

تأثیر آموزش خودکارآمدپنداری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

نسیم محمدی*^۱، شکوفه رضانی^۲، اسماعیل صدری دمیرچی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۶/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۸/۱۶

چکیده

زمینه و هدف: از آنجایی که خودکارآمدپنداری بر بسیاری از جنبه‌های زندگی افراد تأثیر بسزایی دارد، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودکارآمدپنداری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش: روش پژوهش به شیوه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از بین آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایدهی شده‌اند. برای گروه آزمایشی، ۸ جلسه برنامه خودکارآمدپنداری آموزش داده شد در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۷۰) و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل در پس‌آزمون به‌طور معناداری، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی کمتری داشتند ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: در مجموع، نتایج به دست آمده در این پژوهش، سودمندی و تأثیر آموزش خودکارآمدپنداری در کاهش اضطراب و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش خودکارآمدپنداری، اضطراب امتحان، فرسودگی تحصیلی

۱. *نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (Nasimmohammadi@vatanmail.ir)

۲. کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

مقدمه

اضطراب وجه جدایی‌ناپذیر زندگی انسان است اما همین حالت روانی می‌تواند تیغ دولبه سازش‌یافتگی یا سازش‌نیافتگی آدمی تلقی شود. با آن که بدون اضطراب نمی‌توان زندگی انسان را تصور کرد، اما در مورد وجه منفی آن نیز تلاش‌های زیادی برای درمان صورت می‌گیرد و زمان و هزینه‌های زیادی برای افراد به دنبال دارد (۱).

امتحان‌هایی که توسط نظام آموزشی برگزار می‌شود، نقش مهمی در تصمیم‌گیری برای ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها دارد. هنگامی که در موقعیتی مانند ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان قرار می‌گیریم شاهد جلوه خاصی از اضطراب با نام اضطراب امتحان^۱ هستیم که دانش‌پژوهان را در برابر چالش آموزشی قرار می‌دهد (۲). اضطراب امتحان، به عنوان یک حالت و وضعیت تنش و هراس تعریف شده است که با افکار نگران‌کننده و فعالیت سیستم عصبی خودمختار همراه است و در ایجاد اختلال‌های روان‌شناختی در دانش‌آموزان، نقش مهمی ایفا می‌کند.

در بسیاری از موارد دانش‌آموزان با آمادگی و مطالعه کافی و در نظر گرفتن همه اصول در امتحان شرکت می‌کنند، اما افکار منفی مرتبط با امتحان باعث می‌شود تا نتیجه امتحان مطلوب نباشد (۳). اضطراب امتحان، یکی از اضطراب‌های موقعیتی است که در تمام طبقات اجتماعی - اقتصادی دیده می‌شود و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه تنگاتنگ دارد (۴) و می‌تواند تأثیرات منفی بر توانایی‌های تحصیلی بسیاری از افرادی بگذارد که از آن رنج می‌برند (۵). دانش‌آموزانی که سطح بالایی از اضطراب دارند، چه در زمان مطالعه و چه در زمان شرکت در آزمون، مهارت‌های مطالعه و یادگیری خود را پایین‌تر از حد توان و دانش خود مورد استفاده قرار می‌دهند (۶). در شرایط تهدیدکننده، واکنش‌های اضطراب عمومی‌ت دارد با این حال اضطراب بیش از حد ممکن

است فرد را ناتوان کرده و با عملکرد مؤثر وی تداخل نماید؛ به طوری که ۱۰ درصد دانش‌آموزان به حدی از اضطراب امتحان رنج می‌برند که جستجوی درمان را توجیه می‌کنند (۷). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل نشانگان تنیدگی مزمن بوده و از فشار بالای نقش و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله ناشی می‌شود (۸). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیر است، نتیجه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (۹). فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان به معنای ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل، مطالب درسی، و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (۱۰). فرسودگی تحصیلی دارای سه بعد خستگی هیجانی، بدینی نسبت به کارهای درسی، و بی‌معنی پنداشتن کارهای مربوط به تحصیل تجربه می‌شود و ناکارآمدی تحصیلی در قالب حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین، و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز داده می‌شود (۱۱). فرسودگی تحصیلی پیامدهای منفی بسیاری از لحاظ بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی، و جسمانی برای دانش‌آموزان به همراه دارد (۱۲). دانش‌آموزانی که فرسودگی تحصیلی را تجربه کرده‌اند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیافی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (۱۳). به علاوه آنها اغلب برای کلاس و معلم احترامی قائل نبوده و برای عملکرد ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کنند، بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف در این افراد وجود ندارد (۱۴).

به نظر می‌رسد در شرایط فعلی نیاز به یک شیوه موفق و فوری در جهت درمان و کاهش مشکلات ناشی از اضطراب

1. Test anxiety

دانشجوی دانشگاه ترکیه انجام شد، مشخص شد خودکارآمدپنداری عمومی با رضایت از زندگی ارتباط مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس دارد (۲۵). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند انگیزه تحصیلی و خودپنداشت به طور مثبت پیشگویی کننده نگرش به مدرسه و مشارکت در کلاس و انجام تکالیف بوده و به طور منفی غیبت در مدرسه را پیش‌بینی می‌کند (۲۶). بی‌علاقگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی هستند (۲۷).

با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و شیوع بالای اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی به عنوان یک عامل عمده بازدارنده در پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تحمیل هزینه‌های هنگفت بر جوامع، ضرورت بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی در کاهش اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی به چشم می‌خورد. همچنین با توجه به این که اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی از سنین پایین شروع شده و در خلال سال‌های تحصیل افزایش می‌یابد، روش‌های به کار برده شده برای مداخله می‌تواند به عنوان روش‌هایی برای پیشگیری نیز مطرح گردد که در این صورت بررسی اثربخشی آنها می‌تواند به عنوان مقدمه‌ای برای کاربست این فنون و روش‌ها در پیشگیری مورد ملاحظه قرار گیرد. بنابراین هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر آموزش گروهی خودکارآمدپنداری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر راهنمایی است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از میان آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش

امتحان ضروری است. تمام انسان‌ها داری نظام باورها هستند و این نظام، دنیای انسان‌ها را ساختار بخشیده و به تجارب معنی می‌دهد. بسیاری از اضطراب‌هایی که افراد در زندگی با آنها دست به گریبان هستند ناشی از ناکارآمدی نظام باورهای آنها است و رابطه نزدیکی بین باورهای ناکارآمد افراد در مورد خودشان و عدم اطمینان آنها به توانایی‌هایشان وجود دارد (۱۵). یکی از عوامل شناختی که بندورا در سال‌های اخیر روی آن تأکید می‌کند، خودکارآمدپنداری است^۱ (۱۶). به نظر بندورا خودکارآمدپنداری به این معنی است که فرد تصور کند قادر است پدیده‌ها و رویدادها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار و کردار مناسب خود سازمان دهد (۱۷ و ۱۸). خودکارآمدپنداری یعنی اعتقاد شخص به اینکه می‌تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود. افراد با خودکارآمدپنداری پایین، درباره توانایی‌های خود افکار بدبینانه‌ای دارند و از هر موقعیتی که براساس نظر آنها از توانایی‌هایشان فراتر باشد دوری می‌کنند. در مقابل، افراد با خودکارآمدپنداری بالا، تکالیف سخت را چالش‌هایی قلمداد می‌کنند که می‌توانند بر آنها مسلط شوند (۱۹). دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالاتری دارند احساس درماندگی داشته و در مهار رویدادهای وابسته به امتحان، ناتوان هستند (۲۰). بین خودکارآمدپنداری و اضطراب امتحان رابطه منفی وجود دارد (۲۱). پوتوین و دنیلز (۲۲) و نیو، لا و لیا (۲۳) هر کدام در پژوهش‌های جداگانه نشان داده‌اند که خودکارآمدپنداری تحصیلی بالا با اضطراب امتحان پایین ارتباط دارد. گالا و وود (۲۴) در پژوهشی نشان دادند که اضطراب در دانش‌آموزان با خودکارآمدپنداری هیجانی پایین ارتباط دارد. همچنین مشخص شده است که خودکارآمدپنداری در مدیریت اثرات منفی اضطراب، مفید است (۲۴). یکی از عواملی که می‌تواند در تعدیل میزان فرسودگی تحصیلی، مؤثر باشد خودکارآمدپنداری است. در مطالعه‌ای که بر روی ۳۵۴

1. Self-efficacy

ج) برنامه مداخله‌ای: برنامه مداخله‌ای خودکارآمدپنداری در ۸ جلسه یک‌ساعته و هفته‌ای دوبار براساس نظریه خودکارآمدپنداری بندورا تنظیم و اجرا شده است. محتوای مختصر هر یک از جلسات به شرح زیر بوده است:

جلسه اول: اعضای گروه به همدیگر معرفی شدند و بین آنها ارتباط برقرار شد. اهداف کارگاه و قواعد گروهی برای آنها تبیین شد. خودکارآمدپنداری و ویژگی افراد خودکارآمدپندار برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و از آنها بازخورد دریافت شد.

جلسه دوم: مرور جلسه قبل، آموزش عوامل مؤثر بر خودکارآمدپنداری شامل تجارب مسلط، تجارب جانیشینی، قانع‌سازی کلامی، حالت‌های فیزیولوژیکی و هیجانی، و تجارب تصویرسازی بررسی شد.

جلسه سوم: مرور جلسه قبل، در مورد عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدپنداری بحث و گفتگو شد. درباره راه‌های بالابردن خودکارآمدپنداری صحبت شد. آشنا کردن افراد گروه با خودهای ممکن مطلوب و نامطلوب و تشخیص اینکه کدام ویژگی فعلی، آنها را در رسیدن به خود مطلوب کمک کرده و کدام ویژگی‌های خود مانع رسیدن به خود مطلوب شده است. ارائه تکلیف: تهیه فهرستی از نقاط قوت و ضعف خود و مشخص کردن منبع شکل‌گیری آنها

جلسه چهارم: مرور جلسه قبل و بررسی تکالیف دانش‌آموزان و بحث در مورد آنها و بازخورد دانش‌آموزان به همدیگر، سپس بحث درباره اضطراب امتحان

جلسه پنجم: مرور جلسه قبل و بررسی تکالیف دانش‌آموزان در خصوص داشتن امتحان بدون اضطراب و بیان علت اضطراب و عوامل مؤثر بر آن

جلسه ششم: مرور جلسه قبل، بررسی مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری (موفقیت عملکرد و جانیشینی مشاهده‌ای) و تأثیر آنها در کاهش اضطراب امتحان

(۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایدهی شدند. قبل از مداخله هر دو گروه پرسشنامه اضطراب اسپیلبرگر و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند، سپس ۸ جلسه مداخله بر روی گروه آزمایش صورت گرفت و در نهایت پس از آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه اضطراب اسپیلبرگر: این پرسشنامه دارای ۴۰ گویه است و سؤالات آن به صورت ۴ گزینه‌ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب و همیشه) مطرح می‌شود. حداقل نمره در پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ است. گرفتن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان‌دهنده اضطراب امتحان، پرسشنامه اضطراب امتحان مقیاس‌های سنتی اضطراب امتحان، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر بیان می‌کند که نگرانی مؤلفه مهمتری نیست که با عملکرد امتحان تداخل کند، بلکه ترکیبی از نمره‌های نگرانی و هیجان‌پذیری بالا است که بر عملکرد امتحان اثر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که روایی و اعتبار این پرسشنامه رضایت‌بخش است. این پرسشنامه با اضطراب امتحان ساراسون و استوپز در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. اسپیلبرگر و گروساچ (۱۹۷۰) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس اضطراب را ۰/۹۴ و روایی آن را ۰/۴۵ گزارش کردند (۲۸). ضریب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (۲۹).

۲. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این آزمون را برسو و همکاران ساخته‌اند. این پرسشنامه ۱۵ گویه دارد و سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه)، و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) را بر روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای می‌سنجد. اعتبار این پرسشنامه توسط برسو و همکاران برای مولفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰، ۰/۸۲، و ۰/۷۵ و روایی آن ۰/۶۵، ۰/۵۴، و ۰/۵۳ به دست آمد (۳۰). اعتبار پرسشنامه در پژوهشی دیگر به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۹ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی گزارش شد (۳۱)

روال عادی خود ادامه دادند. پس از پایان جلسات آموزشی، مجدداً شرکت کنندگان گروه آزمایش و گروه کنترل پرسشنامه اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند.

لازم به یادآوری است تمامی ملاحظات اخلاقی در این پژوهش رعایت شده است؛ به طوری که هم رضایت کتبی تمامی دانش آموزان جلب شد و از اهمیت موضوع و محرمانه ماندن اطلاعاتشان گفته شد. همچنین قبل از اجرا مجوزهای کتبی لازم از کمیته فنی و اخلاقی اداره آموزش و پرورش گرفته شد و پرسشنامه‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

شرکت کنندگان پژوهش حاضر، ۳۰ نفر از دانش آموزان ابتدایی دارای اضطراب امتحان بودند. در ادامه به ارائه یافته‌های توصیفی و استنباطی پرداخته شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی

نوع آزمون	عضویت گروهی		آزمایش		کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	P	انحراف معیار	میانگین	P
پیش آزمون	اضطراب	۶۴/۳۳	۰/۳	۷/۸۷	۸۶/۶۸	۰/۶
	امتحان				۱۴/۱۹	
پس آزمون	فرسودگی	۱۷/۴۶	۰/۴	۱/۹۹	۱۷/۰۶	۰/۳
	تحصیلی				۲/۱۲	
اضطراب امتحان	اضطراب	۱۰۳/۰۶	۰/۹	۵/۴۴	۸۲/۱۳	۰/۱۰
	امتحان				۱۳/۳۱	
فرسودگی تحصیلی	فرسودگی	۳۳/۳۳	۰/۳	۲/۴۱	۱۶/۶۶	۰/۲
	تحصیلی				۱/۳۹	

پس آزمون متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده شد. یافته‌ها نشان داد که آماره F خطی بودن رابطه پیش آزمون با پس آزمون برای تمامی متغیرها در سطح $0/05$ معنی دار است. با توجه به یافته‌های معنی دار می‌توان نتیجه گرفت که رابطه پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای اضطراب امتحان ($0/05$), $(F=15/98, P>0/05)$ فرسودگی تحصیلی $(F=17/54, P>0/05)$

جلسه هفتم: مرور جلسه قبلی و ادامه بحث در بررسی مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری (قانع‌سازی کلامی و تعدیل برانگیختگی) و تأثیر آنها در کاهش اضطراب امتحان

جلسه هشتم: مرور جلسه قبل، مرور کلی جلسات و بیان تجربیاتی که داشته‌اند و گرفتن پیش‌آزمون و تقدیر و تشکر از دانش‌آموزان

(د) روش اجرا: بعد از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش و انتخاب نمونه، با دریافت اجازه از مدیر مدرسه، کلاسی برای برگزاری جلسات آموزشی انتخاب شد. ابتدا شرکت کنندگان آزمایش و گروه کنترل پرسشنامه اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند، سپس شرکت کنندگان گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش خودکارآمدپنداری را دریافت کردند (۴ هفته، هفته‌ای دو روز و هر روز حدوداً ۶۰ دقیقه) و شرکت کنندگان گروه کنترل آموزشی را دریافت نکرده و به

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کاهش یافته است. همچنین نتایج جدول ۱ حاکی از آن است که آماره کالموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرها معنی دار نیست. با توجه به این نتایج می‌توان گفت که توزیع متغیرها نرمال است. خطی بودن رابطه بین پیش آزمون و

منظور بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته از آزمون لوین استفاده شد. بر اساس این فرض همگنی خطاهای هر دو گروه برای نمره اضطراب امتحان ($F=0/51, P>0/05$) است؛ بنابراین با توجه به برقراری مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۲ آمده است.

خطی است. به منظور آزمون فرضیه اول از تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد. برای این کار مفروضه‌های استفاده از این روش بررسی گردید. ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل بین شرایط و پیش‌آزمون معنی‌دار نیست ($F=3/51, P>0/10$) در نتیجه داده‌ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند. سپس به

جدول ۲: تجزیه و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نمره پس‌آزمون اضطراب امتحان در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۲۵۲۵/۸۶۷	۱	۲۵۲۵/۸۶۷	۱۴۹/۹۵۴	۰/۰۰۱	۰/۶۴۹
خطا	۵۶۹/۲۲	۳۶	۱۰/۵۹			

توجه به این یافته فرضیه اول پذیرفته می‌شود و می‌توان گفت که استفاده از آموزش خودکارآمدپنداری باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود. به منظور آزمون فرضیه دوم از تحلیل کوواریانس یک‌متغیری استفاده شد. برای این کار مفروضه‌های استفاده از این روش بررسی گردید. ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل شرایط و پیش‌آزمون معنی‌دار است ($F=0/09, P>0/67$) در نتیجه داده‌ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند. سپس به منظور بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته از آزمون لوین استفاده شد. بر این اساس فرض همگنی خطاهای هر دو گروه برای نمره فرسودگی تحصیلی تأیید شد ($F=1/78, P>0/42$)؛ بنابراین با توجه به برقراری مفروضه‌ها، برای بررسی فرضیه دوم از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۳ گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تحلیل کوواریانس آزمون نمره اضطراب امتحان پس از تعدیل پیش‌آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره پیش‌آزمون، اثر آموزش خودکارآمدپنداری بر نمره پس‌آزمون معنادار است ($F=149/954, P<0/01$). برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در پس‌آزمون اضطراب امتحان بیشتر است در ادامه میانگین‌های تصحیح‌شده گزارش شده است. لازم به ذکر است روش تصحیح بنفرونی برای برآورد میانگین‌ها استفاده شده است.

میانگین تصحیح‌شده اضطراب امتحان گروه آزمایش ($40/21$) و گروه کنترل ($31/11$) است. تفاوت میانگین بین دو گروه ($9/10$) است که در سطح $0/001$ معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان گفت که میانگین گروه آزمایش در اضطراب امتحان به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه کنترل است. با

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره نمره پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۱۷۲۸/۶۸۸	۱	۱۷۲۸/۶۸۸	۱۵۰/۹۵۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴۹
خطا	۴۷۵/۶۵	۳۸	۱۱/۵۴			

آرامش در رویارویی با تکالیف دشوار کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدپنداری پایین در موقعیت‌های دشوار دچار تنیدگی، اضطراب، و افسردگی می‌شوند و این موجب تضعیف در تفکر آنها شده و به کاهش عملکرد آنها می‌انجامد. باورهای افراد درباره توانایی‌هایشان یا همان خودکارآمدپنداری در این که آنها در موقعیت‌های تهدیدکننده چه مقدار تنیدگی و افسردگی را تجربه کنند تأثیر بسزایی دارد. در واقع به واسطه تفکر ناکارآمد، افراد احساس درماندگی کرده و سطح اضطراب و افسردگی در آنها افزایش می‌یابد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدپنداری پایینی برخوردار هستند در مورد توانایی‌های خود دچار تردید هستند و هنگام امتحان‌ها دچار درمانگی شده و احساس اضطراب می‌کنند. آموزش خودکارآمدپنداری به این دانش‌آموزان کمک می‌کند تا باورهای منفی خود را تغییر داده و به باور "من می‌توانم" دسترسی پیدا کنند. همچنین بین خودکارآمدپنداری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه معکوس معنی‌داری وجود دارد، یعنی با افزایش خودکارآمدپنداری در دانش‌آموزان، اضطراب آنها کاهش پیدا می‌کند و دانش‌آموزانی که درباره توانایی خویش در ارائه بازده مناسب همواره دچار تردید هستند به واسطه این تردیدها ارزشیابی بدبینانه‌ای از خود دارند، در نتیجه توان حل مشکل را از دست می‌دهند و سطح اضطراب در آنها افزایش پیدا می‌کند (۳۳).

یافته دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش خودکارآمدپنداری بر فرسودگی تحصیلی با یافته‌های کاپری و همکاران (۲۵)، گرین و همکاران (۲۶)، آفتاب، شاه و محمود (۳۴)، پن و فرانکلین (۳۵) و هیونگ، دوپی، چن، یانگ و هیونگ (۳۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که خودکارآمدپنداری بالا با ایجاد احساس آرامش در روبه‌رو کردن با تکالیف و فعالیت‌های دشوار به فرد کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدپنداری پایین ممکن است باور کنند که همه چیز سخت‌تر از آن چیزی است که آنها از پس آن برآیند؛ باوری که به تنیدگی، فرسودگی، و

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمره فرسودگی تحصیلی پس از تعدیل پیش‌آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره پیش‌آزمون، اثر آموزش خودکارآمدپنداری بر نمره پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی معنادار است ($F=150/954, p<0/001$). میانگین تصحیح‌شده فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش (۳۰/۴۵) و گروه کنترل (۲۶/۲۵) است. تفاوت میانگین این دو گروه (۴/۲۰) است که در سطح $0/001$ معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان گفت که میانگین گروه آزمایش در فرسودگی تحصیلی به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه کنترل است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه دوم پذیرفته می‌شود و می‌توان گفت که آموزش خودکارآمدپنداری باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی خودکارآمدپنداری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین صورت که آموزش خودکارآمدپنداری باعث کاهش قابل ملاحظه‌ای در میزان اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده بود.

یافته اول پژوهش مبنی بر اثربخشی خودکارآمدپنداری بر اضطراب امتحان با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (از جمله ۲۱ و ۲۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که افرادی که اضطراب امتحان دارند معمولاً از خودکارآمدپنداری پایین‌تری برخوردار هستند و از آنجایی که یکی از عناصر خودپنداشت، خودکارآمدپنداری است و خودپنداشت نیز سازه‌ای شناختی است که می‌تواند هم بر اضطراب عمومی و هم اضطراب امتحان در موضوع خاص تأثیر بگذارد (۲۱). در نظریه بندورا (۳۲) خودکارآمدپنداری بالا با ایجاد احساس

توانایی‌هایشان کمک کرد که خود را باور کنند و در نتیجه احساس اضطراب و استیصال آنها در شرایط تنشگر کمتر شد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبرو بود. در این مطالعه به دلیل فقدان دوره پیگیری امکان ارزیابی اثر طولانی مدت مداخله خودکارآمدپنداری روی متغیرهای وابسته به ویژه اضطراب امتحان وجود نداشت، بنابراین پیشنهاد می‌شود دوره‌های گروهی مشاوره مبنی بر آموزش‌های خودکارآمدپنداری در مدارس برای دانش‌آموزان برگزار گردد و همچنین پژوهشگران در آینده دوره پیگیری را در پژوهش خود لحاظ کنند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش تداخل زمان اجرای پرسشنامه با ساعات فعالیت دانش‌آموزان بود. همچنین با توجه به اینکه ابزار سنجش متغیرهای پژوهش حاضر روش خودگزارشی بود، بنابراین در استناد به یافته‌های پژوهش باید جانب احتیاط را رعایت کرد. نتایج پژوهش حاضر با در نظر گرفتن محدودیت‌های ذکر شده قابل تعمیم‌دهی و کاربردی در موقعیت‌های مختلف است.

تشکر و قدردانی: از تمامی اولیاء مدرسه و دانش‌آموزانی که در این پژوهش حضور به هم رساندند، کمال تشکر و قدردانی را داریم. لازم به ذکر است این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی نداشته است.

ناکارآمدی در چگونگی حل مشکلات منجر می‌شود. افراد با خودکارآمدپنداری بالا به دلیل پافشاری در راه رسیدن به اهداف و واکنش مناسب در مقابل شکست و همچنین انتخاب راهکارهای مناسب در مواجهه با تکالیف درسی محوله، احساس ناکارآمدی درسی کمتری را تجربه می‌کنند بنابراین در معرض فرسودگی پایین‌تری قرار دارند (۳۷)

به نظر می‌رسد که مباحث، راهکارها، و تکالیف مطرح‌شده در برنامه آموزش گروهی خودکارآمدپنداری و بحث گروهی در مورد آنها، زمینه تقویت احساس مدیریت داشتن بر بدن، ذهن، و شیوه "من می‌توانم" را در دانش‌آموزان فراهم کرده است و آموزش گروهی خودکارآمدپنداری، شیوه فکر، باورها، و احساس آزمودنی را تغییر می‌دهد (۲۳). لازم به یادآوری است آنچه که پیش از شروع جلسات آموزشی به طور قابل ملاحظه‌ای دیده شد سردرگمی دانش‌آموزان در پاسخ به این سؤال بود که "من چه کسی هستم". دانش‌آموزان فاصله بین خود فعلی‌شان را با خود ممکن مطلوب خیلی زیاد می‌دیدند و تکیه آنها به آنچه به آنها نسبت داده می‌شد، بود. مسلماً در این شرایط که حتی افراد آگاهی و شناخت درستی از خود ندارند بیشتر خود را بر اساس بازخوردهای دیگران تعریف می‌کنند. باور کردن توانایی‌هایشان امری دشوار است چون برای خود توانایی قائل نیستند در نتیجه آموزش خودکارآمدپنداری به دانش‌آموزان با آموزش شناخت

References

1. Sheykholeslami A, Seyedesmaili Ghomi N. Comparing the effect of mindfulness-based stress reduction program and study skills training on the test anxiety in students. *J Sch Psychol*. 2014; 3(2): 104-21. [Persian].
2. Von Der Embse N, Barterian J, Segool N. Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychol Sch*. 2013; 50(1): 57-71.
3. Akbari M, Shaghaghi F, Behroozian M. The effects of problem solving skills training on test anxiety among college students. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologist)*. 2011; 8(29): 75-67. [Persian].
4. Sepehrian F. Comparing the efficacy of cognitive therapy, systematic desensitization and study skill's training on decreasing test anxiety and improving academic achievement of high School female students. *J Psychol*. 2012; 6(23): 80-99. [Persian].
5. Pless A. Treatment of test anxiety: A computerized approach. 2010. p:115 [Internet]. [Cited 2003]. Available from: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED515071.
6. Trifoni A, Shahini M. How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterr J Soc Sci*. 2011; 2(2): 93-100.
7. Schaefer A, Matthes H, Pfitzer G, Köhle K. Mental health and performance of medical students with high and low test anxiety. *Psychother Psychosom Med Psychol*. 2007; 57(7): 289-97.
8. Toppinen-Tanner S, Ojajärvi A, Väänänen A, Kalimo R, Jappinen P. Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*. 2005; 31(1): 18-32.
9. Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi J-E. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *Eur J Psychol Assess*. 2009; 25(1): 48-57.
10. David AP. Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*. 2010; 1: 90-104.
11. Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students a cross-national study. *J Cross Cult Psychol*. 2002; 33(5): 464-81.
12. Modin B, Östberg V, Toivanen S, Sundell K. Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *J Adolesc*. 2011; 34(1): 129-39.
13. Naami A. Relationship between quality of learning experiences and academic burnout in graduate students of shahid chamran university. *Psychological Studies*. 2009; 5(3): 111-134. [Persian].
14. Tukaev SV, Vasheka TV, Dolgova OM. The Relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013; 82: 553-6.
15. Rostami Z, Abedi M, Schuffli V. Standardization of maslash burnout inventory among female students at university of Isfahan. *New Educational Approaches*. 2011; 6(1): 21-38. [Persian].
16. Behnam M, Zaharakar K, Zare Bahram Abadi M. A Study of effectiveness of self efficacy training in improving the adjustment of married women. *Family Counseling and Psychotherapy*. 2015; 5(1): 42-66. [Persian].
17. Meyer E, Davis, S. The Elements of counseling. Zaharakar K, Kahloe Z. (Persian translators). Tehran: Avaye Noor. 2008.
18. Jain S, Dowson M. Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemp Educ Psychol*. 2009; 34(3): 240-9.
19. Sarvghad S, Rezaee A, Masomi F. On the relationship between thinking styles and self-efficacy of pre-university students in Shiraz. *Psychology of Women*. 2010; 1(4): 135-156. [Persian].
20. Bong M, Skaalvik EM. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*. 2003; 15(1): 1-40.
21. Kivimäki M. Test anxiety, below-capacity performance, and poor test performance: Intrasubject approach with violin students. *Pers Individ Dif*. 1995; 18(1): 47-55.

22. Putwain DW, Daniels RA. Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learn Individ Differ*. 2010; 20(1): 8-13.
23. Nie Y, Lau S, Liao AK. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learn Individ Differ*. 2011; 21(6): 736-41.
24. Galla BM, Wood JJ. Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Pers Individ Diff*. 2012; 52(2): 118-22.
25. Capri B, Ozkendir OM, Ozkurt B, Karakus F. General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 47: 968-73.
26. Green J, Liem GAD, Martin AJ, Colmar S, Marsh HW, McInerney D. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *J Adolesc*. 2012; 35(5): 1111-22.
27. Mikaeili N, Afrooz G, Gholiezhadeh L. The comparison of early maladaptive schemas in secondary school students with and without school anxiety. *J Sch Psychol*. 2013; 1(4): 74-89. [Persian].
28. Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushene RE, Vagg PR, Jacobs GA. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1983.
29. Akbarzadeh M, Toosi M, Zare N, Sharif F. Effect of learning attachment behaviors on anxiety and maternal fetal attachment in first pregnant women. *Evidence Based Care*. 2011; 1(1): 21-34.
30. Bresó E, Salanova M, Schaufeli WB. In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*. 2007; 56(3): 460-78.
31. Alizade A, Tohidi A, Hosseini Soltan Nasir MS. Predicting dimensions of academic burn out based on alexithymia, negative emotions, and Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2016; 13(24): 69-88. [Persian].
32. Bandura A. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Rutledge; 1997, pp: 64-68.
33. Nikmanesh Z, Yari S. Relationship between self - efficacy and self - perception with test anxiety of high school students. *J Educ Psychol*. 2011; 8(14): 127-147. [Persian].
34. Aftab N, Shah AA, Mehmood R. Relationship of self efficacy and burnout among physicians. *Academic Research International*. 2012; 2(2): 539. [Persian].
35. Pan SC, Franklin T. In-Service teachers' self-efficacy, professional development, and web 2.0 tools for integration. *New Horizons in Education*. 2011; 59(3): 28-40.
36. Huang YH, Du PI, Chen CH, Yang CA, Huang IC. Mediating effects of emotional exhaustion on the relationship between job demand-control model and mental health. *Stress Health*. 2011; 27(2): e94-e109.
37. SHarififard F, Norozi K, hosseini M, asayesh H, Norozi M, Ashrafrezaei N. The relationship between academic burnout and academic self-efficacy among nursing and paramedics college students. *Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty*. 2014; 12(8): 792-9. [Persian].

The Effectiveness of Self-Efficacy on Test Anxiety and Academic Burnout of Students

Nasim Mohammadi*¹, Shokufeh Ramezani², Esmael Sadri Damirchi³

Received: September 11, 2016

Accepted: November 06, 2016

Abstract

Background and Purpose: Since self-efficacy has a considerable impact on many aspects of people's lives, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of self-efficacy on test anxiety and academic burnout of students.

Method: The research method was semi-experimental with pretest-posttest design with control group. The statistical population of study included all the primary school students in Rasht city in the second half 2015 year, that among them, 30 students were selected by using convenient method and assigned into experimental group (15 individuals) and control groups (15 individuals) randomly. The experimental groups had received 8 sessions of self-efficacy program. Test anxiety questionnaire and academic burnout questionnaire were used for data gathering. Data were analyzed by multivariable covariance test.

Results: Results showed that the experimental group than the control group students in posttest had a significantly less test anxiety and academic burnout ($P < 0.01$).

Conclusion: Overall, the results obtained in this study confirmed the effect of self-efficacy in reducing anxiety and students' academic burnout.

Keywords: Self-efficacy, test anxiety, academic burnout

1.***Corresponding Author:** M.A. in Family Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
(Nasimmohammadi@vatanmail.ir)

2. M.A. in Rehabilitation Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

3. Assistant Professor, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran