

اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر
متوسطه دوم شهر بیرجندسید وحید جوادی^۱، محمدحسن غنی فر^۲، فاطمه شهابی زاده^۳

چکیده

پیش زمینه و هدف: هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر بیرجند بود. **مواد و روش کار:** پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بود که با طرح پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری ۳ ماهه اجرا شد. از بین مدارس متوسطه دوم شهر بیرجند یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و با استفاده از نرم افزار 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. داده ها با آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر تحلیل شدند. **یافته ها:** یافته های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش خودکارآمدی باعث کاهش اضطراب امتحان و افزایش سطح تعلق به مدرسه دانش آموزان نسبت به گروه کنترل می شود ($p < 0/001$). نتایج آزمون بونفرونی نشان داد تأثیرگذاری آموزش خودکارآمدی در طول زمان برای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه معنی دار بوده است. **بحث و نتیجه گیری:** با توجه به تأثیرگذاری آموزش خودکارآمدی بر اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در دانش آموزان، مشاوران و درمانگران می توانند از این رویکرد جهت کاهش اضطراب امتحان و همچنین افزایش سطح تعلق به مدرسه دانش آموزان استفاده کنند.

کلید واژه ها: 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 متمدنی به شمار می‌رود و بقا و دوام هر جامعه منوط به کسب اطلاعات و به‌کارگیری آن در زندگی است (حاج باقری، عربی متین آبادی، قدیر زاده، موجودی و انصاری پور، ۱۳۹۶). دانش آموزان هر جامعه به‌عنوان قشر روشنفکر، 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 و 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 آموزان رخ دهد و سبب جلوگیری از عملکرد و یادگیری بهینه‌ی آن‌ها شود، اضطراب امتحان است (شانک و پینتریچ، ۲۰۱۴؛ نقل در علانی، علانی خرایم و قدم‌پور، ۱۳۹۶). ساراسون (۱۹۷۵) اضطراب امتحان را نوعی دل‌مشغولی به خود می‌داند که با خودکم‌انگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های خود مشخص می‌شود (دیانت، حمیده؛ رضایی، علی‌محمد؛ طالع پسند، سیاوش و محمدی فر، محمدعلی، ۱۳۹۶). درجایی دیگر، اضطراب امتحان حالتی از آشفتگی تجربه‌شده توسط یک فرد هنگامی که یک موقعیت ارزیابی را تهدیدکننده ادراک می‌کند، تعریف شده است (کریسان، ۴؛ آلبو لسکو، ۵ و کوپاسی، ۶، ۲۰۱۴). اضطراب امتحان، نوع شایعی از اضطراب است که ۱۰ الی ۲۰ درصد فراگیران به آن دچار می‌شوند (لوتر و اسپارفلدت، ۲۰۱۷؛ نقل در کیهان، زیارت، آهنگری اندریان و فرهادی، ۱۳۹۸). شیوع اضطراب امتحان در بین دانش آموزان ایرانی از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (سبزه‌آرای لنگرودی، محمدی، مهری و طالعی، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان باورهای شناختی مختل‌تر و نگرانی آسیب‌شناختی بیشتری نسبت به دانش آموزان عادی دارند (بیرامی، موحدی، محمدزادگان و سپهوند، ۱۳۹۴). دانش‌آموزانی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند در طول امتحان و شرایط ارزیابی سطح بالایی از فشار روانی، عصبانیت و دلهره تجربه می‌کنند که با عملکرد، بهزیستی عاطفی و رفتاری تداخل پیدا کرده و موجب نگرش منفی نسبت به مدرسه می‌شود. (هابرتی، 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 آموزان نسبت به همسالان، معلمان و کادر آموزشی مدرسه دارند (بون و همکاران، ۲۰۱۴؛ نقل در حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹). از آنجایی که مدارس از جمله محیط‌های اجتماعی بزرگی به شمار می‌روند که دانش آموزان 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 آموزان بر عهده دارد. وقتی افراد خود را به‌عنوان عضوی از یک گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس تعلق به وجود می‌آید (فاروقی، پور شالچی و اسمحانی اکبری نژاد، ۱۳۹۹).

حس تعلق به علاقه‌مندی دانش آموزان 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 انضباطی مدرسه و فراهم بودن فرصت برای رشد توانایی‌ها و استعداد تأثیر می‌پذیرد (حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹). کارچر و همکاران (۲۰۰۸) عوامل گسترش‌دهنده احساس تعلق به مدرسه را سه عامل می‌دانند: ۱- پذیرش به‌وسیله دیگران ۲- حمایت بین فردی ۳- احساس تعلق تجربه‌شده (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 کنترل‌کننده، دانش آموزان احساس عاملیت نمی‌کنند و این امر باعث عدم رضای نیازهای روان شناختی آنان شده و برانگیزش درونی، خودتنظیمی، خودمختاری 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 بار توسط بندورا به‌عنوان یک سازه شناختی تعدیل‌کننده روابط محیط-رفتار مطرح شد. گرچه جنبه درمانی این مفهوم کمتر مدنظر بوده است اما جنبه آموزشی آن به‌طور وسیعی از طریق تسهیل منابع خودکارآمدی مطرح گردیده است به‌طوری 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 به‌عنوان تعیین‌کننده اصلی حالت‌های هیجانی، انگیزشی و تغییر رفتاری محسوب می‌شود (وندنیاس، ۲۰۱۵؛ نقل در صمدی، موسوی، اکبری و رضایی، ۱۳۹۹). از آنجایی که متغیرهای مذکور (اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه) نقش به‌سزایی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند، ضرورت بررسی اثربخشی آموزش‌ها و مداخلات روان شناختی به چشم می‌خورد. روش‌های به‌کاربرده 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 به‌عنوان روش‌هایی برای پیشگیری نیز مطرح گردد (هیز و استروبل، ۲۰۱۰؛ نقل در قاسمی هرندی 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 بیرجند 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 بیرجند مؤثر است؟

مواد و روش کار

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی بود که با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری ۳ ماهه اجرا شد. از بین مدارس متوسطه 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 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 توسط 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 دانش‌آموزی ساخته شد (مهرابی زاده هنرمند، علامه و شهنی ییلاق، ۱۳۸۶).

نمره‌گذاری: آزمودنی به هر ماده، بر اساس انتخاب یکی از چهار گزینه‌ی «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی اوقات» و «اغلب 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.

پایایی و روایی: ابوالقاسمی و همکاران از طریق باز آزمایی، پایایی مقیاس اضطراب امتحان را برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۶۷ مشاهده کردند. همچنین به‌منظور سنجش روایی، از مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت استفاده کردند. ضرایب همبستگی نمره‌های کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر در مقیاس عزت‌نفس با مقیاس اضطراب امتحان، به ترتیب، ۰/۵۷، -۰/۶۸ و -۰/۴۳ با $p=0/100$ بود. پایایی آزمون در اجرای نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ برآورد شد. ضریب همبستگی هر سؤال با نمره‌ی کل آزمون نیز در دامنه‌ی، ۰/۷۲ - ۰/۴۵ قرار گرفت که معنی‌دار می‌باشد که بیانگر تجانس درونی سؤال‌های آزمون است (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰).

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: این پرسشنامه توسط بری، بتی و وات (۲۰۰۴) به صورت ۲۷ جمله مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور نیز توسط بتی و بری (۲۰۰۵) 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. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، 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، بتی و وات، ۲۰۰۵). در پژوهش مکان. کلاتر کو شه (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ به دست آمد حاکی از پایایی مطلوب این مقیاس می‌باشد.

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

جلسه	شرح مختصر
۱	اجرای پیش‌آزمون، 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 تصویر سازی ذهنی و اهمیت آن، توانمندسازی در زمینه خود آرام سازی و تصویر 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 شرکت کنندگان در گروه آموزش خودکارآمدی ۲۶ نفر و گروه کنترل ۲۶ نفر بود. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان 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 پس آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش آزمون 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 پس آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش آزمون افزایش یافته است. اما در گروه کنترل تغییر محسوسی دیده نمی‌شود. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها و مقایسه‌ی میانگین گروه‌ها در سه مرحله‌ی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در مطالعه

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

با توجه به جدول ۱، اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان 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 پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب خودکارآمدی	آموزش	۲۶	۷۲/۷۶۹	۱۳/۲۰۳	۵۳/۶۱۵	۱۵/۰۴۹	۵۷/۳۴۶	۱۳/۱۳۹
	کنترل	۲۶	۷۵/۱۱۵	۸/۷۴۶	۷۴/۸۴۵	۹/۶۱۹	۷۴/۰۷۶	۱۰/۴۶۱
تعلق به مدرسه	آموزش	۲۶	۶۶/۶۵۳	۱۲/۰۳۶	۸۵/۰۰۰	۱۲/۴۵۴	۷۶/۶۹۲	۱۱/۵۱۲
	کنترل	۲۶	۶۰/۹۶۱	۱۵/۹۶۸	۶۱/۸۸۴	۱۴/۸۸۱	۶۰/۶۵۳	۱۵/۱۱۰

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

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

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 پیلایی برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در بین گروه‌های آموزش و کنترل

اثر پیلایی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اضطراب امتحان	۲۸/۷۰۴	۲	۷۴	۰/۰۰۰
تعلق به مدرسه	۱۲۳/۶۵۵	۲	۷۴	۰/۰۰۰

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، مقدار آماره اثر پیلایی برای اضطراب امتحان (۰/۴۳۷) و تعلق به مدرسه (۰/۷۷۰) 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 مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
اضطراب امتحان	مرحله	۷۸۲۷/۳۱۷	۱/۲۰۷	۶۳۸۴/۵۰۴	۵۲/۲۴۳	۰/۰۰۰
	مرحله×گروه	۳۶۵۶/۴۰۰	۲/۴۱۵	۱۵۱۴/۳۳۰	۱۲/۲۰۲	۰/۰۰۰
	خطا	۱۱۲۳۶/۹۷۹	۹۰/۵۴۵	۱۲۴/۱۰۴		
تعلق به مدرسه	مرحله	۱۲۲۵۰/۷۷۸	۱/۰۸۹	۱۰۹۱۲/۳۹۳	۱۲۹/۰۴۲	۰/۰۰۰
	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 کروییت 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 اجراها تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین نتایج نشان داد اثر تعاملی مرحله با گروه نیز در متغیر اضطراب امتحان معنادار است ($P < 0/001$). یعنی حداقل در یکی 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 ($P < 0/001$). همچنین بر اساس نتایج اثر تعاملی مرحله با گروه نیز در متغیر تعلق به مدرسه معنادار است؛ یعنی حداقل در یکی از سه بار اندازه‌گیری مکرر بین میانگین گروه آموزش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/001$).

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
اضطراب امتحان	پیش‌آزمون	۲/۴۱۸	۲	۷۵	۰/۰۹۶
	پس‌آزمون	۱/۳۷۱	۲	۷۵	۰/۲۶۰

⁷ Greenhouse- geisser

پیگیری	۱/۶۵۰	۲	۷۵	۰/۱۹۹
پیش‌آزمون	۲/۸۱۹	۲	۷۵	۰/۰۵۶
تعلق به مدرسه	۰/۹۷۹	۲	۷۵	۰/۳۸۰
پیگیری	۱/۸۶۵	۲	۷۵	۰/۱۶۲

جدول ۶، نتایج آزمون لوین برای سنجش برابری واریانس‌های خطای متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیرهای ذکرشده تفاوت واریانس‌های خطا 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
اضطراب امتحان	گروه	۱۰۲۸۳/۳۶۰	۲	۵۱۴۱/۶۸۰	۱۶/۴۸۵
	خطا	۲۳۳۹۲/۳۳۴	۷۵	۳۱۱/۸۹۸	۰/۰۰۰
تعلق به مدرسه	گروه	۱۰۳۶۲/۲۹۱	۲	۵۱۸۱/۱۴۵	۱۳/۳۲۹
	خطا	۲۹۱۵۴/۱۴۱	۷۵	۳۸۸/۷۲۲	۰/۰۰۰

جدول ۷ نشان می‌دهد مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آموزش و کنترل در مورد متغیر اضطراب امتحان (۱۶/۴۸۵)، و تعلق به مدرسه (۱۳/۳۲۹) از نظر آماری معنادار می‌باشد ($P < 0/01$).

جدول ۸: آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌ی مقیاس‌ها به صورت زوجی در سری زمانی

مقیاس	گروه	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین A-B	سطح معناداری
اضطراب امتحان	آموزش خودکارآمدی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۹/۱۵۴	$P < 0/001$
		پیگیری		۱۵/۴۲۳	$P < 0/001$
		پس‌آزمون	پیگیری	-۳/۷۳۱	۰/۰۰۳
تعلق به مدرسه	آموزش خودکارآمدی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۸/۳۴۸	$P < 0/001$
		پیگیری		-۱۰/۰۳۸	۰/۰۱۰
		پس‌آزمون	پیگیری	۸/۳۰۸	$P < 0/001$

جدول ۸، نشان می‌دهد در گروه آموزش خودکارآمدی بین اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه در پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین بین پس‌آزمون با پیگیری در متغیرهای اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

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

طبق نتایج به‌دست‌آمده، آموزش خودکارآمدی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر داشته است. به عبارت دیگر، میانگین نمرات گروه‌های آموزش در اضطراب امتحان در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حسن‌زاده (۱۳۹۷)؛ زل (۲۰۱۷)؛ ابدالی، گل‌محمدیان و رشیدی (۱۳۹۷)؛ بزرگی، بیات و اصفهانی‌اصل (۱۳۹۸)؛ حبیب‌اللهی و همکاران (۱۳۹۷)؛ صنفی‌خانی و همکاران (۱۳۹۸)؛ میری و من‌صوری (۱۳۹۶)؛ طاهری سده و همکاران (۱۴۰۱) هم‌سو است. از آنجایی‌که یکی از عوامل مهم تجربه اضطراب امتحان، احساس ناتوانی فرد از این است که نمی‌تواند از عهده امتحان برآید و توانایی غلبه بر اضطراب و کنترل شرایط را ندارد؛ بنابراین انتظار می‌رود افراد دارای احساس خودکارآمدی پایین، اضطراب بیشتری را در شرایطی تجربه کنند که قرار است توانمندی و کارآمدی آن‌ها 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 می‌کنند. بنابراین تقویت این ویژگی فردی در دانش‌آموزان می‌تواند با کاهش اضطراب امتحان منجر به عملکرد

بهتر دانش آموزان در موقعیت امتحان شود. تصور فرد از توانایی‌های خود یکی از مهم‌ترین عوامل در مواجهه با موقعیت‌های اضطرابی است. دانش آموزان با خودکارآمدی بالا به توانایی‌های خود اطمینان دارند و در انجام وظایف خود تمایل، تلاش و استقامت بیشتری نشان می‌دهند (نقل در آسایش و همکاران، ۲۰۱۸). افراد با خودکارآمدی بالا معتقدند که می‌توانند به‌طور مؤثر با حوادث و شرایطی که با آن مواجه شده‌اند مقابله کنند. از آنجایی که انتظار موفقیت در غلبه بر مشکلات را دارند، در انجام وظایف خود مقاومت می‌کنند و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. 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 خودکارآمدی باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان شده است. به عبارت دیگر میانگین نمرات احساس تعلق به مدرسه در گروه آموزش در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش معناداری داشته است که با بخشی از نتایج حسینی ایرج و همکاران (۱۳۹۹)، توسلی نیا و همکاران (۱۳۹۸) همسو است.

خودکارآمدی به عنوان یک سازه‌ی شناختی که نشان‌دهنده‌ی تصور فرد از توانایی و اینکه می‌تواند رفتاری را انجام دهد و به نتیجه دلخواه دست یابد معرفی شده است. به نظر بندورا خودکارآمدی به این معنی است که فرد فکر کند قادر است پدیده‌ها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار مناسب خود سازمان دهد (جین و داوسون^۸، ۲۰۰۹؛ نقل در محمدی و دفتری اکباتان، ۱۳۹۶). همچنین به عنوان تعیین‌کننده‌ی اصلی حالت‌های هیجانی، انگیزشی و تغییر رفتاری محسوب می‌شود (وندنباس، ۲۰۱۵؛ نقل در صمدی و همکاران، ۱۳۹۹) از طرفی تعلق به مدرسه به اینک دانش آموز چه احساس و افکاری نسبت به روابط با همسالان، معلمان و کادر آموزشی دارد وابسته است (فاروقی، پورشالچی و اسمخانی اکبری نژاد، ۱۳۹۹). آموزش خودکارآمدی می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی مثبتی به همراه داشته باشد و در باورهای خودکارآمدی فرد تغییر ایجاد می‌کند (بندورا، ۲۰۰۴؛ نقل در صمدی و همکاران، ۱۳۹۹). هرچه باورهای خودکارآمدی تقویت شود، فرد نسبت به توانمندی خود در انجام رفتارهای مناسب در موقعیت خاص ادراک شایستگی بیشتری پیدا می‌کند و با توجه به اینکه تعلق به مدرسه یک حالت احساسی و انگیزشی نسبت به یک موقعیت و روابط خاص است؛ افزایش باورهای خودکارآمدی به می‌تواند منجر به تجارت موفقیت بالاتر و عملکرد بهتر در مدرسه و در نتیجه افزایش احساس تعلق به مدرسه شود (فاروقی و همکاران، ۱۳۹۹). در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان داد که آموزش خودکارآمدی در اضطراب امتحان و تعلق به مدرسه دانش آموزان مؤثر است؛ به‌طوری‌که اضطراب امتحان را کاهش و تعلق به مدرسه را در دانش آموزان افزایش داده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانش آموزان عزیز که در این پژوهش شرکت کردند کمال تشکر و قدردانی را داریم. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری و دارای کد اخلاق IR.BUMS.REC.1401.109 از کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی بیرجند می‌باشد.

منابع

- ابوالقاسمی، 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 خودکارآمدی در اضطراب امتحان دانش آموزان دختر. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی
- ایروانی، محمود؛ صبحی قراملکی، ناصر و مهرافزون، داریوش (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های خودکارآمدی برافزایش خلاقیت دانش آموزان. مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۳(۳): ۶۹-۹۲.
- بزرگی، آسیه؛ بیات، فرزانه و صفهانی اصل، مریم (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان کودکان مدارس ابتدایی. مجله رویش روانشناسی. ۸(۹): ۱۱-۲۰.
- بیرامی، منصور و پور فرج عمران، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی و خوش‌بینی، با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام. ۲۱(۷): ۹-۱۶.
- بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان؛ محمدزادگان، رضا و سپهوند، رضا (۱۳۹۴). مقایسه باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی در دانش آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی. ۱۹: ۱۳۹-۱۵۳.
- توسلی نیا، سعید؛ عظیمی، داریوش و صمدی بژلوئی، علی (۱۳۹۸). رابطه بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری احساس تعلق به مدرسه. همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل، <https://civilica.com/doc/1013362>
- حاج باقری، محسن؛ عربی متین آبادی، محمدجواد؛ قدیر زاده، زهرا؛ موجودی، حامد؛ و انصاری پور، محمدمهدی (۱۳۹۶). علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود و عوامل مؤثر بر آن: دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان. مجله آموزش در علوم پزشکی. ۱۷(۳): ۲۴-۳۴.

⁸ Jain & Dowson

حسن‌زاده، فاطمه (۱۳۹۷). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم. فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی. ۷(۴): ۵۰-۶۰.

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

دیانت، حمیده؛ رضایی، علی‌محمد؛ طالع پسند، سیماوش و محمدی فر، محمدعلی (۱۳۹۶). اثر پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای تعلل ورزی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۹(۲)، ۱۲۲-۱۴۵.

رفیعی پور، امین؛ فرهادتوسکی، لیلا؛ یاراحمدیان، مهرداد؛ فراهانی، سمانه و دبیری، سولماز (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان 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 نعمت‌الهی، ویدا (۱۳۹۸). تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش شفقت به خود، تحمل پریشانی و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی. فصلنامه‌ی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی. ۵(۳): ۱-۱۷.

سید سربابی، مهناز و عسگری، شهناز (۱۳۹۷). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان ساز تحصیلی اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی دانش‌آموزان 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 اهل کار. 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. عقلمی، رضا؛ مهرورز، محبوبه و صادقی گندمانی، کامران (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد. مجله رویش روان‌شناسی. ۶(۲): ۵۳-۷۸.

علائی، رقیه؛ علائی خرابم، سارا و قدم‌پور، عزت‌الله (۱۳۹۶). نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری. فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. ۱۸(۲): ۱۰۹-۱۱۷.

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

قاسمی‌هرندی، ابوالقاسم و فروزنده، الهام (۱۳۹۵). اثربخشی رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودکارآمدی و کیفیت زندگی نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست 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 ابعاد تحمل آشفتگی بیماران مبتلا به صرع با پیگیری سه‌ماهه. مجله مطالعات روان‌شناختی. ۱۶(۱): ۱۲۴-۱۳۹.

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

کیهان، جواد؛ زیارت، آتوسا؛ آهنگری اندریان، نازیلا و فرهادی، اعظم (۱۳۹۸). مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی. ۱۱(۱): ۹۷-۱۱۳.

محمدی، نسیم و دفتری اکباتان، مژگان (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۰(۱): ۳۶-۴۱.

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان 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): ۱۷-۲۶.

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