MEJDS. 2022; 12:265.
Published online 2023 Mar. **Original Article**

The Effect of Self-directed Learning and Cognitive Emotion Regulation Strategies on Reducing Test Anxiety of Senior High School Female Students of Ilam City, Iran

Shojaie S[1], *Jadidi H[2], Moradi O[3], Akbari M[3]

Author Address
1. PhD Student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran;
3. Assistant Professor, Counseling Department, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
***Corresponding Author Email:** hjadidi86@gmail.com

Received: 2020 July 17; **Accepted:** 2020 September 2

Abstract

Background & Objective: The most important mission of schools and universities is to educate talented and elite human resources to conquer and reach the peaks of knowledge and provide a vision of progress and innovation for societies. However, these educational institutions depend on holding exams to assess students' knowledge levels in different stages to achieve a higher degree of education or to issue an academic certificate. This issue has made exams a barrier to achieving the desired job in students' academic success. Therefore, the present study investigated the effectiveness of an integrated intervention program based on self–directed learning and cognitive emotion regulation strategies in reducing test anxiety in female high school students in Ilam City, Iran.

Methods: The present study was quasi–experimental with a pretest–posttest design with a control group. The study population consisted of all female high school students in Ilam who were studying in the 2017–2018 academic year. Because at least 15 people are recommended for each study groups in the experimental methods, 30 students with a high test anxiety score were selected by purposive sampling. First, 5 schools were chosen as the sample from all schools in Ilam City. From these 5 schools, by referring to the schools and explaining the researcher about the study to the school principal and teachers, one school that measures students' test anxiety according to teachers and the school's principal was selected. Then, 30 students were chosen as the sample. Fifteen students were assigned to two groups: experimental and control groups. Finally, by observing ethical considerations and stating the research objectives, permission from the students was obtained to participate in the research. After consenting to participate in the study, the experimental group took part in ten 90–minute sessions for 5 consecutive weeks (two sessions per week). The integrated training program included self–directed learning and cognitive emotion regulation strategies. The control group received no intervention. Students answered the Spielberger (1970) questionnaire to collect data before and after the intervention. The obtained data were analyzed using the covariance analysis in SPSS version 23 software at a significance level 0.05.

Results: According to the results, the average test anxiety in the experimental group decreased from 36.40 in the pretest to 30.06 after the intervention of the integrated program based on self–directed learning and cognitive emotion regulation strategies. To perform an analysis of covariance, its assumptions were first examined. The results of Levene's test for homogeneity of variance of test anxiety variable ($F=0.01$, $p=0.97$) showed no significant difference in the variance of the groups. Therefore, the assumption of the equality of variance is established. The results of the homogeneity of the regression slope between the pretest and posttest scores in the groups for the test anxiety variable ($F=2.15$, $p=0.154$) show that the regression of the homogeneity of the regression slope is not significant, so the group–pretest assumption is approved. Therefore, the regression homogeneity assumption is established, and it can be ensured that the data of this study meet the assumptions underlying the analysis of variance. Also, the data in Table 2 show the results of univariate analysis of covariance on the mean posttest scores of dependent variables with pretest control in experimental and control groups. Therefore, teaching integrated programs based on self–directed learning and cognitive emotion regulation strategies has a reducing positive and significant effect on test anxiety ($F=4.42$, $p= 0.001$).

Conclusion: According to the research results, a combined program of self–directed learning and cognitive emotion regulation strategies can be used as a suitable intervention method to reduce students' test anxiety. Therefore, this method can be recommended to school principals and teachers to reduce students' anxiety.

Keywords: Self–Directed Learning, Cognitive Emotion Regulation Strategies, Test Anxiety.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

Copyright © 2022, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۱؛ (۱۲):۲۶۵.

انتشار برخط اسفند ۱۴۰۱ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی اثربخشی برنامهٔ مداخله‌ای تلفیقی برمبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه

سمیرا شجاعی[۱]، *هوشنگ جدیدی[۲]، امید مرادی[۳]، مریم اکبری[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران؛

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران؛

۳. استادیار، گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** hjadidi86@gmail.com

تاریخ دریافت: ۲۷ تیر ۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۲ شهریور ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: اضطراب امتحان، نوعی اضطراب موقعیتی و زیست روان‌ـ‌اجتماعی مهم بر عملکرد تحصیلی به‌شمار می‌رود. بر همین اساس این پژوهش با هدف بررسی تأثیر برنامهٔ مداخله‌ای تلفیقی برمبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ دوم شهر ایلام انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ مطالعه‌شدهٔ پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷ـ۱۳۹۶ تشکیل دادند. با استفاده از روش هدفمند تعداد سی نفر داوطلب واجد شرایط، با انتصاب تصادفی در دو گروه پانزده‌نفری آزمایش و گواه قرار گرفتند. دانش‌آموزان برای جمع‌آوری داده‌ها قبل و بعد از مداخله به پرسش‌نامهٔ اسپیل‌برگر (۱۹۷۰) پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ده جلسهٔ نوددقیقه‌ای و به‌مدت پنج هفتهٔ متوالی (هر هفته دو جلسه)، برنامهٔ تلفیقی آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان را دریافت کرد و برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. تجزیه‌وتحلیل داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۳ و روش تحلیل کوواریانس در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج حاکی‌از اثربخشی برنامهٔ تلفیقی آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان بود (p=۰/۰۴۵).

نتیجه‌گیری: برمبنای نتایج به‌دست‌آمده آموزش برنامهٔ تلفیقی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان می‌تواند به‌عنوان روشی مداخله‌ای مناسب برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان به‌کار رود.

کلیدواژه‌ها: اضطراب امتحان، راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان، یادگیری خودراهبر.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۱، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار‌ـ‌غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

۱ مقدمه

دانشگاه‌ها و مدارس نشانهٔ نوزایی و پیشرفت هر جامعه‌ای هستند. درحقیقت، چارچوب شکوه و پیشرفت هر جامعه بر شانه‌های مدارس و دانشگاه‌های آن است؛ درعین‌حال مأموریت مهم‌تر مدارس و دانشگاه‌ها پرورش نیروی انسانی کارآمد و نخبه‌پروری سرمایه‌های انسانی به‌منظور تسخیر و رسیدن به قله‌های دانش و ارائهٔ چشم‌اندازی از پیشرفت و نوآوری برای جوامع در نظر گرفته می‌شود (۱)؛ اما این مؤسسات آموزشی برای ارزیابی سطح دانش افراد در مراحل مختلف و رسیدن به درجهٔ تحصیلی عالی‌تر یا اعطای گواهینامهٔ تحصیلی به برگزاری امتحانات وابسته هستند. همین امر باعث شده است، آزمون‌ها به سدی محکم در راه رسیدن به شغل مدنظر در موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان تبدیل شوند (۲). آزمون‌ها بخش اجتناب‌ناپذیری از تجربیات دانش‌آموزان هستند (۳). برای بعضی از دانش‌آموزان، آزمون‌دادن می‌تواند موجب اضطراب شود و بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیرگذار باشد که در صورت بروز چنین حالتی پدیدهٔ اضطراب امتحان[1] صورت می‌گیرد (۴). اضطراب امتحان 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 دستهٔ اختلالات اضطرابی تصریح‌نشده به‌شمار آورد (۵). اضطراب امتحان، نوعی اضطراب موقعیتی و زیست روان‌ـ‌اجتماعی مهم است. اضطراب امتحان عاملی است که بر بهزیستی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در طول تجارب تحصیلی تأثیر می‌گذارد. اضطراب متوسط ممکن است خلاقیت و پیشرفت را در دانش‌آموزان ارتقا بخشد؛ اما اضطراب شدید، می‌تواند تمرکزنداشتن، دامنهٔ توجه محدودتر، کاهش یادگیری و انحراف در مسیر یادگیری فعالیت‌های کلاسی را در فراگیران ایجاد کند و موفقیت تحصیلی را کاهش دهد (۶). نتایج پژوهش‌ها نشان داد، اضطراب امتحان به‌عنوان عاملی موقعیتی منفی اثرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی، باورهای فراشناختی، رفتارهای پرخطر و مهارت‌های اجتماعی عمل می‌کند (۴،۷،۸). همچنین اضطراب امتحان اثرات منفی بر ابعاد احساسی، شناختی، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان دارد (۹). باتوجه به ماهیت ترکیبی اضطراب امتحان به‌نظر می‌رسد، انجام مداخلات درمانی ترکیبی و آموزش تلفیقی ضروری است. ازآنجاکه یکی از اجزای اصلی اضطراب امتحان، بُعد هیجانی آن است، تمرکز بر این بُعد یا به‌عبارتی اجرای برنامه‌های مداخلاتی برمبنای راهبردهای تنظیم هیجان[2] می‌تواند بر کاهش اضطراب امتحان تأثیرگذار باشد؛ زیرا هرچند انسان تنها موجودی نیست که هیجان را تجربه می‌کند، در این بین تنها نوع بشری است که هیجان‌ها را مرور، تنظیم و حتی در بعضی اوقات با هیجان‌هایش مقابله می‌کند (۱۰،۱۱). تنظیم شناختی هیجانی به راهبردهایی اشاره دارد که به‌منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجربیات هیجانی به‌کار می‌رود؛ به‌طور کلی این‌گونه فرض می‌شود که تنظیم هیجان یکی از عوامل بهزیستی و عملکرد موفقیت‌آمیز (تحصیلی) است و نقش مهمی در مقابله با حوادث استرس‌زای روزمره ایفا می‌کند (۱۲).

راهبرد تنظیم شناختی هیجان نقش کلیدی در فرایندهای هنجار و نابهنجار دارد و به‌عنوان سپری مؤثر درمقابل محرک‌های خوشایند و ناخوشایند تجربیات هیجانی (چون اضطراب امتحان) عمل می‌کند (۱۲). از دیگر متغیرهای اثرگذار بر اضطراب امتحان یادگیری خودراهبر[3] است. در ادبیات بین‌المللی، مطالعات بسیاری دربارهٔ یادگیری خودراهبر انجام شده و مقیاس‌های زیادی برای اندازه‌گیری آن طراحی شده است (۱۳). یادگیری خودراهبر فرایندی است که افراد مسئولیت برنامه‌ریزی، تداوم و ارزشیابی از تجربیات یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند. در یادگیری خودراهبر مسئولیت یادگرفتن از منابع بیرونی (همانند معلم و...) به منابع درونی یعنی خود (دانش‌آموزان) تغییر می‌یابد؛ زیرا کنترل و مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری حیاتی است (۱۴). گاهی اوقات یادگیری خودراهبر از دانش‌آموزان دارای احساسات مثبت ضعیف‌تر، حمایت می‌کند (۱۵). نتایج مطالعات قبلی نشان می‌دهد، یادگیری خودراهبر با ارزش‌های کاری حرفه‌ای، خودکارآمدی و هیجان‌های مثبت همبستگی مثبت دارد (۱۶،۱۷). علاوه‌براین مطالعات معینی مشخص می‌کند، موفقیت تحصیلی به‌طور نزدیکی با یادگیری خودراهبر مرتبط است. همچنین دانش‌آموزانی که به‌دنبال کسب مدارج علمی آکادمیکی هستند، سطح بیشتری از یادگیری خودراهبر دارند و این امر اضطراب از امتحان و ارزشیابی را در افراد کم می‌کند (۱۸). خودراهبری در یادگیری، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان و ظرفیت آنان را برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری چالش‌برانگیز افزایش می‌دهد و نیز باعث یادگیری هدفمند و درنهایت کاهش اضطراب می‌شود و بر همین اساس در یادگیری فراگیران، عاملی اساسی به‌شمار می‌آید (۱۹،۲۰). با مرور مبانی یادگیری خودراهبر در داخل کشور می‌توان با ایده‌های محققان فعال در عرصهٔ یادگیری خودراهبر هم‌رأی شد که باوجود اهمیت خودراهبری در یادگیری و تأثیر آن در جنبه‌های مختلف آموزشی، پژوهش‌های زیادی در این حوزه انجام نمی‌شود؛ اگرچه انجام پژوهش‌ها در این زمینه و ارائهٔ راهکارها می‌تواند به معنادار‌بودن و هدفمندبودن یادگیری دانش‌آموز کمک کند (۲۱،۲۲)؛ بنابراین، باتوجه به نقش حیاتی دانش‌آموزان به‌عنوان حلقهٔ اصلی توسعهٔ آموزش کشور، اضطراب امتحاناتشان به حجم بزرگی از مشکلات و مسائل ناشی‌از بدکارکردی‌های شناختی و هیجانی تبدیل شده است و انجام مداخلات تلفیقی به‌منظور کاهش اضطراب امتحان را ضروری می‌نماید. تاکنون مطالعه‌ای در داخل کشور به بررسی اثربخشی برنامهٔ مداخله‌ای تلفیقی برمبنای یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان نپرداخته است؛ لذا انجام این پژوهش می‌تواند دستاوردهای تلویحی مهمی برای نظام آموزش‌وپرورش کشور به‌دنبال داشته باشد؛ ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامهٔ مداخله‌ای تلفیقی برمبنای یادگیری

[1]. Test Anxiety
[2]. Cognitive Emotion Regulation Strategie
[3]. Self-directed Learning

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه در شهر ایلام انجام شد.

۲ روش‌بررسی

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشی بود که در آن از طرح پژوهشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه در شهر ایلام تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷ـ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. ازآنجاکه در روش‌های آزمایشی حداقل پانزده نفر برای هر گروه توصیه شده است (۲۳)، سی نفر از دانش‌آموزانی که در آزمون اضطراب

جدول ۱. محتوای برنامهٔ تلفیقی آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر اضطراب امتحان

جلسه	موضوع	محتوای اختصاصی برنامهٔ اجراشده
اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون و تعریف اضطراب تحصیلی	معرفی اعضا و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، مقدمهٔ کلی دربارهٔ اضطراب، اضطراب امتحان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی و بهداشت روانی و جسمی دانش‌آموزان، ملاک‌های تشخیص اضطراب امتحان، آشنایی با فرایندهای فیزیولوژیکی و شناختی و رفتاری در وجود انسان
دوم	ارتباط اضطراب امتحان با فراشناختی، یادگیری خودراهبر و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان	آموزش نظریهٔ شناختی هیجانی اضطراب و خصوصیات افکار خودآیند و تحریف‌های شناختی و فراشناختی یا خطاهای منطقی، پی‌بردن به رابطهٔ هیجان و رخداد با تفکر، تأثیر متقابل تفکر و احساس، بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در زندگی، آگاهی فراشناختی و یادگیری خودراهبر ارائهٔ تکلیف منزل: ارائه‌کردن تعریف ساده‌ای از یادگیری خودراهبر و بیان راهکارهایی برای رسیدن به یادگیری خودراهبر از زبان خود فرد
سوم	هیجان و انواع آن	تعریف هیجان، شناخت انواع هیجان و توضیح دربارهٔ فرایند بیولوژیک ایجاد هیجان و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه ارائهٔ تکلیف منزل: تعریف هیجان و نوشتن انواع هیجانات تجربه‌شده توسط اعضای گروه
چهارم	ایجاد هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی	آموزش راه‌هایی برای افزایش تجربه‌های مثبت و کاهش تجربه‌های منفی، آموزش آگاهی از تجربیات مثبت، ایجاد تجربه‌های مثبت ازطریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی‌بخش و غفلت از نگرانی، تلاش برای به‌دست‌گرفتن کنترل زندگی، تغذیهٔ صحیح و ورزش، مراقبت از خود با مراجعهٔ به‌موقع به پزشک ارائهٔ تکلیف منزل: نوشتن و بیان هیجانات مثبت و منفی در زندگی و بیان‌کردن راه‌های افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی
پنجم	القای سبک فراشناختی (پل‌زدن از مرحلهٔ آماده‌سازی به تغییر فراشناختی)	نشان‌دادن ناهماهنگی (راهبرد ذهنیت دوگانه)، بررسی اثرات رفتارها، آزمایش سرکوبگری ارائهٔ تکلیف منزل: بیان انتظارات فرد از درمانگری و صحبت دربارهٔ موضوعی که تمایل دارد
ششم	راهبردهای فراشناخت	انواع راهبردهای فراشناختی: ۱. راهبرد برنامه‌ریزی: تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای یادگیری مفید؛ ۲. راهبرد کنترل و نظارت: کنترل و نظارت به‌منظور ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی‌یافتن از چگونگی پیشرفت خویش و زیر نظر گرفتن و هدایت آن؛ ۳. راهبرد نظم‌دهی: راهبرد نظم‌دهی ایجادکنندهٔ انعطاف‌پذیری در رفتار یادگیرنده ارائهٔ تکلیف منزل: بیان‌کردن انواع راهبردهای فراشناخت، استفادهٔ آن در فعالیت‌های درسی و مقایسهٔ سبک یادگیری خود با راهبردهای فراشناختی
هفتم	راهبردهای مطالعه	نظام‌های یادیار، پس‌ختام، پس‌خبا ارائهٔ تکلیف منزل: شناسایی و ارائهٔ عوامل مرتبط با استفادهٔ دانش‌آموزان از راهبردهای مطالعه و یادگیری
هشتم	ابعاد یادگیری خودراهبر	انگیزش (علاقه به درس)، خودمدیریتی (کنترل) و خودکنترلی (مسئولیت) ارائهٔ تکلیف منزل: تمرین و یادگرفتن مسئولیت‌های خود را آگاهانه پذیرفتن، بیان راهکارهایی برای هدفمند و معناداربودن یادگیری
نهم	تدابیر ویژه برای یادگیری خودراهبر	افزایش هرگونه دانش، مهارت و پیشرفت تحصیلی یا رشد فردی است که دانش‌آموز خود شخصاً دست به انتخاب می‌زند. تقسیم مسئولیت فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموز و معلمان، تقویت خصوصیات خودراهبری دانش‌آموزان به‌وسیلهٔ حمایت از مهارت‌های مطالعه، تحقق و سؤال‌پرسیدن، همچنین فراهم‌کردن محیطی با قابلیت پذیرش و تصحیح اشتباهات در آن در فرایند یادگیری ارائهٔ تکلیف منزل: بازگوکردن ویژگی‌های خودراهبری از نظر دانش‌آموزان و ترسیم نقشه‌ای برای رسیدن به این هدف
دهم	اختتام و جمع‌بندی موضوعات گذشته	تمرین و به‌کارگیری عملی همهٔ فنون و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده به دانش‌آموزان در کلاس در طول نُه جلسهٔ گذشته، مشارکت فعال دانش‌آموزان در جلسات آموزش، ارائهٔ تکالیف و تمرین‌هایی برای جلسهٔ بعد به آن‌ها در پایان هر جلسه، ارائهٔ پاسخ‌های لازم به پرسش‌های آنان

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

امتحان نمرهٔ بیشتری داشتند و داوطلب واجد شرایط بودند، با روش هدفمند وارد مطالعه شدند. سپس با انتصاب تصادفی در دو گروه پانزده‌نفری شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه قرار گرفتند. درنهایت با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش و کسب اجازه از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش اخذ شد. گروه آزمایش طی ده جلسهٔ نوددقیقه‌ای و به‌مدت پنج هفتهٔ متوالی (هر هفته دو جلسه) برنامهٔ تلفیقی آموزشی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان را دریافت کرد و برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل گرفتن نمرهٔ بیشتر در مقیاس اضطراب امتحان اسپیل‌برگر و اعلام رضایت و توانایی مشارکت در جلسات آموزشی بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز تمایل‌نداشتن به ادامهٔ همکاری و غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی در نظر گرفته شد.

پروتکل آموزش مداخله‌ای کاهش اضطراب امتحان با اقتباس از متغیرهای یادگیری خودراهبر (گریسون، ۱۹۹۷)، درمانگری فراشناختی (ولز، ۱۹۹۵) و تنظیم هیجانی (گراس، ۲۰۰۷) تنظیم شد (۲۴،۲۵،۲۶). خلاصهٔ محتوای جلسات آموزشی و فعالیت‌های انجام‌شده در گروه آزمایش در جدول ۱ ارائه شده است.

در این پژوهش به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

ـ مقیاس اضطراب امتحان اسپیل‌برگر[1] (۱۹۷۰): این پرسش‌نامه توسط اسپیل‌برگر در سال ۱۹۷۰ تهیه شد. بیست ماده دارد که واکنش قبل و حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسش‌نامهٔ اضطراب امتحان شامل دو خرده‌آزمون نگرانی و هیجان‌پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان می‌سنجد. این پرسش‌نامه خودگزارشی است و هر آزمودنی براساس مقیاسی چهارگزینه‌ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات، تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می‌گوید. این گزینه‌ها به‌ترتیب براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری و به‌صورت چهارگزینه‌ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب، همیشه) مطرح می‌شود. حداقل نمره در پرسش‌نامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ است. گرفتن نمرهٔ بیشتر در پرسش‌نامه، نشان‌دهندهٔ اضطراب امتحان بیشتری است. این پرسش‌نامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به‌ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسش‌نامه با پرسش‌نامهٔ اضطراب حالت‌ـ‌صفت در پسران و دختران به‌ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در نمونه‌های دختر و پسر بیشتر از ۰/۹۲ بود. ضرایب پایایی بازآزمایی پرسش‌نامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ به‌دست آمد. آلفای کرونباخ حاصل در مطالعهٔ اسپیل‌برگر برای دو خرده‌مقیاس نگرانی و هیجان‌پذیری به‌ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۶ گزارش شد (۲۷). در ایران غلامی بورنگ، بهروز و کارشکی روایی و پایایی پرسش‌نامهٔ اضطراب امتحان اسپیل‌برگر را روی نمونه‌ای چهارصدنفری از دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بررسی کردند. نتایج بررسی پایایی ازطریق روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی نشان داد، ضریب به‌دست‌آمده ازطریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ و ازطریق روش بازآزمایی ۰/۷۶ است (۲۸).

در پژوهش حاضر پس از تأیید مفروضه‌های آماری نرمالیتی داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیروـ‌ویلک، همچنین نتایج یکسان‌بودن شیب خط رگرسیونی و همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد. درنهایت برای تحلیل داده‌ها، روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره، آزمون کای‌اسکوئر و آزمون تی مستقل به‌کار رفت و یافته‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

۳ یافته‌ها

میانگین سنی و انحراف معیار سن برای دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱/۷۹±۱۶/۵۷ و برای گروه گواه ۱/۸۶±۱۶/۳۵ سال بود. اطلاعات جمعیت‌شناختی (پایهٔ تحصیلی) آزمودنی‌ها در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

گروه‌ها			فراوانی	درصد
پایهٔ تحصیلی	آزمایش	پایهٔ یازدهم	۹	۶۰/۰۰
	گواه		۱۱	۷۳/۳۳
	آزمایش	پایهٔ دوازدهم	۶	۴۰/۰۰
	گواه		۴	۲۶/۶۷

نتایج جدول ۲ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی را نشان می‌دهد. در پایهٔ تحصیلی در گروه آزمایش و گروه گواه، افراد نمونه بیشتر در پایهٔ یازدهم قرار داشتند. در گروه آزمایش ۹ نفر (۶۰/۰۰درصد) در پایهٔ یازدهم و ۶ نفر (۴۰/۰۰درصد) در پایهٔ دوازدهم و در گروه گواه ۱۱ نفر (۷۳/۳۳درصد) در پایهٔ یازدهم و ۴ نفر (۲۶/۶۷درصد) در پایهٔ دوازدهم بودند. نتایج آزمون کای‌اسکوئر نشان داد، از لحاظ توزیع پایهٔ تحصیلی بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود ندارد (p=۰/۶۹۸). همچنین نتایج آزمون تی‌مستقل مشخص کرد، از لحاظ سن بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود (p=۰/۷۴۴). قبل از اجرای تحلیل کوواریانس، برای بررسی رعایت پیش‌فرض‌های لازم از آزمون‌های شاپیروـ‌ویلکز و لون استفاده شد. آزمون شاپیروـ‌ویلکز برای توزیع متغیر اضطراب در مرحلهٔ پس‌آزمون نشان داد، فرض نرمالیتی رد نمی‌شود. به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطا از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون مشخص کرد، فرض همگنی واریانس‌ها رد نمی‌شود. بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

[1]. Test anxiety Spilberger questionnaire

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

نیز برقرار است؛ بنابراین پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس تک‌متغیره وجود داشت. در جدول ۳، شاخص‌های توصیفی به‌همراه نتایج آنالیز کوواریانس اشاره شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌تفکیک دو گروه آزمایش و گواه به‌همراه نتایج آنالیز کوواریانس

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مقایسهٔ پس‌آزمون		
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	مقدار f	مقدار p	مجذور اتا
اضطراب امتحان	آزمایش	۳۶/۴۰	۸/۳۵	۳۰/۰۶	۶/۱۹	۴/۴۲	۰/۰۴۵	۰/۱۴۱
	گواه	۳۴/۸۰	۷/۸۳	۳۴/۴۶	۸/۲۱			

براساس نتایج آزمون تک‌متغیری آنالیز کوواریانس و باتوجه به کمتربودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون نمرات اضطراب، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامهٔ تلفیقی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر اضطراب امتحان مؤثر است و موجب کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود (p=۰/۰۴۵). باتوجه به مقدار به‌دست‌آمدهٔ ضریب اتا ۰/۱۴ از تغییرات متغیر وابسته به‌وسیلهٔ عمل آزمایشی تبیین‌شدنی است؛ یعنی ۰/۱۴ از واریانس متغیر وابسته مربوط به تأثیر مداخلهٔ برنامهٔ آموزشی تلفیقی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و یادگیری خودراهبر است.

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامهٔ آموزشی تلفیقی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و یادگیری خودراهبر بر کاهش اضطراب امتحان انجام شد. یافته‌ها حاکی‌از آن بود که آموزش برنامهٔ مداخلاتی راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج علیمردانی صومعه و همکاران (۱۰) و وندر امبس و همکاران (۲) همخوان است. در تبیین کاهش اضطراب آزمون ازطریق آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان گفت، اضطراب دو بُعد شناختی و هیجانی دارد که در انواع اضطراب‌های دردسرساز یا شناخت‌ها تحریف می‌شوند یا هیجان‌ها نامرتبط هستند؛ ازاین‌رو آموزش راهبردهای سازگارانه افراد را هدف تغییر قرار می‌دهد و می‌تواند از راه اصلاح این فرایندهای زیربنایی در کاهش اضطراب آزمون نقش داشته باشد. به دانش‌آموزان به‌وضوح آموزش داده می‌شود، خودگویی‌های ناسازگارانه را که در موقعیت‌های استرس‌زا طرح می‌گردد، برطرف کنند و راه‌های نسبتاً خوش‌بینانهٔ تفسیر را در خود به‌ویژه در هنگام امتحان به‌وجود آورند. در جریان آموزش، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند افکار ناراحت‌کنندهٔ خود را مورد سؤال قرار دهند و خودگویی‌های جایگزین برای مقابله با اضطراب امتحان را طراحی کنند.

دانش‌آموزان می‌توانند با تنظیم و مدیریت هیجان‌های خود با استفاده از راهبردهای سازگارانه، هیجان‌های مثبت و تسهیل‌کننده را راه‌اندازی کنند و استراتژی‌های ارتباط اجتماعی مؤثر و انعطاف‌پذیری در توجه و تصمیم‌گیری تحت شرایط استرس‌زا را به‌شیوهٔ مطلوبی به کنترل خود درآورند. دانش‌آموز دچار اضطراب امتحان را می‌توان به‌منزلهٔ فردی توصیف کرد که مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود تا دانسته‌های خود را در هنگام امتحان به ظهور رساند؛ زیرا راهبردهای ناسازگارانهٔ هیجانی مانع از تمرکز در پاسخ‌گویی به امتحانات می‌شود (۹). درواقع اضطراب امتحان، فرد را دربارهٔ توانایی‌های خود دچار شک و تردید می‌کند و مانع بروز توانایی‌های او در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود. زمانی که اضطراب دانش‌آموز افزایش می‌یابد به همان اندازه کارایی تحصیلی او کاهش پیدا می‌کند و این امر سبب ناتوانی در بازیابی مطالب آموخته‌شده می‌شود.

یافتهٔ دیگر پژوهش تأثیر آموزش برنامهٔ مداخلاتی یادگیری خودراهبر بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر بود. این یافته با نتایج مقدم‌زاده و همکاران (۲۰) و شجاعی و همکاران (۲۲) همخوانی دارد. همچنین در تبیین اثربخشی یادگیری خودراهبر بر کاهش اضطراب امتحان می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که آموزش یادگیری خودراهبر در تبدیل فراگیران به یادگیرندگان خودراهبر باعث خواهد شد آن‌ها خود بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند. این نوع یادگیری فراگیران را به توسعهٔ توانایی خود برای ارزیابی نقایص دانش خود تشویق می‌کند و سپس آن‌ها به جست‌وجوی منابعی می‌پردازند که می‌توانند برای رفع نقایص مذکور مؤثر باشند. با چنین راهبردهایی عملکرد تحصیلی افزایش می‌یابد و تعدد تجارب مثبت تحصیلی مانع از تجربهٔ اضطراب امتحان می‌شود (۴). همچنین می‌توان گفت، اضطراب امتحان در بازیابی و پردازش اطلاعات اختلال ایجاد می‌کند؛ درنتیجه منجربه افت عملکرد دانش‌آموزان می‌شود (۱۵،۱۹). درنهایت با آموزش مهارت‌های یادگیری خودراهبر، افراد می‌آموزند از مهارت‌های حل مسئله استفاده کنند، ظرفیت درگیرشدن در فعالیت‌های یادگیری مستقل را به‌دست می‌آورند و به‌طور مستقل یادگیری خویش را مدیریت می‌کنند. چنین یادگیرندگانی به‌علت تسلط بر مطالب درسی در هنگام بازیابی اطلاعات، هیجان‌های منفی کمتری (همانند ترس، دلهره و...) را دریافت می‌کنند و اضطراب امتحان کمتری دارند (۲۲).

ازآنجاکه نتایج این پژوهش نشان داد، آموزش تلفیقی مهارت‌های تنظیم هیجان و یادگیری خودراهبر موجب کاهش اضطراب امتحان و درنهایت ارتقای عملکرد تحصیلی می‌شود (۱۰،۱۱)، می‌توان این مهارت‌ها را در قالب درس مهارت‌های زندگی در مدارس به دانش‌آموزان آموخت تا سلامت روان و عملکرد تحصیلی آن‌ها ارتقا یابد. انجام پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ ازجمله تمرکز بر نوجوانان دختر دورهٔ دوم متوسطه که تعمیم یافته‌ها را به جنس و بقیهٔ گروه‌های سنی با محدودیت همراه می‌کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان مکان اجرا و گسترهٔ اجرای پژوهش به شهر ایلام را نام برد؛ ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود پژوهشی در دانش‌آموزان گروه‌های سنی مختلف چه مقاطع بیشتر چه مقاطع کمتر و در شهرهای متفاوت

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

صورت گیرد. به‌علت زمان اندک و کمبود امکانات در ارتباط با اجرای پژوهش، وجود مرحلهٔ پیگیری امکان‌پذیر نبود و توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی مرحلهٔ پیگیری نیز مدنظر قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، برنامهٔ تلفیقی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر متغیرهای دیگری نظیر خشم، اضطراب، استرس و... اجرا شود و اثربخشی آن در ارتباط با نتایج حاصل از این تحقیق قرار گیرد.

۵ نتیجه‌گیری

درمجموع نتایج پژوهش حاکی‌از اثربخشی برنامهٔ تلفیقی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه است. آموزش این برنامه سبب می‌شود تا کودکان راهکارهای مقابله با اضطراب را یاد بگیرند و به‌صورت کاربردی و عملیاتی آن را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی به‌کار برند. باتوجه به نتایج پژوهش آموزش برنامهٔ تلفیقی یادگیری خودراهبر و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان می‌تواند به‌عنوان روشی مداخله‌ای مناسب برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان استفاده شود؛ لذا می‌توان این روش را برای کاهش اضطراب دانش‌آموزان به مدیران و معلمان مدارس توصیه کرد.

۶ تشکر و قدردانی

در پایان بر خود لازم می‌دانیم از تمامی افرادی که در پژوهش حاضر ما را همراهی کردند، به‌خصوص ادارهٔ آموزش‌وپرورش شهرستان ایلام تقدیر و تشکر کنیم.

۷ بیانیه

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج با کد رسالهٔ ۶۱۵۲۰۷۰۲۹۷۱۰۰۲ است؛ همچنین با مجوز ادارهٔ آموزش‌وپرورش شهرستان ایلام انجام شده است.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجراست.

تضاد منافع

نتایج این مطالعه با منافع نویسندگان در تعارض نیست.

References

1. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. Nurse Educ Today. 2015;35(3):432–8. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001
2. Von Der Embse N, Jester D, Roy D, Post J. Test anxiety effects, predictors, and correlates: a 30-year meta-analytic review. Journal of Affective Disorders. 2018;227:483–93. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048
3. Poorman SG, Mastorovich ML, Gerwick M. Interventions for test anxiety: how faculty can help. Teach Learn Nurs. 2019;14(3):186–91. https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.02.007
4. Warshawski S, Bar-Lev O, Barnoy S. Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. Nurse Educ. 2019;44(1):6–10. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000552
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th edition. American Psychiatric Association; 2018.
6. İnangil D, Irmak Vural P, Doğan S, Körpe G. Effectiveness of music therapy and emotional freedom technique on test anxiety in Turkish nursing students: a randomised controlled trial. Eur J Integr Med. 2020;33:101041. https://doi.org/10.1016/j.eujim.2019.101041
7. Knapp AA, Feldner M, Allan NP, Schmidt NB, Keough ME, Leen-Feldner EW. Test of an anxiety sensitivity amelioration program for at-risk youth (ASAP-Y). Behav Res Ther. 2020;126:103544.. https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103544
8. Chicca J, Shellenbarger T. A new generation of nurses is here: strategies for working with generation Z. American Nurse Today. 2019;14(2):48–50.
9. Yazıcı K. The relationship between learning style, test anxiety and academic achievement. Universal Journal of Educational Research. 2017;5(1):61–71. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050108
10. Almardani Some'eh S, Nourian Aghdam J, Hashemi Nosrat Abad T. The role of the strategies of emotion regulation in predicting test anxiety. Applied Research in Educational Psychology. 2015;2(1):29–40. [Persian] http://aep.journals.pnu.ac.ir/article_2188.html?lang=en
11. Salibi ZH, Hassani F, Niusha B. A study on the efficacy of a combination of critical thinking and critical thinking on self-directed learning among high-school students in Qom. Innovation and Creativity in Human Sciences. 2015;4(3):55–77. [Persian] http://journal.bpj.ir/article_523481.html?lang=en
12. Duarte AC, Matos AP, Marques C. Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: gender's moderating effect. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015;165:275–83. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.632
13. Lopes JB, Cunha AE. Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. Teach Teach Educ. 2017;68:262–74. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009
14. Beach P. Self-directed online learning: a theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. Teach Teach Educ. 2017;61:60–72. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]

15. Schweder S, Raufelder D. Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: do age and gender matter? Journal of Adolescence. 2019;73:73–84.. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.004
16. Lee S, Kim DH, Chae SM. Self-directed learning and professional values of nursing students. Nurse Education in Practice. 2020;42:102647. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102647
17. Yasmin M, Naseem F, Masso IC. Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. Studies in Educational Evaluation. 2019;61:34–40. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.003
18. Tekkol İA, Demirel M. An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. Front Psychol. 2018;9:2324. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324
19. Chakkaravarthy K, Ibrahim N, Mahmud M, Venkatasalu MR. Predictors for nurses and midwives' readiness towards self-directed learning: an integrated review. Nurse Education Today. 2018;69:60–6. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.030
20. Moghadam Zadeh A, Aliakbari Z, Mazari E. A study on the relationship between self-directed learning and organizational learning in educational organizations. Organizational Culture Management. 2018;16(4):827–50. [Persian] https://jomc.ut.ac.ir/article_70039.html?lang=en
21. Veis Karami HA, Garavand H, Naserian Hjiabadi H, Afsharizadeh SE, Montazeri R, Mohammadzade Ghasr A. A comparative study of functions of thinking style and self-directed learning among nursing and midwifery students in Mashhad. Research in Medical Education. 2012;4(2):53–62. [Persian] http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.rme.4.2.53
22. Shojaee S, Jadidi H, Moradi O, Akbari M. Compilation of the test anxiety model based on self-directed learning and metacognitive awareness components by mediating cognitive-emotional ordering strategies. Analytical Cognitive Psychology. 2020;10(38):61–76. [Persian]
23. Delavar A. Educational and psychological research. Tehran: Virayesh Pub; 2009. [Persian]
24. Garrison DR. Self-directed learning: toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly. 1997;48(1):18–33. https://doi.org/10.1177/074171369704800103
25. Wells A. Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized anxiety disorder. Behav Cogn Psychother. 1995;23(3):301–20. https:doi.org/10.1017/S1352465800015897
26. Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In: Gross JJ; editor. Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press; 2007.
27. Speilberger C. Test anxiety inventory. In: Weiner IB, Craighead WE, editors. The Corsini encyclopedia of psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc; 2010. https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985
28. Gholami Booreng F, Mahram B, Kareshki H. Construction and validation of a scale of research anxiety for students. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2017;23(1):78–93. [Persian] http://dx.doi.org/10.18869/nirp.ijpcp.23.1.78

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2025-11-09]