

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت گری معلمان و والدین با اضطراب

امتحان در دانش آموزان دوره متوسطه

Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test anxiety in high school students

Dr. Zeynab Khanjani

Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Dr. Fatemeh Nemati *

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty Of Education And Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

radhihi1997@gmail.com

Marwa Abdulsajad Jode Al-Fatlawi

M.A. student in psychology, Department of Psychology, Faculty Of Education And Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

دکتر زینب خانجانی

استاد تمام، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

دکتر فاطمه نعمتی (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

مروه عبدالسجاد جوده الفتلاوی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test anxiety in high school students. The study employed a descriptive-correlational design using path analysis. The statistical population included all high school students in the city of Diwaniyah during the 2025–2026 academic year. 382 students were selected through cluster random sampling. The research instruments included the Test Anxiety Scale (TAS; Driscoll, 2007), the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki et al., 2000), and the Academic Self-Efficacy Scale (ASS; Greene et al., 2004). The data analysis method was path analysis. The fit indices indicated that the final model had a relatively good fit. Also, The findings showed that the direct effect of teacher and parent support on test anxiety in students was significant ($P < 0.01$). Moreover, the indirect effect of teacher and parent support on test anxiety through academic self-efficacy was also significant ($P < 0.01$). Based on the findings of this study, it can be concluded that teacher and parent support, mediated by academic self-efficacy, can explain test anxiety in students.

Keywords: Teacher Support, Parental Support, Academic Self-Efficacy, Test Anxiety, Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش آموزان دوره متوسطه انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دوره متوسطه شهر دیوانیه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند. ۳۸۲ دانش آموز با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل مقیاس پرسشنامه اضطراب امتحان (TAS)، دریس کول (۲۰۰۷)، مقیاس حمایت اجتماعی (CASSS)، مالکی و همکاران (۲۰۰۰) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ASS)، گرین و همکاران (۲۰۰۴) بود. روش تجزیه و تحلیل داده ها تحلیل مسیر بود. شاخص های برازش نشان داد مدل نهایی از برازش نسبتاً مناسبی برخوردار است. همچنین، یافته ها نشان داد که اثر مستقیم حمایت گری معلم و والدین با اضطراب امتحان در دانش آموزان معنادار بود ($P < 0.01$) و اثر غیرمستقیم حمایت گری معلم و والدین نیز به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان در دانش آموزان معنادار بود ($P < 0.01$). بر اساس یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت، میزان حمایت گری معلمان و والدین با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی می تواند اضطراب امتحان در دانش آموزان را تبیین کند.

واژه های کلیدی: حمایت گری معلمان، حمایت گری والدین، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب امتحان، دانش آموزان.

اضطراب^۱ هیجان ناخوشی یا تنشی است که افراد در پاسخ به شرایط تهدیدکننده یا فشارزا از خود نشان می‌دهند و این ویژگی هیجانی اگر در حد طبیعی تجربه شود تأثیرات مثبت بر زندگی می‌گذارد، اما اگر اضطراب در حالتی غیر از حد طبیعی تجربه نشود، تأثیری مخرب بر عملکرد فرد خواهد گذاشت. یکی از انواع اضطراب، اضطراب امتحان است که می‌تواند متأثر از مسائل محیطی مانند عملکرد خانواده یا ویژگی‌های شخصی مانند برون‌گرایی یا درون‌گرایی باشد (کول اوغلو و اورهان^۲، ۲۰۲۴). اضطراب امتحان، نوع شایعی از اضطراب است که گزارش شده است ۴۱/۱ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی مشکوک به اضطراب امتحان می‌باشند (شیرازی، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان مبتلا اضطراب امتحان باورهای شناختی مختل‌تر و نگرانی آسیب‌شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (کول اوغلو و اورهان، ۲۰۲۴؛ بزگی و همکاران، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند در طول امتحان و شرایط ارزیابی سطح بالایی از فشار روانی، عصبانیت و دلهره تجربه را می‌کنند که با عملکرد، بهزیستی عاطفی و رفتاری تداخل پیدا کرده و موجب نگرش منفی نسبت به مدرسه می‌شود (سیمران^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به تأثیر منفی اضطراب امتحان در عملکرد تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان در امور تحصیلی، لازم است که عوامل زیربنایی آن مورد شناسایی دقیق قرار گیرد. لذا، به این منظور، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که می‌توان آنها را در دو دسته قرار داد: دسته اول روی عوامل درون فردی ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان؛ دسته دوم روی شرایط کلاسی و عوامل برون فردی مثل کیفیت رابطه با والدین، و کیفیت تعامل بین معلم و دانش‌آموز و حمایت اجتماعی ادراک‌شده تأکید می‌کند. طبق رویکرد شناختی-اجتماعی شخص و محیط رابطه متقابل با هم دارند بر هم اثر می‌گذارند و از هم تأثیر می‌پذیرند (رضانی و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی از عوامل برون فردی مؤثر بر اضطراب امتحان، حمایت اجتماعی از سوی افراد مهم در محیط‌های آموزشی، از جمله معلمان است. بر اساس نظریه بوم‌شناختی برون‌فن برنر^۴ (۱۹۷۹)، رشد و رفتار انسان در تعامل پویا با نظام‌های چندلایه‌ای از محیط شکل می‌گیرد که شامل میکروسستم^۵، مزوسستم^۶، اگزوسستم^۷ و ماکروسستم^۸ است. نظریه بوم‌شناختی، رشد را نتیجه تعاملات بین ویژگی‌های شخص و محیط در طول زندگی فرد می‌داند، که یکی از مهمترین عامل‌های محیطی تأثیرگذار، حمایت معلم از دانش‌آموز است. حمایت معلم از دانش‌آموز از نظر کیفیت و شکل متنوع است و اثرات قابل ملاحظه‌ای روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (آریفین^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند درک روابط حمایتی دانش‌آموزان از سوی معلمان، با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مشکلات رفتاری کمتر، روابط مثبت با همسالان (آنسونگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴) و علاقه به کلاس درس و پیگیری هدف‌های اجتماعی (جیا و چنگ^{۱۱}، ۲۰۲۴) ارتباط دارد. حمایت معلم از دانش‌آموزان تأثیر عمیقی بر موفقیت (وانگ و اکل^{۱۲}، ۲۰۲۳)، بهزستی (وان رایزن^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸)، سازگاری (فانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۵) انگیزه تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دارد.

علاوه بر حمایت معلم، پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که میان حمایت خانواده و مخصوصاً والدین با ویژگی اضطراب در کودکان و نوجوانان رابطه معنی‌دار وجود دارد (ژائو لیو^{۱۵}، ۲۰۲۵). در پژوهشی لی^{۱۶} و همکاران (۲۰۲۵) به این نتیجه رسیدند که تعاملات و آموزش‌های والدین، نقش مهمی در پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دارد. حمایت‌گری والدین به مجموعه رفتارها، نگرش‌ها و تعاملاتی اطلاق می‌شود که والدین در جهت تأمین نیازهای هیجانی، اجتماعی و تحصیلی فرزندان خود نشان می‌دهند. این حمایت می‌تواند

1. anxiety
2. Kuloglu & Orhan
3. Simran
4. Bronfenbrenner
5. microsystem
6. mesosystem
7. Exosystem
8. Macrosystem
9. Arifin
10. Ansong
11. Jia & Cheng
12. Wang & Eccles
13. Van Ryzin
14. Fang
15. Gao & Liu
16. Strite

شامل توجه عاطفی، درک احساسات فرزند، تشویق، همدلی، ایجاد احساس امنیت و اطمینان بخشی در موقعیت‌های استرس‌زا باشد (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

مرور پژوهش‌های موجود شواهدی مبنی بر ارتباط مستقیم حمایت از سوی معلم و والدین با درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. اما به نظر می‌رسد این تنها نوع رابطه بین این متغیرها نیست، بلکه حمایت اجتماعی از سوی معلم و والدین می‌تواند با اثرگذاری روی متغیر خودکارآمدی تحصیلی^۲، به صورت غیرمستقیم نیز با اضطراب تحصیلی رابطه داشته باشد (رضائی و همکاران، ۱۳۹۷). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که حمایت خانواده و معلمان می‌تواند به ایجاد و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی کمک کند. در واقع، دانش‌آموزان برخوردار از حمایت والدین و معلمان می‌آموزند که قادرند برای مشکلات مختلف راه‌حل مناسبی بیابند و با تعمیم این توانمندی به حوزه تحصیل، کارآمدی بالاتری را تجربه نمایند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). مفهوم خودکارآمدی برای اولین بار توسط بندورا^۳ به عنوان یک سازه شناختی تعدیل‌کننده روابط محیط - رفتار مطرح شد. در نظام بندورا منظور از خودکارآمدی، احساس شایستگی و کفایت در کنار آمدن با زندگی است و در واقع خودکارآمدی یعنی داشتن یک عقیده محکم که ما بر اساس منابع اطلاعاتی مختلف توانایی هایمان را ارزیابی می‌کنیم (راد^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). جیو^۵ و همکاران (۲۰۲۵) خودکارآمدی تحصیلی را مفهومی در ارتباط با خودکارآمدی عمومی می‌دانند که به باور دانش‌آموز در مورد توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. به تعبیر موریس^۶ (۲۰۰۱) خودکارآمدی تحصیلی بیانگر احساس توانایی فرد در مورد فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است. طبق تحقیقات انجام‌شده بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه معکوس معنی‌داری وجود دارد (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). مطابق با مدل حمایت - خودکارآمدی، تعامل مداوم با افراد حمایت‌گر به این اعتقاد می‌انجامد که فرد توانایی مقابله با چالش‌ها را دارد (هندوجا^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهش ملکی پیربازاری و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد افراد با درک هیجانی بالا به واسطه برقراری رابطه مناسب‌تر با دیگران و با درک حمایت از سوی دیگران احساس کارآمدی بیشتری می‌کنند. بنابراین، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی متغیرهایی هستند که می‌توانند بر اضطراب امتحان تأثیرگذار باشند. با توجه به مطالب مطرح شده، در پژوهش حاضر تلاش شد که رابطه حمایت اجتماعی والدین و معلمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان به میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد.

در مجموع، مرور نتایج پیشینه نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که حمایت‌گری والدین و معلمان عاملی مهم در کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان است. با این حال، در بسیاری از مطالعات پیشین، نقش میانجی متغیرهایی همچون خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت‌گری والدین و معلمان با اضطراب امتحان به‌طور دقیق بررسی نشده است. در حالی که بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند درک عمیق‌تری از چگونگی تأثیر حمایت والدین و معلمان بر اضطراب امتحان در دانش‌آموزان فراهم کند. این آگاهی به شناسایی فرآیندهای روانی و سازوکارهایی کمک می‌کند که از طریق آن‌ها حمایت محیطی می‌تواند احساس توانمندی، انگیزش و آرامش تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. دانش حاصل از این پژوهش برای معلمان، والدین، مشاوران مدرسه و سیاست‌گذاران آموزشی حائز اهمیت است، زیرا بینش‌هایی را در مورد مسیرهای خاصی ارائه می‌دهد که از طریق آن حمایت‌گری محیطی بر اضطراب امتحان اثر می‌گذارد. از سوی دیگر، شناسایی نقش خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی، امکان طراحی مداخلات و برنامه‌های آموزشی هدفمند را برای تقویت باور به توانایی‌های تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد.

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر دیوانیه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد حدود ۶۹۰۰۰ نفر بود. از جامعه مذکور با استفاده از فرمول کوکران ۳۸۲ دانش‌آموز جهت مطالعه انتخاب شد. برای انتخاب نمونه از مدارس مورد نظر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ابتدا از بین مناطق مختلف آموزش و

1. Lee
 2. academic self- efficacy
 3. Bandura
 4. Rad
 5. Guo
 6. Muris
 7. Hinduja

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه
Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test ...

پرورش شهر دیوانیه ۲ منطقه به شکل تصادفی انتخاب شده و سپس از هریک از مناطق مذکور ۲ دبیرستان دخترانه و ۲ دبیرستان پسرانه، انتخاب شده و از هر یک از مدارس انتخاب شده ۳ کلاس جهت مطالعه برگزیده شد و تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده که مایل به همکاری بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند. رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدینشان، دانش‌آموز مقطع متوسطه بودن، حضور مداوم در فرآیند آموزشی کلاس‌ها و امتحانات از معیارهای ورود به پژوهش و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت مخدوش و عدم تمایل به شرکت یا ادامه در پژوهش از معیارهای خروج از پژوهش بودند. توضیح اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان، کسب رضایت آگاهانه، امکان خروج از پژوهش در هر مرحله بدون پیامد منفی، تضمین محرمانگی اطلاعات و استفاده صرفاً پژوهشی از داده‌های بدست آمده و ارجاع شرکت‌کنندگان در صورت بروز ناراحتی شدید به خدمات مشاوره و روان‌شناسی از جمله ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بودند. در نهایت، داده‌های پژوهش به روش تحلیل مسیر با کمک نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و Amos نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

مقیاس اضطراب امتحان^۱ (TAS): این ابزار به منظور سنجش نگرانی‌ها و افکار منفی دانش‌آموزان درباره امتحان توسط دریس کول^۲ (۲۰۰۷) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۰ گویه و دو مولفه (اضطراب، ترس) می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (هرگز=۱ تا همیشه=۵) به سنجش اضطراب امتحان می‌پردازد. ۶ سؤال اضطراب و ۴ سؤال ترس را می‌سنجد. مجموع امتیازات ۱۰ سؤال تقسیم بر ۱۰، وضعیت فرد از نظر اضطراب قبل از امتحان را نشان می‌دهد، که مقدار اضطراب هر فرد از ۱ تا ۵ متغیر بوده و مقادیر کم‌تر بیانگر اضطراب کم‌تر خواهد بود. حداقل امتیاز ممکن ۱۰ و حداکثر ۵۰ خواهد بود. دریس کول (۲۰۰۷) پایایی این ابزار را طی بررسی‌های انجام‌شده با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۴ گزارش داده است. همچنین دریس کول (۲۰۰۷) روایی ملاکی را از طریق همبستگی این مقیاس با عملکرد امتحانی را ۰/۴۰ گزارش نمود. در مطالعه خرمی راد و همکاران (۱۳۹۲) نیز ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش دونیمه کردن برابر ۰/۸۷ محاسبه شده است. همچنین ضریب همبستگی روایی همزمان همگرایی مقیاس اضطراب امتحان با پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن ۰/۷۱ گزارش شد (آقامحمدی و آقاحسینی، ۱۳۹۸). ضریب همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای این مقیاس ۰/۸۵ بدست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی کودک و نوجوان^۳ (CASSS): این مقیاس توسط مالکی^۴ و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده و حاصل چندین سال تلاش پژوهشگران برای تدوین ابزاری جامع و چندبعدی به منظور سنجش حمایت اجتماعی در میان کودکان و نوجوانان است. این مقیاس شامل ۶۰ گویه بوده و دارای پنج خرده‌مقیاس حمایت اجتماعی والدین، معلم، همکلاسی‌ها، دوست نزدیک و سایر افراد مدرسه می‌باشد. برای هر منبع حمایت اجتماعی ۱۲ سؤال طراحی شده است که این سؤالات به چهار نوع حمایت اجتماعی عاطفی، اطلاعاتی، ارزیابانه و ابزاری اشاره دارند. از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود هر جمله را مطالعه کرده و دو نوع ارزیابی انجام دهند؛ نخست میزان دریافت حمایت اجتماعی را در یک مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت از (هرگز=۱ تا همیشه=۶) مشخص کنند و دوم اهمیت حمایت اجتماعی را برای خود در مقیاس سه‌درجه‌ای از (مهم نیست=۱ تا خیلی مهم=۳) ارزیابی نمایند. مالکی و همکاران (۲۰۰۰)، برای بررسی روایی بیان کردند هر خرده مقیاس مربوطه (والدین، معلم، دوست صمیمی یا همکلاسی) درصد زیادی از واریانس آن را توضیح می‌دهد، که در نمونه از ۳۰٪ تا ۶۵٪ متغیر است. همچنین این پژوهشگران ضریب پایایی همسانی درونی برای مقیاس کل مقیاس ۰/۹۴ و در چهار زیرمقیاس، از ۰/۸۷ تا ۰/۹۳ متغیر بود. ابوطالبی و همکاران (۱۳۹۷) این پرسشنامه را در ایران اعتباریابی کردند و میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس والدین ۰/۸۹ و معلم ۰/۸۸ بدست آمد و روایی این پرسشنامه از طریق ضریب همبستگی با پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی محاسبه شد که این ضریب برابر با ۰/۶۲ و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای حمایت اجتماعی معلم و والدین به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۵ بدست آمد و در این تحقیق به این علت که هدف فقط بررسی حمایت اجتماعی معلم و والدین بود، تنها از خرده مقیاس‌های معلم و والدین استفاده شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۵ (ASS): این مقیاس توسط گرین^۶ و همکاران (۲۰۰۴)، برای اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شده است. این پرسشنامه ۷ گویه‌ای که بر اساس طیف لیکرت و در دامنه بین ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً

1. Test Anxiety Scale

2. Driscoll

3. Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)

4. Malecki

5. Academic Self-Efficacy Scale

6. Greene

موافقم) نمره گذاری می‌شود. مقیاس مذکور خرده مقیاس‌های برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، و انجام تکالیف درسی را می‌سنجد. این مقیاس سؤال معکوس نداشته و نمره بالاتر به معنی اعتقاد و باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود جهت انجام تکالیف درسی و موفقیت در مدرسه است. گرین و همکاران (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس مذکور ۰/۹۱ گزارش دادند. روایی همزمان با مقیاس اهداف تسلط^۱ ۰/۴۸ گزارش شد (گرین و همکاران، ۲۰۰۴). در ایران شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰) برای تعیین پایایی این پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن ۰/۷۵ به‌دست آمده است. همچنین برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد که بارهای عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ گزارش شده است که بیانگر روایی سازه مطلوب پرسشنامه می‌باشد. میزان آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای این مقیاس ۰/۷۵ به‌دست آمد.

یافته‌ها

در این مطالعه ۳۸۲ نمونه جمع‌آوری شد، اما جهت نرمال‌سازی توزیع داده‌ها و شناسایی داده‌های پرت، تحلیل نهایی بر روی ۳۷۶ نفر انجام شد. بازه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۵ تا ۱۸ سال (دوره متوسطه) قرار داشت و میانگین و انحراف معیار سنی آنان $16/85 \pm 1/01$ سال بود. از میان ۳۷۶ دانش‌آموز شرکت‌کننده، ۲۰۷ نفر (۵۵ درصد) دختر و ۱۶۹ نفر (۴۵ درصد) پسر بودند. این ترکیب نشان‌دهنده توزیع نسبتاً متعادل جنسیتی در نمونه مورد بررسی است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی

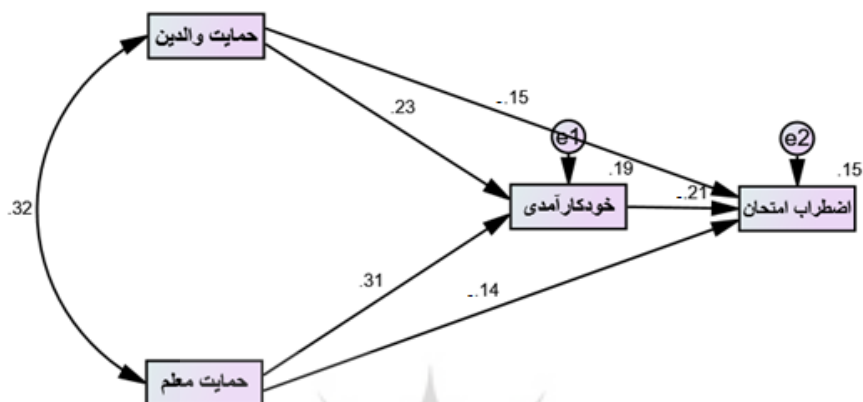
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اضطراب امتحان					
۲. حمایت‌گری معلم	۰/۳۲**				
۳. حمایت‌گری والدین	۰/۳۸**	۰/۴۶**			
۴. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۲۷**	۰/۲۸**		
میانگین	۲۴/۱۳	۴۲/۵۱	۴۳/۱۱	۲۳/۷۴	۱
انحراف معیار	۴/۲۹	۵/۰۸	۵/۴۳	۳/۶۰	
کجی	-۰/۳۵	۰/۸۵	۰/۶۸	۰/۳۸	
کشیدگی	-۰/۶۳	۰/۹۳	۰/۷۶	-۰/۲۶	

ماتریس همبستگی بین متغیرها نشان می‌دهد بین متغیرهای پژوهش همبستگی معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). جدول بالا نشان داد بین متغیرهای اضطراب امتحان با حمایت‌گری معلم ($-0/32$)، حمایت‌گری والدین ($-0/38$) و خودکارآمدی تحصیلی ($-0/31$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین بین متغیرهای حمایت‌گری معلم ($0/46$) و حمایت‌گری والدین ($0/27$) با خودکارآمدی تحصیلی ($0/28$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد، که مقادیر کجی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در دامنه مجاز (بین $2 \pm$) قرار داشتند. باین^۲ (۲۰۱۰) استدلال کردند که اگر کجی بین ۲- تا ۲+ و کشیدگی بی ن ۷- تا ۷+ باشد، توزیع داده‌ها طبیعی در نظر گرفته می‌شوند. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان می‌دهد که اضطراب امتحان با حمایت‌گری معلم ($r = -0/32$)، حمایت‌گری والدین ($r = -0/38$) و خودکارآمدی تحصیلی ($r = -0/31$) همبستگی منفی و معنادار دارد؛ همچنین حمایت‌گری معلم با حمایت‌گری والدین ($r = 0/46$) و حمایت‌گری معلم با خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/27$) و حمایت‌گری والدین با خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/28$) همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). پیش از اجرای تحلیل مسیر رابطه میزان حمایت‌گری معلمان والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مفروضه‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش، عدم هم‌خطی چندگانه و استقلال منابع خطا بررسی شد. در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در محدوده کمتر از $|2|$ قرار داشت، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن مورد تأیید قرار گرفت. هم‌چنین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه با شاخص‌های آماره

1. Mastery goals
2. Byrne

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه
Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test ...

تحمل^۱ (بزرگ‌تر از ۰/۱) و عامل تورم واریانس^۲ (کمتر از ۱۰) به ترتیب در متغیر اضطراب امتحان ۰/۶۲ و ۱/۶۰، حمایت‌گری معلم ۰/۷۱ و ۱/۸۸، حمایت‌گری والدین ۰/۹۳ و ۱/۰۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ و ۱/۱۴ ارزیابی شد. پس می‌توان گفت بین متغیرهای پژوهش هم خطی وجود ندارد. در نهایت مفروضه استقلال منابع خطا از طریق آزمون دوربین واتسون ارزیابی شد و با توجه به اینکه مقدار محاسبه‌شده (۱/۷۹) از دو حد بحرانی (۱/۵ - ۲/۵) عبور نکرده بود، این پیش‌فرض نیز محقق شد. بنابراین استفاده از روش تحلیل مسیر، برای تحلیل داده‌های پژوهش بلامانع بود.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

شکل (۱) مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به مدل رابطه میزان حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. در مدل مفهومی بر اساس نتایج تحلیل مسیر، ضرایب همه مسیرهای حاضر در مدل معنادار شدند. در این مدل، حمایت‌گری معلم و حمایت‌گری والدین متغیر برون‌زا بوده و نقش مستقیم آن‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان و نقش غیرمستقیم آن‌ها به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان مورد بررسی قرار گرفت. همچنین نقش مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان نیز بررسی شد.

جدول ۲. برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

P	T (C.R)	S.E.	β	B	متغیر درون‌زا	متغیر برون‌زا
۰/۰۱۵	۲/۴۴	۰/۱۳	-۰/۱۵	-۰/۳۳	اضطراب امتحان	حمایت والدین
۰/۰۲۵	۲/۲۳	۰/۱۴	-۰/۱۴	-۰/۳۲	اضطراب امتحان	حمایت معلم
۰/۰۰۱	۳/۸۳	۰/۰۶	۰/۲۳	۰/۲۲	خودکارآمدی تحصیلی	حمایت والدین
۰/۰۰۱	۵/۳۳	۰/۰۵	۰/۳۱	۰/۳۲	خودکارآمدی تحصیلی	حمایت معلم
۰/۰۰۱	۳/۳۲	۰/۱۴	-۰/۲۱	-۰/۴۸	اضطراب امتحان	خودکارآمدی تحصیلی

اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ نشان داده شده است. نتایج حاصل از جدول (۲) حاکی از این است، اثرات مستقیم حمایت‌گری والدین (-۰/۱۵) و حمایت‌گری معلم (-۰/۱۴) از لحاظ آماری بر اضطراب امتحان منفی و معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$). همچنین اثرات مستقیم حمایت‌گری والدین (۰/۲۳) و حمایت‌گری معلم (۰/۳۱) از لحاظ آماری بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنی‌دار است ($P < ۰/۰۱$). اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی نیز (-۰/۲۱) بر اضطراب امتحان منفی و معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۱$). بر این اساس نتایج مسیرهای غیرمستقیم در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

1. Tolerance

2. variance inflation factor

جدول ۳. برآوردهای ضرایب اثر غیرمستقیم (بوت استروپ)

P	حد پایین بوت استروپ	حد بالای بوت استروپ	β	متغیر درون‌زا	میانجی	متغیر برون‌زا
۰/۰۰۱	-۰/۰۲۵	-۰/۱۲۲	-۰/۰۶۷	اضطراب امتحان	خودکارآمدی تحصیلی	حمایت معلم
۰/۰۰۲	-۰/۰۱۳	-۰/۱۰۱	-۰/۰۴۸	اضطراب امتحان	خودکارآمدی تحصیلی	حمایت والدین

اثرات غیرمستقیم متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، حمایت‌گری والدین و حمایت‌گری معلم از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان تأثیر منفی و معنادار دارند. مقدار اثرات غیرمستقیم برای حمایت‌گری والدین (-۰/۰۶) و برای حمایت‌گری معلم (-۰/۴) گزارش شده است و هر دو در سطح خطای ($P < ۰/۰۱$) منفی و معنادار هستند. این نتایج نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین حمایت‌گری والدین و حمایت‌گری معلمان با اضطراب امتحان دارد و افزایش حمایت‌گری والدین و معلمان می‌تواند به کاهش اضطراب امتحان از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی منجر شود.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل نهایی

P	NFI	IFI	TLI	AGFI	GFI	RMSEA	CFI	df	χ^2/df
۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۰۵	۰/۹۸	۶	۱/۸۳
-	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۹۰	-	کمتر از ۳

به‌منظور بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شاخص‌های برازندگی مدل در جدول (۴) گزارش شده‌اند. نسبت مجذور کای دو به درجه آزادی ($\chi^2/df=۱/۸۳$) کمتر از حد ملاک (۳) بوده و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. همچنین مقدار شاخص خطای ریشه‌ای میانگین تقریب ($RMSEA=۰/۰۵$) کمتر از ۰/۰۸ بوده و برازش قابل قبول مدل را تأیید می‌کند. سایر شاخص‌های برازش نیز در سطوح مطلوب قرار دارند؛ به‌گونه‌ای که مقادیر $CFI=۰/۹۸$ ، $GFI=۰/۹۹$ ، $AGFI=۰/۹۶$ ، $TLI=۰/۹۵$ ، $IFI=۰/۹۸$ و $NFI=۰/۹۷$ همگی بیش از مقدار ملاک ۰/۹۰ به‌دست آمده‌اند. مقدار ($P < ۰/۰۱$) نیز معناداری مدل را در سطح $p < ۰/۰۱$ نشان می‌دهد. بر اساس این شاخص‌ها، مدل تحلیل مسیر پژوهش دارای برازش مطلوبی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد. طبق نتایج به‌دست‌آمده مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. نتایج نشان داد که حمایت والدین با اضطراب امتحان رابطه معناداری دارند. این یافته با نتایج پینیو^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، لی^۲ و همکاران (۲۰۲۵)، کیان^۳ و همکاران (۲۰۲۴) و لی و همکاران (۲۰۲۴) همسو می‌باشد. طبق مطالعه پینیو و همکاران (۲۰۲۴) در تبیین این یافته می‌توان گفت حمایت والدین یکی از منابع اصلی امنیت روانی در نوجوانان محسوب می‌شود. زمانی که والدین از طریق رفتارهایی همچون درک هیجانات فرزند، ایجاد محیط عاطفی امن و کاهش انتظارات غیرواقعی، حمایت خود را نشان می‌دهند، نوجوان احساس می‌کند در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا، مانند شرایط امتحان، تنها نیست. این ادراک حمایت، موجب کاهش برانگیختگی فیزیولوژیکی و شناخت‌های اضطراب‌زا می‌شود و احساس کنترل بیشتری را نسبت به موقعیت ایجاد می‌کند (پینیو و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین طبق گزارش کیان و همکاران (۲۰۲۴) حمایت عاطفی والدین از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی به کاهش نشانه‌های اضطراب و افسردگی در نوجوانان منجر می‌شود. این یافته بیانگر آن است که حمایت والدین نه‌تنها نقش مستقیم در کاهش فشارهای روانی نوجوان دارد، بلکه با تقویت باور نوجوان نسبت به توانایی خود (لی و همکاران، ۲۰۲۵) در مدیریت موقعیت‌های تحصیلی، اثر غیرمستقیم مهمی بر کاهش اضطراب امتحان ایجاد می‌کند. به

1. Pienyu
 2. Li
 3. Qian

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه
Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test ...

عبارت دیگر، هنگامی که نوجوان ادراک می‌کند والدین در موقعیت‌های تحصیلی دشوار حامی و حمایت‌کننده او هستند، سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز افزایش یافته و احساس توانایی و کنترل بیشتری نسبت به چالش‌ها و امتحانات پیدا می‌کند. این افزایش خودکارآمدی موجب کاهش واکنش‌های اضطرابی و هیجانات منفی مرتبط با امتحان می‌شود و در نتیجه شدت اضطراب امتحان کاهش می‌یابد (لی و همکاران، ۲۰۲۵).

بخش دیگری از نتایج این پژوهش حاکی از این بود که اثر مستقیم نقش حمایت معلم با اضطراب امتحان رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج آریفین و همکاران (۲۰۲۴)، سالتر^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، الساید^۲ و همکاران (۲۰۲۴)، آنسونگ و همکاران (۲۰۲۴)، وانگ و اکل (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این نتیجه به‌طور دقیق براساس پژوهش آنسونگ و همکاران (۲۰۲۴) می‌توان گفت، وقتی معلم با فراهم کردن راهنمایی مستمر، بازخورد مثبت، ایجاد فضای امن در کلاس و پاسخ‌گویی به پرسش‌های دانش‌آموزان، نقش حمایتی خود را ایفا می‌کند، دانش‌آموز احساس می‌کند که پشتوانه‌ای دارد و منابع حمایتی لازم برای مواجهه با امتحان را در دسترس می‌یابد. این احساس پشتوانه و اطمینان، از طریق کاهش هیجان منفی، کاهش ترس از شکست، و افزایش تمرکز و آمادگی‌های قبل از امتحان، منجر به کاهش سطح اضطراب در هنگام آزمون می‌شود. در نتیجه، فرض می‌شود که نقش معلم به‌عنوان منبع حمایتی بیرونی می‌تواند اثر منفی (کاهنده) بر اضطراب امتحان داشته باشد (آنسونگ و همکاران، ۲۰۲۴). در ادامه سالتر و همکاران (۲۰۲۴) بیان می‌کنند زمانی که معلم در محیط آموزشی به‌صورت حمایتی عمل می‌کند (با بازخورد مثبت، ایجاد فضای امن، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و تشویق مشارکت)، دانش‌آموز احساس می‌کند که توانایی مواجهه با موقعیت امتحان را دارد. این احساس توانمندی و حمایت محیطی، سبب کاهش تفکرات منفی مرتبط با آزمون و کاهش برانگیختگی هیجانی می‌شود؛ در نتیجه سطح اضطراب امتحان کاهش می‌یابد (سالتر و همکاران، ۲۰۲۴). در نهایت الساید و همکاران (۲۰۲۴) بیان می‌کنند که این باور، از بار هیجانی آزمون می‌کاهد و تجربه آزمون را به عنوان چالشی قابل‌مدیریت تبدیل می‌کند. در همین راستا مطالعه الساید و همکاران (۲۰۲۴) به این نکته به خوبی اشاره دارد که حمایت معلم به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده، کاهش اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان تسریع می‌کند.

بخش دیگری از نتایج این پژوهش نشان داد که اثر غیرمستقیم حمایت‌گری والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های کیان و همکاران (۲۰۲۴)، لی و همکاران (۲۰۲۵)، و هیندوجا و همکاران (۲۰۲۴) و پینیو و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه حمایت‌گری والدین با اضطراب امتحان بر اساس مطالعه کیان و همکاران (۲۰۲۴) مشخص شد که حمایت عاطفی والدین، از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی، تأثیر قابل‌توجهی بر کاهش نشانه‌های اضطراب و افسردگی نوجوانان دارد. در واقع، حمایت والدین نه‌تنها احساس امنیت و اعتماد به نفس را در فرزند افزایش می‌دهد، بلکه باور او نسبت به توانایی کنترل و مدیریت تکالیف و آزمون‌ها را تقویت می‌کند. این افزایش خودکارآمدی موجب می‌شود که دانش‌آموز در مواجهه با شرایط امتحانی کمتر مضطرب شود، چرا که ارزیابی موقعیت به جای تهدید، به یک چالش قابل‌مدیریت تبدیل می‌شود. در ادامه لی و همکاران (۲۰۲۵) بیان می‌کنند که حمایت والدین بر اضطراب امتحان، از طریق ارتقای تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی، بصورت غیرمستقیم اثر معناداری دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی دارد و مسیر اثرگذاری حمایت‌گری والدین بر اضطراب امتحان را توضیح می‌دهد. طبق مطالعه لی و همکاران (۲۰۲۵) می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموز احساس می‌کند که والدینش از او حمایت می‌کنند، انگیزش و کنترل شخصی افزایش یافته و واکنش‌های اضطرابی کاهش می‌یابد. این مسیر نشان می‌دهد که نقش والدین در کاهش اضطراب امتحان اغلب به‌صورت غیرمستقیم و از طریق تقویت باورهای توانمندی تحصیلی فرزندانشان عمل می‌کند و بر اهمیت برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای والدین را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۲۵).

در نهایت خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت‌گری معلم با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نقش میانجی معناداری داشت. این یافته با نتایج ژو^۳ و همکاران (۲۰۲۴)، الساید و همکاران (۲۰۲۴)، دنگ و لیو^۴ (۲۰۲۵) و لی و همکاران (۲۰۲۵) همسو بود. مطابق با نتایج مطالعه لی و همکاران (۲۰۲۵) حمایت اجتماعی معلم با افزایش باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود در مدیریت تکالیف و آزمون‌ها، اثر غیرمستقیم قابل‌توجهی بر کاهش اضطراب ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که ادراک بالاتری از حمایت معلم دارند، خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند و این باور به توانایی شخصی موجب می‌شود موقعیت آزمون به‌عنوان چالشی قابل‌کنترل دیده شود و نه تهدیدی

1. Salter
2. Elsayed
3. Xu
4. Deng & Liu

روانی، در نتیجه باورهای منفی نسبت به اضطراب امتحان کاهش می‌یابد (لی و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین ژو (۲۰۲۴) در مطالعه خود بیان می‌دارد که این یافته اهمیت نقش معلم را فراتر از ارائه محتوای آموزشی صرف نشان می‌دهد و بر نقش حمایتی، انگیزشی و روانی معلم در فرآیند یادگیری و آزمون تأکید می‌کند و اهمیت نقش متغیرهای میانجی همچون خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. در مکانیزم تبیینی این مسیر می‌توان گفت، معلم زمانی که به دانش‌آموز کمکی ارائه می‌کند مثلاً از طریق توضیح دقیق، مشارکت فعال، بازخورد و ایجاد جوی اعتمادبخش بستر روانی برای شکل‌گیری باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود در موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند. این خودکارآمدی تحصیلی، به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد که ارزیابی‌های خود را از جمله شرایط امتحان را کمتر به صورت تهدید آمیز ارزیابی کند و با اضطراب کمتری مواجه شود (ژو، ۲۰۲۵؛ الساید و همکاران، ۲۰۲۴).

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که حمایت والدین و معلم به‌طور غیرمستقیم و از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، به کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان منجر می‌شود. بدین‌صورت که حمایت والدین و معلم می‌تواند از طریق افزایش باورهای خودکارآمدی و توانمندی‌های دانش‌آموزان، باعث کاهش اضطراب در شرایط ارزیابی در دانش‌آموز شوند.

از آنجا که هر پژوهشی با محدودیت‌هایی همراه است، نتایج این مطالعه نیز باید در چارچوب محدودیت‌های موجود تفسیر شود. نخست آن که ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بود و از آنجا که پاسخ‌دهندگان ممکن است به دلایل مختلفی ممکن است پاسخ‌هایی غیرواقعی یا جانب‌دارانه ارائه دهند، احتمال بروز خطا در داده‌ها وجود دارد. دوم، استفاده هم‌زمان از سه نوع پرسشنامه موجب طولانی شدن زمان پاسخ‌گویی و در نتیجه خستگی شرکت‌کنندگان شد که می‌تواند بر دقت پاسخ‌ها تأثیر گذاشته باشد. سوم، کنترل نکردن برخی متغیرهای مداخله‌گر از جمله میزان درآمد، سطح تحصیلات و منابع در دسترس حمایت اجتماعی، از دیگر محدودیت‌های این پژوهش به شمار می‌رود. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای مداخله‌گر احتمالی نظیر وضعیت اقتصادی، منابع اجتماعی و نوع شبکه‌های حمایتی به‌طور دقیق‌تر مورد بررسی و کنترل قرار گیرند تا نتایج از اعتبار بالاتری برخوردار شوند. همچنین، به منظور افزایش دقت و عمق داده‌ها، پیشنهاد می‌شود علاوه بر پرسشنامه، از روش‌های کیفی همچون مصاحبه نیمه‌ساختاریافته یا روش‌های طولی استفاده شود تا ابعاد تجارب شرکت‌کنندگان آشکار گردد. از سوی دیگر، بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی به‌خصوص برای والدین و معلمان با محوریت آموزش و تقویت باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و اجرا شود تا توان روانی و اجتماعی آنان در مواجهه با شرایط اضطراب امتحان تقویت گردد.

منابع

- ابوطالبی، ف؛ خامسان ا و راستگومقدم، م. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی ذهنی و پیشرفت تحصیلی دختران پیش‌دانشگاهی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۸)، ۱۴۷-۱۶۸. <http://10.22054/jep.2018.17094.1599>
- آقامحمدی؛ ا و آقاسینی؛ ت. (۱۳۹۸). هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان وست ساید در دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۸-۱۲ سال خمینی شهر، *سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی*، تهران، <https://civilica.com/doc/919883>
- بزرگی، آ؛ بیات، ف و اصفهانی اصل، م. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان کودکان مدارس ابتدایی. *مجله رویش روانشناسی*، ۸(۹)، ۱۱-۲۰. <http://frooyesh.ir/article-1-1425-fa.html>
- خرمی راد، ا؛ ارسنگ جنگ، ش؛ احمدی طهران، ه؛ دهقانی، ح. (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با اضطراب امتحان در دانشجویان پرستاری و مامایی: کاربرد تحلیل مسیر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۴)، ۳۳۰-۳۱۹. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2341-fa.html>
- رضانی، م؛ خامسان، ا و راستگو مقدم، م. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶۸(۱۷)، ۱۰۸-۱۲۴. https://noavaryedu.oerp.ir/article_84342.html
- شمس؛ ف و تابع بردبار؛ ف. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۱(۳)، ۷۷-۸۹. <https://20.1001.1.22285516.1390.1.3.6.81>
- شیرازی؛ م. (۱۳۹۴). تعیین میزان شیوع اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی استان سیستان و بلوچستان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۰)، ۱۶۷-۱۸۶. https://www.jiera.ir/article_50110.html

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت‌گری معلمان و والدین با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دوره متوسطه
Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between teacher and parent support and test ...

هاشمی، س؛ اکبری، ع و عباسی اصل، ر. (۱۳۹۴). رابطه علی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۰(۴۰)، ۱۰۱-۱۲۸.

https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4688.html

- Ansong, D., Okumu, M., Amoako, E. O., Appiah-Kubi, J., Ampomah, A. O., Koomson, I., & Hamilton, E. (2024). The role of teacher support in students' academic performance in low-and high-stakes assessments. *Learning and Individual Differences*, 109, 102396. <http://ugspace.ug.edu.gh:8080/handle/123456789/41238>
- Arifin, A., Suryaningsih, S. S., & Arifudin, O. (2024). The relationship between classroom environment, teacher professional development, and student academic performance in secondary education. *International Education Trend Issues*, 2(2), 151-159. <https://doi.org/10.56442/ieti.v2i2.467>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press. <https://B2n.ir/ss5958>
- Deng, Y., & Liu, H. (2025). To overcome test anxiety in on-line assessment: unpacking the mediator roles of techno competencies, teacher support, self-efficacy, and autonomy. *BMC psychology*, 13(1), 192. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02545-y>
- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale validation. Online submission.* <https://eric.ed.gov/?id=ED495968>
- Elsayed, A. M., Kholikov, A., Abdullayeva, I., Al-Farouni, M., & Wodajo, M. R. (2024). Teacher support in AI-assisted exams: An experimental study to inspect the effects on demotivation, anxiety management in exams, L2 learning experience, and academic success. *Language Testing in Asia*, 14(1), 53. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00328-7>
- Fang, G., Xie, M., Zheng, C., & Wang, J. (2025). The impact of teacher support on school adaptation among Chinese urban adolescents: a moderated mediation model. *BMC Public Health*, 25(1), 545. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21758-9>
- Gao, M., & Liu, W. (2025). Exploring Family Functioning and Adolescent Academic Anxiety: Emotional Stability and Social Support as Mediators. *Psychology Research and Behavior Management*, 1111-1124. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S508537>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience. *Scientific Reports*, 15(1), 3670. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
- Hinduja, P., Fakir Mohammad, R., & Siddiqui, S. (2024). Factors influencing students' academic self-efficacy in related domains. *SAGE Open*, 14(4), 21582440241289738. <https://doi.org/10.1177/21582440241289738>
- Jia, M., & Cheng, J. (2024). Effect of teacher social support on students' emotions and learning engagement: a US-Chinese classroom investigation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02634-0>
- Kuloğlu, A., & Orhan, F. G. (2024). Examination of the exam anxiety and cognitive flexibility levels of the students studying for university entrance exam. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 996-1009. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.004>
- Lee, J. D., Terol, A. K., Yoon, C. D., & Meadan, H. (2024). Parent-to-parent support among parents of children with autism: A review of the literature. *Autism*, 28(2), 263-275. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1411252>
- Li, D. (2025). Perceived social support from parents, teachers, and peers, and test anxiety: The role of academic buoyancy. *Behavioral Sciences*, 15(4), 449. <https://doi.org/10.3390/bs15040449>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (2000). Child and adolescent social support scale. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1177/13623613221146444>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Pienyu, K., Margaret, B., & D'Souza, A. (2024). Academic stress, perceived parental pressure, and anxiety related to competitive entrance examinations and the general well-being among adolescents: A cross-sectional survey from Karnataka, India. *Journal of Education and Health Promotion*. <https://doi.org/10.4103/jehp.jehp209423>
- Qian, M., Jin, R., Lu, C., & Zhao, M. (2024). Parental emotional support, self-efficacy, and mental health problems among adolescents in Hong Kong: A moderated mediation approach. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1458275>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 3003. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11758087/>
- Salter, D., Neelakandan, A., & Wuthrich, V. M. (2024). Anxiety and teacher-student relationships in secondary school: a systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01665-7>
- Simran, G., Sangeeta, N., & Lily, W. (2024). Evaluation of examination anxiety status and its associated factors among first professional medical (MBBS) students. *Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Research*, 10(7), 1-11. <https://jimres.org/index.php/jimres/article/view/31>
- Van Ryzin, M., Gravelly, A., & Roseth, C. (2018). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2023). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12- 23. <https://10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific Reports*, 14(1), 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>