

بررسی رابطه سبک های اسنادی و ابعاد کفایت اجتماعی با اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر دوره ی دوم متوسطه شهر تبریز

راهب جعفری^{۱*}، بهزاد شالچی^۲

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان شرقی، تبریز، ایران

* نویسنده مخاطب: raaheb.jafari68@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ابعاد کفایت اجتماعی و سبک های اسنادی با اضطراب امتحان در دانش آموزان بوده است. روش تحقیق حاضر به دلیل بررسی وضع موجود متغیرهای تحقیق و روابط آن ها در جامعه، جزء تحقیقات توصیفی/همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه منطقه چهار شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده و با توجه به جدول مورگان، تعداد ۲۰۰ نفر از این دانش آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور اندازه گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه های کفایت اجتماعی فلنر، سبک های اسنادی پیترسون و سلیگمن و اضطراب امتحان ساراسون استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها روش ضریب همبستگی پیترسون و رگرسیون چند متغیره بکار برده شد. یافته ها نشان داد: (۱) بین سبک های اسنادی با اضطراب امتحان در دانش آموزان رابطه وجود دارد. (۲) بین ابعاد کفایت اجتماعی با اضطراب امتحان در دانش آموزان رابطه وجود دارد. (۳) سبک های اسنادی (اسناد درونی/بیرونی) و ابعاد کفایت اجتماعی (مهارت شناختی، مهارت هیجانی و آمیاهای انگیزشی) می تواند اضطراب امتحان در دانش آموزان را پیش بینی کند. نتیجه تحقیق حاضر می تواند اشارات کاربردی برای دست اندرکاران امر آموزش و پرورش و خانواده ها داشته باشد.

واژه های کلیدی: سبک های اسنادی، ابعاد کفایت اجتماعی و اضطراب امتحان.

۱- مقدمه

اضطراب حالت روان شناختی است که تقریباً همه انسان ها در طول زندگیشان به درجات مختلف تجربه می کنند، اما زمانی که افزایش می یابد و به سطحی می رسد که موجب پریشانی و تعارض می شود، به عنوان یک اختلال شناخته می شود. اضطراب امتحان به صورت یک مشکل مهم آموزشی، میلیون ها دانش آموز و دانشجو را در سراسر جهان در تأثیر خود قرار می دهد و باعث کاهش عملکرد تحصیلی در آنها می شود. اضطراب امتحان، یک نمونه ویژه از اضطراب در نظر گرفته می شود که در موقعیت ها یا بافت های ارزیابی اتفاق می افتد و شامل مؤلفه های شناختی، عاطفی فیزیولوژیکی و رفتاری است (کاسادی^۳، ۲۰۱۰). مؤلفه شناختی به افکار نگران کننده و نگرانی درباره عواقب شکست بر می گردد؛ مؤلفه عاطفی فیزیولوژیکی، احساسات - فیزیکی (لرزش و سردرد و غیره) را بیان می کند که با اضطراب همراه است به جز رفتاری که تمرکز نداشتن در طول امتحان را نشان می دهد؛ مانند بازی با مداد، نگاه کردن به اطراف کلاس و غیره.

۱- کارشناسی ارشد علوم شناختی (روان شناسی شناختی)، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۲- استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

³ Cassady

از این رو اضطراب امتحان به صورت مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدار شناسانه، فیزیولوژیکی و رفتاری تعریف می‌شود که همراه با نگرانی دربارهٔ پیامدهای منفی ممکن هنگام شکست در امتحان یا شرایط ارزیابی مشابه است (پاتوین، ۲۰۰۹).

اضطراب پدیده رایجی است که موجب عملکرد تحصیلی ضعیف در میان دانش آموزان سرتاسر جهان می‌شود. اضطراب امتحان احساس پریشانی، بیم و ناآرامی است که توسط دانش آموزانی که از افتادن در امتحان می‌ترسند تجربه می‌شود (شراذها و نندا، ۲۰۱۶). افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی، اضطراب صفتی دارند، بدان معنی که وجود سطح بالای استرس جزء ویژگی‌های شخصی آنها هستند که در همه زمینه‌ها و موقعیت‌ها آشکار می‌شود، اما افراد مبتلا به اضطراب امتحان دارای اضطراب موقعیتی هستند بدین معنی که آنها در موقعیت‌های مشخص سطوح بالای استرس را تجربه می‌کنند (کاسدی، ۲۰۱۰).

اختلالات اضطرابی یکی از شایع‌ترین اختلالات عاطفی-روانی کودکان و نوجوانان بوده (چینی فروشان، نشاط دوست و عابدی، ۱۳۹۵) و اضطراب امتحان یکی از مسائل جدی جامعه امروزی است (پلگ، دیوچ و دان، ۲۰۱۶). طوری که حدود ۲۵ تا ۳۰ درصد دانش آموزان اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند و در بین دانش آموزانی که اختلال یادگیری دارند این میزان بیشتر نیز است (اریاچ و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین از نظر تفاوت میزان اضطراب در بین دانش‌آموزان پسر و دانش‌آموزان دختر نتایج پژوهشی متفاوتی بدست آمده است. طوری که نتایج بعضی پژوهش‌ها نشان داده است که میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر بیش از پسران است و آنها اضطراب امتحان را با شدت بیشتری تجربه می‌کنند (فراندو ووارا، ۱۹۹۹) اما برخی از پژوهش‌ها نیز از جمله فیوری (۲۰۱۲) حاکی از آن است که بین دو گروه از نظر میزان اضطراب امتحان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

دانش آموزانی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند در طول امتحان و شرایط ارزیابی سطح بالایی از فشار روانی، دلهره و عصبانیت را تجربه می‌کنند که با عملکرد، بهزیستی عاطفی و رفتاری تداخل پیدا کرده و موجب نگرش منفی نسبت به مدرسه می‌شود (هابرتی، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش نیز بیانگر آن است که دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان از باورهای شناختی مختل‌تر و نگرانی آسیب‌شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش بیانگر رابطه منفی بین سطح اضطراب و موفقیت تحصیلی است و سطح اضطراب بالا تأثیر منفی بر کیفیت نتایج تحصیلی که توسط دانش آموز کسب می‌شود دارد (اسیوکا، آلوکا و نانگی، ۲۰۱۴).

با توجه با آثار مخرب اضطراب بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، شناسایی دانش‌آموزانی که در هنگام آماده شدن برای امتحان و همچنین در طول امتحان اضطراب شدید و زیان بخش تجربه می‌کنند می‌تواند اولین قدم برای کمک به چنین دانش‌آموزانی باشد (پلگ، ۲۰۰۹). براساس پژوهش گل پور چمرکوهی و محمدامینی (۱۳۹۱) بین گروه‌های آموزش ذهن آگاهی و گواه در متغیرهای ذهن آگاهی و ابراز وجود و اضطراب امتحان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی، افزایش ابراز وجود و اضطراب امتحان مؤثر بود. تانی، لوتان و برنستین (۲۰۱۲) در بررسی پیامدهای آموزشی ذهن آگاهی بیان کردند که آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به لحاظ آماری و بالینی به طور معنی‌داری موجب کاهش نشانه‌های خلق آسیب‌پذیر و اضطراب می‌شود.

اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است، موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند، بنابراین می‌توان چنین اظهار داشت که فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت‌های نامربوط واداشته می‌شوند که این رفتارها به عملکرد آسیب رسانده یا آن را مختل می‌کنند. اضطراب امتحان که یکی از انواع اضطراب محسوب می‌شود، دلالت بر تجربیات ناتوان کننده اضطراب دارد که در اضطراب امتحان را به این صورت تعریف کرده‌اند. هنگام آماده شدن برای یک امتحان یا در حین امتحان رخ می‌دهد. مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدارشناختی، روانشناختی و رفتاری که با نگرانی از پیامدهای منفی یا شکست در یک امتحان یا موقعیت‌های ارزیابانه مشابه همراه است.

در این میان که سبک‌های اسنادی یکی از مولفه‌های شناخت اجتماعی به شمار می‌روند همیشه مورد توجه محققان بوده است (آکرا^۱، ۲۰۱۰) چرا که برای ایجاد درک متقابل، افراد باید بتوانند علت رفتار دیگری را حدس بزنند و براساس اطلاعاتی که در مورد او یا آن رفتار خاص دارند دست به استنباط بزنند. به همین دلیل است که انسان‌ها مایل به حدس زدن یا استنباط علت اتفاقات دنیای اطرافشان هستند و بر همین اساس ما برای فعهمیدن اینکه چرا افراد به شیوه خاصی رفتار می‌کنند، اسنادهای علی را به کار می‌گیریم، در واقع اسنادهای علی اساس قدرتمندی برای پیش بینی و کنترل هستند. اگر ما بفهمیم چه عواملی باعث رفتار دیگران شده است، می‌توانیم پیش‌بینی بکنیم آنها در چه صورتی و کی یک رفتار خاص را نشان خواهند داد و می‌توانیم بر آن رفتار تاثیر بگذاریم. اسنادهای علی همچنین برای دنبال کردن اهداف مهم هستند؛ ما باید بدونیم هر چیزی چگونه اتفاق می‌افتد تا بتوانیم شرایط به وقوع پیوستن آنها را فراهم کنیم. انسان‌ها دارای دو نوع اسناد اصلی یا شیوه تفسیر رفتار، درونی و بیرونی هستند، در اسناد درونی، رفتار به خصوصیات فردی، علل درونی، پایدار و کلی و در سبک اسناد بیرونی به فشارهای محیطی و اجتماعی، علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده می‌شود. افرادی که برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، ثابت و کلی ارائه می‌دهند، دارای سبک تبیینی بدبینانه هستند. برعکس، افرادی که رویدادهای بد را بر اساس علت‌های بیرونی، متغیر و خاص تبیین می‌کنند، سبک اسناد خوشبینانه دارند.

روانشناسان اجتماعی دریافته‌اند که اغلب مردم موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به علل مختلفی اسناد می‌دهند. عموماً افراد مسئولیت رویدادهای مثبت (موفقیت‌ها) را می‌پذیرند اما رویدادهای منفی (شکست‌ها) را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند. بعضی از روانشناسان این روند را حفظ خود پنداره یا عزت نفس می‌دانند و برخی آن را خود خدمت‌گذاری توصیف کرده‌اند. روانشناسان اعتقاد دارند که اکثر افراد این سوگیری را دارند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را اینچنین توصیف می‌کنند. (فرخی و مصطفی پور، ۱۳۹۵). مطالعه اسناد در زمینه‌های آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است. دلایلی که افراد برای موفقیت و شکست خود می‌آورند به طورمستقیم روی رفتارهای مرتبط با پیشرفت آینده‌شان تاثیرگذار خواهد بود. تحقیقات انجام شده درباره واکنش‌های دانش آموزان در مورد پیامدهای تحصیلی‌شان نشان می‌دهد که دانش آموزان علت موفقیت و شکست خود را شناسایی می‌کنند. دانش آموزان موفق عموماً بر علل درونی و دانش آموزان ناموفق بر علل بیرونی تاکید دارند (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

سبک اسناد به فرآیندی گفته می‌شود که افراد بر اساس آن در مورد عوامل علی یک حادثه یا رویداد از جمله توانایی، کوشش، سطح دشواری و مسئولیت، تصمیم‌گیری می‌کنند (واینر^۲، ۲۰۱۳). به اعتقاد هایدل^۳ (۲۰۱۳) انسان‌ها دارای دو نوع اسناد اصلی یا شیوه تفسیر رفتار، درونی و بیرونی هستند. در اسناد درونی، رفتار به خصوصیات فردی، علل درونی، پایدار و کلی و در سبک اسناد بیرونی به فشارهای محیطی و اجتماعی، علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده می‌شود. افرادی که برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، ثابت و کلی ارائه می‌دهند، دارای سبک تبیینی بدبینانه هستند. برعکس، افرادی که رویدادهای بد را بر اساس علت‌های بیرونی، متغیر و خاص تبیین می‌کنند، سبک اسناد خوشبینانه دارند. کفایت اجتماعی متغیر پیچیده‌ای است که با توانایی فرد در مدیریت هیجانات ارتباط دارد و از سائق‌های انگیزشی، توانایی شناختی، کفایت اجتماعی، و مهارت‌های رفتاری ترکیب شده است (پورگراوند، ۲۰۱۴). کفایت اجتماعی به معنای توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی یا به عبارت بهتر توانایی مراقبت از خود است (رانتانین^۴ و همکاران، ۲۰۱۲).

¹ Aakre

² Weiner

³ Heider

⁴ Rantanen

جدیدترین تعریف از کفایت اجتماعی از واژه‌نامه انجمن روانشناسی آمریکاست که کفایت اجتماعی را مجموعه‌ای از توانایی‌های آموخته شده که فرد را قادر می‌سازد تا با قابلیت و شکل مناسبی در یک زمینه اجتماعی تعامل کند، تعریف کرده است و معمول‌ترین کفایت اجتماعی را ابراز وجود، کنار آمدن، مهارت‌های ارتباطی، دوست یابی، حل مسئله، روابط میان فردی و توانایی تنظیم کردن شناخت‌ها، احساسات و رفتارهای فردی معرفی کرده است (کرمی و همکاران، ۲۰۱۴). کفایت اجتماعی دربرگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است (صلیبی و مدرسی، ۲۰۱۶).

هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی است؛ زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مولفه‌های دیگر کسب می‌شود. همچنین کفایت اجتماعی پایه و اساسی برای گسترش طیفی از پیامدهای مطلوب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت‌پذیری جنسی، پذیرش توسط همسالان و شایستگی‌های کاری است (چانگ و لی، ۲۰۱۰). کفایت اجتماعی به فرد اجازه می‌دهد با دیگران تعامل کند و عملکرد موثری در شرایط گوناگون فردی و اجتماعی داشته باشد. نقص در کفایت اجتماعی نقش عمده‌ای در سبب‌شناسی مسائل نوجوانان داشته و سبب می‌شود تا حد زیادی نسبت به فشارهای بیرونی و درونی آسیب‌پذیرتر شوند و مشکلات روانی، اجتماعی و رفتاری برای آن‌ها پدید آید و از طرف دیگر کمبود کفایت اجتماعی به صورت مشکلات رفتاری در افراد بروز می‌کند. گرین و رچیس^۱ (۲۰۰۶) معتقدند برای تقویت کفایت اجتماعی باید همکاری، پاسخ‌دهی و تاثیر پذیری، پذیرش مسئولیت اجتماعی، رفتار کردن به شیوه‌ای دوستانه و دیگر شیوه‌های تعامل مثبت در دانش‌آموزان را تقویت کرد. چانگ و لی^۲ (۲۰۱۰) به عنوان یک منبع حمایتی یا مکمل رفتار والدین، شیوه‌های آموزش در مدرسه، تعاملات بین فردی و تعامل با معلم را با اهمیت می‌دانند زیرا فرصت‌های را برای یادگیری و تمرین کفایت اجتماعی ایجاد می‌کنند.

۲- روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با توجه به جدول مورگان، تعداد ۲۰۰ نفر از این دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد، پس از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات بدست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مانند: میانگین، انحراف استاندارد، نمودارها و درصدها و از روش‌های آمار استنباطی از جمله ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شد. همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است.

۲-۱. پرسشنامه سبک اسنادی

این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است و نخستین بار برای اندازه‌گیری اسنادهای افراد برای رویدادهای غیرقابل کنترل توسط پیترسون و سلیگمن^۳ (۱۹۸۴) ساخته شد. پرسشنامه سبک اسنادی در برگزیده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح شده است. این موارد شامل درونی-بیرونی، پایدار-ناپایدار و کلی-جزئی رویداد می‌باشد. نمره‌ها را می‌توان برای هر یک از سه بعد یاد شده در نظر گرفت، برای نمونه بعد درونی-بیرونی از مجموع نمره‌های پرسش اول به دست می‌آید. بریدجس (۲۰۰۱) برای پرسشنامه سبک اسنادی ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۰ گزارش نموده است. اسلامی شهر بابکی (۱۹۹۰) طمی پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ آن را برای موقعیت شکست

¹ Green&Rechis

² Cheung& Lee

³ Peterson and Seligman

درونی ۰/۷۵، موقعیت شکست پایدار ۰/۴۳، موقعیت شکست کلی ۰/۷۳ و در موقعیت موفقیت درونی ۰/۷۴، موقعیت موفقیت پایدار ۰/۵۶ و موقعیت موفقیت کلی ۰/۷۶ به دست آورد. همچنین سلیمانی نژاد (۲۰۰۲؛ به نقل از اشکانی و حیدری، ۲۰۱۴) آلفای کرونباخ برای کسب پرسشنامه را ۰/۷۴ گزارش کرد.

۲-۲. پرسشنامه کفایت اجتماعی

پرسشنامه کفایت اجتماعی که فلنر (۱۹۹۰) ساخته و که توسط پرنسین (۱۳۸۵) در ایران هنجار شده است. این پرسشنامه شامل چهار عامل است که بر اساس بعضی از سئوالات پرسشنامه کفایت اجتماعی سنجیده می‌شوند. پرسشنامه کفایت اجتماعی که چهار بعد مهارت رفتاری، مهارت شناختی، مهارت‌های هیجانی و آمیبه‌های انگیزشی را در بر می‌گیرد. بر اساس این روش از تحلیل شما نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. لازم به ذکر است که تعدادی از سئوالات دارای نمره بندی معکوس می‌باشد. مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است:

- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۴۷ تا ۱۱۷ باشد، میزان کفایت اجتماعی در این جامعه بسیار خوب می‌باشد.
- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۱۷ تا ۱۸۸ باشد، میزان کفایت اجتماعی در سطح متوسطی می‌باشد.
- در صورتی که نمرات بالای ۱۸۸ باشد، میزان کفایت اجتماعی ضعیف می‌باشد.

قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می‌گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. پایایی این پرسشنامه توسط پرنسین (۱۳۸۵) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS ۰/۸۸ بدست آمده است.

۲-۳. پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (TAQ) (۱۹۵۷)

مقیاس اضطراب امتحان ساراسون در سال ۱۹۵۷ توسط ساراسون ساخته شد و دارای ۳۷ ماده است. این مقیاس یک پرسشنامه کوتاه است که آزمودنی‌ها باید به هر ماده به صورت درست/غلط پاسخ دهند و به این ترتیب می‌توان بر اساس یک شیوه خودگزارش دهی به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیکی فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. برای نمره‌گذاری پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون باید به جواب خیر برای سوالات ۳-۱۵-۲۶-۲۷-۲۹-۳۳ یک نمره داد و همچنین برای هر جواب بلی به سایر سوالات نیز باید یک نمره بدهید. پس از جمع کردن نمرات، نمره اضطراب امتحان فرد بدست می‌آید. نمره بیشتر نشانگر اضطراب امتحان بیشتر است. همچنین فرد با توجه به نمره کسب شده در یکی از این سه طبقه قرار می‌گیرد:

اضطراب خفیف: نمره ۱۲ و پایین‌تر

اضطراب متوسط: نمره ۱۳ تا ۲۰

اضطراب شدید: نمره ۲۱ و بالاتر

تراین (۱۹۸۰) ضریب پایایی مقیاس را از طریق آزمون مجدد ۰/۸۰ گزارش کرد و با روش دو نیمه کردن ۰/۹۱ گزارش کرد. در مطالعه‌ای در ایران برای بررسی همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این میزان ۰/۹۰ بدست آمد. مطالعه دیگری در ایران توسط یزدانی (۱۳۹۱) آلفا کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۸ و همسانی درونی آن را ۰/۹۵ گزارش کرد.

۲-۴. روش اجرا

بعد از اخذ معرفی نامه های لازم جهت حضور در مدارس و سپس اجرای پرسشنامه های سبک های اسنادی، کفایت اجتماعی و اضطراب امتحان در دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه مدارس پسرانه منطقه ۴ شهر تبریز، اجرای آزمون به صورت گروهی بود. ابتدا کلیه دانش آموزانی که جهت آزمون انتخاب شدند، در اتاق های خالی آموزشگاه گرد آورده، پس از استقرار آزمودنی ها در سر جای خود، به منظور ایجاد آمادگی در آنان و کاهش اضطراب توضیحاتی درباره نحوه پاسخ دهی به سوالات ارائه داده شد. سپس پرسشنامه ها بین آنها توزیع شد. در ضمن به منظور تسهیل در برقراری ارتباط در کلیه مدارس از وجود کادر مدیریتی و معاونتی آن مراکز استفاده شد.

۳- یافته های تحقیق

۳-۱. یافته های توصیفی

یافته های توصیفی این پژوهش شامل شاخص های آماری مانند میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای مورد مطالعه است که در جدول ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص های آماری مولفه های پرسشنامه سبک های اسنادی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اسناد درونی/ بیرونی	۲۷/۰۵	۳/۰۵	۲۰۰
اسناد موقت/ پایدار	۲۸/۳۷	۵/۹۱	۲۰۰
اسناد اختصاصی/ کلی	۲۸/۷۹	۴/۶۲	۲۰۰

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود در این پژوهش تعداد کل دانش آموزان ۲۰۰ نفر بود که میانگین و انحراف معیار آن ها در پرسشنامه سبک های اسنادی به این ترتیب حاصل شد: در مقیاس اسناد درونی/ بیرونی ۲۷/۰۵ و ۳/۰۵، اسناد موقت/ پایدار ۲۸/۳۷ و ۵/۹۱، اسناد اختصاصی/ کلی ۲۸/۷۹، ۴/۶۲ است.

جدول ۲. شاخص های آماری مولفه های پرسشنامه کفایت اجتماعی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
مهارت رفتاری	۱۴۶/۲۳	۲۶/۷۸	۲۰۰
مهارت شناختی	۱۶/۷۸	۴/۱۷	۲۰۰
مهارت هیجانی	۱۲/۱۶	۴/۱۰	۲۰۰
آمایه های انگیزشی	۲۸/۶۶	۷/۰۳	۲۰۰

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود در این پژوهش تعداد کل دانش آموزان ۲۰۰ نفر بود که میانگین و انحراف معیار آن ها در پرسشنامه کفایت اجتماعی به این ترتیب حاصل شد: در مقیاس مهارت رفتاری ۱۴۶/۲۳ و ۲۶/۷۸، مهارت شناختی ۱۶/۷۸ و ۴/۱۷، مهارت هیجانی ۱۲/۱۶ و ۴/۱۰، آمایه های انگیزشی ۲۸/۶۶ و ۷/۰۳ است.

۳-۲. یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: بین سبک های اسنادی با اضطراب امتحان در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز رابطه وجود دارد.

تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی محاسبه شده بین اسناد درونی/بیرونی، موقت/پایدار و کلی/اختصاصی با اضطراب امتحان معنادار است.

جدول ۳: رابطه سبک‌های اسنادی با اضطراب امتحان

اضطراب امتحان		
اسناد درونی/بیرونی	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	** ۰/۱۸۶ ۰/۰۰۰
اسناد موقت/پایدار	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	* ۰/۱۵۳ ۰/۰۳
استناد کلی/اختصاصی	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	* ۰/۱۲۳ ۰/۰۱

فرضیه دوم: بین ابعاد کفایت اجتماعی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سمنان رابطه وجود دارد. تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی محاسبه شده بین مهارت‌های رفتاری، شناختی، هیجانی و آمایه‌های انگیزشی با اضطراب امتحان معنادار است.

جدول ۴: رابطه ابعاد کفایت اجتماعی با اضطراب امتحان

اضطراب امتحان		
مهارت رفتاری	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	* ۰/۱۶۴ ۰/۰۳
مهارت شناختی	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	** ۰/۴۷۷ ۰/۰۰۰
مهارت هیجانی	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	** ۰/۵۳۶ ۰/۰۰۰
آمایه‌های انگیزشی	ضریب همبستگی پیرسون معناداری	** ۰/۳۸۲ ۰/۰۰۰

فرضیه سوم: ابعاد کفایت اجتماعی و سبک‌های اسنادی می‌تواند اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر سمنان پیش‌بینی کند.

با توجه به اینکه R^2 درصد واریانس مشترک مهارت شناختی، مهارت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی در پیش‌بینی اضطراب امتحان است در گام اول رگرسیون، مهارت شناختی ۸/۶ درصد واریانس اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند، در گام دوم مهارت شناختی و هیجانی مشترکاً ۱۲/۱ درصد واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند و در گام سوم مهارت شناختی، هیجانی و آمایه‌های انگیزشی مشترکاً ۱۶/۸ درصد واریانس اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند و در گام چهارم مهارت شناختی، هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی مشترکاً ۱۸/۲ درصد واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند. در جدول ۵ چون در گام چهارم سطح معناداری محاسبه شده در آزمون F در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است و در نتیجه مهارت شناختی، هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی رابطه خطی

معنادار دارد. بنابراین با توجه به معنادار بودن رابطه بین متغیرهای پیش‌بینی (مهارت شناختی، هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی) و متغیر ملاک (اضطراب امتحان) نتایج برآورد مدل معنادار در قالب جدول ضرایب رگرسیون در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج معناداری مدل رگرسیون برای پیش‌بینی اضطراب امتحان

سطح معناداری	F	R ²	R	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات	مدل
۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۸۶	۰/۰۳۹	۱	۱۵۱/۹۴۴	رگرسیون	گام اول
				۲۳۱	۱۰۰۲۳۶/۷۸۳	باقیمانده	(مهارت شناختی)
				۲۳۲	۱۰۰۳۸۸/۷۲۷	جمع	
۰/۰۰۰	۱۵/۷۸	۰/۱۲۱	۰/۳۴۷	۲	۱۲۱۱۵/۶۰۴	رگرسیون	گام دوم
				۲۳۰	۸۸۲۷۳/۱۲۳	باقیمانده	(مهارت شناختی و مهارت هیجانی)
				۲۳۲	۱۰۰۳۸۸/۷۲۷	جمع	
۰/۰۰۰	۱۵/۳۸	۰/۱۶۸	۰/۴۱	۳	۱۶۸۳۷/۷۶۴	رگرسیون	گام سوم
				۲۲۹	۸۳۵۵۰/۹۶۳	باقیمانده	(مهارت شناختی، مهارت هیجانی و آمایه‌های انگیزشی)
				۲۳۲	۱۰۰۳۸۸/۷۲۷	جمع	
۰/۰۰۰	۱۲/۷۱	۰/۱۸۲	۰/۴۲۷	۴	۱۸۳۰۸/۰۱۸	رگرسیون	گام چهارم
				۲۲۸	۸۲۰۸۰/۷۰۹	باقیمانده	(مهارت شناختی، مهارت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی)
				۲۳۲	۱۰۰۳۸۸/۷۲۷	جمع	

با توجه به این که b ضریب رگرسیون حاصل از نمرات خام است و بنابراین تحت تأثیر مقیاس اندازه‌گیری متغیر پیش بین قرار دارد بنابراین، از Beta که ضریب رگرسیون حاصل از نمرات استاندارد است، استفاده شد. با توجه به اینکه در گام چهارم آزمون t برای معناداری رگرسیون در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، مهارت‌های شناختی، هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی پیش‌بینی کننده اضطراب امتحان است، ضرایب Beta نشان می‌دهد که سهم مهارت شناختی (۰/۳۱۰) در پیش‌بینی اضطراب امتحان بیشتر از سهم آمایه‌های انگیزشی (۰/۲۷۴)، مهارت هیجانی (۰/۱۴۷) و اسناد درونی/بیرونی (۰/۱۲۹) است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک‌های اسنادی (اسناد درونی/بیرونی، اسناد موقت/پایدار و اسناد کلی/اختصاصی) با اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد. یافته بدست آمده در این پژوهش با نتایج کارشکی و همکاران (۱۳۹۶)، درتاج (۱۳۹۲)، قلی‌زاده (۱۳۸۶)، رایس (۲۰۱۱) و چانگ و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان گفت که سبک اسناد شیوه‌ای است که افراد پیامدهای مثبت و منفی یا موفقیت و شکست زندگی خود را تبیین می‌کنند. سبک اسناد شیوه‌ای است که به وسیله آن تلاش می‌کنیم علل پایدار و زیربنایی رفتار دیگران و دلایلی که افراد به شیوه‌های معین عمل می‌کنند، درک کنیم. اسناد شامل دو نوع سبک تبیین خوش‌بینانه و سبک تبیین بدبینانه

است. پترسون و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که سبک‌های اسنادی دو نوع رویداد را در برمی‌گیرند: الف) رویدادهای مثبت و ب) رویدادهای منفی. هر کدام از این مؤلفه‌ها نیز سه مؤلفه دارند. اسناد درونی - بیرونی، اسناد پایدار - ناپایدار و اسناد کلی - جزئی. اسناد درونی - بیرونی عبارت است از نسبت دادن علل موفقیت و شکست به عوامل درون شخص، در مقابل نسبت دادن آن به عوامل خارج از شخص، محیط یا موقعیت. اسناد پایدار - ناپایدار شامل نسبت دادن علل موفقیت و شکست به عوامل پایدار و همیشگی، در مقابل علل کوتاه مدت و ناپایدار است. همچنین، اسناد کلی - جزئی به نسبت دادن علل موفقیت و شکست به تمام موقعیت‌ها در برابر نسبت دادن آن به یک موقعیت خاص مربوط است. دانش‌آموزان با نگرش خوشبینانه معتقدند یک پیامد تحصیلی دست‌یافتنی است، چرا که آنها مطمئن هستند آن پیامد مثبت قابل دستیابی خواهد بود و در نتیجه این نگرش خوشبینانه، عملکرد تحصیلی بهتری دارند (رستم اوغلی و همکاران، ۱۳۹۴).

جدول ۶: ضرایب رگرسیون برای پیش بینی اضطراب امتحان

مدل	متغیر	b	خطای معیار	Beta	آماره t	سطح معناداری
گام اول	ثابت	۸۵/۶۶۱	۳/۲۹۵		۲۵/۹۹	۰/۰۰۰
	مهارت شناختی	۱/۰۹۵	۰/۱۳۱	۰/۱۲۱	۶/۶۷	۰/۰۰۱
گام دوم	ثابت	۲۶/۵۶۴	۱۱/۰۲۹		۲/۴۰	۰/۰۱
	مهارت شناختی	۰/۷۰۱	۱/۷۴۳	۰/۱۲۵	۰/۴۰	۰/۰۰۲
	مهارت هیجانی	۰/۹۶۶	۰/۱۷۳	۰/۳۴۵	۵/۵۸	۰/۰۰۰
گام سوم	ثابت	۱۳/۸۷۰	۱۱/۳۱۸		۱/۲۲	۰/۰۰۰
	مهارت شناختی	۰/۷۵۰	۱/۶۶۹	۰/۱۲۷	۰/۴۴	۰/۰۰۲
	مهارت هیجانی	۰/۷۲۳	۰/۱۸۲	۰/۲۵۹	۳/۹۷	۰/۰۰۰
	آمایه های انگیزشی	۰/۲۹۵	۰/۰۸۲	۰/۲۳۴	۳/۵۹	۰/۰۰۰
گام چهارم	ثابت	-۳/۲۴۹	۱۴/۰۷۶		-۰/۲۳	۰/۰۰۰
	مهات شناختی	۰/۸۲۱	۱/۶۸۸	۰/۳۱۰	۰/۴۸	۰/۰۰۰
	آمایه های انگیزشی	۰/۷۶۵	۰/۱۸۲	۰/۲۷۴	۴/۲	۰/۰۰۰
	مهارت هیجانی	۰/۳۹۰	۰/۰۹۴	۰/۱۴۷	۴/۱۴	۰/۰۰۰
	اسناد درونی/بیرونی	۰/۱۸۱	۰/۰۸۹	۰/۱۲۹	۲/۰۲	۰/۰۰۴

اضطراب امتحان به صورت یک مشکل مهم آموزشی، میلیون‌ها دانش آموز و دانشجو را در سراسر جهان در تأثیر خود قرار می‌دهد و باعث کاهش عملکرد تحصیلی در آنها می‌شود. اضطراب امتحان، یک نمونه ویژه از اضطراب در نظر گرفته می‌شود که در موقعیت‌ها یا بافت‌های ارزیابی اتفاق می‌افتد و شامل مؤلفه‌های شناختی، عاطفی فیزیولوژیکی و رفتاری است (کاسادی، ۲۰۱۰). مؤلفه شناختی به افکار نگران‌کننده و نگرانی درباره عواقب شکست بر می‌گردد؛ مؤلفه عاطفی فیزیولوژیکی، احساسات - فیزیکی (لرزش و سردرد و غیره) را بیان می‌کند که با اضطراب همراه است به جز رفتاری که تمرکز نداشتن در طول امتحان را نشان می‌دهد؛ مانند بازی با مداد، نگاه کردن به اطراف کلاس و غیره از این رو اضطراب امتحان به صورت مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدار شناسانه، فیزیولوژیکی و رفتاری تعریف می‌شود که همراه با نگرانی درباره پیامدهای منفی ممکن هنگام شکست در امتحان یا شرایط ارزیابی مشابه است (پاتونین، ۲۰۰۹). همچنین با توجه به نتایج بدست آمده در این پژوهش بین ابعاد کفایت اجتماعی (مهارت رفتاری، مهارت شناختی، مهارت هیجانی و آمایه‌های انگیزشی) با اضطراب امتحان رابطه معنادار وجود دارد. یافته بدست آمده در این پژوهش با نتایج تحقیقات محمدی و همکاران (۱۳۹۴)، میرسمیعی و

ابراهیمی قوام (۱۳۸۷) و فرجی و همکاران (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان گفت که کفایت اجتماعی یک مفهوم قابل استفاده برای تنظیم و فراهم کردن انسجام ابعاد نسبتاً متمایز روابط دوستانه است. کفایت اجتماعی متشکل از گروهی از رفتارهای کلیدی بر اساس رشد بچه‌ها می‌باشد (گرونیگ، ۱۹۹۴). با توجه به زینس، الیاس، کرین برگ و ویسبرگ (۲۰۰۰)، کفایت اجتماعی شامل رفتارها و مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی می‌باشد که بچه‌ها برای سازگاری موفق نیاز دارند. کفایت اجتماعی در چگونگی گذر سالم فرد از کودکی به بزرگسالی نقش اساسی دارد. بدون مهارت‌های اجتماعی لازم، فرد در عرصه‌هایی از کار، مهارت‌های زندگی روزانه، زندگی مستقل و مشارکت در جامعه به دردمر می‌افتد. کار فرمایان اغلب ادعا می‌کنند که کفایت اجتماعی از تجربه واقعی در مکان‌های کار مهم‌تر است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰).

اضطراب پدیده رایجی است که موجب عملکرد تحصیلی ضعیف در میان دانش‌آموزان سرتاسر جهان می‌شود. اضطراب امتحان احساس پریشانی، بیم و ناآرامی است که توسط دانش‌آموزانی که از افتادن در امتحان می‌ترسند تجربه می‌شود (شرادها و نانا، ۲۰۱۶). افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی، اضطراب صفتی دارند، بدان معنی که وجود سطح بالای استرس جزء ویژگی‌های شخصی آنها هستند که در همه زمینه‌ها و موقعیت‌ها آشکار می‌شود، اما افراد مبتلا به اضطراب امتحان دارای اضطراب موقعیتی هستند بدین معنی که آنها در موقعیت‌های مشخص سطوح بالای استرس را تجربه می‌کنند (کاسدی، ۲۰۱۰). اختلالات اضطرابی یکی از شایع‌ترین اختلالات عاطفی-روانی کودکان و نوجوانان بوده (چینی فروشان، نشاط دوست و عابدی، ۱۳۹۵) و اضطراب امتحان یکی از مسائل جدی جامعه امروزی است (پلگ، دیوچ و دان، ۲۰۱۶). بطوری که حدود ۲۵ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که که مهارت شناختی، مهارت هیجانی، آمیبه‌های انگیزشی و اسناد درونی/بیرونی دانش‌آموزان پیش‌بینی کننده اضطراب امتحان آنان است، که سهم مهارت شناختی در پیش‌بینی اضطراب امتحان بیشتر از سهم آمیبه‌های انگیزشی، مهارت هیجانی و اسناد درونی/بیرونی است. یافته بدست آمده در این پژوهش با نتایج کارشکی و همکاران (۱۳۹۶)، درتاج (۱۳۹۲)، قلی زاده (۱۳۸۶)، محمدی و همکاران (۱۳۹۴)، میرسمیعی و ابراهیمی قوام (۱۳۸۷)، فرجی و همکاران (۱۳۸۹)، رایس (۲۰۱۱) و چانگ و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان گفت که مطالعه اسناد در زمینه‌های آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است. دلایلی که افراد برای موفقیت و شکست خود می‌آورند به طور مستقیم روی رفتارهای مرتبط با پیشرفت آینده‌شان تاثیرگذار خواهد بود. تحقیقات انجام شده درباره واکنش‌های دانش‌آموزان درمورد پیامدهای تحصیلی‌شان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان علت موفقیت و شکست خود را شناسایی می‌کنند. دانش‌آموزان موفق عموماً بر علل درونی و دانش‌آموزان ناموفق بر علل بیرونی تاکید دارند (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

تحقیقات نشان می‌دهد که کفایت اجتماعی به عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه‌ی سازگارانه‌ی متناسب با سن و توانایی شناختی تعریف می‌شود. کفایت اجتماعی، در برگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است. هسته‌ی مرکزی کفایت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی است زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مولفه‌های دیگر کسب می‌شود. کفایت اجتماعی، پایه و اساسی برای گسترش طیفی از پیامدهای مطلوب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسوولیت‌پذیری جنسی، پذیرش توسط همسالان و شایستگی‌های کاری است. توسعه‌ی کفایت اجتماعی به عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی کننده‌های موفقیت در درمان بیماری‌ها در نظر گرفته می‌شود زیرا نقص در کفایت اجتماعی نقش عمده‌ای در سبب شناسی مسایل فردی داشته و سبب می‌شود تا حد زیادی نسبت به فشارهای بیرونی و درونی آسیب‌پذیرتر شوند و مشکلات روانی، اجتماعی و رفتاری برای آن‌ها پدید آید؛ از طرفی دیگر، کمبود کفایت اجتماعی به صورت مشکلات رفتاری در بیماران بروز می‌کند. کفایت اجتماعی فرد را قادر به انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه‌های مختلف برای تفسیر موثرانه این نشانه‌های اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی پیامد رفتارها برای خود و دیگران می‌کند و احساس با ارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع و خانواده را به فرد می‌دهد.

اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به نوعی از اضطراب با هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است، موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند، بنابراین می‌توان چنین اظهار داشت که فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت‌های نامربوط واداشته می‌شوند که این رفتارها به عملکرد آسیب رسانده یا آن را مختل می‌کنند. اضطراب امتحان که یکی از انواع اضطراب محسوب می‌شود، دلالت بر تجربیات ناتوان‌کننده اضطراب دارد که در اضطراب امتحان را به این صورت تعریف کرده‌اند. هنگام آماده شدن برای یک امتحان یا در حین امتحان رخ می‌دهد. مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدارشناختی، روانشناختی و رفتاری که با نگرانی از پیامدهای منفی یا شکست در یک امتحان یا موقعیت‌های ارزیابانه مشابه همراه است.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی به شرح زیر روبرو بوده است: از آنجا که جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تبریز محدود می‌شود، امکان تعمیم نتایج به سایر شهرها وجود ندارد. عدم شناخت و آگاهی نسبت به پژوهش‌ها خصوصاً پژوهش‌های روانشناسی سبب شده برخی از افراد در اجرای تست مقاومت نشان دهند و از قبول همکاری و اجرای آن خودداری کنند و یا در صورت همکاری پاسخ‌های واقعی ندهند که نمی‌توان این اثر را نادیده گرفت. عدم وجود الگوهای تحقیقی مشابه در ارتباط با موضوع پژوهش حاضر و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش در سایر شهرها اجرا شود تا قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشد. این پژوهش به منظور تأمین شواهد اولیه از بررسی رابطه ابعاد کفایت اجتماعی و سبک‌های اسنادی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز صورت گرفت. بنابراین پژوهش‌های بیشتر و وسیع‌تر به منظور تکرار این تحقیق و تعیین ثبات آثار آن این برنامه لازم و ضروری به نظر می‌رسد. می‌توان به منظور افزایش دقت طرح تحقیق در پژوهش‌های آینده آثار این برنامه را با دیگر برنامه‌های موجود مقایسه کرد و همچنین پیشنهاد می‌شود با حذف و کنترل متغیرهای مزاحم به رابطه‌ی واقعی بین متغیرها پی برد.

مراجع

۱. آهنچیان، م.ر.، ارفع، ف. و بهمن آبادی، س.، "رابطه سبک اسناد و خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد"، آموزش در علوم پزشکی، سال چهاردهم، شماره ۲، ۳۵۰-۳۶۲، ۱۳۹۴.
۲. توکلی زاده، ج.، ابراهیمی قوام، ص.، فرخی، ن.ع. و گلزار، م.، "اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روان، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر"، پایان نامه دکتری روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۹۰.
۳. حبیب خلق، س.، "رابطه بین باورهای هوشی، سبک‌های اسنادی و باورهای انگیزشی با راهبردهای یادگیری دانشجویان"، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تبریز، ۱۳۹۵.
۴. خدائی، ل. و انصاری فومنی، غ.، (۱۳۹۵). "رابطه سبک‌های اسنادی و سبک کنارآمدن با استرس با سرمایه روان‌شناختی زنان سرپرست خانوار شهر زنجان" مجله ایده‌های نوین روانشناسی، سال ۶، شماره ۴، ۳۹-۵۰، ۱۳۹۵.
۵. رستم اوغلی، ز.، طالبی جویباری، م.، و پرزور، پ.، "مقایسه‌ی سبک‌های اسنادی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، نابینا و عادی" مجله ناتوانی‌های یادگیری، سال چهارم، شماره ۳، ۳۹-۵۵، ۱۳۹۴.

۶. فرخی، ح.، و مصطفی پور، و. "بررسی رابطه بین سبک‌های اسنادی با هراس اجتماعی و سازگاری اجتماعی"، فصلنامه نسیم تندرستی، سال چهارم، شماره ۴، ۴۴-۵۲، ۱۳۹۵.
۷. عقیلی، س.م.، و نصیری، ا.س.، "رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت پذیری" مجله شناخت اجتماعی، سال سوم، شماره ۸، ۱۰۹-۱۲۵، ۱۳۹۳.
8. Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. *Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks*. *Ergonomics*, 46(5), 482-501, 2003.
9. Cassidy, J. *Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 7-26, 2010.
10. Cheung, C.-k., & Lee, T.-y. *Improving social competence through character education. Evaluation and program planning*, 33(3), 255-26, 2010.
11. Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. *The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity*. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253, 2010.
12. Green, V. A., & Rechis, R. *Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 42-59, 2006.
13. Karami, A. A., Maleki, H., & Babamoradi, A. *Comparison of the effectiveness of participatory teaching methods and brainstorming in social competence*. *Educational Psychology*, 10(32), 55-79, 2014.
14. Kruglanski, A. W. *The psychology of closed mindedness*: Psychology Press, 2013.
15. Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. *Social competence in children with epilepsy—a review*. *Epilepsy & Behavior*, 24(3), 295-303, 2012.
16. Salibi, J., & Modarresi, G. *Investigating the relationship of general health with job burnout and social competence among female elementary school teachers in Tehran in the academic year 2013-Women's Research Journal*, 7(1), 127-157, 2016.
17. Shariatmadar, A., & Pourgravand, S. *Comparing emotional seeking and social competence between girls living in well-being boarding centers and girls under the guardianship of a family*. *Counseling and Psychotherapy Culture*, 5(20), 95-112, 2014.
18. Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Curtis, W. J., Wahler, R. G., Sabaawi, M., McAleavey, K. *Mindful staff increase learning and reduce aggression in adults with developmental disabilities*. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 545-558, 2006.
19. Tanay, G., Lotan, G., & Bernstein, A. *Salutary proximal processes and distal mood and anxiety vulnerability outcomes of mindfulness training: A pilot preventive intervention*. *Behavior therapy*, 43(2), 492-505, 2012.
20. Weiner, B. *An attribution theory of motivation and emotion*. Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety, 1982.
21. Zong, J.-G., Cao, X.-Y., Cao, Y., Shi, Y.-F., Wang, Y.-N., Yan, C., Chan, R. C. *Coping flexibility in college students with depressive symptoms*. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(1), 66, 2010.