

رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره ابتدایی

سکینه قادری

کارشناسی روانشناسی. شیراز. ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دوره ابتدایی انجام شد. روش پژوهش حاضر پیمایشی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دوره ابتدایی در سال ۱۴۰۱ بود. تعداد ۱۰۰ نفر دانش آموز دختر با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای سنجش میزان اضطراب امتحان از پرسشنامه (اضطراب امتحان فریدمن و بنداس جاکوب، ۱۹۹۷)، برای سنجش حل مسئله از پرسشنامه (پرسشنامه حل مسئله هیپنر PSI هیپنر و کراسکوف (۱۹۸۷) به نقل از لارسون، پنترا و ونستد، ۱۹۹۵) و برای سنجش ناگویی خلقی از پرسشنامه (ناگویی خلقی بگی، پارکر و تیلور (۱۹۹۴) استفاده شد و اطلاعات حاصل از این پرسشنامه ها با استفاده از روش های آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد ناگویی خلقی با اضطراب امتحان رابطه دارد اما حل مسئله با اضطراب امتحان رابطه ندارد.

واژه‌های کلیدی: ناگویی خلقی، حل مسئله، اضطراب امتحان، نوجوانان دختر

بیان مسئله

نوجوانی از مهم‌ترین و پرارزش‌ترین دوره‌های زندگی هر فرد است که با مجموعه‌ای از تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی همراه است و مراحل بعدی زندگی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (رحمانی، عارفی، افشاری‌نیا و امیری، ۱۳۹۸). نوجوانی دوره انتقالی است که در آن فرد به سوی استقلال، مسئولیت‌پذیری و امتیازات بزرگسالی حرکت می‌کند. در این دوره تغییرات بیولوژیکی، شناختی، روانی و اجتماعی به وجود می‌آید (بهاروند، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه نوجوانی یک دوره رشد منحصر به فرد است که طی این دوره افزایش شدید اطلاعات هیجانی می‌تواند باعث حساسیت نسبت به هیجان‌ها و از جمله بروز ناگویی خلقی نسبت به خود و دیگران در نوجوان شود، نوجوان برای حفظ جایگاه خویش در خانه و جامعه به رفتارهای خودآسیبی از جمله ناگویی خلقی روی می‌آورد، که می‌تواند اختلال ویژه‌ای در پردازش هیجانی، کاهش توانمندی در شناسایی و بازشناسی هیجان‌ها را در پی داشته باشد (میکاییلی، نریمانی، قریب بلوک و بلندی، ۱۳۹۸).

ناگویی خلقی به شناخت محدود از حالات هیجانی خود و دیگران اشاره دارد. افرادی که با این صفت توصیف می‌شوند بین جنبه‌های شناختی و تجربی هیجان با جنبه‌های بیانی، رفتاری و نوروفیزیولوژیک آن یکپارچگی اندکی ایجاد می‌کنند. این ویژگی با هیجان نامنظم و نهایتاً در بعضی موارد با بیماری روانی و فیزیکی ارتباط دارد. این سازه شامل دشواری در تشخیص احساسات، دشواری در بیان و توصیف احساسات و تفکر برون‌مدار است. این مشخصه‌ها که سازه ناگویی خلقی را تشکیل می‌دهند بیانگر نقایصی در پردازش شناختی و تنظیم هیجان‌ها است (چاپاه و آلاچ، ۲۰۱۷؛ موتان و گنکوز، ۲۰۰۷). یکی از روش‌های کنترل اضطراب و تنش در هیجان‌های منفی، تخلیه و بیان هیجان ناشی از این تنش و اضطراب است. در صورتی که فرد نتواند احساسات منفی خود را به صورت کلامی بیان کند، پریشانی روانی افزایش می‌یابد. اضطراب امتحان یکی از سازه‌هایی است که با ناگویی خلقی در ارتباط است، این نوع از اضطراب خطری برای پیشرفت دانش‌آموزان محسوب می‌شود که وجود آن در دانش‌آموزان احساس شرم و آشفتگی را به وجود می‌آورد و توانایی مقابله با هیجان‌ها را در آنان کاهش می‌دهد (نرگسی، فتحی‌آشتیانی، داودی و اشرفی، ۱۳۹۷).

انسان پیوسته با موقعیت‌هایی روبرو می‌شود که برای حفظ سطح سازش یافته‌ای از عملکرد باید حل مسئله کند (الابسی، ۲۰۱۴). به نقل از طاهر و همکاران، (۱۳۹۳). عدم برخورداری از مهارت‌های مناسب برای حل مسئله با شماری از مشکلات هیجانی و رفتاری در بزرگسالی مانند افسردگی و اضطراب (اکبری، شقاقی و بهروزیان، ۱۳۹۰) ارتباط دارد (هافمن، ۲۰۱۰). حل مسئله از اهداف مهم یادگیری است که رشد آن به عملکرد تحصیلی مطلوب، خلاقیت و نوآوری منجر می‌شود و به افراد کمک می‌کند هنگام رویارویی با مسائل به شیوه‌های خلاقانه آنها را حل کنند (جلیل پور، عظیمیان و جلیلیان، ۲۰۱۶). حل مسئله را میتوان فرآیند کمک به فرد برای افزایش احتمالی مقابله مؤثر در طیف وسیعی از موقعیت‌ها تعریف کرد؛ در واقع مهارت حل مسئله روشی است که بدان طریق فرد می‌آموزد تا از مجموعه مهارت‌های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موقعیت‌های بین فردی مشکل‌آفرین استفاده کند. روش حل مسئله میتواند در حکم ابزاری برای مواجهه با بسیاری از مشکلات موقعیتی و حل آنها باشد. همچنین تحت تاثیر این مهارت میزان انتظار خودکارآمدی و کفایت شخصی افزایش می‌یابد (اولورونفمی‌الابسی، ۲۰۱۴). حل مسئله اشاره به یک فرایند شناختی رفتاری دارد که دامنه‌ای از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌ساز فراهم می‌کند و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌های بدیل را افزایش میدهد؛

¹- adulthood

به همین سبب است که یادگیری به دست آمده از حل مسئله، از سایر یادگیری‌ها بیشتر و بهتر بوده، و قابلیت انتقال بیشتری به موقعیت‌های جدید دارد (طاهر، نوروزی و تقی زاده رومی، ۲۰۱۵). مهارت‌های حل مسئله یکی از روش‌های درمانی محسوب می‌شود که مداخله مستقیم بر شناخت‌ها، آموزش‌های فردی و اجتماعی لازم در موقعیت‌های مختلف و برنامه ریزی عملی و رفتاری بهینه در جهت حل مسائل واقعی را در بر می‌گیرد، به طوری که مهارت حل مسئله می‌تواند اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان کاهش دهد محمدی و ارژنگ (۱۳۹۰).

اضطراب به‌منزله بخشی از زندگی هر فرد، پاسخی مناسب و سازگار تلقی می‌شود. نداشتن اضطراب یا داشتن اضطراب زیاد احتمالاً ما را با مشکلات و خطرات فراوانی روبه‌رو می‌سازد. اضطراب در حد متوسط و سازنده ما را وامی‌دارد تا برای انجام کارهای خود، با تلاشی به‌موقع و مناسب خود را بادوام‌تر و بارورتر کنیم (ابوالقاسمی و نجاریان، ۲۰۰۰). اضطراب امتحان زمانی به مشکل تبدیل می‌شود که با آماده‌شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل کند (لاتاس، باننیک و برادویش، ۲۰۱۰). بسیاری از دانشجویان دانشگاه‌ها دچار اضطراب امتحان می‌شوند. این اضطراب به‌قدری شدید است که موجب اختلال در عملکرد اجرای امتحان می‌شود (بروان، فرمان، هیبرت و هافمن، ۲۰۱۱). با این حال، زمانی که اضطراب بر عملکرد امتحان تأثیر می‌گذارد، ممکن است مشکلاتی را برای بسیاری از دانشجویان ایجاد کند (اسجافر، ماتس، پفیتز و کوهل، ۲۰۰۷). و تأثیری منفی بر توانایی‌های تحصیلی افراد دچار آن بگذارد (پلیز، ۲۰۱۰). موریس و لیبرت (۱۹۶۹) و اسپیلبرگ (۱۹۸۰) برای اضطراب امتحان دو مؤلفه مهم یعنی نگرانی و هیجان‌پذیری را مطرح کردند. مؤلفه نگرانی فعالیت‌های شناختی ربطی به تکلیف ندارند. دلواپسی‌های شناختی راجع به عملکرد عبارتند از: پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و خودابزاری به‌گونه‌ای منفی. مؤلفه هیجان‌پذیری به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیکی خودمختار مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره دارد. با توجه به مطالب بیان شده هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان بود.

اهمیت و ضرورت پژوهش

از جمله مهارت‌های زندگی که باید به کودکان و نوجوانان آموزش داده شود آموزش «مهارت‌های حل مسئله» است که به عنوان یک ضرورت مطرح شده است، به گونه‌ای که آنها را برای زیستن و بالیدن در فضایی آماده کنند که با فضای زندگی نسل پیش از آنها تفاوت‌های بسیاری دارد. این مهارت یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است. توانایی نوجوانان در به کارگیری تفکر برای حل مسئله، کلید موفقیت در زندگی او خواهد بود. منافع زود رس بسیاری نیز در گرو این حقیقت هستند که نوجوانان را مسئله‌گشا تربیت کنیم. فعالیت‌های ناظر به حل مسئله، موجب تحریک و توسعه مهارت‌های مربوط به تفکر و استدلال می‌شود. این فعالیت‌ها دانش نوجوان را درباره ارتباط‌ها و امور، واقعی و کاربردی می‌کنند. روش حل مسئله در حقیقت، نوعی آماده کردن نوجوان برای زندگی است. از این رو، نوجوان با بهره‌گیری از تجربه‌ها و دانسته‌های پیشین خود، درباره رویدادهای محیط خود می‌اندیشد تا مشکلی را که با آن روبه‌رو شده است، به خوبی حل کند (شعبانی، ۱۳۸۲). تنظیم و مدیریت هیجان‌ها و تأثیر هیجان‌های آشفته بر سلامت روانی و جسمانی طی ۳ دهه اخیر موضوع پژوهش‌های بسیار بوده است (تیلور، ۱۹۹۷). افراد ناگوهیجان در سطوح مختلف دچار ناتوانی هستند به گونه‌ای که بسیاری از اختلالات رفتاری از قبیل استرس، اضطراب را تجربه می‌کنند (فراوالی و اسمیت، ۲۰۰۱). همچنین افراد ناگوهیجان، فاقد زندگی خیالی افکاری که حول جزئیات محیط، گرایش به استفاده از فعالیت‌هایی برای مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا و محدود کردن دامنه بیان احساسات هستند (مارتین، ۱۹۸۵؛ به نقل از آقامیری، ۱۳۹۲). این افراد در بازشناسی، آشکارسازی، پردازش و نظم‌دهی هیجان‌ها با

دشواری‌هایی مواجه هستند و در تمایز احساسات درونی از احساسات بدنی مشکل دارند (عیسی زادگان و فتح آبادی، ۱۳۹۰). نظر به اینکه تاکنون پژوهشی با عنوان بررسی رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان صورت نپذیرفته است، پژوهشگر بر آن شد تا در پژوهش حاضر به بررسی رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان بپردازد. بر این اساس مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی این نکته است که آیا بین ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد؟

هدف پژوهش

بررسی رابطه ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان

فرضیه پژوهش

بین ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان رابطه معناداری وجود دارد.

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش

تعریف مفهومی متغیرهای پژوهش

به نظر زوربلا (۲۰۰۲) حل مسئله به فرایند شناختی- رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می شود که به وسیله آن می خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه‌ی مقابله ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند (غنائی، ۱۳۸۳). ناگویی خلقی به دشواری در خود تنظیم‌گری هیجانی و به عبارت دیگر به ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجانی گفته می‌شود (بگی و تیلور، ۱۹۹۷).

اضطراب امتحان، نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه های جسمی، شناختی و رفتاری در شرایط آماده شدن برای امتحان و انجام تست ها و آزمونها مشخص میشود. اضطراب امتحان زمانی تبدیل به یک مشکل می که به حدی زیاد گردد که با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون، تداخل پیدا کند. (لاتاس و همکاران به نقل از یزدانی و سلیمانی، ۱۳۹۰).

تعریف عملیاتی متغیرهای پژوهش

در پژوهش حاضر ناگویی خلقی عبارت است از نمره ای که فرد در مقیاس ناگویی خلقی تورنتو (FTAS- (۱۹۹۴) 20 کسب می‌کند.

در پژوهش حاضر حل مسئله عبارت است از نمره ای که فرد از پرسشنامه هینر و کراسکوف (۱۹۸۷) کسب می کند. در پژوهش حاضر اضطراب امتحان عبارت است از نمره ای که فرد از پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن (۱۹۹۷) کسب می کند

معرفی انواع متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک: اضطراب امتحان

متغیر پیش بین: ناگویی خلقی و حل مسئله

پژوهش های خارجی

تمایل به اجتناب یا کاهش احساس اضطراب افراد را به استفاده از رفتارهای ایمن و راهبردهای اجتنابی برانگیخته می -کند. راهبردهای رفتاری که ممکن است موجب کاهش اضطراب در کوتاه مدت شود و ممکن است کمک به حفظ اضطراب کند چون افراد قادر نیستند که یاد بگیرند تهدیدی وجود ندارد یا قابل مدیریت است (هلبیگ النگ و پیترمن، ۲۰۱۰).

یکی از مسائل مورد مطالعه در این پژوهش، بررسی رابطه بین اضطراب با رفتارهای خوردن آشفته است. تحقیقات نشان می‌دهد ناگویی خلقی با نشانگان اختلالات خوردن در جمعیت غیر بالینی رابطه دارد (برتوز و همکاران، ۲۰۰۷). مشکل در شناسایی احساسات زمانی رخ می‌دهد که فرد در تمایز میان احساسات دچار پریشانی می‌شود. مشکل در توصیف احساسات هنگامی است که فرد نمیتواند آنچه را که به لحاظ هیجانی احساس کرده، بیان کند. جهت‌گیری تفکر بیرونی زمانی رخ می‌دهد که فرد تمایل به تفکر درباره امور به صورت بیرونی و در تضاد با جهت‌گیری تفکر درونی دارد (لاند و همکاران، ۲۰۰۲).

افراد با ناگویی خلقی سطوح کمتری از همدلی را نشان می‌دهند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۳). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد ناگویی خلقی اثرات منفی بر روی بهزیستی روانشناختی و هیجانی می‌گذارد و عاملی خطرناک در بتلای افراد به پریشانی هیجانی، مشکلات روانشناختی و تشخیص عدم سلامت ذهنی است (ماتیال و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهش‌های داخلی

آقازاده، بابازاده، حیدرزاده (۱۳۹۴) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه ناگویی هیجانی با مهارت‌های فراشناختی، شیوه‌های حل مسئله و اضطراب امتحانی دریافتند، بین ناگویی هیجانی و مهارت‌های فراشناختی و مولفه‌های آن در سطح معناداری رابطه معناداری وجود ندارد. اما بین ناگویی هیجانی با اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد.

لشکری پور، بخشانی و سلیمانی (۱۳۸۶) در پژوهش خود با هدف بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴ دریافتند، شیوع بالای اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و از سوی دیگر نشانگر اثر منفی اضطراب بر عملکرد تحصیلی می‌باشند.

نوروزی، نوروزی و نوروزی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه خود‌پنداره و اضطراب امتحان با بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که خود‌پنداره و بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار و اضطراب امتحان و بهزیستی روانشناختی رابطه معکوس معناداری با همدیگر دارند و خود‌پنداره و اضطراب امتحان می‌توانند بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر پیمایشی از نوع همبستگی بود.

جامعه پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شیراز در سال ۱۴۰۱ بود.

نمونه پژوهش

تعداد ۱۰۰ نفر دانش‌آموز دختر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند.

۳-۴ ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه حل مسئله هیپنر PSI

هیپنر و کراسکوف (۱۹۸۷) به نقل از لارسون، پنتر و ونستد، (۱۹۹۵) حل مسئله را شامل یک رشته پاسخ‌های رفتاری، شناختی و عاطفی می‌دانند که به منظور سازگاری با چالش‌های درونی و بیرونی را ابزار گردیده‌اند. هیپنر (۱۹۸۸) وجود سه ساختار را در فرآیند حل مسئله مطرح ساخته است عبارتند از: احساس کفایت در حل مسئله کنترل شخصی بر هیجان‌ها و رفتارها و سبک‌های گرایشی - اجتنابی. در این زمینه نیز شواهد پژوهشی و نظری گوناگونی درباره متغیرهای فراشناختی به

ویژه ارزیابی خود به عنوان یک متغیر موثر در حل مسئله ارائه گردیده است. پرسشنامه حل مسئله توسط هپنر و پترسن (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مسئله شان ۳۵ ماده دارد که برای اندازه گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه شان طراحی. (PSI) تهیه شده است. عبارت از پرسشنامه برای اهداف پژوهشی است و نمره گذاری نمی شود. پرسشنامه حل مسئله برمبنای چرخش تحلیل عاملی دارای ۳ زیر مقیاس مجزا است: اعتماد به حل مسائل PSC با ۱۱ عبارت، سبک گرایش - اجتناب AA با ۱۶ عبارت، کنترل شخصی PC با ۵ عبارت. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (۱ کاملاً مخالفم تا ۶ کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود.

پرسشنامه حل مسئله با چندین نمونه از آزمودنی ها تنظیم و آزمایش شده است. آن همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفایی بین ۰,۷۲ تا ۰,۸۵ در خرده مقیاس ها PC, ۰,۸۴, AA و PSC ۰,۸۵ و ۰,۹۰ برای مقیاس کلی دارد. (هپنر و پترسن ۱۹۸۲). روایی آزمون نشان داد که ابزار سازه هایی را اندازه گیری می کنند که مربوط به متغیرهای شخصیتی و به طور قابل ملاحظه ای مرکز کنترل هستند(هپنر و پترسن ۱۹۸۲). پایایی بازآزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته در دامنه ای از ۰,۸۳ تا ۰,۸۹ گزارش شده که بیانگر این است که پرسشنامه حل مسئله ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مسئله است. این پرسشنامه توسط رفعتی و با راهنمایی خسروی در سال ۱۳۷۵ ترجمه و برای اولین بار در ایران استفاده شد (خسروی و همکاران ۱۳۷۷) آلفای کرونباخ به دست آمده در تحقیق خسروی، درویزه و رفعتی(۱۳۷۷) و در تحقیق بذل (۱۳۸۳) بر طبق جدول زیر گزارش شده است که در حد قابل قبولی است.

همچنین در پژوهش راستگو و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه براساس دوبار اجرا در فاصله دو هفته بین ۰,۸۳ تا ۰,۸۹ گزارش شده است. با توجه به ضریب آلفای بدست آمده (اعتماد به نفس در حل مسئله ۰,۸۵، استقبال یا اجتناب از فعالیت های حل مسئله ۰,۸۴ و کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله ۰,۷۲) عامل ها از سازگاری درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار بودند. با توجه به اینکه پرسشنامه به زبان انگلیسی بود محقق آن را با کمک یکی از متخصصان زبان ترجمه کرد سپس با کمک همکاران چندین بار تصحیح و در بین ۱۰۰ نفر از دانشجویان اجرا کرد که ضریب آلفای ۰,۸۰ برای اعتماد به نفس در حل مسئله، ۰,۷۸ برای استقبال یا اجتناب از فعالیت های حل مسئله و ۰,۷۰ برای کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله به دست آمده است.

پرسشنامه ناگویی خلقی: برای اندازه گیری ناگویی خلقی از نسخه فارسی پرسشنامه ناگویی خلقی تورنتو استفاده شد که توسط بگبی، پارکر و تیلور (۱۹۹۴) ساخته شده و یک پرسشنامه خودسنجی است که دارای ۲۰ سوال و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات (۷ ماده)، دشواری در توصیف احساسات (۵ ماده) و تفکر معطوف به بیرون (۸ ماده) است. نحوه نمره‌گذاری به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالف) تا نمره پنج (کاملاً موافق) است. جمع نمره‌های این سه زیرمقیاس به عنوان نمره کلی ناگویی خلقی محسوب می‌شود. بشارت(۱۳۸۶) نسخه فارسی مقیاس ناگویی خلقی تورنتو را تهیه و ضرایب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰,۸۵ و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی هیجان‌ها، دشواری در توصیف هیجان‌ها و جهت‌گیری بیرونی در تفکر را به ترتیب ۰,۸۲، ۰,۷۵ و ۰,۷۲ گزارش کرد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. قابلیت اعتماد بازآزمایی مقیاس نیز در نمونه ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله چهار هفته برای ناگویی خلقی کل و زیر مقیاس‌های آن تایید شده است (حاتمی، خورشیدی، بهرامی، رحیمی و حاتمی، ۱۳۹۲). سوالات ۴، ۵، ۱۰، ۱۸، ۱۹ نمره‌گذاری معکوس دارند. هر چه افراد نمراتشان در این خرده مقیاس‌ها بیشتر باشد نشان‌دهنده شدت بیشتر ناگویی

خلقی است (بگبی و همکاران، ۱۹۹۷). قربانی و همکاران (۲۰۰۲؛ به نقل از شاهقلیان، مرادی و کافی، ۱۳۸۶) آلفای کرونباخ این مقیاس را در نمونه ایرانی برای دشواری در شناسایی احساسات ۰/۷۴ برای دشواری در توصیف احساسات ۰/۷۵ و برای تفکر معطوف به بیرون ۰/۷۶ به دست آورده‌اند. محمد (۱۳۸۰؛ به نقل از شاهقلیان و همکاران، ۱۳۸۶) اعتبار کل مقیاس را در نمونه ایرانی با استفاده از روش دو نیمه کردن و بازآزمایی ۰/۷۴ و ۰/۷۲ و راستی‌آزمایی مقیاس را ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند.

پرسش‌نامه اضطراب امتحان فریدمن

این آزمون را فریدمن و بنداس‌جاکوب در سال ۱۹۹۷ ساختند. این آزمون ۲۳ سؤال دارد و شامل سه خرده‌مقیاس تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی است. سؤال‌های یک تا ۸ مربوط به تحقیر اجتماعی، سؤال‌های ۹ تا ۱۷ مربوط به خطای شناختی و سؤال‌های ۱۸ تا ۲۳ مربوط به تنیدگی هستند. این آزمون به روش لیکرت (از صفر تا ۳) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش فریدمن و بنداس‌جاکوب (۱۹۹۷) ضریب آلفای کرونباخ در نمونه ۳۷۰۰ نفری برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های بالا به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد. در این پژوهش پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنش به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۷ و ۰/۸۴ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۰ است. فریدمن و بنداس‌جاکوب (۱۹۹۷) روایی پرسش‌نامه را با استفاده از محاسبه ضریب همبستگی این آزمون با مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر برای پسران ۰/۸۴ و برای دختران ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند.

۳-۵ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی چون میانگین، انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تحلیل همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش.					
متغیرها	میانگین	میان	انحراف معیار		
ناگویی خلقی	۲۷۸/۰۳	۲۹۹/۹۰	۱۸/۹۸		
حل مسئله	۷۳/۴۲	۷۸/۰۳	۱۷/۶۱		
اضطراب امتحان	۶۳/۰۱	۷۵/۳۳	۱۴/۹۱		

بر اساس جدول ۱ برای بررسی نرمال بودن داده‌های "ناگویی خلقی"، حل مسئله و اضطراب امتحان" از آزمون «کلموگروف-اسمیرنوف» استفاده شد نتایج آن نشان داد این مفروضه‌ها برقرار است.

2- One-Sample Kolmogorov-Smirnov

یافته های استنباطی

جدول ۲ نتایج آزمون وابستگی جهت روابط بین ناگویی خلقی، حل مسئله و اضطراب امتحان						
توضیحات				متغیر		
۱۳/۰۲	۲۹	۱۶	۱۲	۱	فراوانی	ناگویی
$X^2=$	۱۷/۵	۱۴/۸	۳۰	۵/۶	درصد	خلقی
ضریب	۶۲	۴۶	۸	۸	فراوانی	حل مسئله
کرامر	۳۷/۳	۴۲/۶	۲۰	۴۴/۴	درصد	اضطراب
$V= ۰/۲۲۶$	۸	۳	۴	۱	فراوانی	اضطراب
	۴/۸	۲/۸	۱۰	۵/۶	درصد	امتحان
	۱۰۰	۲۵	۴۵	۳۰	فراوانی	کل
	۱۰۰	۲۵	۴۵	۳۰	درصد	کل

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود که رابطه‌ی بین ناگویی خلقی و اضطراب امتحان دانش آموزان معنادار است. و رابطه‌ی بین حل مسئله و اضطراب امتحان معنادار نبود.

جدول ۳ یافته های عدم هم خطی و استقلال خطاها در پیش بینی متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش بین

متغیر	تورم واریانس	تحمل واریانس (اغماض)	دوربین واتسون
حل مسئله	۱	۱	۲,۳۱
ناگویی هیجانی	۱,۰۶	۰,۹۵	

جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار تورم واریانس (شدت هم خطی چندگانه) در تمامی مسیرها و متغیرها با توجه به آن که کمتر از حد معیار ۱۱ می‌باشد، داده‌ها در متغیرها دارای تورم واریانس نبوده و همچنین ضریب تحمل بالا با توجه به مقدار نزدیک به یک دارند؛ در نتیجه مقدار ضریب تحمل بالا و تورم واریانس مناسب، نشان دهنده ی عدم هم خطی بودن و مناسب بودن مدل رگرسیون است. همچنین با توجه به مقدار ۳۱,۲ به دست آمده در دوربین واتسون در استقلال خطاها که بین ۱ تا ۳ می‌باشد، نتیجه گرفته می‌شود که خطاها در پیش بینی دارای استقلال می‌باشند.

جدول ۴- ضریب همبستگی بین ناگویی هیجانی و اضطراب امتحان

سطح معناداری	ضریب همبستگی	ناگویی هیجانی	اضطراب امتحان
۰,۰۰۴	۰,۱۶	دشواری در شناسایی احساسات	اضطراب امتحان
۰,۰۰۰۱	۰,۲۵	دشواری در توصیف احساسات	
۰,۰۰۳	۰,۱۷	تفکر عینی	

جدول ۴- نشان می دهد که بین اضطراب امتحان و دشواری در شناسایی احساسات ($p=0.004, r=0.16$)، دشواری در توصیف احساسات ($p=0.0001, r=0.25$) و تفکر عینی ($p=0.003, r=0.17$) رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۵ ضریب همبستگی بین حل مسئله و اضطراب امتحان

سطح معناداری	ضریب همبستگی	حل مسئله	اضطراب امتحان
۰,۰۲	-۰,۱۴	برون گرایی	اضطراب امتحان

جدول ۵ نشان می دهد که بین حل مسئله و اضطراب امتحان رابطه منفی وجود دارد.

جدول ۶ ضریب همبستگی چندگانه، ضرابی رگرسیون، ضریب تعیین، خطای استاندارد برآورد و هم خطی داده ها

گام	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه R	مجذور ضریب همبستگی چندگانه R^2	مجذّر ضریب همبستگی چندگانه	خطای استاندارد برآورد	ضریب F	معناداری	ضریب بتا استاندارد شده (Beta)
۱	ناگویی خلقی	۰,۴۱	۰,۱۷	۰,۱۶	۱۰,۲۸۷۷۳	۲۶,۵۲	۰,۰۰۰۱	۰,۲۱

جدول ۶ نشان می دهد که در گام ناگویی خلقی این میزان به ۱۷ درصد در پیش بینی اضطراب امتحان نقش دارد.

جدول ۷ یافته های رگرسیونی برای پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس ناگویی خلقی

مدل	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
۱	رگرسیون	۵۶۱۲,۷۷۲	۲	۲۸۰۶,۳۸۶	۲۶,۵۲	۰,۰۰۰۱
	باقی مانده	۲۸۰۴۶,۹۰۰	۲۵۶	۱۰۵,۸۲۷		
	کل	۳۳۶۵۹,۶۷۲	۲۶۷			

با توجه به مقدار تحلیل واریانس به دست آمده مسیرهای پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس ناگویی هیجانی (۲۶/۵۲) در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار می باشد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اصلی: بین ناگویی خلقی و حل مسئله با اضطراب امتحان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج به دست آمده از این فرضیه نشان داد بین ناگویی خلقی با اضطراب امتحان رابطه معناداری وجود دارد اما بین حل مسئله با اضطراب امتحان رابطه منفی وجود دارد. بنابراین قسمت اول این فرضیه از پژوهش مربوط به رابطه ناگویی خلقی با اضطراب امتحان تایید و قسمت دوم مربوط به رابطه حل مسئله با اضطراب امتحان تایید نمی شود. این یافته ی پژوهش با نتایج پژوهش های (هلبیگ الینگ و پیترمن، ۲۰۱۰)، (برتوز و همکاران، ۲۰۰۷)، (لاند و همکاران، ۲۰۰۲)، (جانسون و همکاران، ۲۰۱۳)، (ماتیال و همکاران، ۲۰۰۷)، (آقازاده و همکاران (۱۳۹۴) لشکری پور و همکاران (۱۳۸۶) نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت، اضطراب واکنش طبیعی و سالم انسان است. بسیاری از نظریه پردازان عقیده دارند که اضطراب حالت تکامل یافته ای است که ما را از خطرات قریب الوقوع آگاه می سازد تا بتوانیم با آن خطرات مقابله کنیم. با وجود این اگر شدت یا مدت زمان حالت اضطرابی زیاد باشد (دانشنامه علوم، ۲۰۰۵). در واقع ما می توانیم اضطراب را به عنوان احساسات نگرانی خطر تهدید و تردید تعریف کنیم که با بی قراری و تنش همراه می شود. علاوه بر این اضطراب با ویژگی های جسمی، مثل تپش قلب، عرق کردن و فشار خون مشخص می شود (اوستیس و اوستیس، ۲۰۰۸).

همچنین اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده ی شایع و مهم آموزشی رابطه نزدیکی با اضطراب عمومی دارد. با این حال دارای ویژگی ها و مشخصه های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی مجزا می سازد. اضطراب امتحان احساس درک و ناراحتی همراه با مشکلات شناختی در طی امتحان است. افرادی که به ناتوانی هیجانی مبتلا می شوند، قادر به تشخیص و تمیز دادن هیجانهای خود نیستند و نمیتوانند افکار و احساسات خود را درک و توصیف کنند و در آگاهی هیجانی، ارتباط با دیگران و بینش نسبت به احساسات خود نقایصی را نشان می دهند (لی و همکاران، ۲۰۱۰). افراد با ناگویی خلقی سطوح کمتری از همدلی را نشان می دهند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۳). تحقیقات اخیر نشان می دهد ناگویی خلقی اثرات منفی بر روی بهزیستی روانشناختی و هیجانی می گذارد و عاملی خطر ساز در ابتلا افراد به پریشانی هیجانی، مشکلات روان شناختی و

تشخیص عدم سلامت ذهنی است (ماتیلا و همکاران، ۲۰۰۷). ناگویی خلقی به عنوان اختلال تنظیم عواطف با دفاع های اولیه، سبک -های کنارآمدن غیرانطباقی، آسیب پذیری در برابر استرس و نشانه های روانی بدنی پیوند می یابد. ناگویی خلقی با افسردگی و اضطراب (پی کاردی و همکاران، ۲۰۱۱)، افزایش خشم و پرخاشگری (پایر و همکاران، ۲۰۱۱)، اختلال شخصیت مرزی (جویس و همکاران، ۲۰۱۳) سبک های غیر انطباقی تنظیم هیجان (دابی و همکاران، ۲۰۱۰) و اختلالات خوردن (اسپنس و کوریاسن، ۲۰۱۲) رابطه دارد.

در دوران پیش مدرن زندگی انسان، سطح دانایی افراد بسیار پایین تر از امروز بود. همه چیز از جمله فراگیری دانش و مهارت های لازم برای زندگی، به طور طبیعی و غریزی، جریان خود را طی می کرد؛ زیرا تغییرات شرایط و موقعیت های زیستن، چنان آرام بود که همین که کودکی در خانه، کوچه، مزرعه، کارگاه کوچک پدر و دیگر مکان ها به بازی و کم کم به مشارکت می پرداخت، خود به خود، زیستن را می آموخت و شرایط زندگی بزرگ سالی اش چندان با شرایط زندگی والدینش متفاوت نبود که به آموزش طراحی شده و ویژه ای برای کسب «مهارت های زندگی» نیاز باشد. اگر آموزشی نیز در کار بود، بیشتر بر متونی مبتنی بود که چندان با موقعیت های حقیقی زندگی مرتبط نبودند و فقط جنبه دانش افزایی داشتند. به تدریج که موج مدرنیته زندگی را به گونه ای روزافزون و همه جانبه فرا گرفت، دیگر رویکرد «آموختن برای دانستن» کافی نبود، بلکه «آموختن برای به کار بستن» جایگزین آن شد. برای مثال، آموزش های فنی و حرفه ای براساس این رویکرد به وجود آمدند، ولی پس از آن، به دلیل پیچیده تر شدن زندگی، این رویکرد نیز ناقص و ناکارآمد می نمود. بنابراین، «آموختن برای زیستن» به عنوان نگاهی نو نهادینه شد؛ یعنی برای زندگی کردن، در ابعاد گوناگون به آموزش نیاز است. سپس در عصر ارتباطات، «آموختن برای با هم زیستن حاکمیت یافت تا انسان بتواند افزون بر داشتن یک زندگی بالنده فردی در کنار هم نوعان جهانی خود، در جامعه بزرگ بشری، زیستی منطقی و مبتنی بر احترام متقابل داشته باشد (آقاجانی، ۱۳۹۰).

منابع

۱. آقازاده، ج؛ بابازاده، ع و حیدرزاده، ش. (۱۳۹۴). رابطه ناگویی هیجانی با مهارت های فراشناختی، شیوه های حل مساله و اضطراب امتحانی، کنفرانس بین المللی یافته های نوین پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران، <https://civilica.com/doc/463363>
۲. آقامیری، ز. (۱۳۹۲). نقش سبکهای مقابله ای و عزت نفس در پیش بینی ناگویی خلقی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
۳. بذل، م. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط مهارت حل مسئله و میزان سازگاری در دانش آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع دبیرستانی در شمال و جنوب تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

³ -like skills

۴. بهاروند، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعارض والد-فرزند و قلدری دانش-آموزان پسر تک‌والدینی مادر سرپرست شهر اهواز. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته مشاوره خانواده. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۵. رحمانی، ا؛ عارفی، م؛ افشاری‌نیا، کو امیری، ح. (۱۳۹۸). طراحی بسته آموزشی تربیت جنسی نوجوانان مبتنی بر فرهنگ ایرانی و اثربخشی آن بر خودپنداشت دانش‌آموزان متوسطه اول. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۹)؛ ۸۳۹-۸۵۰.
۶. خسروی، ز و رفعتی، م. (۱۳۷۷) نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش‌آموزان دختر از توانایی مشکل‌گشایی خود فصلنامه اندیشه و رفتار، ۴ (۱)؛ ۳۵-۴۵.
۷. راستگو، نادر، ع؛ شریعتمداری، ع و سیف‌نراقی، م. (۱۳۸۹). بررسی تاثیر آموزش سواد اطلاعاتی اینترنت بر رشد مهارت‌های حل مساله دانشجویان، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱(۴)؛ ۱-۲۲.
۸. عیسی‌زادگان، ع و فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۰). نقش راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان و سلامت عمومی در ناگویی خلقی. *روان‌شناسی تحولی*، ۳۱ (۱۲)، ۲۶۸-۲۵۷.
۹. غنایی، ز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر هوش هیجانی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
۱۰. لشکری پور، ک؛ بخشانی، ن. م و سلیمانی، م. ج. (۱۳۸۶). ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. *طبیب شرق*، ۸(۴)؛ ۲۵۳-۲۵۹.
۱۱. مظاهری، ع و افشار، س. (۲۰۱۰). میزانهای درد مزمن مستمر و عودکننده در میان کارکنان یک واحد صنعتی بزرگ در تهران و بررسی تاثیر درد بر زندگی روزانه و فعالیت آنها. *مجله دانشور رفتار*، ۱-۱۴.
۱۲. محمدی، ج و ارژنگ، ح. (۱۳۹۰). اثر بخشی درمان شناختی رفتاری با آموزش حل مسئله در کاهش علائم اضطراب امتحان. اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۳. میکاییلی، ن؛ نریمانی، م؛ قریب‌ملوک، م و بلندی، آ. (۱۳۹۸). نقش هیجانات منفی، ناگویی خلقی و روابط بین فردی در پیش‌بینی رفتار آسیب به خود در نوجوانان: یک مطالعه همبستگی. *مجله پزشکی ارومیه*، ۳۰(۵)؛ ۳۹۳-۴۰۴.
۱۴. نرگسی، ف؛ فتحی‌آشتیانی، ع؛ داود، ا و اشرفی، ع. (۱۳۹۷). ناگویی خلقی، حساسیت اضطرابی و تحمل‌پریشانی با علائم و سواسی - اجباری با میانجیگری بدکارکردی راهبردهای تنظیم هیجان در دانشجویان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹(۸)؛ ۱-۱۲.
۱۵. نوروزی، ب؛ نوروزی، س و نوروزی، ف. (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودپنداره و اضطراب امتحان با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، <https://civilica.com/doc/395153>
۱۶. ابوالقاسمی، عباس، گلپور، رضا، رضا، نریمانی، محمد، قمری، (۱۳۸۸)، بررسی باورهای فرا شناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، مطالعات تربیتی و روانشناسی، سال ۱۰، شماره ۵، صص ۳۵-۲۰.

17. Bagby, R.M., Parker, J.D.A., & Taylor, G.J. (1994). The Twenty-Item Toronto Alexithymia scale-I: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.
18. Berthoz, S., Perdereau, F., Godart, N., Corcos, M., & Haviland, M. G. (2007). Observer- and self-rated alexithymia in eating disorder patients: Levels and correspondence among three measures. *Journal of psychosomatic research*, 62(3), 341-347.
19. Helbig-Lang, S., & Petermann, F. (2010). Tolerate or eliminate? A systematic review on the effects of safety behavior across anxiety disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 218-233
20. Heppner P.P...& Baker.C.E. (1997).Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*.29.229-241.
21. Heppner.p.p. & Anderson.W.P (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Rcsarch*.9 (4). 415-427.
22. Heppner.P.P. Baum Gardner; A...Larson. L... & Petty; R (1988). The utility of problem solving training that emph assizes self- management principles *Counseling Psychology Quarterly*. 1.129-143.
23. Heppner.P.P. (1988).*The Problem-Solving Inventory.Manual*.Palo Alto.CA: Consulting Psychologies Press.
24. Jonason, P. K., Lyons, M., Bethell, E., & Ross, R. (2013). Different routes to limited empathy in the sexes: Examining the links between the Dark Triad and empathy. *Personality and Individual Differences*, 57, 572-576.
25. Lane, R. D, Ahern, G. L, Schwartz, G. E & Kaszniak, A. W. (2011). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biological Psychiatry*, 42: 834-844.
26. Lumley, M. A. (2010). Family factors related to alexithymia characteristics. *Psychosomatic Medicine*, 58: 211-216
27. Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K., & Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2(4), 361.
28. Olorunfemi-Olabisi FA. Effects of problem-solving technique on test anxiety and academic performance among secondary school students in ondo state. *J Res Method Edu*. 2014; 4(4): 20-26. [link]
29. Picardi, A, Fagnani, C, Gigantesco, A, Toccaceli, V, Lega, I & Stazi, M. A. (2011). Genetic influences on alexithymia and their relationship with depressive symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*, 71: 256-263.
30. Picardi, A, Toni, A & Carropo, E.(2009). Stability of alexithymia and its relationship with the big five factors, temperament, character, and attachment style. *Psychother Psychosom*, 74(5): 371-378.
31. Picardi, A., Toni, A., & Caroppo, E. (2005). Stability of alexithymia and its relationships geffacrrr echaacea attacmme tty. *Psychotherapy and psychosomatics*, 74(6), 371-378.
32. Taher M, Norouzi A, Taghizadeh Romi F. Efficacy of problem-solving skill training in the treatment of test anxiety of students. *JCMH*. 2015; 1 (1):9-17. [Persian]. [link]

33. Taylor GJ (1977) Experiences of patients with multiple sclerosis from group counseling *Iran jnurs midwifery res* 2011: 16(2):181-190.
34. Taylor G.J& Bagby.M(1997) *comperiences group psychotherapy.maryland* :Williams & wilkins.p.459-470.
35. Taylor, c.j., Algaz,B., Anton, w.D., Spiel berger, C., Gonzalez, H.p., (1988), examination stress and test anxiety, journal of streaa and anxiety, vol 35,45.53.
36. Taylor, G. J & Bagby, R. M. (2000). ***The Handbook of Emotional Intelligence: "An overview of the alexithymia construct"***, in ed. R. Bar-On & J. D. A. Parker., San Francisco: Jossey-Bass Inc.
37. Tobias, s., (1986), Anxiety and instruction, pergramon prees, Tryron, G.s., (1990), the measurement and treatement of test anxiety, Review of Educational Reseach vol 50 ,No 24 ,343.372.
38. Zeidner, Mo., (2007), coningw.th test situate.ov Resouveres stvategies and adaption outcome jurnul of anxitety stvess and adaption outcome juraunul of Anxiety.stress and coning 17:23-28.

Abstract

The current research was conducted with the aim of alexia and problem solving with the primary exam of female students. The method of the current research was a correlational survey. The statistical population studied in this research was all female students of the elementary school in 2022. A total of 100 female students were selected as the sample using the available sampling method. To measure test anxiety from the questionnaire (Friedman and Bandas Jacob test anxiety, 1997), to measure problem solving from the questionnaire (Hepner Hepner and Kraskov problem solving questionnaire (1987 quoted by Larson, Pantra and Nested, 1995) and to measure nausea. A questionnaire (Bagby, Parker and Taylor Mood Disorder (1994)) was used and the data obtained from these questionnaires were analyzed using descriptive and inferential statistical methods. Exam anxiety has nothing to do with it.

Keywords: Mood Disorder, Problem Solving, Exam Anxiety, Female Adolescents
