

## Analysis of Structural Relationships of Self-differentiation Training With Test Anxiety and Self-efficacy Beliefs

Tahmores Aghajani. M.A.

Member of faculty in Islamic Azad University of Shahre Qods

Behzad Shoghi, Ph.D. Student

Department of educational administration, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran

Sara Naimi, M.A.

Educational of Psychology

### Abstract

The aim of the present research was the analysis the structural relationships of self-differentiation training with exam anxiety and self-efficacy beliefs among female students in Saveh city. The statistical Population of research included 470 female students in Saveh city during the academic year of 2011-12. By using Cochran formula and classified random sampling method, 114 students were considered as the sample size. Measuring tools were Self-Differentiation Questionnaire (DSI-R) (Skorown & Schmitt, 2003), Test Anxiety Questionnaire (Sarason, 1984), and Child and Adolescent Self-Efficacy Questionnaire (SEQ-C), (Muris, 2002). Data analysis was conducted by using structural equations modeling method and with Smart PLS2 and software Lisrel 8.8 in two parts. In the first part, technical characteristics of reliability, convergent validity, and divergent validity were examined and necessary corrections were made. In the second part, the significance of coefficients of software were used to evaluate the research hypotheses. The results showed that self-differentiation have significant effect on the degree of student anxiety ( $P < 0.01$ ) and also the mediating role that self-efficacy plays in the relationship between self-differentiation and student anxiety. It may be said that self-differentiation have significant effects on self-efficacy ( $P < 0.01$ ) and self-efficacy on the degree of exam anxiety ( $P < 0.01$ ). Also, all the sub hypotheses that measured the effect of self-differentiation dimensions (emotional reactions, mingling with others, personal positions and emotional faulting) on the degree of test anxiety were confirmed ( $P < 0.01$ ).

**Keywords:** self-differentiation, test anxiety, self-efficacy, high school students, education environment.

## تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی

طهمورث آقاجانی

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس

بهزاد شوقی\*

دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات تهران، گروه مدیریت آموزشی

سارا نعیمی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان دختر سال چهارم دبیرستان شهرستان ساوه بود. جامعه آماری ۴۷۰ دانش‌آموز دختر در شهرستان ساوه در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۱۱۴ نفر به‌عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش پرسشنامه‌های خودتمایزسازی (DSI) (اسکورن و اسمیت، ۲۰۰۳)؛ پرسشنامه اضطراب امتحان (ساراسون، ۱۹۸۴)؛ و پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C) (موریس، ۲۰۰۲) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش الگوسازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Smart PLS2 و لیزرل ۸/۸ در دو قسمت انجام پذیرفت. در قسمت اول، ویژگی‌های فنی پرسشنامه شامل پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا بررسی گردید و اصلاحات لازم انجام شد. در قسمت دوم، ضرایب معناداری نرم‌افزار برای بررسی فرضیه‌های پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که خودتمایزسازی بر میزان اضطراب دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد ( $P < 0.01$ ) و همچنین در رابطه میان این دو متغیر خودکارآمدی نقش میانجی را ایفا می‌کند. به‌طوری که می‌توان گفت خودتمایزسازی بر خودکارآمدی ( $P < 0.01$ ) و همچنین خودکارآمدی بر میزان اضطراب امتحان ( $P < 0.01$ ) تأثیر دارد. همچنین تمام فرضیه‌های فرعی که تأثیر ابعاد خودتمایزسازی (واکنش‌های عاطفی، آمیختگی با دیگران، مواضع شخصی و گسلس عاطفی) را بر میزان اضطراب امتحان می‌سنجید، تأیید شد ( $P < 0.01$ ).  
واژه‌های کلیدی: خودتمایزسازی، اضطراب امتحان، خودکارآمدی، دانش‌آموزان دبیرستان، محیط آموزش.

## مقدمه

ساراسون (۱۹۸۴) نیز اضطراب امتحان را نوعی اشتغال به خود<sup>۹</sup> می‌داند که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. نوجوانانی که احساس می‌کنند شناخت و تصویر مناسبی از خود دارند، کمتر به اضطراب امتحان دچار می‌شوند، علاوه بر این می‌توانند شیوه‌های معقولانه‌تری را برای حل دشواری‌ها و مسائل خود بیابند. عده‌ای دیگر از نظریه‌پردازان معتقدند اضطراب امتحان با عادت‌های مطالعه‌ای نامناسب و ناکافی و نقایص توجهی، اضطراب خصیصه‌ای، ترس اجتماعی و همچنین وجود سطح بالای اضطراب امتحان با خطاهای شناختی افزون‌تر، افکار منفی بیشتر و پایین بودن عزت‌نفس، همبستگی دارد (فرانسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱). میزان اضطراب امتحان در افراد متفاوت و نشان‌دهنده نگرش وی نسبت به دانسته‌ها و آموخته‌های خود است. بنابراین اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را در مورد توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌های امتحان و ارزیابی است.

از طرفی اضطراب امتحان، سطح عملکرد و کارآمدی افراد و میزان باورهای آنان را در زمینه خودکارآمدی، تقلیل می‌دهد. بنابراین یکی از مقوله‌هایی که با اضطراب در ارتباط است، مسأله خودکارآمدی است (تریفونی و شاهینی، ۲۰۱۱). افرادی که اضطراب بالایی دارند نمی‌توانند قدرت خودکارآمدی خود را به خوبی بروز دهند یا به عبارتی افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر مضطرب می‌شوند چرا که این‌گونه افراد تصور مثبت درستی از خود ندارند و همین امر به اضطراب آنان دامن می‌زند. باورهای خودکارآمدی، باورهایی هستند درباره شایستگی‌های ادراک شده خودمان و اینکه باور کنیم می‌توانیم کاری را به خوبی یا حداقل به‌طور مناسب و کافی انجام دهیم و این باورها در افراد متفاوت است (مردیت، استرانگ و فینی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). براساس نظر بندورا<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی شخصی، دقیقاً تفسیر ما از کارهای گذشته نیست، بلکه ابزاری است که چگونگی تعامل ما را با محیط و افراد دیگر ممکن می‌سازد. او همچنین معتقد است

اضطراب حالتی است که تقریباً در همه انسان‌ها در طول زندگی‌شان به درجات مختلف بروز می‌کند، به طوری که هر کس در زندگی خود حداقل یک بار این احساس را تجربه کرده است (فایل و هاید<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). وجود اندکی اضطراب در انسان هم طبیعی و هم لازم است، ولی اگر از حد بگذرد برای او مشکل‌ساز خواهد بود، به طوری که با داشتن اطلاعات و مهارت قادر نخواهد بود امتیاز لازم را کسب کند (ریچاردسون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

کودکان و نوجوانان در جریان رشد انواع مختلفی از اضطراب به‌ویژه اضطراب آموزشی را تجربه می‌کنند. که یکی از انواع آن، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان به‌عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (تریفونی و شاهینی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). اضطراب امتحان به‌عنوان پدیده‌ای شایع و مهم در آموزش رابطه نزدیکی با اضطراب عمومی دارد. اضطراب امتحان نیز معمولاً با نزدیک شدن امتحانات در فرد نمایان می‌شود، با این حال دارای ویژگی‌های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی جدا می‌سازد. چاپل و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، اضطراب امتحان را حالتی از اضطراب عمومی می‌دانند که شامل پاسخ‌های پدیدار شناختی، فیزیولوژی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست است و فرد آن را در موقعیت‌های ارزیابی تجربه می‌کند.

این پدیده یکی از متغیرهای شناختی - هیجانی بسیار مهم است که پژوهش‌های جدی درباره آن را ساراسون و مندلر<sup>۵</sup> از سال ۱۹۵۲ شروع کردند. به اعتقاد ساراسون و مندلر (۱۹۵۲)، موقعیت امتحان دو نوع سابق را فرامی‌خواند: نخست سابق‌های تکلیف‌محوری<sup>۶</sup> برانگیخته می‌شود که موجب بروز رفتارهایی برای انجام تکلیف می‌گردد؛ دوم سابق‌های اضطراب آموخته شده<sup>۷</sup> است که دو نوع رفتار و پاسخ را به وجود می‌آورند: ۱- پاسخ‌های مربوط به تکلیف<sup>۸</sup> که افراد براساس آن تکلیف و امتحان را به پایان می‌رسانند و از این طریق اضطراب خود را کاهش می‌دهند؛ ۲- پاسخ‌ها و رفتارهای نامربوط به تکلیف که با احساسات و هیجاناتی از درماندگی، واکنش جسمانی شدت یافته، پیش‌بینی و انتظار تنبیه و توبیخ، اعتماد به نفس کم و تلاش‌های ضمنی برای رهایی از موقعیت امتحان مشخص می‌شود.

1. File & Hyde
3. Trifoni & Shahini
5. Sarason & Mandler
7. learned-anxiety drives
9. self – preoccupation
11. Meredith, Strong & Feeney

2. Richardson et al.
4. Chapell et al.
6. task- directed drives
8. task – relevant response
10. Fransson
12. Bandura

زور و روسفلد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). سلامت روان دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل مختلفی است که شناسایی و مطالعه آنها را برای خانواده و مربیان و کارشناسان روان‌شناسی لازم و مهم می‌نماید. در این میان سلامت روان دانش‌آموزان زمینه و بستر مناسبی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های آنها فراهم می‌آورد. یکی از روش‌های سودمند برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، آموزش خودمتمایزسازی است. به‌طور کلی اضطراب یکی از شایع‌ترین حالات روحی است که به نوعی با خودمتمایزسازی در ارتباط است (هافمن، ساویر، ویت و اوه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). خودمتمایزسازی حالتی است که شخص قادر است در روابطش بین کارکرد عقلانی و عاطفی خود، با صمیمیت و خودمختاری تعادل برقرار کند. در واقع خودمتمایزسازی سبب افزایش شناخت و آگاهی فرد از صفات و ویژگی‌های شخصیتی خود می‌شود و این موضوع در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیر بسزایی بر جای می‌گذارد (الکساندر و رابینز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

بوئن (۱۹۸۵)، تمایز یافتگی را به‌عنوان مهمترین مفهوم نظریه نظام خانواده ارائه کرده و آن را میزان توانایی فرد در تفکیک فرایندهای عقلی و احساسی خویش از دیگران تعریف کرده است (کار<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). افراد تمایز یافته تعریف مشخصی از خود و عقایدشان دارند و می‌توانند مسیر زندگی خویش را انتخاب نمایند و در موقعیت‌های به‌شدت عاطفی که در بسیاری افراد سبب بروز رفتارهای غیرعادی و گرفتن تصمیمات نافرجام می‌شود، مهار خود را از دست ندهند (کر و بوئن<sup>۶</sup>، ۱۹۸۸). در اصل خودمتمایزسازی میزان بالندگی هیجانی است (فریدمن<sup>۷</sup>، ۱۹۹۱). به‌طور کلی افرادی که بر توانایی‌ها، محدودیت‌ها، نقاط قوت و ضعف خود بیشتر آگاهی دارند و می‌توانند خود را متمایز از سایرین ببینند، می‌توانند توفیق بیشتری در حل مشکلات خود بیابند (الکساندر و رابینز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

خودتمایز یافتگی در واقع فرد را قادر می‌سازد تا موقعیت مواضع شخصی<sup>۸</sup> را در روابط مهم به‌کار ببرد. به این معنی که در یک رابطه عاطفی شدید یا در میان حوادث و رویدادهای نامعین، بتواند حسی از خود را حفظ کند (باون و کر، ۱۹۹۸؛ به نقل از پاکو، ۲۰۰۲) و توانایی کاهش اضطراب خود را در موقعیتی که دیگران مضطرب هستند داشته باشد (اسچارچ<sup>۹</sup>، ۱۹۷۷؛ به نقل از پاکو، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده است که

کارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت‌های خویشتن است. پس اضطراب امتحان و شکست‌های پی در پی، این قضاوت درباره لیاقت‌های خویش را به سمت منفی می‌کشاند. همچنین بندورا (۲۰۰۵)، بیان می‌کند که خودکارآمدی تأثیر زیادی بر رفتار دارد. به‌عنوان مثال دانش‌آموزی که خودکارآمدی پایینی دارد، شاید حتی برای مطالعه امتحان تلاش نکند؛ زیرا اعتقاد دارد که این کار فایده‌ای ندارد. خودکارآمدی مهارت ادراک شده نیست، بلکه عبارت است از باور فرد درباره اینکه با مهارت‌های خود می‌خواهم در شرایط معین کاری را انجام دهم، با باورهای فرد درباره توانایی هماهنگی، منسجم کردن عادت‌ها و توانایی‌ها در موقعیت‌های متغیر و چالش‌انگیز سر و کار دارد.

خودکارآمدی فرد، نقش حساسی در بازداری یا پایداری رفتار در موقعیت‌های گوناگون ایفا می‌کند. باورهای خودکارآمدی تا حدی می‌توانند رفتار را به شکل مطلوبی پیش‌بینی کنند، زیرا این باورها ابزارهایی هستند که تعیین می‌کنند اشخاص با دانش و مهارت‌هایی که دارند، چه کارهایی می‌توانند انجام دهند. نقش واسطه‌ای این باورها تبیین این موضوع است که چرا افرادی با مهارت‌ها و دانش مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (شوآرز و هالوم<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

در این راستا گرین و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود درباره خودکارآمدی و اضطراب امتحان به این نتیجه رسیدند که تصور فرد از توانایی‌های خود تحت تأثیر موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی او قرار می‌گیرد و از آنجا که تصور فرد از توانایی‌هایش یکی از عوامل مهم در رویارویی با موقعیت‌های اضطراب‌زاست. بنابراین افرادی که تجارب قبلی موفقیت‌آمیز در امر تحصیل داشته‌اند، نسبت به فردی که تجارب شکست قبلی دارد باورهای خودکارآمدی مثبت‌تری خواهد داشت. کاسادی (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند تمایل به تلاش و استقامت بیشتری را در انجام وظایف درسی به‌کار می‌گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند که این به باورهای خودکارآمدی بالاتر و اضطراب امتحان پایین‌تر منجر می‌گردد.

درنهایت باید گفت بی‌توجهی به تشخیص اضطراب امتحان در دانش‌آموزان و درمان آن، علاوه بر به خطر انداختن سلامت روانی، سلامت جسمانی آنان را نیز تهدید می‌کند (کوهن، بن -

1. Schwarzer &amp; Hallum

3. Hofmann, Sawyer, Witt &amp; Oh

5. Carr

7. Friedman

9. Sarch

2. Cohen, Ben-Zur &amp; Rosenfeld

4. Alexander &amp; Robbins

6. Kerr &amp; Bowen

8. I-positions

فرضیه فرعی ۲-۴: گسلس عاطفی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

فرضیه اصلی ۳: خودمتمایزسازی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

فرضیه اصلی ۴: خودکارآمدی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

### روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش بر مبنای هدف از نوع کاربردی و از حیث روش به دست آوردن داده‌ها از نوع توصیفی - پیمایشی و بر مبنای نوع داده‌های گردآوری شده از نوع کمی است. در این راستا پرسشنامه‌هایی برای دریافت نظرات افراد جامعه آماری توزیع و نتایج درج گردیده است. علاوه بر این از آنجا که در این پژوهش رابطه علت و معلولی بررسی می‌شود، روش تحقیق از نظر رابطه بین متغیرها از نوع علی است که برای بررسی همه‌جانبه مدل مفهومی تحقیق از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> استفاده شده است. در این پژوهش همه دانش‌آموزان دختر (در حدود ۴۷۰ نفر)، مقطع دبیرستان شهرستان ساوه که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند جامعه آماری پژوهش را تشکیل دادند. انتخاب نمونه مورد نیاز این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای صورت گرفت. به این صورت که ابتدا تمامی مدارس شهرستان ساوه براساس ناحیه‌های آموزش و پرورش شهرستان، در طبقه‌هایی تقسیم‌بندی شدند و سپس به‌طور تصادفی از بین این طبقه‌ها، مدارس انتخاب گردید و از داخل آن مدارس برحسب نسبت دانش‌آموزان آنها و با استفاده از فرمول کوکران نمونه‌گیری شد که ۱۱۴ نفر به‌عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد.

### ابزار سنجش

پرسشنامه خودمتمایزسازی<sup>۳</sup> (DSI): فرم اولیه این پرسشنامه را اسکورن و فرایدلندر<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) تهیه کردند و آزمون نهایی را جکسون<sup>۵</sup> در ۴۶ گویه بر مبنای نظریه باون ساخت و اسکورن و اسمیت در سال ۲۰۰۳ در آن تجدیدنظر کردند. این پرسشنامه به صورت خودگزارش‌دهی است و به‌منظور سنجش تمایز یافتگی افراد به‌کار می‌رود. تمرکز اصلی آن روی ارتباطات مهم زندگی و روابط افراد با خانواده اصلی است (اسکورن،

افراد تمایز یافته بدون تجربه کردن ترس‌ها و اضطراب‌های ناتوان‌کننده و صمیمیت بیشتر در روابطشان و بدون غرق شدن در احساسات خودمختاری بیشتری دارند (باون و کر، ۱۹۸۸؛ به نقل از پاکو، ۲۰۰۲).

گیسون و دونیگیان<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که افراد خودمتمایز یافته به آسانی تحت تأثیر فشارهای دیگران برای سهم شدن یا جذب کردن اضطراب آنها قرار نمی‌گیرند. درک روشنی از سهم بودن فرایندهای عاطفی اعتیادآور و آمیخته شده در سیستم دارند. آنها بیان کردند که آموزش خودمتمایزسازی توانسته علایم شاکیان جسمانی، اضطرابی، پرخاشگری و روان‌پریشی را به‌طور معناداری بهبود بخشد. بوئن (۱۹۸۵) نیز در پژوهشی دریافت که افراد متمایز یافته با سطوح بالای اضطراب مزمن در خطر مشکلات سلامت جسمانی و روانی هستند. وی دریافت که مشکلات سلامت جسمانی و روانی پوششی برای اضطراب مزمن محسوب می‌شوند. مثل اختلالات خوردن که با مشغول بودن در علایم جسمی موجب پوشش اضطراب می‌گردد (سلطانی علی‌آباد؛ امیرجان؛ یونسی؛ ازخوش و عسگری، ۱۳۹۰). نتایج پژوهش اسکورن (۲۰۰۴) نیز ارتباط بین تمایز یافتگی و اضطراب را نشان داد. او بیان کرد که پویایی‌های خانواده‌های درهم آمیخته که با وابستگی عاطفی، کمبود خودمختاری و حمایت زیاد مشخص می‌شود، به استرس و اضطراب در اعضای خانواده منجر می‌شود. بنابراین با توجه به آنچه که گفته شد و اهمیت توجه به اضطراب امتحان، این پژوهش با هدف تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی بر اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان دختر سال چهارم دبیرستان شهرستان ساوه انجام گرفت. با توجه به مبانی نظری، فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

فرضیه اصلی ۱: مدل ارائه شده با داده‌ها برازش دارد.

فرضیه اصلی ۲: خودمتمایزسازی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۱-۲: واکنش عاطفی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۲-۲: آمیختگی با دیگران بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۲-۳: موقعیت مواضع شخصی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

1. Gibson & Donigian,

3. Differentiation Of Self Inventory-Revised (DSI-R)

5. Jackson

2. structural equation modeling

4. Skorown and Freidlander

بیمارگونه است که فرد را دچار اختلال عملکرد می‌نماید. یزدانی (۱۳۹۱) در پژوهش خود ضریب آلفا کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۸ و همسانی درونی آن را ۰/۹۵ و روایی معیار آن را ۰/۷۲ گزارش کرده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۷ و همسانی درونی آن ۰/۷۱ به دست آمد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: «وقتی در یک امتحان مهم حاضر می‌شوم، به این فکر می‌کنم که شاگردان دیگر چقدر از من زنگ‌ترند؛ وقتی به سؤالات امتحانی پاسخ می‌دهم، به نتایج شکست در امتحان فکر می‌کنم».

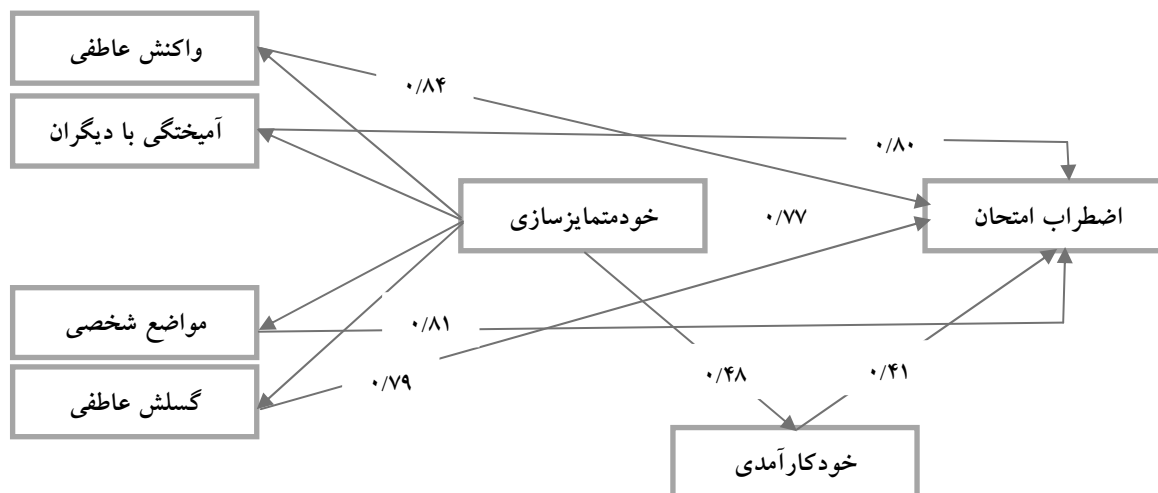
**مقیاس خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C):** این پرسشنامه را که موریس (۲۰۰۲) برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان سنین مدرسه (۷-۱۸ سال) تهیه کرده است سه خرده‌آزمون در سه حیطه خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دارد، که براساس پرسشنامه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۶) تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۳ ماده دارد و هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۵ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار آزمون در ایران از طریق آزمون - بازآزمون به فاصله دو هفته در ۴۳ نفر از دانش‌آموزان تهرانی برابر ۰/۸۷ و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ محاسبه شد (طهماسبیان، ۱۳۸۴). تحلیل عاملی چهار عامل را به منظور تأیید روایی آزمون نشان داد (طهماسبیان، ۱۳۸۴) به نقل از موریس، (۲۰۰۲). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۱ و همسانی درونی آن ۰/۸۹ به دست آمد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: «چگونه نظرت را بیان می‌کنی وقتی سایر همکلاسی‌هایت با تو مخالف هستند؟؛ به چه میزان می‌توانی با شخصی که با او آشنا نیستی گفت‌وگو کنی؟».

#### یافته‌ها

رابطه علت و معلولی بین خودتمایزسازی همراه با ابعاد آن با اضطراب امتحان و همچنین خودکارآمدی دانش‌آموزان در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده است. همان‌طور که در شکل ۱ نمایان است، خودتمایزسازی همراه با ابعاد آن بر میزان اضطراب امتحان تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین خودتمایزسازی بر خودکارآمدی و خودکارآمدی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد. به‌طور کلی در نمودار ۱ مدل نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد شده آورده شده است.

۲۰۰۳؛ به نقل از اسکیان، ۱۳۸۴). پرسشنامه خودتمایزسازی با مقیاس لیکرت در یک طیف ۶ گزینه‌ای از ۱ (ابتدا در مورد من صحیح نیست) تا ۶ (کاملاً در مورد من صحیح است) درجه‌بندی شده است. به هر پرسش نمره‌ای بین ۱ تا ۶ تعلق می‌گیرد. به این صورت که به گزینه ۱، نمره ۱ و به گزینه ۶، نمره ۶ داده می‌شود. حداکثر نمره این پرسشنامه برابر با ۲۷۶ است. نمره کمتر در این پرسشنامه نشانه سطوح پایین تمایز یافتگی است. روایی محتوایی این پرسشنامه از روش همسانی درونی ۰/۸۳ گزارش شده است (یونسی، ۱۳۸۵). از نظر پایایی اسکورن و فراید لندر (۱۹۹۸) ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۸ گزارش دادند. یونسی (۱۳۸۵)، این پرسشنامه را هنجاریابی کرد و ضریب پایایی را ۰/۸۵ گزارش کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۴ و همسانی درونی آن ۰/۸۵ به دست آمد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: «به سختی احساساتم را نسبت به افرادی که برایم مهم هستند، بیان می‌کنم؛ حتی در شرایط استرس هم آرامش خود را حفظ می‌کنم». باید گفت که این پرسشنامه از ۴ خرده مقیاس واکنش عاطفی (۱۱ سؤال اول ER)، آمیختگی با دیگران (۱۲ سؤال ۱۲ تا FO= ۲۴)، موقعیت مواضع شخصی (۱۱ سؤال ۲۴ تا IP= ۳۶)، گسلس عاطفی (۱۲ سؤال ۳۴ تا EC= ۳۶) تشکیل شده است که ضریب آلفای کرونباخ به‌منظور سنجش پایایی برای بعد واکنش عاطفی ۰/۸۱؛ بعد آمیختگی با دیگران ۰/۷۷؛ بعد موقعیت مواضع شخصی ۰/۸۰؛ و بعد گسلس عاطفی ۰/۸۵ به دست آمد.

**پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (TAQ):** این پرسشنامه را که ساراسون (۱۹۸۴) برای سنجش اضطراب امتحان طراحی کرده است شامل گویه‌های کوتاه ۳۷ ماده‌ای است و آزمودنی باید به هر ماده به‌صورت «درست یا غلط» پاسخ گوید. بدین ترتیب می‌توان براساس یک شیوه خودگزارش‌دهی؛ به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیک فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. انتخاب گزینه درست نشان‌دهنده اضطراب است و نمره ۱ می‌گیرد در حالی که گزینه نادرست در مورد هر عبارت به معنی نداشتن اضطراب است و نمره صفر می‌گیرد. عبارت‌های ۳، ۲۷ و ۳۳ معکوس است و برعکس نمره می‌گیرند. با جمع‌بندی نمره‌ها نمره کلی امتحان ساراسون به دست می‌آید که وجود نمره بالاتر از ۲۰ در این آزمون نشان‌دهنده وجود اضطراب امتحان



نمودار ۱- مدل نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد شده

جدول ۱- معیارهای برازش مدل

AGFI	GFI	Z	CFI	نسبت کای دو به درجه آزادی	RMSA	P-value
۰/۹۱۱	۰/۹۲۷	۴/۷	۰/۹۴۳	۲/۳	۰/۰۶۵	۰/۰۷۳

جدول ۲- نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	مقدار آماره t-value	ضرایب استاندارد شده	فرضیه‌ها
قبول	۱۳/۴۶	۰/۷۷	فرضیه اصلی ۲: خودتمایزسازی ← میزان اضطراب امتحان
قبول	۱۷/۹۸	۰/۴۸	فرضیه اصلی ۳: خودتمایزسازی ← خودکارآمدی
قبول	۱۶/۱۱	۰/۴۱	فرضیه اصلی ۴: خودکارآمدی ← میزان اضطراب امتحان
قبول	۱۴/۴۴	۰/۸۴	فرضیه فرعی ۱-۲: واکنش عاطفی ← میزان اضطراب امتحان
قبول	۱۶/۴۳	۰/۸۰	فرضیه فرعی ۲-۲: آمیختگی با دیگران ← میزان اضطراب امتحان
قبول	۱۷/۱۱	۰/۸۱	فرضیه فرعی ۲-۳: مواضع شخصی ← میزان اضطراب امتحان
قبول	۱۶/۲۳	۰/۷۹	فرضیه فرعی ۲-۴: گسلش عاطفی ← میزان اضطراب امتحان

کمتر از ۰/۰۸ باشد. ۴- مقدار شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) و شاخص برازش غیرنرم (NNFI) بزرگتر از ۰/۹ باشند (جورسکاگ و سوربوم، ۱۹۹۶).

خروجی نرم افزار لیزرل نشان داد که مقدار P-value برای تمامی مدل‌های اندازه‌گیری برابر ۰/۰۷۳، آماره RMSA برابر

در این مرحله با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۸ تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش مدل‌های اندازه‌گیری به کار گرفته شد. اگر شروط زیر برقرار باشد، مدل برازش مناسبی دارد: ۱- سطح معناداری به دست آمده از آزمون کای دو (P-value) از ۰/۰۵ بیشتر شود. ۲- نسبت کای دو به درجه آزادی از ۳ کمتر شود. ۳- مقدار آماره ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب (RMSA)

این افراد در شرایط اضطراب امتحان عواطف و احساسات خود را مهار می‌کنند و تصمیم صحیح و منطقی می‌گیرند. زیرا بار روانی که به دانش‌آموز در زمان امتحان وارد می‌شود سبب می‌شود تا تمرکز خود را از دست بدهد و نتواند از زمان خود برای مطالعه بیشتر و مفیدتر استفاده کند. البته برای بهبود این امر می‌بایست بر روی مؤلفه هوش هیجانی دانش‌آموزان بیشتر توجه شود تا به خودکنترلی دست یابند و در تکانه‌های مختلف زندگی از جمله در زمان امتحان هیجانانگیز خود را در اختیار و زیر نظر داشته باشند تا بهترین نتیجه را بگیرند. فرضیه فرعی ۱-۲: واکنش عاطفی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

نتایج یافته‌ها در بررسی این فرضیه نشان داد که واکنش عاطفی بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد. در واکنش عاطفی دانش‌آموزان دارای سطح تمایز پایین بوده و در آرام ماندن هنگام رویارویی عاطفی مشکل دارند. این دانش‌آموزان قادر به تشخیص بین فرایندهای عقلانی و احساسی نیستند و به‌طور کلی در سنجش موقعیت‌ها به جای شناخت، بر احساسات خود تکیه می‌کنند. این دانش‌آموزان به‌جای آنکه به دنبال ارزش‌ها و عقاید حقیقی خود باشند، حتی در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زا به خودشان هم دروغ می‌گویند. اینها دانش‌آموزانی هستند که وقتی در حال امتحان دادن هستند هیجانانگیزان در نتیجه امتحان اثر می‌گذارد، زیرا نمی‌توانند تعادلی بین عقل و احساس خود برقرار کنند و هیجانانگیزان و عواطفشان بر عقل، منطق و استدلال آنها غلبه می‌کند. این دانش‌آموزان هنگام امتحان آنقدر عصبی می‌شوند که حتی مطالبی را که خوانده‌اند و بر آن مسلط بوده‌اند به یاد نمی‌آورند. فرضیه فرعی ۲-۲: آمیختگی با دیگران بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

نتایج یافته‌ها در بررسی این فرضیه نشان داد که آمیختگی با دیگران بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد. شکل دیگری از سازگاری آن است که دانش‌آموزان دارای سطح تمایز پایین به موقعیت‌های عاطفی مستأصل‌کننده پاسخ می‌دهند. دانش‌آموز آمیخته تمایل به جدایی از دیگران را بر عکس کسانی که گسلس عاطفی دارند، به‌عنوان ترس شدید تجربه می‌کند. با وجود این عزت‌نفس این دانش‌آموزان به دیگران وابسته است و هر دو تمایل دارند که خودشان را با محیط سازگار نمایند.

به‌طور کلی این دانش‌آموزان در کوشش برای حفظ خود از تهدیدهای عاطفی درک شده، با دیگران درهم تنیده هستند. بیشتر این دانش‌آموزان تمایل دارند که از لحاظ عاطفی در موقعیتی که آنها در گروه‌های دوستی ایجاد کرده‌اند، باقی

مانند ۰/۰۶۵ و نسبت کای‌دو به درجه آزادی از ۳ کمتر شده است. همچنین نتایج خروجی دیگر لیزرل نشان داد که مقدار CFI برابر با ۰/۹۴۳، مقدار Z محاسبه شده از ۱/۹۶ بیشتر و مقدار GFI و AGFI برابر با ۰/۹۲۷ و ۰/۹۱۱ به‌دست آمده‌اند. بنابراین مدل ارائه شده با داده‌ها برازش دارد و فرضیه اصلی ۱ تأیید می‌شود.

در نهایت خروجی نرم‌افزار Smart PLS اثبات‌کننده فرضیه‌های اصلی و همچنین فرضیه‌های فرعی تحقیق است که در جدول ۲ نمایان است. از آنجا که تمامی مقادیر t بالای ۱/۹۶ هستند، تمامی فرضیه‌ها تأیید می‌شوند.

### بحث

این پژوهش با هدف تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی بر اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی انجام شد. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش به تفسیر هر یک از فرضیه‌ها در ادامه می‌پردازیم:

فرضیه اصلی ۱: مدل ارائه شده از برازش مناسبی برخوردار است. همان‌طور که در بخش یافته‌ها قابل مشاهده است معیارهای برازش مدل با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۸ مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که مدل ارائه شده در این پژوهش برازش مناسبی دارد. فرضیه اصلی ۲: خودمتمایزسازی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های هافمن، ساویر، ویت و او (۲۰۱۰)؛ گیسون و دونیگیان (۲۰۰۶)؛ اسکورن (۲۰۰۴)؛ پاپکو (۲۰۰۴) و پاپکو (۲۰۰۲) همخوانی دارد. وجود اضطراب بالا در بازدهی امتحان تأثیر منفی خواهد داشت. وقتی سطح اضطراب فرد بالا باشد، توجه فرد هم به متغیرهای مربوط به خود است هم به متغیرهای مربوط به امتحان. اما اگر سطح اضطراب امتحان پایین باشد، توجه فرد بیشتر به متغیرهای امتحان معطوف می‌شود. از این‌رو باید سعی کرد راههایی را برای کاهش این اضطراب به دانش‌آموزان آموخت. یکی از این راهها خودمتمایزسازی است که این اضطراب را به سطح عادی می‌رساند. افراد خودمتمایز یافته در مورد هویت خویش امنیت دارند و وجود این امنیت مانع بروز اضطراب بیمارگونه خواهد شد. به‌طور کلی افراد خودتمایز یافته به آسانی تحت تأثیر فشارهای دیگران برای سهیم شدن یا جذب کردن اضطراب آنها قرار نمی‌گیرند و اینکه آموزش خودمتمایزسازی می‌تواند علایم جسمانی، اضطرابی، پرخاشگری و روان‌پریشی را به‌طور معناداری بهبود بخشد.

دانش‌آموزان از آنها باهوش‌ترند، یا احساس می‌کنند زمان امتحان دیگر دانش‌آموزان بهتر به سؤالات جواب می‌دهند. در حالی که اگر ارتباط قوی‌تری با سایر دانش‌آموزان به‌خصوص زمان امتحان داشته باشند، با اطمینان خاطر بیشتری در سر جلسه امتحان حضور می‌یابند. برای مثال زمانی که به مسأله دشواری برخورد می‌کنند با توجه به شناختی که از سایر دانش‌آموزان و همکلاس‌های خود دارند، می‌دانند که احتمالاً دیگران نیز با این سؤال مشکل خواهند داشت و بنابراین تمرکز خود را از دست نمی‌دهند. یا اینکه زمانی که درمی‌یابند سایر همکلاس‌ها نگران امتحان نیستند، از نگرانی آنها نیز کاسته می‌شود و رسیدن به این امر در سایه ارتباط عاطفی با دیگران امکان‌پذیر است و نه انزوا و گسلس عاطفی. نتایج فرضیه‌های فرعی ۱ و ۲ و ۳ و ۴ با نتایج یافته‌های هافمن، ساویر، ویت و اوه (۲۰۱۰)؛ گیسون و دونیگیان (۲۰۰۶)؛ اسکورن (۲۰۰۴) و پاپکو (۲۰۰۴) همخوانی دارد.

فرضیه اصلی ۳ و ۴: خودمتمایزسازی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ خودکارآمدی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های هافمن، ساویر، ویت و اوه (۲۰۱۰)؛ گیسون و دونیگیان (۲۰۰۶)؛ پاپکو (۲۰۰۲) تریفونی و شاهینی (۲۰۱۱)؛ مردیت و همکاران (۲۰۰۶) و گرین و همکاران (۲۰۰۴) همخوانی دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد که با توجه به اینکه بندورا خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به‌عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند و شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین به‌دست آوردن چنین نتیجه‌ای به دور از انتظار نبود، زیرا همان‌طور که در توصیف افراد با ویژگی‌های خود متمایزسازی بیان داشتیم، این دانش‌آموزان از ویژگی‌های شخصیتی خود شناخت دارند و از طرفی این شناخت موجب می‌شود تا فرد تصور صحیحی از توانایی‌های خود داشته باشد و این نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای آنهاست. خودکارآمدی انواع مختلفی دارد که از آن جمله می‌توان به خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و جسمانی اشاره کرد. خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است. بنابراین وقتی دانش‌آموزان در موقعیت تنش‌زای امتحان قرار می‌گیرند، احساس خودکارآمدی بالا به آنها کمک می‌کند تا بتوانند آن رویدادها و موقعیت‌ها را اداره کنند و از بار روانی که امتحان برای آنها ایجاد می‌کند در امان بمانند. همچنین خودکارآمدی

بمانند. نکته مهم در رابطه با این دانش‌آموزان این است که آنها باورهای پایینی دارند و مدام در جست‌وجوی تأیید دیگران هستند. این دانش‌آموزان از نظر عاطفی وابسته به دیگران هستند، کمتر برای خودشان فکر می‌کنند، عمل می‌کنند و احساس می‌کنند، به استعدادها و توانایی‌های خود کمتر باور دارند و صاحب ایده و فکر نیستند و همیشه به‌دنبال تأیید دیگران هستند و سعی در هم‌شکلی با دیگران دارند، برای همین اگر دوستانی داشته باشند که خودکارآمدی آنها پایین باشد و اضطراب امتحان داشته باشند، آنها نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرند و بدون توجه به توانایی‌های خود تحت فشار روانی امتحان قرار می‌گیرند.

فرضیه فرعی ۳-۲: موقعیت مواضع شخصی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

نتایج یافته‌ها در بررسی این فرضیه نشان داد که مواضع شخصی بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد. دانش‌آموزان بیشتر تمایز یافته، تمایل دارند تا مواضع شخصی خود را در روابط با دیگران را به‌کار گیرند و قادرند تا به افکار و احساسات خود، خارج از نیازشان به پیروی از انتظارات دیگران توجه کنند. موقعیت مواضع شخصی، توانایی برای حفظ حس محکم از خود است. این موقعیت، اجازه حمیت عاطفی بدون هم‌جویشی، استقلال بدون گسلس عاطفی و تجربه عواطف بدون آتش هیجانی را به دانش‌آموزان می‌دهد. عملکرد عقلانی این دانش‌آموزان خودمختاری آنها را حفظ می‌کند و در زمان‌های تنش‌زا انعطاف‌پذیر، تطابق‌پذیر و مستقل از واکنش عاطفی با دیگران هستند. در این بعد از خودمتمایزی دانش‌آموزان احساس هویت می‌کنند و در مقابل تکانه‌ها و موقعیت‌های تنش‌زا واکنش مناسبی نشان می‌دهند. بنابراین واکنش افراد با خودمتمایزی پایین در این بعد در رابطه با اضطراب امتحان مشابه دانش‌آموزان با بعد آمیختگی با دیگران در خودمتمایزی است.

فرضیه فرعی ۴-۲: گسلس عاطفی بر میزان اضطراب امتحان تأثیر دارد.

نتایج یافته‌ها در بررسی این فرضیه نشان داد که گسلس عاطفی بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد. افراد کمتر تمایز یافته ممکن است با گسلس عاطفی پاسخ دهند. این دانش‌آموزان خود را همانند احساساتشان از دیگران جدا می‌کنند و صمیمیت با همکلاس‌های خود را تهدیدآمیز می‌دانند، بنابراین تمایل بیشتری به انزوا دارند. آنها به دلیل ارتباط کمتری که با دیگران دارند، توانایی‌های دیگران را بیشتر از خود می‌دانند و کمتر به توانایی‌های خود نسبت به دیگران اعتماد دارند. این دانش‌آموزان حتی تصور می‌کنند که دیگر



پایین تأثیر عکس از لحاظ روانی بر روی دانش‌آموزان دارد و موجب می‌شود تا اضطراب دانش‌آموزان در زمان امتحان افزایش یابد، زیرا این دانش‌آموزان تصور درستی از توانایی‌های خود ندارند و این امر سبب می‌شود تا علاوه بر عوامل مؤثر بر امتحان عوامل روانی ناشی از خودکارآمدی تمرکز دانش‌آموزان را بگیرد و در حد توانایی‌های خود ظاهر نشوند. این افراد احساس ناتوانی می‌کنند و باور دارند تلاش آنها برای موفق شدن در امتحان، بیهوده و محکوم به شکست است و تسلیم می‌شوند و تلاشی برای رسیدن به هدف یعنی موفقیت در امتحان نخواهند داشت. همان‌طور که پیشتر در مقدمه نیز گفته شد این احساس شکست در امتحان موجب می‌شود تا افراد احساس خودکارآمدی پایین‌تری پیدا کنند، زیرا دیگر توانایی‌های خود را در نظر نمی‌گیرند. در حقیقت می‌توان گفت یک رابطه دوسویه بین شکست در امتحان و احساس خودکارآمدی پایین وجود دارد، که هر دو می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند. همچنین نکته‌ای که باید در نظر داشت این است که همکلاس‌های با خودکارآمدی بالا یا پایین روی یکدیگر اثر می‌گذارند. بنابراین مشاهده افرادی که امتحانات خود را با موفقیت پشت سر می‌گذارند ممکن است سبب شود تا فرد به توانایی‌های خود بیشتر باور داشته باشد و بداند که مسؤول موفق یا ناموفق بودن در امتحان تنها خود او است.

در نهایت پیشنهاد می‌شود تا کارگاه‌های هوش هیجانی برای دانش‌آموزان برگزار شود تا به خودآگاهی برسند و بدانند که چگونه با دیگران روابط اجتماعی داشته باشند و اینکه چگونه روابط خود را مدیریت کنند. چون دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالا از سطح بالاتری از خودکارآمدی برخوردارند و خودکارآمدی بالاتر همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند، باعث کاهش میزان اضطراب امتحان می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تا مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان در عمل سنجیده شود و تمرکز معلمان بیشتر بر ارزیابی‌های توصیفی باشد تا امتحان‌های آخر ترم تحصیلی، زیرا این امر باعث می‌شود تا دانش‌آموزان دچار اضطراب امتحان نشوند. محدودیت دیگری که در این پژوهش می‌توان به آن اشاره کرد حضور نداشتن پژوهشگر در جامعه آماری به دلیل ساختار آموزش و پرورش بود و این امر باعث محدود شدن ابزار اندازه‌گیری به پرسشنامه می‌شد و از دیگر ابزار از قبیل مشاهده و مصاحبه استفاده نشد.

## منابع

اسکیان، پ. (۱۳۸۴). بررسی سایکودرام بر افزایش تمایز یافتگی فرد از خانواده اصلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان منطقه ۵ تهران.

پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.

طهماسبیان، ک. (۱۳۸۴). مدل‌یابی خودکارآمدی در افسردگی نوجوانان بر مبنای مدل عاملیتی بندورا از افسردگی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی بالینی، تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی؛ دانشکده روان‌شناسی.

سلطانی علی‌آباد، م.، امیرجان، س.، یونسی، ج.، ازخوش، م.، و عسگری، ع. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سطح خودمتمایزسازی پسران نوجوان. *رفاه اجتماعی*، ۱۲(۴۴)، ۹۲-۶۹.

یزدانی، ف. (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. *افتخار پرستاری*، ۱(۱)، ۵۸-۴۷.

یونسی، ف. (۱۳۸۵). *هنجاریابی آزمون خودمتمایزسازی (DSI-R) در ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

Alexander, J.F., & Robbins, M.S. (2010). Functional family therapy. *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth*, 6(1), 245-271.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *In Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-5.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 12(5), 9-35.

Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. New Jersey: Aronson.

Carr, A. (2012). *Family therapy: Concepts, process and practice*. Wiley: Blackwell.

Cassaday, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning – testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.

Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-279.

Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M.J. (2008). Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 289-300.

File, S.E., & Hyde, J.R.G. (2012). Can social interaction be used to measure anxiety?. *British journal of pharmacology*, 62(1), 19-24.

Fransson, A. (2011). On qualitative differences in learning: IV—Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244-257.

- Friedman, E. (1991). Bowen theory and therapy. In A.S. Gurman & D.P. Kniskern (Eds.), *Handbook of Family Therapy* (Vol. II). New York: Brunner/Mazel.
- Gibson, John. M. Donigian, Jermiah. (2006). Use of Bowen Theory. *Journal of addictions & Offender Counseling*, 14(1), 63-79.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school student cognitive engagement and contemporary. *Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Hofmann, S.G., Sawyer, A.T., Witt, A.A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169-181.
- Joreskog, K. & Sorbom, D. (1996). *Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: W.W. Norton.
- Meredith, P., Strong, J., & Feeney, J.A. (2006). Adult attachment, anxiety, and pain self-efficacy as predictors of pain intensity and disability. *Pain*, 123(1), 146-154.
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 337-348.
- Peleg-Popko, Ora. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents, university of Haifa. *Journal of adolescents*, 27(5), 645-662.
- Peleg-Popko, Ora. (2002). Bowen Theory: A study of differentiation of self, social anxiety and psychological symptoms. *Contemporary family therapy*, 24(2), 91-104.
- Richardson-Jones, J.W., Craige, C.P., Nguyen, T.H., Kung, H.F., Gardier, A.M., Dranovsky, A., & Leonardo, E.D. (2011). Serotonin-1A auto receptors are necessary and sufficient for the normal formation of circuits underlying innate anxiety. *The Journal of Neuroscience*, 31(16), 6008-6018.
- Sarason, I.G. (1984) Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Sarason, S.B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 810-817.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Skowron, E.A. (2004). Differentiation of self, personal adjustment problem solving and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling & Development*. 82(5), 80-105.
- Skorown, E.A & Schmitt, T.A. (2003). Assessing interpersonal fusion: reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(7), 209-222.
- Skowron, E.A., & Friedlander, M.L. (1998). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26 (3), 337-357.
- Trifoni, A; Shahini, M. (2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-101.