

بررسی رابطه پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان

فاطمه تیغ خوشدل

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه سراسری سمنان

چکیده

اضطراب امتحان یک پدیده جهانی و مشکل آموزشی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سرتاسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این پژوهش رابطه پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. آزمودنی‌ها ۳۹۶ دانش‌آموز سوم دبیرستان شهرستان شهریار از هر سه رشته (تجربی، ریاضی و انسانی) بودند که به‌عنوان نمونه تحقیق به‌طور خوشه‌ای انتخاب شدند و از آن‌ها خواسته شد تا به‌عنوان نمونه تحقیق به‌طور خوشه‌ای انتخاب شدند و از آن‌ها خواسته شد تا به آزمون اضطراب امتحان پاسخ دهند. در این تحقیق نشان داده شده است که بین پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد که به شرح زیر خواهد آمد: بین پرخاشگری دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. بین مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد.

کلمات کلیدی: اضطراب، پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان

مقدمه

پرخاشگری در خانواده، عامل خطر سازی مهم برای دامنه وسیعی از مشکلات بهداشتی در نظر گرفته شده است؛ از جمله پایین بودن وزن نوزادانی که هنگام تولد مادران شان در معرض خشونت همسران شان بودند (پارکر و همکاران، ۱۹۹۳). انسان از دیر باز تلاش کرده است با کلمات و واژه‌های مختلف، تمنیات، حالات احساسات و عواطف درونی خویش را ابراز دارد. به همین منظور در هنگام کشمکش درونی از اصطلاحاتی چون، دلهره، دلشوره و نگرانی استفاده کرده که در قرن بیستم «اضطراب» نامیده می شود. اضطراب حالت هیجانی نامطلوبی است که معمولاً با احساس رنج آور بیم و نگرانی همراه است. سطح معینی از اضطراب نه فقط برای رویارویی با خطر، برنامه ریزی کردن، مطالعه کردن، هشیار بودن در هنگام امتحان، احتیاط در هنگام رانندگی و امثال آن ضروری است بلکه چنانچه ترس و اضطراب به صورت محدود باقی بماند می تواند بسیار مفید هم باشد.

پدیدآیی همه انواع اضطراب در جریان تحول کودک از دیدگاههای مختلف تابع نوعی روابط موضوعی و مخصوصاً رابطه کودک با مادر تلقی شده است. با این همه پای متغیرهای موضوعی اضطراب امتحان (متغیرهای مربوط به جنسیت) احتمالاً به دلیل تأکید بیش از حد بر متغیرهای شخصیتی و شناختی هنوز به میدان تحقیقات گشوده نشده است.

فرضیه های پژوهش

- ۱- بین پرخاشگری دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- ۲- بین مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

مفهوم شناسی اضطراب

یکی از گسترده ترین قلمروهای تحقیق در چند دهه اخیر، اضطراب و حوزه‌های وابسته به آن بوده است. نویسندگان قرن هفدهم را عصر روشن بینی و قرن هجدهم را هم عصر منطقی و قرن نوزدهم را عصر پیشرفت و قرن بیستم را عصر اضطراب نامیده‌اند؛ اما مسلم است که اضطراب عصر و زمان نمی‌شناسد و همیشه همراه بشر بده است. (سعید، ۱۳۷۲).

اضطراب نوعی احساس تعمیم یافته بسیار ناخوشایند و اغلب مبهم است که با یک یا چند احساس جسمی مانند تپش قلب، تعریق، سردرد، بیقراری و تکرار ادراک همراه می‌باشد. اضطراب یک علامت هشدار دهنده است، خبر از خطری قریب الوقوع می‌دهد و شخص را برای مقابله با تهدید آماده می‌سازد (کاپلان^۱، و سادوک^۲، ترجمه پورافکاری، جلد دوم، ۱۳۶۸).

علائم اختلالات اضطرابی

در کل می‌توان علائم اضطراب را به چهار گروه شناختی، عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیکی تقسیم کرد این عناصر چهارگانه از هم مستقل نیستند بلکه عملکرد آن‌ها با کل ارگانیزم هماهنگ می‌باشد، عملکرد اصلی این علائم، به وجود آوردن پاسخهای تطابقی در موقعیتهای خطرزا است (بک^۳ و امری^۴، ۱۹۸۵).

الف) علائم شناختی شامل مشکلات حسی-ادراکی (مانند احساس غیر واقعی و گوش به زنگی) مشکلات تفکر (مانند حواس پرتی و اشکال در به خاطر آوری مطالب) و اشکالات مفهومی (مانند تحریف شناختی) می‌شود.

¹ Kaplan

² Sadock

³ Beck

⁴ Emery

نظریه های شناختی

در نظریه های شناختی اعتقاد بر این است که رویدادها یا مشکلات عامل بروز اضطراب و استرس نیستند بلکه تعبیر و تفسیر شخص از این حوادث منجر به بروز این مشکلات می شود هر چند نظریه های مختلف جنبه های متفاوتی را در بر می گیرد، اما در نظریه های شناختی عقیده بر این است که اضطراب معمولاً در اثر عملکرد نادرست و اشتباه ناشی از ادراک خطر بروز می کند. به علاوه تجزیه و تحلیل های مفصل و بازسازی الگوهای غلط و غیر منطقی تفکر در بروز اضطراب مؤثر است.

نظریه پدیدار شناختی

براساس نظریه پدیدار شناختی اضطراب انسان می تواند از طریق انکار یا تحریف، مانع آگاهی از تجربه هایی شود که برای ساختار فعلی خویشتن تهدید کننده است اضطراب واکنشی به ادراک نیمه هشیار است تجربه ای که می تواند هشیار شود و با ساختار خویش نا همخوان گردد و بنابراین تغییری را بر خود پنداره تحمیل می کند. ناهمخوانی بین خویشتن و تجربه به عنوان یک منبع دائمی تنش و تهدید باقی می ماند و فرد برای کاهش تنش به مکانیزم های دفاعی متوسل می شود (پروین^۵؛ ترجمه جواد و کدیور، ۱۳۷۴).

راجز^۶ معتقد است که اضطراب نتیجه ناهماهنگی و تعارض بین تجربه های واقعی و ادراک از خویشتن می باشد و هر تجربه ای که با سازمان یا ساخت خود در تعارض باشد ممکن است به عنوان یک تهدید ادراک شود (شفیع آبادی، ۱۳۶۸). مفهوم شناسی اضطراب امتحان

اضطراب امتحان یکی از اضطراب های موقعیتی است که با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون ها دانش آموز و دانشجو در مراکز آموزش رابطه تنگ تنگ دارد (هیل^۷، ۱۹۸۴). قدمت این مسئله به اندازه آزمون هایی است که برای ارزیابی عملکرد ساخته شده است. اشپیل برگر و همکاران از سال ۱۹۸۸ مقالاتی را در مورد ماهیت اضطراب امتحان مربوط به پنج دهه قبل ذکر می کنند، اما مطالعه اضطراب به طور جدی از حدود چهار دهه قبل با مطالعه ساراسون^۸ و مندلر (۱۹۵۲) که اکنون پژوهشگران مشهوری در زمینه اضطراب و یادگیری هستند آغاز شد.

علائم فیزیولوژیک اضطراب امتحان

ارزیابی و سنجش فیزیولوژیکی اضطراب کودکان و نوجوانان زمینه جدیدی از ارزیابی رفتاری است. با توجه به تحقیقات انجام شده آشفتگی معده، بهم خوردن ساعت های خواب و آرامش، تغییراتی در میل به غذا، ضعف، سرگیجه، تغییر فشار خون، میزان نبض و ترشح هورمون های آدرنالین و نورآدرنالین در افرادی که دارای اضطراب امتحان هستند در ایام امتحانات و به ویژه هنگام امتحان افزایش می یابد. همچنین در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان، در امتحان های شفاهی، تپش قلب، پدیدگی رنگ صورت، لکنت زبان، حرکت های غیر اداری دست و پا، تغییر صدا، لرزش بدن و صدا، تغییر های بدن، خشکی دهان و عرق کردن بازو است. ممکن است دانش آموزی برخی از علائم فوق را همراه با علائم شناختی داشته باشد و دانش آموز دیگر علائم متفاوت دیگری داشته باشد. مفهوم شناسی پرخاشگری

از نظر مفهومی، واژه پرخاشگری ناظر به نوع شدت عمل در مقابل دیگران به مفهوم کلی اعم از فردی، جمعی، کلامی، رفتاری ایجابی و سلبی است (طاهری، ۱۳۸۱).

⁵ Pervin

⁶ Rogers

⁷ Hill

⁸ Sarason

پرخاش معنای متقن و مشخصی ندارد؛ برای نمونه برخی از تعاریف آن تنها بر جنبه فیزیکی تأکید کرده، هر فعل یا رفتار تهدیدآمیزی را که به قصد ایراد صدمه صورت گیرد و عملاً به ایراد صدمه و آسیب منجر شود یا احتمال ایراد صدمه و آسیب را در پی داشته باشد، در زمره رفتارهای پرخاشگرانه محسوب می‌کنند. سازمان جهانی بهداشت در تعریف خود از پرخاش بیان می‌دارد: «پرخاش استفاده عمدی از نیرو یا قدرت فیزیکی، ارباب یا تهدید بر خود یا دیگری است که علیه یک گروه یا جامعه صورت گرفته و به آسیب جسمی مرگز یا آسیب روانی سوء رشد و تکامل یا محرومیت منجر شود یا احتمال وقوع این نتایج متصور شود» (سازمان جهانی بهداشت، ۱۳۸۰).

نظریه پرخاشگری و خشونت

صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی در مورد پرخاشگری به دو دسته تقسیم شده‌اند: گروهی که معتقدند پرخاشگری ذاتی و فطری است و گروهی که آن را حاصل عوامل اجتماعی و در نتیجه آموختنی می‌دانند. تحقیقات لئونارد برکوویتز در مورد پرخاشگری نشان داده است که حتی مشاهده آلات و ابزار پرخاشگری می‌تواند در شخص مشاهده کننده حالت پرخاشگری را برانگیزد و نیز در مورد فرضیه ناکامی- پرخاشگری، محققان پس از گزارش نتایج گروه بیل کوشیدند این آزمایش را دنبال کنند، اما بیشتر آزمایش‌ها نشان داد که پرخاشگری نتیجه حتمی و اصلی ناکامی نیست. در این مورد به تحقیقات بارکر دمبو لوین و سی یرز می‌توان اشاره کرد. همچنین، در نقاطی از جهان و در بعضی فرهنگ‌ها اصولاً چیزی به نام پرخاشگری وجود ندارد؛ مثلاً به گفته اتوکلاین برگ در یکی از قبایل وقتی دو نفر با هم اختلاف یا نزاعی دارند، به جای جنگ و دعوا مراسمی انجام می‌دهند که به آن پتلاچ گفته می‌شود؛ بدین صورت که هر یک از آن‌ها به خانه خود می‌روند و اموال خود را آورده، در بین افراد قبیله تقسیم می‌کنند. همچنین، در قبیله دیگری موارد اختلاف را به شعرگویی در حضور جمع و هجو کردن یکدیگر مطرح می‌کنند و قبیله داوری می‌کند که در این مشاعره چه کسی برنده شده است و برنده مشاعره طبعاً برنده دعوا شناخته می‌شود؛ به عبارت دیگر، پرخاشگری در این موارد لاقبل با ملاک همگانی بودن مطابقت نمی‌کند.

مفهوم شناسی مهارت‌های ارتباطی

ارتباط بین-فردی جزو بزرگترین پیشرفت‌های بشر به شمار می‌آید، اما اغلب مردم قادر به برقراری یک ارتباط خوب و مؤثر نیستند و برقراری ارتباط رویارو را کاری دشوار می‌یابند (بولتن، ۱۳۹۷). بر اساس طبقه بندی سازمان جهانی بهداشت مهارت‌های بین فردی و ارتباطی، آنهایی هستند که با ارتباط کلامی و غیرکلامی، گوش دادن فعال، مهارت‌های مذاکره، مهارت شروع و خاتمه یک ارتباط مؤثر، مهارت ابراز وجود یا جرأت‌ورزی، توانایی حل تعارضات بین فردی و نظایر اینها مرتبط هستند (براون، یو و اترنتون، ۲۰۲۰). از آنجایی که بعضی دانش‌آموزان اغلب در تعاملات اجتماعی مناسب با بزرگسالان و همسالان دچار مشکل می‌شوند و از روبرو شدن با واقعیت و برقراری رابطه صمیمانه با دیگران مضطرب شده و از بودن در موقعیت‌های جدید اجتماعی خودداری می‌ورزند؛ دچار اندوه و پریشانی فراوان گردیده و در صورت تعامل با دوستان و نزدیکان نیز همین احساس را دارند. آنان معمولاً مهارت‌های ضروری برای آغاز تعاملات مثبت و هدفمند با دیگران و نیز تداوم آن را ندارند، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را خودبه خود یاد نمی‌گیرند و مهارت‌ها را باید به آن‌ها آموزش داد تا از این طریق بتوانند از ترس خود درمورد ارزیابی دیگران و اجتناب از موقعیت‌های مختلف بکاهند (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۶). تحقیقات آرلی (۲۰۰۴)، به نقل از حاتمی و همکاران، (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که افراد فاقد مهارت‌های ارتباطی به‌طور کلی مهارت‌های زندگی مناسب، در موقعیت‌های مختلف دچار مشکل می‌شوند. چنانچه این افراد به‌طور صحیح و به مقدار مطلوب تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی با سایر مهارت‌های زندگی قرار بگیرند بهبودی چشمگیری خواهند داشت (MacEvilly, et al 2024).

همچنین مطالعات نشان دادند آموزش مهارت‌های ارتباطی اجتماعی، بخشی از برنامه‌های تعدیل رفتار است که به منظور اصلاح رفتارهای ناسازگار به کار گرفته می‌شود (حبیبی کلیدر و همکاران، ۱۳۹۸) و یکی از نمودهای رفتارهای ناسازگار در افراد، نگرانی آن‌ها از ارزیابی نامناسب دیگران می‌باشد که به‌عنوان یک عامل بازدارنده درون فردی است (لطفی و همکاران، ۱۳۹۲). در ترس از ارزیابی منفی اعتقاد بر این است که سایر افراد همیشه نسبت به او قضاوت منفی می‌کنند (رفیگل، ۲۰۱۹). ترس از ارزیابی منفی به‌عنوان نگرانی بیش از حد از پیش بینی و انتظار ارزیابی های بین فردی منفی تعریف می‌شود که افراد با ترس از ارزیابی منفی اضطراب زیادی را در موقعیت های اجتماعی تجربه کرده و تلاش می‌کنند که از رویارو شدن با موقعیت‌های اجتماعی که آن‌ها را تهدیدآمیز می‌دانند، اجتناب کنند (قدمپور و همکاران ۱۳۹۸). در افراد با ترس کم از ارزیابی منفی، محرومیت اجتماعی برای توجه به علائم پذیرش اجتماعی انگیزه می‌دهد، اما افراد با ترس از ارزیابی بالا، انگیزه ای برای انجام این کار وجود ندارد (تاناکا و ایکگامی، ۲۰۱۹).

پیشینه پژوهش

محمدی و همکاران در سال ۱۴۰۲ پژوهشی با عنوان " تاثیر تعارض والد -فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی ناسازگارانه در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه " انجام دادند. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر تعارض والد -فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی ناسازگارانه در دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۸۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه پرخاشگری Eysenck and Glyn Wilson (۱۹۷۵)، پرسشنامه تعارض والد - فرزند Fine et al (۱۹۸۳)، پرسشنامه عملکرد خانواده اصلی Hovestadt et al (۱۹۸۵) و پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگارانه Terry Short et al (۱۹۸۵) بود که روایی و پایایی آن به تایید رسید. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و حداقل سازی مربعات جزئی (PLS) و بکارگیری نرم افزارهای SPSS25 و Smartpls3 در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که تعارض والد- فرزند و عملکرد خانواده اصلی به‌صورت مستقیم و به صورت غیرمستقیم از طریق کمال‌گرایی ناسازگارانه بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه تأثیر گذار بود ($P < 0.05$). بر اساس نتایج می‌توان با کاهش تعارض والد- فرزند، تقویت عملکرد خانواده و همچنین هدایت صحیح کمال‌گرایی ناسازگارانه، پرخاشگری در دانش‌آموزان را کاهش داد.

پورجعفریان و مهرپویان ۱۴۰۲ مقاله ای تحت عنوان " هنجاریابی پرسش‌نامه پرخاشگری در دانش‌آموزان ورزشکار شهر مشهد " چاپ کردند. هدف از انجام این پژوهش هنجاریابی پرسش‌نامه پرخاشگری در دانش‌آموزان ورزشکار شهر مشهد بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان ورزشکار مقطع متوسطه دوره دوم شهر مشهد تشکیل دادند که از بین آن‌ها تعداد ۳۰۰ تن به شکل نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده پرسش‌نامه ۱۵ سؤالی پرخاشگری (ماکاروسکی و همکاران، ۲۰۱۳) بود که دارای ۳ مؤلفه (متهور، خطاکردن، ابراز وجود) است. روش امتیازگذاری به سؤال‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵) بود. روایی صوری پرسش‌نامه توسط اساتید متخصص روان‌شناسی ورزشی مورد تأیید قرار گرفت. آزمون‌های آماری مورد استفاده شامل ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی -تأییدی بود. یافته‌های پژوهشی نشان‌دهنده پایایی درونی ($\alpha = 0.83$) برای پرسش‌نامه پرخاشگری در ورزش بود. در خصوص روایی سازه و بر اساس میزان روابط و T-value، تمامی سؤال‌ها رابطه معناداری با مؤلفه‌ها داشتند و توانستند پیشگوی خوبی برای مؤلفه خود باشند. همچنین در خصوص روابط مؤلفه‌ها با مفهوم پرخاشگری نتایج نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها توانستند پیشگوی خوبی برای مفهوم پرخاشگری باشند. در نتیجه روایی و بیرونی مدل «پرخاشگری در ورزش» تأیید شد.

حسین پور و همکاران (۱۴۰۱) پژوهشی با عنوان " تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان " انجام دادند. هدف: پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی در افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. روش‌ها: طرح پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستان های شهرستان آستانه اشرفیه تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. ۲۴ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. برنامه آموزشی طی ۸ جلسه بر روی گروه آزمایش اجرا شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه خودکارآمدی (شرر، ۱۹۸۲) و پرسشنامه اضطراب اجتماعی (جراک، ۱۹۹۶) استفاده شد. یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P \leq 0/01$ و $P \leq 0/05$). همچنین نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری، اندازه اثر $0/40$ درصد برای متغیر خودکارآمدی و اندازه اثر بین $0/17$ و $0/51$ را برای اضطراب اجتماعی نشان داد. نتیجه‌گیری: این یافته‌ها می‌تواند ضرورت توجه برنامه ریزان و مسئولان آموزشی را به اهمیت نقش مهارت‌های ارتباطی در تقویت عملکرد شناختی دانش‌آموزان و تأثیر آن در بهبود اضطراب اجتماعی آنان، به دنبال داشته باشد.

زاتس و چاسین (۱۹۸۳) در مطالعه خود شناخت‌های کودکان دارای اضطراب امتحان بالا، متوسط و پایین را در یک موقعیت امتحان فرضی مورد بررسی قرار دادند. آزمودنی‌های دارای اضطراب امتحان بالا از آزمودنی‌های دارای اضطراب امتحان متوسط یا پایین به‌طور معنی‌داری افکار بازدارنده تکلیف بیشتری را (از جمله ارزیابی‌های منفی و افکار نامرتب با تکلیف) گزارش دادند. آزمودنی‌های دارای اضطراب امتحان بالا همچنین از آزمودنی‌های دارای اضطراب پایین ارزیابی‌های مثبت کمتری را گزارش دادند. در حالی که آزمودنی‌های دارای اضطراب امتحان متوسط تفاوت معنی‌داری از هیچ‌یک از دو گروه افراطی فوق نداشتند. جای تعجب است که گروه‌های دارای اضطراب امتحان متوسط و بالا از گروه دارای اضطراب امتحان پایین به‌طور معنی‌داری، افکار مرتبط با تکلیف بیشتری را گزارش دادند، اما تفاوت قابل توجهی با هم نشان ندادند. هم اضطراب امتحان و هم شناخت‌ها از نظر آماری رابطه مثبت معنی‌داری با عملکرد واقعی در تکلیف، پس از اینکه اثرات توانایی کنترل شد، داشتند.

زاتس و چاسین (۱۹۸۵) در مطالعه خود شناخت‌های کودکان دارای اضطراب امتحان پایین، متوسط و بالا را در شرایط امتحان واقعی مورد بررسی قرار دادند. کودکان دارای اضطراب امتحان بالا شناخت‌های بازدارنده تکلیف و خودارزیابی‌های مثبت کمتری را گزارش دادند. کودکان دارای اضطراب امتحان بالا همچنین افکار مرتبط با تکلیف خودگویی‌های مقابله‌ای نسبتاً بالایی را نشان دادند.

فرانکو^۹ و سانتو^{۱۰} (۱۹۹۰) در مطالعه خود با نام «تفاوت‌های جنسی در اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی» برخی از همبسته‌های شناختی و عملکرد مؤلفه‌های «نگرانی و هیجان‌پذیری» اضطراب امتحان را با توجه به تفاوت‌های جنسیتی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که در آزمودنی‌های مذکر، نگرانی با خود پنداره ضعیف و عملکرد تحصیلی پایین رابطه دارد حال آنکه در زنان روابط پیچیده‌تری یافته شد. به نظر می‌رسد که هیجان‌پذیری آن‌ها برخی اثرات تسهیل‌کننده بر عملکرد دارد.

تحقیقات گوناگونی نیز در زمینه رابطه هوشبهر و اضطراب امتحان انجام شده است ساراسون (۱۹۶۰)، بور^{۱۱} (۱۹۷۲) و همبری (۱۹۸۸) بین اضطراب امتحان و هوشبهر همبستگی منفی معنی‌داری به دست آوردند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان با سطوح مختلف هوشبهر از نظر تجربه اضطراب امتحان متفاوت می‌باشند. کودکان دارای هوشبهر متوسط در مقایسه با کودکان دارای هوشبهر بالا و پایین از اضطراب ناتوان‌زای بیشتری رنج می‌برند (هیل، ۱۹۷۶؛ ساراسون، ۱۹۶۱).

⁹ Franco

¹⁰ Santo

¹¹ Boor

برخی از پژوهش‌های مربوط به ادبیات اضطراب امتحان به بررسی جایگاه مهار با اضطراب امتحان پرداخته‌اند. در این رابطه دیمان^{۱۲}، هال^{۱۳}، استوت^{۱۴} (۱۹۹۱) فیدر^{۱۵} و ولک مر^{۱۶} (۱۹۹۰) بین اضطراب امتحان و جایگاه مهار درونی، همبستگی منفی معنی‌داری به دست آورده‌اند و این یافته‌ها بیانگر این است که بیرونی‌ها بر خلاف درونی‌ها مضطرب‌تر، پرخاشگر، جزم‌اندیش‌تر، بی‌اعتمادتر، شکاک‌تر و نامطمئن‌تر می‌باشند. همچنین آن‌ها اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌نمایند (فیدرو ولک مر، ۱۹۹۰).

تحقیقات دیگری درباره چگونگی شکل‌گیری گسترش الگوهای اضطراب در دوره دبیرستان انجام شده بر اساس یافته‌های این تحقیقات، بین دانش‌آموزان دختر و پسر در پایه هشتم تا دوازدهم از نظر میزان اضطراب امتحان و اضطراب عمومی سنجش شده تفاوت وجود دارد. در این رابطه ساراسون (۱۹۶۰) بین اضطراب امتحان و اضطراب عمومی همبستگی مثبت معنی‌داری به دست آورد. ساراسون معتقد است که مسائل فرهنگی در بعضی جوامع (خصوصاً آمریکا) برای تفاوت‌های جنسی بیشتر در نمره‌های اضطراب عمومی قابل‌پیش‌بینی روانشناختی در بین دانش‌آموزان پایه‌های اول تا دوازدهم و دانشجویان دانشگاه‌ها می‌باشد. این همبستگی در دانش‌آموزان رابطه قوی‌تر و مثبتی با اضطراب عمومی نشان داده است. همچنین همبری (۱۹۸۸) در پژوهشی دیگر بین اضطراب امتحان تهسیل‌کننده با اضطراب عمومی همبستگی معکوس گزارش نمود.

به‌طور کلی یافته‌ها بیانگر این است که افرادی که عزت‌نفس بالا دارند در برخوردهای اجتماعی در مقایسه با افرادی که عزت‌نفس پایینی دارند اثر بخش‌تر و کارآمدتر ظاهر شوند.

لیپزیت^{۱۷} (۱۹۵۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که کودکان و دانش‌آموزان دارای خود‌پنداره پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خود‌پنداره بالا، به‌طور معنی‌داری اضطراب بیشتری از خود نشان می‌دهند.

دادستان و دانش‌پژوه (۱۳۷۴) تحقیق را بر روی ۳۴۵ نفر از دانش‌آموزان سال‌های دوم و سوم رشته ادبیات و علوم انسانی شهر تهران انجام دادند. ابراز اندازه‌گیری «مقیاس اضطراب کتل» و مقیاس «مقیاس اضطراب امتحان ساراسون» بود. سطح اضطراب دانش‌آموزان در هر مقیاس اندازه‌گیری و ارتباط آن با معدل تحصیلی دروس اختصاصی و معدل کل دروس ثلث اول ارزشیابی شد. نتایج نشان داد که:

الف) مقیاس اضطراب امتحان با کلیه عوامل مقیاس اضطراب کتل همبستگی دارد و لذا رابطه بین اضطراب امتحان و عوامل اضطرابی شخصیت تأیید شد.

ب) سطح اضطراب امتحان بر مدل کل دروس اختصاصی به‌طور معنی‌داری مؤثر بود و بر این اساس تأثیر اضطراب امتحان بر کاهش عملکرد تحصیلی روشن شد؛

ج) پاره‌ای از عوامل اضطرابی کتل به‌طور معنی‌داری بر نمره‌های تحصیلی تأثیر داشتند.

ابوالقاسمی (۱۳۷۴) پژوهشی تحت عنوان «ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی رابطه اضطراب امتحان با اضطراب عمومی، عزت‌نفس، پایگاه اقتصادی - اجتماعی، انتظارات معلم و عملکرد تحصیلی» انجام داد. هدف از این پژوهش ساخت مقیاس اضطراب امتحان، بررسی رابطه احتمالی بین اضطراب امتحان با هر یک از متغیرها و بررسی همبستگی چند گانه متغیرهای مورد مطالعه با اضطراب امتحان بود. نتایج نشان داد که فقط اضطراب عمومی تغییر معنی‌داری را بین متغیرهای مورد مطالعه و اضطراب امتحان به وجود آورد.

در زمینه رابطه بین اضطراب امتحان و اضطراب عمومی، پژوهش دیگری نیز توسط همبری (۱۹۸۸) صورت پذیرفته است که بیانگر همبستگی مثبت معنی‌داری بین این دو سازه نمره‌های مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت یا مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و

¹² Deman

¹³ Hall

¹⁴ Stout

¹⁵ Feather

¹⁶ Volkmer

¹⁷ Lipsitt

نمره‌های مقیاس اضطراب عمومی کودکان ساراسون به دست آورد. همچنین ضرایب همبستگی منفی معنی‌داری بین مقیاس عزت نفس با نمره‌های مقیاس اضطراب عمومی در هر یک از سطوح کلاس چهارم تا هشتم به دست آمد. علاوه بر آن ضرایب همبستگی منفی معنی‌داری بین مقیاس عزت نفس با نمره‌های مقیاس اضطراب امتحان و اضطراب عمومی در دختران و پسران گزارش شد. همچنین تحقیقات ماهانی (۱۹۷۵) و شوماخر^{۱۸} (۱۹۸۰) و همبری (۱۹۸۸) بین عزت نفس و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌داری را نشان داده است. علاوه بر آن دمان^{۱۹}، هال و استوت (۱۹۹۱) در مطالعه خود بر روی دانشجویان دختر و پسر ضریب همبستگی منفی معنی‌داری را بین اضطراب امتحان و عزت نفس گزارش نمودند. همچنین آن‌ها ضرایب همبستگی منفی معنی‌داری را بین مؤلفه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری با عزت نفس به دست آوردند. رین برگ^{۲۰} (۱۹۸۲) عزت نفس پایین را یک عامل برجسته در اضطراب امتحان ذکر می‌کند. پاتالانو^{۲۱} و دروسا^{۲۲} (۱۹۹۱) رابطه منفی معنی‌داری بین نمره‌های اضطراب امتحان، نمره‌های مقیاس عزت نفی پیرز - هریس و تغییر نسبی در نمره‌های خواندن نشان دادند.

طرح تحقیق

این پژوهش، یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. در این پژوهش در پی این هستیم تا رابطه پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان را بررسی کنیم.

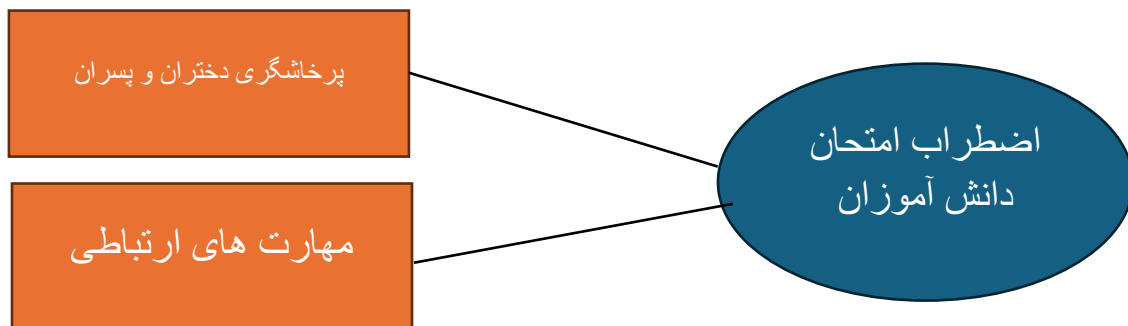
جامعه تحقیق

جامعه مورد تحقیق عبارت از کل دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان‌های دولتی درسه رشته علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در شهرستان شهریار است که حدود ۱۹۷۳۴ نفر برآورد می‌شود.

نمونه تحقیق و روش نمونه‌گیری

نمونه مورد نظر در دو مرحله و به صورت کاملاً تصادفی از جامعه تحقیق انتخاب شد. در مرحله اول بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، تعداد ۴ دبیرستان از مجموع ۹ دبیرستان شهر شهریار گزینش شد (۲ دبیرستان دخترانه و ۲ دبیرستان پسرانه). سپس به شیوه تصادفی ۳۹۶ آزمودنی از بین دبیرستانها انتخاب شدند (۱۹۵ پسر و ۲۰۱ دختر) و به‌عنوان نمونه تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. نهایتاً ۵۰٪ آزمودنی‌ها ($n=174$) مورد بررسی قرار گرفتند.

مدل مفهومی پژوهش



شکل ۱. مدل مفهومی

¹⁸ Shoemaker

¹⁹ Deman

²⁰ Rhein berg

²¹ Patalano

²² Derosa

ابزار سنجش

در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از سه آزمون به شرح زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه اضطراب امتحان^{۲۳} (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۴).

ب) پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (سامانی، ۱۳۸۶).

ج) آزمون اضطراب کتل^{۲۴} (کتل، ۱۹۵۷؛ به نقل از دادستان، ۱۳۷۶)

د) پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی نوجوانان ایندربیتزن و فوستر (TISS) (Inderbitzen. H.M. & Garbin.) (C.P. (۱۹۹۲)).

پرسشنامه اضطراب امتحان (TAL)

پرسشنامه اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۴) مشتمل بر ۲۵ ماده است که آزمودنی بر اساس یک مقایسه چهار گزینه ای (هرگز=۰؛ به ندرت=۱؛ گاهی اوقات=۲ و اغلب اوقات=۳) پاسخ می گوید. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۷۵ است هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند نشان دهنده اضطراب بیشتری است.

برای سنجش همسانی دورنی TAL از ضریب آلفای کرو نباخ استفاده شد. براساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنیهای دختر و پسر به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۲ می باشد.

برای سنجش پایایی^{۲۵} پرسشنامه TAL، این آزمون مجدداً پس از چهار هفته تا شش هفته به ۹۱ آزمودنی دختر و پسر که در مرحله اول شرکت داشتند، داده شد. ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنیهای دختر و پسر به ترتیب $r=0/77$ ، $r=0/88$ و $r=0/67$ می باشد که رضایت بخش است.

همچنین به منظور سنجش اعتبار^{۲۶} TAI از مقیاس حرمت خود کوپر اسمیت (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷) استفاده شد که ۵۸ ماده دارد و از اعتبار و روانی رضایت بخش برخوردار است. (نیسی، ۱۳۵۸؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸). ضرایب همبستگی بین نمره‌های کل آزمودنی‌ها در مقیاس حرمت خود کوپر اسمیت با TAL به ترتیب $r=0/57$ ، $r=0/68$ و $r=0/43$ (P=0/001) می باشد.

پژوهشگران همچنین هنجارهای نمره‌های آزمودنیهای نمونه (N=781) را به صورت درصدی محاسبه می کنند و با مقایسه نمره-های آزمودنیهای دختر و پسر در پرسشنامه TAL به وسیله یک آزمون T نتیجه گیری می کنند که نمره‌های آزمودنیهای دختر در پرسشنامه TAL به طور معنی داری بیشتر از نمره‌های آزمودنیهای پسر می باشد (P(0/001) و $df=524$ و $t=3/31$). در پایان پژوهشگران نتیجه گیری می کنند که مقیاس TAL واجد شرایط لازم برای کاربرد در پژوهشهای روان شناختی و تشخیص اضطراب امتحان در کودکان و نوجوانان در مدارس می باشد.

نمونه‌هایی از ماده‌های این پرسشنامه به این شرح می باشد.

- هرچه به روز امتحان نزدیکتر می شوم یادگیری مطالب برایم دشوارتر می شود.

- به محض اینکه چشم‌هایم به سوالات می افتد، حس می کنم که هیچکدام را بلد نیستم.

- هنگام امتحان تمام بدنم می لرزد.

²³ Test Anxiety Inventory

²⁴ Cattle Anxiety

²⁵ Reliability

²⁶ Validity

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری

به منظور اندازه گیری پرخاشگری دانش‌آموزان از پرسشنامه پرخاشگری باس- پری استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است که شامل ۲۹ گویه و ۴ زیر مقیاس پرخاشگری جسمانی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت می باشد. نمره گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه ای از شبیه من نیست تا کاملاً شبیه من است می باشد. دو گویه ۹ و ۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نمره کل برای پرخاشگری با مجموع نمرات زیر مقیاس ها به دست می آید. باس و پری ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۸۹ و پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش کرده اند. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه توسط سامانی ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین همبستگی بالای عوامل با نمره کل پرسشنامه، همبستگی ضعیف عوامل با یکدیگر و مقادیر ضریب آلفا همگی نشان دهنده کفایت و کارایی این پرسشنامه برای کاربرد پژوهشگران، متخصصان و روانشناسان در ایران است. سامانی در پژوهشی با عنوان " بررسی پایایی و روایی پرسش نامه پرخاشگری باس و پری " ضریب پایایی این پرسش نامه به شیوه بازآزمایی برابر با ۰,۷۸ است که بیانگر ضریب پایایی مطلوب می باشد.

آزمون اضطراب کتل

آزمون اضطراب کتل (کتل، ۱۹۵۷؛ به نقل از دادستان، ۱۳۷۶) یک آزمون ۴۰ سئوالی است که ۲۰ ماده اول آن اضطراب پنهان و ۲۰ ماده دوم آن اضطراب آشکار را می‌سنجد و روی هم رفته نمره کلی اضطراب را نشان می‌دهد. پرسشها، اضطراب آزمودنی‌ها را از نمره صفر تا دو می‌سنجد. حداقل نمره خام آزمودنی‌ها در این مقیاس صفر و حداکثر آن ۸۰ خواهد بود. آزمون اضطراب کتل را می‌توان به صورت فردی و گروهی در هر دو جنس، در همه سنین بعد از ۱۵-۱۴ سالگی و در اکثر فرهنگ‌ها به کار بست. مقیاس حاضر یک تشخیص نخستین است و می‌توان آن را پس از یک هفته یا بیشتر مجدداً به کار بست بدون آنکه آزمودنی بخش مهمی از پاسخ‌های گذشته خود را به یاد آورد. این آزمون در مورد ۱۶۳۴۲ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران نرم گیری شده است (دادستان، ۱۳۷۶). اضطراب کلی مقیاس کتل با شاخص‌های دیگر اضطراب مثل، ولش و تیلور همبستگی بالایی حدود ۰/۷۲ دارد. اضطراب آشکار آن با مقیاس پورسل حدود ۰/۵۱ همبستگی با مقیاس تیلور حدود ۰/۶۵ همبستگی و با مقیاس نیدلین ۰/۴۳ همبستگی دارد (افشار، ۱۳۸۰).

نمونه‌هایی از ماده‌های این آزمون بدین شرح می‌باشد:

- تمایل دارم که خود را به دست احساسات حسادت آمیز بسپارم.
- احساس اضطراب می‌کنم مثل اینکه چیزی می‌خواهم بدون آنکه بدانم چیست.
- همواره به خود می‌گویم که حواس پرت نباشم و جزئیات را فراموش نکنم.
- گاهی برای چیزهای بسیار کوچک احساس گناه یا پشیمانی می‌کنم.

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی نوجوانان ایندربیتزن و فوستر (TISS)

این پرسشنامه توسط ایندربیتزن و فوستر در سال ۱۹۹۲ ساخته شده است. هدف از ساخت این پرسشنامه بررسی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی نوجوانان در دو مولفه می باشد. پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان (TISS) پس از تجدید نظر و اعتبار یابی در کشور ایران، دارای ۳۹ سوال می باشد.

این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت شش درجه ای بوده و دارای روایی و پایایی و نمره گذاری می باشد.

آموزش برخی از مهارت‌ها باید در سنین کودکی و نوجوانی، هنگامی که نوجوانان و کودکان انعطاف‌پذیری بیشتری دارند و برای آموختن و یادگیری آماده‌تر هستند، آغاز شود. یکی از مهارت‌هایی که فراگیری آن برای نوجوانان و جوانان از اهمیت بسیاری برخوردار است، یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌باشد. به دلیل ارتباطات گسترده‌ای که ما با محیط اجتماع خود داریم و تعاملاتی که روزانه با افراد مختلف در مکان‌های مختلف برقرار می‌کنیم، نیاز به یادگیری مهارت‌های اجتماعی داریم. یادگیری مهارت‌های اجتماعی باید در سنین پایین‌مورد توجه والدین و آموزگاران کودک قرار بگیرد، تا در سنین نوجوانی فرد از لحاظ بعد شخصیتی اجتماعی‌اش، آمادگی کافی و لازم داشته باشد.

این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت شش درجه‌ای می‌باشد. این پرسشنامه پس از اصلاح دارای ۳۹ سوال می‌باشد. این پرسشنامه توسط ایندربیتزن و فوستر در سال ۱۹۹۲ ساخته شده است (Inderbitzen. H.M. & foster.S.L) (۱۹۹۲).

مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی چیست؟

مهارت‌های اجتماعی به‌طور کلی، آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به ما اجازه‌ی برقراری و تعامل با اجتماع و افراد را می‌دهند. افراد با کسب مهارت‌های اجتماعی می‌توانند در جامعه خود به صورت موفق‌تر عمل کنند و ارتباطات بهتری را داشته باشند (Inderbitzen. H.M. & Garbin. C.P) (۱۹۹۲).

انواع مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی

مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی شامل انواع مختلفی از مهارت‌ها می‌باشند؛ مهارت‌هایی مانند:

- مهارت‌های همدلی و درک دیگران
- گوش دادن فعال به سخنان دیگران
- مهربانی و برقراری ارتباط موثر
- معاشرت کردن و مشورت کردن با دیگران
- احترام گذاشتن به دیگران
- مسئولیت‌پذیر بودن
- پیروی از قوانین و اصول
- پیروی از اخلاقیات و خیلی از موارد دیگر جز مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شوند که هر فرد خواهان ارتباط با جامعه، باید این موارد را کسب کند.

اكتساب این موارد خیلی سخت نیست و قطعاً امکان‌پذیر خواهد بود. با خواندن کتاب‌ها و داشتن مطالعات اجتماعی می‌توان این موارد را قطعاً کسب کرد. اگر بخواهیم من باب آموختن مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مثالی ذکر کنیم، باید گفت که، دانش‌آموزی که دارای مهارت‌های اجتماعی می‌باشد، به راحتی می‌تواند در جمع همسالان خود، خواه دوستان و خواه غریبه‌ها قرار بگیرد و با دیگران ارتباط برقرار کنند. دانش‌آموزان دارای مهارت‌های اجتماعی اگر با مشکلاتی مواجه شوند، می‌توانند به راحتی مشکلات خود را با دیگران بازگو کنند و از دیگران مشورت بگیرند.

روشهای آماری تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روشهای آماری شامل جداول توزیع فراوانی، شاخصهای مرکزی، شاخصهای پراکندگی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t و Z برای معنا دار بودن r پیرسون استفاده شده است تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهشی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس، آزمون معنی‌داری یک ضریب همبستگی و آزمون معنی‌داری تفاوت بین دو ضریب همبستگی برای نمونه‌های مستقل استفاده شد.

در ابتدا لازم است به مطلب مهمی اشاره شود و آن اینکه طبق جدول (۱) بین میانگین اضطراب امتحان آزمودنیهای دختر و پسر تفاوت وجود دارد و این اختلاف میانگینها در سطح $p(0/001)$ معنی دار می باشد. لذا در تحلیل فرضیهها در مواردی که نتایج متفاوت بوده دختر و پسر جداگانه تحلیل شده اند در غیر اینصورت به طور کلی تحلیل شده است.

جدول ۱. آزمون معنی داری اختلاف میانگین دختر و پسر در اضطراب

شاخص جنسیت	n	میانگین	اختلاف میانگین	D_f	t	p
پسر	73	95/28	-12/51	172	4/55	0/000
دختر	101	47/41				

فرضیه یک

«بین پرخاشگری دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد»

- ۱- انتخاب مدل: آزمون Z برای معنی داری همبستگی پیرسون
- ۲- فرض صفر: $H_0: p = 0$
- ۳- فرض مخالف: $H_a: p > 0$
- ۴- مشخصه آماری: $Z_{0b} = r\sqrt{n}$
- ۵- قاعده رد: با توجه به $a = 0/001$ اگر Z_{0b} بزرگتر از $2/58$ باشد. H_0 رد می شود و فرض مخالف تأیید می گردد.
- ۶- مشاهده نتایج:

جدول ۲. آزمون معنی داری رابطه پرخاشگری دختران و پسران و اضطراب امتحان دانش آموزان

شاخص متغیر	n	R	Z_{0b}	p
پرخاشگری پسران اضطراب امتحان دانش آموزان	174	0/341	4/49	0/000
پرخاشگری دختران اضطراب امتحان دانش آموزان	174	0/479	6/31	0/000

۷-تصمیم گیری

جدول (۲) نشان می دهد که ضریب همبستگی پیرسون بین پرخاشگری پسران با اضطراب امتحان دانش آموزان معادل $0/341$ می باشد که در سطح $p < 0/001$ معنی دار است، به عبارتی پرخاشگری پسران با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت دارد. ضریب همبستگی بین پرخاشگری دختران با اضطراب امتحان دانش آموزان معادل $0/479$ می باشد که سطح $p < 0/001$ معنی دار است، به این معنا که بین پرخاشگری دختران با اضطراب امتحان دانش آموزان نیز رابطه مثبت وجود دارد، لذا فرض پژوهش پذیرفته و فرض صفر رد می شود.

فرضیه دو

«بین مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد»

- ۱- انتخاب مدل: آزمون Z برای معنی‌داری همبستگی پیرسون
- ۲- فرض صفر: $H_0: P = 0$
- ۳- فرض مخالف: $H_a: P < 0$
- ۴- مشخصه آماری: $Z_{ob} = R\sqrt{n}$
- ۵- قاعده رد: با توجه به $\alpha = 0/001$ اگر Z_{ob} بزرگتر از $2/58$ باشد. H رد می‌شود و فرض مخالف تأیید می‌گردد.
- ۶- مشاهده نتایج:

جدول ۳. آزمون معنی‌داری رابطه مهارت‌های ارتباطی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان

p	Z_{ob}	r	n	شاخص متغیر
0/000	-7/17	-0/544	174	مهارت‌های ارتباطی پسران و اضطراب امتحان دانش‌آموزان
0/000	-3/38	-0/434	174	مهارت‌های ارتباطی دختران و اضطراب امتحان دانش‌آموزان

۷-تصمیم‌گیری

جدول (۳) نشان می‌دهد که همبستگی پیرسون بین مهارت‌های ارتباطی پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان معادل $-0/544$ می‌باشد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است، به عبارتی مهارت‌های ارتباطی پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه منفی دارد. همبستگی بین مهارت‌های ارتباطی دختران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان معادل $-0/434$ می‌باشد که سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است، به عبارتی که مهارت‌های ارتباطی دختران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد، لذا فرض پژوهش پذیرفته فرض صفر رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق نشان داد که بین مهارت‌های ارتباطی دختران و پسران با اضطراب امتحان دانش‌آموزان ارتباط منفی معنی‌دار وجود دارد. چند تبیین احتمالی برای این یافته مطرح می‌شود. عدم نقش‌پذیری جنسیتی یکی از تعیین‌کننده‌های اصلی این نتیجه محسوب می‌شود. بر اساس این نقش، افراد فارغ از جنسیت به ایجاد ارتباط و قبول آن به‌عنوان یک ویژگی اجتماعی تشویق می‌شوند به عبارتی مهارت‌های ارتباطی باعث کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان (و مؤلفه‌های آن، یعنی اجتناب و پریشانی اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی) شده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: تعداد روزافزون افرادی که با دیگران مشکل دارند، افرادی که دستخوش ترس از برخوردهای اجتماعی و کمرویی‌اند، نوجوانانی که هنگام ورود به جمع نمی‌دانند چه بگویند و چگونه رفتار کنند و احساس ناتوانی برای گفت‌وگو با مردم و عدم همکاری با آن‌ها دارند و نیز قادر به تصمیم‌گیری برای مسائل روزمره خود نیستند، همه باعث شیوع انواع اختلالات اضطرابی در نوجوانان می‌شود. افراد از ابتدا کمرو و یا اجتماعی متولد

نمی‌شوند بلکه آن‌ها در طی زندگی باید آموزش‌های لازم را ببینند (کایوند و همکاران، ۱۳۸۸). (استانفورد، ۱۹۵۸؛ موآوندا، ۱۹۹۳؛ به نقل از مهرگان، ۱۳۷۷). هرچند که توبیاس (۱۹۸۶) بین دو نوع اضطراب امتحان (تسهیل کننده / بازدارنده) و جنس دانش-آموزان رابطه‌ای پیدا کرد و دریافت که پسران بیشتر از دختران اضطراب امتحان تسهیل کننده دارند. همچنین زاتس و چاسین (۱۹۸۵) تأیید می‌کنند که زنان تمایل دارند تا عملکرد خود را از آنچه هست کمتر و مردان بر عکس بیشتر، ارزیابی کنند. هنگامی که فرد احساس تنش و اضطراب می‌کند، سیستم عصبی او میزان زیادی هورمون‌های استرس‌زا، از جمله آدرنالین و کورتیزول، ترشح می‌کند و بدن را در وضعیت مقابله با شرایط استرس‌زا قرار می‌دهد. در اثر ترشح این هورمون‌های استرس‌زا، تغییرات فیزیکی در بدن فرد ایجاد می‌شود؛ از جمله: افزایش ضربان قلب، انقباض عضلات، تشدید فشارخون و افزایش سرعت تنفس. این تغییرات بدنی، پیامی را به مغز منتقل می‌کنند که مغز درمی‌یابد فرد در موقعیت استرس قرار دارد، و در آن روند، بر رفتار و هیجانات فرد تأثیر می‌گذارد.

نتایج این تحقیق نشان داد که بین پرخاشگری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. بدین معنا که با بالا رفتن میزان پرخاشگری، اضطراب امتحان دانش‌آموزان نیز بالا خواهد رفت. سالیوان هر اضطراب را تابع رابطه کودک با محیطی که برای وی معنا دار هستند می‌داند و در این میان نقشی اساسی برای یادگیری قائل است چه معتقد است که اضطراب نتیجه انحصاری باز خورد پرخاشگری است. اگر پسران در مقایسه با دختران معمولاً از نظر جسمی پرخاشگرتر هستند، اما آیا دختران در مقایسه با پسران بیشتر از پرخاشگری کلامی نظیر فریاد زدن استفاده نمی‌کنند؟ هنگامی که پرخاشگری کلامی نیز بررسی می‌شود تفاوت‌های جنسیتی حذف شده و حتی گاهی اوقات میزان بروز آن در دختران بیشتر گزارش می‌شود (شایگان فرد و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین دختران احتمالاً بیشتر نوع خاصی از پرخاشگری را نشان می‌دهند که پرخاشگری رابطه‌ای نامیده می‌شود و رفتاری را دربر می‌گیرد که در آن به ایجاد تنفر نسبت به دیگران به وسیله شایعه پراکنی‌های کینه توزانه یا نادیده گرفتن دیگران به علت عصبانیت منجر می‌شود (Byrne, G. & Cullen, C). (۲۰۲۴).

انواع اضطراب، اکتسابی است که از راه یادگیری با برخی موقعیت‌ها پیوند می‌خورد و در شرایط بعدی نیز وقتی که پاسخ‌های اضطرابی مشاهده می‌شود شخص از موقعیت‌های اضطرابی اجتناب می‌کند چون هیچگاه به ارزیابی مجدد تهدید مورد نظر نمی‌رسد و راهی برای کنار آمدن با آن جستجو نمی‌کند به تقلیل واکنش‌های اضطرابی خود ممکن است واکنش درونی اضطراب را یاد بگیرد. بیشترین نوع اضطراب در دوران کودکی، اضطراب جدایی از والدین است. بطوری که کودک مدرسه نمی‌رود، علائم جسمانی دارد و از درد‌ها مختلف شکایت می‌کند، خوابش بهم می‌ریزد، شب‌ها کابوس می‌بیند و نمی‌تواند از مادرش جدا شود. وجود همه این علائم تا حدی طبیعی است اما باید اضطراب جدایی را از اختلال اضطراب جدایی تفکیک کرد (جاهدی و بدری، ۱۴۰۲). نتیجه گیری نهایی

به‌طور کلی نتایج تحقیق، متغیرهای موضوعی اضطراب امتحان را تأیید نمود و نشان داد که اضطراب امتحان تابع نوع روابط موضوعی است. اضطراب و تشویش درونی براساس موضوعات مبهمی است که پیش بینی می‌کنیم و سبب به وجود آمدن حالت‌های درونی منفی می‌شود که در نتیجه اضطراب امتحان آنان را افزایش می‌دهد. اضطراب امتحان ناشی از روابط موضوعی چیزی نیست که یک روزه دانش‌آموزان را مبتلا کرده باشد بلکه از دوران کودکی در نتیجه تعامل والدین با کودک شکل می‌گیرد. اضطراب والدین به‌طور مستقیم به فرزندان انتقال داده می‌شود و این انتقال می‌تواند حتی از دوره جنینی شروع شده باشد سپس اضطراب و احساس ناامنی در کودک بعدها به صورت اضطراب امتحان بروز می‌نماید. هنگامی که اضطراب سبب مشکلات عملکردی در کودک یا خانواده شود باید مورد توجه و اهمیت قرار گیرد و نیاز به مداخله پیدا می‌کند. خانواده باید دانش‌آموزان را در راه رسیدن به هدف پشتیبانی کنند و احساس ایمنی را در آن‌ها ایجاد نماید و همین احساس ایمنی باعث بالا رفتن اعتماد به نفس و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان می‌شود. در واقع همه ما انسان‌ها گهگاهی در مواجهه با موقعیت‌هایی نامعلوم، ترسناک یا چالش‌برانگیز دچار خشم می‌شویم. خشم نیز احساس مهم و ارزشمندی است که کارکرد اجتماعی دارد و یک حس بسیار طبیعی

در انسان است که برای محافظت از ما در برابر تهدیدهای احتمالی طراحی شده است، اما عدم داشتن مهارت لازم در بیان و مدیریت آن می‌تواند برای فرد مشکل ساز شود. البته پرخاشگری یک مشکل جهانی در بین همه‌ی نوجوانان است و مختص یک فرهنگ یا جامعه نیست (لیو و همکاران، ۲۰۲۴). در تبیین احتمالی پژوهشگر نیز می‌توان گفت: یکی از علل ناتوانی در کنترل استرس و عدم ارتباط مؤثر با همسالان پرخاشگری می‌باشد. دانش‌آموزان پرخاشگر در معرض خطر اختلالات رفتاری و عاطفی قرار دارند. آن‌ها با آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی مانند مهارت‌های کنترل خشم و مدیریت تعارض، حل‌اختلاف‌نظر از طریق ایفای نقش و ارتباط مؤثر میزان اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان کاهش داد. پیشنهادها

الف) می‌توان این تحقیق را در نمونه‌های بزرگتر با حجم وسیعتر (کل دانش‌آموزان استان تهران یا در سطح کشور) نیز اجرا نمود.
ب) ارتباط اضطراب امتحان می‌تواند با متغیرهای دیگری چون هوش، ترتیب تولد، وضعیت اقتصادی - اجتماعی، و غیره بررسی گردد.

ج) این تحقیق می‌تواند در سطوح دانشگاه، راهنمایی و ابتدائی نیز اجرا گردد.

د) به والدین پیشنهاد می‌شود که برای کاهش اضطراب امتحان بر نقاط مثبت و توانمندیهای یادگیرنده تأکید داشته باشند. اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی را در آن‌ها تقویت نموده از آن‌ها انتظارات معقول داشته باشند و آرامش خاطر آن‌ها را فراهم نمایند. در سایه اینگونه روشهاست که یادگیرنده فردی مسئول و دارای اسناد علی درونی باز خواهد آمد و در مسیر پیشرفت تلاش خواهد کرد و شکستهای کوچک وی را مضطرب و نگران نمی‌کند.

نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های مشابه می‌تواند توسط درمانگران و روانشناسان در سطح جامعه مورد استفاده قرار گیرد و از مداخلات مبتنی بر پرخاشگری و مهارت‌های ارتباطی در جهت بهبود و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان استفاده شود. افزون بر این نتایج پژوهش در حوزه آموزش نیز می‌تواند سودمند باشد. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌توانند با تدوین برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای مناسب در مدارس از تکنیک‌ها و تمرینات مبتنی بر کاهش اضطراب در جهت افزایش ذهن آگاهی، شناسایی ارزش‌های زندگی، افزایش انعطاف‌پذیری روانی و کاهش رفتارهای اجتنابی و مقابله‌همچنین کاهش استرس اجتماعی بهره‌بگیرند.

منابع

۱. ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۶۹) بررسی میزان اضطراب و حرمت نفس در دانش‌آموزان مورد سوء استفاده جنسی نواحی سه گانه آموزش و پرورش اهواز، پایان نامه، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۷۴)، ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی آن با اضطراب عمومی - عزت نفس - انتظارات معلم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی شهرستان اهواز، پایان نامه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران و اهواز.
۳. اتکینسون، ریئا، اتکینسون، ریچاد و هیلگارد، ارنست، زمینه روانشناسی. ترجمه محمد نقی براهنی و همکاران، تهران، انتشارات رشد. جلد دوم، ۱۳۶۸.
۴. اسدی مقدم، عزیزه (۱۳۷۴). ساخت و اعتبار یابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با اضطراب معمولی - عزت نفس - پایگاه اجتماعی - اقتصادی انتظارات معلم و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر سال سوم مدارس راهنمایی اهواز، پایان نامه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۵. افروز، غلامعلی. امتحان و اضطراب. مجله پیوند. تهران، انجمن اولیا و مربیان، شماره ۱۵۲، ۱۳۷۱، صص ۱۰-۱۵.

۶. برزگر بفرویی، کاظم، زارعی حسین-آبادی، مهدی و امیدیان، مرتضی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی. روانشناسی افراد استثنایی، ۷ (۲۶)، ۸۹-۱۰۷.
۷. بولتن، ر. (۱۹۹۴). روانشناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی). ترجمه حمیدرضا سهرابی (۱۳۹۷). تهران: انتشارات رشد.
۸. بیابانگرد، اسماعیل. روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی. انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۷۵.
۹. بیابانگرد، اسماعیل، اضطراب امتحان، ماهیت، علل درمان همراه با آزمون‌های مربوطه، چاپ اول (۱۳۷۸).
۱۰. پروین و پروین، روانشناسی بالینی. مبانی، آزمایش بالینی و فرایند تشخیص. ترجمه دادستان و منصور، چاپ اول (۱۳۷۶).
۱۱. پروین، لارنس ای. روانشناسی شخصیت، ترجمه جوادی و کدیور، انتشارات سمت، جلد دوم، (۱۳۷۴).
۱۲. پورجعفریان، مریم، & مهرپویان، پیمان. (۱۴۰۲). هنجاریابی پرسش‌نامه پرخاشگری در دانش‌آموزان ورزشکار شهر مشهد. پژوهش در روش‌های آموزش، ۱(۴)، ۱۰۷-۱۲۵. doi: 10.22091/jrim.2024.10277.1049
۱۳. جاهدی، رباب، & بدری گرگری، رحیم. (۱۴۰۲). فراتحلیل اثربخشی مداخلات مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب اجتماعی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۳(۵۰)، ۵۷-۷۶. doi: 10.22034/spr.2023.387078.1822
۱۴. حاتمی، محمد، صادقی-راد، سعید و حسنی، جعفر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در تکانشگری نوجوانان دختر دارای علائم اختلال سلوک. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۱)، ۲۲۷-۲۵۴.
۱۵. حبیبی کلیر، رامین، فرید، ابوالفضل، مصرآبادی، جواد و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر بهبود روابط بین‌فردی دانش‌آموزان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱)، ۸-۱۵.
۱۶. حسین پور، زهرا، خسروجاوید، مهناز، & کافی، موسی. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱(۲)، ۳۹-۵۰. doi: 10.22098/jsp.2022.1701
۱۷. دادستان پریوخ (۱۳۷۰). روانشناسی مرضی تحولی - تهران. انتشارات دریا. چاپ اول. دادستان، پریوخ (۱۳۷۶). مجله روانشناسی، شماره ۱، صص ۶۰-۳۱.
۱۸. درتاج، فریبرز و همکاران (۱۳۷۰). اعتبار یابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه. پایان نامه - دانشکده روانشناسی علاوه طباطبایی.
۱۹. رشید پور، مجید. هول و هراس امتحان. مجله پیوند. تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان شماره ۱۲۲، (۱۳۶۸).
۲۰. سازمان جهانی بهداشت، انجمن آموزش بهداشت و ارتقای سلامت خانواده. (۱۳۸۱). خشونت علیه زنان، مترجم: رفیعی فر و دیگری، تهران: نشر تندیس.
۲۱. سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه پرخاشگری باس و پری. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۳(۴) (پیاپی ۵۱)، ۳۵۹-۳۶۵. SID. <https://sid.ir/paper/16672/fa>
۲۲. سعادت، پروانه. نقش اضطراب در یادگیری. پایان نامه فوق لیسانس، دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۶۳.
۲۳. سعید، زهره، رابطه بین اضطراب امتحان و نمره امتحان و نحوه عملکرد دختران دانش‌آموز دوره راهنمایی شهر کرمان در آزمون‌های هوشی - پایان نامه فوق لیسانس. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۷۲.
۲۴. شایگان فرد، مهران، امیدی، یوسفی، پارسا، مسلمی، & درویش زاده. (۲۰۲۴). ارزیابی پرخاشگری در کودکان مبتلا به اختلالات ادراری روزانه. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۳۱(۶)، ۸۳-۹۱.
۲۵. شفیع آبادی، عبدالله و همکاران (۱۳۶۸). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی - تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ سوم.
۲۶. طاهری بجد، م. (۱۳۸۱). جایگاه خشونت در حقوق کیفری، رساله دکتری حقوق جزا و جرم‌شناسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۲۷. ظریفیان، یگانه. پایان نامه کارشناسی ارشد اهواز، دانشگاه شهید چمران، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی (۱۳۷۲).

۲۸. عظیمی، سیروس. روانشناسی عمومی. تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۰.
۲۹. فلور، نیل و پسکار، سوزان. شناخت روشهای غلبه بر نگرانی و ترس از امتحانات. ترجمه، پرویز حکمتی و همکاران. تهران، انتشارات علمی و فنی، ۱۳۶۸.
۳۰. قدمپور، سمانه، محمدخانی، شهرام و حسنی، جعفر. (۱۳۹۸). نقش تشخیصی ترس از ارزیابی مثبت و منفی، کمال-گرایی و توجه معطوف به خود در افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی، پرخوری عصبی و افراد بهنجار. مجله روانشناسی بالینی، ۱۱(۱)، ۱-۱۲.
۳۱. کاپلان، هارولد و سادوک، بنجامین. خلاصه روانپزشکی. ترجمه نصرت الله پور افکاری، تبریز، انتشارات ذوقی، جلد دوم، ۱۳۶۸.
۳۲. کالات، جیمز. روانشناسی فیزیولوژیک. ترجمه اسماعیل بیابانگرد و احمد علی پور تهران، انتشارات دانشگاه شاهد، جلد دوم، ۱۳۷۴.
۳۳. کایوند، ف، شفیع آبادی، ع، سودانی، م (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۱(۴۲)، ۱-۲۲.
۳۴. کرملی سیچانی، حسن. بررسی میزان اضطراب ناشی از امتحانات دروس دانش‌آموزان سال سوم دبیرستانهای شهر اصفهان. پایان نامه فوق لیسانس. دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۲.
۳۵. کلدبرگ، ریچارد. اضطراب. ترجمه، نصرت الله پور افکاری (۱۳۶۸). تبریز. انتشارات ذوقی، چاپ اول.
۳۶. لطفی، صدیقه، ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد. (۱۳۹۲). مقایسه پردازش هیجانی و ترس از ارزیابی‌های مثبت و منفی در زنان دارای فوبی-اجتماعی و زنان عادی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴(۳)، ۱۰۱-۱۱۱.
۳۷. محمدی، پورشهریاری، مه سیم، یار احمدی، & یحیی. (۲۰۲۴). تأثیر تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی ناسازگارانه در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی.
۳۸. مهربابی زاده هنرمند، مهناز. نجاریان. بهمن. بهارلو، روئیا (۱۳۷۸) رابطه کمال گرایی و اضطراب اجتماعی در دانشجویان. مجله روانشناسی، شماره ۳، صص ۲۴۸-۲۳۱.
۳۹. مهرگان، فرزانه (۱۳۷۷) ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه، دانشگاه تهران، دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی.
۴۰. هومند، فیروز (۱۳۷۳). بررسی اضطراب امتحان و متغیرهای مربوط به آن در بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس شهر شیراز. پایان نامه، دانشگاه شیراز.

41. Adkins, k.k. and parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. Journal of personality. 64,529-543.
42. Alpert, R. and Haber, R. (1960). Anxiety in academic a chievement situations. Journal of abnormal and social psychology, 61, 207-215.
43. Arkin, R.M. Dethon,c.s. and Maruyama, G.M. (the attribution affect and cognitive interference in 1982). Relation of Test anxiety. Journal of personality and social psychology, 43. 1111-1124.
44. Baron, R.A. and Byrne, D. (1994). Social psychology, Allyn and Bacon. New York.
45. Barrow, J.C. and Moore, C.A (1983). Group interventions with perfectionisist thinking. Personal and Guidance Journal. 61, 612- 615.
46. Beck. A.T. and Emery. G (1985). Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective. New York: Basic book.

47. Bedell, J. and Marlowe, H. (1995). An Evaluation of test anxiety scales: convergent and predictive validity. In C. Spielberger and P. Vagg (Eds). *Test anxiety: theory, assessment and treatment*. (pp/35-45) Washington, DC: Taylor and Francis.
48. Birney, R., Burdick, H., Teevan, R. (1969) *Fear of failure*. New York: van Nostrand Reinhold.
49. Boor, M. (1972). Relationship of test anxiety and academic performance. *Journal of Clinical Psychology*, 28(2), 171-172.
50. Broday, S.F. (1988). Perfectionism and Millon basic personality patterns. *Psychological Reports*, 63, 791-794.
51. Brown, T. Yu, M., Etherington, J. (2020). Are Listening and Interpersonal Communication Skills Predictive of Professionalism in Undergraduate Occupational Therapy Students? *Health Professions Education*, in press, <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.01.001>
52. Bruch, M.A. (1981). Relationship of test – Taking strategies to test anxiety and performance. *Cognitive therapy and research*. Vol, 5, 71-56.
53. Burnes, D.D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology today*. November, 34-51.
54. Burns, D.D. (1983). *The spouse who is a perfectionism carver*. C.S. and Scheier, M.F. (1981). *Attention and regulation. A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer.
55. Buss, A.H. (1980). *Self consciousness and social anxiety*. San Francisco, Freeman.
56. Byrne, G. & Cullen, C. (2024). Acceptance and commitment therapy for anger, irritability, and aggression in children, adolescents, and young adults: a systematic review of intervention studies. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 935-946.
57. Carver, C.S. (1979). A cybernetic model of self attentional process. *Journal of personality and social psychology*, 37, 1251-1281.
58. Cooper, S. (1967). *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco CA: Freeman and company.
59. Cooper, Z., Cooper, P.J. and Fairburn, C.G. (1985). The specificity of the eating disorder inventory. *British Journal of clinical psychology*, 24, 129-130.
60. Covington, M. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. In H. Vanderploeg, R. Schwarzer and C. Spielberger (Eds) *Advances in Test anxiety research*. Vol, 4, pp. 55-68.
61. Deffenbacher, J.L. (1988). Worry, emotionality and task generated interference in test anxiety. *Journal of educational psychology*. Vol, 70, 248-254.
62. Deffenbacher, J.L. and Detz, R. (1978). Effect of test anxiety on performance. Worry and emotionality in naturally occurring exams. *Psychology in the school*, 15(3), 446-450.
63. Deman, A.F., Hall, V., Stout, D. (1991) Neurotic and test anxiety. *The Journal of Psychology*, 125(6), 671-675.
64. Denney, D.R. (1985) self – control- approaches to the treatment of test anxiety. In, I.G. Sarason (ED), *Test anxiety: theory, research, and applications*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
65. Derosa, A. and Patalano, A. (1991). Proctor on fifth and sixth grade students test anxiety. *Psychological Reports*, 68, 103-113.
66. El – Zahhar, N.E. (1991). Cultural and sexual differences in test anxiety, trait anxiety and arousability. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 22(2) 228-249.

67. El- zahhar, N>E. (1986). Psychometric characteristics of anxiety scales across cultures. Paper presented at the meeting of the American educational research Association sanfrancisco.
68. Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy new York: Lyle stuart.
69. Feather, N.T. and volkmer, R.E. (1990). Task preference in relation to achievement striving and impatience irritability components of type A behavior. Australian journal of psychology, (inpress).
70. Fincham, F.D. Hojoda, A. and sanders. R (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: Longitudinal analysis. child development, 60, 138-145.
71. Flett, Hewitt, P.L, Dyck. D.G. (1989). Self oriented perfectionism, neuroticism and anxiety personality and individual differences, 10, 731- 735.
72. Fost, R.O, Heimberg, R.G, Holt, C.S, Mattia, J.L. and Neabauer, A.L (1993). A comparison of two measures of perfectionism. Personality and individual differences, 14, 119-126.
73. Franco, D. and santo. D. (1990). Gender differences in social and test anxiety. journal of consulting an clinical psychology, Vol, 11, 525-530.
74. Frost, R.O, Marton, P. lahart, G. and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. cognitive therapy and research, 14, 449-468.
75. Frost, R.O. lahart, C.M. and Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism. cognitive therapy and research, 15, 469-490.
76. Gaudry, E.C.D. (1971). Anxiety and educational achievement. sydney: wiley.
77. Gjesme, T. (1983). Worry and emotionality components of test anxiety in relation to situational and personality determinants psychology reports. Vol, 52, 267-280.
78. Glassi, J.P. Frierson, H.T. and sharer, R. (1988). Behaviour of high, moderate and low test anxiety students during on actual test situation. journal of consulting and clinical psychology, Vol, 49, 51-62.
79. Guida, F.V. and ludllow, L.H. (1989). Across – cultural study of test anxiety. Journal of cross- psychology, 20, 178-190.
80. Guida, F. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. journal of genetic psychology, 20(2), 189-191.
81. Hagtvvet, K.A. (1985). Sex differences in test anxiety in terms of the worry-emotionality distinction.
82. Hamacheck, K.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic.
83. Harman, H.H. (1976). Modern factor analysis. Chicago: university of Chicago press.
84. Harper, F.B.W. (1974). The comparative validity of the mandler – sarason test anxiety Questionnaire and the achievement anxiety test. Educational and psychological measurement, 34, 961-966.
85. Heckausen, H. (1975). Fear of failure as self reinforcing motive system. In I. sarason and C. spielberger (Eds) stress and anxiety. (Vo, 2, PP. 117-128). Washington Dc: Hemispher.
86. Hembre, R. (1988). Correlates. causes and treatment of test anxiety. journal of review of educational research. Vol, 2,47-77.
87. Hewitt, P.L. and flett, G.L. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. Journal of social behavior and personality, 5, 423, 438.

88. Hewitt. P.L. and flett< G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization assessment and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*. Vol, 60, 456-470.
89. Higgins, E.T, Bond,R,Klein, R and straubman, T.J. (1986). Self discrepancies and emotional vulnerability: How magnitud accessibility and type of discrepancy influence effect. *Journal of personality and social psychology*, 41, 1-15.
90. Hill, K.T. (1976). Individual differences in childrens response to adult presence and evaluative reactions. *Merril – palmer Quarterly*, 22, 99-104.
91. Hill, K.T. (1984). *Debilitation motivation and testing* Newyork: Academic press.
92. Hodges, W.F. and spielberger. C.D. (1969). Digit span: as indicant of trait or state anxiety? *Journal of consulating and clinical psychology*. 33, 430-434.
93. Hollands worth, J.G, Glazeki, R.C, kirkiland, K. Jones. G. and van Norman, L.R. (1989). An analysis of the nature and effects of test anxiety. *Cognitive therapy and research*, Vol, 3, 165-180.
94. Hollands worth. JR.J.G, Glazeski, R.C, Kirkland, K, Jones. G.E. and van Norman. L.R (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: congntive, behavioral and physiological components. *Cognitive therapy and research*, 3, 165-180.
95. Hollender, M.H. (1965). Perfectionism comprehensive psychiatry, Vol, 6, 94-103.
96. Hollender, M.H. (1978). Perfectionism; A neglected personality trait. *Journal of clinical psychiatry*, 39-384.
97. Holroyd K.A, westbrook, T, wolf. M. and Badhorn, E. (1988). Performance cognition and physiological responding in test anxiety. *Journal of abnormal psychology*, Vol, 87, 442-451.
98. Inderbitzen. H.M. &, foster.S.L (1992). The teenage inventory of social skills: development, reliabity. *Behavior therapy*. 13. 150.
99. Inderbitzen. H.M. &, Garbin. C.P. (1992). An investigation of the construct validity of the teenage inventory of social skills: a convergent multivariate approach *Psychological assessment*. 4. 451-459.
100. Jacqueline, K, Mitchelson, Lanwrence, R, Burn, S. (1998). Career mothers and perfectionism: stress at work and at home. *Personality and Individual Differences*, 25, 477-485.
101. Kivimaki, M. (1995). Test anxiety below-capacity performance, and poor test performance: Intra – subject approach with violin students. *Personality and Individual Differences*,18(1), 47-55.
102. Liebert, R.M. and Morris, L.W. (1967). Cognition and emotional component of test anxiety. *Psychological Report*, Vol, 20, 975-979.
103. Liu, Lin, Kristen M. Zgoba, and Sabina Low. "Aggression and Academic Misconduct Among Justice-Involved Youth: The Roles of Facility Environment, Adverse Childhood Experiences and Social Competency." *Youth Violence and Juvenile Justice* (2024): 15412040241232919.
104. MacEvilly, D. Maguire, K. Brosnan, G. & Gaffney, L. (2024). Enhancing children's emotional regulation and social communication through group intervention—evidence of impact in an Irish outpatient Child and Adolescent Mental Health Service. *Child Language Teaching and Therapy*, 02656590241228424.

105. Mahoney, M.T. (1975). *Cognition and behavior modification* Cambridge. MA: Ballinger.
106. Mandler, G. and Watson, D. (1966). *Anxiety and the interruption of behavior in C.D. Spielberger (Ed), anxiety and behavior*, newyork: academic press.
107. Many, M.A. and W.A. (1975). The relationship between selfesteem and anxiety in grades four throught eight. *Educational and psychological measurement*, 35, 1071-1021.
108. Mc Reynolds, R.A. Morris, R.j. and kratoch will, T.R. (1989). *Cognitive behavirol approaches in educational setting*. Newyork Guilford press.
109. Meichen baum. D and Buttler, L. (1986). *Toward conceptual model for the treatment of test anxiety*. Pergamon press.
110. Missildine, W.H(1963). *Your inner child of past*. newyork: simon and Schuster.
111. Owens. R.G. and slade. P.D. (1987). *Running and anorexia nervosa: an empirical study*. *International journal of eating Disorders*,6, 771, 775.
112. Pacht, A.R. (1984). *Reflections on perfection*. *American psychologist*, 39-386-390.
113. Parker, B. McFarlane, J. Soeken, K. Torres, S. & Campbell, D. (1993). *Physical and emotional abuse in pregnancy: A comparison of adult and teenage women*. *Nursing Research*, 42(3), 173-178.
114. Paul, G.L. and Erikson, C.W. (1984). *Effect of test anxiety on real-life examinations*. *Journal of personality*, Vol, 132, 480-444.
115. Paul, G.L. and Erikson, C.W. (1964). *Effect of test anxiety on real-life examinations*. *Journal of personality*, 32, 480-494.
116. *Perfectionism*. *Psychology*, 15, 27-33.
117. Reinberg, f. (1982). *Reducing anxiety in class room settings: some theoretical observations*, In. R. schwarzar, H.M: vander ploeg and C.D. spieberger (Eds) *advances in test anxiety research*, 1,131-137.
118. Rockling, T. and Thompson, J. (1985). *Interactive effects of test anxiety, test difficulty and feedback*. *Journal of educational psychology*, 77(3), 368-372.
119. Rofiqu. R, M. (2019). *PENGARUH FEAR OF NEGATIVE EVALUATION TERHADAP PSYCHOLOGICAL DISTRESS PADA REMAJA*. Bachelors Degree (S1) thesis, University of Muhammadiyah Malang.
120. Saboonchi, F. and Gunnar Lundh, L. (1997). *Perfectionism, self consciousness and anxiety personality and Individual differences*, Vol, 22, No. 6, PP, 921-928.
121. Sarason, I.G (1957). *Test anxiety, general anxiety and intellectual performance*. *Journal of consulting psychology* 21, 458-490.
122. Sarason, I.G. (1961). *Test anxiety and intellectual performance*. *Journal of education psychology*, 52, 201-206.
123. Shoemaker, A.L. (1980). *Construct validity of area specific selfeseem: the hare self-esteem scale*. *Educational and psychological Measurement*, 40, 495-501.
124. Skinner, B.F. (1968). *Contingencies of reinforcemen: A theoretical analysis*. Newyork: Applenton century crofts.
125. Slade, P.D. (1982). *Towards afunctional analysis of anorexia nervosa and bulimia nervosa*. *British journal of clinical psychology*. Vol, 21, 107-179.

126. Spielberger, C.D. (1966). The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. In C.D. spielberger (Ed). Anxiety and behavior, Newyork, academic press.
127. Spielberger, C.D. and vagg, P.R. (1995).test anxiety: theory assessment and treatment, Washington, DC. Taylor and francis.
128. Suin, R.M. (1969). Changes in non-treated subjects over time: Data of a fear survey schedule and test anxiety scale. Behavior research and therapy.
129. Tanaka. Ikegami, T. (2019). Social Exclusion and Disengagement of Covert Attention from Social Signs: The Moderating Role of Fear of Negative Evaluation Special Issue: Implicit Cognition. Guest Editor: Kimihiro Shiomura & Editor: Jun-ichiro Kawahara,61(2), 133-141.
130. Terry, L.A, short, R, Glynn, owens. R, slade. P.D. and Dewey, M.E. (1995). Personality individual differences. Vol, 18, No, 5PP, 663-668.
131. Tobias.S. (1986). Anxiety and instruction pergamon press
132. Tryron, G.S. (1990). The meansurment and treatment of test anxiety review of educational research. Vol, 50. No, 24. PP, 343-372.
133. Ward, C.H. and Eisler, R.M (1987). Type A achievement striving and failure to achieve, personal goals. Cognitive therapy and research, 11. 463-471.
134. Weisinger, H. and lobsenz, N. (1981). Nobodys perfect. newyork: warner books.
135. Win, J. (1971). Test anxiety and direction of attention psychological Bulletin. Vol. 76, 72-104.
136. Win, J. (1980). Cognitive attentioned therapy of test anxiety university of waterloo.
137. Witt maier, B. (1972). Test anxiety and study habit. The journal of educational research. 65, 852-854.
138. Zatz, S. an chassin, L (1983). Cognition of test anxious children. journal of consulting and clinical psychology, Vol, 51, 529-534.
139. Zatz, S. and chassin, L. (1985). Cognition of test naxious children under naturalistic test-taking condition. Journal of consulting and clinical psychology. Vol, 53, 393-401.