

تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی

دختران دبیرستانی

The effects of skills training of emotions confronting on test anxiety and academic performance of female students

Z. Pashayi: MA in counseling of Shahid Beheshti Uni.

T. Pourebrahim: PhD: Shahid Beheshti Uni.
t_pourebrahim@sbu.ac.ir

A. Khoshkonesh: PhD: Shahid Beheshti Uni

زهره پاشایی: کارشناس ارشد مشاوره دانشگاه شهید

بهشتی

دکترتقی پورابراهیم: استادیار دانشگاه شهید بهشتی

دکتر ابوالقاسم خوش‌کنش: استادیار دانشگاه شهید

بهشتی

چکیده

Abstract

Aim: The aim of this study was to investigate any possible effect of skills training of emotions confronting on decrement of stress and test anxiety and in turn on improvement of academic performance of high school students. **Method:** The sample was consisted of 30 high school female students selected based on cluster randomized sampling. All participants suffered from test anxiety and lived in city of Fereydoonshahr. They were randomly assigned to an experimental and a control group. Research instruments were Markham Index of Feeling Mental Pressure, Philips Test Anxiety and Dortaj's Educational Performance Test. **Results:** Post-test covariance analyzes showed significant differences between the experimental and the control groups in terms of Markham Index of Feeling Mental Pressure, Philips Test Anxiety and Educational Performance Test, in post-test. **Conclusion:** Skills training of emotions confronting can be embedded use in schools curriculums to prevent test anxiety and to improve academic performance

هدف پژوهش تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در کاهش استرس، اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. **روش** پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و ابزار پژوهش، آزمون اضطراب امتحان فیلیپس (۱۹۷۹)، مقیاس احساس فشار روانی مارکهام (۱۹۹۲) و آزمون عملکرد تحصیلی درتاج (۱۳۸۳) بود. با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دارای اضطراب امتحان شهرستان فریدون شهر انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. داده‌ها با استفاده از روش آماری کوواریانس تحلیل شد. **یافته‌ها** نشان داد آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی مؤثر است. **نتیجه‌گیری:** می‌توان در مدارس مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها را در قالب درس مهارت‌های زندگی برای پیشگیری از اضطراب امتحان و افزایش پیشرفت تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داد.

Key words: confronting skills, emotion, test anxiety, academic performance

کلید واژه‌ها: اضطراب امتحان، عملکرد تحصیلی، مهارت-های مقابله، هیجان.

مقدمه

در هر نظام آموزشی میزان عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. نتایج پژوهش‌های کوپر^۱ (حسینی، ۱۳۸۳) نشان داده که علاوه بر ساختار و محتوای آموزشی کلاس، عوامل گوناگونی از جمله سلامت روان، توانایی‌های شناختی، هیجان‌ها و ویژگی‌های فردی و خانوادگی نقش عمده‌ای در سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند. اضطراب امتحان^۲ به عنوان یک پدیده مهم و رایج در مراکز آموزشی که بسیاری از نوجوانان با آن درگیرند، نوعی اشتغال ذهنی است که با خود کم‌انگاری و تردید در توانایی‌های مشخص و به عدم تمرکز حواس و واکنش جسمانی ناخوشایند منجر می‌شود و پیامد منفی آن کاهش توان مقابله با موقعیت امتحان و ناکارآمدی تحصیلی است. نتایج پژوهش میلر^۳ (۱۹۹۰) مؤید این مطلب است که اضطراب امتحان بالا با ناکارآمدی تحصیلی، سلامت روانی ضعیف و هیجان‌های ناخوشایند همبستگی دارد. همچنین اضطراب امتحان به حس منفی، نگرانی، برانگیختگی روان-شناختی و رفتارهای همراه با نگرانی در مورد شایستگی در امتحان اشاره می‌کند (بمبموتی^۴، ۲۰۰۹).

استرس در دو دهه گذشته به عنوان پیش‌بینی کننده سلامت عمومی و روان‌شناختی مورد توجه واقع شده است و به طور خاص رابطه مثبت معناداری با عملکرد مدرسه دارد (گلو^۵، ۲۰۰۹). استرس به عنوان یک واکنش در مقابل محرک‌های تنش‌زای خارجی، موجب کاهش واکنش فرد در قلمرو اجتماعی، روان‌شناختی، جسمانی و تحصیلی می‌شود و نارضایتی تحصیلی، حرفه‌ای، کاهش تولید، افزایش خطا، تنزل در سطح قضاوت و کندی زمان واکنش را به دنبال دارد (گنجی، ۱۳۸۰).

نتایج پژوهش‌های ساراسون^۶ (۱۹۹۴) نشان داده که اکثر استرس‌ها و اضطراب امتحان دانش‌آموزان به علت فقدان پیامد مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها^۷ و مدیریت زمان است. یکی از روش‌های کاهش اضطراب امتحان، افزایش ظرفیت شناختی و توانایی‌های روانی-اجتماعی است که از طریق آموزش مهارت‌ها صورت می‌پذیرد.

1. Cooper
2. test anxiety
3. Miller
4. Bembemutty
5. Gelow
6. Sarason
7. emotions confronting

امروزه پژوهشگران با بررسی راهبردهای مقابله‌ای^۱ افراد موفق و ناموفق، نکات بسیار اساسی را روشن کرده‌اند؛ و این مطالعات نشان داده، کسانی که به طور موفقیت‌آمیزی با مشکلات مقابله می‌کنند، افرادی هستند که خود را به مجموعه مهارت‌های مقابله‌ای مجهز کرده و در کل مقابله کننده‌های موفق، از سه مهارت انعطاف‌پذیری، دوراندیشی و منطقی بودن هستند (کلینکه^۲، ۱۳۸۴). نکته مهم این که این مهارت‌ها قابل فراگیری هستند و می‌توان با صرف وقت و تلاش آن‌ها را به خزانه رفتارهای مقابله‌ای خود افزود.

مهارت‌های زندگی شامل ۱۰ مهارت خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، مقابله با استرس، مقابله با هیجان‌ها، حل مسئله، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و تفکر نقادانه می‌شود. یک دسته از مهارت‌های ده‌گانه زندگی مهارت‌های مقابله با هیجان‌هاست که فراگیری آن به افراد کمک می‌کند تا ضمن شناسایی هیجان‌ها و تأثیر آن‌ها بر تفکر و رفتارهایشان، بتوانند در مقابله با آن‌ها واکنش مناسب نشان دهند (علیلو، ۱۳۸۶).

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. از دیدگاه لازاروس و فولکمن^۳، «مقابله» مجموعه تلاش‌هایی است که برای کنترل و اداره کردن موقعیت‌هایی که به نظر خطرناک و تنش‌زا می‌رسند، به عمل می‌آید. این تعریف دارای سه ویژگی مهم است که عبارتند از: ۱- بیانگر این است که مقابله مستلزم تلاش و برنامه‌ریزی است؛ ۲- نتیجه نهایی واکنش‌های مقابله‌ای را همیشه مثبت فرض نمی‌کند؛ ۳- مقابله را فرایندی فرض می‌کند که در طول زمان اتفاق می‌افتد. این ویژگی‌های مقابله بسیار مهم هستند، زیرا به فرد امکان می‌دهند تا سبک‌ها و راهبردهای مقابله‌ای متفاوت را بررسی کند و دریابد که کدام سبک در موقعیت‌ها و شرایط مختلف مؤثرتر است (کلینکه، ۱۳۸۴).

در زمینه مقابله دو راهبرد کلی وجود دارد که مقابله متمرکز بر مشکل و مقابله متمرکز بر هیجان نام دارد. راهبرد متمرکز بر مشکل می‌تواند معطوف به درون یا معطوف به بیرون باشد. هدف راهبرد مقابله‌ای معطوف به بیرون تغییر موقعیت یا رفتار دیگران است. در صورتی که راهبرد مقابله‌ای معطوف به درون، شامل تلاش‌هایی است که برای بررسی مجدد نگرش‌ها و نیازهای خود و کسب مهارت‌ها و پاسخ‌های تازه به عمل می‌آید. مقابله متمرکز بر هیجان، معطوف به مهار ناراحتی هیجانی است. مطالعات نشان داده‌اند که ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای و

-
1. coping strategies
 2. Kleinke
 3. Lazarus & Folkman

توانایی‌های روانی- اجتماعی در بهبود زندگی و مقابله با مشکلات مؤثرند (بوتوین و کانتور)^۱، ۲۰۰۰). مهارت‌های زندگی مهارت‌های شناختی- اجتماعی هستند که برای افزایش توانایی‌های روانی- اجتماعی به افراد آموزش داده می‌شود. این مهارت‌ها قدرت سازگاری و رفتار مثبت افراد را افزایش می‌دهد و در پنج عرصه زندگی یعنی، خود، خانواده، تحصیل، تفریح و اجتماع مورد استفاده قرار می‌گیرد (استرمن^۲، ۲۰۰۰).

نتایج پژوهش تیلور^۳ (حسینی، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد که رابطه بین مهارت مقابله با هیجان‌ها و عملکرد تحصیلی مثبت است. در یک مطالعه طولی دو ساله مشخص شد کنترل هیجانی، پیش‌بینی کننده معدل تحصیلی دانشجویان است (استراهان^۴، ۲۰۰۳). در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است که نتایج نشان دهنده تأثیر این نوع آموزش‌ها بر افزایش سلامت روان افراد و کاهش مشکلات است. هم‌چنین پژوهش حیدری (۱۳۸۵) نشان داد برنامه‌های ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی منجر به کاهش استرس دانش‌آموزان می‌شود.

از آن‌جا که مهارت‌های زندگی متعدّدند و طیف وسیعی از مهارت‌ها را شامل می‌شوند و به طور کلی پژوهش‌های گذشته بر مهارت‌های زندگی تأکید داشته‌اند، هدف این پژوهش صرفاً تعیین میزان تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی، بر کاهش اضطراب امتحان، استرس و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی است. به این منظور این فرضیه‌ها تدوین شدند:

۱. آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها، اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.
۲. آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها، استرس دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.
۳. آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

روش

روش پژوهش آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان فریدون‌شهر و حجم نمونه ۳۰ نفر بود که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. برای انتخاب نمونه از بین دبیرستان‌های دخترانه شهرستان

1. Botvin & Cantor
2. Osterman
3. Taylor
4. Strahan

فریدون‌شهر یک دبیرستان و از بین دانش‌آموزان این دبیرستان ۱۰۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و به آزمون اضطراب امتحان پاسخ دادند. از میان آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز که نمره بالاتر از ۱۵ (نقطه برش آزمون) در آزمون اضطراب امتحان کسب کرده بودند، به طور تصادفی انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند.

ابزار پژوهش

۱. **آزمون اضطراب امتحان فیلیپس**^۱: این آزمون شامل ۲۶ سؤال با دو گزینه بلی و خیر است. اگر دانش‌آموزی نمره‌ای بین ۲۶-۱۵ کسب کند اضطراب امتحان دارد. این آزمون توسط فیلیپس در سال ۱۹۷۹ ساخته شده است. همسانی درونی این آزمون با شیوه کودر ریچارسون بالاتر از ۰.۹۵ و اعتبار آن با روش بازآزمایی بین ۰.۵۰ تا ۰.۶۷ گزارش شده است. هم‌چنین اعتبار با روش تصنیف ۰.۸۸ و روایی^۲ همگرای آن با آزمون اضطراب کتل ۰.۹۴ محاسبه گردیده است (عابدی و رشیدی، ۱۳۷۶).

۲. **مقیاس سنجش احساس فشار روانی مارکهام**^۴: این آزمون دارای ۳۸ سؤال با دو گزینه بلی و خیر است و برای سنجش استرس دانش‌آموزان از آن استفاده می‌شود. این مقیاس بر اساس نظریه‌های مناسب روان‌شناسی توسط سازنده اصلی آن مارکهام در سال ۱۹۹۲ تدوین شده و او پژوهش‌های لازم را دربارهٔ روایی آن به عمل آورده است. از این رو درباره روایی و اعتبار آن می‌توان به نظریه‌هایی که مقیاس بر آن استوار است و پژوهش‌های سازنده آن استناد کرد (پاسالاری فیض‌آباد، ۱۳۸۶). به علاوه، این مقیاس در مورد گروهی از دانشجویان دوره‌های کارشناسی شهر تهران هنجاریابی شده است. ضریب اعتبار محاسبه شده برای این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰.۸۳ گزارش شده که بیانگر اعتبار قابل توجه این مقیاس است (پاسالاری فیض‌آباد، ۱۳۸۶).

۳. **آزمون عملکرد تحصیلی در تاج**: جهت سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از این آزمون استفاده شد. این آزمون برداشتی از پژوهش‌های فام و تیلور^۵ است که توسط در تاج در سال ۱۳۸۲ برای جامعه ایران ساخته شده و دارای ۴۸ سؤال است، و ۵ حیطه خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش را می‌سنجد. میزان اعتبار این

1. Philips
2. reliability
3. validity
4. Markham
5. Pham & Taylor

آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰.۷۴ به دست آمده است. روایی این آزمون از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی گردیده است. میزان اعتبار هر یک از حیطه‌ها به ترتیب برای عامل اول (خودکارآمدی) ۰.۹۲، عامل دوم (تأثیرات هیجانی) ۰.۹۳، عامل سوم (برنامه‌ریزی) ۰.۷۳، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد) ۰.۶۴ و عامل پنجم (انگیزش) ۰.۷۲ است. نمره‌گذاری این آزمون از طریق مقیاس لیکرت صورت می‌گیرد. برای هر یک از سؤالات یک طیف ۵ گزینه‌ای در نظر گرفته شده که دارای نمرات ۰ تا ۴ است.

۴. روش کار: در مورد مهارت‌های زندگی، انواع و بسته‌های آموزشی آن، تقسیم‌بندی‌ها و پیشنهادهایی با اندک تفاوت‌هایی مطرح شده است. به عنوان مثال می‌توان از سازمان بهداشت جهانی و بوتوین و کانتور^۱ (۲۰۰۰) نام برد. در این راستا کلینکه (۱۳۸۴) نیز درباره این مهارت‌ها بحث کرده است. بر اساس این منبع دسته‌ای از این مهارت‌ها یعنی مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تدوین و بر اساس اصول شناختی- رفتاری اجرا شد. در طول جلسات دانش‌آموزان به ۳ گروه ۵ نفری تقسیم شدند تا بتوانند از بازخوردهای بیشتری در طول جلسات بهره‌مند گردند. هم‌چنین از روش‌های بارش فکری^۲ و ایفای نقش^۳، دادن تکلیف متناسب با موضوع جلسه جهت مشارکت بیشتر دانش‌آموزان استفاده شد. عناوین مهارت‌های آموزشی مبتنی بر هیجان‌ها و مقابله با آن به طور خلاصه در زیر آمده است:

- | | |
|------------|---|
| جلسه اول | - تعریف اضطراب، انواع، تأثیرات و علائم آن. |
| جلسه دوم | - شناخت اضطراب به عنوان بخشی از زندگی، تمایز قائل شدن بین خودسرزنی و مسئولیت‌پذیری، آموزش روش‌های افزایش حس خودکارآمدی. |
| جلسه سوم | - مقابله و ارزیابی آن، طرح الگوهای فکری معیوب و تغییر این الگوها، تکلیف جهت شناختن الگوهای فکری معیوب و جایگزینی آن با الگوی فکری مناسب. |
| جلسه چهارم | - غلبه بر اضطراب و جلوگیری از به وجود آمدن اضطراب، آموزش عدم اجتناب از مشکلات، تکلیف برای تعیین چگونگی غلبه بر اضطراب، تعیین الگوهای شخصیتی خود و جایگزینی آن با الگوی مناسب. |
| جلسه پنجم | - استفاده از روبرویی مثبت، تسلط‌گرایی و ویژگی‌های افراد تسلط‌گرا، تکلیف برای استفاده از این روش مقابله‌ای. |

2. Botvin & Kantor

3. brain storm

4. role playing

- جلسه ششم - یادداشت برداری از موقعیت‌های اضطراب، تأثیر تمرین بر افزایش آمادگی برای مقابله با اضطراب.
- جلسه هفتم - بحث در زمینه صفات اضطراب‌زا و چگونگی کنترل صفات اضطراب‌زا، تکلیف جهت تعیین صفت اضطراب‌زای خود و چگونگی کنترل آن.
- جلسه هشتم - کنترل بدن، حساسیت‌زدایی و غرقه‌سازی تجسمی.
- جلسه نهم - تفکرات منطقی و غیرمنطقی و تغییر طرحواره‌های شناختی.
- جلسه دهم - بازشناسی، نام‌گذاری مجدد تفکرات و ادراکات و تغییر طرحواره شناختی، تکنیک انطباقی صحبت کردن با خود، ورزش و تغذیه.

یافته‌ها

در این قسمت پس از محاسبه کلیه میانگین‌ها و انحراف استانداردها، از روش تحلیل کوواریانس برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون اضطراب امتحان، استرس و عملکرد تحصیلی

| اضطراب امتحان | | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس |
|---------------|-----------|---------|------------------|---------|
| گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۱۸/۶۶ | ۲/۸۲ | ۷/۹۵ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۵۳ | ۱/۹۵ | ۳/۸۳ |
| گروه گواه | پیش‌آزمون | ۲۰ | ۲/۴۷ | ۶/۱۴ |
| | پس‌آزمون | ۱۹/۶۶ | ۲/۲۵ | ۵/۰۹ |
| استرس | | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس |
| گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۰/۴۶ | ۱/۱۲ | ۱/۲۶ |
| | پس‌آزمون | ۱۷/۲۰ | ۱/۳۷ | ۱/۸۸ |
| گروه گواه | پیش‌آزمون | ۲۱/۴۶ | ۲/۶۱ | ۶/۸۳ |
| | پس‌آزمون | ۲۱ | ۲/۳۹ | ۵/۷۱ |
| عملکرد تحصیلی | | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس |
| گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۸۷/۵۳ | ۹/۵۴ | ۹۱/۱۲ |
| | پس‌آزمون | ۹۳/۶۶ | ۱۰/۰۵ | ۱۰۱/۰۹ |
| گروه گواه | پیش‌آزمون | ۸۹/۵۳ | ۸/۹۱ | ۷۹/۴ |
| | پس‌آزمون | ۹۰/۶۶ | ۱۰/۵۲ | ۱۱۰/۸ |

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، میانگین پس‌آزمون اضطراب امتحان، استرس و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۵/۵۳، ۱۷/۲۰، و ۹۳/۶۶ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۱۹/۶۶، ۲۱، و ۹۰/۶۶ است.

جدول ۲. آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون اضطراب امتحان

| P | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع تغییرات |
|--------|--------|-----------------|------------|---------------|------------------------------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۱۷/۵۳ | ۱۰/۱۷ | ۱ | ۱۰/۱۷ | نمره پیش آزمون اضطراب امتحان |
| ۰/۰۰۰۱ | ۸۱/۹ | ۷۰/۸۷ | ۱ | ۷۰/۸۷ | گروه |

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($F=117/53$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار داده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) 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 از لحاظ آماری معنادار است ($F=81/9$).

جدول ۳. آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون استرس

| P | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع تغییرات |
|-------|------|-----------------|------------|---------------|----------------------|
| ۰/۱۷۹ | ۱/۹ | ۷/۸۹ | ۱ | ۷/۸۹ | نمره پیش‌آزمون استرس |
| ۰/۰۰۸ | ۸/۲۴ | ۳۴/۱۳ | ۱ | ۳۴/۱۳ | گروه |

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر پیش‌آزمون استرس از لحاظ آماری معنادار نیست ($F=1/9$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار نداده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (استرس) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهد، اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش از لحاظ آماری معنادار است ($F=8/24$).

جدول ۴ نشان می‌دهد، اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($F=126/11$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار داده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش نیز از لحاظ آماری معنادار است ($F=186/9$). از آن‌جا که متغیر وابسته عملکرد

تحصیلی بر اساس آزمون آن علاوه بر نمره کل، دارای ۵ مؤلفه است، برای تحلیل بیشتر این متغیر نتایج مربوط به این ۵ شاخص در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس پس‌آزمون عملکرد تحصیلی

| P | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع تغییرات |
|--------|--------|-----------------|------------|---------------|------------------------------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۲۶/۱۱ | ۲۴۴۳/۵۲ | ۱ | ۲۴۴۳/۵۲ | نمره پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی |
| ۰/۰۰۰۴ | ۹/۶۴ | ۱۸۶/۹ | ۱ | ۱۸۶/۹ | گروه |

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس پس‌آزمون شاخص‌های عملکرد تحصیلی

| P | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع تغییرات |
|--------|--------|-----------------|------------|---------------|--------------------------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۳۵/۵۴ | ۱۲۶۶/۰۵ | ۱ | ۱۲۶۶/۰۵ | پیش‌آزمون خودکارآمدی |
| ۰/۰۰۰۱ | ۴۳/۷۴ | ۱۵۵۸/۱۳ | ۱ | ۱۵۵۸/۱۳ | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۳۴۲/۱۵ | ۲۴۸۱/۲۶ | ۱ | ۲۴۸۱/۲۶ | پیش‌آزمون تأثیرات هیجانی |
| ۰/۰۰۰۱ | ۴۱/۹۷ | ۳۰۴/۳۹ | ۱ | ۳۰۴/۳۹ | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۴۳۴/۷۶ | ۳۷۵/۷۳ | ۱ | ۳۷۵/۷۳ | پیش‌آزمون برنامه ریزی |
| ۰/۱۳۱ | ۲/۴۳ | ۲/۱ | ۱ | ۲/۱ | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۳۰۵/۴۵ | ۱۴۳/۹۴ | ۱ | ۱۴۳/۹۴ | پیش‌آزمون کنترل پیامد |
| ۰/۰۰۰۱ | ۵۳/۶۶ | ۲۵/۲۹ | ۱ | ۲۵/۲۹ | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۲۷۰/۱۱ | ۱۵۹/۴ | ۱ | ۱۵۹/۴ | پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی |
| ۰/۷۹۸ | ۰/۵۳۵ | ۰/۳۱۶ | ۱ | ۰/۳۱۶ | گروه |

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، در عامل خودکارآمدی اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($F=۳۵/۵۴$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار داده است. برای آزمون اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (خودکارآمدی) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش نیز از لحاظ آماری معنادار است ($F=۴۳/۷۴$).

در عامل کنترل هیجان‌ها اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار بوده است ($F=۳۴۲/۱۵$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار داده است. برای آزمون اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (تأثیرات هیجانی) باید اثر پیش‌آزمون

به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش نیز از لحاظ آماری معنادار است ($F=41/97$).

در عامل برنامه‌ریزی اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار بوده است ($F=434/76$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت‌تأثیر قرار داده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (برنامه‌ریزی) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش از لحاظ آماری معنادار نیست ($F=2/43$).

در عامل کنترل پیامد اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار بوده است ($F=305/45$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت‌تأثیر قرار داده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (فقدان کنترل پیامد) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش نیز از لحاظ آماری معنادار است ($F=53/66$).

در عامل انگیزش نیز، اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار بوده است ($F=270/11$). به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون، نمره‌های پس‌آزمون را تحت‌تأثیر قرار داده است. برای آزمودن اثر گروه (مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها) بر متغیر وابسته (انگیزش) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل همپراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهند اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر همپراش از لحاظ آماری معنادار نیست ($F=0/535$).

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش فرضیه تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در کاهش اضطراب امتحان تأیید شد. یعنی همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند، آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در کاهش میانگین نمرات اضطراب امتحان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه مؤثر و همچنین تفاوت میانگین‌های دو گروه معنادار بوده است. دلایل احتمالی تأثیر این برنامه را می‌توان در آموزش مهارت‌هایی چون انجام ارزیابی‌های اولیه منطقی، بازشناسی تحریف‌های شناختی و کنترل صفات اضطراب‌زا دانست. بر پایه روش منطقی-هیجانی^۱ الیس ۱۹۷۰ (کلینکه، ۱۳۸۴) بین آن-چه فرد به خود می‌گوید و نحوه احساسات او، رابطه‌ای نزدیک وجود دارد. به سخن دیگر اغلب مشکلات هیجانی افراد و رفتارهای وابسته به آن هیجان‌ها از بیانات غیرمنطقی آن‌ها به هنگام مواجهه با موقعیت‌ها یا رویدادهایی که مطابق میلشان نیست ریشه می‌گیرند. کسانی که در

1. rational-emotive

برخورد با رویدادهای مخالف میلشان، غیرمنطقی و نامعقول عمل می‌کنند و هر چیز نامطلوبی را یک مصیبت می‌نامند، این برداشت را دارند که اتفاقات در حدی ناگوارند که تحملشان غیرممکن است (سیف، ۱۳۸۶). بنابراین آگاهی نوجوان از چگونگی ارتباط عناصر شناختی، هیجانی و رفتاری در رویدادها و بررسی آن‌ها در قالب تمرین و تجربه می‌تواند کنترل هیجان‌هایی مانند اضطراب را به دنبال داشته باشد. این نتایج با نتایج پژوهش تقوی (۱۳۸۷) در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر هوش هیجانی همسو است. در پژوهش وی تفاوت بین گروه‌ها در مؤلفه‌های راهکارهای کاهش اضطراب و راهکارهای مرتبط با خلق، بارز بود. آموزش راهکارهای کاهش اضطراب امتحان در پژوهش کندال^۱ (تقوی، ۱۳۸۷) مورد بررسی قرار گرفته و حاکی از موفقیت این برنامه‌ها است.

فرضیه دوم نیز مورد تأیید قرار گرفت. همان‌گونه که نتایج نشان دادند، آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در کاهش استرس دانش‌آموزان مؤثر بود. همچنین تفاوت بین میانگین گروه‌ها معنادار بود. در این پژوهش از روش‌های حل مسئله، خودگویی مثبت، استفاده از رویارویی مثبت، اجتناب نکردن از مشکلات و تسلط‌گرا بودن استفاده شد که این موضوع با روش تغییر رفتاری- شناختی^۲ (مایکنبام^۳، ۱۳۸۶) نیز همسو است. منظور از این روش این است که شخص به خود بگوید در موقعیت‌های مختلف، چه رفتارهایی می‌تواند داشته باشد. او معتقد است با خود سخن گفتن و داشتن حالت تسلط‌گرایی بر مسائل، منجر به تغییرات مطلوب در رفتار و کنترل هیجان‌های ناشی از استرس می‌شود. این نتایج با یافته حیدری (۱۳۸۵) در زمینه تأثیر آموزش برنامه مداخله ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی در کاهش استرس دانش‌آموزان تیزهوش همسو است. بنابراین با آموزش مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان، آن‌ها می‌توانند مسائل استرس‌زا را شناسایی و راه‌حلی برای آن‌ها پیدا کنند.

فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت و از بین پنج عامل عملکرد تحصیلی، تأثیر این نوع آموزش‌ها بر سه عامل خودکارآمدی، کنترل هیجان‌ها و فقدان کنترل پیامد مورد تأیید قرار گرفت، در حالی که تأثیر این نوع آموزش‌ها بر برنامه‌ریزی و انگیزش مورد تأیید قرار نگرفت. طبق پژوهش‌های انجام شده، آموزش دانش‌آموزان در زمینه مقابله با استرس و اضطراب یکی از روش‌های افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (حسینی، ۱۳۸۳) و چون در این پژوهش آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها نیز موجب کاهش استرس و اضطراب امتحان دانش‌آموزان شد، این آموزش‌ها توانست

1. Kendal
2. cognitive-behavior modification
3. Meichenbaum

منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. پژوهش‌های استون^۱ (به نقل از حسینی، ۱۳۸۳) نشان داد که داشتن اعتماد به نفس و عواطف مثبت می‌تواند منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. در پژوهش حاضر معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌ها در شاخص خودکارآمدی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها منجر به افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گردد. در این پژوهش مهارت‌هایی چون اجتناب از تنبیه و سرزنش، افزایش خویشتن‌پذیری، حفظ کنترل درونی، روش‌های افزایش خودکارآمدی به دانش‌آموزان آموزش داده شد. این نتیجه با یافته‌ی حیدری (۱۳۸۵) در زمینه تأثیر آموزش برنامه مداخله ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی در افزایش اعتماد به نفس و در نتیجه کاهش استرس همسو است.

نتایج این پژوهش با نتایج به دست آمده از پژوهش تقوی (۱۳۸۷) در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در کنترل هیجان‌هایی مانند خشم همسو است. سودمندی آموزش مهارت‌های زندگی در مدیریت هیجان‌ها در مطالعات پژوهشگران مختلفی از جمله، صادقی (۱۳۸۵) و بوتوین و گریفین^۲ (۲۰۰۴) نیز عنوان شده است. در این پژوهش آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها تأثیری در افزایش برنامه‌ریزی و انگیزش دانش‌آموزان نداشت که مغایر با نتایج حیدری (۱۳۸۵) است که تأثیر آموزش برنامه مداخله ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی را در کاهش نگرانی‌های آینده، برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی برای آینده و افزایش میزان انگیزش دانش‌آموزان و تنظیم زمان نشان داد. متفاوت بودن یافته پژوهش حیدری را با یافته این پژوهش در این زمینه، می‌توان در تعیین سرفصل‌ها در زمینه برنامه‌ریزی، افزایش انگیزش و روش‌های تعیین هدف و مدیریت زمان در جلسات آموزشی دانست، در حالی که در پژوهش حاضر بیشتر بر آموزش مهارت‌های متمرکز بر هیجان در جهت کاهش اضطراب امتحان و استرس تأکید شد. همچنین نتیجه پژوهش ما مؤید پژوهش‌های الیاس^۳ (۱۹۹۴) در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش حس خودکارآمدی است.

از آن‌جا که نتایج این پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها موجب کاهش اضطراب امتحان و استرس و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، می‌توان این مهارت‌ها را در قالب درس مهارت‌های زندگی در مدارس به دانش‌آموزان آموخت تا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیشرفت کند. همچنین می‌توان بررسی تأثیر این‌گونه آموزش‌ها بر هیجان‌هایی

1. Stone
2. Botvin & Griffin
3. Elias

مثل افسردگی و خشم مطالعه شود. ضمناً از میان محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم عینیت متغیر مستقل (بسته آموزشی یکسان) اشاره شود.

منابع

- پاسالاری فیض آباد، هاجر. (۱۳۸۶). تأثیر مشاوره گروهی راه‌حل محور بر کاهش فشار روانی و نشانگان بر دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اندیشه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- تقوی، نغمه. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر هوش هیجانی دختران نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- حسینی، حسین. (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش سبک سالم زندگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط و غیر مشروط دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- حیدری، اسماء. (۱۳۸۵). اثر بخشی آموزش برنامه مداخله ترکیبی شناختی، رفتاری و مهارت‌های زندگی بر کاهش استرس دانش‌آموزان تیز هوش دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و فرآورده‌ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی. رساله دکترا، روان‌شناسی تربیتی. تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- صادقی، احمد. (۱۳۸۱). رتبه‌بندی استرس‌های آموزشگاه‌های دختر و پسر دوره تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر اصفهان. طرح پژوهشی آموزش و پرورش اصفهان.
- عابدی، محمدرضا، و رشیدی، علی. (۱۳۷۵). تأثیر ایمن‌سازی روانی در کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه نظام جدید ناحیه ۲ اصفهان. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش اصفهان.
- علیلو، مجید محمود. (۱۳۸۶). راهنمای مهارت‌های زندگی. تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کلینکه، کریس ال. (۱۳۸۴). مهارت‌های زندگی، ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: انتشارات اسپند.
- گنجی، حمزه. (۱۳۸۰). بهداشت روان. تهران، نشر ارسباران.
- مایکنبام، دونالد. (۱۳۸۶). آموزش ایمن‌سازی در مقابل با استرس، ترجمه سیروس مبینی. تهران، انتشارات رشد، چاپ دوم

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skill training: Empirical ending and future direction. *Journal of primary prevention*, 6(25): 211-232

- Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2000). Prevention alcohol and tobacco use through life skills training. *Journal of Alcohol Research*. 20(4): 8-25.
- Bembemutty, H. (2009). Test anxiety and academic delay gratification, *College Student Journal*, 43(1): 10-12.
- Elias, M. J. (1994). The social decision making and life skills development program: A framework for promoting student competence and life skills and preventing violence, substance abuse and related behaviors. *Paper presented at the safe schools*, October, 28-27. Washington. D. C.
- Gelow, Z. A. (2009). *Stress, general health and academic performance*, Ninth Annual AIBER and TLC Conference proceedings, Las Vegas , NV, USA
- Miller, M. (1990). An inventory for measuring clinical anxiety psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*. 2(6): 15-18.
- Osterman, K. (2000). Student need for Belonging in the school commenting. *Review of Educational research*, 70, 323-367
- Sarason, L. (1975). Test anxiety, general anxiety and intellectual performance, *Journal of behavior Therapy*. 5(14): 99-107
- Sarason, L. (1994). *The meaning of anxiety*. New York. Ronald press.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Journal of personality and individual differences*. 34(2): 346-366.