[آسان داک](http://www.asandoc.com/) (www.Asandoc.com)

**اضطراب**

نویسنده : M. Zeidner

دانشگاه هَیفا ، شهر هَیفا ، اسراییل

تمامی حقوق برای موسسه Lsevier ltd محفوظ می باشد ( 2010 ) .

**فهرست لغات**

* اقدامات شناختی متمرکز : بر نقش میانجیگرایانۀ فرآیندهای شناختی در ایجاد و یا رفع اضراب ناشی از امتحان ، تاکید دارد و اشاره دارد به آرایۀ گسترده ای از روش های درمانی در راستای بهبود نگرانی و الگوهای فکری نامعقول بیماران مضطرب .
* تهییج پذیری : عبارتست از درک و آگاهی یافتن از واکنش های آتونومیک که توسط استرس تحت ارزیابی قرار گرفتن ، فراخوانده شده اند .
* اقدامات هیجانی متمرکز : هدف این روش ابتدائاً کم کردن واکنش های برانگیختگی و واکنش های هیجانی تشدید شدۀ فرد مضطرب است که در موقعیتهای ارزیابی کنندۀ استرس زا قرار گرفته است .
* صفت مختص شخصیت – موقعیت : در این تحقیق که پیرامون اضطراب ناشی از امتحان است این صفت دلالت دارد بر گرایش فرد به نشان دادن واکنش بهمراه نگرانی گسترده ، افکار غیر ارادی ، درهم ریختگی ذهنی ، تنش و برانگیختگی فیزیولوژیایی هنگامی که در موقعیت ارزیابی قرار می گیرد .
* اضطراب ناشی از امتحان : دلالت دارد بر مجموعه ای از پاسخ های پدیداری ، فیزیولوژیایی و رفتاری که همراه می شود با نگرانی در مورد عواقب منفیِ محتمل و یا نگرانی در مورد از دست دادن توانایی برای امتحان یا یک موقعیت ارزیابی مشابه . رفتار مضطربانۀ ناشی از امتحان ، نوعاً زمانی احضار می شود که یک فرد معتقد است که قابلیت های ذهنی ، انگیزیشی و اجتماعی اش در اثر مطالبات ناشی از امتحان ، تحت فشار قرار می گیرد و یا از آنها فراتر می رود .
* نگرانی : ابتدائا دلالت دارد بر دلواپسی شناختی دربارۀ عواقب شکست خوردن .

**نگاه کلی**

بطور مسلم از میان تمامی حالات هیجانی ، اضطراب ، بیشترین آمار تحقیقات را به خود اختصاص داده است ( آقایان شوتز و پکرون 2007 ). مجموعه های آموزشی ، زمینه هایی هستند که در آنها ، دانش آموزان از تمامی مقاطع در معرض آرایۀ وسیعی از تجارب بالقوۀ استرس زا و اضطراب آور قرار می گیرند . بنابراین ، دانش آموزان بطور مکرر در معرض محرک های تنش زاقرار می گیرند نظیر فشار والدین برای کسب نمرات بالا ، رقابت وحشیانۀ همکلاسی ها برای رتبه های بالا ، تجربیاتی از ناکامی و شکست ، عدم رضایت معلمین ، تعارض و کشمکش همسالان ، انزوا و طرد شدن اجتماعی ، بهره کشی و سواستفادۀ فیزیکی و کلامی . بطور قابل مقایسه ای ، دانشجویان نیز مجبور هستند خود را با طیف وسیعی از عوامل استرس زا و چالش آور آکادمیک ، عوامل استرس زای اجتماعی و مطالبات که ممکن است اضطراب آفرین باشند وفق دهند. این عوامل عبارتند از : پروژه های تحصیلی ، حجم کار زیاد ، فشار زمان در وقتی که در جلسات برای ارائه مقاله به دانشجو داده می شود ، وضعیت مالی بد و فرصت های کم شغلی ؛ امتحانات طاقت فرسا که تحت فشارهای زمانی سخت و دقیق برگزار می گردد ، ارتباط ضعیف میان دانشجو و استاد ، امکانات تحصیلی ناکافی و پر ازدحام ؛ تعارض میان مطالبات آکادمیک ، فراغت ، فعالیت های فوق برنامه و مسئولیت های خانوادگی .

اضطرابی که در نتیجۀ استرس های مدرسه و دانشگاه ، بسیاری از دانش آموزان و دانشجویان را درگیر خود می کند آنچنان ناخوشایند و دردناک است که جای تعجب ندارد که بر یادگیری ، خوشی و سلامتی دانش آموز یا دانشجو ، تاثیر می گذارد .

اضطراب ، یک تجربۀ انسانی همگانی است که ذاتی شرایط انسان است . این سازه توسط یک مجموعۀ مزدوج از مولفه های شناختی ، انفعالی ، جسمی ، برانگیختگی و گرایش رفتاری تعریف می شود که در پاسخ به بازنمایی ذهنی از تهدیدات آتی یا وجود خطری در محیط ، احضار می شود ( آقای زِیدنِر 2007 ) . در هر حال ، ذات و سرشت یک محرک محیطی خاص که موجب فراخوانی اضطراب می شود بطور قابل توجهی در خلال سال ها ، تغییر کرده است . در حالی که در زمان های باستان ، درندگان وحشی ، بلایای طبیعی و غیره منابع اصلی استرس محیطی بودند اما در جوامع مدرن رو به پیشرفت ، استرس و اضطراب به میزان زیادی توسط آرایۀ وسیعی از مواجه شدن های اجتماعی-امتحانی ایجاد می شود ( مثلا شرکت در آزمون ورودی دانشگاه ، دفاع از پایان نامه ، شرکت در آزمون اخذ مدرک فنی و حرفه ای ) .

مفهوم سازی مدرن ، اضطراب را بعنوان یک برداشت مهم در نظر می گیرد ؛ این برداشت در یک رویارویی استرس زا ، آنچه را که بصورت بالقوه آسیب رسان ، خطرناک و تهدید کننده است با ارزش بحرانی برای بقا انسان ، به ما هشدار می دهد ( راچ من 2004 ) . بنابراین در متون آموزشی ، اضطراب بعنوان فرخوان کُنش تعریف می شود ، اضطراب این کُنش را بر سایر کنش ها مقدم می کند و توجه فرد را به سوی خطرات حس شده ، خسارات و خطرات بالقوه سوق می دهد . وقتی فردی ، اضطراب را تجربه می کند آگاهی مهمی به او میگوید که در محیط اطراف چیزی بعنوان عامل تهدید کننده یا آسیب رسان سلامتی ، ارزیابی شده و می بایست اقداماتی را اتخاذ نمود تا آن تهدید را خنثی نمود ( لازاروس 1999 ) .

اگر اتفاقات پیرامون امتحان و هر آزمون ارزیابی کننده ای را به یک نمایش تشبیه کنیم آنگاه اضطراب نقش یک فرد شرور و بد را دارد و جزء فاکتورهایی است که آرایۀ وسیعی از نتایج و احتمالات نامطلوب را ایجاد می کنند ( مثلا عملکرد شناختی ضعیف ، کم آموزی تحصیلی ، رضایت پایین از مدرسه یا دانشگاه ، ناراحتی جسمانی و عدم تندرستی ؛ زیدنر 1998 ) .

بسیاری از دانش آموزان و دانشجویان این پتانسیل را دارند که عملکرد خوبی داشته باشند اما بواسطۀ میزان ناتوان کنندۀ اضطراب ، عملکرد ضعیفی از خود نشان می دهند بنابراین اضطراب ، پیشرفت تحصیلی و حرفه ای آنها را محدود می کند . ضرری که جامعه بواسطۀ عدم شرکت کامل دانش آموزان بالقوۀ مستعد بخاطر پریشانی مرتبط با اضطراب و ناراحتی جسمانی ، کم آموزی و شکست در تحصیل ، ضعف عملکرد متحمل می شود یکی از مسائل بسیار مهم برای کارشناسان آموزشی است .

**مفهوم سازی ها**

در مقابل دیدگاه های ماشینی گذشته دربارۀ اضطراب بعنوان یک سازۀ یکپارچه ، امروزه اضطراب بعنوان یک سازۀ پیچیدۀ چند بعدی تفسیر می شود که دربردارندۀ یک سری مولفه های مرتبط شناختی ، انفعالی و گرایش رفتاری و عکس العمل ها است . ذات پیچیدۀ اضطراب و نیز این واقعیت که اضطراب دربردارندۀ نگرانی ، خود شیفتگی ، آشفتگی جسمی ، احساسات در هم گسیخته و رفتارهای نا به هنجار است باعث شده است بررسی هریک از این مولفه ها برای محققین حوزۀ آموزش ، کاری سخت و دشوار باشد . اضطراب به طور مختلفی مفهوم سازی شده است نظیر شرایط محرک پیشایندی ( سابقه ای ) ، فرآیند میانجیگر نهفته ( مثلا بعنوان احتمال پیامد مضر آتی ) و یک پاسخ به شرایط استرس زا ( پاسخ می تواند فیزیولژیایی ، انفعالی ، رفتاری و غیره باشد ) .

از ابتدای 1950 ، سازۀ اضطراب بواسطۀ تعدادی از تمایزهای مفهومی مهم ، پیشرفت داده شد و کمک نمود تا طرز فکر و تحقیق در حوزۀ اضطراب ، تصفیه شود . یکی از این تمایزها که مفید بود میان اضطراب بعنوان یک صفت نسبتاً پایدار شخصیتی و اضطراب بعنوان یک واکنش حالتی گذرا نسبت به شرایط تهدید کنندۀ نفس ، فرق قائل شد ( اسپیلبرگر 1972 ) . بنابراین اضطراب صفتی دلالت دارد بر تفاوتهای نسبتاً پایدار فردی در تمایل به اضطراب در حالی که اضطراب حالتی دلالت دارد بر یک واکنش ملموس موقت نسبت به یک رخداد استرس زا ( مثلا امتحان نهایی ) ؛ اضطراب حالتی توسط احساسات غیر عینی ( ذهنی ) از تنش ، بیم ، عصبانیت ، نگرانی و نیز توسط فعالسازی و برانگیختگی سیستم عصبی مشخصه بندی می شود . بهرحال دانش آموزان یا دانشجویانی که در اضطراب صفتی ، تفاوت نشان می دهند در اضطراب حالتی نیز تفاوت های متناظری از خود نشان می دهند که بستگی دارد به اینکه هر یک از آنها یک شرایط خاص را تا چه حدی بعنوان تهدید فیزیولژیایی ، درک می کنند ( مانند امتحان جبر در دانشگاه ) و این امر به نوبۀ خود متاثر از سرشت هر فرد ( مثلا توانایی محاسبۀ عددی ) و تجربیات گذشته ( مثلا تعداد واحدهای ریاضی اخذ شده ) است .

یکی دیگر از عوامل مهم مفهومی و روش شناختی که در مبحث اضطراب امتحان ، نقش دارد عبارتست از اضطراب تسهیل کننده و ناتوان کننده ( آلپرت و هابر 1960 ) . بر این اساس ، اضطراب تسهیل کننده و ناتوان کننده در خلال شرایط تهدید کنندۀ نفس ، به ترتیب منجر به رفتارهای مرتبط با کار ( تکلیف ، وظیفه ) و رفتارهای نامرتبط با کار می شود . این یک تمایز مفید است که میان نگرانی و مولفه های تهییج پذیری اضظراب ، تفاوت قائل می شود ( لیبرت و موریس ، 1967 ) . نگرانی ، مولفۀ شناختی اضطراب ، در ابتدا بعنوان دلواپسی شناختی دربارۀ عواقب شکست در آزمون ها ، در نظر گرفته می شد ( مثلا آزمون های ورودی دانشگاه ) . در مقابل ، تهییج پذیری ، مولفۀ انفعالی اضطراب ، بعنوان درک از واکنش های آتونومیک که توسط استرس فرا خوانده می شدند تفسیر می شد . این دو مولفه بطور تجربی متمایز از یکدیگر هستند اگرچه که به یکدیگر وابسته اند و نگرانی نسبت به تهییج پذیری ، بطور قوی تری با ضعف عملکرد مرتبط است .

تئوری ترَنس اَکشِنال لازاروس دربارۀ استرس و کنار آمدن ( لازاروس و فولک من 1984 ؛ لازاروس 1991 ) ، یک چارچوب مفهومی معاصر و بنیادی برای تجزیه و تحلیل استرس و اضطراب در مجموعه های آموزشی ارائه می دهد . بر طبق این چشم انداز ، هیجانات نظیر اضطراب ، چیزهایی دربارۀ مرتبه بندی اهدف و سیستم اعتقادی شخص را فاش می کند و اینکه چگونه رخدادها در محیط بیواسطه ، توسط شخص ارزیابی می شوند . بنابراین هر هیجان احضار شده ای ، منعکس کنندۀ یک ترکیب سطح بالا از چندین ارزیابی مرتبط با حالت تطبیقی شخص در محیط حاضر است . هستۀ مرکزی در اضطراب ، خطر و آسیبی است که متوجه نفس یا عزت نفس می باشد بخصوص وقتی که فرد در مواجهه با یک تهدید وجودی نامعلوم قرار دارد . لذا همین وجود اضطراب در مواجهه با امتحان ، دربردارندۀ اطلاعات مفیدی است زیرا اعلام می نماید که یک تهدید وجودی به خوبی تحت کنترل در نیامده است بنابراین اطلاعات تشخیصی مهمی را در اختیار محققین و متخصصین آموزشی قرار می دهد ( مشاورین ، روانشناسان مدارس و غیره ) .

**اضطراب ارزیابی**

ممکن است یک گروه از انواع مختلف اضطراب ، با یک مجموعۀ آموزشی خاص مرتبط باشد ( مثلا اضطراب امتحان ، اضطراب ریاضی ، اضطراب کامپیوتر ، اضطراب اجتماعی ) . دانش آموزان و دانشجویان در حین تحصیل ، به طور مکرر با این اشکال از اضطراب مواجه می شوند ، همچنین این اشکال از اضطراب ، نمایی از ارزیابی شخصی در شرایط اجتماعی واقعی یا فرضی ، را آشکار می کنند بخصوص وقتی که درست نمایی فرد از ارزیابی های رضایت بخشی که از دیگران دریافت می کند کم باشد ( لیتنبرگ 1990 ) . در ادامه ، ما دو نوع شایع از اضطراب امتحان در طول تحصیل را شرح خواهیم داد ؛ اضطراب امتحان ، اضطراب ریاضی/کامپیوتر .

**اضطراب امتحان**

اضطراب امتحان دلالت می کند بر مجموعه ای از پاسخ های پدیداری ، فیزیولژیایی و رفتاری که همراه می شود با نگرانی دربارۀ عواقب منفی ممکن و یا عملکرد ضعیف در یک امتحان یا یک موقعیت ارزیابی کنندۀ مشابه امتحان ( زیدنر 1998 ) . رفتار مضطربانۀ ناشی از امتحان ، نوعاً زمانی احضار می شود که دانش آموز یا دانشجو اعتقاد دارد که قابلیت های فکری ، انگیزشی و اجتماعی اش بواسطۀ مطالبات ناشی از شرایط امتحان ، تحت فشار قرار می گیرد و یا بیش از حد ، انتظار می رود .

اضطراب امتحان بعنوان یک سازۀ علمی ، در طول تاریخچۀ نسبتاً مختصر خود ، معانی گوناگونی به خود گرفته است . در روزهای ابتدایی تحقیق ، این سازه در قالب عبارات انگیزشی ، سطح پیشران ، تعلیق هدف یا نیازی برای جلوگیری از شکست ، تعریف شد . پس از آن ، اضطراب بعنوان یک گرایش شخصیتی نسبتا پایدار که پیوند با پدیده های شناختی - حواسی پیوند یافته ، مفهوم سازی شد . بر طبق این تعریف ، یک فرد بسیار مضطرب ، شخصی است که به نشانه های امتحان که مرتبط با توانایی های شخصی و احساسات برانگیختگی فیزیولژیایی است ، بطور افراطی گرایش دارد . همچنین اضطراب امتحان ممکن است همراه با خود-ناتوان سازی همراه باشد تا بواسطۀ آن ، شایستگی خویش در مقابل شکست بالقوه ، حفظ شود ( زیدنر و ماتیوس 2005 ) . مدل های سایبرنتیک خود-تنظیمی ، اضطراب امتحان را در نتیجۀ وجود یک تعارض میان ارزش های مرجع رقابت ، دانسته اند ( زیدنر 2007 ) .

تئوری پردازی اخیر ( زیدنر 1998 ) بر اِعمال تمایز میان اضطراب امتحان بعنوان یک مشخصۀ فرد و بعنوان یک فرآیند دینامیک، تاکید دارد . در منظر اول، ممکن است اضطراب گرایشی امتحان بعنوان صفت شخصیتی بطنی تفسیر شود . بر این اساس ، اضطراب امتحان دلالت می کند بر گرایش فرد به نشان دادن واکنش همراه با نگرانی شدید ، افکار غیر ارادی ، بهم ریختگی فکری ، تنش و برانگیختگی فیزبولژیایی هنگامی که در موقعیت های ارزیابی کننده قرار می گیرد . هرچه عبارات حالت گذارای بیشتری دربارۀ اضطراب ، بطور جداگانه شناسایی و تعیین شود صفت پایدار تر می شود . در منظر فرآیندی ( مظر دوم ) ، اضطراب امتحان بستگی دارد به برهم کنش متقابل تعدادی از عناصر متمایز در مواجهۀ استرس زای فرد با پارامترهای معین یک موقعیت ارزیابی کننده ( امتحان ، آزمون و غیره ) . این عناصر عبارتند از بافت و بطن تحصیلی ، تفاوت های فردی در آسیب پذیری ( اضطراب صفتی ) ، درک از تهدیدات ، ارزیابی و ارزیابی مجدد ، استرس حالت ، الگوهای کنار آمدن و نتایج انطباقی .

**اضطراب کامپیوتر و اضطراب ریاضی**

هم اضطراب ریاضی و هم اضطراب کامپیوتر به ترتیب ، بطور مفهومی از طریق مسئلۀ شایع نگرانی دربارۀ ارزیابی ، با اضطراب امتحان مرتبط هستند ( مثلا روزن و مگویر 1990 ) . اضطراب ریاضی توسط احساساتی از تنش ، درماندگی ، بهم ریختگی فکری ، علایم به هم وابستۀ بدنی که در موقعیت های حل مسائل ریاضی احضار می شوند ، تعریف می شود ( آشکرافت 2002 ) . اضطراب ریاضی از بکارگیری ماهرانۀ اعداد و حل مسائل پیچیدۀ ریاضی در عرصه های مختلف زندگی روزمره و موقعیت های آکادمیک ، جلوگیری می کند . اضطراب آمار که عبارتست از احساس اضطرابی که در هنگام مواجهه با رشتۀ آمار ، کار کردن با تجزیه و تحلیل های آماری ایجاد می شود به کرّات بعنوان زیر مجموعۀ اضطراب ریاضی ، تفسیر شده است ( زیدنر 1991 ) . اضطراب ریاضی همراه با تجربه نمودن مشکلات عینی شناختی در یادگیری ریاضی است لذا ممکن است منجر به این شود که افراد ، اهداف را رد کنند مانند فرصت های شغلی علمی که در آن ، مطالعۀ ریاضیات ، امری سودمند و ضروری است .

اضطراب کامپیوتر ( برخی اوقات از آن بعنوان فوبیای کامپیوتر یا فوبیای سایبری یاد می شود ) را می توان به اضطراب دربارۀ تعامل های حال یا آتی با کامپیوترها و یا تکنولوژی های مرتبط با کامپیوتر تجزیه نمود ؛ شناخت های منفی خاص یا دیالوگ های درونی انتقاد کننده از خویشتن در هنگام تعامل با کامپیوتر یا در هنگام اندیشیدن به تعامل با کامپیوتر در آینده ؛ و نگرش های منفی یکپارچه دربارۀ کامپیوترها ، عملکرد آنها یا اثرات اجتماعی آنها ( وِیل و همکارانش 1990 ) . اثرات اضطراب کامپیوتر بر استفاده از تکنولوژی های متکی به کامپیوتر می تواند منجر به هزینه های جدی اقتصادی به میزان میلیاردها دلار در سال شود ( بوزیونِلوس 2001 ) .

اضطراب های ریاضی و کامپیوتر ممکن است فقط مربوط به ویژگی های واضح تحریکی ریاضیات/اعداد و کامپیوتر نباشد بلکه می تواند مربوط به نگرانی های عمیق تر شخصی باشد . بنابراین اضطراب ریاضی نه تنها بر ذات ارزیابی کنندۀ آزمون های ریاضی تمرکز دارد بلکه با محتوای ریاضیات ( سمبل ها ، عملگرها و غیره ) ، ویژگی های متمایز آن نظیر فعالیت ذهنی ( استدلال استقرایی و قیاسی ، حل مسائل و غیره ) و معنای ریاضیات برای بسیاری از افراد در جامعۀ ما ، نیز ارتباط دارد ( ریچاردسون و وول فولک 1980 ) . به همین نحو، درنظر گرفتن دلالت های گسترده تر استفاده از کامپیوتر برای درک از خود ، جامعه و فرهنگ موجب ایجاد اضطراب کامپیوتر می شود . افراد مضطرب در اثر کامپیوتر همچنین ممکن است از یک تکنو فوبیای تعمیم یافته تری نیز رنج ببرند که این امر ، پیش از بزرگسالی ، آشکار و مشهود است ( وِیل و همکارانش 1990 ) .

همانند تفاوت صفت-حالت برای اضطراب امتحان ، اضطراب صفتی ریاضی بازتاب دهندۀ تفاوت های نسبتا پایدار افراد در گرایش به درک موقعیت هایی که شامل کار با اعداد ، استفاده از مفاهیم ریاضی و داده ها بعنوان تهدید و آسیب است . افرادی که میزان بالایی از اضطراب صفتی ریاضی دارند به موقعیت های این چنینی با افزایش اضطراب حالتی ، پاسخ می دهند که هم شامل پاسخ های هیجانی تشدید شده و هم پاسخ های نگرانی مداخله کننده است ( آنتون و کلیچ 1995 ) . اضطراب حالتی ریاضی عبارتست از افزایش میزان نگرانی ، هراس ، برانگیختگی در هنگام مواجهه با موقعیت هایی که دربردارندۀ محتوا و یا استدلال های ریاضیات است . به علاوه ، در مقایسه با ذات گرایش مآبانۀ اضطراب صفتی کامپیوتر ، اضطراب حالتی کامپیوتر توسط عوامل خاصی ( کامپیوتر شخصی ، پرینتر ، اسکنر و غیره ) یا موقعیت ها ( خطای کامپیوتر ) ، برانگیخته می شود .افرادی که سطح بالایی از اضطراب صفتی کامپیوتر دارند به طور خاصی در معرض پاسخ های اضطراب حالتی قرار دارند ( گادرُن و ویگنولی 2002 ) .

تمامی اشکال اضطراب های ناشی از تحت ارزیابی قرار گرفتن ، بسیار رایج هستند . میزان رواج اضطراب ریاضی و کامپیوتر در بین بزرگسالان از 20% تا 50% تخمین زده شده است ( مثلا مقالۀ بوزیونلوس 2001 ) . تجربه نمودن اشکال مختلف اضطراب ناشی از ارزیابی شدن در مجموعه های آموزشی یک پدیدۀ تقریبا همگانی است که برای افراد در هر سن ، جنسیت و فرهنگی رخ می دهد . بنابراین تجزیه و تحلیل مِتا روی داده های اضطراب امتحان که از سایت های ملی مختلفی جمع آوری شده بودند نشان می دهد که اگرچه میزان متوسط اضطراب امتحان در میان فرهنگ ها به یک محدودۀ معین ، نوسان می کند اما اضطراب امتحان یک پدیدۀ شایع و نسبتا هموژن میان فرهنگی است . به علاوه زنان نسبت به مردان ، میزان بالاتری از اضطراب ارزیابی شدن ، از خود نشان می دهند ( امتحان ، ریاضی و اجتماعی ) ؛ در هر حال تفاوت جنسیتی اغلب در قالب تفاوت های عملکرد عینی تفسیر نمی شود . همچنین همانگونه که در ذیل شرح خواهیم داد اضطراب ارزیابی شدن ، مکرراً با ضعف عملکرد در مجموعه های آموزشی ، مرتبط دانسته شده است .

|  |
| --- |
| **جدول 1 . سنج شناسی تجربی دانش آموزان مضطرب از امتحان** |
| نوع | توصیف مختصر |
| 1-دانش آموزان در مهارت های مطالعه و امتحان دادن ، ضعیف هستند | این دانش آموزان بواسطۀ یک ضعف عمده در مهارت های مطالعه و امتحان دادن ، مشخصه بندی می شوند . نتایج عملکرد ضعیف آنان در امتحان ، ناشی از ضعف و کاستی است که شامل اِشکال در اکتساب مطالب ( رمز گردانی ) ، سازماندهی/مرور ذهنی ( مهارت های مطالعه ) ، بازیابی/به کار بردن در حین امتحان ، می باشد .  |
| 2-دانش آموزانی که از ممانعت ناشی از اضطراب و مشکلات بازیابی ، رنج می برند. | این دانش آموزان مهارت های کارامدی برای مطالعه دارند اما از ممانعت ناشی از اضزراب ، رنج می برند متعاقباً در حین امتحان ، در بازیابی نمودن اطلاعات با مشکل مواجه می شوند . این دانش آموزان مضطرب ، به طور کارامدی مطالعه می کنند اما نمی توانند از پس استرس ها و فشارهای ناشی از موقعیت های ارزیابی کننده ، بربیایند . |
| 3-دانش آموزان پذیرندۀ شکست | دانش آموزان پذیرندۀ شکست بواسطۀ داشتن یک تاریخچۀ شخصی از شکست در امتحان ، مشخصه بندی می شوند . این دانش آموزان ، در توضیح اولیۀ برای شکست های خود ، توانایی پایین خود را عنوان می کنند . در نتیجه ، آنها پذیرای شکست می شوند ، از خود بی علاقگی ، کناره گیری و احساس شکست نشان می دهند ، بطور سنتی واکنش هایی همراه با درماندگی اکتسابی بروز می دهند .  |
| 4-دانش آموزان اجتناب کننده از شکست  | دانش آموزان اجتناب کننده از شکست ، تحریک می شوند تا در دفاع از خود در برابر این تصور که آنها توانایی پایینی دارند ،اضطراب کسب کنند . برای این دانش آموزان ، سعی و کوشش در حقیقت ، یک شمشیر دو لبه است . آنها ممکن است از طریق آماده سازی دقیق ، در جهت موفقیت بکوشند ؛ با اینحال شکست علی رغم تلاش های بسیار باعث می شود احتمال اینکه توانایی های فرد پایین در نظر گرفته شود افزایش یابد لذا واکنش های اضطرابی القا می کنند .  |
| 5-خود ناتوان سازها | این دانش آموزان بوسیلۀ کاهش تلاش یا اجتناب از موقعیت امتحان ، از اطلاعات تشخیصی دربارۀ کارهای ذهنی ، اجتناب می کنند . بر همین اساس دانش آموزان خود ناتوان ساز ، اگر یک نمرۀ پایین کسب کنند می توانند به تاثیرات ناتوان کنندۀ اضطراب تکیه کنند و از آن بعنوان وسیله ای برای فرار از مسئولیت کارهایشان استفاده نمایند و نیز انتظارات سنگین دیگران از خود را کاهش دهند . |
| 6-اَبَر تلاشگران کمال گرا | این کمال گرایان اَبَر تلاشگر بواسطۀ این ویژگی ها مشخصه بندی می شوند : استانداردهای شخصی بالا از موفقیت آکادمیک ، درک از انتظارات بالا یا حتی اغراق آمیز ، تردید درک شده دربارۀ کیفیت عملکرد آکادمیک ، نیار به رتبه و سازماندهی در کارهای آکادمیک شان . از آنجایی که فرد امتحان دهندۀ کمال گرا بدنبال تصدیق و مقبولیت است لذا هر تلاشی همواره ناکافی است . این فرد از طریق چرخۀ پایان ناپذیر تلاش بسیار جهت شکست خویش ، سعی می نماید از خطا و شکست اجتناب کند .  |

شرحیات این مقاله دربارۀ اضطراب امتحان ، مرتکب افسانۀ همسانی و یکریختی شده است و از این عقیده بهره برده است که اضطراب ارزیابی ف یک مقولۀ هموژن است . در حوزۀ تحقیق پیرامون اضطراب امتحان ، زیدنر ( 1998 ) دسته بندی هایی با موضوع اضطراب امتحان ارائه داد که در عین متمایز بودن بطور بالقوه هم پوشی می نمودند ( جدول 1 را ملاحضه نمایید ) . در واقع ، این سنخ شناسی تجربی از دانش آموزان مضطرب از امتحان ، نشان می دهد که اضطراب امتحان ، منابع گوناگونی دارد و به همین ترتیب ، عواقب رفتاری آن بر اساس فاکتورهای بافتی و شخصی ، فرق می کند .

**اندازه گیری و ارزیابی**

اکنون ما تعدادی مطلب دربارۀ ارزیابی اضطراب شرح می دهیم . این مطالب بر خود سنجی های عینی ، تمرکز دارد و بوسیلۀ رایج ترین رویۀ مبتنی بر مشاهده برای شرح دقیق پدیدار شناسی اضطراب در مجموعه های آموزشی ، گرد آوری شده اند .

**اندازه گیری های خود سنجی عینی**

سنجش های عینی عبارتند از هر سنجش مستقیمی که فرد در رابطۀ با تجربۀ خود از اضطراب و پاسخ هایش در یک مجموعۀ خاص انجام می دهد ( یادگیری عملگرهای ریاضی ، استفاده از برنامه های جدید کامپیوتری ، امتحان دادن ، درگیر شدن در تعاملات اجتماعی و غیره ) . این ارزیابی ها نوعاً از مقیاس های زیر استفاده می کنند : مقیاس های درجه بندی تک آیتمی ( مثلا " لطفا مشخص نمایید که قبل از کلاس تا چه اندازه مضطرب بودید ؟ از مقیاس درجه بندی 7 امتیازی زیر استفاده نمایید . 1= به هیچ وجه مضطرب ، 2=به غایت مضطرب ) ؛ پرسش نامه های چند آیتمی ( مثلا پرسش نامۀ 20 آیتمی اضطراب امتحان اِسپیلبرگ ، 1980 ) ؛ یا مصاحبه های شفاهی قبل ، در حین و بعد از یک رخداد استرس زای مهم در مجموعه های آموزشی .

امروزه ابزارهای خود سنجی ، رایج و محبوب هستند زیرا اعتقاد بر این است که این ابزارها مستقیم ترین راه دسترسی به تجارب عینی شخص در موقعیت های تهدید کنندۀ نفس ، ویژگی های روان سنجی خوبی دارند ، تولید کردن آنها نسبتاً ارزان تمام می شود ، اداره کردن و امتیاز بندی آنها ، ساده است ( زیدنر 1998 ) . اندازه گیری های مبتنی بر پرسشنامه های خود سنجی کتبی دربارۀ اضطراب حالت از افراد درخواست می نماید تا گزارش نمایند که در حال حاضر در هنگام مواجهه با یک موقعیت خاص ، کدام یک از علایم مربوط به اضطراب را تجربه می نمایند . در حالی که اندازه گیری های صفتی از افراد درخواست می نمایند تا علایمی را که نوعاً یا بطور کلی در هنگام مواجهه با یک دستۀ خاص از موقعیت ها ، تجربه می نمایند را گزارش کنند ( مثلا سخنرانی در جمع ، امتحانات کلاسی ، تعاملات اجتماعی ، مسابقات ورزشی ) . متاسفانه بسیاری از مطالعات منحصراً از داده های خود سنجی استفاده می کنند و هیچ تلاشی در جهت اندازه گیری رفتارهای برجسته و نمایان ، نمی کنند ( مثلا از طریق رویه های مبتنی بر مشاهده ) بنابراین میزان اضطراب یا دست بالا می گیرند یا دست پایین .

خوشبختانه ، رایج ترین پرسشنامه های اضطراب ، ضریب قابلیت اعتماد رضایت بخشی دارند نوعاً بالای 0.80s تا زیر 0.90s . از جمله فاکتورهایی که بر قابلیت اعتماد تاثیر می گذارند می توان اشاره نمود به : مدت آزمون ، فاصلۀ زمانی آزمون-باز آزمون ، تغییر پذیری امتحانات ، تغییر در شرایط آزمون . در هر حال در حال حاضر ، ما هیچ معیار کاملا عینی و مصون از خطا نداریم که بواسطۀ آن امتیازات اضطراب را معتبر بسازیم . از امتیازات آزمون های توانایی ، معدل کلاسی ، درجه بندی های ناظر ( مشاهده کننده ) ، رفتار در موقعیت های ارزیابی کنندۀ ساخت یافته ، و غیره بعنوان سنجه های رفتارهای معیار ، استفاده شده است . تعدادی از اندازه گیری های اضطراب در جدول 2 نمایش داده شده است .

|  |
| --- |
| **تجارب هیجانی** |
| جدول 2 .برخی از اندازه گیری ها برای ارزیابی اضطراب |
| نوع ارزیابی | مثال ها |
| اندازه گیری های فیزیولژیایی | میزان افزایش یکپارچۀ کورتیکواستروئیدها ، فراورده های آدرنالین ، قند ، کلسترول و اسیدهای چرب آزاد |
| اندازه گیری های عملکرد | نمرات امتحانی ،معدل نیم سال تحصیلی ، نهفتگی و خطاها در فراخوانی عوامل محرک مرتبط با استرس  |
| مشاهدات سیستماتیک از رفتارهای خاص | عرق کردن ، حرکت بیش از حد بدن ، فشردن دست ها ، حرکت های بیقرار بالاتنه ، خندۀ بیجا در هنگام مواجهه افراد با موقعیت های امتحانی |
| اندازه گیری های نشانه ها | میزان جویدگی ته مداد یا خط کش ، لکه های عرق روی ورقه های امتحانی ، دفتر خاطرات شخصی |
| رویه های تفکر با صدای بلند | افکار و هیجاناتی که در حین یا بعد از مواجهه با موقعیت استرس زا بوجود می آیند ( مثلا " لطفا افکار و احساساتی را که در حین این امتحان جبر، در شما خطور می کند را تا حد امکان لیست کنید " )  |

**اضطراب و عملکرد شناختی**

امتیازات مطالعات ، الگوی پیچیدۀ ارتباط میان اضطراب و انواع مختلف عملکرد را بررسی کرده است . مشخص شده است که اشکال مختلف اضطراب ارزیابی ( امتحان ، ریاضیات ، کامپیوتر ، آمار و غیره ) هم در مجموعه های آزمایشگاهی و هم در مجموعه های آموزشی در زندگی واقعی در شایستگی و کفایت تداخل ایجاد می کند . ضعف پردازش که مرتبط با اضطراب امتحان است شامل اختلالات حواس و حافظه کاری است که با تغییرات دقیق ترعملکرد نظیر شکست در سازماندهی کارامد اطلاعات معنایی ، همراه می شود .

مطالعۀ تجزیه و تحلیلی هِمبری ( 1998 ) که مبتنی بر 562 مطالعه از آمیریکای شمالی بود نشان داد که اضطراب امتحان بطور منفی (بطورمعکوس) با آرایۀ گسترده ای از اندازه گیری های متعارف از پیشرفت های تحصیلی و توانایی ها هم در سطح دبیرستان و هم در سطح دانشگاه، مرتبط است. داده هایی که از دانش آموزان مقاطع بالاتر از دبستان تا دبیرستان ، جمع آوری شد نشان می دهد که امتیازات اضطراب امتحان بطور قابل توجهی با رتبه ها در موضوعات مختلف ، ارتباط داشت اگرچه که این ارتباط نوعاً در حدود -0.2 بود . اندازه گیری های شناختی ( یعنی تلفیقی از اندازه گیری های استعداد و پیشرفت ) با نگرانی ارتباط بسیار قوی تری داشت تا با سایر مولفه های اضطراب امتحان . اندازهای اثرات اضطراب در دانش آموزان با توانایی پایین بیشتر از دانش آموزان با توانایی بالا بود . همچنین اندازه های اثرات اضطراب برای کارهایی که دشوار تلقی می شد از اندازه های اثرات اضطراب برای کارهایی که آسان تلقی می شد بزرگ تر بود . یک تجزیه و تحلیل متای دیگر که توسط آکِرمَن و هِگِستاد ( 1997 ) گزارش شد نشان داد که بین اضطراب امتحان و عملکرد در آزمون هوش ، یک ارتباط با میانگین -0.33 وجود دارد . همچنین اضطراب امتحان با سایر توانایی های وسیع ذهنی یعنی هوش سیال و متبلور ، یادگیری و حافظه ، ادراک بصری و توانایی ریاضی ، ارتباطی در محدودۀ -0.2 تا -0.3 دارد .

مقالات متعددی دربارۀ اضطراب بعنوان پیش بینی کنندۀ پردازش اطلاعات در مطالعات آزمایشگاهی وجود دارد . مولفه های پردازش اطلاعات که حساس به اضطراب هستند مربوط اند به : ورودی ( رمز گردانی و کسب اطلاعات ) ، پردازش مرکزی ( مثلا حافظه ، پردازش زبانی ، سازماندهی مفهومی ، قضاوت و تصمیم گیری ) ، و خروجی ( مثلا بازیابی اطلاعات ، انتخاب پاسخ ، اجرا ) . کاستی های مرتبط با اضطراب در مراحل مختلف پردازش ، به تعدادی اختلال در حواس یا حافظۀ کاری ، اشاره نمودند . این اختلالات عملکردی اغلب به سطوح بالای نگرانی و مداخلۀ شناختی ، نسبت داده می شود . هم مداخلۀ شناختی و هم مجانب ( اریب ) شناختی در اضظراب ارزیابی ، نقش نافذی دارند و بر مراحل مختلف پردازش اطلاعات ، تاثیر می گذارند ( اِیسینک 1992 ) . اضطراب اغلب منجر به وارسی کردن محیط برای یافتن تهدید می شود ( ایجاد حواسپرتی و اختلال توجه ) و به دنبال آن ، حواس روی منابع تهدبد متمرکز می شود ( ایجاد مجانب حواس ) . به علاوه ضعف در شایستگی ممکن است در نتیجۀ ضعف در اکتساب مهارت باشد . برای مثال ، اثرات زیان بار اضطراب امتحان نه تنها می تواند بازتاب دهندۀ مداخلۀ شناختی باشد بلکه می توان نشان دهندۀ کاستی در عادت های مطالعه و مهارت های امتحان دادن نیز باشد .

اجتناب رفتاری که تا حدودی بوسیلۀ اهداف اجتناب عملکرد ایجاد می شود در ابقای اضطراب امتحان و از هم گسیختگی مهارت همایند ، نقش کلیدی را ایفا می کند .

اضطراب ارزیابی منجر به طفره می شود که بوسیلۀ ترس از شکست در یادگیری مطالب خاص یا آزار دهنده بودن ادوات و موقعیت امتحان ، برانگیخته می شود . طفره نظیر قصور در تکمیل تکالیف درسی یا قصور در مطالعه برای امتحان ، منجر به نقصان در اکتساب دانش مورد نیاز می شود . این نقصان در آمادگی به نوبۀ خود ، منجر به عملکرد ضعیف و اضطراب در امتحان می شود ( ناوه-بنجامین 1991 ) .

مطالعات همچنین متغیرهای تعدیل کننده ای را که موجب افزایش یا کاهش کاستی در عملکرد می شوند را شناسایی می کنند . مثلا بازخورد منفی به ویژه برای دانش آموزان مضطرب ، آسیب رسان است در حالی که اطمینان آفرینی و حمایت اجتماعی می تواند کاستی ها را برطرف نماید . در هر حال ، به اندازۀ کافی نمونه های عدم مویّد کاستی های پیش بینی شده تا بوایطۀ آنها بتوان ادعا نمود که اضطراب بالا به طور خود بخود نتایج تحصیلی ضعیف ایجاد نمی کند . به طور کلی اضطراب برای کارهایی که مستلزم حواس و توجه است ، آسیب رسان تر است و حتی ممکن است باعث تسهیل عملکرد در کارهای آسان نیز بشود . همچنین ممکن است اثرات برجسته تر بیشتری وجود داشته باشند که با ذات کیفی کار مرتبط هستند .

**اقدامات**

آرایۀ گیج کنندۀ اقدامات درمانی اضطراب ، در خلال سه دهۀ گدشته ،ارزیابی و بسط داده شده است . تلاش های فعلی برای کاهش میزان ناتوان کنندگی اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی به طور نوعی یا بر روی درمان های عوامل هیجان ( انفعالی ) یا بر روی درمان های عوامل شناختی ( نگرانی ) اضطراب امتحان ، تمرکز داشته اند .

هدف درمان های هیجانی ابتدائاً کاهش واکنش های برانگیختگی و هیجانی تشدید شدۀ افراد مضطرب است وقتی که با موقعیت های استرس زای ارزیابی مواجه می شوند. بر اساس این فرض که دربردارندۀ مولفۀ فیزیولژیایی است تلاش ها برای کم کردن علایم اضطراب تا حدودی می تواند موفقیت آمیز باشد اگر این تلاش ها بر کاهش میزان برانگیختگی یا بر تغییر و اصلاح راه هایی که افراد در آنها برانگیختگی شان را در موقعیت های امتحان ، ارزیابی می نمایند تمرکز کنند .

به طور کلی ، درمان هایی بر هیجان متمرکز هستند ، متکی بر اصول کلیدی یادگیری رفتاری می باشند ( شرطی سازی معکوس ، بازداری تقابلی ، خاموش سازی ، یادگیری مهارت های رفتاری و کنار آمدن و غیره ) . آنها همچنین از تکنیک های رفتاری نیز بهره می گیرند مانند ریلکس کردن عمیق ماهیچه ها ، تصویر سازی ذهنی تحت راهنمایی ، سلسه مراتب درجه بندی شده . مثلا ریلکسیشن و تصویر سازی تحت راهنمایی فقط مختص روش درمانی رفتاری نیست بلکه در تعداد زیادی از روش ها استفاده می شود شامل : ریلکسیشن بعنوان کنترل خود ، حساسیت زدایی سیستماتیک ، و آموزش مدیریت اضطراب .

رویه هایی که برای کاهش تهییج پذیری طراحی شده اند در حالی که در تعدیل نمودن اضطرابی که بطور عینی تجربه شده مفید واقع می شوند اما به نظر می رسد این روش ها تاثیر اندکی بر عملکرد شناختی داشته باشند . با این همه ، به نظر می رسد درمان های متمرکز بر هیجان ، در کاهش اضطراب امتحان نسبتا کارامد هستند مگر اینکه این درمان ها دربردارندۀ مولفه های شناختی باشند .

در این سال ها ، شاهد افزایش برنامه های درمانی شناختی بوده ایم که بر نقش میانجیگرایانۀ فرآیندهای شناختی در پشتیبانی یا کاهش اضطراب ، تاکید دارند . درمان شناختی یک اصطلاح ژنریک است که دلالت می کند بر آرایۀ وسیعی از شیوه های درمانی مبتنی بر اصلاح و تعدیل الگوهای نگرانی و افکار نامعقول افراد مضطرب . به طور کلی ، شیوه های شناختی در درمان اضطراب ، در فرض کردن این مسئله که فرآیندهای شناختی ، فاکتورهای اضطراب را تعیین می کنند کاملا شبیه یکدیگر اند اگرچه که شرایط رویه های اقداماتی واقعی ، با یکدیگر تفاوت دارند . یک فرض بنیادی که در مدل های شناختی معاصر برای اضطراب آزمون ، شرکت دارد این است که فرآیندهای شناختی در پاسخ های هیجانی و رفتاری فرد به موقعیت های ارزیابی کنندۀ استرس زا ، میانجی گری می کنند . در این مدل ها اعتقاد بر این است که واکنش های هیجانی منفی افراد مضطرب در مواجهه با موقعیت های ارزیابی ، درمان می بایست پیش فرض های نادرست ، فرضیات و گرایشات منفی که در پس زمینۀ شناخت های ناهنجار از افراد مضطرب وجود دارد را تغییر دهد و بازسازی نماید . جدول 3 ، یک خلاصۀ مختصر از روش ها و تکنیک های درمانی متمرکز بر هیجان ، متمرکز بر شناخت و متمرکز بر مهارت و کارامدی آنها ارائه می دهد .

انتخاب یک روش درمانی نه تنها متاثر از ذات خاص مشکل فرد مضطرب و و نوع اضطراب امتحان است بلکه از تصویر تشخیصی وسیع تر ، اهداف فوری و بلند مدت درمانی ، جهت گیری درمانی اتخاذ شده ، نیز تاثیر می پذیرد . برای مثال : اگرچه ریلکسیشن ممکن است عملکرد دانش آموزان مضطرب از امتحان که دارای کاستی های مهارتی مطالعه هستند را افزایش دهد اما روانشناسان مدارس به منظور کمک به دانش آموزان برای اینکه به هدف فوری کنترل بر اضطراب امتحان نائل شوند ریلکسیشن را توصیه می نمایند ( بعنوان اولین مرحله در راستای حل آکادمیک مشکلات ) . بنابراین هنگامی که اضطرابی که در یادگیری مداخله می کند برطرف شود مراحل بعدی ، مهارت های مطالعۀ کارامد را به دانش آموزان آموزش می دهد . به علاوه ، راه های مختلفی وجود دارد که یک درمانگر بواسطۀ آن به مشکل دانش آموزش می نگرد ( شیوه های تفکر تحریف شده ، مهارت های ضعیف حل مسئله ، و غیره ) . همچنین هریک از این دیدگاه ها می تواند منجر به رویه های مختلف درمانی شود .

**خلاصه و نتیجه گیری**

اضطراب یکی از هیجانات ضمن تحصیل است که همواره در همه جا حضور دارد و بیشترین آمار تحقیق را به خود اختصاص داده است . اضطراب یک سازۀ چند وجهی است که دربردارندۀ مولفه های شناختی ، انفعالی و رفتاری است . اگرچه اشکال مختلف اضطراب که در بالا شرح داده شد بواسطۀ شرایط سابقه و بافت که باعث فراخوانی اضطراب می شوند از یکدیگر متمایز اند ( مثلا امتحانات ، ریاضیات/کامپیوترها ) اما شباهت های ساختاری نیز دارند ( نگرانی و برانگیختگی ) و بوسیلۀ فرآیندهای شناختی و انگیزشی یکسانی ، اداره می شوند ( هراس از مورد ارزیابی قرار گرفتن و ترس از عدم برآورده کردن استانداردها ) .

به خوبی قابل مشاهده است که ذات رابطۀ اضطراب-عملکرد ، یک رابطۀ معکوس و وارون است . بنابراین میزان بالای استرس که با میزان تشدید شدۀ نگرانی و مداخلۀ شناختی همراه می شود بخشی از حواس ، حافظۀ کاری حل مسئله یا سایر فرآیندهای شناختی که کسب موفقیت در کار لازم است را به خود جذب می کند . همچنین اضطراب ارزیابی ، الگوهای آزار دهنده ای از انگیزش ، کنار آمدن و استراتژی های کاری که در یادگیری و عملکرد تداخل ایجاد می کنند را بوجود می آورد . نهایتا نتیجه این می شود که فرد از عدم شایستگی و سودمندی خویش ، رنج می برد و این قضیه به مرور زمان موجب اضطراب بیشتر و ایجاد چرخۀ بد اضطراب فزاینده و شایستگی تنزل کننده می شود .

روی هم رفته ، سنجش اضطراب در مجموعه های تحصیلی با پیشرفت های مفهوم سازی سازۀ اضطراب ، همگام نبوده است . بنابراین در اندازه گیری های جاری اضطراب ، بسیاری از موارد موجود در دامنۀ این سازه ، کمتر مورد توجه قرار می گیرد ( مانند افکار بی ربط با آن کار ، افکار طرد کردن آن کار ، خود انگارۀ ضعیف آکادمیک ) . موقعیت های استرس زا نوعاً بر روی سیستم های پاسخ ( یعنی عملکرد شفاهی ، فیزیولژیایی و شناختی )تاثیر می گذارد و هر روش اندازه گیری دارای توابع منحصر به فردی برای ارزیابی اضطراب است که بواسطۀ محدودیت های خاص و منحصر به فرد ، مشخصه بندی می شوند . مطلوب است که از تعدادی از سیستم ها ، اندازه هایی را بدست بیاوریم بوسیلۀ عملیات های همگراساز ، هر اثری را که مشاهده می نماییم مثلثی کنیم .

اضطراب ارزیابی چیزی فراتراز یک ترکیب از برانگیختگی فیزیولژیایی ، خود پیش اشغالی منفی ، ضعف در مهارت های کنار آمدن مرتبط با استرس ، عادت های ضعیف مطالعه است . به نظر می رسد این تعامل پیچیدۀ میان این مولفه های متضاد است که اضطراب را تعریف می کند . از آنجایی که در ایجاد مشکلات ناشی از اضطرابِ ارزیابی و درمان آن ، مولفه های شناختی ، انفعالی و رفتاری باهم شریک هستند چنین برآورد می شود که یک تغییر القا شده در یک سیستم به طور کلی منجر به ایجاد تغییر در سیستم دیگر شود . روش های درمانی که بر شناخت تاکید دارند اغلب به زندگی هیجانی نیز تعمیم می دهند و بالعکس . برای مثال ، آموزش های متمرکز بر هیجان ( مثلا ریلکسیشن تدریجی ) می تواند فرد مضطرب را آرام تر کند و منجر به کاهش اندیشه پردازی متمرکز بر اضطراب و بی ربط با کار می شود . به همین نحو ، برخی از اشکال درمان شناختی می توانند به افراد مضطرب ، احساسی از کنترل درک شدۀ بیشتری ببخشند که این امر می تواند بر دامنۀ هیجان تاثیر بگذارد و منجر به برانگیختگی هیجانی کمتری در موقعیت های ارزیابی شود .

ارزیابی های اضطراب باید در بطن زندگی دانش آموز و محیط اجتماعی او ، درک شود . بنابراین درک نتایج امتیاز حاصل از اندازه گیری اضطراب مستلزم درک تاثیرات چندگانه و متقابل بر اضطراب است . این امر شامل تاریخچۀ آکادمیک و انفعالی گذشتۀ فرد ؛ تعدیل های اجتماعی ، هیجانی ، حرفه ای و اقتصادی فعلی او ؛ و رفتار در حین امتحان است . هنگامی که تاریخچۀ زندگی ( که هیچ گونه اضطراب ریاضی در گذشته گزارش نشده باشد ) با نتایج مقیاس اضطراب ریاضی ، در تضاد باشد بهتر است از هرگونه تشخیص یا تصمیم گیری صرفا بر اساس مقیاس اضطراب ، خودداری نماییم زیرا به طور کلی تاریخچۀ زندگی ، معیار قابل اعتمادتری است .

اکنون بسهولت می توان مشاهده نمود که اقدامات درمانی می بایست بر اساس تجزیه و تحلیل نظری دقیق دربارۀ ذات اضطراب ارزیابی ، مولفه های کلیدی آن و مظاهر آن باشد . در هر حال به طور سنتی ، اقدامات درمانی عمدتاً به تکنیک های درمانی رفتاری خاص توجه نشان داده اند تا به تجزیه و تحلیل ذات و اثرات اضطراب . در حقیقت ، بیشتر محققینی که از متدلوژی رفتاری برای کاهش اضطراب ارزیابی استفاده نموده اند به طور کلی به ارتباط دهی فرآیند درمانی با مفاهیم مهم نظری ، توجه اندکی مبذول داشته اند . تنوع فعلی درمان ها اگرچه گزینه های درمانی بسیار متنوعی را در اختیار متخصصین بالینی برای ارائۀ خدمات قرار داده است اما بازتاب دهندۀ یک حالت عدم قطعیت نیز هست که باعث ایجاد عدم اتفاق آراء در انتخاب موثرترین روش درمان اضطراب در مجموعه های آموزشی شده است .

|  |
| --- |
| **جدول 3-تعدادی از تکنیک های اقدامات کانونی متمرکز بر هیجان و متمرکز بر شناخت**  |
|  درمان | توصیف | کارامدی |
| 1-اقدامات متمرکز بر هیجان |
| بیو فیدیک | از تجهیزات ( مثلا فیزیوگراف ) استفاده می شود تا اطلاعات فوری و پیوسته ای دربارۀ یک یا چند فرآیند فیزیولژیایی در اختیار فرد قرار بگیرد ( مثلا رسانایی پوست ، دما ، ضربان قلب ، پالس حجم خون ، تنفس و برق نگار ماهیچه ای ) . بیوفیدبک به افراد بسیار مضطرب از امتحان آموزش می دهد تا فرآیندهای فیزیولژیایی که همراه با واکنش های هیجانی شان است را پایش و اصلاح کنند .  | تحقیقات بسیارزیادی از این عقیده حمایت می کنند که وقتی از فیدبک فیزیولژیایی و خود گردانی استفاده می شود ، کنترل فیزیولژیایی افزایش می یابد . در هر حال بیو فیدبک به تنهایی در کاهش اضطراب موثر نیست ( همچنین آموزش بیو فید بک بیشتر منجر به بهبود سایر اشکال درمان نمی شود ) . استفاده از آموزش بیو فیدبک به علت دربرداشتن هزینه و زحمت ، ممکن است بعنوان گزینۀ درمان اضطراب ، انتخاب نشود .  |
| آموزش ریلکسیشن | استفاده از این روش از این فرضیه نشات می گیرد که حفظ یک حالت آرام و ریلکس از طریق تنفس عمیق و ریکسیشن ماهیچه ها می تواند حالت برانگیختگی یک فرد را خنثی کند . احتمالا اگر فرد بداند چه موقع و چگونه از ریلکسیشن استفاده نماید آنگاه ریلکسیشن می تواند بطور مستقیم بعنوان ضد پاسخ به اضطراب ، استفاده شود .  | تحقیق تحلیلی متا تمایل دارد از کارامدی روش درمانی ریلکسیشن حمایت نماید . در هر حال ، اثرات این روش روی عملکرد ، ناچیز است . |
| حساسیت زدایی منظم | اضطرابِ مختص موقعیت بعنوان یک واکنش شرطی کلاسیک در نظر گرفته می شود که از تجربیات آزاردهنده فرد در موقعیت های آزار دهنده ناشی می شود . حساسیت زدایی منظم بیان می نماید که واکنش های اضطرابی به موقعیت های تهدید کننده ممکن است از طریق رویه های شرطی سازی معکوس ، ناآموخته باشند . به فرد مضطرب در حالی که تحت ریلکسیشن عمیق ماهیچه ای است نوعاً آموزش داده می شود و همانطور که در وضعیت ریلکس قرار دارد از او خواسته می شود به یک سری مرتب شده از صحنه هاس استرس زای فزاینده ، نگاه کند (سلسله مراتب اضطراب ) . این فرد بطور قابل تصوری به مشاهدۀ این سلسله مراتب ادامه می دهد تا زمانی که بتواند استرس زا ترین صحنه ها را بدون هیچ گونه اضطرابی ، تماشا کند . از طریق تکرار نمودن بازنمایی های قابل تصور از موقعیت های ارزیابی تهدید کننده در حالت ریلکسیشن عمیق ، انتظار می روند که پیوند میان صحنه های ارزیابی تهدید کننده و اضطراب ، ضعیف شود .  | داده های تحلیلی متا از کارامدی روش حساسیت زدایی منظم در کاهش اضطراب ، به خصوص اضطراب امتحان در میان دانش آموزان و دانشجویان ، حمایت می کند . این روش اگر بیشتر از سایر روش ها در کاهش اضطراب موثر نباشد اما حداقل به اندازۀ روش های دیگر نظیر آموزش ریلکسیشن ، هیپنوتیزم و آموزش مهارت ها ، موثر است . در هر حال ، وقتی که عملکرد شناختی ( مثلا پیشرفت آکادمیک ) ملاک باشد یا وقتی که نتیجه تحت ارزیابی قرار می گیرد حساسیت زدایی منظم کمتر جواب می دهد . |
| مدیریت اضطراب | این روش به افراد بسیار مضطرب آموزش می دهد همزمان که در حال ساخت موقعیت هستند موقعیت شان را که مرتبط با را با پاسخ های برانگیخنگی است شناسایی کنند و سپس از آنها بعنوان اشاراتی برای آغاز نمودن ریلکسیشن بعنوان پاسخ کنار آمدن در موقعیت های تهدید کننده استفاده نمایند.  | تعدادی از تحقیقات از کارامدی این تکنیک در کاهش اضطراب ، حمایت می کند . بنابراین به نظر می رسد آموزش مدیریت اضطراب اگر چه نه بیشتر از سایر اقدامات اما به اندازۀ آنها در کاهش اضطراب ، نیرمند و کاراآمد است . کاهش اضطراب ناتوان کننده برای مدت زمانی به طول چند هفته تا چند ماه ، ادامه پیدا کرد .  |
| مدلسازی  | این تکنیک شامل نمایش زنده یا سمبلیک ( مثلا از طریق نوار ویدئویی ) از رفتارهای مطلوب کنار آمدن در یک موقعیت استرس زا است به گونه ای که فرد مضطرب بتواند از این رفتارها تقلید نماید . چنین فرض می شود که قرار گرفتن در معرض مدل هایی که رفتار تطبیق پذیر را نشان می دهند می تواند نقش مثبتی در تسهیل عملکرد ایفا کند . از فرد خواسته می شود صحنۀ ارزیابی استرس زا را به روشنی تصور کند و بر اضطراب و پاسخ مربوطه-علایم ایجاد شده تمرکز کند ( مثلا تپش قلب ، تنش گردن و شانه ها ، خشکی دهان و افکار فاجعه آمیز ) . سپس به فرد آموزش داده می شود تا از این علایم استفاده کند و مهارت های کنار آمدن تطبیقی را اعمال کند تا تنش خود را از بین ببرد و اضطراب خود را کاهش دهد قبل از آنکه میزان آن خیلی شدید گردد .  | تعدادی از تحقیقات ، از کارامدی روش مدلسازی در درمان اضطراب حمایت می کنند . به ویژه ، قرار گرفتن در معرض مدل های کارآزموده و توجه نمودن به راهنمایی های سازندۀ شناختی هدایت کننده برای عملکرد افراد مضطرب ، سودمند است . گواه این سودمندی بیشتر ، رفتار مدل است که با نگرانی و تنشی که همراه اضطراب است بطور موفقیت آمیزی کنار می آید . |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| کارآمدی | توصیف | درمان |
| **2-اقدامات متمرکز بر شناخت** |
| تعدادی از تحقیقات تجربی از اثر سودمند دستورالعمل های حواسی بر اضطراب و عملکرد شناختی دانش آموزان بسیار مضطرب ، حمایت می کنند . دستورالعمل های کاری که اطلاعاتی دربارۀ استراتژی های صحیح حل مسئله و اجتناب از نگرانی پیش اشغال کنندۀ خود در اختیار امتحان دهندگان قرار می دهد که مخصوصا می تواند به عملکرد شناختی افراد مضطرب ، کمک می کند .  | این روش ، در زمینۀ سوق دادن حواس به سمت تفکر متمرکز بر کار ، آموزش های ویژه ای ارائه می دهد و بر اجتناب ورزیدن از تفکر بی ربط با کار و نگرانی بی حاصل ، تاکید می کند . روش حواسی-شناختی ، کاستی های عملکرد را با انحراف حواس مرتبط می داند . این انحراف حواس ناشی از تفکر متمرکز بر خود است که با بار زیادی که توسط مولفۀ نگرانی اضطراب حاصل شده همراه می شود . با سوق دادن حواس به سمت کار و کاهش دادن نگرانی و افکار بی ربط ، منابع شناختی آزاد می شوند و وقتی که به سمت کار سوق داده شدند عملکرد بهبود می یابد . برنامه های آموزشی حواسی به طور سنتی دستور العمل هایی در اختیار افراد قرار می دهد تا وقتی افراد در حال انجام کارهای مختلف آکادمیک هستند به طور کامل به کار توجه کنند و از تفکر مرتبط با خود ، اجتناب کنند .  | آموزش حواسی-شناختی |
| تحقیقات نشان می دهد درحالی که بازسازی شناختی اضطراب را کاهش می دهد بهبود ملازمی در عملکرد ایجاد نمی شود . تعدادی از مطالعات ، مدارکی را ارائه داده اند که نشان می دهد این تکنیک ها ممکن است در کاهش اضطراب موثر باشند . در هر حال ، بهبود در عملکرد شناختی ، با ثبات به مراتب کمتری مشاهده می شود .  | توجیه این روش آن است که بوسیلۀ آموزش نحوۀ کنترل نمودن شناخت های بی ربط با کار که عامل ایجاد اضطراب و انحراف حواس از عملکرد کاری هستند افراد می توانند بر اضطراب خود تسلط یابند . مهم ترین روش های درمانی شناختی در اقدامات درمانی اضطراب امتحان عبارتند از درمان برانگیزندۀ عقلانی و بازسازی عقلانی سیستماتیک . هر دوی این روش ها مبتنی بر این فرضیه هستند که اضطراب یا اختلال هیجانی ناشی از تفکر غیر منطقی و نامعقول است . دو اعتقاد نامعقول کلیدی که باعث ابقای اضطراب می شوند این است که یک فرد به هر قیمتی می بایست موفق شود و این موفقیت مساوی ارزش خویشتن است . به افراد مضطرب آموزش داده می شود که چگونه عقاید نامعقول شان را بشناسند ، آنها را شدیداً به چالش بکشند ، آنها را مورد پرسش قرار بدهند و با آنها جدال کنند و دیالوگ های ناهنجار درونی را با ساختارها و عقاید معقول تر جایگزین کنند . احتمالاً بوسیلۀ اصلاح عقاید و الگوهای نامعقول ،از واکنش های هیجانی نامعقول کاسته خواهد شد و عملکرد بهبود می یابد . هدف بازسازی عقلانی سیستماتیک این است که به افراد مضطرب کمک کند تا افکار مزاحم بی ربط با کار راکه افراد را مشغول خود می کند را کشف کنند ، این افکار را تحت اشعاع قرار دهند و آنها را با خود اظهاری های مثبت که حواس افراد را به سمت کار سوق می دهد جایگزین کنند .  | بازسازی شناختی |
| بستۀ درمانی چند نمایی نظیر اصلاح شناختی رفتاری بخاطر در برداشتن دامنه های چندگانۀ مرتبط با اضطراب ، بیشترین احتمال موفقیت را دارد . این رویه ها در کاهش میزان اضطراب ناتوان کننده که توسط خود فرد گزارش شده است نسبتاً موثر هستند و بطور یکسانی ، کمتر یا بیشتر در کاهش مولفه های شناختی و انفعالی اضطراب موثر هستند . این رویه ها بواسطۀ در حدود یک دوم انحراف معیار استاندارد در نمونه های دانش آموزی ، عملکرد در امتحان را به طور متوسط بهبود می بخشند و بواسطۀ نزدیک به سه چهارم انحراف معیار استاندارد معدل دانش آموزان را افزایش می دهند .  | این روش یک برنامۀ چند وجهی است که تکنیک های متمرکز بر شناخت را با تکنیک های متمرکز بر هیجان را ادغام می کند ( همچنین آموزش مهارت در بسیاری از موارد ) بنابراین گویی بهترین ها را در اختیار افراد مضطرب قرار می دهد . این درمان چند نمایی تلاش می کند به مظاهر چند گانۀ اضطراب در محیط طبیعی شرایط امتحان رسیدگی کند . این مظاهر عبارتند از : گرایشات انگیزشی یا انفعالی ، الگوهای فکری نامعقول ، ضعف های مهارتی . تاکید دوگانۀ این روش بر اصلاح فرآیندهای هیجانی و افکار نامعقول و شناخت ها باعث بوجود آمدن شیوۀ قدرتمندی می شود که تکنیک های متمایل به هیجان را و تکنیک های متمایل به شناخت را با هم ادغام می کند تا اضطراب فرد را کاهش دهد و عملکرد او را بهبود ببخشد . این رویه مبتنی بر این فرضیه است که کاهش میزان اضطراب یک فرد هم شامل آموزش کاهش اضطراب و هم شامل بازسازی مفصل شناختی عقاید نادرست و تصورات غلط است .  | اصلاح شناختی رفتاری |