بر تکلیف، فرایند تمرکز بر هیجانی و فرایند ارزیابی شناختی که به کاهش اضطراب امتحان کمک کند، باشد. فرآیندهای تکلیف مدار، شامل گفتگو با خویشان است که به دانشجویان و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای تمرکز بر هیجان‌ها در زمان برگزاری امتحان، توجه خود را صرف امتحان کنند. از سویی دیگر، راهبردهای هیجان مدار تمرکز دانشجویان و دانش‌آموزان را از تکلیف به احساسات و تفکرات مربوط به تکلیف منحرف می‌سازد. از جمله این راهبردها گفتگو با خویشان است که این نوع از گفتگوهای درونی غالباً اضطراب را در حین امتحان افزایش می‌دهند. و نهایتاً، فرآیندهای ارزیابی شناختی، عبارتند از: قضاوت‌هایی که دانشجویان و دانش‌آموزان در مورد امتحان و توانایی‌هایشان در مقابله با مسائل موجود در حین امتحان دارند. اسچوتز و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی نقش انگیزه‌های گرایش-اجتنابی، هیجان‌های مربوط به امتحان و تنظیم هیجانی مرتبط با امتحان را مورد بررسی قرار دادند، آنها فهمیدند که انگیزه‌های گرایش-اجتناب و فرایند ارزشیابی شناختی در پرسشنامه تنظیم هیجانی مرتبط با آزمون، تأثیرات مستقیم و غیر مستقیمی بر هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با امتحان دارد، همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که تنظیم هیجانی رابطه مثبت معنی‌داری با اضطراب امتحان دارد. کاپا آیدین (۲۰۰۹) به بررسی این مسئله که تا چه میزان، هیجان‌های دانش‌آموزان دبیرستانی به ویژه اضطراب، در حین امتحان پیش‌بینی شود، پرداخت. نمونه پژوهش شامل ۱۰۵۵ نفر بود که یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجانی به طور معنی‌داری، اضطراب امتحان را پیش‌بینی کرده، در نتیجه یافته‌ها حاکی از آن بود که تنظیم هیجانی رابطه مثبت معنی‌داری با اضطراب امتحان دارد. قدسی (۱۳۸۷) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر بوشهر نشان داد که سبک‌های ابراز هیجانی، میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را به طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند. قدرت پیش‌بینی دو سوگرا ابراز گرایی بیشتر از سبک کنترل هیجانی و سبک کنترل هیجانی بیشتر از سبک ابراز‌گری هیجانی بود.

در جمع‌بندی مبانی نظری و پژوهش‌های ارائه شده، می‌توان گفت که راهبردهای تنظیم هیجانی از مؤلفه‌های روانشناختی هستند که نقش مهمی در اضطراب امتحان دارند. گرچه پژوهش‌های اشاره شده، راهبردهای تنظیم هیجانی را در اختلالات اضطرابی مختلف بررسی کرده‌اند. اما محققان به طور اخص، بررسی اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی را در کاهش اضطراب امتحان بررسی نکرده‌اند. همچنین، با توجه به اینکه بسیاری از دانش‌آموزان دارای توانایی‌های شناختی مناسبی هستند اما به دلیل اینکه قادر به کنترل و تنظیم هیجان‌های خود در شرایط امتحان نمی‌باشند سطح عملکرد تحصیلی آنها پایین می‌آید. و این مسئله می‌تواند پتانسیل فرصت‌های آموزشی را در چنین افرادی محدود کند. لذا اهمیت آموزش تنظیم هیجانی بر روی دانش‌آموزان ضرورت پیدا می‌کند. با توجه به آنچه مطرح شد. هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان بوده است. بنابراین سؤال اصلی پژوهش این است که آیا آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود؟

## روش

طرح پژوهش حاضر به صورت آزمایشی است که از طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. این طرح معمولی‌ترین طرح آزمایش است (هومن، ۱۳۸۴). جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه شهرستان تیران و کرون در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ را شامل می‌شود. که ابتدا به صورت تصادفی، ۴ دبیرستان انتخاب گردیدند. ۳۸۰ نفر دانش‌آموزان سال اول دبیرستان پرسشنامه اضطراب امتحان را تکمیل کردند. سپس افراد دارای نمره اضطراب امتحان بالای ۱۵، مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند، و در نهایت از میان افراد دارای اضطراب امتحان، ۴۰ نفر به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایشی و کنترل گمارده شدند.

**جلسات آموزشی:** به منظور آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی از شیوه آموزش گراتر و گاندرسون (۲۰۰۶) استفاده شد. این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تدوین شد در طول جلسات دانش‌آموزان گروه آزمایشی به شکل گروهی به بحث و تبادل نظر می‌پرداختند تا بتوانند

از بازخوردهای بیشتری در طول جلسات بهره‌مند گردند. عناوین مهارت‌های تنظیم هیجانی به طور خلاصه در زیر آمده است:

جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجانی.

جلسه دوم: آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت و انواع آن (شادی، علاقمندی و محبت) و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجان‌ات مثبت عمده و ثبت در فرم مربوطه.

جلسه سوم: آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی و انواع آنها (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و آموزش توجه به هیجان‌های منفی و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف نوشتن هیجان‌های منفی عمده و ثبت در فرم مربوطه.

جلسه چهارم: آموزش پذیرش هیجان‌های مثبت، مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت، میزان (بالا یا پایین) هیجان‌ات مثبت و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجان‌ات، تکلیف نظر خواهی از دوستان نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجان‌ات مثبت و ثبت در فرم مربوطه.

جلسه پنجم: آموزش جلسه چهارم، برای هیجان‌های منفی به همراه تکلیف خانگی همان جلسه اما در مورد هیجان‌ات منفی.

جلسه ششم: آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجان‌ات مثبت، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجان‌های مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقمندی و محبت)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجان‌ها.

جلسه هفتم: آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجان‌های منفی، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجان‌های منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نا مناسب این هیجان‌ها.

جلسه هشتم: جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

**ابزار پژوهش:** آزمون اضطراب فیلیپس: این آزمون شامل ۲۶ سوال با ۲۶ گزینه بلی و خیر است. اگر دانش آموزی نمره‌ای بین ۱۵-۲۶ کسب کند اضطراب امتحان دارد. این آزمون توسط فیلیپس در سال ۱۹۷۹ ساخته شده‌است. همسانی درونی این آزمون با شیوه کودر ریچاردسون



بالاتر از ۹۵٪ و اعتبار آن با روش بازآزمایی بین ۵۰٪ تا ۷۶٪ گزارش شده است. همچنین اعتبار آن با روش تصنیف ۸۸٪ و روایی همگرای آن با آزمون اضطراب کتل ۹۴٪ محاسبه گردیده است (یوسفی، ۱۳۸۵).

مصاحبه بالینی اسپیلبرگر: این مصاحبه به منظور شناسایی دقیق‌تر افراد دارای اضطراب امتحان توسط اسپیلبرگر طراحی شده است. این مصاحبه از دو بخش تشکیل شده است که عبارتند از: الف) تاریخچه و مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها و ب) ارزیابی شناختی و فیزیولوژیکی. بخش دوم مصاحبه شامل ۹ ماده در مورد نوع مشکل، سیر اضطراب امتحان، شدت آن، حالات و نشانه‌های فیزیولوژیکی، شناختی و رفتاری قبل و حین امتحان و تمایل به درمان است. در مطالعه ابوالقاسمی (۱۳۸۱) ضریب آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ بود. ضریب همبستگی این مصاحبه با پرسشنامه اضطراب امتحان فیلیپس و پرسشنامه اضطراب اسپیلبرگر به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش شده است.

#### یافته‌ها

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. استفاده از این روش مستلزم احتیاط است. برای استفاده از این آزمون بایستی مفروضه‌های مربوط به آن را رعایت کرد. در این صورت استفاده از آزمون تحلیل کواریانس مجاز و در غیر این صورت این آزمون توصیه نمی‌شود. به این منظور ابتدا فرض همگنی شیب رگرسیون بررسی می‌شود.

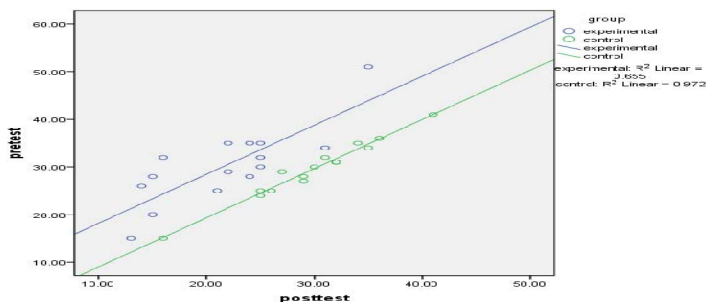
#### جدول ۱: بررسی همگنی رگرسیون

متغیرها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)
تعامل گروه و پیش آزمون	۱	۳۱/۱۵	۳/۸۹	۰/۰۶

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود تعامل گروه و پیش آزمون معنادار نیست پس داده‌ها

از فرضیه همگنی شیب رگرسیون پشتیبانی می‌کند ( $P=0/06$ ).

نمودار بررسی رابطه خطی بین پیش آزمون و پس آزمون



نمودار نشان می‌دهد که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون رابطه خطی وجود دارد در نتیجه مفروضه رابطه خطی بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پس‌آزمون) پذیرفته می‌شود.

جدول ۲: نتایج آزمون لوین جهت بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها

متغیر	درجه آزادی	درجه آزادی	F	معناداری (P)
اضطراب امتحان	۱	۳۸	۱۲/۱۰	۰/۰۷

نتایج جدول نشان می‌دهد که مفروضه تساوی واریانس‌های دو گروه برابر می‌باشد (  $P = 0.07$  ). بنابراین شرایط استفاده از آزمون تحلیل کواریانس مهیا می‌باشد. مشخصات توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه اضطراب امتحان در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره اضطراب امتحان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه

	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۲۰/۳۰	۳/۷۲	۱۰/۸۰	۳/۳۸
کنترل	۱۹/۷۰	۴/۴۳	۱۹/۳۵	۳/۷۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین نمرات اضطراب امتحان در گروه آزمایش در پیش آزمون ۳۰/۳۰ و پس‌آزمون ۱۰/۸۰ بوده‌است. این میانگین در پیش‌آزمون در گروه کنترل ۱۹/۷۰ و در پس‌آزمون ۱۹/۳۵ بوده‌است.

به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی دانش‌آموزان بر

میزان نمرات اضطراب امتحان در دو گروه

میزان تأثیر	معناداری (P)	F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۵۷۳	۰/۰۰۰۵	۴۹/۶۷	۱	۳۶۴/۸۲	پیش آزمون (اضطراب امتحان)
۰/۴۸۶	۰/۰۰۰۵	۳۵/۰۱	۱	۲۵۷/۰۸	عضویت گروهی (آزمایش و کنترل)

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ( $F=49/67$ ) و ( $P=0/0005$ ). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون روی پس‌آزمون تأثیر گذاشته است و میزان این تأثیر ۵۷ درصد می‌باشد. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های تنظیم هیجانی) بر متغیر وابسته (اضطراب امتحان) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهد اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش نیز معنادار است ( $F=35/01$ ) و ( $P=0/0005$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

امروزه برخلاف نظریه‌های اولیه، بر مفید بودن هیجان‌ها در رفتارها تأکید می‌کنند و دیدگاه عمومی بر این است که هیجان‌ها قبل از رفتار رخ می‌دهند. و سازگاری فرد را با ضروریات محیط فیزیکی و اجتماعی بهینه می‌سازند. هیجان با هماهنگ کردن فرآیندهای ذهنی، زیستی و

انگیزشی موجب می‌شوند وضعیت فرد با محیط تثبیت شود (لوینسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). و فرد را با پاسخ‌های ویژه و کارآمد مناسب با مسائل مجهز می‌کند و در نهایت موجب بقای جسمانی و اجتماعی فرد می‌گردند (گروس، ۱۹۹۹).

در این پژوهش فرضیه تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب امتحان تأیید شد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش میانگین نمرات اضطراب امتحان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل مؤثر، و همچنین تفاوت میانگین‌های دو گروه معنادار بود.

نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های کاپاآیدین (۲۰۰۹) و اسپوتز، بنسون<sup>۲</sup> و دجبر- جن بی<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) همخوانی دارد. در تبیین کلی این فرضیه می‌توان گفت افراد با تنظیم هیجانی می‌توانند هیجان‌های مثبت و تسهیل‌کننده‌ای را راه اندازی کنند و استراتژی‌های ارتباط اجتماعی مؤثر و انعطاف‌پذیری در توجه و تصمیم‌گیری تحت شرایط استرس‌زا را به شیوه مطلوبی به کنترل خود درآورند.

می‌توان گفت ناتوانی در پردازش اطلاعات هیجانی، سازمان عواطف و شناخت‌های فرد را مختل می‌کند و در شرایط استرس‌زا فرد را دچار ناکامی می‌کند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که می‌توانند رفتارهای اضطرابی خود را کنترل کنند و از توانایی تنظیم و تعدیل کردن هیجان‌های منفی برخوردارند در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا و شرایط ناکام‌کننده بیشتر از راهبردهای مسئله‌مدار استفاده می‌کنند تا هیجان‌مدار (استروب<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). در نتیجه احساسات منفی آنها کاهش می‌یابد. همچنین دانش‌آموزانی که احساسات خود را تشخیص می‌دهند و معنی ضمنی آنرا درک می‌کنند به گونه‌ای موثرتر، تجربه هیجانی خود را تنظیم می‌کنند و در نتیجه سازگاری با تجربه‌های منفی، موفقیت بیشتری برای آنها دارد تا دانش‌آموزانی که از لحاظ توانش‌های هیجانی ضعیف هستند. (مایروسالوی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). همچنین در تبیین سبک‌های تنظیم هیجان شناختی بر عاطفه و اضطراب چنین می‌توان استنباط کرد که از آن جایی که شناخت، عاطفه و رفتار کاملاً در تعامل با یکدیگر هستند تنظیم هیجانی با کنترل توجه و عواقب شناختی

1. Levenson
2. Benson
3. Decuir-Gunby
4. Strobe
5. Mayer & Salovey

موجب تغییر عملکرد سیستم‌های شناختی (از قبیل حافظه، توجه و هوشیاری) و سپس تنظیم هیجانی می‌شود. هدف تنظیم هیجانی تنها کاهش هیجان‌های نامطلوب نیست بلکه فرد می‌خواهد در یک موقعیت آرام، هیجان‌هایش را بروز دهد. در عوض تنظیم هیجانی، جریان نظارت، ارزیابی کردن و تغییر تجربه‌های هیجان را شامل می‌شود (تامپسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱)

بنابراین تنظیم هیجانی، فرایندها و راهبردهای تنظیم بی‌شماری را دربرمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود. از جمله این راهبردها می‌توان به باز ارزیابی، نشخوارفکری، خوداظهاری، اجتناب و بازداری اشاره کرد. جنبه‌های شناختی تنظیم هیجانی همانند دیگر ابعاد رفتاری و اجتماعی آن در واقع با هدف مدیریت هیجان‌ها جهت افزایش سازگاری و تطابق بکار می‌روند و بخشی از راهبردهای تطابقی هستند که با تجربه و درمان ناراحتی‌های هیجانی و جسمانی مرتبطند.

به لحاظ نظری، متغیرهای تنظیم هیجانی مانند پذیرش هیجان ممکن است به افرادی که از نظر هیجانی آسیب‌پذیر هستند اجازه دهد که در زمان و مکان کنونی باشند و در نتیجه به جای آن که واکنشی بیش از حد و اضطرابی به موقعیت نشان دهند (به عنوان مثال فاجعه آمیز کردن) درک عینی‌تری از میزان تهدید به دست آورند. این دیدگاه توسط برخی مدل‌های نظری و استراتژی‌های مداخله پیش‌بینی شده است که با تغییر دادن واکنش افراد به حالت‌های اضطرابی و رویدادهای زندگی، سعی در تعدیل اضطراب و سایر اختلالات اضطرابی دارند (هیز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

تنظیم هیجانی این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که اضطراب خود را کنترل نموده و میزان سازگاری شناختی خود را بالا ببرند. دلایل احتمالی تأثیر این برنامه را می‌توان در آموزش مهارت‌هایی چون ارزیابی‌های اولیه منطقی، بازشناسی تحریف‌های شناختی و کنترل صفات اضطراب‌زا دانست. نتایج این پژوهش نیز همسو با نتایج پژوهش بول هاکر، اوشیا و آلن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نایفیلد و اسپچرا<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) است. می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجانی به دلیل برخورداری از تکنیک‌هایی نظیر آگاهی از هیجانات و بازرزایی و ابراز مناسب هیجانات می‌تواند موجب تعدیل هیجانات مثبت و منفی به دنبال آن تعدیل قضاوت و ادراک مثبت از

- 
1. Thompson
  2. Hayes
  3. BolHacker ,Oshea&Allen
  4. Nielfeld &Schaw

خویش در دانش‌آموزان مضطرب شود. و این امر به نوبه خود می‌تواند در افزایش اضطراب امتحان در آنها تأثیر داشته باشد.

در جمع بندی نتایج پژوهش، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد که هیجانات منفی، از قبیل اضطراب و افسردگی را کنترل کنند. در این شیوه آموزشی تلاش می‌شود تا دانش‌آموزان مضطرب در شرایط امتحانی، از افکار و هیجانات منفی که سبب آشفتگی آنها می‌شوند آگاهی یابند و به آنها به‌وضوح آموزش داده می‌شود تا خودگویی‌های ناسازگارانه را که در موقعیت‌های استرس‌زا طرح می‌شود، برطرف ساخته و راه‌های نسبتاً خوشبینانه تفسیر را در خود، بویژه هنگام قرار گرفتن در شرایط استرس‌زای امتحان جایگزین سازند. در جریان آموزش، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا افکار ناراحت کننده خود را مورد سؤال قرار داده و خودگویی‌های جایگزین، برای مقابله با این هیجانات و نشخوارهای فکری آسیب‌زا تدارک ببینند.

بنابراین، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی، مربیان و مشاوران مدارس می‌توانند با تکیه بر یافته‌های این پژوهش، و اجرای برنامه‌های مداخله‌جویانه‌ی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی، میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش داده و در جهت پیشگیری از بروز ناهنجاری‌ها و نابسامانی‌ها حرکت کنند، چرا اگر این اضطراب‌ها تداوم و شدت یابند، موجب ناهنجاری‌های رفتاری و عاطفی برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه شده و موجب هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و اقتصادی کشور در بخش آموزش و پرورش می‌شوند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که اولاً پژوهش حاضر به دلیل جدید بودن، فاقد پیشینه پژوهشی لازم می‌باشد. ثانیاً نمونه پژوهش، منحصر به دانش‌آموزان یک مقطع تحصیلی و یک شهرستان است که کار تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر شهرستان‌ها و مقاطع تحصیلی دیگر با مشکل مواجه می‌سازد. ثالثاً عدم پیگیری اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی در زمان طولانی‌تر از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بشمار می‌رود.

لذا از آنجایی که نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های هیجانی باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود، پیشنهاد می‌شود این مهارت‌ها را در قالب درس مهارت‌های زندگی در مدارس به دانش‌آموزان آموزش داد تا سلامت روان و عملکرد تحصیلی آنها ارتقاء یابد. همچنین به پژوهشگران آینده توصیه می‌شود که در باره‌ی تأثیر عوامل شخصیتی و خانوادگی و

آموزشگاهی و شرایط برگزاری آزمون‌ها بر اضطراب امتحان پژوهش کنند و پژوهش را در سنین و مقاطع تحصیلی مختلف انجام دهند. همچنین در پژوهش‌های آینده روش‌های مداخله در مطالعه حاضر با روش‌های دیگر و به صورت ترکیبی اجرا شود تا کارایی آن نسبت به روش‌های دیگر مشخص شود.

### منابع

- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۱). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. مجله پژوهش‌های روانشناختی، شماره ۳، ۴، ۶۸-۵۰.
- احقر، قدسی. (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اضطراب امتحان بر اساس سبک‌های ابراز هیجان در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، دوره ۷، شماره ۲۷، ۹۷-۱۱۸.
- عبداللهی، محمد حسین، فراهانی، محمد تقی و ابراهیمی، احترام. (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه رابطه بین سبک‌های مقابله تنیدگی، خلاقیت هیجانی و سلامت عمومی در دختران دانشجو. مجله روانشناسی، ۴۵، سال دوازدهم، شماره ۱، ۸۹-۱۰۴.
- عیسی زادگان، علی، جنا آبادی، حسین و سعادت‌مند، سعید. (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای تنظیم هیجانی، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، سیستان و بلوچستان، شماره ۱۲، ۹۲-۷۱.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: بیک فرهنگ.
- یاریاری، فریدون، مرادی، علی رضا و یحیی زاده، سلیمان. (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و منبع کنترل با سلامت روانشناختی در بین دانشجویان دانشگاه مازندران. مطالعات روانشناختی، دوره ۳، شماره ۱، ۴۰-۳۰.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی، تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ششم، شماره ۳، ۸۹۲-۸۷۱.

- Aldao, A. , Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). (Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta analytic review). *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Bol. Hacker. D. J. Oshea. P. & Allen. D. (2005). The influence of overt Practice , achievement level ,explanatory style of calibration accuracy and performance. *The journal of experimental education*. 73(4). 269-290.
- Capa Aydin. Y. (2009). High school student emotion and emotional regulation during test taking.. *Department of educational science middle east technical university Ankara ,Turkey*.
- Ciarrochi,J. ,Scott, G. ,Deane,F. ,& Heaven, P. (2003). Relation between social and emotional competence and mental health. A construct validation study. *Personality and Individual Differences*. 38. 1947-1963.
- Ehring, T. , & Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a trans diagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1, 192-205.
- Garnefski,N. ,&Kraaij,V. (2003). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms :A comparative study of five specific sample press *Individual Difference*,9,1659-1669.
- Gross, J. J. (2002). Wise emotion regulation. in L. Felderman Barrett &P. Salorey(Eds). , *The wisdom of fillings :Psychological Process In emotion intelligence*. 297-318. New York: Guilford.
- Gross,J. J. (1998)The emerging field of emotion regulation: *An integrative. Review of General Psychology*. 2(3),271-299.
- Gross,J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognitive and Emotion*, 13,551-730.
- Gross,J. J. (2001). Emotion regulation in adult hood :Timing is every Thing. *Current Directions in Psychological Science*,10,214-219.
- Hayes Hacker,D. J. ,Oshea,P. ,& Allen,D. (2005). The influence of overt Practice , achievement level ,explanatory style of calibration accuracy and performance. *The journal of experimental education*. 73(4). 269-290.
- Hayes,A. M. ,&Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mind Fullness in the context of emotion regulation and the process of



- Change therapy. *Clinical Psychology :Scene and practice*. 11, 225-262.
- Hopko, D. R. , Robertson, S. M. C. , & Lejuez, C. W. (2006). Behavioral activation for anxiety disorders. *Behavior Analyze Today*, 7,212-231.
- Levenson, R. (1999)The intrapersonal functions of emotion. *Journal of Cognitive and emotion*. 13(5),481-504.
- Mansell,W. , Harvey, A. , Watkins, E. ,& Shafran, R. (2009). Conceptual foundations of the trans diagnostic approach to CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23, 6-19.
- Mayer J, Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? New York, Basic Books, 1997.
- McReynolds,R. A. ,Morris,R. J. ,&Kratochwill,T. (1983). in. J. N. Hughes. R. J. Hughes & R. J. Hall. *Cognition- behavior approaches in educational setting*. New York: Guilford press.
- Mennin, D. S. , & Fresco, D. M. (2010). Emotion regulation as an integrative framework for understanding and treating psychopathology. In A. M. Kring& D. S. Sloan (Eds. ), *Emotion regulation and psychopathology: A trans diagnostic approach to etiology and treatment* (356 - 379). New York: Guilford Press.
- Morrise,L. W. ,&Libert,R. M. (1967). Relationship cognitive and Emotional components of test anxiety to psychological arousal And academic performance. *Journal of consulting and clinical Psychology*,35,323-337.
- Nielfeld,J. L, &Schaw. G. (2002). The effect of knowledge and Strategy training on monitoring accuracy. *The journal of Educational Research*. 95(3). 131-142.
- Nielfeld,J. L. Cao,L. ,&Osborne,J. W. (2005). Metacognitive monitoring Accuracy and student performance in the postsecondary Classroom. *The journal of experimental education*. 74(1). 2-28.
- Park-Stamm,E. Gollwizer,P. M. ,& Oetingen,G. (2010). Implementation Intention and test anxiety: shielding academic performance from distraction. *Journal of learning and individual differences*. 20, 30-33.
- Sarason,L. (1994). The meaning of anxiety. New York: Ronnald Press.

- Schutz, P. A. , DiStefano, C. Benson, J. , & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test taking scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, (3), 253-269.
- Schutz, P. A. , Benson, J. , & Decuir-Gunby, H. T. (2008). Approach Avoidance motives test emotions and emotional regulation Related to testing. *Journal of anxiety ,stress and coping*, 21(3). 263-281.
- Strobe, M. , Van vliet, T. , Hewstone, M. , & Willis, H. (2002). Homesickness among students in tow cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, 93, 147-168.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.