

اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر متوجه دوم شهر بیرجند

سید وحید جوادی^۱، محمدحسن غنی فر^۲، فاطمه شهابی زاده^۳

چکیده

پیش‌زمینه و هدف: هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر متوجه دوم شهر بیرجند بود. **مواد و روش کار:** پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بود که با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری ۳ ماهه اجرا شد. از بین مدارس متوجه دوم شهر بیرجند یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و با استفاده از نرم‌افزار G Power حجم نمونه ۵۲ نفر در نظر گرفته شد و دانش آموزان به طور تصادفی و با در نظر گرفتن ریزش نمونه در دو گروه (۲۶ نفر گروه آزمایش خودکارآمدی و ۲۶ نفر گروه گواه) قرار گرفتند. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش خودکارآمدی باعث کاهش اضطراب امتحان و افزایش سطح تعلق به مدرسه دانش آموزان نسبت به گروه کنترل می‌شود ($p < 0.01$). نتایج آزمون بونفرونی نشان داد تأثیرگذاری آموزش خودکارآمدی در طول زمان برای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه معنی‌دار بوده است. **بحث و نتیجه‌گیری:** با توجه به تأثیرگذاری آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان، مشاوران و درمانگران می‌توانند از این رویکرد جهت کاهش اضطراب امتحان و همچنین افزایش سطح تعلق به مدرسه دانش آموزان استفاده کنند.

کلید واژه‌ها: آموزش خودکارآمدی، اضطراب امتحان، تعلق به مدرسه

^۱ دانشجوی دکتری، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول) seyyedvahidjavadi@yahoo.com

^۳ دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

مقدمه

امروزه تحصیل و یادگیری از اساسی‌ترین فعالیت‌های زندگی در جوامع مترقی به شمار می‌رود و بقا و دوام هر جامعه منوط به کسب اطلاعات و به کارگیری آن در زندگی است (حاج باقری، عربی متین آبادی، قدیر زاده، موجودی و انصاری پور، ۱۳۹۶). دانش آموzan هر جامعه به عنوان قشر روشنگر، کارآمد و آینده‌سازان هر کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می‌باشند (عقیلی، مهرورز و صادقی گندمانی، ۱۳۹۶). در دوران نوجوانی به دلیل اینکه ارتباط با همسالان افزایش وابستگی به والدین کاهش می‌یابد، باید به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی در نوجوانان بود (اوهاشیان، ۲۰۰۹؛ نقل در رفیعی پور و همکاران، ۱۴۰۰). از جمله وضعیت‌های هیجانی ناخوشایندی که ممکن است برای دانش آموzan رخ دهد و سبب جلوگیری از عملکرد و یادگیری بهینه‌ی آنها شود، اضطراب امتحان است (شانک و پینتريج، ۲۰۱۴؛ نقل در علائی، علائی خواجه و قدمپور، ۱۳۹۶). ساراسون (۱۹۷۵) اضطراب امتحان را نوعی دل‌مشغولی به خود می‌داند که با خودکامنگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های خود مشخص می‌شود (دیانت، حمیده؛ رضایی، علی‌محمد؛ طالع پستن، سیاوش و محمدی فر، محمدعلى، ۱۳۹۶). در جایی دیگر، اضطراب امتحان حالتی از آشفتنگی تجربه شده تو سط یک فرد هنگامی که یک موقعیت ارزیابی را تهدید کننده ادراک می‌کند، تعریف شده است (کریسان، آلو لسکو و کوپاسی، ۲۰۱۴). اضطراب امتحان، نوع شایعی از اضطراب است که ۱۰ الی ۲۰ درصد فرایران به آن دچار می‌شوند (لوتر و اسپارفلدت، ۲۰۱۷؛ نقل در کیهان، زیارت، آهنگری اندریان و فرهادی، ۱۳۹۸). شیوع اضطراب امتحان در بین دانش آموzan ایرانی از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (سیزه‌آرای لنگرودی، محمدی، مهری و طالعی، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که دانش آموzan مبتلا به اضطراب امتحان باورهای شناختی مختلف تر و نگرانی آسیب شناختی بیشتری نسبت به دانش آموzan عادی دارند (بیرامی، موحدی، محمدزادگان و سپهوند، ۱۳۹۴). دانش آموzanی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند در طول امتحان و شرایط ارزیابی سطح بالایی از فشار روانی، عصبانیت و دلهزه تجربه می‌کنند که با عملکرد، بهزیستی عاطفی و رفتاری تداخل پیداکرده و موجب نگرش منفی نسبت به مدرسه می‌شود. (هابری، ۲۰۰۹؛ نقل در بزرگی، محمدی و سلیمانی، ۱۳۹۶). یکی از عوامل مرتبط با اضطراب امتحان، احساس تعلق به مدرسه می‌باشد (ضیایی و علیزاده، ۱۳۹۸). تعلق به مدرسه، احساسی است که دانش آموzan نسبت به همسالان، معلمان و کادر آموزشی مدرسه دارد (بون و همکاران، ۱۴؛ نقل در حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹). از آنجایی که مدارس از جمله محیط‌های اجتماعی بزرگی به شمار می‌روند که دانش آموzan از سنین شش یا هفت‌سالگی در آنها پا می‌نهند و تعاملات اولیه خود را از این مکان آغاز می‌کنند، این محیط آموزشی نقش تأثیرگذاری در فرایند جامعه‌پذیری، آموزش و پرورش دانش آموzan بر عهده دارد. وقتی افراد خود را به عنوان عضوی از یک گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس تعلق به وجود می‌آید (فاروقی، پور شالچی و اسمخانی اکبری نژاد، ۱۳۹۹).

حس تعلق به علاقه‌مندی دانش آموzan به مدرسه منتهی شده و ارزش‌های درونی، پیگیری اهداف و رفتارهای تحصیلی را بهبود می‌بخشد و فقدان آن به مشکلات رفتاری، عاطفی و تحصیلی منجر می‌شود (فاست، انیس و هوج، ۲۰۱۴). تعلق به مدرسه از عوامل بافتی مانند حمایت معلم، نوع روابط با همسالان، فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره، قوانین اضباطی مدرسه و فراهم بودن فرصت برای رشد توانایی‌ها و استعداد تأثیر می‌پذیرد (حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹). کارچ و همکاران (۲۰۰۸) عوامل گسترش‌دهنده احساس تعلق به مدرسه را سه عامل می‌دانند: ۱- پذیرش بهوسیله دیگران- ۲- حمایت بین فردی- ۳- احساس تعلق تجربه شده (فاروقی و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده اضطراب امتحان، سطح عملکرد و کارآمدی افراد و میزان باورهای آنان را در زمینه خودکارآمدی، تقلیل می‌دهد (تریفونی و شاهینی، ۲۰۱۱؛ کیهان و همکاران، ۱۳۹۸)، در محیط‌های آموزشی کنترل کننده، دانش آموzan احساس عاملیت نمی‌کند و این امر باعث عدم ار ضای نیازهای روان شناختی آنان شده و برانگیزش درونی، خود تنظیمی، خود مختاری و عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد. بر این اساس به نظر می‌رسد یکی از سازه‌های مرتبط با احساس تعلق به مدرسه که در بافت انگیزشی و اجتماعی مطرح است، خودکارآمدی است (حسینی ایرج، مهدیان. جاجرمی، ۱۳۹۹). مفهوم خودکارآمدی برای اولین با توسط بدورا به عنوان یک سازه شناختی تبدیل کننده روابط محیط- رفتار مطرح شد. گرچه جنبه درمانی این مفهوم کمتر مدنظر بوده است اما جنبه آموزشی آن به طور وسیعی از طریق تسهیل منابع خودکارآمدی مطرح گردیده است به طوری که منابع مختلفی بر ایجاد و رشد و تحول خودکارآمدی تأثیرگذار هستند که آموزش و تسهیل این منابع می‌تواند پیامدهای روان شناختی مثبتی به همراه داشته باشد (صمدی و همکاران، ۱۳۹۹). خودکارآمدی به ادراک ذهنی فرد از توانایی‌اش بر عملکرد در یک محیط خاص یا دستیابی به نتایج مطلوب اشاره دارد و به عنوان تعیین‌کننده اصلی حالت‌های هیجانی، انگیزشی و تغییر رفتاری محسوب می‌شود (وندباس، ۲۰۱۵؛ نقل در صمدی، موسوی، اکبری و رضایی، ۱۳۹۹). از آنجایی که متغیرهای مذکور (اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه) نقش به سزایی در پیشرفت تحصیلی دانش آموzan دارند، ضرورت بررسی اثربخشی آموزش‌ها و مداخلات روان‌شناختی به چشم می‌خورد. روش‌های به کاربرده شده برای مداخله، از جهت اهمیت دادن به باورها و ادراکات فرد برای برخورد

⁴ Crisan

⁵ Albulescu

⁶ Copaci

مؤثر با رویدادهای زندگی می‌تواند به عنوان روش‌هایی برای پیشگیری نیز مطرح گردد (هیز و استربول، ۲۰۱۰؛ نقل در قاسمی هرنده و فروزنده، ۱۳۹۵؛ کوشکی، کرامتی و حسنی، ۱۳۹۷). لذا پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر بیرون جد انجام شد. پس به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر بیرون جد مؤثر است؟

مواد و روش کار

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی بود که با طرح پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری ۳ ماهه اجرا شد. از بین مدارس متوسطه دوم شهر بیرون جد یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و با استفاده از نرم‌افزار G Power حجم نمونه ۵۲ نفر در نظر گرفته شد و دانش آموزان به‌طور تصادفی و با در نظر گرفتن ریزش نمونه در دو گروه ۲۶ نفر گروه آزمایش خودکارآمدی و ۲۶ نفر گروه گواه) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش، تحصیل در پایه‌های دهم و یازدهم و دوازدهم، تمایل به شرکت در پژوهش، توانایی برقراری ارتباط. ملاک‌های خروج از مطالعه، غیبت در جلسات، عدم رضایت و همکاری در جلسات آموزش، تجربه سوگ در حین انجام پژوهش.

ابزار

در این پژوهش از پرسشنامه‌های اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه استفاده شد. همچنین از پروتکل آموزش خودکارآمدی هم استفاده شد. پرسشنامه اضطراب امتحان: تاریخچه: این پرسشنامه تو سط ابوالقاسمی، اسدی‌مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شده است. این پرسشنامه، ۲۵ ماده دارد، که با استفاده از روش تحلیل عوامل برای سنجش علائم اضطراب امتحان بر روی یک نمونه‌ی دانش آموزی ساخته شد (مهرابی زاده هنمند، علامه و شهنه‌ی ییلاق، ۱۳۸۶).

نمره‌گذاری: آزمودنی به هر ماده، بر اساس انتخاب یکی از چهار گزینه‌ی «هرگز»، «بندرت»، «گاهی اوقات» و «غلب اوقات» پاسخ می‌دهد که به ترتیب نمرات ۰، ۱، ۲، ۳ را بر اساس پاسخهای داده شده دریافت می‌کنند. دامنه‌ی نمرات این آزمون، ۰ تا ۱۷۵ است و نمره‌ی بالا در این آزمون بیانگر اضطراب امتحان بالاست.

پایابی و روابی: ابوالقاسمی و همکاران از طریق باز آزمایی، پایابی مقیاس اضطراب امتحان را برای کل آزمودنی‌های، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ مشاهده کردند. همچنین بهمنظور سنجش روابی، از مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت استفاده کردند. ضرایب همبستگی نمره‌های کل آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر در مقیاس عزت‌نفس با مقیاس اضطراب امتحان، به ترتیب، ۰/۵۷، ۰/۴۳ و ۰/۴۰ با $p=0/100$ بود. پایابی آزمون در اجرای نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ برآورد شد. ضرایب همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون نیز در دامنه‌ی، ۰/۷۲-۰/۴۵ قرار گرفت که معنی‌دار می‌باشد که بیانگر تجانس درونی سؤال‌های آزمون است (غفاری و ارفع بلوجی، ۱۳۹۰).

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: این پرسشنامه تو سط ابوالقاسمی (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور نیز تو سط بی و بری (۰/۰۵) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است که به‌طور کلی دارای ۶ خرده مقیاس شامل: ۱. احساس تعلق به همسالان، ۲. حمایت معلم، ۳. احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، ۴. مشارکت در اجتماع، ۵. ارتباط فرد با مدرسه و ۶. مشارکت علمی می‌باشد. ضرایب پایابی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۸۹، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت در اجتماع ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (بری، بی و اوت، ۰/۰۵). در پژوهش مکیان . کلانتر کوشیده (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ به دست آمد حاکی از پایابی مطلوب این مقیاس می‌باشد.

پروتکل آموزش خودکارآمدی: برنامه آموزشی خودکارآمدی برگرفته از مداخله خودکارآمدی ایرانی، صبحی فرامکی و مهر افزون (۱۳۹۲) می‌باشد که با اندکی تغییرات توسط محقق اجرا شد. آموزش‌ها در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در چهار هفتة (هر هفتة ۲ جلسه) اجرا شد.

جلسه	شرح مختصر
۱	اجرای پیش آزمون، آشنایی، بیان اهداف و قواعد گروه
۲	آشنایی دانش آموزان با مفهوم خودکارآمدی و ویژگی‌های افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند
۳	آشنایی دانش آموزان با فرایند رشد خودکارآمدی، راههای تقویت خودکارآمدی و ویژگی‌های مثبت و شایستگی‌های خود
۴	آگاهی دانش آموزان نسبت به اهمیت و لزوم تعیین هدف، ویژگی‌های اهداف مناسب و توانمندسازی در زمینه تعیین اهداف مناسب
۵	آشنایی با یک فرد موفق
۶	آگاهی دانش آموزان نسبت به مفهوم استرس و عوامل مقابله با استرس، آگاهی دانش آموزان در مورد انواع راهبردهای مقابله‌ای در کنترل استرس، توانمندسازی دانش آموزان در زمینه آرام‌سازی خود
۷	آشنایی دانش آموزان با تصور سازی ذهنی و اهمیت آن، توانمند سازی در زمینه خود آرام سازی و تصور سازی ذهنی در حل مشکلات و افزایش خودکارآمدی.

یافته‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بعد توصیفی، از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار و در بعد استنباطی از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان در گروه آموزش خودکارآمدی ۲۶ نفر و گروه کنترل ۲۶ نفر بود. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۲ ارائه شده است، نتایج نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر اضطراب امتحان در گروه‌های آموزش خودکارآمدی در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون کاهش یافته است. اما در گروه کنترل، تغییر محسوسی دیده نمی‌شود. همچنین نتایج نشان داد که میانگین و انحراف معیار متغیر تعلق به مدرسه در گروه آموزش خودکارآمدی در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش یافته است. اما در گروه کنترل تغییر محسوسی دیده نمی‌شود. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها و مقایسه میانگین گروه‌ها در سه مرحله‌ی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی افراد شرکت‌کننده در مطالعه

		آموزش خودکارآمدی				
درصد	تعداد	درصد	تعداد			
۳۰/۸	۸	۳۸/۵	۱۰	دهم	پایه	
۳۴/۶	۹	۳۰/۸	۸	یازدهم		
۳۴/۶	۹	۳۰/۸	۸	دوازدهم		
۲۶/۹	۷	۲۳	۶	ریاضی	رشته	
۳۴/۶	۹	۳۸/۵	۱۰	تجربی		
۳۸/۵	۱۰	۳۸/۵	۱۰	انسانی		
انحراف استاندارد		میانگین	میانگین			
۱/۲۰	۱۴/۷۸	۰/۹۲۵	۱۵/۶۳	معدل		
۰/۸۲۳	۱۷/۰۳	۰/۸۹۴	۱۷	سن		

با توجه به جدول ۱، اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش به تفکیک پایه و رشته تحصیلی در هر کدام از گروه‌های آموزش و کنترل به همراه میانگین معدل و سن گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

		پیش‌آزمون		پس‌آزمون				متغیر
گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
آموزش خودکارآمدی	۲۶	۱۳/۲۰۳	۷۲/۷۶۹	۱۳/۲۰۳	۷۲/۷۶۹	۷۲/۷۶۹	۷۲/۷۶۹	متغیر
	۲۶	۵۷/۳۴۶	۱۵/۰۴۹	۵۳/۶۱۵	۱۵/۰۴۹	۱۵/۰۴۹	۱۵/۰۴۹	متغیر
	۲۶	۷۴/۰۷۶	۹/۶۱۹	۷۴/۸۴۵	۸/۷۴۶	۷۵/۱۱۵	۸/۷۴۶	متغیر
امتحان	۲۶	۱۰/۴۶۱	۷۴/۰۷۶	۹/۶۱۹	۷۴/۸۴۵	۸/۷۴۶	۷۵/۱۱۵	متغیر
	۲۶	۱۱/۵۱۲	۷۶/۶۹۲	۱۲/۴۵۴	۸۵/۰۰۰	۱۲/۰۳۶	۶۶/۶۵۳	متغیر
	۲۶	۱۵/۱۱۰	۶۰/۶۵۳	۱۴/۸۸۱	۶۱/۸۸۴	۱۵/۹۶۸	۶۰/۹۶۱	متغیر
کنترل	۲۶	۱۵/۱۱۰	۶۰/۶۵۳	۱۴/۸۸۱	۶۱/۸۸۴	۱۵/۹۶۸	۶۰/۹۶۱	متغیر
	۲۶	۱۱/۵۱۲	۷۶/۶۹۲	۱۲/۴۵۴	۸۵/۰۰۰	۱۲/۰۳۶	۶۶/۶۵۳	متغیر
	۲۶	۱۰/۴۶۱	۷۴/۰۷۶	۹/۶۱۹	۷۴/۸۴۵	۸/۷۴۶	۷۵/۱۱۵	متغیر

در جدول ۲، میانگین و انحراف معیار هر کدام از متغیرهای پژوهش به تفکیک برای هر کدام از گروه‌های آموزش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

جدول ۳: آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن نمرات اضطراب امتحان و احساس تعلق به مدرسه

P	درجه آزادی	Z	متغیر
۰/۴۴۰	۷۸	۰/۹۸۴	اضطراب امتحان (پیش‌آزمون)
۰/۵۳۹	۷۸	۰/۹۸۶	اضطراب امتحان (پس‌آزمون)
۰/۷۶۸	۷۸	۰/۹۸۹	اضطراب امتحان (پیگیری)
۰/۹۹۴	۷۸	۰/۹۸۵	تعلق به مدرسه (پیش‌آزمون)
۰/۹۷۰	۷۸	۰/۰۵۹	تعلق به مدرسه (پس‌آزمون)
۰/۹۷۴	۷۸	۰/۱۰۷	تعلق به مدرسه (پیگیری)

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، آزمون شاپیرو ویلک برای متغیرهای اضطراب امتحان و احساس تعلق به مدرسه معنادار نیست و بنابراین این متغیرها دارای توزیع نرمال هستند و می‌توان از تحلیل‌های پارامتریک برای آن‌ها استفاده کرد.

جدول ۴: آماره اثر پیلاجی برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در بین گروه‌های آموزش و کنترل

سطح معناداری	درجه آزادی فرضیه	F	اثر پیلاجی	
۰/۰۰۰	۷۴	۲	۲۸/۷۰۴	اضطراب امتحان
۰/۰۰۰	۷۴	۲	۱۲۲/۶۵۵	تعلق به مدرسه

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، مقدار آماره اثر پیلاجی برای اضطراب امتحان ($۰/۰۴۳۷$) و تعلق به مدرسه ($۰/۰۷۷۰$) از نظر آماری در سطح $۰/۰۱$ معنادار می‌باشد ($P \leq 0/000$). یعنی در هر کدام از متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در بین گروه آموزش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵: آزمون اثر درون‌گروهی متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه برای بررسی تفاوت کلی اندازه‌گیری‌ها در طول زمان

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع	درجه آزادی	میانگین مجدورات	سطح معناداری	F
	مرحله	۷۸۲۷/۳۱۷	۱/۲۰۷	۶۳۸۴/۵۰۴	۵۲/۲۴۳	۰/۰۰۰
اضطراب امتحان	مرحله×گروه	۳۶۵۶/۴۰۰	۲/۴۱۵	۱۵۱۴/۳۳۰	۱۲/۲۰۲	۰/۰۰۰
	خطا	۱۱۲۳۶/۹۷۹	۹۰/۵۴۵	۱۲۴/۱۰۴		
	مرحله	۱۲۲۵۰/۷۷۸	۱/۰۸۹	۱۰۹۱۲/۳۹۳	۱۲۹/۰۴۲	۰/۰۰۰
تعلق به مدرسه	مرحله×گروه	۸۱۶۳/۰۱۷	۲/۱۷۹	۳۷۴۶/۴۶۱	۴۲/۹۹۲	۰/۰۰۰
	خطا	۷۱۲۰/۲۰۵	۸۱/۷۰۷	۸۷/۱۴۳		

با توجه به اینکه نتایج آزمون موخلی حاکی از رد شدن فرض کرویت است ($P < 0/05$), بنابراین برای تفسیر نتایج از آزمون گرین هوس گیزر^۷ برای متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه استفاده شد و نتایج حاکی از این است که در متغیر اضطراب امتحان، اثر اصلی مرحله معنادار است؛ یعنی حداقل بین میانگین دو بار از اجرایها تفاوت معناداری وجود دارد ($۰/۰۰۱ < P < 0/000$). همچنین نتایج نشان داد اثر تعاملی مرحله با گروه نیز در متغیر اضطراب امتحان معنادار است ($۰/۰۰۱ < P < 0/000$). یعنی حداقل دریکی از سه بار اندازه‌گیری مکرر بین میانگین گروه آموزش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. در متغیر تعلق به مدرسه هم اثر مرحله معنادار است ($۰/۰۰۱ < P < 0/000$). همچنین بر اساس نتایج اثر تعاملی مرحله با گروه نیز در متغیر تعلق به مدرسه معنادار است؛ یعنی حداقل دریکی اسه بار اندازه‌گیری مکرر بین میانگین گروه آموزش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($۰/۰۰۱ < P < 0/000$).

جدول ۶: آزمون لوین برای بررسی واریانس خطای متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مقیاس	زمان	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۲/۴۱۸	۲	۷۵	۷۵	۰/۰۹۶
پس‌آزمون	۱/۳۷۱	۲	۷۵	۷۵	۰/۲۶۰

⁷ Greenhouse- geisser

۰/۱۹۹	۷۵	۲	۱/۶۵۰	پیگیری
۰/۰۵۶	۷۵	۲	۲/۸۱۹	پیش آزمون
۰/۳۸۰	۷۵	۲	۰/۹۷۹	پس آزمون
۰/۱۶۲	۷۵	۲	۱/۸۶۵	پیگیری

جدول ۶، نتایج آزمون لوبن برای سنجش برابری واریانس های خطای متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود در متغیرهای ذکر شده تفاوت واریانس های خطای غیر معنادار است ($P < 0.05$).

جدول ۷: آزمون اثر بین گروهی متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در بین گروه آزمایش و کنترل

مقیاس	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین F	سطح معناداری مجذورات
اضطراب امتحان					
		۵۱۴۱/۶۸۰	۲	۱۰۲۸۳/۳۶۰	گروه
		۳۱۱/۸۹۸	۷۵	۲۳۳۹۲/۳۳۴	خطا
تعلق به مدرسه		۵۱۸۱/۱۴۵	۲	۱۰۳۶۲/۲۹۱	گروه
		۳۸۸/۷۲۲	۷۵	۲۹۱۵۴/۱۴۱	خطا

جدول ۷ نشان می دهد مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در مورد متغیر اضطراب امتحان (۱۶/۴۸۵)، و تعلق به مدرسه (۱۳/۳۲۹) از نظر آماری معنادار می باشد ($P < 0.001$).

جدول ۸: آزمون تعییبی بونفرونی برای مقایسه مقیاسها به صورت زوجی در سری زمانی

مقیاس	گروه	مرحله A	مرحله B	A-B میانگین اختلاف	سطح معناداری
اضطراب امتحان					
	آموزش خودکارآمدی	پیش آزمون	پس آزمون	۱۹/۱۵۴	$P < 0.001$
	آموزش خودکارآمدی	پیگیری	پیگیری	۱۵/۴۲۳	$P < 0.001$
تعلق به مدرسه		پس آزمون	پیگیری	-۳/۷۳۱	۰/۰۰۳
آموزش خودکارآمدی		پیش آزمون	پس آزمون	-۱۸/۳۴۸	$P < 0.001$
آموزش خودکارآمدی		پیگیری	پیگیری	-۱۰/۰۳۸	۰/۰۱۰
تعلق به مدرسه		پس آزمون	پیگیری	۸/۳۰۸	$P < 0.001$

جدول ۸، نشان می دهد در گروه آموزش خودکارآمدی بین اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0.001$). همچنین بین پس آزمون با پیگیری در متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0.01$).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان بود که نتایج نشان داد آموزش خودکارآمدی بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش تعلق به مدرسه مؤثر است.

طبق نتایج به دست آمده، آموزش خودکارآمدی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان تأثیر داشته است. به عبارت دیگر، میانگین نمرات گروههای آموزش در اضطراب امتحان در مرحله پس آزمون در مقایسه با مرحله پیش آزمون کاهش یافته است. این یافته ها با نتایج پژوهش های حسن زاده (۱۳۹۷)، زنل (۲۰۱۷)، ابدالی، گل محمدیان و رسیدی (۱۳۹۷)، بزرگی، بیات و اصفهانی اصل (۱۳۹۸)، حبیب اللهی و همکاران (۱۳۹۷)، صنفی خانی و همکاران (۱۳۹۸)، میری و متصوری (۱۳۹۶)، طاهری سده و همکاران (۱۴۰۱) هم سو است. از آنجایی که یکی از عوامل مهم تجربه اضطراب امتحان، احساس ناتوانی فرد از این است که نمی تواند از عهده امتحان برآید و توانایی غلبه بر اضطراب و کنترل شرایط را ندارد؛ بنابراین انتظار می رود افراد دارای احساس خودکارآمدی پایین، اضطراب بیشتری را در شرایطی تجربه کنند که قرار است توانمندی و کارآمدی آن ها مورد ارزیابی قرار بگیرد (بیرامی و پور فرج، ۱۳۹۲)، آسایش و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان دانشجویان پیراپزشکی پرداختند که نتایج نشان داد دانشجویان با خودکارآمدی بالا، اضطراب امتحان کمتری را تجربه می کنند. بنابراین تقویت این ویژگی فردی در دانش آموزان می تواند با کاهش اضطراب امتحان منجر به عملکرد

بهتر دانش آموزان در موقعیت امتحان شود. تصور فرد از توانایی های خود یکی از مهم ترین عوامل در مواجهه با موقعیت های اضطرابی است. دانش آموزان با خود کارآمدی بالا به توانایی های خود اطمینان دارند و در انجام وظایف خود تمایل، تلاش و استقامت بیشتری نشان می دهند (نقل در آسایس و همکاران، ۲۰۱۸). افراد با خود کارآمدی بالا معتقدند که می توانند به طور مؤثر با حوادث و شرایطی که با آن مواجه شده اند مقابله کنند. از آنجایی که انتظار موفقیت در غلبه بر مشکلات را دارند، در انجام وظایف خود مقاومت می کنند و اغلب در سطح بالای عمل می کنند. تحقیقات نشان داده است که وقتی فردی کارآمدتر باشد، احتمال شروع کار و تلاش بیشتر و سرسختی بیشتر در مواجهه با مشکل یا شکست وجود دارد.

همچنین نتایج نشان داد آموزش خود کارآمدی باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان شده است. به عبارت دیگر میانگین نمرات احساس تعلق به مدرسه در گروه آموزش در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون افزایش معناداری داشته است که با بخشی از نتایج حسینی ایرج و همکاران (۱۳۹۹)، توسلی نیا و همکاران (۱۳۹۸) همسو است.

خود کارآمدی به عنوان یک سازه ای شناختی که نشان دهنده تصور فرد از توانایی و اینکه می تواند رفتاری را انجام دهد و به نتیجه دلخواه دست یابد معرفی شده است. به نظر بندورا خود کارآمدی به این معنی است که فرد فکر کند قادر است که پدیده ها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار مناسب خود سازمان دهد (جین و داووسون^۸، ۲۰۰۹؛ نقل در محمدی و دفتری اکباتان، ۱۳۹۶). همچنین به عنوان تعیین کننده اصلی حالت های هیجانی، انگیزشی و تغییر رفتاری محسوب می شود (وندباس، ۲۰۱۵؛ نقل در محمدی و همکاران، ۱۳۹۹) از طرفی تعلق به مدرس به اینکه دانش آموز چه احساس و افکاری نسبت به روابط با هم سالان، معلمان و کادر آموز شی دارد وابسته است (فاروقی، پور شالچی و اسمخانی اکبری نژاد، ۱۳۹۹). آموزش خود کارآمدی می تواند پیامدهای روان شناختی مثبتی به همراه داشته باشد و در باورهای خود کارآمدی فرد تغییر ایجاد می کند (بندوراء، ۲۰۰۴؛ نقل در محمدی و همکاران، ۱۳۹۹). هرچه باورهای خود کارآمدی تقویت شود، فرد نسبت به توانمندی خود در انجام رفتارهای مناسب در موقعیت خاص ادراک شایستگی بیشتری پیدا می کند و با توجه به اینکه تعلق به مدرس یک حالت احساسی و انگیزشی نسبت به یک موقعیت و روابط خاص است، افزایش باورهای خود کارآمدی به می تواند منجر به تجارت موفقیت بالاتر و عملکرد بهتر در مدرس و درنتیجه افزایش احساس تعلق به مدرس شود (فاروقی و همکاران، ۱۳۹۹).

در مجموع یافته های این مطالعه نشان داد که آموزش خود کارآمدی در اضطراب امتحان و تعلق به مدرس دانش آموزان مؤثر است؛ به طوری که اضطراب امتحان را کاهش و تعلق به مدرس را در دانش آموزان افزایش داده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانش آموزان عزیز که در این پژوهش شرکت کردن کمال تشكیر و قدردانی را دارایم. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری و دارای کد اخلاق IR.BUMS.REC.1401.109 از کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی بیرون گذاشته شده است.

منابع

- ابوالقا سمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی*. ۳(۳): ۶۱-۷۴.
- اکبریان، فاطمه و اعراب شیبانی، خدیجه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خود کارآمدی در اضطراب امتحان دانش آموزان دختر. *کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی* ایرانی، محمود؛ صلحی قراملکی، ناصر و مهرافزون، داریوش (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مؤلفه های خود کارآمدی بر افزایش خلاقیت دانش آموزان. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۳(۶۹-۹۲).
- بزرگی، آسیه؛ بیات، فرزانه و اصفهانی اصل، مریم (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان کودکان مدارس ابتدایی. *مجله رویش روان شناسی*. ۸(۱۱-۲۰).
- بیرامی، منصور و پور فرج عمران، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی، خود کارآمدی و خوش بینی، با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. *محله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*. ۷(۲۱): ۹-۱۶.
- بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان؛ محمدزادگان، رضا و سپهوند، رضا (۱۳۹۴). مقایسه باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب شناختی در دانش آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان و عادی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*. ۱۹(۱۹-۱۳۹): ۱۵۳-۱۳۹.
- توسلی نیا، سعید؛ عظیمی، داریوش و صمدی بزچلوئی، علی (۱۳۹۸). رابطه بین خود کارآمدی و سرزنشگی تحصیلی با میانجی گری احساس تعلق به مدرس. *همایش ملی مدرس فردا*. اردبیل، ۱۰۱۳۳۶۲. <https://civilica.com/doc/1013362>.
- حاج باقری، محسن؛ عربی متین آبادی، محمد جواد؛ قدیر زاده، زهرا؛ موجودی، حامد؛ و انصاری پور، محمدمهدی (۱۳۹۶). علاقه دانشجویان به رشتۀ تحصیلی خود و عوامل مؤثر بر آن: دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان. *محله آموزش در علوم پزشکی*. ۱۷(۳): ۲۴-۲۳.

حسن‌زاده، فاطمه (۱۳۹۷). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مقطع متون سطه دوم. *فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی*. ۶۰-۵۰. ۶۷(۴).

حسینی ایرج، سید جلال‌الدین؛ مهدیان، حسین و جاجرمی، محمود (۱۳۹۹). بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط بالاحساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان با واسطه‌گری خودکارآمدی اجتماعی. *فصلنامه پژوهش در نظامهای آموزشی*. ۱۴(۳). ۱۹۱-۲۰۴.

دیانت، حمیده؛ رضایی، علی‌محمد؛ طالع پسند، سیاوش و محمدی، فر، محمدعلی (۱۳۹۶). اثر پیش‌بینی کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای تعلل ورزی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۲۹(۲). ۱۲۲-۱۴۵.

رفیعی پور، امین؛ فرهادتوسکی، لیلا؛ یارحمدیان، مهرداد؛ فراهانی، سمانه و دبیری، سولماز (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان مدارس شاهد بر اساس بلوغ عاطفی و تحمل پریشانی. *مجله روانشناسی نظامی*. ۱۲(۴۶). ۴۱-۵۶.

روحی، رومینا؛ سلطانی، امان‌الله؛ زین‌الدینی میمند، زهرا و رضوی تعمت‌الهی، ویدا (۱۳۹۸). تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش شفقت به خود، تحمل پریشانی و تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال اضطراب اجتماعی. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۶(۳). ۱۷۴-۱۸۵.

سبزه‌آرای لنگرودی، میلاد؛ محمدی، مصطفی؛ مهری، یدالله و طالعی، علی (۱۳۹۳). مؤلفه‌ای سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۵(۳). ۱-۱۷.

سید سرابی، مهناز و عسگری، شهرناز (۱۳۹۷). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان ساز تحصیلی اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی دانش آموزان دختر. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*. ۳(۲۵). ۱-۲۱.

صمدی، شهیلا؛ مو‌سوی، سید ولی‌الله؛ اکبری، بهمن و رضائی، سجاد (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر خودتنظیمی و رفتارهای سلامت دانشجویان اهمال‌کار. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۸(۱۴). ۱۱۱-۱۳۷.

ضیائی، گیتی و علیزاده، امیر (۱۳۹۸). رابطه کنترل هیجانی و احساس تعلق به مدرسه با اضطراب امتحان. *همایش ملی مدرسه فردا*. عقیلی، رضا؛ مهرورز، محبوبه و صادقی گندمانی، کامران (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد. *مجله رویش روان‌شناسی*. ۶(۲). ۵۳-۷۸.

علاّئی، رقیه؛ علائی خرایم، سارا و قدمپور، عزت‌الله (۱۳۹۶). نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش آموزان مقطع ابتدایی مبتلاهه ناتوانی یادگیری. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۸(۲). ۱۰۹-۱۱۷.

فاروقی، پریا، پور شالچی، حسام و اسماخانی اکبری نژاد، هادی (۱۳۹۹). نقش احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی*. ۲۰(۷۸). ۱۸۱-۱۹۹.

قاسمی هرندي، ابوالقاسم و فروزنده، الهام (۱۳۹۵). اثربخشی رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودکارآمدی و کیفیت زندگی نوجوانان بی‌سرپرست و بد سرپرست شهر اصفهان. *سومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی*.

قدمپور، عزت‌الله؛ حیدریانی، لیلا و رادمهر، فرناز (۱۳۹۹). کارایی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بعد تحمل آشفتگی بیماران مبتلا به صرع با پیگیری سه‌ماهه. *مجله مطالعات روان‌شناختی*. ۱۶(۱). ۱۲۴-۱۳۹.

کوشکی، محمود؛ کرامتی، هادی و حسنی، جعفر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر. *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۷(۲). ۱۹۶-۲۱۳.

کیهان، جواد؛ زیارت، آنوسا؛ آهنگری اندربیان، نازیلا و فرهادی، اعظم (۱۳۹۸). مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۰(۱). ۹۷-۱۱۳.

محمدی، نسیم و دفتری اکباتان، مژگان (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی برانگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۰(۱). ۴۱-۴۶.

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۶(۳). ۴۲-۴۸.

میری، سمانه و منصوری، احمد (۱۳۹۶). اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی و اضطراب امتحان دانشجویان دو فصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت. ۱۵(۲). ۲۶-۳۷.

Asayesh, H, Hosseini MA., Sharififard F. & Taheri Kharameh Z. (2018). The relationship between self-efficacy and test anxiety among the paramedical students of Qom University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education (JAMED)*. 1(3), 8-12.

Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 13-20.

- Bozkurt, S., Ekitli, G. B., Thomas, C. L. & Cassady, J. C. (2017). Validation of the Turkish Version of the Cognitive Test Anxiety Scale-Revised. *SAGE Open*, 7(1), 1-9.
- Crisan, C., Albulescu, I., & Copaci, I. (2014). The relationship between test anxiety and perceived teaching style, Implications and consequences on performance self-Evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 668-672.
- Faust, P. B., Ennis, L. S., & Hodge, W. M. (2014). The Relationship between Middle Grade Student Belonging and Middle Grade Student Performance. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 43-54.
- Karami A.; Khodakarami S.; Ghazanfari F.; Mirdrikvand F. & Barigh M. (2020). The prediction of distress tolerance based on the feeling of loneliness and
- Keough, M. E., Riccardi, C. J., Timpano, K. R., Mitchell, M. A. & Schmidt, N. B. (2010). Anxiety Symptomatology: The Association with Distress Tolerance and Anxiety Sensitivity. *Behavior Therapy*, 41, 567- 574.
- Lee, S., Yuen, Q., Lau, M., Gysbers, P.A., Chan, N.C., & Fong, R.M. (2012). Factors influencing school connectedness: Chinese adolescents' perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 13.
- Mann, M. J., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2015). Improving academic self- efficacy, school connectedness, and identity in struggling middle school girls: A preliminary study of the REAL girls program. *Health Education & Behavior*, 42(1), 117-126.
- Morton, J., Snowdon, S., Gopold, M., & Guymer, E. (2012). Acceptance and commitment therapy group treatment for symptoms of borderline personality disorder: A public sector pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 527-544.
- Self-handicapping in students. *Journal of Personality and Individual Differences*. 161: 1- 3.
- Woidneck, MR. (2012). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Posttraumatic Stress Among Adolescents, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology, Utah state university, Logan, Utah.
- Zettle, R. D. (2017). Acceptance and commitment therapy (ACT) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53(2), 197-215.

The Effectiveness of Self-Efficacy Training on Test Anxiety and Belonging to the School in High School Male Students in Birjand

Seyyed Vahid Javadi⁹, Mohammad Hasan Ghanifar¹⁰, Fatemeh Shahabizadeh¹¹

Abstract

Background & Aims: The purpose of this research was to investigate the effectiveness of self-efficacy education on test anxiety and belonging to school in the second high school male students of Birjand city. **Materials & Methods:** The current research was a semi-experimental type that was implemented with a pre-test-post-test design and a 3-month follow-up. Among the second secondary schools in Birjand city, one school was randomly selected and using G Power software, a sample size of 52 students was considered and the students were randomly divided into three groups (26 students in each group). The data were analyzed with repeated measures analysis of variance.

Results: The findings of the present study showed that self-efficacy training reduce test anxiety and increase the level of belonging to the school of students compared to the control group ($p<0.001$).

Conclusion: Considering the influence of self-efficacy training on test anxiety and belonging to school in students, counselors and therapists can use these approaches to reduce test anxiety and also increase the level of belonging to school. School students use.

KeyWords: Self-Efficacy Education, Test Anxiety, Belonging to School

⁹ PhD Candidate, Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran

¹⁰ Assistant Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Birjand, Iran (Corresponding Author)

¹¹ Associate Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Birjand, Iran