

اثر بخشی برنامه مداخله ای تلفیقی بر مبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر ایلام

سمیرا شجاعی

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر برنامه مداخله ای بر مبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر ایلام بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ (۳۲۵۰ نفر) بود که مشغول تحصیل بودند و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند و برنامه آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان در ۱۰ جلسه روی گروه آزمایش اجرا شد. داده های پژوهش با استفاده از پرسشنامه اسپیل برگر (۱۹۸۰) پیش از شروع مداخله آموزشی، و پس از آن از افراد هر دو گروه جمع آوری شد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش های توصیفی و تحلیل کوواریانس در نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام گرفت. نتایج حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان ($p < 0.05$) بود. بر مبنای نتایج به دست آمده به نظر می رسد که آموزش یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان می تواند به عنوان یک روش مداخله ای مناسب برای کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان به کار رود.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان، یادگیری خودراهبر.

۱. مقدمه

دانشگاه‌ها و مدارس نشانه نوزایی و پیشرفت هر جامعه ای می‌باشند. در حقیقت، چهارچوب شکوه و پیشرفت هر جامعه بر روی شانه‌های مدارس و دانشگاه‌های آن است. در عین حال مهمترین مأموریت مدارس و دانشگاهها پرورش نیروی انسانی کارآمد و نخبه پروری سرمایه‌های انسانی به منظور تسخیر و رسیدن به قله‌های دانش و ارائه چشم اندازی از پیشرفت و نوآوری برای جوامع در نظر گرفته می‌شود (کالایلا^۱، ۲۰۱۵). اما این مؤسسات آموزشی برای ارزیابی سطح دانش افراد در مراحل مختلف و رسیدن به درجه تحصیلی بالاتر و یا اعطای گواهینامه تحصیلی به برگزاری امتحانات وابسته هستند. همین امر باعث شده است که آزمون‌ها به عنوان سدی محکم در راه رسیدن به شغل مورد نظر در موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان تبدیل شود (مسایار، آکهمال و ماردینا^۲، ۲۰۱۶).

آزمون‌ها بخش اجتناب‌ناپذیری از تجربیات دانش‌آموزان هستند (پورمن، ماستورویچ و گیرویک^۳، ۲۰۱۹). برای بعضی از دانش‌آموزان، آزمون دادن می‌تواند موجب اضطراب شوند و بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیرگذار باشد که در صورت بروز چنین حالتی پدیده اضطراب امتحان صورت می‌گیرد (وان دیر و ایمبس^۴، ۲۰۱۸؛ توماس، فرگاست و کریستین^۵، ۲۰۱۸؛ برادی، هارد و گراس^۶، ۲۰۱۸؛ واز، پوتیل، جورج، الیکس، پوتیل و کاماث^۷، ۲۰۱۸؛ کلارک، کراندل و رایبسون^۸، ۲۰۱۸؛ وارشوفسکی، بار-لیو و بونی^۹، ۲۰۱۹). اضطراب امتحان^{۱۰} یکی از انواع اضطراب است که در پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5)، اختلالی به نام اختلال اضطراب امتحان نیامده است؛ اما می‌توان اضطراب امتحان را در چهارچوب نوعی هراس خاص قرار داد یا در صورت نبود اطلاعات تشخیصی کافی برای تشخیص دقیق یا تشخیص افتراقی، این ویژگی را در دسته اختلالات اضطرابی تصریح نشده جای داد (راهنمای تشخیص اختلالات روانی، ۲۰۱۸).

نتایج پژوهش‌ها نشان داد که اضطراب امتحان به عنوان یک عامل موقعیتی تأثیر منفی و مخرب بر توانایی دانش‌آموزان در موفقیت و رسیدن به مدارج علمی بالاتر دارد (گای، راتل، روی و لیتالین^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ پیت، پویز، لویت-جان و هانتر^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ وان دن برج و کوتز^{۱۳}، ۲۰۱۴). همچنین اضطراب امتحان اثرات منفی بر ابعاد احساسی، شناختی، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان دارد (باروز، دان و لویا^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ کسیدی و جانسون^{۱۵}، ۲۰۰۲؛ کاپل و همکاران^{۱۶}، ۲۰۰۵؛ رانا و محمود^{۱۷}، ۲۰۱۰؛ یازسی^{۱۸}، ۲۰۱۷). با توجه به ماهیت ترکیبی اضطراب امتحان به نظر می‌رسد که انجام مداخلات درمانی ترکیبی

1. Khalaila
2. Msayar, Akhmal, Mardhiana
3. Poorman, S. G., Mastorovich, M. L., & Gerwick.
4. von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post,
5. Thomas A. Fergus, Christine
6. Brady, S. T., Hard, B. M., & Gross
7. Vaz, C. J., Pothiyil, T. D., George, L. S., Alex, S., Pothiyil, D., & Kamath
8. Clark, D. A., Crandall, J. R., & Robinson
9. Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Bamoy
10. Test Anxiety
11. Guay, Ratelle, Roy & Litalien
12. Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter
13. van den Berg, G., & Coetzee
14. Barrows, Dunn & Lloyd,
15. Cassidy & Johnson
16. Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi, & McCann,
17. Rana & Mahmood,
18. Yazıcı

ضروری به نظر می رسد. از آنجایی که یکی از اجزای اصلی اضطراب امتحان، بعد هیجانی آن است، تمرکز بر این بعد و یا به عبارتی اجرای برنامه های مداخلاتی بر مبنای راهبردهای تنظیم هیجان^۱ می تواند بر کاهش اضطراب امتحان تأثیرگذار باشد. زیرا هر چند که انسان تنها موجودی نیست که هیجان را تجربه می کند؛ اما در این بین تنها نوع بشری است که هیجان ها را مرور، تنظیم و حتی در بعضی اوقات با هیجانهایش مقابله می کند (شکری، پرهون، پرهون و پرهون، ۲۰۱۵).

تنظیم شناختی هیجانی به راهبردهایی اشاره دارد که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجربیات هیجانی به کار می رود (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷). نتایج تحقیقات محققان نشان داده است که هر لحظه هیجانها توجه، تصمیم گیری، حافظه، پاسخ های فیزیولوژی، و تعاملات اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهند (حسینی، ۲۰۱۱). به طور کلی اینگونه فرض می شود که تنظیم هیجان یکی از عوامل بهزیستی و عملکرد موفقیت آمیز (تحصیلی) است و نقش مهمی در مقابله با حوادث استرس زای روزمره ایفا می کند (دورتنی، ماتوس و مارکیوس^۳، ۲۰۱۵؛ گرانفسکی، کراج و اسپینهاوس^۴، ۲۰۰۱).

استراتژیهای تنظیم شناختی هیجان به چگونگی تصمیم گیری مردم پس از وقوع یک تجربه منفی یا حوادث دردناک اشاره دارد (موال، هنیک و آنهولت^۵، ۲۰۱۳؛ وارنر، گلدین، بال، هیمبرگ و گراس^۶، ۲۰۱۱). راهبرد تنظیم شناختی هیجان نقش کلیدی در فرایندهای هنجار و نابهنجار دارد و به عنوان یک سپر مؤثر در مقابل محرکهای خوشایند و ناخوشایند تجربیات هیجانی (چون اضطراب امتحان) عمل می کند (دورتنی و همکاران، ۲۰۱۵).

از دیگر متغیرهای اثرگذار بر اضطراب امتحان یادگیری خودراهبر^۷ است. در ادبیات بین المللی، مطالعات بسیاری در مورد یادگیری خودراهبر انجام شده است و مقیاس های زیادی برای اندازه گیری آن (گاجلیمینو^۸، ۱۹۷۷؛ اوددی^۹، ۱۹۸۴؛ فیشر و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ ویلیامسون^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ هندری و گیناس^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ استوکدال و بروکیت^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ شن و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۴؛ کادورین و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۷؛ لویز و کانها^{۱۶}، ۲۰۱۷) طراحی شده است.

یادگیری خودراهبر فرایندی است که افراد مسئولیت برنامه ریزی، تداوم و ارزشیابی از تجربیات یادگیری خود را بر عهده می گیرند (مریام و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۷). در یادگیری خود راهبر مسئولیت یادگرفتن از منابع بیرونی (همانند معلم و ...) به منابع درونی یعنی خود (دانش آموزان) تغییر می یابد زیرا کنترل و مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری حیاتی است (بویر و یوسینگر^{۱۸}، ۲۰۱۵؛ گراور^{۱۹}، ۲۰۱۵). یادگیری خودراهبر شامل مفهوم سازی، طراحی، پیاده سازی و ارزشیابی

1. cognitive Emotion Regulation Strategies
2. Gross & Thampson
3. Duarte, Matos & Marques
4. Garnefski N, Kraaij V, & Spinhoven
5. Moyal, Henik, & Anholt
6. Werner, Goldin, Ball, Heimberg & Gross
7. Self-directed Learning
8. Guglielmino,
9. Fisher
10. Oddi
11. Williamson
12. Hendry and Ginns
13. Stockdale and Brockett
14. Shen
15. Cadarin
16. Lopes and Cunha
17. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner
18. Boyer and Usinger
19. Grover

و هدایت یادگیری توسط یادگیرندگان است (بروکفیلد^۱، ۲۰۰۹). یادگیری خودراهبر، افراد را قادر می سازد تا اعتماد به نفس استقلال، انگیزه و مهارت های یادگیری مادام العمر خود را افزایش دهند (اوشیا^۲، ۲۰۰۳).

نتایج مطالعات قبلی نشان داده است که یادگیری خودراهبر با مهارت های تفکر سطح بالا چون؛ خلاقیت، حل مسئله و تفکر خلاق مرتبط است. علاوه بر این مطالعات معینی نشان داده است که موفقیت تحصیلی همچنین به طور نزدیکی با یادگیری خودراهبر ارتباط دارد. علاوه بر این دانش آموزانی که به دنبال کسب مدارج علمی آکادمیکی هستند از سطح بالایی از یادگیری خودراهبر برخوردارند و این امر اضطراب از امتحان و ارزشیابی را در افراد کاهش خواهد داد (آشکین تیکول و دمیرل^۳، ۲۰۱۸). همچنین ایزدی، برخورداری، شجاعی و ظاهری (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند که بین اضطراب و یادگیری خودراهبر رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. به دلیل فوایدی که برای نتایج یادگیری خودراهبر و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان مطرح است محیط های آموزشی و مدارس روی اهمیت این نوع یادگیری تأکید می ورزند و مهارت های یادگیری خودراهبر را از الزامات موردنیاز در قرن ۲۱ در نظر گرفته اند (نادی، یوسفی و چنگیز، ۲۰۱۲). لذا یادگیری خودراهبر اختصاصاً مربوط به رشته علمی، شیوه اندیشیدن، مهارت ها و دانشی است که می توان آن را با در نظر گرفتن تفاوت های فردی دانش آموزان از طریق مداخلات آموزشی برنامه ریزی شده، به طور هدفمند گسترش داد (نگاهبان، انصاری، توکلی، شهابی نژاد و حیدری، ۱۳۹۲).

بنابراین، با توجه نقش حیاتی دانش آموزان به عنوان حلقه اصلی توسعه آموزش کشور، اضطراب امتحانات شان به حجم بزرگی از مشکلات و مسائل ناشی از بدکارکردی های شناختی و هیجانی تبدیل شده است و انجام مداخلات تلفیقی به منظور کاهش اضطراب امتحان را ضروری می نماید. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه مداخله ای تلفیقی بر مبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر ایلام انجام شد.

۲. روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع نیمه آزمایشی (پیش آزمون - پس آزمون) همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام به تعداد ۳۲۵۰ در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. ۳۰ نفر از آنها (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. پروتکل آموزش مداخله ای کاهش اضطراب امتحان با اقتباس از متغیرهای یادگیری خودراهبر (گریسون، ۱۹۹۷)، درمانگری فراشناختی (ولز، ۱۹۹۵) و تنظیم هیجانی (گراس) جدول شماره (۱): محتوای برنامه مداخله ای بر مبنای تنظیم شناختی هیجان و یادگیری خودراهبر بر اضطراب امتحان

جلسات	موضوع	شرح جلسه
جلسه اول	معارفه و اجرای پیش آزمون و تعریف اضطراب تحصیلی	معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، مقدمه کلی در مورد اضطراب، اضطراب امتحان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی و بهداشت روانی و جسمی دانش آموزان، ملاکهای تشخیص اضطراب امتحان، آشنایی با فرایندهای فیزیولوژیکی، شناختی و رفتاری در وجود انسان.

1. Brookfield,

2. O'Shea

3. Tekkol I , As, kin ., and Demirel

جلسه دوم	ارتباط اضطراب	آموزش نظریه شناختی هیجانی اضطراب و خصوصیات افکار خودآیند و تحریفهای شناختی و فراشناختی، شناختی و فراشناختی یا خطاهای منطقی، پی بردن به رابطه هیجان و رخداد با تفکر، یادگیری خودراهبر و تأثیر متقابل تفکر و احساس. بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در راهبردهای تنظیم زندگی، آگاهی فراشناختی و یادگیری خودراهبر	شناختی هیجان
جلسه سوم	هیجان و انواع آن	تعریف هیجان، شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیک ایجاد هیجان و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه، تکلیف خانگی و نوشتن انواع هیجانانگیز تجربه شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده	
جلسه چهارم	ایجاد هیجانهای مثبت و کاهش هیجانهای منفی	آموزش راه هایی جهت افزایش تجربه های مثبت و کاهش تجربه های منفی، آموزش آگاهی از تجربیات مثبت، ایجاد تجربه های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه های شادی بخش و غفلت از نگرانی، تلاش برای به دست گرفتن کنترل زندگی، تغذیه صحیح و ورزش، مراقبت از خود با مراجعه به موقع به پزشک	
جلسه پنجم	القای سبک فراشناختی(پل زدن از مرحله آماده سازی به تغییر فراشناختی)	فرد انتظاراتی که از درمانگری دارد و موضوعی را که تمایل دارد در مورد آن صحبت کند بیان کند. نشان دادن ناهماهنگی(راهبرد ذهنیت دوگانه)، بررسی اثرات رفتارها، آزمایش سرکوبگری	
جلسه ششم	راهبردهای فراشناخت	انواع راهبردهای فرا شناختی : ۱- راهبرد برنامه ریزی (تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه - تعیین سرعت مناسب مطالعه پیش بینی زمان لازم برای مطالعه - تحلیل چگونگی بر خورد با موضوع یاد گیری - انتخاب راهبردهای یادگیری مفید) ۲- راهبرد کنترل و نظارت : منظور از کنترل و نظارت ، ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است . ۳- راهبرد نظم دهی : راهبرد نظم دهی انعطاف پذیری در رفتار یاد گیرنده را موجب می شود .	
جلسه هفتم	راهبردهای مطالعه	نظام های یاد یار، پس ختام، پس خبا	
جلسه هشتم	ابعاد یادگیری خودراهبر	انگیزش (علاقه به درس)، خودمدیریتی(کنترل) و خودکنترلی(مسئولیت)	
جلسه نهم	تدابیر ویژه برای یادگیری خودراهبر	افزایش هر گونه دانش، مهارت و پیشرفت تحصیلی یا رشد فردی است که دانش آموز خود شخصا دست به انتخاب می زند. تقسیم مسئولیت فعالیتهای کلاسی دانش آموز و معلمان. تقویت خصوصیات خودراهبری دانش آموزان به وسیله حمایت از مهارتهای مطالعه، تحقق و سؤال پرسیدن همچنین فراهم کردن محیطی که در آن اشتباهات، در فرایند یادگیری مورد پذیرش و تصحیح قرار گیرد.	

جلسه اختتام و جمع بندی تمرین و به کارگیری عملی کلیه فنون و مهارتهایی که دانش آموزان در طول نه جلسه دهم موضوعات گذشته گذشته در کلاس آموزش دیده بودند. دانش آموزان در جلسات آموزش، مشارکت فعال داشتند و در پایان هر جلسه به آنها تکالیف و تمرینهایی برای جلسه بعد داده می شد. و نیز به پرسشهای آنان پاسخهای لازم ارائه می گردید.

در این پژوهش جهت گردآوری داده ها از ابزار زیر استفاده شد.

مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر^۱

این پرسشنامه توسط اسپیل برگر در سال ۱۹۸۰ تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می کند. پرسشنامه ی اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان پذیری است که تفاوت های فردی آزمودنی ها را در اضطراب امتحان می سنجد. این پرسشنامه خود گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می گویند. این گزینه ها به ترتیب براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره گذاری و به صورت چهارگزینه ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب و همیشه) مطرح می شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ است. گرفتن نمره ی بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده ی اضطراب امتحان بیشتری است. پژوهش ها در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت بخش بوده اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب ۸۲٪ و ۸۳٪ همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه ی اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۸۶٪ و ۸۷٪ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه های دختر و پسر بالای ۹۲٪ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۸۰٪ گزارش شده است (ریجستر و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از شیخ الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۳). آلفای کرونباخ پرسشنامه فوق در این بررسی ۰/۸۶ محاسبه گردید. دو نمونه از سئوالات این ابزار عبارت بود از: «احساس می کنم هول شده ام.» و «احساس می کنم اعتماد به نفس دارم.» جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده گردید.

۳. یافته ها

در بررسی اثربخشی برنامه تنظیم شناختی هیجان و یادگیری خودراهبر بر اضطراب امتحان ابتدا میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان در پیش آزمون و پس آزمون برآورد شد. نتایج در جدول (۲) مشاهده می شود. جدول شماره (۲): میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه

گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۳۶/۴۰	۸/۳۵	۳۰/۰۶	۶/۱۹
کنترل			۳۴/۴۶	۸/۲۱
		۷/۸۳		۳۴/۸۰

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود در مرحله پیش آزمون میانگین اضطراب امتحان گروه آزمایش بیشتر از میانگین گروه کنترل است. در مرحله پس آزمون میانگین اضطراب امتحان هر دو گروه آزمایش و کنترل کاهش یافته است اما میانگین گروه کنترل کاهش اندکی داشته است به طوری که در این مرحله میانگین اضطراب امتحان گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است.

جدول شماره (۳): نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
گروه * پیش آزمون	۸۹/۰۳	۱	۸۹/۰۳	۲/۱۵	۰/۱۵۴

در جدول شماره (۳) نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض اصلی انجام تحلیل کواریانس آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج، سطح معناداری سطر اثر متقابل گروه و پیش آزمون ($p=۰/۱۵۴$) بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین فرضیه همگنی رگرسیونی پذیرفته می شود.

جدول شماره (۴) نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس ها

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
۰/۰۱	۱	۲۸	۰/۹۷

همانطور که در جدول شماره (۴) نشان داده شده است، نتایج آزمون لوین معنادار نمی باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می گیرد. بدین ترتیب نتیجه می شود که مفروضه همگنی واریانس ها، برقرار می باشد.

جدول شماره (۵) نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه اضطراب امتحان گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۳۱۸/۷۵۰	۱	۳۱۸/۷۴۰	۷/۴۰۷	۰/۰۱۱	۰/۲۱۵
گروه	۱۹۰/۵۴۱	۱	۱۹۰/۵۴۱	۴/۴۲۸	۰/۰۴۵	۰/۱۴۱
خطا	۱۱۶۱/۹۱۷	۲۷	۴۳/۰۳۴			
کل	۳۲۸۶۰/۰۰۰	۳۰				

در جدول شماره (۵) نتایج آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات اضطراب امتحان در گروه های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، نشان داده شده است. مقدار F بدست آمده برابر با ۴/۴۲۸ است و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار می باشد. از این رو با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می شود میانگین های دو گروه در پس آزمون تفاوت معناداری دارند... اندازه اثر مشاهده شده ۰/۱۴۱ است که نشان می دهد ۱۴/۱ درصد از واریانس اضطراب امتحان توسط متغیر مستقل تبیین می شود.

۴. بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی تلفیقی راهبرد نظم بخشی هیجان و یادگیری خودراهبر بر کاهش اضطراب امتحان انجام گرفت. نمرات پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش نشان داد که این برنامه مداخلاتی اثربخشی مثبتی داشته و این توانایی را به دانش آموزان می دهد که اضطراب خود را کنترل نموده و آن را کاهش دهند که این یافته با یافته های کاپاآیدین^۱ (۲۰۰۹) و اسکاتز، بنسون و دجیر جن بی^۲ (۲۰۰۸)، صاحب الزمانی و زیرک (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

در تبیین کاهش اضطراب آزمون از طریق آموزش راهبردهای خودتنظیمی می توان گفت اضطراب دارای دو بعد شناختی و هیجانی است که در انواع اضطراب های دردرساز یا شناخت ها تحریف شده و یا هیجان ها نامرتبط هستند از این رو آموزش راهبردهای سازگارانه افراد را هدف تغییر قرار می دهند و می توانند از راه اصلاح این فرایندهای زیربنایی در کاهش اضطراب آزمون نقش داشته باشند. به دانش آموزان به وضوح آموزش داده می شود تا خودگویی های ناسازگارانه را که در موقعیت های استرس زا طرح می شوند، برطرف ساخته و راههای نسبتاً خوش بینانه تفسیر را در خود به ویژه در هنگام امتحان به وجود آورند. در جریان آموزش، دانش آموزان تشویق می شوند تا افکار ناراحت کننده خود را مورد سؤال قرار دهند و خودگویی های جایگزین برای مقابله با اضطراب امتحان را طراحی نمایند.

همچنین در تبیین اثربخشی یادگیری خودراهبر بر کاهش اضطراب امتحان می توان اینگونه استنتاج کرد که آموزش یادگیری خودراهبر در تبدیل فراگیران به یادگیرندگان خودراهبر باعث خواهد شد که آنها خود بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند. افزایش خودراهبری در یادگیری باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان و در نهایت، تداوم یادگیری همیشگی در یادگیرندگان خواهد شد. خودراهبری در یادگیری سبب می شود که دانش آموزان پیشرفت و موفقیت در یادگیری را به خودشان نسبت دهند و با اسنادهای درونی پیامدهای تحصیلی خود را کنترل کرده و با افزایش تجارب مثبت تحصیلی اضطراب امتحان خود را کنترل و مهار سازند.

فراگیری یادگیری خودراهبر سبب می شود دانش آموزان در فرایند یادگیری اهداف، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی برآیندهای هیجانی خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل شده و ابتکار عمل را در دست می گیرند. دانش آموزانی که از یادگیری خودراهبر برخوردارند دارای افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، مدیریت هیجان، خودکار بودن، انگیزش و توسعه مهارت های یادگیری مادام العمر می باشند. این نوع یادگیری فراگیران را تشویق به توسعه توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود کرده و سپس به جستجوی منابعی می پردازند که می توانند برای رفع نقایص فوق مؤثر باشند. با چنین راهبردهایی عملکرد تحصیلی افزایش یافته و تعدد تجارب مثبت تحصیلی مانع از تجربه اضطراب امتحان می شود (پرینز و همکاران^۳، ۲۰۱۸).

همچنین می توان گفت که اضطراب امتحان باعث اختلال در بازیابی و پردازش اطلاعات گردیده، در نتیجه منجر به افت عملکرد دانش آموزان می شود. بنابراین پس از آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان توسط افراد مجرب و متخصص به دانش آموزان، آنها می توانند با کاربست راهبردهای سازگارانه به بهترین شیوه ممکن به فرایند پردازش اطلاعات پرداخته و از تداخل شناختی و خود مشغولی های ذهنی منفی ناشی از نقص در حافظه کوتاه مدت و نیز عوامل حواس پرتی جلوگیری به عمل آوردند که نتیجه آن کاهش اضطراب امتحان می باشد (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۲).

1 . Capaaydin,

2 . Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby

3. Prinz, J. N., Bar-Kalifa, E., Rafaeli, E., Sened, H., & Lutz,

دانش آموزان می توانند با تنظیم و مدیریت هیجان های خود با استفاده از راهبردهای سازگارانه، هیجان های مثبت و تسهیل کننده را راه اندازی کنند و استراتژی های ارتباط اجتماعی مؤثر و انعطاف پذیری در توجه و تصمیم گیری تحت شرایط استرس زا را به شیوه مطلوبی به کنترل خود درآوردند. دانش آموزی که دچار اضطراب امتحان است را می توان به منزله فردی توصیف کرد که مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که دانسته های خود را در هنگام امتحان به ظهور برساند زیرا راهبردهای ناسازگارانه هیجانی مانع از تمرکز در پاسخگویی به امتحانات می شود (یازسی، ۲۰۱۷).

یادگیرندگان خودراهبر به دلیل درک درستی که از انگیزش خود دارند، زمانی که در انجام تکلیف درگیر می شوند، تلاش می کنند که برای یادگیری خود برنامه ریزی کنند و خودنظارتی و خودارزشیابی همواره نقش محوری در فرایند یادگیری آنها دارد. چنین یادگیرندگان معمولاً ناخودآگاه در ارزشیابی های تحصیلی با تجربه موفقیت های خود، میزان اضطراب امتحانشان کمتر خواهد شد (روحی، حسینی، بادله و رحمانی، ۲۰۰۷).

همچنین با آموزش مهارت های یادگیری خودراهبر، دانش آموزان می آموزند که از مهارت های حل مسئله استفاده کنند، ظرفیت درگیر شدن در فعالیت های یادگیری مستقل را بدست می آورند و به طور مستقل یادگیری خویش را مدیریت می کنند. چنین یادگیرندگان به علت تسلط بر مطالب درسی در هنگام بازیابی اطلاعات، هیجانهای منفی کمتری (همانند ترس، دلهره و ...) را دریافت کرده و اضطراب امتحان پایین تری دارند (ویسکرمی، گراوند، ناصریان حاجی آبادی، افشاری زاده، منتظری و محمدزاده، ۲۰۱۲).

از آنجا که نتایج این پژوهش نشان داد آموزش تلفیقی مهارت های تنظیم هیجان و یادگیری خودراهبر موجب کاهش اضطراب امتحان و در نهایت ارتقاء عملکرد تحصیلی می شود، می توان این مهارتها را در قالب درس مهارت های زندگی در مدارس به دانش آموزان آموخت تا سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ارتقاء یابد. با توجه به منحصر بودن نمونه به دختران و فقدان پیگیری، در تعمیم نتایج می بایست احتیاط کرد. با توجه به نتایج پژوهش به مسئولان و دست اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهاد می شود که با انجام اقدامات پیشگیرانه از تداوم آگاهی پایین از راهبردهای تنظیم هیجان و یادگیری خودراهبر ممانعت ورزند و راه را برای کنترل آسانتر، کم هزینه تر و کم خطرتر اضطراب امتحان در دانش آموزان مهیا سازند. از آنجایی که بیشتر دانش آموزان واجد اضطراب امتحان هستند لذا به کلیه درمانگران توصیه می شود نسبت به تغییر و اصلاح این مشکلات اقدام نمایند.

منابع

- ایزدی، احمد؛ برخوردار، معصومه؛ شجاعی، زهرا و ظاهری، مهدیه. (۱۳۹۲). یادگیری خودراهبر در سال های مختلف تحصیلی و ارتباط آن با اضطراب و عزت نفس در دانشجویان پرستاری. آموزش پرستاری، دوره ۲، شماره ۴ (پیاپی ۶): ۸۰-۸۹.
- صاحب الزمانی، محمد و زیرک، آیدا. (۱۳۹۰). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و ارتباط آن با سطح اضطراب امتحان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱): ۵۸-۶۸.
- نگاهبان، طیبیه؛ انصاری، علی؛ توکلی، محمد ا...؛ شهابی نژاد، مریم و حیدری، شهین. (۱۳۹۲). بررسی آمادگی یادگیری خود-راهبر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، رویکردی برای ارزیابی اثربخشی آموزش عالی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دوره هشتم، شماره ۴، شماره پیاپی ۱۲: ۴۷-۵۴.

- **Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013).** Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204–208.
- **Boyer, N. R., and Usinger, P. (2015).** Tracking pathways to success: triangulating learning success factors. *Int. J. Self-Directed Learn.* 12, 22–48.
- **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), 395–406.
- **Brookfield S. D. (2009).** “Self-directed learning,” in *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, eds D. N. Wilson and R. Maclean (New York, NY: *Springer Science and Business Media*).
- **Cadorin, L., Bressan, V., and Palese, A. (2017).** Instruments evaluating the self-directed learning abilities among nursing students and nurses: a systematic review of psychometric properties. *BMC Med. Educ.* 17, 1–13. doi: 10.1186/s12909-017-1072-3.
- **Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002).** Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- **Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005).** Test anxiety and academic performance in under grade and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274.
- **Clark, D. A., Crandall, J. R., & Robinson, D. H. (2018).** Incentives and test anxiety may moderate the effect of retrieval on learning. *Learning and Individual Differences*, 63, 70–77. doi:10.1016/j.lindif.2018.03.001.
- **Duarte, Ana Catarina, Matos, Ana Paula, & Marques, Cristiana. (2015).** Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: Gender s Moderating Effect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 275-283. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.632>
- **Fisher, M., King, J., and Tague, G. (2001).** Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ. Today* 21, 516–525. doi: 10.1054/nedt.2001.0589.
- **Garnefski N, Kraaij V, & Spinhoven P. (2001).** Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- **Gross, J, J, , & Thampson, R, A., (2007).** Emotion regulation: Conceptual foundations .In J.J Gross(Ed), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press
- **Grover, K. (2015).** Online social networks and the self-directed learning experience during a health crisis. *Int. J. Self Direct. Learn.* 12, 1–15.
- **Guay, Frédéric, Ratelle, Catherine F., Roy, Amélie, & Litalien, David. (2010).** Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- **Guglielmino, L. M. (1977).** Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. *Unpublished Doctor of Education Thesis*. Athens: University of Georgia.
- **Hammood Msayar, Radin Akhmal, Radin Mardhiana. (2016).** The Relationship Between Test Anxiety and Academic Self - Regulated Learning Among Foundation Students in Iium. *Science Journal of Education*. Vol. 4, No. 2, 2016, pp. 39-45. doi: 10.11648/j.sjedu.20160402.14.
- **Hasani , j. (2011).** The reliability and validity of the short form of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 9(4), 229-240.

- **Hendry, G. D., and Ginns, P. (2009).** Readiness for self-directed learning: validation of a new scale with medical students, *Med. Teach.* 31, 918–920. doi: 10.3109/01421590802520899.
- **Khalaila, Rabia. (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. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>.
- **Lopes, J. B., and Cunha, A. E. (2017).** Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teach. Teacher Educ.* 68, 262–274. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.009.
- **Meichenbaum, D., & Turk, D. (1976).** The cognitive-behavioral management of anxiety, anger and pain. In P. Davidson(EDs), *The behavioral management of anxiety, depression and pain* (1-34). New York: Brunner/mazel.
- **Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007).** *Learning in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- **Moyal, Natali, Henik, Avishai, & Anholt, Gideon E. (2013).** Cognitive strategies to regulate emotions—current evidence and future directions. *Frontiers in Psychology*, 4, 1019. doi: 10.3389/fpsyg.2013.01019
- **Nadi MA, Yousefi AR, Changiz T. (2012).** Medical and dental students' understanding of Self-directed learning and its relation to individual properties. *Step Develop Med Educ. J Strides Dev Med Educ.* 8(2):173- 181. [Persian].
- **O’Shea, E. A. (2003).** Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *J. Adv. Nurs.* 43, 42–70. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x.
- **Oddi, L. F. (1984).** Department of an Instrument to Measure Self-Directed Continuing Learning. *Unpublished Doctor of Education Thesis*. Northern Illinois University, Illinois.
- **Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2014).** The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Nurse Educ Today*, 34(5), 866-871. doi: 10.1016/j.nedt.2013.10.011
- **Poorman, S. G., Mastorovich, M. L., & Gerwick, M. (2019).** Interventions for test anxiety: How faculty can help. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(3), 186–191. doi:10.1016/j.teln.2019.02.007.
- **Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010).** The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74
- **Roohi G, Hossayni A, Badleh MT, Rahmani H. (2007).** [Educational Motivation and its Relationship with some Factors among the Students of Golestan University of Medical Sciences]. *Strides in Development of Medical Education.* 4(2): 77-83. [Persian].
- **Sakiz G. (2007).** Does Teacher Affective Support Matter? An Investigation of the Relationship among Perceived Teacher Affective Support, Sense of Belonging, Academic Emotions, Academic Self-efficacy Beliefs, and academic Effort in the Meddle School Mathematics Classroom. Doctoral Dissertation of Philosophy. The Ohio State University.
- **Shakeria, Mohammad., parhoonb, Hadi ., parhoonc , Ali., Parhoond, kamal. (2016).** Investigating the role of cognitive emotion regulation strategies in prediction of test anxiety in Students. *Research Communications in Psychology, Psychiatry and Behavior*, ISSN: 0362-2428(2017)101_106.

- **Shen, W., Chen, H., and Hu, Y. (2014).** The validity and reliability of the selfdirected learning instrument (SDLI) in mainland Chinese nursing students. *BMC Med. Educ.* 14:108. doi: 10.1186/1472-6920-14-108.
- **Stankov, L. (2010).** Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt. *Learning and Individual Differences.* 20, 555-563.
- **Stockdale, S. L., and Brockett, R. G. (2010).** Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Educ. Quart.* 20, 1–20. doi: 10.1177/0741713610380447.
- **Tekkol I , As, kin ., and Demirel M. (2018).** An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 9:2324. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02324
- **Thomas A. Fergus, Christine A. (2018).** Limbers , Reducing Test Anxiety in School Settings: A Controlled Pilot Study Examining a Group Format Delivery of the Attention Training Technique among Adolescent Students. *Beth,* <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.001>.
- **van den Berg, G, & Coetsee, L.R. (2014).** Academic selfconcept and predictors of academic achievement. *Int. J. Educ. Sci,* 6(3), 469-478.
- **Vaz, C. J., Pothiyil, T. D., George, L. S., Alex, S., Pothiyil, D., & Kamath, A. (2018).** Factors influencing examination anxiety among undergraduate nursing students: An exploratory factor analysis. *Journal of Clinical and Diagnostic Research,* 12 (7), 16–19.
- **VeisKarami HA, Garavand H, NaserianHjiabadi H, Afsharizadeh SE, Montazeri R, Mohammadzade Ghasr A. (2012).** Comparative study of functions of thinking style and Self-directed learning among nursing and midwifery students in Mashhad. *Res in Med Educ* 2012; 4(2):53-62. [Persian]
- **von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018).** Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders,* 227, 483- 493. doi:10.1016/j.jad.2017.11.048.
- **Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Bamoy, S. (2019).** Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. *Nurse Educator,* 44(1), E6–E10.
- **Werner, KellyH, Goldin, PhilippeR, Ball, TaliM, Heimberg, RichardG, & Gross, JamesJ. (2011).** Assessing Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder: The Emotion Regulation Interview. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 33(3), 346-354. doi: 10.1007/s10862-011-9225-x.
- **Williamson, S. N. (2007).** Development of a self-rating scale of selfdirected learning. *Nurse Res.* 14, 66–83. doi: 10.7748/nr2007.01.14.2.66. c6022 .
- **Yazıcı, Kubilay. (2017).** The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research* 5(1): 61-71.