

بررسی اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر
خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان

عباس ابوالقاسمی^۱

پروین بیگی^۲

محمد نریمانی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۳

تاریخ وصول: ۹۰/۴/۲۲

چکیده

اضطراب امتحان شامل تجربه ناخوشایند نگرانی و هیجان پذیری در موقعیت‌های است که فرد امتحان و یا ارزیابی را احساس می‌کند. هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود. این مطالعه از نوع آزمایش میدانی با پیش آزمون- پس آزمون و گروه گواه است. نمونه این پژوهش ۶۰ دانش آموز دارای اضطراب امتحان بود که به طور تصادفی از میان دانش آموزانی که به عنوان مبتلا به اضطراب امتحان تشخیص داده شده بودند، انتخاب گردیدند. آزمودنی‌ها به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و یک گروه

abolghasemi1344@uma.ac.ir

parvin1389@yahoo.com

narimani@uma.ac.ir

۱- دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی

۲- کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه محقق اردبیلی

۳- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی

گواه گمارده شدند. دو تکنیک برای آموزش دانش‌آموزان بکار برده شد: آموزش شناختی- رفتاری و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه بالینی، پرسشنامه اضطراب امتحان، مقیاس خودکارآمدی و آزمون شخصیتی کالیفرنیا استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که هر دو روش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان، در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان به طور معنی‌داری مؤثر بوده‌اند. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری و مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در پیشگیری از اضطراب امتحان و ارتقاء سلامت روان دانش‌آموزان دارد.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، آموزش شناختی- رفتاری، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، خودکارآمدی، سازگاری تحصیلی.

مقدمه

اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده به مجموعه‌ای از پاسخ‌های ادراکی، فیزیولوژیکی و رفتاری اطلاق می‌شود که با نگرانی درباره پیامدهای منفی یا شکست احتمالی از امتحان یا موقعیت‌های ارزیابی کننده مشابه همراه است (بیابانگرد، ۱۳۸۱). براساس برآورد پژوهشگران در پژوهش‌های مختلف، میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (مک رینولدز، موریس و کراچ ویل^۱، ۱۹۸۳). این برآورد در ایران برای دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۷/۲ درصد گزارش شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۱).

موریس و لیبرت^۲ (۱۹۶۷) و اسپیلبرگر^۳ (۱۹۸۰) 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 زیاد درباره عملکرد، پیامدهای

1. McReynolds, Morris & Kratochwill

2. Liebert

3. Spielberger

شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن و تحقیر خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود. مؤلفه‌ی مهم دیگر هیجان‌پذیری است که به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند. این پدیده غالباً به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (ساراسون^۱، ۱۹۷۵). شواهد حاکی است که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان افت تحصیلی بیشتری نسبت به همکلاسی‌های خود دارند و در برخی موارد ترک تحصیل می‌کنند (ساپ^۲، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش میلر^۳ (۱۹۹۰) حاکی است که اضطراب امتحان با کارآمدی تحصیلی و سلامت روانی همبستگی منفی دارد. همچنین اضطراب امتحان به احساس منفی، نگرانی، برانگیختگی روان شناختی و رفتارهای همراه با نگرانی در مورد شایستگی در امتحان اشاره می‌کند.

یکی از متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان، خودکارآمدی است و شامل باورها و انتظاراتی است که در رابطه با وظایف و نیازهای فردی می‌باشد (بارون و برن^۴، ۱۹۹۷). خودکارآمدی ادراکی است که فرد تصور می‌کند می‌تواند به طور موفقیت‌آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد (ساپ، ۱۹۹۹). در پژوهش‌های مختلف اضطراب امتحان با خودکارآمدی (برای مثال کیوماکی، ۱۹۹۵؛ بنسون و همکاران^۵، ۱۹۹۴) رابطه معنی‌داری داشته است. افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً سطوح پایینی از خودکارآمدی دارند. فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی و ناتوانی می‌کند و نیز قادر نیست که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود درآورد. به عنوان یک نتیجه، فرد در سطح شناختی باور دارد که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات، بیهوده و محکوم به

-
1. Sarason
 2. Saap
 3. Miller
 4. Baron & Byrne
 5. Benson

شکست است و چنانچه تلاش‌های اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر مؤثر باشند، افراد مبتلا به اضطراب امتحان احتمالاً به سرعت تسلیم می‌شوند (بتز و هاکت^۱، ۱۹۸۳؛ هانسلی^۲، ۱۹۸۵؛ همبری، ۱۹۸۸؛ زایدنر^۳، ۱۹۹۲؛ بنسون و همکاران، ۱۹۹۴).

همچنین اضطراب امتحان رابطه تنگاتنگی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارد (ابوالقاسمی، ۱۳۷۸). سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش‌هایی گفته می‌شود که به وسیله آن فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد، ارائه نماید. سازگاری تحصیلی شامل رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مورد علاقه معلم بودن، ارتباط با سایر دانش آموزان، نظر مسئولین مدرسه نسبت به عملکرد دانش آموز و غیره می‌شود (اسکات، روت و اسکات^۴، ۱۹۸۹). فیلیپس و همکاران^۵ (۱۹۸۰) تغییر اساسی در سازمان مدرسه، ساختار برنامه‌های درسی، روشهای آموزش و فلسفه آموزش و پرورش را برای کاهش اضطراب امتحان پیشنهاد می‌کنند. برخی مطالعات بیانگر ارتباط منفی بین اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی هستند (کالر و هولاهان^۶، ۱۹۸۰؛ کیوماکی^۷، ۱۹۹۵؛ ویلامز^۸، ۱۹۹۶). در حالی که برخی پژوهش‌ها حاکی از ارتباط غیر معنی‌دار بین این دو متغیر است (پال و اریکسن^۹، ۱۹۶۴؛ پلمن و کین لی^{۱۰}، ۱۹۸۴؛ مهرگان، ۱۳۷۷). به هر حال اگرچه پیشرفت و سازگاری تحصیلی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد، اما به سادگی نمی‌توان نقش اضطراب امتحان را در ارزشیابی فرد نادیده گرفت.

1. Betz & Hackett
2. Hunsley
3. Zeidner
4. Scott , Ruth & Scott
5. Philips & et al
6. Culler & Holahan
7. Kivimaki
8. Williams
9. Paul & Eriksen
10. Paulman & Kennely

مداخلات درمانی شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان مبتلا، حمایت‌های تجربی قوی دریافت کرده‌اند (سود و شارما، ۱۹۹۰). در چندین مطالعه تأکید شده است که رویکردهای شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی مؤثرند (اسپیلبرگر، ۱۹۹۵). واگ و پاپاسدورف (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای به دست آوردند که درمان‌های شناختی و حساسیت زدایی منظم در درمان اضطراب امتحان مؤثرند. درمان‌های حساسیت زدایی منظم و پسخوراند زیستی بیشتر مؤلفه هیجان پذیری را کاهش دادند، در حالی که درمان شناختی به طور چشمگیری نگرانی را کاهش داد. کندی و دوپک (۱۹۹۹) درمان‌های چندوجهی (آموزش تن آرامی، حساسیت زدایی و مداخلات شناختی- رفتاری) را برای دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان به کار بردند. نتایج نشان داد که درمان چندوجهی اثر برجسته‌ای بر کاهش اضطراب امتحان داشت. همچنین بعد از درمان به طور قابل توجهی عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها افزایش یافت. دیویس و لیساکر (۲۰۰۵) اثربخشی تکنیک‌های شناختی رفتاری را در اصلاح باورهای فراشناختی و تکنیک‌های شناختی و رفتاری را در بهبود مهارت‌های فراشناختی افراد مبتلا به اضطراب امتحان مؤثر نشان دادند. امیری و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که گروه درمانی آموزش شناختی- رفتاری، آموزش مهارت‌های مطالعه و تلفیق دو روش در کاهش اضطراب امتحان تفاوت معنی داری وجود ندارد. به پژوه و همکاران (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای دریافتند که آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دبیرستانی رشته ریاضی مؤثر است

یکی از روش‌های کاهش اضطراب امتحان از طریق آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان صورت می‌پذیرد. تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر اضطراب امتحان کمتر مورد استفاده قرار گرفته است. تنظیم هیجان را می‌توان به صورت فرآیندهایی تعریف کرد که از طریق آن، افراد می‌توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آنها را تجربه و ابراز کنند تأثیر بگذارند (گروس، ۱۹۹۹). مدیریت هیجانات به منزله فرآیندهای درونی و بیرونی است که

مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او بر عهده دارد. و هر گونه اشکال و نقص در تنظیم هیجانات می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی چون اضطراب و افسردگی آسیب پذیر سازد (گارنفسکی و کریج، ۲۰۰۳). به اعتقاد محققان، چگونگی ارزیابی دستگاه شناختی فرد در هنگام روبه رو شدن با حادثه منفی از اهمیت بالایی برخوردار است. سلامت روانی افراد ناشی از تعاملی دو طرفه میان استفاده از انواع خاصی از راهبردهای تنظیم شناختی هیجانات و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زا است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۳).

پژوهش ساراسون (۱۹۹۴) نشان داد که اضطراب امتحان دانش آموزان به علت فقدان پیامد مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها است. گروس (۱۹۹۸) دریافت که سرکوبی ابراز هیجان، منابع شناختی را کاهش می‌دهد ولی بر انجام سایر تکالیف جاری اثر ندارد. همچنین تنظیم هیجان به صورت ارزیابی پیش از رخداد حادثه هیجانی از کاهش منابع شناختی پیشگیری می‌کند. مهارت‌های تنظیم هیجان به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات کمک می‌کند (گروس^۱، ۲۰۰۱). توانایی مقابله با هیجان‌ها فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد و نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتارها را بداند و بتواند واکنش مناسب به هیجان‌هایش را نشان دهد. افزایش راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیتهای استرس‌زا و اضطراب می‌شود (گروس، ۲۰۰۲). گرازیانو، رویس، کیل و کالکین^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی تحت عنوان نقش تنظیم هیجان در موفقیت تحصیلی دانش آموزان، به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تنظیم هیجان ارتباط معلم-شاگرد را تسهیل کرده و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار و یادگیری کارآمدتر می‌شود و این می‌تواند موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بهبود بخشد. بنابراین از طریق برخی از برنامه‌های آموزشی کوتاه مدت می‌توان کارآیی مقابله‌ای دانش آموزان را افزایش و اسنادهای منفی آنها

1. Gross

2. Graziano, Reavis, Kean & Calkins

را کاهش داد. یوسفی و خیر(۱۳۸۲) در پژوهشی رابطه استدلال صوری و آگاهی هیجانی را با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین دو مؤلفه آگاهی هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. قدسی(۱۳۸۷) در پژوهشی بر روی دانش آموزان دبیرستانی دختر بوشهر نشان داد که سبک‌های ابراز هیجان میزان اضطراب امتحان دانش آموزان را به طور معنی داری پیش بینی می‌کند. قدرت پیش بینی دوسوگرا ابراز گرایبی بیشتر از سبک کنترل هیجانی و سبک کنترل هیجانی بیشتر از سبک ابراز گری هیجانی بود.

باتوجه به برجسته نشدن نقش آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اضطراب امتحان و فقدان مقایسه دو روش آموزشی مورد مطالعه بر افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی انجام این پژوهش ضروری می‌باشد. هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان است.

روش پژوهش

این پژوهش به صورت آزمایشی است که از طرح چند گروهی با پیش آزمون- پس آزمون و گروه گواه استفاده شده است. بدین منظور ابتدا به صورت تصادفی ۴ دبیرستان از شهرستان سقز انتخاب گردید. ۴۳۸ دانش آموز سال اول دبیرستان پرسشنامه اضطراب امتحان را تکمیل کردند. سپس افراد دارای نمره اضطراب امتحان بالای ۵۰، مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند، و در نهایت از میان افراد دارای اضطراب امتحان، ۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه(هر گروه ۲۰ آزمودنی) گمارده شدند. گروه‌های آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در معرض دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد.

برای جمع آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مصاحبه بالینی روانی: 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 آزمودنی 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 پایایی آلفای کرونباخ و دونیمه سازی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ بود. ضریب همبستگی این مصاحبه با پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز و پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش شده است ($P < 0/001$).

پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: پرسشنامه اضطراب امتحان توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان‌ها را توصیف می‌کند. در این پرسشنامه ضریب همسانی درونی، ۰/۹۲، دو نیمه سازی ۰/۹۲ و بازآزمایی ۰/۹۰ گزارش شده است. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر، بالای ۰/۹۲ بود. ضرایب پایایی بازآزمایی بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (بندالوس و یترز، ۱۹۹۵). اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۸۰) برای بررسی اعتبار پرسشنامه، از شیوه اعتبار ملاکی همزمان استفاده کردند. آنها همبستگی مقیاس‌های اضطراب صفت و حالت را با مقیاس خستگی روانی از پرسشنامه شخصیتی چندوجهی مینه سوتا به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش کردند. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۳) ضرایب پایایی همسانی درونی ($r=0/92$) و بازآزمایی ($r=0/90$) این پرسشنامه را خوب و مطلوب گزارش کرده‌اند. ضریب همبستگی این مقیاس با خرده‌آزمون‌های بازدارنده ($r=0/40$) و تسهیل کننده ($r=-0/67$) اضطراب امتحان و تعرف سازه ($r=0/47$) معنی‌دار بدست آمد ($P < 0/001$).

مقیاس خود کارآمدی: پرسشنامه خود کارآمدی نوجوانان توسط موریس (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۲ ماده دارد و ۳ مؤلفه را می‌سنجد: خود کارآمدی تحصیلی، خود کارآمدی اجتماعی و خود کارآمدی هیجانی. آزمودنی‌ها به این مواد با یک مقیاس پنج درجه (خیلی بد تا خیلی خوب) پاسخ می‌دهند. ضریب آلفای پرسشنامه خود کارآمدی ۰/۸۸ به دست آمده است. ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و پرسشنامه کودکان ۰/۴۰ به دست آمده است. بیگی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کروناخ این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کرده است. همچنین ضریب همبستگی این مقیاس با مقیاس تعلق ورزی ۰/۳۴- بدست آمد ($P < 0/01$).

آزمون شخصیتی کالیفرنیا: آزمون شخصیتی کالیفرنیا توسط کلارک و همکاران (۱۹۵۳) ساخته شده است. این آزمون دارای ۱۸۰ سوال دو گزینه‌ای و ۱۲ زیرمقیاس می‌باشد که در این پژوهش فقط از زیرمقیاس سازگاری تحصیلی (روابط مدرسه‌ای) استفاده شده است و ۱۵ آیتام دارد. شافر^۲ (۱۹۵۳) ضریب پایایی این آزمون را با روش اسپیرمن- براون برای این آزمون در دامنه ای از ۰/۹۲ تا ۰/۹۳ بدست آورده است. همچنین ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های این آزمون را در دامنه‌ای از ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ گزارش نموده است. خجسته‌مهر (۱۳۷۳) ضریب پایایی این آزمون را با روش کودر ریچاردسون ۲۰ برای مقیاس سازگاری فردی در گروه بهنجار ۰/۸۸ و برای مقیاس سازگاری اجتماعی در گروه بهنجار ۰/۷۹ گزارش نموده است. در پژوهش شریفی (۱۳۷۶) ضرایب آلفای کروناخ این آزمون ۰/۹۱ بدست آمده است (نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۴).

الف): آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان: آموزش تنظیم هیجانی (گراتز و گاندرسون، ۲۰۰۶) عبارت است از کاهش و کنترل هیجانات منفی و عملکرد و نحوه استفاده مثبت از هیجانات. در این پژوهش آموزش تنظیم هیجانی گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) در ۸ جلسه آموزش داده شد. هر جلسه با مرور آموزش‌ها و پیگیری نحوه انجام تکالیف در منزل آغاز می‌شد. پس از آن

1. Clark et al
2. Shaffer

گام‌های بعدی درمان به دانش آموزان آموزش داده شد. در پایان هر جلسه به پرسش‌های آزمودنی‌ها پاسخ داده شد. تکمیل گام‌های این درمان در ۸ جلسه یک ساعته انجام گرفت: اجرای پیش‌آزمون و مفهوم‌سازی مشکل و توضیح هدف و منطق درمان (جلسه اول)، آموزش آگاهی از هیجانات مثبت (جلسه دوم)، آموزش آگاهی از هیجانات منفی (جلسه سوم)، آموزش پذیرش هیجانات مثبت (جلسه چهارم)، آموزش پذیرش هیجانات منفی (جلسه پنجم)، آموزش ابراز هیجانی (جلسه ششم)، آموزش ارزیابی مجدد هیجانات و ابراز هیجان (جلسه هفتم) و جمع‌بندی جلسات آموزشی و تمرین و مرور جلسات قبل و اجرای پس‌آزمون (جلسه هشتم).

ب): آموزش شناختی- رفتاری: فرض بنیادین رویکردهای شناختی- رفتاری این است که شناخت بر احساس و رفتار تأثیر می‌گذارد. به علاوه اعتقاد بر این است که بیش از خود رویدادها، افراد به بازنمایی‌های شناختی خود از رویدادها پاسخ می‌دهند. آموزش شناختی- رفتاری بر کاهش اثر باورها یا بازخوردهای ناسازگار یا ناکارآمد تأکید دارد (الیس، ۱۹۶۲). در این روش به فرد کمک می‌شود تا بیاموزد که تفکرها و تصورات خود در مورد رخدادهای ناخوشایند را به طور عینی ارزیابی کند و به آزمون بگذارد. به سخنی دیگر، آنها را با شواهد عینی محک بزند، تحریف‌های شناختی خود را تصحیح نماید و شناخت جدید و سازگارانه‌تری درباره خود جهان و آینده به دست آورد و طرحواره‌های ناکارآمد را کاهش دهد. همچنین این روش شامل کاهش ارزیابی و افکار منفی و نحوه مقابله با آنها و آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری مؤثر و مناسب می‌شود (ساپ، ۱۹۹۸). در این پژوهش روش شناختی- رفتاری ساپ (۱۹۹۹) در ۸ جلسه یک ساعته به شرح زیر آموزش داده می‌شود:

پیش‌آزمون و مفهوم‌سازی اضطراب امتحان، توضیح هدف و منطق درمان (جلسات اول و دوم)، شناسایی افکار منفی (جزم اندیشی، سخت‌گیری، انعطاف‌ناپذیری، بایدها و مطلق‌گرایی در افکار توسط دانش‌آموز)، (جلسات سوم و چهارم). آموزش شناخت‌های

اساسی مراجعین با استفاده از شواهد تجربی، یادگیری پذیرش کامل خود و تحمل علی رغم شکست در امتحان بدون ارزیابی‌های منفی. آموزش پذیرش علی رغم شکست در امتحان، شناسایی شناخت‌های محکوم به شکست و آموزش شناخت‌های منطقی به منظور جایگزین کردن افکار غیر منطقی (جلسات پنجم و ششم)، آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری و تعمیم آنها به محیط‌های واقعی تحصیلی (جلسه هفتم)، مرور، جمع بندی و انجام پس آزمون (جلسه هشتم).

یافته ها

میانگین (و انحراف معیار) سن دانش آموزان ۱۵/۰۷ (و ۰/۷۳) و در دامنه ۱۵ تا ۱۷ سال می‌باشد. ۴۰ درصد از دانش آموزان گروه آموزش شناختی- رفتاری فرزند اول خانواده، ۱۵ درصد فرزند دوم، ۱۵ درصد فرزند سوم، ۱۵ درصد فرزند چهارم و ۱۵ درصد فرزند چهارم و بالاتر می‌باشند. در گروه آموزش تنظیم هیجان، ۴۰ درصد دانش آموزان فرزند اول، ۴۰ درصد فرزند دوم، ۱۰ درصد فرزند سوم و ۱۰ درصد فرزند چهارم خانواده و در گروه کنترل ۲۵ درصد از دانش آموزان فرزند اول، ۴۰ درصد فرزند دوم، ۲۰ درصد فرزند سوم، ۱۰ درصد فرزند چهارم، و ۵ درصد نیز فرزند پنجم بودند.

جدول ۱. نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) اضطراب امتحان، خودکارآمدی و

سازگاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	p	مجذوراتا
اثر پیلاپی	۰/۹۲۶	۸/۱۶	۱۰	۱۰۰	<۰/۰۰۰	۰/۵۸۷
لامبدا و پلکز	۰/۲۵۴	۹/۶۶	۱۰	۹۸	<۰/۰۰۰	۰/۵۸۷
اثر هتلینگ	۲/۵۴	۱۰/۷۳	۱۰	۹۶	<۰/۰۰۰	۰/۵۸۷
بزرگترین ریشه خطا	۱/۸۵	۱۸/۵۵	۵	۵۰	<۰/۰۰۰	۰/۵۸۷

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود سطوح معنی داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین

گروه‌های دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین سه گروه با توجه به متغیرهای اضطراب امتحان، خودکارآمدی و سازگاری در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت حدود ۵۹ درصد است. یعنی ۵۹ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین سه گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته می‌باشد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) اضطراب امتحان، خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر وابسته	SS	Df	MS	F	P
اضطراب امتحان	۲۶۰۴/۶۹	۲	۱۳۰۲/۳۴۵	۱۶/۶۶	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۷۸۰/۵۰۵	۲	۳۹۰/۲۵۲	۲۰/۴۶	۰/۰۰۱
خودکارآمدی اجتماعی	۵۹۷/۲۵۳	۲	۲۹۸/۶۲۶	۷/۷۷	۰/۰۰۱
خودکارآمدی هیجانی	۱۸۳/۱۲۵۱	۲	۶۲۵/۵۹۱	۲۹/۵۳	۰/۰۰۱
سازگاری تحصیلی	۱۷۰/۱۲۱	۲	۸۵/۰۶۱	۱۱/۴۵	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین میانگین نمرات اضطراب امتحان ($F=۱۶/۶۶$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F=۲۰/۴۶$)، خودکارآمدی اجتماعی ($F=۷/۷۷$)، خودکارآمدی هیجانی ($F=۲۹/۵۳$) و سازگاری تحصیلی ($F=۱۱/۴۵$) در سه گروه آموزش شناختی-رفتاری، آموزش تنظیم هیجان و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$).

جدول ۳. مقایسه میانگین تفاضل نمرات اضطراب امتحان، خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان گروه های آزمایشی و کنترل با آزمون توکی

متغیر وابسته	گروه	X±SD		۱	۲
اضطراب امتحان	۱- شناختی رفتاری	پیش	۳۹/۷۰±۶/۶۰	**۷/۹۳	**۱۶/۳۵
		پس	۲۲/۳۶±۹/۵۰		
	۲- تنظیم هیجان	پیش	۳۶/۶۴±۶/۸۹	-	**۸/۴۱
		پس	۲۷/۲۵±۸/۱۲		
	۳- کنترل	پیش	۳۵/۷۰±۳/۳۹	**۸/۴۱	-
		پس	۳۴/۶۰±۲/۹۷		
خودکارآمدی تحصیلی	۱- شناختی رفتاری	پیش	۱۷/۷۰±۴/۸۱	**۶	**۸/۷۴
		پس	۲۵/۶۵±۲/۶۳		
	۲- تنظیم هیجان	پیش	۱۹/۸۹±۵/۱۴	-	**۲/۷۳
		پس	۲۲/۲۵±۴/۸۲		
	۳- کنترل	پیش	۱۴/۴۸±۴/۵۹	**۲/۷۳	-
		پس	۴/۰۵±۵/۱۱		
خودکارآمدی اجتماعی	۱- شناختی رفتاری	پیش	۲۲/۶۵±۶/۴۷	*۲/۷۳	**۷/۷۴
		پس	۲۹/۵۰±۴/۴۷		
	۲- تنظیم هیجان	پیش	۲۴/۳۲±۶/۰۶	-	**۵/۰۱
		پس	۲۸/۳۲±۵/۹۵		
	۳- کنترل	پیش	۱۷/۳۰±۵/۳۳	**۵/۰۱	-
		پس	۱۶/۲۰±۵/۳۶		
خودکارآمدی هیجانی	۱- شناختی رفتاری	پیش	۹/۸۰±۳/۷۸	*۱/۱۹	-۱۰/۴۸
		پس	۱۹/۷۵±۴/۳۳		**
	۲- تنظیم هیجان	پیش	۱۰/۹۵±۳/۰۴	-	**۹/۲۹
		پس	۱۹/۲۰±۴/۸۳		
	۳- کنترل	پیش	۱۰/۵۵±۳/۰۲	**۹/۲۹	-
		پس	۱۰/۲۵±۴/۱۶		
سازگاری تحصیلی	۱- شناختی رفتاری	پیش	۸/۹۵±۲/۴۳	**۲/۷۷	**۴/۰۹
		پس	۸/۳۵±۱/۷۲		
	۲- تنظیم هیجان	پیش	۹/۷۵±۲/۳۳	-	*-۱/۳۲
		پس	۱۰/۲۵±۱/۹۷		
	۳- کنترل	پیش	۸/۸۵±۱/۱۳	*۱/۳۲	-
		پس	۹/۱۰±۱/۶۸		

همانطور که از جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون چند مقایسه ای توکی نشان داد که میانگین نمرات اضطراب امتحان در «گروه شناختی رفتاری از گروه تنظیم هیجان»، «گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل» و «گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل» به طور معنی داری بیشتر می‌باشد ($P < 0/001$). میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی در «گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل»، «گروه شناختی- رفتاری از تنظیم هیجان» و «گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل» بیشتر است ($P < 0/01$). میانگین نمرات خودکارآمدی اجتماعی در «گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل» و «گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل» و «گروه شناختی- رفتاری از تنظیم هیجان» به طور معنی داری بیشتر است ($P < 0/01$). همچنین میانگین نمرات خودکارآمدی هیجانی در «گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل»، «گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل» و «گروه شناختی- رفتاری از گروه تنظیم هیجان» به طور معنی داری بیشتر است ($P < 0/01$).

نتایج نیز نشان داد که میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در «گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل»، «گروه شناختی- رفتاری از تنظیم هیجان» و «گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل» بیشتر است ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بود. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو روش آموزشی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان مؤثر بوده اند و اثربخشی روش شناختی- رفتاری از روش تنظیم هیجان در کاهش اضطراب امتحان بیشتر بوده است. این یافته نشان می‌دهد که روش شناختی- رفتاری یک راهبرد مؤثر و پیشگیرانه برای کاهش اضطراب امتحان است و به دانش آموزان این توانایی را می‌دهد که اضطراب خود را کنترل نموده و میزان سازگاری روان‌شناختی خود را بالا ببرند. در روش‌های شناختی- رفتاری تلاش می‌شود تا دانش آموزان دارای اضطراب امتحان را از افکار

آشفته و اضطراب زایی که از آنها در قبل و حین امتحان سر می‌زند، آگاه سازند. به آنها به وضوح آموزش داده می‌شود تا خودگویی‌های ناسازگارانه را که در موقعیت‌های استرس‌زا طرح می‌شوند، برطرف ساخته و راه‌های نسبتاً خوش‌بینانه تفسیر را در خود به ویژه در هنگام امتحان به وجود آورند. در جریان درمان، مراجع تشویق می‌شود تا افکار ناراحت‌کننده خود را مورد سؤال قرار دهد و خودگویی‌های جایگزین برای مقابله با اضطراب امتحان را طراحی نماید (مایکنبام و تورک، ۱۹۷۶). نتایج این پژوهش در راستای این یافته حیدری (۱۳۸۵) است که برنامه‌های ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی منجر به کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. همچنین با این یافته حسینی (۱۳۸۳) که بین مهارت مقابله با هیجان‌ها و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، همخوان است.

نتایج پژوهش نیز نشان داد که دو روش آموزشی در افزایش خودکارآمدی (تحصیلی، هیجانی و اجتماعی) دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان مؤثر بوده‌اند. همچنین اثربخشی شناختی- رفتاری از روش تنظیم هیجان بیشتر بود. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی نقش مهمی در خودتنظیمی حالت‌های عاطفی دارد. پژوهشگران مختلفی مانند زایدنر (۱۹۹۲)، بنسون و همکاران (۱۹۹۴) بندالوس و یتز (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً خودکارآمدی پایین‌تری دارند. از آنجا که یکی از عناصر خودپنداره خودکارآمدی است و خودپنداره نیز سازه‌ای شناختی است می‌تواند هم بر اضطراب عمومی و هم بر اضطراب امتحان در مورد موضوع خاص تأثیر بگذارد (بنسون، بندالوس و هاتپینسون، ۱۹۹۴؛ زایدنر، ۱۹۹۲).

یافته‌های این پژوهش، در راستای این نتیجه بندورا (۱۹۹۷) که خودکارآمدی ادراک شده بر راهبردهای مقابله‌ای در موقعیت‌های استرس‌زا، مؤثر است، قرار دارد. وی دریافت که افراد دارای خودکارآمدی بالا، غالباً از راهبردهای مسأله‌مدار و تکلیف‌محور، و افراد دارای خودکارآمدی پایین، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند. بنابراین

تنظیم هیجان‌ها می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش خودکارآمدی افراد داشته باشد. همچنین این یافته در راستای نتیجه پژوهش ویلیام و همکاران (۲۰۰۸) است که تنظیم هیجان با عملکرد بهتر در زمینه خودکارآمدی رابطه دارد. از طرفی، ادراک خودکارآمدی یک سازوکار شناختی است که توانایی کنترل موارد ترسناک را در شخص ایجاد می‌کند و او را قادر به رویارویی با مشکلات می‌سازد (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶؛ به نقل از زارعان و همکاران، ۱۳۸۶).

اثر بخشی بیشتر روش شناختی رفتاری را می‌توان اینگونه تبیین کرد که خودکارآمدی، عملکرد شناختی دانش آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۳) از طرفی، اضطراب یک حالت هیجانی است و به دنبال ارزیابی اطلاعات درباره رویداد تهدید کننده یا در اثر توانایی شخصی برای رویارویی با آن پدید می‌آید (گادیانو و هربرت^۱ ۲۰۰۳). این یافته نیز با این نتایج که آموزش شناختی-رفتاری در کاهش باورها یا بازخوردهای ناکارآمد تحصیلی اثر دارد، همسو می‌باشد (بلک و هرسن، ۱۳۸۴).

این نتیجه با یافته‌های جاج و بونو^۲ (۲۰۰۱) که خودکارآمدی به عنوان سازه‌ای شناختی بر راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه یا ناسازگارانه تأثیر می‌گذارند و آن را توانایی بنیادی ای که قادر به پیش‌بینی عملکرد و موفقیت تحصیلی فرد است، نیز همسو است. آنها به این نتیجه رسیده‌اند که ارتباط بین خودکارآمدی و ثبات هیجانی ارتباط مثبتی وجود دارد و و افرادی که قادر به تنظیم هیجان‌ها خود می‌باشند، خودکارآمدی بالاتری دارند. این بررسی نشان داد که کانون توجه فرد و باورهای خودکارآمدی او تعیین‌کننده مهمی در اضطراب و سوگیری‌های شناختی دارد. از این یافته‌ها می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که با توجه به شناختی بودن متغیر خودکارآمدی، به طور قطع آموزش شناختی-رفتاری بیشتر می‌تواند اثر بخش باشد.

1. Gaudiano & Herbert
2. Judge and Bono

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که دو روش آموزشی در افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان مؤثر بوده اند. همچنین اثربخشی شناختی- رفتاری از روش تنظیم هیجان بیشتر بود. عوامل متعددی از جمله توقعات والدین، انتظارات معلمین، محیط آموزشگاهی و محتویات مطالب مورد آزمون می‌تواند بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد. در واکنش تند و شدید مدرسه نسبت به افت عملکرد تحصیلی نمره اضطراب امتحان بالا می‌رود. مدرسه، معلمان و مراقبین امتحان می‌توانند با افزایش سطح اضطراب دانش آموزان منجر به بدتر شدن کارآیی دانش آموزان شوند و محیط را برای دانش آموزان مستعد آماده سازند (ویر^۱، ۲۰۰۶؛ نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). به نظر فیلیپس و همکاران (۱۹۸۰) تغییر مدرسه و آگاه سازی معلمان برای کاهش ماهیت بیرونی ارزیابی و افزایش علاقه درونی پیشرفت مهم است. آنها معتقدند از آنجایی که سازگاری تحصیلی دانش آموزان تا حدود زیادی وابسته به معلمان و محیط مدرسه است، آموزشها چه به صورت تغییر در سازمان مدرسه و برنامه‌های درسی و چه به صورت آموزش به دانش آموزان می‌تواند مؤثر باشد. بنابراین آموزش شناختی- رفتاری دانش آموزان را برای مقابله مؤثر با اثرات بازدارنده و بیرونی احتمالی اضطراب امتحان، از طریق افزایش خودکارآمدی و خودگویی مثبت و افزایش تحمل و سازگاری دانش آموزان و چالش با افکار خودآیند منفی آماده می‌کند. گروس (۱۹۹۹) نیز نشان داده است که تنظیم هیجان به صورت ارزیابی پیش از رخداد حادثه می‌تواند عوامل و محرکات بیرونی را برای کاهش تأثیر آنها و متعاقباً افزایش سازگاری، تحت کنترل بگیرد.

از آنجا که نتایج این پژوهش نشان داد آموزش شناختی رفتاری، و مهارت‌های تنظیم هیجان موجب کاهش اضطراب امتحان و در نهایت ارتقاء عملکرد تحصیلی می‌شود، می‌توان این مهارتها را در قالب درس مهارت‌های 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 می‌بایست احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود که در

تحقیقات آینده، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و روش‌های رفتاری و شناختی مورد مقایسه قرار بگیرد.

منابع فارسی

- ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، بهمن. ۱۳۷۸. اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. مجله پژوهش‌های روانشناختی، شماره ۳ و ۴، ۶۸-۵۰.
- ابوالقاسمی، عباس. ۱۳۸۱. اثربخشی دو روش درمانی آموزش ایمن سازی در مقابل استرس و حساسیت زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان سال دوم دبیرستان شهر اهواز. مجله روانشناسی، سال هشتم. شماره ۱.
- ابوالقاسمی، عباس. ۱۳۸۲. اضطراب امتحان. اردبیل. انتشارات نیک آموز.
- ابوالقاسمی، عباس، نریمانی، محمد. ۱۳۸۴. آزمون‌های روانشناختی. انتشارات باغ رضوان، چاپ اول.
- امیری، برزو، قنبری هاشم آبادی، بهرام علی، آقامحمدیان شهرباف، حمید رضا. ۱۳۸۴. مقایسه اثر بخشی شیوه گروه درمانی شناختی- رفتاری، آموزش مهارت‌های مطالعه و روش تلفیقی بر کاهش اضطراب امتحان مطالعات تربیتی و روانشناسی، سال ششم، شماره ۲، ۷۲-۵۵.
- بلاک، آلن اس، هرسن، مایکل. ۱۳۸۴. فرهنگ شیوه‌های رفتار درمانی. ترجمه: ایزدی، سیروس، ماهر، فرهاد. تهران: انتشارات رشد.
- به پژوه، احمد، بشارت، محمد علی، غباری بناب، باقر، فولادی، فاطمه. ۱۳۸۸. تأثیر آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دبیرستانی، سال سی و نهم. شماره ۱، ۲۱-۳.
- بیابانگرد، اسماعیل. ۱۳۸۱. اثربخشی درمان چندوجهی لازاروس، عقلانی عاطفی ایس و آرام سازی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان. فصلنامه اندیشه و رفتار، سال هشتم، شماره ۳، ۴۲-۳۶.

بیگی، پروین. ۱۳۸۹. مقایسه اثربخشی آموزشهای شناختی- رفتاری و مهارتهای تنظیم هیجان بر وضعیت تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی.

حسینی، حسین. ۱۳۸۳. بررسی اثربخشی آموزش سبک سالم زندگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط و غیر مشروط دانشگاه کاشان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.

حیدری، اسماء. ۱۳۸۵. اثربخشی آموزش برنامه مداخله ترکیبی شناختی-رفتاری و مهارت‌های زندگی بر کاهش استرس دانش آموزان تیزهوش دبیرستان‌های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.

زارغان، م.، اسداله پور، ا.، بخشی پور رودسری، عباس. ۱۳۸۶. رابطه هوش هیجانی و سبک‌های حل مسئله با سلامت عمومی، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۲، ۱۷۲-۱۶۶.

قدسی، احقر. ۱۳۸۷. پیش بینی میزان اضطراب امتحان براساس سبک‌های ابراز هیجان در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران، تازه ها و پژوهشهای مشاوره، سال هفتم، شماره ۲۷، ۱۱۸-۹۷.

مهرگان، فرزانه. ۱۳۷۷. ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تهران.

یوسفی، فریده.، خیر، محمد. ۱۳۸۲. بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر شیراز، روانشناسی و علوم تربیتی. سال سی و سوم، شماره ۲، ۲۰۲-۱۷۷.

منابع انگلیسی

- Bandura, A. 1997. Self-efficacy : the exercise of control., Freeman, New York.
Baron, R.A. & Byrne , D. 1997. Social Psychology. New York: Allyn and Bacon.

- Benson, J., Bandalos, D.L. & Hutchinson, S. 1994. Modeling test anxiety among males and females. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 137-148.
- Betz, N.E. & Hackett, G. 1983. The relationship of self- efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 629-345.
- Bandalos, D.L. & Yates, K. 1995. Effects of math self –concept, perceived self-efficacy, and attributions failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611-623.
- Culler, R.E. & Holahan, C.J. 1980. Test anxiety and academic performance: The effects of study – related behaviors. *Journal of educational psychology*, 72, 16-20.
- Davis W, Lysaker L. 2005. Cognitive behavioral therapy and functional and met cognitive outcomes in schizophrenia: A single case study *Cognitive Behavioral Practicing*, 12, 468-78.
- Ellis, A. 1962. *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Steward.
- Gaudio, B. A., & Herbert, J. D. 2003. Preliminary psychometric evaluation of a new self-efficacy scale and its relationship to treatment outcome in social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 537-555.
- Gratz, K.L., Gunderson, J.G., 2006. Preliminary Data on an Acceptance-Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate Self-Harm Among Women With Borderline Personality Disorder. *Behavior Therapy*, 37, 25–35.
- Gross, J.J. 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross J.J. 1999. Emotion regulation: Past, present, future *Cognitive Emotion*, 13, 551-73.
- Garnefski N, Kraaij V. 2003. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Pres Individual Differenc*, 9, 1659-1669.
- Gross, J. J. 2001. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. 2002. Wise emotion regulation. In L. Felderman Barrett & P. Salorey (Eds.), *The Wisdom of fillings: Psychological Processes in emotion intelligence*. 297-318. New York: Guilford.
- Hembree, R. 1988. Correlation, causes, effects and treatment of test Anxiety. *Review of Educational Research*, 1, 47-77.
- Hill, K.T. 1984. *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1, 145-247.
- Hunsley, J. 1985. Test anxiety, academic performance. And cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77, 678-982.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. 2001. Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Kennedy, D. & Doepke, K. J. 1999. Multi-component treatment of a test anxious college student. *Education and treatment of children*, 22, 203-217.

- Kivimaki , M. 1995. Test anxiety ,below- capacity performance and poor test performance : Intra- subject approach with violin students. *Personality and individual Differences* ,18,47-55.
- Mc Reynolds , R.A.Morris, R.J.& Kratochwill, T.(1983) . In J.N. Hughes, R.J. N. Hughes & R.J.Hall. *Cognition – behavior approaches in educational setting* . New york : Guilford Press.
- 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.
- Miller, M. 1990. An inventory for measuring clinical anxiety psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 2,15-18.
- Morris, L.W.& Liebert, 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.
- Murise,. P. 2001 . A brief questionnaire for measuring self-efficacy in children, 23,145-148.
- Paulo A. Graziano, Rachael D. Reavis, Susan P. Keane , Susan D. 2007. Calkins. The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*. 45, 3–19.
- Phillips, B.N., Pitcher, G.D., Worsham, M.E. & Miller, S.C. 1980. Test anxiety and the school environment. In I. G. Sarason (EDs), *Test anxiety: Theory, research and applications*.327-346, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paul, G.L. & Erikson, C.W. 1964. Treatment of anxiety on real-life examinations. *Journal of personality*, 32,480-494.
- Paulman, R.C.& Kennely, K.J. 1984 .Test anxiety and ineffective test taking. *Journal of personality*,32,480-494.
- Scott, Ruth and scott .1989. W. A. adjustment of adolescents. *International series in social Psychology*.
- Spielberger ,C.D. 1980 .preliminary Professional manual for the Test Anxiety Inventory .Paloalto ,C.A:Consulting psychology Pres.
- Sapp,M. 1999. *Test Anxiety, Applied research, assessment and treatment interventions*, Lanham, USA: Wisconsin University Press of American.
- Sarason ,I.G . 1975 .Anxiety and self-preoccupation .In I.G. Sarason & C.d. Spielberger (Eds),*stress and anxiety* (Vol.2).New York: Hemisphere/Halstead.
- Sarason, L. 1994. *The meaning of anxiety*. New York. Ronald press.
- Spielberger. C.D. 1995 .BOOK: *Test anxiety :Theory , assessment and treatment*. Taylor Francis Washangton ,DC,US;XV.
- Sud, A. & Sharma, S. 1990 . Two short- term, cognitive interventions for the reduction of test anxiety. *Anxiety Research*,3,131-147.
- Vagg ,P .R. & Papasdorf ,J . D.1995 .Cognitive therapy ,study skills training and biofeedback in the treatment of test anxiety In ,C .D. Spielberger & p .R. vagg (EDS).*test anxiety :theory, assessment and treatment*, 9, 183-194.Washington ,DC: Taylor and Francis.

- Williams, J.E. 1996 .Gender-related worry and emotionality test anxiety for high achieving students. *Psychology in the School*, 33,159-162.
- Zeidner, M. 1992. Statistics and mathematics anxiety in social science students. *British Journal of Educational Psychology*,61,319-328.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی