

مقاله اصلی

اثر خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بابل

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۸ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۶

خلاصه

مقدمه: اضطراب امتحان از مهمترین شاخصه‌ها در اختلال یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود و خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقیت‌های استرس‌زا، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند. این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری بین خودکارآمدی، سرمایه‌های روانشناختی و اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهرستان بابل انجام شد.

روش کار: روش انجام پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در شهرستان بابل شامل ۱۵۳۰۰ دانش‌آموز بوده و تعداد نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران، ۳۷۵ نفر تعیین شد که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب گشت. برای سنجش متغیر خودکارآمدی، سرمایه‌های روانشناختی و اضطراب امتحان به ترتیب از پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) و پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون و مندلر (۱۹۵۲) استفاده شد. داده‌های پژوهش حاضر به کمک نرم‌افزارهای آماری spss نسخه ۲۲ و lisrel و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. سطح معنی‌دار ۰/۰۵ برای تحلیل‌های آماری در نظر گرفته شد.

نتایج: نتایج نشان داد که ضریب مسیر بین امید با اضطراب امتحان ($\beta = -0/14, P < 0/001$) منفی و معنی‌دار، ضریب مسیر بین خوشبینی با اضطراب امتحان ($\beta = -0/07, P < 0/001$) منفی و معنی‌دار، ضریب مسیر بین تاب‌آوری با اضطراب امتحان ($\beta = -0/26, P < 0/001$) منفی و معنی‌دار و ضریب مسیر بین خودکارآمدی با اضطراب امتحان ($\beta = -0/31, P < 0/001$) منفی و معنی‌دار بود. همچنین با توجه به این که نسبت خی دو به درجه آزادی کمتر از ۳، میزان rmsea نزدیک به صفر و مقادیر gfi ، $agfi$ و cfi نزدیک به یک بودند؛ مدل ارائه شده از برازش خوبی برخوردار بود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های این پژوهش، خودکارآمدی و مولفه‌های سرمایه روانشناختی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان اثر دارد و موجب می‌شود تا دانش‌آموزان از لحاظ روانی، آمادگی مواجهه با امتحان را داشته باشند.

کلمات کلیدی: سرمایه روانشناختی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان

مریم رودگریان^۱

فرشیده ضامنی^{۲*}

سیده عصمت رسولی^۲

^۱ دانشجوی مقطع دکتری در رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ساری، ایران

^۲ دکتری در رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ساری، ایران

Email: yaghobii41@yahoo.com

مقدمه

از مشخصه‌های پیشرفت نظام آموزشی هر جامعه تأکید و توجه به آموزش و پرورش می‌باشد و تلاش مسئولان نظام آموزشی برای برنامه‌ریزی و فراهم نمودن بستر مناسب آموزشی برای دانش‌آموزان، گامی اثرگذار در راستای تحقق اهداف عالی نظام آموزشی هر جامعه است (۱). سیر شتابان و خیره‌کننده تحولات جهانی در سال‌های آغازین هزاره سوم و چشم‌انداز چالش‌ها و موقعیت‌هایی که پیش روی جوامع مختلف قرار دارد، تدوین برنامه‌های جامع و تحول آفرین در همه ابعاد حیات بشری را بیش از پیش مهم و ضروری می‌سازد (۲) و لزوم برنامه‌ریزی‌های مناسب و کارآمد در رسیدن هدف-های ارزشمند نظام آموزشی؛ به مانند گسترش توانمندی‌های دانش‌آموز و ترویج و توسعه دانش در اکثریت جامعه، از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد (۱) و تقویت و توسعه آموزش و پرورش به عنوان بخش اصلی و بنیادین نظام تعلیم و تربیت کشور مدنظر قرار داده شود (۳). سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی، عوامل مختلفی همچون سرمایه‌های روانشناختی^۱ و اضطراب تحصیلی^۲ را در تقویت کارآمدی دانش‌آموزان مهم برشمرده‌اند.

اضطراب تحصیلی که در حین تحصیل دانش‌آموزان رخ می‌دهد، مهمترین نوع اضطراب در سنین نوجوانی است. این اضطراب سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید کرده و بر کارآمدی و شکوفایی استعدادها، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان اثر سوء می‌گذارد (۴).

اضطراب امتحان که بیشتر در زمان آمادگی برای آزمون تعیین می‌گردد، شکل خاصی از اضطراب است که می‌تواند با نشانگان جسمی، شناختی و رفتاری همراه باشد (۵). این اضطراب که نوعی شایع از اضطراب عملکرد می‌باشد، در بررسی‌های مختلف ۱۰ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان و دانشجویان

را درگیر می‌سازد (۶). در واقع اضطراب امتحان با خود کم-انگاری و تردید درباره توانایی‌های فردی ظاهر می‌گردد و غالباً منجر به افت تحصیلی دانش‌آموز، عدم تمرکز حواس، ارزیابی شناختی منفی و واکنش فیزیولوژیک نامطلوب مثل بالا رفتن ضربان قلب و سردی انگشتان می‌گردد (۷). این اضطراب با رقابت دانش‌آموزان با همکلاسی‌هایشان و ارزشیابی منفی آنان نسبت به سایر همکلاسی‌ها، و خصوصاً آنهایی که توانایی بیشتری دارند، نحوه کار معلم، تکالیف، امتحان و سختگیری‌های نامناسب، وضعیت درسی و نگرانی نسبت به آینده ارتباط دارد (۴).

محیط‌های آموزشی نیز همواره برای دانش‌آموزان و دانشجویان چالش‌های خاص خود را به همراه دارند. توانمندی‌های افراد در موقعیت‌های آموزشی می‌تواند نقش مهمی در میزان اضطرابی که تجربه می‌کنند؛ داشته باشند (۸). یکی از عوامل موثر در گرایش دانش‌آموز به مطالعه، یادگیری و موفقیت در عملکرد تحصیلی، سرمایه روانشناختی است (۹). منظور از سرمایه روانشناختی، درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات می‌باشد (۱۰). سرمایه روانشناختی یک حالت روانشناختی از نوع مثبت و یک رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی می‌باشد که مشتمل بر چهار عنصر امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بوده و هر کدام از آنها به عنوان یک ظرفیت روانشناختی مثبت در نظر گرفته شده و به طور قابل ملاحظه‌ای با پیامدهای عملکردی ارتباط دارد و تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم می‌دهد (۱۱). مولفه امیدواری یکی از خصوصیات انسان است که به او یاری می‌نماید تا ناامیدی‌ها را پشت سر گذاشته، اهداف خود را پیگیری کرده و احساس غیرقابل تحمل بودن آینده را کم کند (۱۲). خوشبینی، تنها مثبت بودن سطحی نیست بلکه افراد خوشبین،

² Academic Anxiety

¹ Psychological Capitals

به تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداختند؛ پی به عدم وجود رابطه معنی‌داری بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با اضطراب امتحان برده‌اند (۲۰). جدیدی و همکاران نشان دادند که خوش‌بینی علاوه بر اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی، دارای اثر غیرمستقیم از راه سبک مقابله تاملی صفتی در کاهش اضطراب امتحان بوده است (۲۱). اکبری بورنگ و امین یزدی به این نتیجه دست یافتند که میان خودکارآمدی و اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری وجود دارد و توجه به باورها و تصورات افراد از توانایی‌های خود برای بهبود بهداشت روانی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی و شغلی آتی آنان بسیار مؤثر و ارزشمند می‌باشد (۲۲). پورموحد و همکاران در بررسی رابطه بین امید و اضطراب بیماران مبتلا به تالاسمی، به این نتیجه دست یافتند که میان میزان ناامیدی و اضطراب گروه‌های بیمار و سالم، تفاوت معنی‌دار آماری وجود داشت و با افزایش میزان ناامیدی، بر میزان اضطراب آنها افزوده می‌شد (۲۳). نورمن^۳ و همکاران نشان دادند که سرمایه روانشناختی به ویژه تاب‌آوری در دانش‌آموزان با کاهش احساسات منفی اضطراب، استرس و فرسودگی سبب کاهش رفتارهای ناهنجارانه می‌شود (۲۴). آلیو و کاراکوس^۴ نشان دادند که سرمایه شناختی در دانش‌آموزان با کاهش احساس منفی اضطراب، استرس و فرسودگی سبب کاهش رفتارهای ناهنجارانه می‌شود (۲۵). مطالعه فردریکسون و کورمری^۵ نشان داد که خوش‌بینی، از طریق عزت نفس، سبب کاهش اضطراب امتحان می‌شود و تاب‌آوری با احساسات مثبت مرتبط بوده و نقش محافظتی در گرایش به اضطراب دارد (۲۶).

در اکثر پژوهش‌های اشاره شده، عموماً یک جنبه از سرمایه‌های روانشناختی در ارتباط با اضطراب مورد بررسی قرار

غالباً افکار حمایتی دارند و موقعیت‌های اضطراب‌آور را با دیدی مثبت، ارزیابی می‌کنند و محاسبه خوبی از توانایی‌هایشان برای گذراندن مشکلات دارند (۱۳). تاب‌آوری، داشتن توانمندی لازم برای مقابله سازنده با عوامل استرس‌زا در جهت رسیدن به اهداف و موفقیت در عملکرد بوده (۱۴) و منظور از خودکارآمدی اطمینانی است که افراد به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف ویژه دارند (۱۵). برخورداری از سرمایه روانشناختی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند، کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند و موجب تمرکز در مطالعه، بهبود یادگیری و موفقیت در عملکرد تحصیلی شود (۱۶).

طالب زاده و همکاران در تحقیقی با عنوان رابطه سرمایه روانشناختی و اضطراب امتحان با نقش میانجی اعتماد به نفس در دانش‌آموزان؛ به این نتیجه دست یافتند که سرمایه روانشناختی باعث افزایش اعتماد به نفس و به دنبال آن کاهش اضطراب امتحان شده است (۱۷). پورطالب و میرنسب در تحقیقی که به بررسی رابطه میزان ناامیدی و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان پرداختند؛ نشان دادند خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنی‌دار و ناامیدی با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنی‌دار دارند (۱۸). جنادله و همکاران در بررسی رابطه بین حساسیت اضطرابی، اجتناب تجربی و تاب‌آوری با اضطراب امتحان نشان دادند که حساسیت اضطرابی و اجتناب تجربی رابطه مثبت و معنی‌دار و تاب‌آوری رابطه منفی و معنی‌دار با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان داشته و اجتناب تجربی بیشترین قدرت پیش‌بینی را برای اضطراب امتحان دارد (۱۹). ممینی و همکاران در تحقیقی که

⁵ Fredriksson & Corméry

³ Norman

⁴ Aliev & Karakus

پرسشنامه خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی لوتانز^۱ و همکاران (۲۰۰۷): برای سنجش خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی از پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی لوتانز و همکاران استفاده شد (۲۷). آزمون سرمایه‌های روانشناختی شامل ۲۴ سوال است که سؤال ۱ تا ۶، ۷ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۸ و ۱۹ تا ۲۴ به ترتیب به یکی از خرده‌مقیاس‌های امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی مربوط است. این آزمون بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است؛ بدین نحو که به پاسخ‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، بینابین، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ تعلق می‌گیرد. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه جهت سنجش پایایی در تحقیق لوتانز و همکاران، بالای ۰/۹۰ گزارش شده (۲۷) و در بررسی هویدا و همکاران ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های امید، خوش-بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی و کل آزمون به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۳ و روایی همگرا پرسشنامه نیز ۰/۸۷ به دست آمد (۲۸).

پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون و مندلر^۲ (۱۹۵۲): برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون و مندلر استفاده شد (۲۹). این آزمون دارای ۳۷ گویه است که باید در مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به صورت "بله و خیر" به آن پاسخ داده شود. با توجه به مشخصات روانسنجی مناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسشنامه، استفاده از آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مرسوم است. پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون و مندلر این امکان را فراهم می‌آورد که بتوان بر اساس یک شیوه خودگزارش‌دهی به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیکی فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد نشان دهنده اضطراب امتحان بیشتر است و فرد با

گرفت و پژوهش‌هایی که بتوان همزمان همه ابعاد سرمایه روانشناختی را در ارتباط با اضطراب مورد کنکاش قرار دهد، مشاهده نشده است. با توجه به این که اضطراب تحصیلی یکی از عوامل مهم در ناتوانی دانش‌آموزان در یادگیری می‌باشد و ناتوانی دانش‌آموزان در یادگیری علاوه بر ایجاد مشکلات تحصیلی؛ دانش‌آموز را با چالش‌های شخصیتی، عاطفی و اجتماعی مواجه ساخته و می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه داشته باشد؛ این پژوهش با هدف مدلیابی روابط ساختاری بین خودکارآمدی، سرمایه‌های روانشناختی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهرستان بابل انجام شد.

روش کار

روش انجام پژوهش حاضر از نوع همبستگی بوده است. جامعه‌ی آماری تحقیق، کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در شهرستان بابل شامل ۱۵۳۰۰ دانش‌آموز بود. تعداد نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران تعیین گردید که تعداد آن شامل ۳۷۵ دانش‌آموز بود. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود، بدین ترتیب که از بین مناطق مختلف شهرستان بابل، پنج بخش (مرکزی، بندپی شرقی، بندپی غربی، لاله‌آباد و کتاب) به شکل تصادفی انتخاب، سپس از هر یک از بخش‌های مزبور یک مدرسه به شکل تصادفی (هر مدرسه ۶۵ نفر) انتخاب گشت. معیار ورود به تحقیق رضایت دانش‌آموزان، عدم ابتلا به بیماری‌های روانی و معیارهای خروج از مطالعه عدم همکاری در مراحل تکمیل پرسشنامه توسط دانش‌آموزان بود. متغیرهای مطالعه شامل سرمایه‌های روانشناختی و اضطراب امتحان بوده و برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استاندارد استفاده شده که شامل پرسش‌نامه‌های زیر بوده است:

⁷ Sarason & Mandler

⁶ Luthans

درباره چگونگی پژوهش (۳۰) به تمامی آزمودنی‌های شرکت‌کننده رعایت شد و قبل از انجام پژوهش، شرکت‌کنندگان فرم رضایت‌نامه آگاهانه را تکمیل کرده‌اند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار استفاده شد. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر روابط میان متغیرها در چارچوب الگویی علی مطالعه شده، برای مدل مفروض (شکل ۱)، آمار استنباطی از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری به کار رفت؛ همچنین داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۲ و LISREL نسخه ۸/۸۰ تحلیل شدند. قبل از تحلیل مدل ساختاری، ابتدا نمره کل هر متغیر به عنوان نمره‌ای از یک متغیر به دست آمد. سپس نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. همچنین برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس شاخص مجذور خی دو، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص نکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) ارزیابی شد. به منظور برازش الگو ضروری است که شاخص‌های مذکور استاندارد-های لازم را داشته باشند. چنانچه شاخص (X^2/DF) کوچکتر از ۳ و مقدار RMSEA کوچک‌تر و به صفر نزدیک‌تر باشد و نیز شاخص‌های برازش (AGFI، GFI و CFI) به یک نزدیک‌تر باشند بیانگر آن بوده که الگوی پیشنهادی تأیید شده است (۳۱).

نتایج

در پژوهش حاضر ۳۷۵ شرکت‌کننده حضور داشتند که ۱۷۸ نفر (۴۷ درصد) از آنان دختر و ۱۹۷ نفر (۵۳ درصد) پسر بوده‌اند. همچنین از مجموع ۳۷۵ نفر؛ ۹۴ نفر پایه دهم (۲۵ درصد) در رده سنی ۱۶ سال، ۱۲۳ نفر پایه یازدهم (۳۳ درصد) در رده سنی ۱۷ سال و ۱۵۸ نفر پایه دوازدهم (۴۲ درصد) در رده سنی ۱۸ سال مشغول به تحصیل بوده‌اند. در جدول شماره

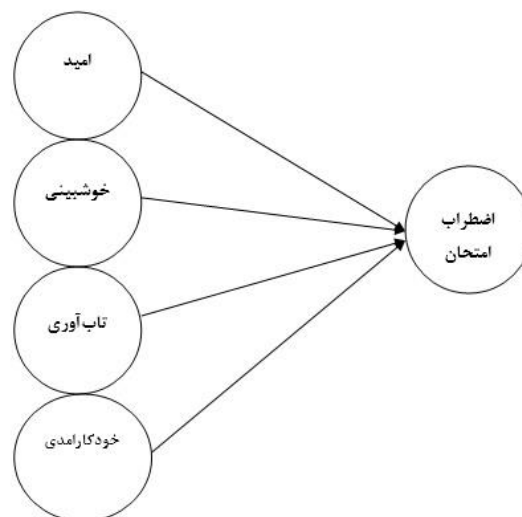
توجه به نمره کسب شده در یکی از این سه طبقه قرار می‌گیرد (به صورت طبقه‌بندی شده در نظر گرفته شد):

اضطراب خفیف: نمره ۱۲ و پایین‌تر

اضطراب متوسط: نمره ۱۳ تا ۲۰

اضطراب شدید: نمره ۲۱ و بالاتر

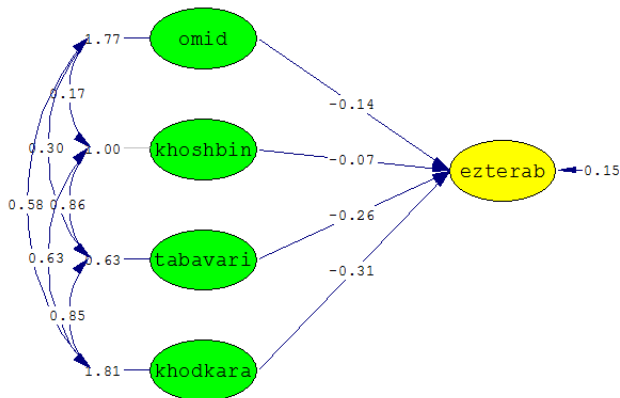
پایایی این پرسش‌نامه در تحقیق سارسون و مندler ۰/۸۲ و در تحقیق لشکری پور و همکاران برابر با ۰/۸۹ گزارش شده و روایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفت (۶). با توجه به مقدمه پژوهش و شرح متغیرها، مدل مفهومی پژوهش به صورت شکل شماره یک ترسیم گردید.



شکل ۱. مدل مفهومی فرضی (پیشنهادی) تحقیق

به منظور اجرای ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر، کدهای اخلاقی مطرح شده توسط سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۸۵، شامل اصل احترام به شأن و آزادی انسان، اصل وظیفه‌شناسی و مسئولیت-پذیری، اصل سودمندی و آسیب نرساندن، اصل نبود تبعیض، اصل توجه به رفاه دیگران، اصل رازداری و ارائه اطلاعات کافی

نتایج جدول ۱ نشان داد مولفه‌های سرمایه روانشناختی شامل امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی با اضطراب امتحان رابطه معکوس و معنی‌دار داشت. همچنین با توجه به اینکه مقدار احتمال آزمون کولموگراف-اسمیرنف بیشتر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بود؛ لذا فرض نرمالیتی متغیرهای پژوهش رد نشد. برآورد ضریب مسیر، خطای معیار و آماره t مسیرهای مطرح شده در مدل مفهومی پژوهش و نتایج آنها بر اساس خروجی مدل‌یابی معادلات ساختاری (شکل شماره ۲) در جدول شماره سه ارائه شد.



شکل ۲. نتایج حاصل از برازش مدل مفهومی با ضرایب

غیراستاندارد

یک یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ضریب همبستگی پیرسون مربوط به نمره‌های شرکت‌کنندگان در هر یک از متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضریب

همبستگی پیرسون و آزمون نرمال بودن متغیرها

متغیرها	اضطراب امتحان	امید	خوش‌بینی	تاب‌آوری	خودکارآمدی
اضطراب امتحان	۱				
میانگین	۱/۲۹	۱/۹۲	۱/۵۸	۱/۴۳	۲۱/۵۸
انحراف معیار	۲/۴۸	۳/۹۶	۴/۷۳	۵/۱۹	۳/۰۷
آزمون کولموگراف-اسمیرنف	۰	۰	۰	۰	۰/۶۸۷
مقدار احتمال	۰	۰	۰	۰	۰/۷۲۱

* $P < 0/05$

جدول ۲. ضرایب برآوردی حاصل از برازش مدل مفهومی

جهت مسیر	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	خطای معیار	آماره t	مقدار احتمال
امید ← اضطراب امتحان	-۰/۱۴	-۰/۱۱	۰/۰۳۸	-۳/۶۹	<۰/۰۰۱
خوش‌بینی ← اضطراب امتحان	-۰/۰۷	-۰/۱۰	۰/۰۱۱	-۶/۱۷	<۰/۰۰۱
تاب‌آوری ← اضطراب امتحان	-۰/۲۶	-۰/۱۸	۰/۰۶۴	-۴/۰۷	<۰/۰۰۱
خودکارآمدی ← اضطراب امتحان	-۰/۳۱	-۰/۲۲	۰/۰۶۹	-۴/۵۲	<۰/۰۰۱

معنی‌دار بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهرستان بابل داشتند.

با توجه به جدول شماره سه مولفه سرمایه روانشناختی شامل روش امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی اثر منفی و

مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند، در موقعیت‌های مختلف بهتر تصمیم‌گیری نمایند و بحران‌ها و مشکلات ایجاد شده را راحت‌تر مدیریت کنند (۲۶).

نتایج پژوهش نشان داد متغیر امید از مولفه‌های سرمایه روانشناختی بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان اثر منفی و معنی‌دار دارد که همسو با نتیجه پژوهش پورطالب و میرنسب بوده است. مطابق تحقیق پورطالب و میرنسب، هر چه روحیه امید در دانش‌آموز نهادینه گردد؛ میزان اضطراب ناشی از امتحان کاسته می‌شود (۱۸). همچنین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش پورموحد و همکاران، مبنی بر این که میان میزان ناامیدی و اضطراب گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با افزایش میزان ناامیدی، میزان اضطراب در آنها افزایش می‌یابد، تا حدودی همسو می‌باشد (۲۳). در تبیین این یافته به اعتقاد کلارک و کیسن؛ اگر یک فردی عوامل تنیدگی‌زای درونی یا بیرونی را که به صورت شدید ادراک شده‌اند تحمل کند، سطوح اضطراب افزایش یافته و هنگامی که سطوح اضطراب افزایش یافت، فرد ممکن است احساس کند که موقعیت غیرقابل کنترل است و این امر موجب درماندگی شده و اگر احساس درماندگی مورد توجه قرار نگیرد، در مقابل ناامیدی و ناتوانی رشد خواهد کرد (۱۸).

نتایج پژوهش نشان داد متغیر خوشبینی از مولفه‌های سرمایه روانشناختی بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان اثر منفی و معنی‌دار دارد که همسو با نتیجه پژوهش جدیدی و همکاران بوده است. مطابق تحقیق جدیدی و همکاران، خوشبینی، دانش‌آموز را به سمت عملکرد بهتر در تمامی درس‌ها سوق می‌دهد (۲۱) و این تأثیر‌گذاری یکی از دلایل مهمی است که می‌توان با تکیه بر آن میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموز را در رسیدن به موفقیت تحصیلی و به دنبال آن کاهش اضطراب امتحانی توجیه نمود.

جدول ۳. شاخص‌های نكویی برازش مدل ساختاری

RMS EA	AG FI	G FI	C FI	X ² /DF	مقدار احتمال	X ²
۰/۰۴۵	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۷	۱/۶۳	۰/۰۱	۱/۳۹
		۰	۰		<۰	۶۴

با توجه به جدول شماره ۳، نسبت‌های دو به دو به درجه آزادی کمتر از ۳ و میزان RMSEA نزدیک به صفر است. همچنین مقادیر AGFI، GFI و CFI نزدیک به یک هستند؛ در نتیجه مدل ارائه شده از برازش خوبی برخوردار بود.

بحث

این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری بین خودکارآمدی، سرمایه روانشناختی و اضطراب امتحانی دانش‌آموزان متوسطه دوم در شهرستان بابل انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد خودکارآمدی و سرمایه روانشناختی با اضطراب امتحان رابطه معکوس و معنی‌دار داشت که همسو با نتیجه پژوهش آلیو و کاراکوس بوده است. مطابق تحقیق آلیو و کاراکوس با تقویت سرمایه روانشناختی، سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان کمتر می‌شود و در مقابل، اعتماد به نفس آنها افزایش می‌یابد. بر اساس عقیده آلیو و کاراکوس با آموزش سرمایه روانشناختی می‌توان به مدیریت استرس و اضطراب دست یافت (۲۵). همچنین نتیجه این پژوهش مبنی بر وجود رابطه معنی‌دار بین سرمایه روانشناختی با اضطراب امتحان همسو با نتیجه پژوهش فردریکسون و کورمری می‌باشد؛ مطابق با پژوهش فردریکسون و کورمری، برخوردار بودن از سرمایه روانشناختی، افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر

این رو غالباً در دامنه سنی مشابهی قرار داشتند از این رو باید در تعمیم نتایج به گروه‌های سنی دیگر جانب احتیاط را رعایت کرد. بنابراین پیشنهاد میشود مطالعات مشابهی بر روی گروه‌های سنی گوناگون صورت گیرد. با توجه به یافته‌های به دست آمده از مطالعه حاضر مبنی بر وجود رابطه معنی‌دار بین سرمایه‌های روانشناختی و اضطراب؛ پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، با فراهم آوردن جو حمایتی در مدرسه و برنامه‌ریزی مناسب برای موفقیت تحصیلی، از دغدغه‌های فکری آنان بکاهند و به منظور بهبود مولفه‌های سرمایه شناختی در دانش-آموزان؛ علاوه بر گنجاندن دروسی در برنامه درسی دانش-آموزان، مدیران و معلم‌ها دوره‌های آموزشی لازم را ببینند. همچنین والدین و معلمین با تشویق و ایجاد انگیزه در دانش-آموزان، باعث افزایش خودکارآمدی در آنها شوند و والدین و اولیای مدرسه، به دور از دغدغه نمره و با هدف یادگیری بیشتر، از فراگیران، امتحان‌های مکرر بگیرند تا دانش‌آموزان با شرایط امتحان آشنا شوند و از اضطراب آنها کاسته شود.

نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، خودکارآمدی و مولفه‌های سرمایه روانشناختی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان اثر دارد و موجب می‌شود تا دانش‌آموزان از لحاظ روانی، آمادگی مواجهه با امتحان را داشته باشند. یافته‌های این پژوهش برای دانش‌آموزانی که در مواجهه با امتحان و یا به طور کلی در دوره تحصیلی با اضطراب رو به رو هستند، مفید می‌باشد.

تشکر و قدردانی

از دانش‌آموزان، مدیران و معلم‌های محترم مدارس که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، صمیمانه تقدیر و تشکر می‌شود.

تضاد منافع

نتایج پژوهش نشان داد متغیر تاب‌آوری از مولفه‌های سرمایه روانشناختی بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان اثر منفی و معنی‌دار دارد که همسو با نتیجه پژوهش جنادله و همکاران بوده است. مطابق تحقیق جنادله و همکاران، تاب‌آوری نوعی سازگاری مثبت در مواجهه با استرس یا تغییرات شدید است و افراد تاب‌آور قدرت مقاومت در مقابل استرس و برگشتن به شرایط عادی را دارند (۱۹). همچنین یافته این پژوهش همسو با پژوهش نورمن و همکاران بوده است. بر اساس پژوهش نورمن و همکاران، دانش‌آموزانی که از قدرت تاب‌آوری بالایی برخوردارند می‌توانند در جلسات امتحانی از مهارت و توانایی خود بهتر بهره ببرند و شایستگی تحصیلی بهتری از خود نشان داده و بهتر می‌توانند با موقعیت استرس‌زا مقابله نمایند (۲۴).

نتایج پژوهش نشان داد متغیر خودکارآمدی بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان اثر منفی و معنی‌دار دارد که همسو با نتیجه پژوهش اکبری بورنگ و امینی یزدی و مغایر با نتایج پژوهش ممینی و همکاران بوده است. مطابق تحقیق اکبری بورنگ و امینی یزدی، دانش‌آموزانی که از باورهای خودکارآمدی بالاتری برخوردارند از اضطراب پایین‌تر برخوردار می‌باشند چرا که تصور فرد از توانایی‌هایش یکی از عوامل بسیار مهم در مواجهه با موقعیت‌های اضطراب‌زا می‌باشد. بر اساس پژوهش اکبری و همکاران، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند؛ تمایل، تلاش و استقامت بیشتری را در انجام وظایف درسی به کار می‌گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند و این منجر به اضطراب امتحان پایین‌تر می‌گردد (۲۲).

برخی محدودیت‌های مطالعه حاضر باید مورد توجه قرار گیرد. یکی از محدودیت‌ها این بود که داده‌ها تنها از طریق مقیاس‌های خود گزارش‌دهی گردآوری گردید که می‌تواند روایی درونی را تهدید کند. به کارگیری شیوه‌های چندگانه-ای جهت ارزیابی می‌تواند تأثیر آزمودنی را کاهش دهد. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که شرکت-کنندگان از بین دانش‌آموزان مقطعه متوسطه دوم بوده‌اند و از

Relationship between Exam Anxiety and Academic Performance in Middle School Students in Zahedan in 2005. zahedan journal of research in medical sciences. 2006, 8(4): 253-259. [Persian]. [[link](#)]

7. Sheydaei Aghdam SH, Fatemipuor H. The effect of mindfulness training on reducing students' test anxiety. Journal of Thought & Behavior in Clinical Psychology. 2017; 11 (145):67-76. [Persian]. [[link](#)]
8. Saeed N, Dortaj F. The Relationship between Academic Self-Efficacy and Emotional Intelligence with Anxiety in the Students of Distance Education. Journal of Research in Educational Systems. 2018; 12 (41):111-131. [Persian]. [[link](#)]
9. Narimani M, Shahmohammadzadeh Y, Omidvar A, Omidvar KH. A comparison of psychological capital and affective styles in students with learning disorder and normal students. Quarterly Journal of Learning Disabilities Statute. 2014; 4 (1):100-118. [Persian]. [[link](#)]
10. Luthans F, Avolio B, Avey J, Norman S. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. Leadership Institute Faculty Publications. 2007, 60(1): 541- 572. [[link](#)]
11. Talebzadeh S, Soleymanzadeh M, Esmaeali B. The relationship between psychological capital and test anxiety with the mediating role of students' confidence. Quarterly Journal of Educational Leadership and Management. 2019, 13(1): 181-198. [Persian]. [[link](#)]
12. Heyrani A, Eydi H, Mazloom Saleh alrabiavi H, Khanmoradi S. The Path

این پژوهش حاصل رساله دانشجویی دکتری در رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی است. نویسندگان اعلام می‌کنند هیچگونه تضاد منافی بین آن‌ها وجود ندارد. همچنین این پژوهش بدون حمایت مالی نهاد یا سازمانی انجام شده است.

References

1. Keshavarz Afshar H, Mirzaee J. Role of Social Adjustment, Emotional Intelligence and Motivational Strategies in Academic Anxiety among Students. Quarterly of Counseling Culture and Psychotherapy. 2018; 9 (34) :211-238. [Persian]. [[link](#)]
2. Ahmadi A. Educational objectives of the vision document, their evaluation indicators, analysis of challenges and presentation of approaches in the field of education. Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, 2009; 1 (1) :1-268. [Persian]. [[link](#)]
3. Abbasi L, Vafadar S. Investigating the position and performance of education in development programs. Islamic Parliament Research Center Of The Islamic Republic Of IRAN. , 2014; 1 (1) :1-44. [Persian]. [[link](#)]
4. Mohebi S, Tabaraie Y, Sharifirad G, Matlabi M, Shahsiah M. The Effect of Assertiveness Training on Students' Academic Anxiety. Journal of Sabzevar University of Medical Sciences. 2020; 18 (2) :82-90. [Persian]. [[link](#)]
5. Pourghane P. Study of test anxiety among nursing students. Development strategies in medical education. 2016; 3 (1) :1-9. [Persian]. [[link](#)]
6. Lashkaripour K, Bakhshani N, Soleymani N. Investigating the

- and Academic Self-concept with Test Anxiety Among Sixth Grade Primary Students. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2019, 11(43): 13-27. [Persian]. [[link](#)]
19. Jenadeleh Kh, Bassaknejad S, Yunesi A, Sadatmand Kh. The relationship between anxiety sensitivity and experiential avoidance and resiliency with test anxiety in male students. *Journal of clinical psychology*. 2018, 10(1): 71-78. [Persian]. [[link](#)]
 20. Mombeyni S, Maktabi G, Behrozi N. The Effect of Academic Self-Efficacy and Metacognition on Test Anxiety and Academic Help-Seeking Behavior in 3rd Grade High School Boys. *Knowledge and research in applied psychology*. 2015, 16(3): 42-48. [Persian]. [[link](#)]
 21. Jadidi H, Behrozi N, Shahni M, Hashemi E. Investigating the Causal Relationship between Optimism, Exam Anxiety and Mathematical Performance mediated by Trait and Mode Examination Strategies in Basic Science Students of Kurdistan University. *Psychological achievements (educational sciences and psychology)*. 2016, 22(1): 269-290. [Persian]. [[link](#)]
 22. Akbaryboorang M, Aminyazdi S. Test-Anxiety and Self-Efficacy: A Study on the Students of Islamic Azad University, Branch of Southern Khorasan. *Horizon Med Sci*. 2009; 15 (3) :70-76. [Persian]. [[link](#)]
 23. Pourmovahed Z, Dehghani KH, Yasini Ardekani M. Evaluation of Hopelessness and Anxiety in Young Patients with Thalassemia Major. *Journal of Medical Research*. 2003; 2 (1) :45-52. [Persian]. [[link](#)]
 24. Norman SM, Avey JB, Nimnicht JL, Pigeon NG. The interactive effects of Analysis of Psychological Capital and Job Satisfaction of Physical Education and Nonphysical Education Teachers in Amara City of IRAQ. *Organizational Behavior Management in Sport Studies*. 2016, 3(11): 97-107. [Persian]. [[link](#)]
 13. Bleil M, Pasch L, PhDa, Gregorich S, Millstein S. Fertility treatment response: is it better to be more optimistic or less pessimistic?. *Psychosom Med*. 2012, 74(2): 193-199.
DOI: [10.1097/PSY.0b013e318242096b](https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e318242096b) [[link](#)]
 14. Ganji B, Tavakoli S. Surveying the Relationship between Psychological Capital and Academic Resiliency with Internet Addiction of Students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 2017, 47(11): 103-107. [Persian]. [[link](#)]
 15. Amouei N, Ajam AA, Badnava S. The Role of Psychological Capital in Predicting Students' Academic Enthusiasm School of Nutrition and Food. *Shahid Beheshti Research in medical education*. 2017, 9(2): 66-75. [Persian]. [[link](#)]
 16. Baezzat F, Shafaea E, Fatahzadeh M. Predicting Stress Coping Skills Based on Psychological Capital: A Case Study of Mazandaran University. *Contemporary Psychologicay*. 2015, 10(1): 198-200. [Persian]. [[link](#)]
 17. Talebzadeh S, Soleymanzadeh M, Esmaeali B. The relationship between psychological capital and test anxiety with the mediating role of students' confidence. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*. 2019, 13(1): 181-198. [Persian]. [[link](#)]
 18. Pourtaleb N, Mirnasab M. The Relationship Between Hopelessness

28. Hoveida R, Mokhtari H, Foroohar M. The relationship between psychological capital and organizational commitment components. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research*. 2010, 2(2): 43-56. [Persian]. [[link](#)]
29. Sarason S, Mandler G. A study of anxiety and learning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952, 47(52): 166-173. [[link](#)]
30. Atef Vahid M, Dadfar M. The guide of professional ethics and behavior in clinical psychology. counselors & psychiatrists. 2014,1(1): 1-136. [Persian]. [[link](#)]
31. Becker J-M, Klein K, Wetzels M. Hierarchical latent variable models in PLS-SEM: Guidelines for using reflective-formative type models. *Long Range Planning*. 2012;45(5):359-94. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.10.001> [[link](#)]
- psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behavior. *Journal of leadership and organizational studies* 2010; 17 (4): 380-391. [[link](#)]
25. Aliev R, Karakus M. The Effects of Positive Psychological Capital and Negative Feelings on Students' Violence Tendency. *Social and Behavioral Sciences*. 2015, 190(1): 69-76. [[link](#)]
26. Fredriksson M, Wahlstedt C. Breaking down Positive Orientation to Self-Esteem, Optimism and Life Satisfaction: What predicts Test Anxiety?, *Digitala Vetenskapliga Arkivet*. 2015, 1(1): 6-24. [[link](#)]
27. Luthans F, Youssef C, Avolio B. *Psychological Capital: Developing the human competitive edge*, Oxford University Press. 2007, 4(9): 12- 24. [[link](#)]

Original Article

Effectiveness of Selection Theory Training on the Couples' Marital Satisfaction and Marital Disturbance

Received: 17/04/2021 - Accepted: 17/07/2021

Maryam Roudgarian¹
Farshideh Zamani²
Seyed esmat Rasoli²

¹ PhD student in Educational Sciences,
Department of Curriculum Planning,
Islamic Azad University, Sari Branch,
Sari, Iran

² PhD in Educational Sciences,
Curriculum Planning Faculty member
of Islamic Azad University, Sari
branch, Sari, Iran

Email: f_zameni1@yahoo.com

Abstract

Introduction: Family is considered the most important part of every society that maintaining its foundation can lead to the society growth. Therefore the present study was conducted aiming to investigate the effectiveness of selection theory training on the couples' marital satisfaction and marital disturbance.

Materials and Methods: The present study was quasi-experimental with pretest, posttest and control group design. The statistical population included all the married couples with marital problems referring to consultation centers in the city of Hamedam in the autumn of 2018. 20 couples were selected through purposive sampling method and they were randomly accommodated into experimental and control group (each group of 10 couples). The experimental group received eight ninety-minute sessions of selection theory intervention (Glasser, 2000) during two months. The applied questionnaires in this study included marital conflict questionnaire (Barati and Sanaei, 1996), marital satisfaction questionnaire (Enrich, 1998) and marital disturbance questionnaire (Paienz, 1996). The data from the study were analyzed through ANCOVA and Bonferroni follow-up test using SPSS statistical software.

Results: *The results showed that selection theory training has significant effect on the marital satisfaction and marital disturbance ($p < 0.001$) in a way that this training has succeeded in leading to the improvement of marital satisfaction (54%) and decrease of marital disturbance (46%) in the couples.*

Conclusion: The findings of the present study revealed that selection theory training can be used as an efficient method to improve marital satisfaction and decrease of marital disturbance in the couples through employing techniques such as explaining internal and external control and accountability.

Key words: selection theory training, marital satisfaction, marital disturbance, couples