

## اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر

محمود کوشکی<sup>۱</sup>، هادی کرامتی<sup>۲</sup> و جعفر حسینی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف روشن ساختن تأثیر آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول انجام شده است. روش پژوهش آزمایشی است. طرح تحقیق آن پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آن را دختران متوسطه اول شهر معمولان (خرم‌آباد) تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی (ساده) بوده است. برای انتخاب نمونه از بین ۸ مجتمع آموزشی و پرورشی شهر معمولان، یک مجتمع به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲)، استرس تحصیلی زاکووا و همکاران (۲۰۰۵) و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) بین تمام دانش‌آموزان دختر آن مجتمع اجرا شد. در این پژوهش، گروه آزمایش (۱۵ نفر) با استفاده از پکیج آموزشی خودکارآمدی، ۱۰ جلسه مورد آموزش قرار گرفتند. بعد از تجزیه و تحلیل، به صورت تصادفی، ۱۵ نفر از دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین، استرس تحصیلی بالا و مهارت‌های اجتماعی پایینی داشتند به عنوان گروه آزمایش و ۱۵ نفر نیز به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. سپس آموزش خودکارآمدی در ۱۰ جلسه به عمل آمد. در نهایت، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. اطلاعات به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها بر اساس تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش تأثیر معنی‌داری داشته است، در صورتی که این تأثیر در گروه کنترل مشاهده نشده است. افزون بر این، نتایج نشان داد که با آموزش خودکارآمدی، استرس تحصیلی کاهش و مهارت‌های اجتماعی افزایش یافته است. از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودکارآمدی بر کاهش استرس تحصیلی و همچنین افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، مؤثر است.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش خودکارآمدی، استرس تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی (mahmoodkooshki@gmail.com)

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی

تاریخ دریافت: ۹۵/۸/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۱۴

## مقدمه

استرس از جمله پدیده‌هایی است که ورود آن به زندگی انسان قبل از تولد شروع می‌شود و تا هنگام مرگ، ادامه دارد و همچون آفتی بزرگ، ابعاد مختلف زندگی، از جمله فعالیت‌ها و تصمیمات مختلف را تحت تأثیر قرار می‌دهد (طلایی، ۱۳۸۹). استرس را می‌توان جزء لاینفک زندگی بشر و اساس زندگی او دانست. استرس در زندگی افراد تأثیر مثبت و منفی دارد، به بیان دیگر، وجود استرس لازم و مفید است ولی میزان آن اهمیت دارد. با پیچیده‌تر شدن روز افزون جوامع امروزی به طور حتم رسالت سازمان‌ها در جهت انتظارات افراد جامعه حساس‌تر می‌شوند. مسأله مهم، مدیریت استرس است که با به‌کارگیری روشها و فنون مربوطه می‌توان در شناسایی و کاهش آن اقدام نمود (استورا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ ترجمه دادستان، ۱۳۸۶).

امروزه به دلیل گسترش عوامل استرس‌زا و کاهش توان مقابله‌ی انسان در برابر آن‌ها به دلیل تغییر سبک زندگی، استرس به پدیده‌ای پیچیده و بزرگ تبدیل شده است، چراکه تحت تأثیر عوامل متعدد و تعامل میان آن‌ها قرار دارد (آرچ، آیرز، بیکر، آلمکلو، دین، کرسک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).. استرس تحت عنوان پاسخ هیجانی و رفتاری شخصی به برخی از رویدادهای ناخوشایند تعریف شده است، جایی که سطح استرس به صورت منفی روی رفتار و اعمال فرد اثر می‌گذارد (کرنیک، ولو، ۲۰۰۲، به نقل از مادزلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ تکلوی و فرشی، ۱۳۹۶).

شواهد پژوهشی مختلف نشان می‌دهند که تجربیات منفی از قبیل اضطراب، افسردگی و در این بین استرس - به مثابه یک تجربه ذهنی - نیز با تأثیرگذاری بر فرآیندهای شناختی و جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیرندگان، نه تنها عملکرد تحصیلی آن‌ها، بلکه بهزیستی ذهنی و روان‌شناختی و هیجانی آن‌ها را به مخاطره می‌اندازد (پیکران، ۲۰۰۲، آمیس، ۱۹۹۲، امیرخان، ۱۹۹۸، کووینگتون، ۱۹۹۳، پری، ۱۹۹۱).

1. Ostora
2. Arch, Ayers, Baker, Almklov, Dean & Craske
3. Mawdsley

استرس تحصیلی می‌تواند خطر بروز بیماری‌های روانی-جسمانی و روان‌تنی را افزایش دهد. سولبرگ و توریس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) و آکان و کیاروچی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) همین ادعا را بیان داشته‌اند. تحقیقات مربوط به استرس، باعث درک فرآیندهای استرس شده‌اند که شاید مهم‌ترین جنبه تحقیقات روان‌شناسی سلامت باشد (کاسیدی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مسائل خانوادگی و تحصیلی از عمده‌ترین علل استرس روانی در نوجوانان است (شاهنی و همکاران، ۱۳۸۸). بروفی و مک‌کاستین<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) در تحقیقی که بر روی دانش‌آموزان انجام دادند و در مصاحبه‌هایی که با معلمان در مورد انواع رفتارهای مشکل‌آفرین انجام دادند، دریافتند که دشواری‌های رفتاری متعددی که ناشی از عوامل استرس‌زای مدرسه است در دانش‌آموزان مدرسه به چشم می‌خورد می‌تواند اثرات منفی بر رشد شخصیت آن‌ها داشته باشد (امامی و همکاران، ۱۳۹۲). در سالهای اخیر، همسو با طیف وسیعی از مطالعات انجام شده خارج از کشور درباره موضوع محوری استرس تحصیلی دانشجویان (کلینک و همکاران، ۲۰۰۸، میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴)، در ایران نیز محققان از طریق تأکید بر مطالعه این سازه، علاقه فزاینده‌ای به بررسی استرس تحصیلی نشان داده‌اند (شکری و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸).

در سال‌های اخیر توجه زیادی به مبحث پرورش مهارت‌های اجتماعی شده است (ارغربایی، ۱۳۸۸). بیش‌تر روان‌شناسان بر این باورند که مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته و قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته باشد و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (جنابادی، ۱۳۹۵؛ صبحی قراملکی، ۱۳۹۵). کارتلج و میلبرن (۱۹۸۵) مهارت‌های اجتماعی را چنین تعریف می‌کنند: رفتارهای آموخته‌شده و مقبول جامعه که موجب برقراری ارتباط متقابل گردیده و منجر به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی می‌شود (کارتلج و میلبرن، ۱۹۸۵؛ به نقل از به پژوه و همکاران، ۱۳۸۹؛ رضایی، ۱۳۹۵). میزان توانایی

1. Solberg & torres
2. Solberg & torres & Akan & ciarrochi
3. Cassidy
4. Brophy & Mkkastyn

فرد در مهارت‌های اجتماعی، به طور مستقیم به رشد اجتماعی فرد و کمیت و کیفیت رفتارهای اجتماعی مطلوبی که از خود نشان می‌دهد، مربوط می‌شود (متسون و اولندیک<sup>۱</sup>؛ ترجمه به پژوه، ۱۳۸۴).

بی‌گمان داشتن مهارت‌های اجتماعی لازم جهت حضور در جامعه و نداشتن ترس و استرس به منظور انجام موفق فعالیت‌های اجتماعی نیازمند برخورداری فرد از برخی ویژگی‌ها است. این ویژگی‌ها همانند صحبت کردن و بحث در مورد کارکردهای انسانی نظیر؛ انگیزش، یادگیری و پیشرفت بدون به میان آوردن نقش باورهای خودکارآمدی امکان‌ناپذیر و نادرست است. خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (هرگنهان و السون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیف، ۱۳۸۷). در نظام بندورا، منظور از خودکارآمدی احساسات شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است (بندورا، ۱۹۹۵؛ به نقل از شولتز و شولتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرو دهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف تعریف شده است (پنتریچ و دی‌گروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ علایی‌خرایم، نریمانی و علایی‌خرایم، ۱۳۹۱). خودکارآمدی<sup>۵</sup> به باور دانش‌آموزان درباره‌ی توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (هرگنهان و السون، ۲۰۰۵؛ ترجمه‌ی سیف، ۱۳۸۶؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲).

یکی از عواملی که در بروز هیجانات منفی تحصیلی از جمله استرس تحصیلی اهمیت دارد، احساس خودکارآمدی پایین افراد مبتلا به استرس تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی است (کالاسن<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

1. Metson & Oulendik
2. Hergenhahn & Olson
3. Schultz & Schultz
4. Grote
5. Self-Efficacy
6. Kalasn

افرادی که خودکارآمدی قوی دارند معتقدند که می‌توانند به‌طور مؤثر بر رویدادها و شرایطی که مواجه می‌شوند، برخورد نمایند؛ از آنجایی که آن‌ها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکالیف استقامت کرده و اغلب در سطوح بالایی عمل می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی در مانده و ناتوان‌اند. آنان معتقدند هر تلاشی که می‌کنند، بیهوده است. هنگامی که آنان با موانعی روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آنان در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشند، سریعاً قطع امید می‌کنند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۳). با توجه به مطالب مذکور در باب ضرورت کنترل استرس تحصیلی دانش‌آموزان و اهمیت تأثیر افزایش مهارت‌های بر کارکردهای تحصیلی و اجتماعی افراد، این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش خودکارآمدی بر کاهش استرس تحصیلی و افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

## روش

شیوه اجرای تحقیق مداخله‌ای و روش پژوهش طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این مطالعه را دختران متوسطه اول شهر معمولان (خرم‌آباد) تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی (ساده) بوده است. شرکت‌کنندگان در این طرح، ۱۰ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. ابتدا ۱۵ نفر برای هر گروه انتخاب شدند. ۱۵ نفر به‌عنوان گروه آزمایش که تحت آموزش خودکارآمدی قرار گرفتند و ۱۵ نفر گروه کنترل که هیچ آموزشی به آن‌ها داده نمی‌شد. مرحله اجرای این پژوهش از ابتدای آبان ماه سال ۱۳۹۳ آغاز و تا اواسط دی ماه سال ۱۳۹۳ ادامه داشت. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی از بین تمام دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول (شهر معمولان)، انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

**الف) پرسش‌نامه استرس تحصیلی<sup>۱</sup>:** این پرسش‌نامه ۹ سوالی شامل ۲ مقیاس (مقیاس اول مربوط به انتظارات‌های والدین/ معلمان و مقیاس دوم، انتظارات‌های از خود) است. ضرایب آلفای کرونباخ (به‌منظور بررسی همسانی درونی) در این پژوهش برای عامل‌های انتظارات‌های والدین/ معلمان، انتظارات‌ها از خود و نمره کلی پرسش‌نامه استرس تحصیلی، به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به دست آمد. نتایج مطالعه شکرری و همکاران (۱۳۸۶)، نشان می‌دهد که همسو با مطالعه انگک و هوان (۲۰۰۶)، پرسش‌نامه استرس تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن نمرات پایا و روایی را به‌منظور اندازه‌گیری تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارات‌های خود و دیگران در دانش‌آموزان ایرانی فراهم می‌آورد. ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و عامل‌های دوگانه پرسش‌نامه استرس تحصیلی نشان می‌دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار است. این ضرایب بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به دست آمد (شکرری و همکاران، ۱۳۸۶). این ضرایب در پژوهش انگک و همکاران (۲۰۰۹) برای نمونه نوجوانان کانادایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ و برای نمونه نوجوانان سنگاپوری به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش هوایی جهت محاسبه همسانی درونی مقیاس برای عامل‌های انتظارات‌های والدین/ معلمان، انتظارات‌ها از خود و نمره کلی پرسش‌نامه استرس تحصیلی از آلفای کرونباخ استفاده شد و این ضرایب به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۳ و ۰/۷۸ محاسبه شد.

**ب) پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان<sup>۲</sup>:** حاوی ۳۹ عبارت است. اعتبار این سیاهه توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ۰/۹۰ گزارش شده است. پایایی این پرسش‌نامه را امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی برای گزاره‌های مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. برای بخش مثبت این پرسش‌نامه ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱/۸۰ به دست آمده است. ارجمندی (۱۳۸۳) با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۸۴ به دست آورده است. پایایی این پرسش‌نامه که توسط ایندربیتزن و فوستر طراحی شده است برای سنجش بخش منفی ۰/۷۲ بوده و ثبات درونی ۰/۸۸ گزارش شده است.

1. Academic Stress Expectations Inventory (AESI)
2. Teenage Inventory Social Skill (TISS)

پ) پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک-دون، جاکوبس و راجرز (۱۹۸۲) برای تعیین سطوح مختلف خودکارآمدی عمومی افراد ساخته شده است که دارای ۱۷ ماده است. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک به دست آمد. براتی (۱۳۷۶) به منظور بررسی پایایی مقیاس خودکارآمدی از روش دونیمه کردن استفاده کرد. ضریب پایایی از طریق اسپیرمن-براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش نیمه کردن گاتمن، برابر ۰/۷۵ است. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سؤالات برابر ۰/۷۹ به دست آمد که در تحقیق مذکور رضایت‌بخش ارزیابی شد (نقل از وقری، ۱۳۷۹).

**روش اجرا:** شیوه اجرای پژوهش و جمع‌آوری گروه و داده‌ها به این ترتیب بود که ابتدا از آزمودنی‌ها (نمونه انتخاب‌شده) با استفاده از پرسش‌نامه، پیش‌آزمون به عمل آمد (هر آزمودنی به ۳ پرسش‌نامه خودکارآمدی، استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی پاسخ داد)، سپس با استفاده از پکیج آموزشی خودکارآمدی، آزمودنی‌ها ۱۰ جلسه مورد آموزش قرار گرفتند. (جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون، آشنایی، بیان اهداف و اصول کارگاه. جلسه دوم: آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم خودکارآمدی، آشنایی دانش‌آموزان با ویژگی‌های افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، آشنایی دانش‌آموزان با ابعاد خودکارآمدی، آشنایی دانش‌آموزان با انواع باورهای خودکارآمدی. جلسه سوم: آشنایی دانش‌آموزان با فرآیند رشد خودکارآمدی، آشنایی دانش‌آموزان با راه‌های تقویت خودکارآمدی، آشنایی دانش‌آموزان نسبت به ویژگی‌های مثبت و شایستگی‌های خود. جلسه چهارم: آگاهی دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و لزوم تعیین هدف، آشنایی دانش‌آموزان با ویژگی‌های اهداف مناسب، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه تعیین اهداف مناسب. جلسه پنجم: آشنایی با یک فرد موفق. جلسه ششم: آگاهی اعضا نسبت به مفهوم استرس و عوامل مقابله با استرس، آگاهی اعضا در مورد انواع راهبردهای مقابله‌ای در کنترل استرس، توانمندسازی اعضا در زمینه‌ی

1. Self-Efficacy Scale (SES)

آرام‌سازی خود. جلسه هفتم: آشنایی دانش‌آموزان با تصویرسازی ذهنی و اهمیت آن، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه خودآرام‌سازی، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه تصویرسازی ذهنی در حل مشکلات و افزایش خودکارآمدی. جلسه هشتم: آشنایی دانش‌آموزان با علائم خلق منفی و افسردگی، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه شناسایی افکار خودآیند منفی، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه مبارزه با افکار خودآیند منفی. جلسه نهم: آشنایی دانش‌آموزان در زمینه یک برنامه غذایی مناسب، توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه تدوین یک برنامه غذایی مناسب برای خود. جلسه دهم: اختتامیه جلسات آموزش خودکارآمدی. پس از اجرای برنامه آموزشی، پس‌آزمون اجرا گردید و نتایج استخراج و ثبت شد. به‌منظور تجزیه تحلیل داده‌ها در این پژوهش، پس از استخراج نتایج و تحلیل توصیفی داده‌ها، محاسبه میانگین و انحراف استاندارد، به‌منظور تعمیم نتایج و استنباط آماری از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

## نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات استرس تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

متغیر	آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		SD	M	SD	M
استرس	پیش‌آزمون	۲/۴۲	۳۶/۰۱	۴/۰۶	۳۰/۸۰
تحصیلی	پس‌آزمون	۶/۶۹	۲۷/۲۰	۴/۰۷	۲۹/۴۷
مهارت‌های	پیش‌آزمون	۱۹/۶۸	۱۲۵/۸۷	۱۹/۵۴	۱۴۱/۷۳
اجتماعی	پس‌آزمون	۲۱/۳۵	۱۶۵/۸۰	۱۹/۲۸	۱۴۳/۶۰

با توجه به جدول ۱ می‌توان گفت که در گروه آزمایش نمرات میزان استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافته است، اما در گروه کنترل نمرات پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر چندانی نشان نمی‌دهد. به‌منظور مشخص شدن تأثیر برنامه آموزش خودکارآمدی بر متغیرهای استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی از آزمون تحلیل



کوواریانس استفاده شده است. در ابتدا به منظور ارزیابی نرمال بودن داده‌های از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون نشانگر نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای این پژوهش در مراحل مختلف اجرا است.

جدول ۲. تحلیل واریانس یک‌طرفه برای بررسی فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	P	اندازه اثر
گروه × پیش‌آزمون	۱۵۵/۱۴	۲	۷۷/۵۷	۲/۸۲	۰/۰۸	۰/۱۷
خطا	۷۴۱/۵۳	۲۷	۲۷/۴۶			
کل	۲۴۹۸/۰۰	۳۰				

یکی از پیش‌فرض‌های اصلی برای استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس، برآوردن فرض همگنی شیب‌های رگرسیون است. بر طبق جدول ۲، همان‌طور که مشاهده می‌شود فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس، با توجه به این که سطح معناداری مقدار  $F$  به دست آمده بالاتر از  $۰/۰۵$  است ( $p = ۰/۰۸$  و  $F(۲ و ۲۷)$ )، شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات استرس تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری نداشته و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. یکی دیگر از مهم‌ترین مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس، برآورده شدن فرض همگنی واریانس‌ها است. بررسی این پیش‌فرض از طریق استفاده از آزمون لون صورت گرفت. بررسی نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها در متغیر استرس تحصیلی نشان می‌دهد که با توجه به این که سطح معناداری بالاتر از  $۰/۰۵$  است، پس فرض همگنی واریانس‌ها برآورده شده است.

جدول ۳. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در

میزان استرس تحصیلی

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۹۵/۱۴	۱	۹۵/۱۴	۳/۳۷	۰/۰۷۸	۰/۱۱۱
گروه	۱۱۹/۹۷۸	۱	۱۱۹/۹۷۸	۴/۲۴۶	۰/۰۴۹	۰/۱۳۶
خطا	۷۶۲/۹۳۳	۲۷	۲۸/۲۵۹			
کل	۸۹۶/۶۶۷	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۳، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که به گونه‌ای معنادار پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به بیان دیگر، آموزش بسته خودکارآمدی بر میزان استرس تحصیلی افراد در گروه آزمایش تغییرات مثبت ایجاد کرده است، در صورتی که در گروه کنترل این چنین تغییری دیده نمی‌شود. این مسأله نشان‌دهنده این است که افزایش میزان خودکارآمدی بر تغییر میزان استرس تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول تأثیر گذار است. با توجه به مجذور اتای به‌دست آمده مقدار این تأثیر در حدود ۱۴ درصد است که در ستون شدت اثر دیده می‌شود  $\{p=0/049 \text{ و } (27 \text{ و } 1)\}$  F.

جدول ۴. تحلیل واریانس یک‌طرفه برای بررسی فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	P	اندازه اثر
گروه × پیش‌آزمون	۲۳۶۸/۸۱۴	۲	۱۱۸/۴۰۷	۲/۴۷۶	۰/۱۰	۰/۱۶
خطا	۱۲۹۱۷/۴۸	۲۷	۴۷۸/۴۲۵			
کل	۱۵۲۸۶/۰۰	۳۰				

بر طبق جدول ۴، همان‌طور که مشاهده می‌شود فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس، با توجه به این که سطح معناداری مقدار F به‌دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ است  $\{p=0/10 \text{ و } (27 \text{ و } 2)\}$  F است، شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات مهارت‌های اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری نداشته و فرض همگنی

اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر

شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. بررسی نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها در متغیر مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که با توجه به این که سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ است، پس فرض همگنی واریانس‌ها برآورده شده است.

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در میزان مهارت‌های اجتماعی

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۵۴/۱۵۲	۱	۱۵۴/۱۵۲	۰/۳۶۴	۰/۵۵	۰/۰۱۳
گروه	۳۷۱۲/۶۹۳	۱	۳۷۱۲/۶۹۳	۸/۷۶۶	۰/۰۰۶	۰/۲۴۵
خطا	۱۱۴۳۵/۸۴۸	۲۷	۴۲۳/۵۵۰			
کل	۷۳۳۲۴۹/۰۰۰	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۵، معناداری آزمون F نشان می‌دهد که به گونه‌ای معنادار پس از تعدیل میانگین‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد. به بیان دیگر، آموزش بسته خودکارآمدی بر میزان مهارت‌های اجتماعی افراد در گروه آزمایش تغییرات مثبتی بر جای گذاشته است. در صورتی که در گروه کنترل تغییری این گونه در افراد مورد مطالعه دیده نمی‌شود. این مسأله نشان‌دهنده این است که افزایش میزان خودکارآمدی بر تغییر میزان مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول مؤثر است. با توجه به مجذور اتای به دست آمده مقدار این تأثیر در حدود ۲۵ درصد است که در ستون شدت اثر دیده می‌شود  $\{F(1, 27) = p = 0/001\}$ .

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که در گروه آزمایش به دنبال اجرای روش آموزش خودکارآمدی، میانگین استرس تحصیلی دانش‌آموزان تعدیل شده و کاهش قابل ملاحظه‌ای در آن به وجود آمده است. این یافته بیانگر این مهم است که خودکارآمدی یک پیش‌بینی کننده مهم و

یک عامل مهم برای جلوگیری از بروز استرس تحصیلی در دانش‌آموزان است به عبارتی، هراندازه فرد از خود کارآمدی بالاتری برخوردار باشد، با احتمال بیش‌تری استرس تحصیلی کم‌تری را تجربه می‌کند. به بیان دیگر، هراندازه فرد سطح خود کارآمدی بالاتری داشته باشد، با احتمال بالاتری در تحصیل موفق می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های پژوهشی کاراداماس و همکاران (۲۰۰۴)، رودنبری و رینک (۲۰۱۰)، آرتین و لاشر و دورنینگ (۲۰۱۰)، نی و لائو و لیاو (۲۰۱۱)، معینی و همکاران (۱۳۸۶)، فولادوند و همکاران (۱۳۹۲) هم‌خوانی دارد. مطالعه کاراداماس و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد که خود کارآمدی به‌طور منفی با واکنش به استرس مرتبط بوده است؛ به طوری که خود کارآمدی بالا ارتباط مثبتی با چالش‌ها و ارتباط منفی با تهدید و ضربه داشت. در مطالعه رودنبری و همکاران (۲۰۱۰) سطح پایین خود کارآمدی با سطح بالای استرس در ارتباط بود. در مطالعه آرتین، لاشر و دورنینگ (۲۰۱۰) این نتیجه حاصل شده است که احساسات منفی مانند اضطراب می‌تواند باورهای خود کارآمدی را تحت تأثیر قرار دهد. در مطالعه نی و همکاران (۲۰۱۱) نیز خود کارآمدی به‌عنوان رابط بین اهمیت تکلیف و اضطراب آزمون‌شناسایی گردید. در مطالعه معینی و همکاران (۱۳۸۶) و فولادوند و همکاران (۱۳۹۲) استرس با خود کارآمدی همبستگی منفی معنادار داشت.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که یک دانش‌آموز زمانی می‌تواند به اهداف خود نائل آید که خود و توانایی‌هایش را باور داشته، بدون استرس، خوش‌بین و امیدوار به حل مشکلات و غلبه بر دشواری‌های پیش‌رو باشد. به‌علاوه، رفتارهایی مانند تلاش و انتظار موفقیت بعد از هر شکست؛ برنامه‌ریزی، استقامت در انجام تکالیف، عدم ترس از شکست، توانایی حل مسأله، با داشتن دانش‌آموزان با خود کارآمدی بالا ممکن می‌گردد. لذا یافته حاصل از این فرضیه نشان می‌دهد که افزایش خود کارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند ابزاری سودمند برای کاهش استرس تحصیلی و در نتیجه افزایش موفقیت تحصیلی باشد. بر اساس آنچه درباره پژوهش‌های گذشته و نتایج این پژوهش بیان گردید می‌توان گفت میزان خود کارآمدی در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان

در مدرسه و خارج از مدرسه تأثیرگذار است. با آزمون فرضیه دوم مشخص شد که آموزش خودکارآمدی در افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. این بدان معنا است که در میان گروه‌های آزمایش و گواه در میان دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری در میزان مهارت‌های اجتماعی وجود دارد. به بیان دیگر، بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که در گروه آزمایش به دنبال اجرای روش آموزش خودکارآمدی، میانگین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان افزایش پیدا کرده است؛ که گویای این موضوع است که در میان عوامل مؤثر بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، خودکارآمدی دارای اهمیت وافری است، زیرا شدت تأثیر آن بسیار معنادار و مثبت است. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های پژوهشی رودباگ (۲۰۰۰)، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، جعفری و شهیدی و عابدین (۱۳۸۷)، کاکیا (۱۳۸۹)، لی (۲۰۰۲)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. رودباگ (۲۰۰۰)، در تحقیق خود با عنوان رابطه خودکارآمدی و رفتار اجتماعی، نشان داد که همبستگی منفی بین خودکارآمدی، اضطراب اجتماعی، اختلال اضطراب اجتماعی و تغییر رفتار وجود دارد. در تحقیق دیگری با عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش، جرأت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است و این تغییر در طول زمان خود را حفظ کرده است. جعفری و همکاران (۱۳۸۷) نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب می‌گردند که عناصر اصلی فرآیندهای انگیزشی به‌ویژه خودکارآمدی و مؤلفه‌های اصلی آن بهبود یابند. مطالعه کاکیا (۱۳۸۹) نشان داد که مجهز شدن به مهارت‌های اجتماعی موجب ارتقای رشد شخصی و اجتماعی، محافظت از حقوق انسان‌ها و پیشگیری از آسیب‌های روانی اجتماعی می‌شود. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که هر دو روش شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور معناداری مؤثر بوده‌اند. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت، با توجه به این خودکارآمدی عاملی است که موجب

ایجاد نوعی اعتماد به نفس، عزت نفس و جرأت در فرد می‌شود که فرد را به سوی حضور بیش‌تر در تعاملات اجتماعی می‌کشاند و به همین سبب، روز به روز بر میزان مهارت‌های اجتماعی فرد افزوده می‌شود. در چارچوب رویکرد شناختی-اجتماعی، بندورا باورهای خودکارآمدی را به اعتقاد فرد به توانایی‌های خود در اجرای برخی فعالیت‌ها تلقی می‌کند. در همین راستا، بر اساس دیدگاه وی، خودکارآمدی از مهم‌ترین عوامل در رشد ارتباطات سالم اجتماعی است که زندگی فرد را لذت‌بخش نموده و او را توانا می‌سازد تا با فشارهای درازمدت مقابله نماید. در حقیقت، یک حس ایمن از خودکارآمدی موجب شکل‌گیری ارتباطات اجتماعی مثبت و سالم می‌گردد، در حالی که عدم برخورداری از این ویژگی، فرد را به رفتارهای اجتنابی و پرخطر و طرد جامعه می‌کشاند؛ که این خود باعث محرومیت فرد از تقویت‌کننده‌های مثبت اجتماعی می‌گردد (بندورا، ۱۹۹۹). بر اساس آنچه در تبیین این فرضیه گفته شد و با توجه به همخوانی میان آن‌ها و پژوهش‌های پیشین، می‌توان ادعا کرد که افزایش میزان خودکارآمدی در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه و خارج از مدرسه تأثیرگذار است. در پایان محدودیت‌های پژوهش را در قالب ناتوانی در گسترش جامعه آماری، تأثیر احتمالی پیش‌آزمون بر پس‌آزمون و محدودیت ابزاری می‌توان ذکر کرد و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری با نمونه‌های پسر، والدین و سازمان‌های آموزشی دیگر انجام شود.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و نریمانی و محمد (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲ (۷)، ۲۱-۴۲.
- امامی مقدم، زهرا؛ داودی، ملیحه؛ بهنام و شانی، حمیدرضا و امین یزدی، سیدامیر. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر واکنش به استرس تحصیلی دختران دبیرستانی. فصلنامه مراقبت مبتنی بر شواهد، ۳ (۵)، ۳۲-۴۴.

اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر

- به پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۳ (۹)، ۶۶-۵۱.
- بیرامی، منصور و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. فصل‌نامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱ (۴)، ۹۸-۷۷.
- تک‌لوی، سمیه و فرشی، آمنه. (۱۳۹۶). مقایسه سطوح خودانتقادی، استرس ادراک شده، عاطفه مثبت و منفی در مادران دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۷ (۲)، ۷-۲۶.
- رضایی، سعید (۱۳۹۵). تدوین برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر کفایت اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری غیرکلامی و اختلال اتیسم عملکرد بالا. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۶ (۴)، ۸۲-۶۷.
- صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش به روش خودآموزی کلامی بر بهبود پردازش هیجانی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۵ (۳)، ۷۱-۸۸.
- جنابادی، حسین (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتماد به نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۶ (۲)، ۸۲-۷۰.
- خوشکام، زهرا؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸ (۲)، ۱۵۶-۱۴۱.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین و دانش‌پور، زهره. (۱۳۸۶). ارزیابی دانشجویان از تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به این تنشگرها. مجله علوم روان‌شناختی، ۲۲ (۲)، ۶۵-۵۲.
- شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی، آلن. (۲۰۰۵). نظریه‌های شخصیت. ترجمه: یحیی سید محمدی (۱۳۸۷). چاپ دوازدهم، تهران: ویرایش.
- فولادند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، اکبر. (۱۳۹۲). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی بر سلامت روانی-جسمانی. روان‌شناسی معاصر، ۴ (۲)، ۸۲-۹۵.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۷۸-۹۱.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.

هرگنهان، بی آر و السون، متیو اچ. (۲۰۰۵). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. (چاپ سیزدهم)، ترجمه علی‌اکبر سیف. (۱۳۸۷). تهران: دوران.

- Alaei Kharaim, R., Narimani, M. & Alaei Kharaim, S (2010). Comparison of self-efficacy beliefs and the motivation for progress among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 91-78. (Persian).
- Ames, C(1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *J Educ Psycho*, , 84: 261-271.
- Amirkhan, J. H. (1998). Attributions as predictors of coping and distress. *Perso Soci Psycho Bull*, , 24: 1006-1018.
- Arch, J. J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., & Craske, M. G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stress reduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 51(4-5), 185-196.
- Artino, A. R., La Rochelle, J. S. (2010). Durning SJ. Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Med Educ*: 44(12): 1203-1212.
- Bandura, A., (2004) "health Promotion by socio cognitive means health education behavior". *Journal of Health Education & Behavior*; 31(2): 143-16.
- Covington, M. V. A(1993) motivational analysis of academic life in college. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 9, New York: Agathon Press, 1993, p. 50-93.
- Hamdan-Mansour, A., M. & Dawani, H., A (2008). Social support and stress among university students in Jordan. *Intern J Heal Addic*, , 6: 442-450.
- Jenaabadi, H. (2017). The effect of social skills training on increasing self-confidence among children with verbal learning disorders and children with nonverbal learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 6(2), 70-82. (Persian).
- Karademas, E. C., Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self- efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*; 37: 1033-1043.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L.( 2008) Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medi Educa*, , 42: 572-579.
- Lee, C (2002). Self Efficacy and Behavior as predictors of subsequent behavior an assertiveness training program. *Behavior Research and Therapy*; 21: 225-35.



- Mawdsley, H. (2010). *The transactional relation between child behaviorproblems and parenting stress and the impact of coping and social support within families who have children with developmental disabilities*. Doctoral Thesis, Department of Counseling, Developmental, and Educational Psychology, Boston College.
- Misra, R. & Castillo, L.( 2004) Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *Intern J Stre Manag*, , 11: 132-148
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J.( 2003) Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *Intern J Stre manag*, , 10 (2): 137-157.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R.( 2000) Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *Colle Stud J*, , 34(2): 236-246.
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian).
- Nie, Y., Lau, Sh., Liau, A. K. (2011). Role of academic self efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*; (21): 736– 741.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W., & Perry, R. P( 2002). Academic emotions in student' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educ Psycho*, , 37(2): 91-105.
- Perry, R. P(1991). Perceived control in college students: implications for instruction in higher education. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 7, New York: Agathon Press. 1991, p. 1–56.
- Roddenberry, A., Renk, K. (2010). Locus of Control and self efficacy: Potential Mediators of stress, illness, and utilization of health services college students. *Child Psychiatry Hum Dev*; 41(4): 353-370.
- Rodebaugh, Thomas, L. (2000). *Self-efficacy and social behavior*. *Behaviour Research and Therapy* 44(12): 1831-1838
- Rezayi, S. (2017). Designing the social skills training program and investigating its effectiveness on social competence of children with High function autistic (HFA) and non-verbal learning disorder (NLD). *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 67-82. (Persian).
- Shokri, O., Kadivar, P., & Daneshvarpour, Z(2007). The role of coping styles in academic stress and academic achievement. *J Iran Psycho*, , 3 (11): 249-257.
- Shokri, O., Kadivar, P., & Daneshvarpour, Z. (2008)College students assess their academic stressors and reactions to stressors. *J Psycho Scie*, , 6 (21): 52-65.
- Sobhi, N. (2016). The effectiveness of verbal self instruction method on improving the emotional processing and social skill of students with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 5(3), 71-88. (Persian).
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H(2000). An examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Resea High Educa*, 41(5): 581-592.

- Taklavi, S. & Farshi, A. (2018). Comparing the levels of self-criticism, perceived stress, and positive and negative effects in mothers of student with and without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 7-26. (Persian).
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J (2005),. Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Resea High Educa*, 46 (6): 678-706
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J.(2005) Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Resea High Educa*, 46 (6): 678-706.

## The effectiveness of self-efficacy training on academic stress and social skills of female students

M. Kooshki<sup>1</sup>, H. Keramati<sup>2</sup> & J. Hasani<sup>3</sup>

### Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of self-efficacy training on the academic stress and social skills in junior high school female students. The research method was experimental. The design was pretest and posttest with a control group. The population included junior high school female students in Mamulan city during 2013-2014 academic year. Simple random sampling was used to select the participants. In this method, among the 8 educational complexes, one complex was selected and their students filled in Sherer self-efficacy, Zajacova academic stress and social skills of adolescents questionnaires. After analysis, randomly, 15 students with low self-efficacy, high stress and low social skills were selected and placed into experimental and control groups. The treatment was conducted in 10 sessions. Finally, a posttest was performed in both groups. The questionnaires were analyzed using covariance analysis in SPSS software. The results showed that in experimental group, self-efficacy training had a significant and positive effect on academic stress and social skills. As a result, we conclude that self-efficacy training affects educational stress and social skills.

**Keywords:** Academic stress, self-efficacy training, social skills.

---

1. M. A of Psychology, Kharazmi University

2. Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Psychology, Kharazmi University (Dr.hadikeramati@gmail.com)

3. Associate Professor of Psychology, Kharazmi University