

## بررسی ارتباط بین شایستگی ادراک شده با اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه ششم شهر یزد

مژگان مسعودی زاد

کارشناس ارشد، گروه مشاوره و راهنمایی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

### چکیده

اضطراب مدرسه یک واکنش منفی هیجانی است که با پریشانی و تشویش همراه بوده و یکی از مشکلات عمده دانش آموزان محسوب می‌گردد. هر ساله دانش آموزان زیادی با وجود توانایی و استعداد کافی، جهت ادامه تحصیل دچار علائم اضطرابی شده که باعث افت تحصیلی آن‌ها می‌شود. لذا به منظور مقابله با چنین رفتاری، تبیین علل و همبسته‌های آن لازم و ضروری است. در این راستا، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی ارتباط بین شایستگی ادراک شده با اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه ششم شهر یزد می‌باشد. بدین منظور، نمونه‌ای مشتمل بر ۳۵۱ نفر از دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر یزد به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس (۱۹۷۸)، پرسشنامه ابعاد ارتباطی خانواده کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) و مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲) استفاده شد. روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی بود. نتایج پژوهش نشان داد که شایستگی ادراک شده دارای ارتباط منفی با اضطراب مدرسه دانش آموز می‌باشد. شایستگی ادراک شده همان قضاوت فرد در مورد خود و میزان خودارزشمندی فرد است که به نظرش نسبت به ظرفیت و توانایی‌های خود بستگی دارد. طبق یافته‌های پژوهش حاضر نتیجه می‌گیریم که هر چه میزان درک فرد از زمینه‌های جسمانی، اجتماعی، شناختی و ارزشمندی کلی خود بیشتر باشد و شخص ارزش بالاتری برای توانایی‌های خود قائل باشد، میزان اضطراب مدرسه و علائم آن کاهش چشمگیری خواهند داشت. نتایج حاصله بیانگر این مسئله می‌باشد که دانش آموزان دارای شناخت و آگاهی نسبت به خود و توانایی‌های خود، توان مقابله با موقعیت‌هایی که در معرض ارزشیابی قرار می‌گیرند را نیز دارند و به حل مسئله می‌پردازند.

**واژه‌های کلیدی:** اضطراب مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده، شایستگی ادراک شده.

## ۱-مقدمه

امروزه دانش بشر از تأثیر اضطراب به عنوان عامل مهم در بروز بیماری‌هایی همچون سکت‌های قلبی و مغزی، سرطان و غیره یاد می‌کند و می‌توان رد پای استرس را در اغلب بیماری‌های جسمی و روانی مشاهده کرد. گرچه مقدار معینی از اضطراب برای فعالیت‌های روزمره لازم و ضروری است، اما اگر اندازه‌ی آن از حد طبیعی فراتر رود، مانعی در انجام کارها ایجاد می‌کند (ابوالمعالی و همکاران، ۱۹۹۴). اضطراب مدرسه، اضطرابی است که در دوران تحصیل مشاهده می‌شود (هادسون و راپی،<sup>۱</sup> ۲۰۰۱). گاه این اضطراب‌ها از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی دانش‌آموز را دشواری سازد. دانش‌آموز با اضطراب مدرسه بالا، توانایی کافی در ابراز وجود نداشته و از اعتماد به نفس و خودکارآمدی لازم نیز برخوردار نمی‌باشد.

این اضطراب به صورت عدم حضور منظم دانش‌آموز در مدرسه مشخص می‌گردد و اغلب با علائم اضطرابی و فیزیولوژیکی همراه است (منصوری و همکاران، ۱۳۹۰). اضطراب مدرسه می‌تواند آثاری منفی در سرتاسر زندگی فرد بر جای بگذارد و سلامتی روانی کودک را تهدید کند. بنابراین شاخص پیش‌بین‌های این متغیر ضروری به نظر می‌رسد. عوامل متعددی می‌تواند بر اضطراب مدرسه و میزان آن مؤثر باشد که در این پژوهش خانواده یا محیط خانه به عنوان یک عامل مهم در اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان، و یک عامل کلیدی مؤثر بر نگرش‌ها و رفتارهای آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

جو ارتباطی خانواده نقش عمده‌ای در رشد و پرورش ویژگی‌های شخصیتی کودکان و نوجوانان و رفتارهایشان بازی می‌کند. خانواده محیطی است که بر چگونگی فکر، احساس و رفتار کودکان اثر می‌گذارد و بسته به نوع الگوهای ارتباطی که کودک در معرض آن قرار می‌گیرد، ویژگی‌های شخصیتی خاصی را پرورش می‌دهد. کنش‌های متقابل میان والدین و فرزندان، اساس تحول عاطفی کودک تلقی می‌گردد و این کنش متقابل در تمام مراحل عمر وی، خود را نشان می‌دهد. از جمله مراحل بسیار مهم، دوره نوجوانی است. این دوره مرحله‌ای استرس‌آور برای والدین و نوجوان می‌باشد و تأثیرات والدینی در طی کردن این مرحله و توسعه‌ی تغییرات نرمال آن بسیار حائز اهمیت است.

بنابراین پرداختن به ارتباط اضطراب مدرسه دانش‌آموزان و ابعاد ارتباطی خانواده که شامل جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی می‌باشد، بسیار مهم است. به نظر می‌رسد هنگامی که دانش‌آموز از ویژگی‌های خویش، نوع روابط خود با دیگران و توانایی‌های خود آگاهی داشته باشد، علاوه بر این که می‌تواند برخورد متفاوتی با مسائل روزمره خود داشته باشد، توانایی ذهنی بیشتری نیز در هماهنگی فعالیت‌هایش دارد. هارتر (۱۹۸۲) از این توانایی‌ها به نام شایستگی ادراک‌شده یاد می‌کند. بنابراین از جمله متغیرهای دیگری که ارتباط آن با اضطراب مدرسه دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد، میزان شایستگی ادراکی دانش‌آموزان است.

هرساله دانش‌آموزان زیادی در مدارس با وجود توانایی و استعداد خوب جهت ادامه تحصیل دچار حالت‌های هیجانی نامطلوب می‌شوند که با پریشانی و تشویش همراه است و باعث افت تحصیلی آن‌ها می‌شود. این احساس تنش و فشار روانی که دانش‌آموزان هنگام حضور در مدرسه تجربه می‌کنند همان اضطراب مدرسه است. اضطراب مدرسه به طور حتم مانع از بروز توانمندی‌های دانش‌آموز در فرایند یادگیری و شکوفایی استعدادهای او می‌شود. شناسایی عوامل مؤثر بر اضطراب مدرسه اهمیت فراوان دارد، زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود. بنابراین پرداختن به چنین مسأله‌ای ضروری می‌باشد. به دنبال پرداختن به اضطراب مدرسه و شناخت پیشایندهای آن، خانواده به عنوان مهم‌ترین نهاد شکل‌گیری شخصیت فرد که نقش مهمی در افزایش یا کاهش اضطراب مدرسه ایفا می‌کند، یافت شد. ارتباط والدین و فرزندان در خانواده بسیار حائز اهمیت بوده و این ارتباط می‌تواند محیطی فراهم کند که فرزندان بتوانند مهارت‌هایی را یاد بگیرند که آن‌ها را قادر سازد با موقعیت‌های بین فردی به طور مؤثر برخورد کنند.

ارتباط والد-فرزند به عنوان یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند بر رشد ویژگی‌های شخصیتی افراد تأثیر بگذارد، در نظر گرفته می‌شود. یکی از این ویژگی‌های شخصیتی، شایستگی ادراک‌شده می‌باشد که می‌تواند تحت تأثیر این روابط قرار گیرد.

<sup>۱</sup> Hadson & Rapee

شایستگی ادراک شده همان آگاهی هایی است که فرد از توانایی ها، ویژگی های خود و نوع روابط خود با دیگران دارد. گاه افراد آگاه به این ویژگی ها می توانند واکنش های متفاوت تری به مسائل روزمره خود نشان دهند. بنابراین در پژوهش حاضر رابطه ی شایستگی ادراک شده با اضطراب مدرسه دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفته است.

## ۲- پیشینه پژوهش

هتس برگ و زبروسکی<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی را در مورد ارتباط شایستگی ادراک شده خود و پذیرش اجتماعی کودکان دارای لکنت انجام دادند. این مطالعه به بررسی شایستگی ادراک شده فرد در کودکان دارای لکنت در مقایسه با کودکانی که لکنت ندارند پرداخته است و این که تا چه میزان توانایی زبان و محیط خانه پیش بینی کننده شایستگی ادراکی فرد است. نتایج نشان داد که داشتن لکنت و نداشتن آن به طول قابل توجهی در میزان شایستگی ادراکی فرد تأثیر گذار است. همچنین توان بیان بهترین پیش بینی کننده شایستگی ادراکی کودکان می باشد. سیمونس و آلارکائو<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۴ تأثیر شایستگی ادراکی را بر یادگیری و عملکرد دانش آموزان بررسی کردند. هدف از این پژوهش بررسی این نکته بود که آیا شایستگی ادراکی دانش آموزان در نتایج عملکرد یادگیری آن ها در مدرسه مؤثر است. تجزیه و تحلیل کوواریانس نشان داد که شایستگی ادراکی دانش آموز در کاهش تعداد غیبت ها تأثیر داشته است. همچنین شایستگی ادراکی نقش تعدیل گری در بهبود نمرات ریاضی ایفا کرده است.

بهمن و همکاران در سال ۱۳۹۲ در پژوهشی اضطراب مدرسه و مؤلفه های آن را در دانش آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی مقایسه کردند. نتایج نشان داد که دانش آموزان دو گروه در میزان اضطراب مدرسه، اضطراب امتحان، واکنش های فیزیولوژیک، ترس از ابراز وجود و فقدان اعتماد به نفس با یکدیگر تفاوتی ندارند. دانش آموزان دختر و پسر، تنها در میزان اضطراب امتحان با یکدیگر متفاوتند و این اضطراب در دختران بیشتر از پسران است. همچنین سوابق تحقیق در این پژوهش مشخص کرده است که نظام ارزشیابی بر عزت نفس دانش آموزان نیز مؤثر است و در میزان عزت نفس دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. صفاری و همکاران در سال ۱۳۹۲ در پژوهشی به بررسی روابط شادکامی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرداختند. یافته ها نشان دادند که عواملی همچون تأهل، سن، مقطع و رشته تحصیلی و همچنین شاخص پیشرفت تحصیلی دارای ارتباط معنی داری با شادکامی بوده و عواملی همچون سن، مقطع و معدل تحصیلی با خودکارآمدی در ارتباط هستند. همچنین همبستگی مثبت و معنی داری بین سه متغیر اصلی مطالعه یعنی شادکامی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی یافت گردید.

مگلین اسکیت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان رابطه بین شایستگی اجتماعی، انگیزه یادگیری و اضطراب مدرسه در دانش آموزان ابتدایی انجام دادند. نتایج مطالعه نشان داد که هر چه میزان شایستگی اجتماعی بالاتر باشد، انگیزه یادگیری آنان بالاتر و همچنین اضطراب مدرسه پایین تر می باشد. از طرفی اضطراب بیشتر مدرسه با انگیزه کمتر یادگیری ارتباط دارد. دان<sup>۴</sup> و مکدونالد<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) پژوهشی در ارتباط با شایستگی های ادراکی فرد در مدرسه و ورزش انجام دادند. تجزیه و تحلیل ها نشان دادند که افراد با شایستگی ادراک شده بالا از سطح قابل توجهی از موفقیت در مدرسه و ورزش برخوردارند. صالحی و سیف (۱۳۹۱) الگوی پیش بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی را کار کردند. این تحقیق به روش همبستگی به انجام رسید. یافته ها مبین آن بود که با فزونی یافتن هر یک از ابعاد ادراک شایستگی، احساس تنهایی کاهش می یابد. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که شایستگی اجتماعی مهم ترین عامل پیش بینی کننده احساس تنهایی است. تعارض در تعامل معلم و دانش آموز، که رابطه ای مستقیم با احساس تنهایی داشت، دومین عامل پیش بینی کننده این متغیر شناخته شد. خوشنویسان و افروز (۱۳۹۰) در پژوهشی رابطه

<sup>1</sup> Hetsberg and zebrowski

<sup>2</sup> Simoes and Alarcao

<sup>3</sup> Magelinskait

<sup>4</sup> Dunn

<sup>5</sup> Mc Donald

خودکارآمدی را با افسردگی و اضطراب و استرس بررسی کردند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی با سلامت بیشتر، موفقیت بالاتر و یکپارچگی اجتماعی رابطه دارد. رابطه خودکارآمدی با اعتماد به نفس و خوش بینی، مثبت و با اضطراب، افسردگی و نشانه های مرضی جسمانی، منفی گزارش شده است. در تمامی ضرایب همبستگی محاسبه شده بین خودکارآمدی با نمره کل مقیاس، اضطراب، استرس و افسردگی همبستگی منفی معناداری وجود دارد.

جلالی و احمدی در سال ۱۳۸۹ پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش ابراز وجود بر سلامت روان شناختی و عزت نفس نوجوانان انجام دادند. یافته ها نشان داد که نمره عزت نفس و نمره کلی سلامت روانی و زیرگروه های آن (نارساکنش روی اجتماعی، اضطراب و افسردگی) به صورت معناداری با آموزش های داده شده تغییر یافته است. طبیبیان و همکاران (۱۳۸۸) پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه / بیش فعالی انجام دادند. نتایج بیانگر وجود تفاوت معنادار میان گروه های آزمایشی ۱ و ۲ و گروه کنترل در چهار زیر مقیاس (تکانشگری، رفتار پسندیده اجتماعی، روابط با همگنان و مهارت های ارتباط) در دو سطح پس آزمون و پیگیری بود. سلیمان نژاد در سال ۱۳۸۵ تحقیقی با عنوان مقایسه ادراک لیاقت دانش آموزان تیزهوش و عادی در پایه سوم راهنمایی شهر ارومیه انجام داد. نتایج به دست آمده نشان داد که دانش آموزان پسر مدارس استعداد های درخشان در مقایسه با دانش آموزان پسر مدارس عادی، در ادراک شایستگی شناختی و رضایت مندی از خود، خود را برتر و با کفایت تر توصیف کرده اند، ولی بین دختران مدارس استعداد های درخشان وعادی تفاوت معنی دار نبود. به طور کلی دختران در مقایسه با پسران به طور معنی داری در سه مؤلفه شناختی، اجتماعی و فیزیکی (به جز رضایت از خود) خود را بالاتر توصیف کرده اند.

لشکری پور (۱۳۸۴) به بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان پرداخته است. نتایج مطالعات انجام شده، در مورد اثر اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان یکسان نبوده است. شیوع اضطراب امتحان بین دختران و پسران تفاوت معنی داری داشت و بین سطح اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود داشت. همچنین نتایج نشانگر شیوع بالای اضطراب امتحان در دانش آموزان مقطع راهنمایی بود. هارتر (۱۹۹۹) ادراک شایستگی را به عنوان محرکی چند بعدی که افراد را در حوزه های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می کند، توصیف نمود. براساس این دیدگاه، ادراک شایستگی و لذت درونی که از موفقیت به دست می آید، منجر به افزایش تلاش برای موفقیت می شود. در حالی که ادراک عدم شایستگی و نارضایتی منجر به اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می گردد. پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) درمیان دانش آموزان تیزهوش و عادی نشان داد که ابعاد ادراک شایستگی شامل شایستگی اجتماعی، تحصیلی، ورزشی، اداره ی رفتار و خود ارزشمندی کلی، رابطه منفی با احساس تنهایی دارند اما مطالعه تأثیر همزمان این ابعاد بر احساس تنهایی، بیانگر اهمیت بیشتر شایستگی اجتماعی و تحصیلی در پیش بینی احساس تنهایی نوجوانان بود. در مجموع پژوهش های ذکر شده نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده نقش بسزایی در میزان اضطراب، سازگاری، انطباق و سرزندگی دانش آموزان دارد. علاوه بر این، الگوهای ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با فرزندان و حاکمیت فضای صمیمی در خانه که امکان ابراز وجود فرزندان را فراهم کند در میزان شایستگی ادراک شده فرزندان مؤثر می باشد.

### ۳- مبانی نظری

#### ۳-۱- اضطراب مدرسه

در مدل زیستی-روانی-اجتماعی، سلامت و بیماری، نتیجه دخالت همزمان عوامل بیولوژیکی، روان شناختی و اجتماعی است (خوشنویسان و افروز، ۱۳۹۰). از جمله رایج ترین مسایل روانی و عاطفی در دوران نوجوانی، اضطراب و استرس است که اغلب برکنش های شناختی و عاطفی افراد اثر می گذارد. بعضی از محققان، میزان کنترل درونی و بیرونی را ملاک مناسبی برای تشخیص اختلالات هیجانی قرار داده اند. یکی از انواع اضطراب های دوران کودکی، اضطراب مدرسه است. در حقیقت این اضطراب، یک ترس واقعی نیست و بیشتر به علت اضطراب جدا شدن از مادر و منزل واقع می گردد. فیلیپس (۱۹۷۸) اضطراب مدرسه را یک واکنش منفی هیجانی می داند که در پاسخ به دو منبع تنش زای مدرسه یعنی تنیدگی های پیشرفت مانند

امتحانات و موقعیت های رقابتی و تنیدگی های<sup>۱</sup> اجتماعی مانند تأیید یا طرد معلم بروز می نماید. لاین هام و همکاران،<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) برای اضطراب مدرسه دو سازه فائلد که شامل اضطراب تعمیم یافته<sup>۳</sup> و اضطراب اجتماعی است. اختلال اضطراب تعمیم یافته غالباً اضطراب وسیع و همه جانبه ای بدون احساس خطر آشکار است که گاهی اوقات تحت عنوان اضطراب موج آزاد<sup>۴</sup> نامیده می شود. اختلال اضطراب اجتماعی<sup>۵</sup> به ترس آشکار و پیوسته از موقعیت های اجتماعی یا عملکردی اشاره دارد و از این باور فرد ناشی می شود که او در این موقعیت ها به طرز خجالت آور یا تحقیر آمیزی عمل خواهد کرد.

### ۱-۱-۳- مؤلفه های اضطراب مدرسه

اضطراب مدرسه از ۴ مؤلفه تشکیل می شود که عبارتند از: اضطراب امتحان، ترس از ابزار وجود، واکنش های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد به نفس.

#### اضطراب امتحان

اضطراب امتحان پدیده شایعی است که اغلب دانش آموزان در دوران تحصیل خود آن را تجربه کرده اند. این اضطراب در هنگام مواجهه با یک موقعیت ارزشیابی بروز می کند که یکی از پیامدهای آن می تواند ضعف عملکرد در موقعیت مورد نظر باشد. بررسی ها پیرامون اضطراب امتحان با کار ساراسون<sup>۶</sup> (۱۹۸۰) آغاز شد. دردی نژاد و همکاران (۲۰۱۱) اضطراب امتحان را نوعی از خود اشتغالی ذهن می داند که مشخصه آن ضعف عزت نفس است. نتیجه این نگرش، فقدان تمرکز، واکنش های فیزیولوژیک نامطلوب و عملکرد ضعیف در آزمون است. اغلب دانش آموزان اظهار می دارند که موقع امتحان دچار استرس، هیجان زندگی و احساس درماندگی می شوند. اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانایی هایش دچار تردید می کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت هایی مانند موقعیت امتحان است. این اضطراب در موقعیت هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می دهند و مستلزم حل مشکل یا مسأله می باشد، به وجود می آید. بنابراین می توان چنین اظهار داشت که فرد دچار اضطراب مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد. دانش آموزانی که اضطراب امتحان بالایی دارند، تنها با دیدن چند سوال اول در مورد کل آزمون به قضاوت می پردازند. اما دانش آموزانی که هراسی از امتحان ندارند یا اضطراب آن ها پایین است، این قضاوت را به انتهای آزمون موکول می کنند (استکاتز و دیویس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰).

#### ابراز وجود

مؤلفه دیگر اضطراب مدرسه، ابراز وجود است. ابراز وجود به فرد احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می دهد و این حس، اعتماد به نفس و عزت نفس فرد را در روابط متقابل با دیگران تقویت می کند (صاحب الزمانی و همکاران، ۲۰۱۰؛ بویاک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). ابزار وجود به عنوان توانایی که یک فرد برای دفاع از خود و نیز توانایی «نه گفتن» به تقاضاهایی که فرد نمی خواهد انجام بدهد، در نظر گرفته می شود. در دهه های اخیر مفهوم ابراز وجود گسترده تر شده است (بکر<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). روان شناسان در بررسی اختلالات روانی و انحرافات اجتماعی به این نتیجه رسیده اند که بسیاری از اختلالات و آسیب ها در ناتوانی افراد، در تحلیل نادرست از خود، موقعیت خویش، عدم احساس کنترل و کفایت شخصی برای رویارویی با موقعیت های دشوار و عدم آمادگی برای حل مشکلات و مسائل زندگی به شیوه ای مناسب ریشه دارد (طارمیان، ۱۳۷۸). ابراز وجود مهارتی است

<sup>1</sup> Strain

<sup>2</sup> Lyneham

<sup>3</sup> Generalized anxiety

<sup>4</sup> Free-Floating anxiety

<sup>5</sup> Social anxiety disorder

<sup>6</sup> sarason

<sup>7</sup> Schults & Davis

<sup>8</sup> Bubock

<sup>9</sup> Becker

که میزان برخورداری از آن در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد و به طور کلی داشتن عملکردی موفق در زندگی، ضروری است (شهنی بیلاق و رضایی، ۲۰۰۰؛ کاراگوزوگلو و همکاران، ۲۰۰۸).

### فقدان اعتماد به نفس

از ابعاد دیگر اضطراب مدرسه فقدان اعتماد به نفس است. مفهوم اعتماد به نفس از یک سو تحت تأثیر شرایط محیطی و وضع زیست شناختی افراد قرار دارد و از سوی دیگر با شناخت ها و ویژگی‌های شخصیتی افراد مرتبط است. مظلومی و همکاران (۲۰۰۶)، بیان می‌کنند که افراد دارای اعتماد به نفس پایین مشکلات بهداشت روانی بیشتری نسبت به افراد با اعتماد به نفس بالا دارند. در تحقیقی که تورس و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) در آمریکا با هدف بررسی تأثیر سن و جنس و عزت نفس بر میزان از عهده برآیی موفق نوجوانان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که اعتماد به نفس بالا، نوجوان را به سمت یافتن راه حل مشکل سوق می‌دهد. اعتماد به نفس در چگونگی کیفیت اعمال و رفتار افراد در تمامی مراحل زندگی نقش بسزایی دارد. ضعف اعتماد به نفس یکی از متداول‌ترین اختلالات روان شناختی در میان زنان و مردان جامعه و یکی از علائم شایع بیماری‌های روانی است. وضعی که روی همه جنبه‌های زندگی تأثیر منفی به جا می‌گذارد و نه تنها باعث اختلال در رابطه فرد با خود می‌شود، بلکه باعث صدمات شدیدی در ارتباطات بین فرد و خانواده، فرزندان، والدین، همکاران و دوستان می‌گردد (زفرقندی و همکاران، ۱۳۷۹).

### واکنش‌های فیزیولوژیک

واکنش‌های فیزیولوژیک نیز مؤلفه دیگری از اضطراب مدرسه می‌باشد که در موقعیت‌های اضطراب آور به سراغ دانش آموز می‌آید و به بازتاب‌های نامطلوب بدنی مانند لرزش زانو و تپش قلب اشاره دارد. موریس<sup>۳</sup> و لیبرت<sup>۴</sup> (۱۹۶۹) و اسپیلبرگر<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) برای اضطراب امتحان دو مؤلفه مهم نگرانی و هیجان‌پذیری را مطرح کرده‌اند. مؤلفه نگرانی، دلواپسی شناختی زیاد راجع به عملکرد، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود و انتظارات منفی از عملکرد و خود ابرازی به گونه‌ای منفی را شامل می‌شود. مؤلفه هیجان‌پذیری به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیک خود مختار مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره دارد. واکنش‌های فیزیولوژیک هیجانی به دو دسته واکنش‌های درونی و واکنش‌های نگرشی و حرکتی تقسیم می‌شوند. واکنش‌های درونی، همه دستگاه‌های بدن را در برمی‌گیرد مثل گردش خون، تنفس، هاضمه و غدد. از جلوه‌های واکنش‌های نگرشی و حرکتی می‌توان به پریدگی رنگ صورت، گود افتادن گونه‌ها و بزرگ شدن چشم‌ها اشاره کرد (ایزدی فر و آشتیانی، ۱۳۸۸).

### ۲-۳- شایستگی ادراک‌شده

شایستگی ادراک‌شده قضاوت کلی فرد و ارزش‌گذاری در مورد خود است و به فرآیند آگاهی فرد از ویژگی‌های شخصیتی اش، نوع روابط با دیگران و نظرش نسبت به ظرفیت و توانایی‌های او اشاره دارد (هارتر ۱۹۸۲). شایستگی ادراک‌شده اساس پیدایش سلامت روان در نظریه‌ی اریکسون<sup>۶</sup> (۱۹۵۰) است. شایستگی ادراک‌شده در نظریه‌ی اریکسون عبارت است از احساس توانمندی برای انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیفی که مستلزم برخورداری از مهارت‌های معینی است که از طریق تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی به وجود می‌آید (سیف و همکاران، ۱۳۸۳). در طول دوره پیش‌نوجوانی، حدود ۹ تا ۱۲ سالگی، تغییرات کیفی و مهمی در ادراک خود پدیدار می‌شود. برخلاف سال‌های میانی کودکی، نوجوانی زمانی است که ادراک خود

<sup>۱</sup> Karagozoglu

<sup>۲</sup> Torres

<sup>۳</sup> Morris

<sup>۴</sup> Liebert

<sup>۵</sup> Spilberger

<sup>۶</sup> Erikson

بیشتر حالت واقع‌گرایانه و انتقاد از خود دارد. در این دوره تغییر جهت به سمت خودارزیابی مثبت صورت می‌گیرد و با شکل‌گیری تفکر انتزاعی، فکر کردن به خود براساس محبوبیت، پایگاه اجتماعی و نقش‌های اجتماعی آغاز می‌شود (سومرلین، ۱۹۹۷).

### ۱-۲-۳- مؤلفه‌های شایستگی ادراک‌شده

از نظر هارتر (۱۹۹۸) شایستگی ادراکی یکی از سازه‌های مهم و اساسی برای انگیزش فرد به حساب می‌آید. به اعتقاد وی سازه‌هایی از قبیل ادراک شایستگی، عزت نفس و ادراک کنترل‌آمیانی‌های مهمی در سوگیری انگیزشی محسوب می‌شوند. وی معتقد است که رشد شایستگی ادراکی از تجربیات اولیه کودکان در ارتباط با دنیای اجتماعی و جسمانی آغاز می‌شود و از آن جا که کودک اولین تجارب خود را در خانواده و هنگام ارتباط با والدین کسب می‌کند، بنابراین متغیر شایستگی ادراکی اهمیت بسزایی در متن خانواده می‌یابد. از نظر هارتر کودکانی که از والدین، همسالان و معلمان خود بازخورد می‌گیرند، ادراک شایستگی مثبت یا منفی در آنها به وجود می‌آید.

### شایستگی جسمانی

سازمان بهداشت جهانی، سلامتی روانی را نه تنها فقدان بیماری، بلکه سلامت کامل جسمانی، روانی و اجتماعی می‌داند که به قابلیت ارتباط و هماهنگی با دیگران یا تغییر و اصلاح محیط فردی اشاره دارد (آیوویل، ۱۳۸۴). امروزه روانشناسان به خوبی می‌دانند روان انسان به طور مستقیم تحت تأثیر شرایط بدنی و جسمانی او است و متقابلاً جسم انسان و اعمال اندام‌ها تحت تأثیر فضای روانی و ذهنی است (بهرام و همکاران، ۱۳۸۱). هنگامی که افراد در نتیجه شرکت در برنامه‌ای تمرینی، درک مطلوب تری از خود را تجربه می‌کنند، احساس بهتری در مورد خود می‌یابند و برای مدت طولانی تری به فعالیت ادامه می‌دهند.

### شایستگی اجتماعی

مهارت‌های اجتماعی در بسیاری از زمینه‌های عملکردی یک کودک مانند رفتار مناسب، عزت نفس بالا و میزان و کیفیت شاد بودن و میزان رضایت از زندگی وی نقش دارد. کارتلج<sup>۳</sup>، و میلبرن<sup>۴</sup> (۱۳۷۲) به این نکته اشاره دارد که مهارت‌های اجتماعی نه تنها امکان شروع و تداوم روابط متقابل و مثبت را با دیگران فراهم می‌آورد بلکه توانایی نیل به اهداف ارتباط با دیگران را در شخص ایجاد می‌کند. مشکلات اجتماعی را می‌توان نتیجه عملکرد ناکافی رفتارهای اجتماعی همانند تعامل با گروه همگنان در نظر گرفت. از این عملکرد ناکافی می‌توان به عنوان عدم شایستگی اجتماعی نام برد (دیبو<sup>۵</sup> و پرینز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). برطبق الگوی نقص مهارت‌های اجتماعی، کودکی که دارای عدم شایستگی اجتماعی می‌باشد، فاقد مهارت‌های مناسب برای اجرای اعمال مناسب در یک فعالیت اجتماعی است. همچنین در مدل شایستگی اجتماعی مؤثر که توسط هالبرست، دنهام و داسنمور در سال ۲۰۰۱ ارائه شده است، ارسال مؤثر پیام، دریافت مؤثر پیام و تجربه کردن نتیجه را سه عنصر مهم شایستگی اجتماعی مؤثر معرفی کرده‌اند.

<sup>۱</sup> Sumerlin

<sup>۲</sup> Perception of control

<sup>۳</sup> Cartledge

<sup>۴</sup> Milbern

<sup>۵</sup> Deboo

<sup>۶</sup> Prins

### شایستگی شناختی

در سال های اخیر توجه روان شناسان به رویکردهای انسان گرایی و انسان سالم بیشتر شده است. یکی از بنیان گذاران اصلی این حیطه، جاوید (۱۳۹۲) است که به تعریف انسان سالم پرداخته و غایت زندگی را سلامت دانسته است. به نظر او همه انسان ها تمایل ذاتی دارند که از استعداد ها و توانایی های بالقوه خود، بیشترین بهره را ببرند. نام این تمایل خود شکوفایی است و تنها تعداد اندکی از انسان های سالم می توانند از این تمایل حداکثر استفاده را ببرند. این افراد قادرند استعدادهای خود را بشناسند و برای شکوفا ساختن آن ها تلاش کنند و به سطوح بهینه عملکرد فردی برسند (سومرلین، ۱۹۹۷؛ فترز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). اگر کسی بخواهد خود را بفهمد و واقعیت ها را درباره خود بداند تا بتواند تحول را آغاز کند، دیگر با خشم یا گریز واکنش نشان نخواهد داد. از شنیدن حقایقی که به رشد او کمک می کند سپاسگذار و خشنود خواهد بود. اما بیشتر مردم میلی به دگرگونی ندارند و دیگران را نیازمند تغییر و تحول می دانند. انسان باید نیازها و ویژگی هایش را خوب و به درستی بشناسد و پاسخ مناسبی را برای کیستی و هستی خود، زندگی و جهان هستی دریافت کند و راه و روش زندگی سالم و رفتار با خود را بیاموزد (جاوید، ۱۳۹۲).

### خودارزشمندی

خودارزشمندی به مثابه شاخص سازگاری روانشناختی و کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می شود. خودارزشمندی<sup>۲</sup> یکی از نتایج ناشی از بررسی و تحلیل تعامل بین ذهن، خود و شخصیت می باشد (دیمیتریو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). قدردانی از خود و بها دادن به خویشتن از مصادیق مهم نظریه خود ارزشمندی است که موجب شکل گیری عزت نفس می شود. خود ارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می شود که در عزت نفس خود را نمایان می کند (کروکر و ولف، ۲۰۰۱ و کروکر و همکاران، ۲۰۰۳)<sup>۴</sup> خود ارزشمندی موجب ارتقا سطح سلامت عمومی، خود تنظیمی، منبع انگیزش، کاهش افسردگی و اصلاح رفتار اجتماعی، چگونگی درست و مناسب مواجهه با حوادث و وقایع روزمره زندگی می شود (کروکر و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

### ۳-۳- خانواده

خانواده همواره به عنوان مهم ترین سیستم انسانی مورد توجه بوده است. خانواده یا محیط خانه به عنوان یک عامل مهم در اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان و یک عامل کلیدی مؤثر برنگرش ها و رفتارهای آن ها شناخته می شود، بنابراین جو ارتباطی خانواده، نقش عمده ای در رشد و پرورش ویژگی های شخصیتی کودکان و نوجوانان و رفتارهایشان بازی می کند. محیطی که برچگونگی فکر، احساس و رفتار کودکان اثر می گذارد و بسته به نوع الگوهای ارتباطی که کودک در معرض آن قرار می گیرد، ویژگی های شخصیتی خاصی را پرورش می دهد. در نظریه سیستمی خانواده (بوئن، ۱۹۱۳)، رفتار هر فرد وابسته به کل سیستم و رفتار سایر اعضا و عناصر توصیف شده است. در نتیجه، مشکلات رفتاری فرد نیز ناشی از تعامل عناصری است که در خانواده یا محیط های دیگر اجتماعی در حالت تعادل قرار دارند. لذا فرآیند های درونی انسان، پدیده هایی کاملاً درونی نبوده و متأثر از عوامل بیرونی است که بریکدیگر تأثیر متقابل دارند و سیستمی که بیش از همه بر رفتار فرد اثر دارد، خانواده است که هم رفتارهای سازشی و بهنجار و هم رفتارهای نابهنجار افراد را شکل می دهد (ثنایی، امینی، ۱۳۷۹).

<sup>1</sup> Fetezer

<sup>2</sup> Self-Worth

<sup>3</sup> Demetriou

<sup>4</sup> Bouverette

<sup>5</sup> Samers



**۱-۳-۳- ابعاد ارتباطی خانواده**

فیتزپاتریک (۲۰۰۴) دوبعد زیربنایی جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی را در الگوهای ارتباطات خانوادگی شناسایی کردند.

**جهت گیری گفت و شنود**

جهت گیری گفت و شنود بیانگر میزان فراهم شدن شرایطی است که در آن همه اعضای خانواده تشویق به شرکت آزادانه و راحت در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره طیف وسیعی از موضوعات شوند. در خانواده هایی که دارای گفت و شنود زیاد هستند، اعضای آن به طور آزادانه، فراوان و خود انگیزه با یکدیگر تعامل دارند. آن‌ها زمان زیادی را صرف تعاملات می کنند و در مورد دامنه وسیعی از موضوعات بحث می کنند. افراد خانواده، فعالیت ها، افکار و احساسات خود را با یکدیگر در میان می گذارند. اعمال و فعالیت هایی که خانواده طرح ریزی می کنند، با تمام اعضای خانواده مورد بحث قرار گرفته و تصمیمات خانواده با همفکری همه اعضا گرفته می شود (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در این خانواده ها ارتباطات باز هم از نظر فراوانی و هم از نظر موضوع ترویج داده می شود و برای عقاید و نظرات یکدیگر ارزش و احترام قائل اند (کوئرنو فیتزپاتریک، ۱۹۹۷).

**جهت گیری همنوایی**

جهت گیری همنوایی عبارت است از میزانی که خانواده ها شرایط همسان بودن نگرش ها، ارزش ها و عقاید را مورد تأکید قرار می دهند (کوئرنو و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷). در خانواده هایی با جهت گیری همنوایی از فرزندان انتظار می رود عقاید و احساساتشان را فرو نشانند و از تلقینات والدینشان پیروی کرده و با آنان همنوایی کنند، برنامه های خود را متناسب با نیاز خانواده هماهنگ کنند و اول به خانواده رسیدگی کنند (کوئرنو و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). همنوایی بالا با ساختار خانواده های سنتی ارتباط دارد. یعنی خانواده هایی که منسجم و دارای سلسله مراتب هستند، اعضای خانواده برای روابط درون خانواده اهمیت بیشتری قائل اند. آن‌ها از یکدیگر انتظار دارند تا نسبت به علائق خانواده، علائق خود را در درجه دوم اهمیت قرار دهند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). ترکیب این دو بعد، چهار طرحواره ارتباطات خانواده را شکل می دهد (فیتزپاتریک و ریچی، ۱۹۹۴) که الگوهای ارتباطات خانواده خوانده می شوند. (کوئرنو فیتزپاتریک، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲). با توجه به مبانی پیش گفته شده، فرضیه پژوهش به صورت زیر مطرح و مورد آزمون قرار گرفته است:

**فرضیه پژوهش: شایستگی ادراک شده با اضطراب مدرسه دانش آموزان ارتباط دارد.**

**۴- روش شناسی**

پژوهش حاضر در مقوله مطالعه توصیفی از نوع همبستگی قرار می گیرد. در این پژوهش، اضطراب مدرسه متغیر وابسته و ابعاد ارتباطی خانواده متغیر مستقل در نظر گرفته شده است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر تشکیل می دهند که در مدارس شهر یزد در پایه ششم در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بوده اند که تعداد آن‌ها ۸۱۷۱ نفر می باشد. نمونه پژوهش شامل ۳۶۶ نفر از دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم است. این نمونه شامل ۱۷۸ پسر و ۱۶۷ دختر می باشد. لازم به ذکر است که حجم نمونه مبتنی بر فرمول کوکران محاسبه گردید. در پژوهش حاضر از نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. بدین ترتیب ابتدا لیست تمام مدارس ابتدایی ناحیه ۱ و ۲ شهر یزد تهیه شد و به طور تصادفی ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه انتخاب شدند و در مرحله بعد پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان تمام کلاس های پایه ششم آن مدارس قرار گرفت. ۲۱ پرسشنامه به دلیل عدم بازگشت و مخدوش بودن حذف گردید و در نهایت ۳۴۵ پرسشنامه برای هر کدام از متغیرها مورد بررسی قرار گرفت.

در این پژوهش از پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس (۱۹۷۸) و پرسشنامه مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲) و پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) استفاده شد که در ذیل به معرفی آن‌ها پرداخته شده است. پرسشنامه اضطراب مدرسه توسط فیلیپس در سال ۱۹۷۸ تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه ۷۴ ماده دارد و ۴ زمینه را در فرد مورد سنجش قرار می دهد. ابوالمعالی و همکاران در تحقیقی تحت عنوان پایاسازی، اعتبار یابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه، تعداد سوالات آن را به ۵۲ ماده کاهش داده اند که فرد بعد از خواندن سؤال، درستی و یا نادرستی را با علامت زدن بلی یا خیر یا گاهی اوقات مشخص می کند. فیلیپس منبع اصلی اضطراب مدرسه را ترس از شکست و فقدان اعتماد به نفس می داند که اغلب دانش آموزان در دوران تحصیل خود آن را تجربه کرده اند. اضطراب مدرسه از ۴ مؤلفه تشکیل می شود که عبارتند از: اضطراب امتحان، ترس از ابزار وجود، واکنش های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد به نفس. براین اساس طبق جدول زیر، میزان اضطراب مدرسه آزمودنی مورد قضاوت قرار می گیرد. ابوالمعالی و همکاران (۱۹۹۴) با توجه به شواهد سه گانه اعتبار صوری، ملاکی همزمان و اعتبار سازه، روایی این آزمون را تأیید کردند. همچنین پایایی پرسشنامه اضطراب مدرسه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. اعتبار این پرسشنامه در تحقیق میری و اکبری (۱۳۸۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش سلطانی فتوت (۱۳۷۷) و ابادری (۱۳۸۹) نشان داده شد که این ابزار از روایی و اعتبار لازم برخوردار است.

#### جدول ۱- نتیجه پایایی پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس

نام متغیر	میزان آلفای کرونباخ
اضطراب مدرسه	۰/۸۹

پرسشنامه الگوی ارتباطی خانواده یک مقیاس خودسنجی است که درجه موافقت یا عدم موافقت پاسخ دهنده را در دامنه ای ۵ درجه ای درباره ۲۶ گزاره که در زمینه ی ارتباطات خانوادگی او هستند، می سنجد. این ابزار ابعاد گفت و شنود و همنوایی را می سنجد. بدین صورت که ۱۵ گزاره ی اول مربوط به بعد گفت و شنود و ۱۱ گزاره ی بعد مربوط به بعد همنوایی است. در این پرسشنامه، آزمودنی نظر خود را نسبت به عبارات بیان شده از کاملاً موافقم - موافقم - نظری ندارم - مخالفم و کاملاً مخالفم با زدن علامت، اعلام می کند. بدین ترتیب نمره ی ۱ تا ۵ به او تعلق می گیرد. کوثرنر و فیتزپاتریک اعتبار (ضریب آلفای کرونباخ) مقیاس را ۰/۸۹ برای بعد گفت و شنود و ۰/۷۹ برای بعد همنوایی گزارش کردند. کوروش نیا (۱۳۸۵) برای بعد گفت و شنود آلفای ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی آلفای ۰/۸۱ را گزارش کرد. جوکار و رحیمی (۱۳۸۶) و رحیمی و خیر (۱۳۸۸) روایی (تحلیل عاملی) و پایایی (آلفای کرونباخ) مطلوبی برای این مقیاس بدست آورده اند. در پژوهش حاضر جهت تعیین همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتایج آن جدول زیر آورده شده است.

#### جدول ۲- نتایج پایایی پرسشنامه ابعاد ارتباطی کوثرنر و فیتزپاتریک

نام متغیر	میزان آلفای کرونباخ
گفت و شنود	۰/۸۵
همنوایی	۰/۸۱

هارتر (۱۹۸۲) مقیاس ادراک شایستگی کودکان را به منظور ارزیابی ادراک شایستگی در زمینه های اجتماعی، جسمانی، شناختی و ارزشمندی کلی فرد تهیه کرد. این مقیاس به عنوان یک آزمون خودگزارشی معرفی شده است که عمدتاً سه ناحیه

مجزا را مورد ارزیابی قرار می دهد: ادراک شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی، برخورد با همسالان و شایستگی جسمانی با تمرکز بر بازی و فعالیت های ورزشی در هوای آزاد. خرده آزمون چهارم این مقیاس متمرکز بر خود ارزشمندی کلی است که مهارتی مستقل می باشد. هر مقیاس دارای ۷ عبارت است و کل مقیاس ۲۸ عبارت دارد. هر عبارت از ۱ تا ۴ نمره دارد که نمره ۱ توانایی پایین و نمره ۴ توانایی بالا را منعکس می کند. جمع نمرات هر بعد از مقیاس بر تعداد عبارت های آن بعد تقسیم می شود و میانگین حاصل از ابعاد مختلف، نقاط قوت و ضعف آزمودنی در ادراک شایستگی را نشان می دهد.

به منظور جلوگیری از سوگیری مثبت یا منفی آزمودنی در پاسخ به سؤالات و ارائه پاسخ های اجتماعی مطلوب، هارتر به جای استفاده از روش نمره گذاری لیکرت، روش ساختاری جایگزین را ارائه نمود که دارای کارایی و ارزش بالاتری است. دو بعد مطرح می شود و هریک از دو بعد در دو سمت پرسشنامه قرار دارند و از آزمودنی خواسته می شود هر دو جمله را خوانده و یکی را که در مورد او درست تر است، انتخاب کند. سپس یکی از دو گزینه ای را که در زیر هر جمله آورده شده علامت گذاری کند. این نوع گزینه، دامنه انتخاب را وسعت داده و پاسخ غلط ندارد و از انتخاب پاسخ های حد وسط اجتناب می شود (هارتر، ۱۹۸۲). روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عوامل اصلی و به دنبال آن چرخس واریماکس و ابلیمن حاصل شد که هر دو روش منجر به استخراج عوامل مشابه گردید (شهیم، ۲۰۰۴). نظر به این که بین عوامل زیر بنایی همبستگی وجود داشت، چرخش ابلیمن انتخاب شد. مقدار  $KMO^1$  که معرف کفایت نمونه گیری برای ماتریس همبستگی عوامل است، (۰/۸۵) و آزمون بارتلت معنی دار ( $P < 0/00001$ ) بود. پایایی خرده آزمون های مقیاس با استفاده از ضریب آلفا برای ابعاد شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی و شایستگی جسمانی و خود ارزشمندی کلی به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۳ گزارش شده است (هارتر، ۱۹۸۲). در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس شایستگی ادراک شده از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

در این پژوهش از روش های آماری توصیفی و استنباطی در تحلیل استفاده گردید. شاخص های آماری مورد استفاده شامل محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار می باشد. همچنین به منظور پاسخگویی به فرضیه های پژوهش از آزمون های پارامتریک استفاده شد. به علاوه رابطه متغیرها با نمودار پراکندگی و تحلیل مسیر چند متغیره مشخص گردید.

## ۵- نتایج

بر اساس نتایج آمار توصیفی، حدود ۵۲٪ گروه نمونه را پسران و مابقی را دختران تشکیل می دهند. دانش آموزان بین ۱۱ تا ۱۳ سال سن داشته اند و میانگین سن آنها ۱۱/۸۸ سال بوده است. نتایج بیانگر آن است که بیشترین طبقه مربوط به پدران دارای تحصیلات دیپلم است و کمترین حوزه مربوط به تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر است. نتایج بیانگر آن است که بیشترین طبقه مربوط به مادران دارای تحصیلات دیپلم است و کمترین حوزه مربوط به بیسوادان است. در ادامه جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. جدول ۴ نیز ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش (n=۳۵۱)

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
ابعاد ارتباطی	گفت و شنود	۵۸/۹۸	۷/۹۸	۲۶	۷۳
خانواده	همنوایی	۳۴/۹۷	۷/۴۳	۱۴	۵۱
شایستگی ادراک شده		۸۶/۲۳	۱۲/۶۱	۴۳	۱۰۷
اضطراب		۹۸/۳۷	۱۵/۳۵	۶۳	۱۳۴

<sup>1</sup> Kaiser-Meyer-Ollcin

## مدرسه

نتیجه جدول ۴ حاکی از آن است که ابعاد ارتباطی خانواده یعنی گفت و شنود و همنوایی با یکدیگر همبستگی منفی و معنی‌دار برقرار کرده‌اند. در ادامه رابطه گفت و شنود با شایستگی ادراک‌شده مثبت و با اضطراب مدرسه منفی است. در حالی که این روابط برای بعد همنوایی برعکس می‌باشد. بدین معنا که رابطه همنوایی و شایستگی ادراک‌شده منفی و با اضطراب مدرسه مثبت می‌باشد. در نهایت رابطه شایستگی ادراک‌شده و اضطراب مدرسه منفی و معنی‌دار است.

## جدول ۴- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۴	۳	۲	۱	
۱. گفت و شنود				۱	
۲. همنوایی			۱	*-۰/۲۰	
۳. شایستگی		۱	*-۰/۳۳	*۰/۳۳	
۴. اضطراب مدرسه	۱	*-۰/۵۰	*۰/۳۹	*-۰/۴۱	

\*\* p<0.01

## ۱-۵- یافته‌های استنباطی

در این بخش به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود. در همین راستا ابتدا نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش توسط آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی می‌شود. جدول ۵ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

## جدول ۵- نتایج آزمون نرمالیتی

متغیر	کلموگروف-اسمیرنوف	
	آماره	درجه آزادی
گفت و شنود	۰/۹۱	۳۵۱
همنوایی	۰/۹۲	۳۵۱
شایستگی	۰/۸۹	۳۵۱
اضطراب مدرسه	۰/۹۶	۳۵۱

مبتنی بر جدول ۵، توزیع تمام متغیرهای پژوهش تفاوت معنی‌داری با توزیع نرمال ندارد. بنابراین در بررسی فرضیه‌های پژوهش می‌توان از آزمونهای پارامتریک بهره برد. بعلاوه خطی بودن رابطه متغیرها نیز با مشاهده نمودار پراکندگی بررسی گردید و نتایج حاکی از عدم تخطی از پیش‌فرضهای رگرسیون بود. در ادامه، فرضیه‌های پژوهش در قالب یک مدل از نوع تحلیل مسیر مورد آزمون قرار می‌گیرند. لازم به ذکر است که مدل تحلیل مسیر مذکور در نرم افزار AMOS مورد بررسی و تعیین برازش قرار گرفته است. ابعاد ارتباطی خانواده به عنوان متغیرهای برونزا، اضطراب مدرسه و شایستگی ادراک‌شده به عنوان متغیر درونزا در نظر گرفته شدند. جدول ۶ نتایج رگرسیون مربوط به خطوط مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۶- پیش بینی اضطراب مدرسه توسط ابعاد ارتباطی خانواده و شایستگی ادراک شده

P	C.R.	S.E.	$\beta$	b	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۵/۷۴	۰/۰۷	۰/۲۸	۰/۴۴	گفت و شنود	شایستگی ادراک شده
۰/۰۰۱	-۵/۶۰	۰/۰۸	-۰/۲۷	-۰/۴۶	همنوایی	شایستگی ادراک شده
۰/۰۰۱	-۵/۵۰	۰/۰۸	-۰/۲۴	-۰/۴۷	گفت و شنود	اضطراب مدرسه
۰/۰۰۱	۵/۱۱	۰/۰۹	۰/۲۳	۰/۴۷	همنوایی	اضطراب مدرسه
۰/۰۰۱	-۷/۳۶	۰/۰۵	-۰/۳۴	-۰/۴۲	شایستگی ادراک شده	اضطراب مدرسه

همانگونه که در جدول ۶ دیده می‌شود، گفت و شنود پیش بینی کننده مثبت شایستگی ادراک شده است. در حالی که همنوایی، شایستگی ادراک شده را بصورت منفی پیش بینی می‌کند. به عبارتی با افزایش گفت و شنود در خانواده، فرد شایستگی بیشتری برای خود متصور می‌شود و در ادامه اضطراب مدرسه وی کاهش می‌یابد. این توصیف برای بعد همنوایی بصورت معکوس قابل تصور است. در نهایت جهت مقایسه شایستگی ادراک شده و اضطراب مدرسه در دختران و پسران، از دو آزمون تی مستقل بهره گرفته شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است. همانطور که در جدول ۷ مشهود است، دختران شایستگی بیشتری نسبت به پسران برای خود متصور بوده اند، اما از نظر اضطراب مدرسه، تفاوت معنی داری بین دختران و پسران وجود ندارد.

جدول ۷- مقایسه دختران و پسران از نظر شایستگی و اضطراب مدرسه

p	df	t	میانگین	تعداد	جنسیت	متغیر
۰/۰۰۱	۳۴۹	-۴/۴۶	۸۳/۴۰	۱۸۱	پسر	شایستگی ادراک شده
			۸۹/۲۵	۱۷۰	دختر	شایستگی ادراک شده
۰/۵۳	۳۴۹	-۰/۶۱	۹۷/۸۷	۱۸۱	پسر	اضطراب مدرسه
			۹۸/۸۹	۱۷۰	دختر	اضطراب مدرسه

### ۶- بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که شایستگی ادراک شده دارای ارتباط منفی با اضطراب مدرسه دانش آموز می‌باشد. شایستگی ادراک شده همان قضاوت فرد در مورد خود و میزان خودارزشمندی فرد است که به نظرش نسبت به ظرفیت و توانایی های خود بستگی دارد. ادراک شایستگی در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد و مشکلات رفتاری کودکان موجب کاهش تعامل مثبت با دیگران و توقف رشد ادراک شایستگی می‌شود (هارتر، ۱۹۹۹). طبق یافته های پژوهش حاضر نتیجه می‌گیریم که هر چه میزان درک فرد از زمینه های جسمانی، اجتماعی، شناختی و ارزشمندی کلی خود بیشتر باشد و شخص ارزش بالاتری برای توانایی های خود قائل باشد، میزان اضطراب مدرسه و علائم آن کاهش چشمگیری خواهند داشت. نتایج حاصله بیانگر این مسئله می‌باشد که دانش آموزان دارای شناخت و آگاهی نسبت به خود و توانایی های خود، توان مقابله با موقعیت هایی که در معرض ارزشیابی قرار می‌گیرند را نیز دارند و به حل مسئله می‌پردازند.

هارتر (۱۹۹۹)، عقیده داشت که سازه ی ادراک شایستگی اگر چه سازه ای چند بعدی است، اما این ابعاد از انسجام درونی و ارتباطی مستحکم بین مؤلفه های تشکیل دهنده ی خود برخوردارند. بنابراین، متحول شدن هر یک از ابعاد ادراک شایستگی، با حفظ استقلال آن بعد، می‌تواند به رشد دیگر ابعاد نیز کمک کند. بر اساس مدل هارتر، تجربه های مثبت اجتماعی، تحصیلی

و ورزشی منجر به رشد خودپنداره ی مثبت و احساس ارزشمندی می‌شود. همچنین این باور که رفتارهای فرد، وی را در مقابل اجتماع قرار نمی‌دهد و همسو با گروه همسالان خود عمل می‌نماید و از سوی آن‌ها پذیرفته شده است، منجر به خودارزشمندی کلی می‌گردد. از این رو، دانش آموزانی که از لحاظ اجتماعی، تحصیلی و ورزشی احساس شایستگی می‌کنند، محتمل است که رفتارهای جامعه پسندانه تری نیز نشان می‌دهند و به همین دلیل از محبوبیت بیشتری در بین همسالان خود برخوردار شوند. این عوامل با احساس ارزشمندی بیشتر همراهی می‌کند و در نتیجه اضطراب مدرسه و مؤلفه های آن را کمتر نشان می‌دهد. این نتایج با یافته های پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳)، در میان نوجوانان تیزهوش و عادی و همچنین با پژوهش های الهاگین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، هنریچ و گالون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، و بلک<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، نیز همسو می‌باشد. همچنین نتایج یافته ها نشان دادند با این که دختران نسبت به پسران شایستگی ادراک شده بیشتری برای خود قائل بوده اند ولی اضطراب مدرسه در بین دخترها و پسرها تفاوت چشمگیری نداشته است.

پیشنهاد می‌شود آگاه سازی والدین در قالب آموزش های خانواده و تربیت فرزندان در خصوص عواقب داشتن اضطراب مدرسه و پایین بودن سطح شایستگی ادراکی دانش آموزان صورت گیرد. با توجه به نتایج به دست آمده، توصیه می‌شود خانواده ها محیطی را برای ابراز آزادانه احساسات و عقاید فرزندان خود در محیط خانه فراهم آورند. استفاده از روش ها و تجارب با ساختار توسط معلم در کلاس (صندلی توانایی، صندلی صمیمیت و...)، که سطح شایستگی های دانش آموزان ارتقا یابد.

---

<sup>۱</sup> Elhageen

<sup>۲</sup> Henrich & Gullane

<sup>۳</sup> Black

## منابع

۱. آبوویل. (۱۳۸۴). روانشناسی برای مربیان تربیت بدنی، مترجمان یمینی، محمد؛ حامدی نیا، محمدرضا، انتشارات دانشگاه امام رضا.
۲. ایزدی فر، راضیه و آشتیانی، میترا. (۱۳۸۸). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری با آموزش مهارت حل مسئله در کاهش علائم اضطراب امتحان. مجله علوم رفتاری، دوره ۴، ص ۲۷-۲۳.
۳. بوئن، ماری. (۱۹۱۳). روان درمانی خانواده، مؤسسه انتشارات بعثت، ترجمه انیسی خوش لهجه صدف.
۴. بهرام، عباس؛ شفیق زاده، محسن و صنعت کاران، افسانه. (۱۳۸۱). مقایسه تصویر بدنی بزرگ سالان فعال و غیر فعال و رابطه آن با ترکیب بدنی و نوع پیکری پژوهش در علوم ورزشی.
۵. بهمن، بهار؛ کیامنش، علیرضا و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۲). مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه های آن در دانش آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۲، صص ۹۳-۱۰۷.
۶. ثنایی، باقر، و امینی، فریده. (۱۳۷۹). مقایسه عملکرد خانواده در دو گروه دانش آموزان دختر مستقل و وابسته به دیگران، تازه ها و پژوهش های مشاوره، جلد دوم، شماره ۷ و ۸، صفحه ۸۲-۹۱.
۷. جاوید، نصرت اله. (۱۳۹۲). چکیده انسان شناسی و خودشناسی. نوع انتشار اینترنتی.
۸. جلالی، محسن واحمدی، الناز. (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش ابراز وجود بر سلامت روان شناختی و عزت نفس نوجوانان. مجله اندیشه و رفتار، دوره پنجم، شماره ۱۷، صص ۳۶-۲۷.
۹. خوشنویسان، زهرا و افروز، غلامعلی. (۱۳۹۰). رابطه خود کار آمدی با افسردگی، اضطراب و استرس. مجله اندیشه و رفتار، دوره پنجم، شماره ۲۰، ۷۹-۷۳.
۱۰. زفرقندی، محمد باقر؛ قربانی، راهب؛ حافظی، حمیدرضا و مهدوی، مهران. (۱۳۷۹). میزان اعتماد به نفس و برخی عوامل مرتبط با آن در دانش آموزان پسر دبیرستان های شهر سمنان. مجله علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی، سال دوم، شماره هفتم، ۳۳-۲۸.
۱۱. سلیمان نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه ادراک لیاقت دانش آموزان تیزهوش و عادی در پایه سوم راهنمایی شهر ارومیه. پیک نور، سال ششم، شماره ۳، صص ۷۱-۵۹.
۱۲. سیف، دیبا؛ بشاش، لعی و لطیفیان مرتضی. (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزش استعدادهای درخشان و مدارس عادی. مجله روانشناسی، دوره هشتم، شماره اول، ۹۷-۶۸.
۱۳. صالحی، لیلی و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، شماره ۵، سال دوم، صص ۶۴-۴۴.
۱۴. صفاری، محسن؛ سنایی نسب، هرمز؛ رشیدی جهان، حجت؛ پورتقی، غلامحسین و پاکپور، امیر. (۱۳۹۲). شادکامی، خودکار آمدی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، دوره ۷، شماره ۱۲، صص ۲۹-۲۲.
۱۵. طبیبیان، سیده راضیه؛ کلانتری، مهرداد؛ امیری، شعله؛ نشاط دوست، حمیدطاهر و مولوی، حسین. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه/ بیش فعالی. مجله روانشناسی ۵۲، سال سیزدهم، شماره ۴، ۳۷۵-۳۶۳.
۱۶. طارمیان، فرهاد. (۱۳۷۸). مهارت های زندگی، تعریف و مبانی نظری، ژرفای تربیت، ۱، ۴، صص ۲۷-۲۵.
۱۷. طاهری، محمد؛ منصور، شهاب؛ زارعی، ابراهیم؛ قاسمی، خلیل؛ سلطانی بهرام، سعید و عرشی، بهار. (۱۳۸۷). رابطه سبک دلبستگی مادران و اضطراب مدرسه دانش آموزان پسر عقب مانده ذهنی دوره راهنمایی. ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، سال پانزدهم، شماره ۶، ۴۶۴-۴۵۸.

۱۸. کارتلج، جی و میلبرن، جی، اف. (۱۳۷۲). آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری زاده. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۹. لشکری پور، کبری؛ بخشانی، نور محمد و سلیمانی، محمد جواد. (۱۳۸۴). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان. طبیب شرق، سال هشتم، شماره ۴، صص ۲۵۳-۲۵۸.
20. Abolmaali khadijeh, Dortaj fariborz, Salaki mohammad & Sedghpoor bahram. (1994). Standardization, reliability and validation of school anxiety scale(SAS). MA thesis in educational psychology, Allameh tabatabai university. (persion).
21. Bekker, M. H. J., Croon, M. A., Belkom, E. G. A. van, & Vermeë, J. B. G. (2008). Predicting individual differences in autonomy connectedness: The role of body awareness, alexithymia, and assertiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 6, 747-765.
22. Black, K. (2009). *Exploring adolescent loneliness and companion animal attachment*. Doctoral Dissertation, University of New Mexico.
23. Bu bock D, (2004). Assertiveness training to prevent verbal abuse in the OR. AORNJ, 79(1), pp 147-164.
24. Crocker, J, Lutanen, R.K, Cooper, M.L, ae Bouvertte, S. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85, 894-908.
25. Crocker, J., Sommers, S., & Luhtanen, R.K. (2004). Contingencies of self-worth: Progress and prospects. *European Review of Social Psychology*, V.15:133-181.
26. Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.
27. Dardinejad F, Hakimi H, Ashouri M, Dehghani M, Zeinali ZH, SadeghDaghighi M, Bahrami N, (2011). On the relationship between test anxiety and academic and academic performance. *Procedia social and Behavioral sciences*, (15), pp, pp 3774-3778.
28. Deboo, G.m., & Prins, J. m. (2006). Social incompetence in Children with ADHD: Possible moderator And mediators in social – skills training. *Journal of clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97
29. Demetriou. A. (2003). *Self, and Personality: Dynamic Interactions from Late Childhood to Early Adulthood*. *Journal of Adult Development*, V.10, 3, 71-151.
30. Dunn John, Dunn Janice, Mc Donald Kei Th. (2013). Domain-Specific perfectionism in inter collegiate athletes: Relationships with perceived competence and perceived importance in sport and school. Vol 13, pp 747-755.
31. Elhageen, A. A. M. (2004). *Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools*. Doctoral Dissertation. Eberhard- Karls University.
32. Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton. Family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
33. Fetzer, S. J. (2003). The role of self-actualization. *Nursing Education Perspectives*. 24, 139-143.
34. Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
35. Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
36. Hadson GL, Rapee RM. Parent-Child interaction and anxiety disorders: an observational study. *Behav Res Ther*. 2001; 39(12): 1411-27.
37. Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 3 (52), 87-97.



38. Harter, (1998), *Developmental and dynamic changes in the nature of the self concept. Developmental psychology*, 34(5).892 – 901.
39. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : The Guilford press.
40. Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26, 695-718.
41. Hertsbers N. Zebrowski P.M, (2015). Self-perceived competence and social Acceptance of children who stutter. *Social and behavioral sciences*. Vol 193, pp 345.
42. Karagözoğlu, L., Kahve, E., & Adamişoğlu, D. (2008). Self esteem and assertiveness of final year Turkish university students. *Nurse Education Today*, 28 (5), 641-649.
43. Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The appeasement displays? *Journal of*
44. Koerner AF, Fitzpatrick MA. Toward a theory of family communication. *Commun Theory*. 2002;(12):70-91.
45. Lyneham HJ, Street AK, Abbott MJ, Rapee RM. Psychometric properties of the School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR). *J Anxiety Disord*. 2008;22(2):292-30.
46. Magelinskaite s, Kepalaite A & Legkauskas V. Relationship between social competence, learning motivation and school anxiety in primary school. *Social and behavioral sciences*, 116(2013), 2936-2940.
47. Mazloomi M, Mehri A, Morowatisharifabad (2006). M A. The Relationship of Health Behavior with Self-esteem and Self-efficacy in Students of Yazd .Shahid Sadooghi University of Medical
48. Morris LW, Liebert RM. Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests. *J Consult Clin Psychol*. 1969;33:240-4.
49. Phillips, B.N. (1978). *School, stress and anxiety: Theory, research and intervention*. New York: Human Sciences Press.
50. Sahebalzamani, mohammad, Norouzi Nia Rahangiz, Aliloo Leila, Rashidi Ali, (2010). Effect of self expression training on promoting female high school students self-esteem and firmness, *Journal of urmia university of medical sciences*, vol 21, No 1, pp 48-53 (persian)
51. Sarason IG. Introduction to the Study of Test Anxiety. In: Sarason IG, Editor. *Test anxiety: theory, research, and applications*. New York: L. Erlbaum Associates; 1980
52. Schutz pa & Davis HA, (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational psychologist*, 35(4), pp 243-256.
53. Shahni Yeilagh, M., & Rezayi, A. (2000). *Assertiveness Training: How to be the one that you really are?* Shahid Chamran University. (Persian).
54. Simoes F, Alarcao M, (۲۰۱۴). The moderating influence of perceived competence in learning on mentored students school performance. *Learnig and Individud Differences*. Vol 32. Pp212-218.
55. Spilberger CD. Preliminary professional manual for the test anxiety inventory. Palo Alto: Consulting Psychologist Press; 1980.
56. Sumerlin, J. (1997). Self actualization and hope. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 1101-1110.
57. Torres R, Fernandez F, Maceira D. Self-esteem and value of health as correlates of adolescent health behavior. *Journal of Adolescence* 1995; 30:118-24

# Investigating the relationship between perceived competence and school anxiety of sixth grade students in Yazd

Mozhgan Masoudizad

*M.A, Department of Counseling and Guidance, Yazd Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran*

---

## Abstract

School anxiety is a negative emotional reaction that is associated with anxiety and worry and is considered one of the major problems of students. Every year, despite having enough ability and talent, many students suffer from anxiety symptoms to continue their education, which causes them to fail in their studies. Therefore, in order to deal with such behavior, it is necessary and necessary to explain its causes and correlates. In this regard, the purpose of this research is to investigate the relationship between perceived competence and school anxiety of sixth grade students in Yazd. For this purpose, a sample of 351 male and female sixth grade students in Yazd city was selected by multi-stage cluster sampling method. In order to collect information, the Phillips School Anxiety Questionnaire (1978), Koerner and Fitzpatrick Family Communication Dimensions Questionnaire (2002) and Harter Competence Perception Scale (1982) were used. The present research method was descriptive and correlational. The results of the research showed that the perceived competence has a negative relationship with the student's school anxiety. Perceived competence is a person's judgment about himself and the level of self-worth of a person, which depends on his opinion about his capacity and abilities. According to the findings of the present research, we conclude that the more a person's understanding of his physical, social, cognitive and overall worth and the more he values his abilities, the more school anxiety and its symptoms will decrease significantly. The results show that students who have knowledge and awareness about themselves and their abilities have the ability to deal with the situations that are exposed to evaluation and solve problems.

**Keywords:** school anxiety, family communication patterns, perceived competence.

---