

بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول

محدثه روشندل^۱، ریحانه فهامی^۲

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران

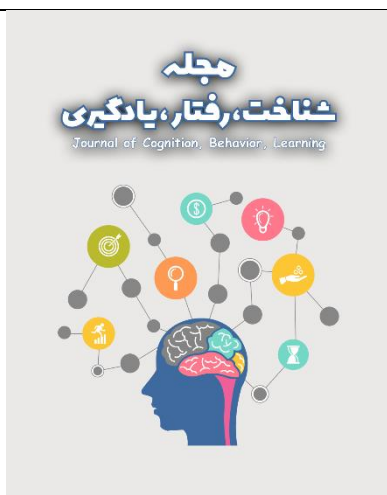
* ایمیل نویسنده مسئول: Roshandl.mmm@gmail.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵



شیوه استاندارد: روشندل، محدثه، و فهامی، ریحانه. (۱۴۰۵).
بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر
پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان
دختر مقطع متوسطه اول. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۵)، ۱-۱۶.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول انجام شد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون — پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند/در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۲۰ نفر، جایگزین شدند. گروه آزمایش طی هشت جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اعتمادبه‌نفس سرمد و همکاران، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی ولز بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار داشت و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون معنادار بود ($F=55.400, p<0.001$). همچنین این مداخله بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار نشان داد ($F=0.395, p=0.043$). افزون بر این، نتایج نشان داد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار اعتمادبه‌نفس در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد ($F=19.452, p<0.001$). آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر برای بهبود پیشرفت تحصیلی، افزایش درگیری تحصیلی و ارتقای اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، به‌کارگیری برنامه‌های آموزشی مبتنی بر مدیریت استرس در مدارس می‌تواند به کاهش پیامدهای منفی استرس امتحان و ارتقای عملکرد روانی - تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

کلیدواژه‌گان: اعتمادبه‌نفس؛ درگیری تحصیلی؛ پیشرفت تحصیلی؛ تکنیک‌های کنترل استرس امتحان؛ دانش‌آموزان دختر.

Cognition, Behavior, Learning

The Effect of Training Exam Stress Management Techniques on Academic Achievement, Academic Engagement, and Self-Confidence among Female Lower Secondary School Students

Mohadese Roshandel^{1*}, Reyhaneh Fahami²

1. Master of Science in School Counseling, Payame Noor University, Isfahan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email: RoshandLmmm@gmail.com

Submit Date: 2025-12-06

Revise Date: 2026-04-13

Accept Date: 2026-05-07

Publish Date: 2026-12-21

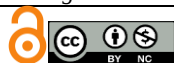
Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of training exam stress management techniques on academic achievement, academic engagement, and self-confidence among female lower secondary school students. This applied study used a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all female lower secondary school students in Nehbandan during the 2023–2024 academic year. The sample consisted of 40 students selected through purposive/convenience sampling and then randomly assigned to an experimental group and a control group, with 20 students in each group. The experimental group received exam stress management training in eight sessions lasting approximately 60 to 90 minutes, whereas the control group received no intervention during the study period. Data were collected using the Self-Confidence Questionnaire developed by Sarmad et al., Reeve's Academic Engagement Questionnaire, and Wells' Academic Achievement Questionnaire. Data analysis was conducted using descriptive statistics and analysis of covariance through SPSS software. The results of analysis of covariance indicated that, after controlling for pre-test scores, exam stress management training had a significant effect on students' academic achievement, and the post-test difference between the experimental and control groups was statistically significant ($F=55.400$, $p<0.001$). The intervention also had a significant effect on academic engagement ($F=0.395$, $p=0.043$). Furthermore, the findings showed that training exam stress management techniques significantly improved self-confidence in the experimental group compared with the control group ($F=19.452$, $p<0.001$). Training exam stress management techniques can be considered an effective educational and psychological intervention for improving academic achievement, enhancing academic engagement, and increasing self-confidence among female lower secondary school students. Accordingly, integrating structured stress management programs into school-based educational and counseling services may help reduce the negative consequences of exam-related stress and promote students' academic and psychological functioning.

Keywords: Self-confidence; Academic engagement; Academic achievement; Exam stress management techniques; Female students.



How to cite: Roshandel, M., Fahami, R. (2026). The Effect of Training Exam Stress Management Techniques on Academic Achievement, Academic Engagement, and Self-Confidence among Female Lower Secondary School Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-16.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

دوران تحصیل، به‌ویژه در سال‌های نوجوانی، یکی از حساس‌ترین دوره‌های رشد روان‌شناختی، شناختی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان محسوب می‌شود؛ زیرا در این دوره، دانش‌آموزان هم‌زمان با تغییرات رشدی، الزامات تحصیلی، انتظارات خانواده، فشارهای مدرسه و موقعیت‌های ارزشیابی روبه‌رو می‌شوند. در چنین شرایطی، تجربه استرس تحصیلی و به‌ویژه استرس امتحان می‌تواند به یکی از عوامل تعیین‌کننده در کیفیت عملکرد آموزشی و سلامت روانی دانش‌آموزان تبدیل شود. استرس تحصیلی زمانی ایجاد می‌شود که دانش‌آموز احساس کند الزامات درسی، تکالیف، رقابت‌های آموزشی یا موقعیت‌های امتحانی فراتر از منابع روانی، شناختی و هیجانی او هستند. این وضعیت می‌تواند با نگرانی، کاهش تمرکز، افت انگیزش، اختلال در بازیابی اطلاعات، کاهش اعتمادبه‌نفس و اجتناب از فعالیت‌های یادگیری همراه شود. از این منظر، استرس امتحان صرفاً یک تجربه هیجانی گذرا نیست، بلکه پدیده‌ای چندبعدی است که می‌تواند مسیر پیشرفت تحصیلی و سازگاری آموزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که استرس تحصیلی با شاخص‌های مختلفی از جمله فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی، ضعف در خودکارآمدی، کاهش انگیزش و افت کیفیت زندگی تحصیلی پیوند دارد و در صورت تداوم، می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای برای دانش‌آموزان و دانشجویان ایجاد کند (Hu et al., 2026; Valdivia-Mondragón et al., 2025; Zhang et al., 2025).

اهمیت توجه به استرس تحصیلی از آن جهت برجسته‌تر می‌شود که نظام‌های آموزشی امروز بیش از گذشته بر موفقیت در آزمون‌ها، ارزیابی‌های رسمی، رقابت تحصیلی و کسب نمرات بالا تأکید دارند. در چنین فضایی، امتحان برای بسیاری از دانش‌آموزان نه صرفاً ابزاری برای سنجش یادگیری، بلکه موقعیتی تهدیدکننده و اضطراب‌آور تلقی می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزان امتحان را به‌عنوان تهدیدی برای ارزشمندی شخصی، جایگاه اجتماعی یا رضایت والدین و معلمان تجربه می‌کنند، احتمال بروز واکنش‌های استرسی افزایش می‌یابد. این واکنش‌ها می‌توانند در سطح شناختی به شکل افکار منفی، نگرانی درباره شکست، ذهن‌مشغولی و کاهش تمرکز ظاهر شوند؛ در سطح هیجانی به اضطراب، ناامیدی و تنش منجر شوند؛ و در سطح رفتاری، موجب اجتناب از مطالعه، تعلل‌ورزی یا کاهش مشارکت در فعالیت‌های درسی شوند. مطالعات معاصر نیز نشان داده‌اند که استرس ادراک‌شده می‌تواند از طریق هیجان‌های مثبت و منفی، بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر بگذارد و از این مسیر، کیفیت درگیری و عملکرد تحصیلی را کاهش دهد (Cao et al., 2025). همچنین، بررسی نیمرخ‌های استرس تحصیلی نشان داده است که تداوم افکار نشخوارگرانه و تجربه استرس ادراک‌شده می‌تواند رفتارهای ناسازگارانه‌ای مانند تعلل در خواب و ناتوانی در مدیریت زمان را تقویت کند؛ موضوعی که خود به چرخه‌ای از خستگی، افت تمرکز و کاهش آمادگی امتحانی منجر می‌شود (Xiang et al., 2026).

یکی از پیامدهای مهم استرس امتحان، تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی به‌عنوان شاخصی از میزان یادگیری، کیفیت عملکرد آموزشی و موفقیت دانش‌آموز در دستیابی به اهداف درسی شناخته می‌شود. هرچند پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعددی مانند توانایی شناختی، کیفیت تدریس، حمایت خانواده، انگیزش، شرایط مدرسه و منابع آموزشی قرار دارد، اما نقش عوامل روان‌شناختی در آن بسیار اساسی است. دانش‌آموزانی که در موقعیت‌های امتحانی دچار فشار روانی شدید می‌شوند، ممکن است علی‌رغم برخورداری از دانش کافی، در زمان ارزیابی نتوانند عملکرد واقعی خود را نشان دهند. استرس شدید می‌تواند حافظه کاری را اشغال کند، بازیابی اطلاعات را مختل سازد، توجه را از تکلیف اصلی منحرف کند و احتمال خطا را افزایش دهد. در مقابل، دانش‌آموزانی که مهارت‌های مؤثر مقابله با استرس را فرا می‌گیرند، معمولاً قادرند با آرامش بیشتر، تمرکز بهتر و اعتماد بالاتر در موقعیت‌های امتحانی حاضر شوند. یافته‌های مرتبط با استرس، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی می‌تواند در رابطه میان فشارهای تحصیلی و عملکرد نقش تعدیل‌کننده داشته باشد و دانش‌آموزانی که باور بیشتری به توانایی خود دارند، در برابر اثرات منفی استرس مقاوم‌تر عمل می‌کنند (Zhao et al., 2025). از این رو، مداخله‌هایی که به کاهش استرس و افزایش احساس کنترل کمک کنند، می‌توانند زمینه بهبود پیشرفت تحصیلی را فراهم سازند.

درگیری تحصیلی نیز یکی دیگر از متغیرهای بنیادین در تبیین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی به میزان مشارکت فعال، تلاش، علاقه، تعهد، تمرکز و سرمایه‌گذاری شناختی و هیجانی دانش‌آموز در فرایند یادگیری اشاره دارد. دانش‌آموزان درگیر از نظر رفتاری در کلاس حضور فعال‌تری دارند، از نظر شناختی برای فهم عمیق‌تر مطالب تلاش می‌کنند و از نظر هیجانی نسبت به مدرسه و یادگیری احساس تعلق و علاقه بیشتری نشان می‌دهند. استرس امتحان می‌تواند این ابعاد را تضعیف کند؛ زیرا ذهن دانش‌آموز را از یادگیری به نگرانی درباره شکست، پیامدهای منفی امتحان یا قضاوت دیگران منحرف می‌سازد. از سوی دیگر، مدیریت مؤثر استرس می‌تواند ظرفیت دانش‌آموز برای حضور فعال در فرایند یادگیری را افزایش دهد. پژوهش‌های مرتبط با یادگیری زبان دوم نیز نشان داده‌اند که تنظیم هیجان و برداشت دانش‌آموز از استرس تحصیلی از پیش‌بین‌های مهم انگیزش تحصیلی هستند؛ بنابراین، کنترل هیجان‌های منفی و تقویت توانایی مدیریت فشار تحصیلی می‌تواند زمینه افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی را فراهم کند (Liang & Mao, 2025). این مسئله به‌ویژه برای دانش‌آموزان نوجوان اهمیت دارد، زیرا انگیزش و درگیری آنان در این دوره می‌تواند مسیر پیشرفت تحصیلی و نگرش آنان به مدرسه را در سال‌های بعدی شکل دهد.

از سوی دیگر، اعتمادبه‌نفس یکی از متغیرهای روان‌شناختی مهمی است که می‌تواند بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با موقعیت‌های تحصیلی و امتحانی اثر بگذارد. اعتمادبه‌نفس به باور فرد نسبت به توانایی‌ها، ارزشمندی، کفایت و قابلیت خود برای مواجهه با چالش‌ها اشاره دارد. دانش‌آموزانی که اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند، معمولاً در برابر شکست‌های موقت انعطاف‌پذیرتر هستند، از تلاش دست نمی‌کشند، تکالیف دشوار را تهدید تلقی نمی‌کنند و در موقعیت‌های ارزشیابی عملکرد ثابت‌تری نشان می‌دهند. در مقابل، ضعف اعتمادبه‌نفس می‌تواند موجب اجتناب از تلاش، نگرانی درباره ارزیابی دیگران، ترس از شکست و کاهش مشارکت آموزشی شود. در ادبیات داخلی نیز بر اهمیت تقویت اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان به‌عنوان عاملی مؤثر در رشد روانی، سازگاری تحصیلی و توانایی ابراز وجود تأکید شده است (Ghaffari, 2021; Sohrabi & Alborzi, 2016). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با اضطراب امتحان و خوداعتمادی دختران دبیرستانی نشان داده‌اند که مداخله‌های روان‌شناختی می‌توانند در کاهش اضطراب امتحان و ارتقای اعتمادبه‌نفس مؤثر باشند (Salehin et al., 2025). بنابراین، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان می‌تواند نه تنها به کاهش تنش امتحانی، بلکه به تقویت احساس کفایت و اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود کمک کند.

رابطه میان استرس، خودکارآمدی، اعتماد تحصیلی و رفتارهای تحصیلی ناسازگارانه نیز از ابعاد مهمی است که توجه به آن ضرورت دارد. خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز درباره توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و دستیابی به اهداف آموزشی اشاره دارد. هنگامی که دانش‌آموز از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشد، احتمال بیشتری دارد که در برابر دشواری‌های درسی پایداری کند، از راهبردهای یادگیری مؤثر استفاده نماید و شکست را به‌عنوان تجربه‌ای اصلاح‌پذیر تفسیر کند. در مقابل، استرس شدید می‌تواند احساس کارآمدی را کاهش دهد و دانش‌آموز را به سمت اجتناب یا تعلل سوق دهد. پژوهش‌های طولی نشان داده‌اند که میان استرس و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و تغییر در سطح استرس می‌تواند بر باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی تحصیلی خود اثر بگذارد (Liu et al., 2024). افزون بر این، سواد دیجیتال و اعتماد تحصیلی نیز می‌توانند در رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و تعلل‌ورزی نقش داشته باشند و نشان دهند که منابع شناختی و مهارتی دانش‌آموزان در کنار عوامل هیجانی، در شکل‌دهی رفتار تحصیلی آنان اهمیت دارند (Yuan et al., 2024). همچنین، رابطه میان عزت نفس، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی تحصیلی بیانگر آن است که کاهش باورهای مثبت فرد درباره خود می‌تواند با رفتارهای تأخیری و افت عملکرد آموزشی همراه شود (Turki et al., 2023).

استرس تحصیلی صرفاً مسئله‌ای مربوط به عملکرد آموزشی نیست، بلکه با سلامت روانی و بهزیستی دانش‌آموزان نیز ارتباط دارد. فشارهای مداوم تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز اضطراب، افسردگی، فرسودگی تحصیلی، احساس تنهایی، کاهش رضایت از زندگی و افت کیفیت روابط اجتماعی شوند. در میان دانش‌آموزان دختر، این مسئله می‌تواند اهمیت بیشتری داشته باشد؛ زیرا برخی مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان

و دانشجویان دختر در مواجهه با فشارهای تحصیلی ممکن است آسیب‌پذیری بیشتری در حوزه سلامت روان و بهزیستی نشان دهند (Imran, 2025). از سوی دیگر، پژوهش‌های انجام‌شده درباره نوجوانان نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی، استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای با یکدیگر مرتبط‌اند و کیفیت مقابله دانش‌آموز با فشارهای تحصیلی می‌تواند تعیین کند که استرس به رشد، تلاش و سازگاری منجر شود یا به اضطراب، افت عملکرد و فرسودگی بینجامد (Peerzada, 2024). در شرایط پس از همه‌گیری نیز، عواملی مانند تنهایی، استرس ادراک‌شده و فرسودگی تحصیلی بیش از گذشته مورد توجه قرار گرفته‌اند و نتایج نشان می‌دهد که پیامدهای روان‌شناختی فشارهای آموزشی می‌توانند حتی پس از بازگشت به وضعیت عادی آموزشی نیز ادامه یابند (Malakcioglu, 2024).

فرسودگی تحصیلی یکی از پیامدهای جدی و نسبتاً پایدار استرس تحصیلی است که با خستگی هیجانی، بدبینی نسبت به تحصیل و احساس ناکارآمدی تحصیلی مشخص می‌شود. زمانی که دانش‌آموز به‌طور مداوم خود را در برابر مطالبات آموزشی ناتوان احساس کند، احتمال دارد انگیزه خود را از دست بدهد، نسبت به درس بی‌علاقه شود و از مشارکت فعال در فرایند یادگیری فاصله بگیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استرس و فرسودگی تحصیلی ارتباط نزدیکی دارند و تاب‌آوری روان‌شناختی می‌تواند در کاهش پیامدهای منفی استرس نقش محافظتی ایفا کند (Al-Awad, 2024). همچنین، حمایت اجتماعی و تاب‌آوری روان‌شناختی می‌توانند در رابطه میان استرس ادراک‌شده و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشند؛ به این معنا که دانش‌آموزان برخوردار از حمایت و تاب‌آوری بیشتر، کمتر دچار فرسودگی ناشی از فشارهای تحصیلی می‌شوند (Hu et al., 2026). از این منظر، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله پیشگیرانه و ارتقایی در نظر گرفته شود؛ زیرا این آموزش‌ها با تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، بازسازی شناختی، آرام‌سازی، خودتنظیمی هیجانی و افزایش احساس تسلط، می‌توانند احتمال فرسودگی و افت تحصیلی را کاهش دهند.

راهبردهای مقابله‌ای و سبک‌های ارتباطی نیز در نحوه مواجهه دانش‌آموزان با استرس امتحان نقش مهمی دارند. همه دانش‌آموزان استرس را به یک شکل تجربه یا مدیریت نمی‌کنند؛ برخی از آنان با رویکرد مسئله‌مدار تلاش می‌کنند برنامه‌ریزی کنند، کمک بگیرند، زمان خود را تنظیم کنند و با تمرکز بر راه‌حل، موقعیت را مدیریت نمایند. برخی دیگر ممکن است به راهبردهای هیجان‌مدار ناسازگارانه مانند اجتناب، انکار، نگرانی مداوم یا خودسرزنی روی آورند. پژوهش‌های مرتبط با سبک‌های دلبستگی و کارآمدی مقابله نشان داده‌اند که تفاوت‌های فردی در امنیت روان‌شناختی و الگوهای ارتباطی می‌تواند بر کیفیت مقابله با استرس تحصیلی اثر بگذارد (Liao, 2025). همچنین، مطالعات مربوط به استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بسته به منابع شناختی، هیجانی و حمایتی خود، الگوهای متفاوتی از تجربه و مقابله با استرس دارند (Ahmadi et al., 2025). بنابراین، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان باید به‌گونه‌ای طراحی شود که به دانش‌آموزان کمک کند نشانه‌های استرس را شناسایی کنند، افکار ناکارآمد را کاهش دهند، راهبردهای سازگارانه را جایگزین واکنش‌های اجتنابی کنند و در موقعیت امتحان احساس کنترل بیشتری داشته باشند.

در سال‌های اخیر، اهمیت آموزش مهارت‌های کنترل استرس در محیط‌های آموزشی بیش از پیش برجسته شده است. این آموزش‌ها می‌توانند شامل آگاهی از ماهیت استرس، شناسایی افکار منفی، مدیریت زمان، تمرین آرام‌سازی، تنفس عمیق، بازسازی شناختی، افزایش خودگویی مثبت، برنامه‌ریزی امتحانی، تقویت مهارت حل مسئله و افزایش احساس خودکارآمدی باشند. چنین مداخله‌هایی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا امتحان را نه به‌عنوان تهدیدی غیرقابل کنترل، بلکه به‌عنوان موقعیتی قابل مدیریت تجربه کنند. در شرایط آموزش از راه دور و دوره همه‌گیری نیز نشان داده شده است که استرس تحصیلی و خودکارآمدی مقابله‌ای در دانش‌آموزان با یکدیگر ارتباط دارند و توانایی مقابله می‌تواند نقش مهمی در سازگاری با شرایط آموزشی دشوار داشته باشد (Regalado, 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه کنترل استرس، صرفاً برای بهبود نمره امتحان نیست، بلکه بخشی از آموزش مهارت‌های زندگی و ارتقای سلامت روانی در مدرسه محسوب می‌شود.

با وجود اهمیت گسترده استرس امتحان، بسیاری از برنامه‌های آموزشی مدارس همچنان بیشتر بر انتقال محتوای درسی تمرکز دارند و کمتر به مهارت‌های روان‌شناختی لازم برای مدیریت فشارهای تحصیلی می‌پردازند. این در حالی است که دانش‌آموزان، به‌ویژه دختران نوجوان، ممکن است برای مواجهه با شرایط امتحانی نیازمند آموزش مستقیم و ساختاریافته باشند. اگر دانش‌آموز نداند چگونه نگرانی‌های امتحانی خود را مدیریت کند، حتی تلاش درسی او نیز ممکن است به نتیجه مطلوب منجر نشود. از سوی دیگر، اگر دانش‌آموز مهارت کنترل استرس را فرا گیرد، می‌تواند از ظرفیت شناختی و انگیزشی خود بهتر استفاده کند، در فعالیت‌های یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشد و با اعتمادبه‌نفس بالاتری در امتحان حاضر شود. با توجه به اینکه مطالعات جدید به‌طور مکرر بر نقش استرس در فرسودگی، تعلل‌ورزی، انگیزش، خودکارآمدی، سلامت روان و عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند، بررسی اثربخشی مداخله‌های مدرسه‌محور برای کنترل استرس امتحان از ضرورت علمی و کاربردی برخوردار است (Cao et al., 2025; Liang & Mao, 2025; Liu et al., 2024; Zhang et al., 2025).

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر بود که با توجه به دسترسی پژوهشگر به جامعه مورد مطالعه و بر اساس ملاک‌های ورود پژوهش، به روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند و سپس به شیوه تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۲۰ نفر، جایگزین گردیدند. پس از هماهنگی با مسئولان مربوط و ارائه توضیحات لازم درباره هدف پژوهش، شیوه اجرا، مدت زمان مداخله، محرمانه بودن اطلاعات و حق خروج از پژوهش در هر مرحله، رضایت آگاهانه کتبی از شرکت‌کنندگان اخذ شد. در مرحله نخست، هر دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش به‌عنوان پیش‌آزمون پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل در طول اجرای پژوهش هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد و برای رعایت ملاحظات اخلاقی در فهرست انتظار قرار گرفت. پس از پایان جلسات آموزشی، مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد تا تغییرات ایجادشده در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس بررسی شود.

برای سنجش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان از پرسشنامه اعتمادبه‌نفس سرمد و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه به‌منظور ارزیابی میزان احساس ارزشمندی، خودباوری، اطمینان فرد به توانایی‌های خود و برداشت او از کفایت شخصی به کار گرفته شد. در پژوهش حاضر، این ابزار در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید تا مشخص شود آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان تا چه اندازه توانسته است موجب تغییر در سطح اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان شود. استفاده از این پرسشنامه با توجه به ماهیت روان‌شناختی متغیر اعتمادبه‌نفس و ارتباط آن با توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با موقعیت‌های ارزشیابی، امتحان و عملکرد تحصیلی، با هدف پژوهش تناسب داشت.

برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو استفاده شد. این ابزار برای سنجش میزان مشارکت، انگیزش، توجه، تلاش، پیگیری و سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری و امور تحصیلی به کار رفت. درگیری تحصیلی در این پژوهش به‌عنوان یکی از پیامدهای مهم آموزشی در نظر گرفته شد، زیرا دانش‌آموزانی که از توانایی بیشتری در کنترل استرس امتحان برخوردارند، معمولاً می‌توانند با تمرکز، انگیزه و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های درسی حضور یابند. این پرسشنامه در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد و نمرات حاصل از آن مبنای مقایسه وضعیت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفت.

برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه پیشرفت تحصیلی ولز استفاده شد. این ابزار با هدف سنجش وضعیت عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت و امکان بررسی تغییرات تحصیلی آنان را پیش و پس از اجرای مداخله فراهم ساخت. پیشرفت تحصیلی در این پژوهش به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی کارکرد آموزشی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد، زیرا استرس امتحان می‌تواند از طریق ایجاد نگرانی، کاهش تمرکز، اختلال در بازیابی اطلاعات و کاهش کارآمدی فردی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، استفاده از این ابزار به پژوهشگر کمک کرد تا اثربخشی آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان را بر یکی از مهم‌ترین پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان بررسی کند.

مداخله پژوهش شامل آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بود که بر اساس روش آموزشی سارا مک‌نامارا طراحی و اجرا شد. این برنامه آموزشی طی هشت جلسه و به‌صورت هفتگی برای گروه آزمایش برگزار گردید و مدت هر جلسه حدود ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود. محتوای جلسات بر آموزش مهارت‌هایی متمرکز بود که به دانش‌آموزان کمک می‌کردند نشانه‌های استرس امتحان را شناسایی کنند، افکار منفی و نگرانی‌های مرتبط با موقعیت امتحان را مدیریت نمایند، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده کنند، آرام‌سازی و کنترل تنش را تمرین کنند و با آمادگی روانی و شناختی بیشتری در موقعیت‌های ارزشیابی و امتحانی حاضر شوند. در طول دوره آموزشی، تلاش شد دانش‌آموزان علاوه بر آشنایی نظری با مفهوم استرس و پیامدهای آن، مهارت‌های عملی لازم برای کاهش اضطراب و افزایش احساس تسلط بر شرایط امتحان را نیز تمرین کنند. گروه کنترل در مدت اجرای مداخله هیچ آموزشی دریافت نکرد، اما پس از پایان پژوهش برای رعایت اصول اخلاقی، امکان بهره‌مندی آنان از آموزش در نظر گرفته شد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌ها بررسی و آماده‌سازی شد و سپس از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد برای توصیف ویژگی‌های نمونه و وضعیت متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده گردید. در بخش آمار استنباطی، پیش از آزمون فرضیه‌ها، مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس بررسی شد؛ از جمله برای ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک، برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون و برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی از آزمون مربوط استفاده شد. پس از تأیید مفروضه‌های لازم، به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در این تحلیل، نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم‌پراش کنترل گردید تا تفاوت نمرات پس‌آزمون دو گروه با دقت بیشتری بررسی شود. کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد.

یافته‌ها

از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه اول بود که به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند؛ به‌گونه‌ای که در هر گروه ۲۰ نفر حضور داشتند و هر دو گروه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. بررسی توزیع سنی شرکت‌کنندگان نشان داد که ۱۸ نفر از دانش‌آموزان معادل ۴۵ درصد در سن ۱۳ سال، ۸ نفر معادل ۲۰ درصد در سن ۱۴ سال و ۱۴ نفر معادل ۳۵ درصد در سن ۱۵ سال قرار داشتند. بنابراین، بیشترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان ۱۳ ساله و کمترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان ۱۴ ساله بود. این توزیع نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان از نظر دامنه سنی در محدوده رایج دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول قرار داشتند و حجم نمونه در دو گروه آزمایش و کنترل برابر بود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه آزمایش، میانگین	گروه آزمایش، انحراف معیار	گروه کنترل، میانگین	گروه کنترل، انحراف معیار
اعتمادبه‌نفس	پیش‌آزمون	۵۰.۹	۹.۷۶	۴۶.۹	۶.۷۸
اعتمادبه‌نفس	پس‌آزمون	۸۳.۹	۹.۳۰	۴۷.۶	۶.۵۶
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون	۳۲.۲	۰.۳۵۶	۳۸.۱	۰.۳۵
پیشرفت تحصیلی	پس‌آزمون	۵۵.۸	۰.۵۰	۴۲.۱	۰.۴۱
درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون	۴۷.۱	۱۰.۱۴	۴۷.۴	۱۰.۳
درگیری تحصیلی	پس‌آزمون	۵۹.۳۸	۱۲.۶	۴۹.۲۵	۱۰.۳

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین اعتمادبه‌نفس در گروه آزمایش از ۵۰.۹ در پیش‌آزمون به ۸۳.۹ در پس‌آزمون افزایش یافت، در حالی که در گروه کنترل تغییر قابل توجهی مشاهده نشد و میانگین از ۴۶.۹ به ۴۷.۶ رسید. در متغیر پیشرفت تحصیلی نیز میانگین گروه آزمایش از ۳۲.۲ در پیش‌آزمون به ۵۵.۸ در پس‌آزمون افزایش پیدا کرد، در حالی که میانگین گروه کنترل از ۳۸.۱ به ۴۲.۱ رسید. همچنین در متغیر درگیری تحصیلی، میانگین گروه آزمایش از ۴۷.۱ در پیش‌آزمون به ۵۹.۳۸ در پس‌آزمون افزایش یافت، اما در گروه کنترل این تغییر محدودتر بود و میانگین از ۴۷.۴ به ۴۹.۲۵ رسید. این الگوی توصیفی نشان می‌دهد که پس از اجرای آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان، گروه آزمایش در هر سه متغیر اعتمادبه‌نفس، پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی افزایش بیشتری نسبت به گروه کنترل داشته است.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های آماری مربوط بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد و نتایج نشان داد که سطح معناداری تمامی متغیرها در هر دو گروه و در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بزرگتر از ۰.۰۵ بود؛ بنابراین، مفروضه نرمال بودن داده‌ها برقرار بود. همچنین نتایج آزمون همگنی شیب‌های رگرسیونی نشان داد که تعامل بین پیش‌آزمون و گروه در متغیرهای اعتمادبه‌نفس، پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی معنادار نبود و در نتیجه مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی تأیید شد. افزون بر این، نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها نیز در هر سه متغیر معنادار نبود؛ به این معنا که واریانس‌های دو گروه در متغیرهای پژوهش همگن بودند. بر این اساس، شرایط لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس فراهم بود و از این آزمون برای مقایسه نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل اثر پیش‌آزمون استفاده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل اثر پیش‌آزمون

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	p
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۰۹۷.۰۲۴	۱	۲۰۹۷.۰۲۴	۲۱۲.۱۵۳	<۰.۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	گروه	۵۴۷.۵۹۸	۱	۵۴۷.۵۹۸	۵۵.۴۰۰	<۰.۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	خطا	۳۶۵.۷۲۶	۳۶	۱۰.۱۵	-	-
درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون	۷۷.۱۰۳	۱	۷۷.۱۰۳	۱۴.۹۸۹	<۰.۰۰۱
درگیری تحصیلی	گروه	۲.۰۳۲	۱	۲.۰۳۲	۴.۳۹۵	۰.۰۴۳
درگیری تحصیلی	خطا	۲۸۸.۰۵۶	۳۶	۸.۰۰۱	-	-
اعتمادبه‌نفس	پیش‌آزمون	۱۴۵.۴۲۲	۱	۱۴۵.۴۲۲	۱۱.۶۹۳	<۰.۰۰۱
اعتمادبه‌نفس	گروه	۱۶۲.۷۸۵	۱	۱۶۲.۷۸۵	۱۹.۴۵۲	<۰.۰۰۱
اعتمادبه‌نفس	خطا	۳۹۶.۵۸۷	۳۶	۱۱.۰۰۱	-	-

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی وجود داشت؛ به‌گونه‌ای که اثر گروه بر پیشرفت تحصیلی معنادار بود ($F=۵۵.۴۰۰$, $p<۰.۰۰۱$). این یافته بیانگر آن است که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که اثر گروه بر درگیری تحصیلی نیز معنادار بود ($F=4.395, p=0.043$)، بنابراین می‌توان گفت که مداخله آموزشی توانسته است درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش دهد. افزون بر این، اثر گروه بر اعتمادبه‌نفس نیز معنادار به دست آمد ($F=19.452, p<0.001$) و نشان داد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. در مجموع، یافته‌های استنباطی نشان می‌دهد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر هر سه متغیر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، بین گروه آزمایش و کنترل در هر سه متغیر وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس یافته‌ها، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شد و اثر گروه در این متغیر معنادار بود ($F=55.400, p<0.001$). همچنین، این آموزش توانست درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش دهد ($F=4.395, p=0.043$). افزون بر این، نتایج نشان داد که اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان گروه آزمایش پس از مداخله نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته است ($F=19.452, p<0.001$). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله روان‌شناختی - آموزشی مؤثر در بهبود پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مورد توجه قرار گیرد.

یافته نخست پژوهش نشان داد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار دارد. این نتیجه از آن جهت قابل تبیین است که استرس امتحان، از طریق افزایش نگرانی، اشغال ظرفیت حافظه کاری، کاهش تمرکز، ایجاد افکار مزاحم و تضعیف توانایی بازبایی اطلاعات، می‌تواند عملکرد واقعی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های ارزشیابی کاهش دهد. هنگامی که دانش‌آموزان تکنیک‌های کنترل استرس را می‌آموزند، می‌توانند نشانه‌های جسمانی و شناختی اضطراب را بهتر شناسایی کنند، افکار ناکارآمد درباره شکست را مدیریت نمایند و با آمادگی روانی بیشتری در امتحان حاضر شوند. در نتیجه، ظرفیت شناختی آنان به‌جای درگیر شدن با نگرانی و نشخوار ذهنی، در خدمت پردازش اطلاعات و پاسخ‌دهی مؤثر قرار می‌گیرد. این تبیین با یافته‌هایی همسو است که نشان داده‌اند استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه‌ای نزدیک دارند و کاهش فشار ادراک شده می‌تواند به بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی کمک کند (Hu et al., 2026; Zhang et al., 2025). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استرس تحصیلی می‌تواند از طریق سازوکارهایی مانند نشخوار فکری، تعلل‌ورزی و هیجان‌های منفی، کیفیت عملکرد تحصیلی را کاهش دهد؛ بنابراین، کاهش استرس امتحان می‌تواند مسیرهای مخرب یادگیری را محدود کند (Cao et al., 2025; Xiang et al., 2026).

اثر معنادار مداخله بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان با نقش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت نیز توضیح داد. دانش‌آموزانی که یاد می‌گیرند موقعیت امتحان را مدیریت کنند، احتمالاً احساس تسلط بیشتری بر شرایط دارند و این احساس تسلط می‌تواند باور آنان به توانایی انجام تکالیف تحصیلی را تقویت کند. خودکارآمدی تحصیلی از متغیرهایی است که در برابر اثرات منفی استرس نقش محافظتی دارد و می‌تواند رابطه میان فشارهای تحصیلی و عملکرد را تعدیل کند (Zhao et al., 2025). در واقع، وقتی دانش‌آموز باور داشته باشد که می‌تواند بر اضطراب خود غلبه کند، امتحان را کمتر به‌عنوان تهدید و بیشتر به‌عنوان موقعیتی قابل مدیریت تجربه می‌کند. یافته‌های طولی نیز نشان داده‌اند که استرس و خودکارآمدی تحصیلی با یکدیگر مرتبط‌اند و تغییر در سطح استرس می‌تواند بر احساس توانمندی تحصیلی اثر بگذارد (Liu et al., 2024). از این منظر، آموزش کنترل استرس امتحان نه تنها اضطراب موقعیتی را کاهش می‌دهد، بلکه از طریق افزایش احساس کفایت، برنامه‌ریزی بهتر و کاهش اجتناب تحصیلی، زمینه بهبود پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌سازد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شده است. درگیری تحصیلی به حضور فعال، تلاش مستمر، توجه، علاقه، مشارکت و سرمایه‌گذاری شناختی و هیجانی دانش‌آموز در فرایند یادگیری اشاره دارد. استرس امتحان می‌تواند این سازه را تضعیف کند؛ زیرا دانش‌آموز مضطرب بخش زیادی از انرژی روانی خود را صرف نگرانی، ترس از شکست و اجتناب از موقعیت‌های درسی می‌کند. در چنین وضعیتی، مشارکت کلاسی، تمرکز بر تکلیف، انگیزش درونی و علاقه به یادگیری کاهش می‌یابد. آموزش تکنیک‌های کنترل استرس می‌تواند با کاهش تنش، افزایش احساس کنترل و تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، زمینه بازگشت دانش‌آموز به فرایند فعال یادگیری را فراهم کند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند تنظیم هیجان و ادراک از استرس تحصیلی از پیش‌بین‌های مهم انگیزش تحصیلی هستند و مدیریت هیجان‌های منفی می‌تواند انگیزش و مشارکت تحصیلی را افزایش دهد (Liang & Mao, 2025). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با بهزیستی روان‌شناختی، استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای در نوجوانان نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد، کیفیت سازگاری و مشارکت تحصیلی را افزایش می‌دهد (Peerzada, 2024).

در تبیین بیشتر اثر مداخله بر درگیری تحصیلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان درگیر، معمولاً نسبت به تکالیف درسی احساس مسئولیت بیشتری دارند، از تلاش شناختی اجتناب نمی‌کنند و حضور فعال‌تری در موقعیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. اما استرس مزمن و نگرانی امتحانی می‌تواند آنان را به سمت رفتارهایی مانند تعلل‌ورزی، کاهش مطالعه، اجتناب از تکلیف و بی‌انگیزگی سوق دهد. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که استرس ادراک‌شده با تعلل‌ورزی تحصیلی ارتباط دارد و هیجان‌های منفی می‌توانند این رابطه را تقویت کنند (Cao et al., 2025). افزون بر این، رابطه میان عزت نفس، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی تحصیلی نشان می‌دهد که ضعف باورهای مثبت درباره خود با کاهش تلاش و تأخیر در انجام فعالیت‌های تحصیلی همراه است (Turki et al., 2023). بر این اساس، هنگامی که دانش‌آموزان تکنیک‌های کنترل استرس را فرا می‌گیرند، نه تنها از شدت نگرانی امتحانی آنان کاسته می‌شود، بلکه احتمال انجام به‌موقع تکالیف، مشارکت در یادگیری و استمرار در مطالعه نیز افزایش می‌یابد. این فرایند می‌تواند به افزایش درگیری تحصیلی منجر شود.

یافته سوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان موجب افزایش معنادار اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان شده است. اعتمادبه‌نفس در محیط تحصیلی به احساس توانمندی، ارزشمندی، کفایت و باور دانش‌آموز نسبت به امکان موفقیت در تکالیف و موقعیت‌های آموزشی مربوط است. دانش‌آموزی که تحت فشار شدید امتحان قرار دارد، ممکن است توانایی‌های واقعی خود را کمتر از حد واقعی ارزیابی کند و در نتیجه، با ترس، اجتناب و نگرانی وارد موقعیت امتحان شود. آموزش کنترل استرس می‌تواند با تقویت خودآگاهی، کاهش افکار منفی، تمرین آرام‌سازی و افزایش تجربه موفقیت در مدیریت اضطراب، احساس کفایت و اعتمادبه‌نفس را افزایش دهد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که بر اهمیت تاب‌آوری و تقویت اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Ghaffari, 2021). همچنین، مطالعات داخلی نشان داده‌اند که سطح خلاقیت و تجارب مثبت آموزشی می‌تواند در شکل‌گیری اعتمادبه‌نفس واقعی و ایده‌آل نقش داشته باشد و تقویت توانمندی‌های فردی، زمینه رشد باورهای مثبت نسبت به خود را فراهم می‌سازد (Sohrabi & Alborzi, 2016).

نتیجه مربوط به اعتمادبه‌نفس با پژوهش‌هایی که اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اضطراب امتحان و خودباوری دانش‌آموزان دختر را بررسی کرده‌اند نیز همخوان است. در این زمینه، یافته‌های مربوط به اثربخشی درمان پارادوکس بر اضطراب امتحان و اعتمادبه‌نفس دختران دبیرستانی نشان داده است که مداخله‌های هدفمند می‌توانند ضمن کاهش اضطراب، اعتمادبه‌نفس تحصیلی را ارتقا دهند (Salehin et al., 2025). این همسویی نشان می‌دهد که کاهش اضطراب امتحان و افزایش اعتمادبه‌نفس دو فرایند جدا از هم نیستند، بلکه به‌صورت متقابل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد واکنش‌های استرسی خود را مدیریت کند، احساس تسلط بیشتری تجربه می‌کند و همین احساس تسلط به تقویت اعتمادبه‌نفس منجر می‌شود. از سوی دیگر، افزایش اعتمادبه‌نفس نیز می‌تواند اضطراب امتحان را کاهش دهد؛ زیرا دانش‌آموز خود را قادر به مواجهه با چالش‌های امتحانی می‌داند. بنابراین، آموزش تکنیک‌های کنترل استرس می‌تواند از طریق چرخه‌ای مثبت، هم نگرانی امتحانی را کاهش دهد و هم خودباوری تحصیلی را افزایش دهد.

یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه نقش عوامل حمایتی و مقابله‌ای نیز با ادبیات پژوهشی پیشین قابل تبیین است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تاب‌آوری، حمایت اجتماعی و راهبردهای مقابله‌ای نقش مهمی در کاهش پیامدهای منفی استرس تحصیلی و فرسودگی دارند (Al-Awad, 2026; Hu et al., 2024). همچنین، سبک‌های دلبستگی و کارآمدی مقابله‌ای می‌توانند نحوه مواجهه فرد با استرس تحصیلی را شکل دهند و افرادی که از الگوهای مقابله‌ای مؤثرتر برخوردارند، در مدیریت فشارهای آموزشی موفق‌تر عمل می‌کنند (Liao, 2025). در همین راستا، پژوهش مربوط به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری نیز نشان می‌دهد که استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای از عوامل تعیین‌کننده در سازگاری آموزشی دانش‌آموزان هستند (Ahmadi et al., 2025). بنابراین، مداخله حاضر از طریق آموزش راهبردهای عملی برای مواجهه با استرس، توانسته است منابع مقابله‌ای دانش‌آموزان را فعال کند و از این طریق بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و اعتمادبه‌نفس آنان اثر بگذارد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌هایی همسو است که نشان داده‌اند استرس تحصیلی می‌تواند سلامت روان، کیفیت زندگی و فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. مطالعات انجام‌شده بر دانشجویان دختر نشان داده‌اند که استرس تحصیلی با سلامت روان و بهزیستی رابطه دارد و فشارهای آموزشی می‌توانند آسیب‌پذیری روان‌شناختی را افزایش دهند (Imran, 2025). همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده پس از همه‌گیری نشان داده‌اند که تنهایی هیجانی، استرس ادراک‌شده و فرسودگی تحصیلی همچنان از مسائل مهم محیط‌های آموزشی هستند (Malakcioglu, 2024). در میان دانشجویان دندان‌پزشکی نیز فرسودگی تحصیلی با اضطراب، استرس، افسردگی و کیفیت زندگی ارتباط داشته است (Valdivia-Mondragón et al., 2025). هرچند جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول بودند، اما همسویی نتایج با این مطالعات نشان می‌دهد که استرس تحصیلی در سطوح مختلف آموزشی می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای داشته باشد و آموزش مهارت‌های کنترل استرس از سنین پایین‌تر می‌تواند اقدامی پیشگیرانه و رشدمحور محسوب شود.

نتایج حاضر همچنین با یافته‌هایی هماهنگ است که بر نقش خودکارآمدی مقابله‌ای، اعتماد تحصیلی و مهارت‌های فردی در کاهش پیامدهای استرس تأکید دارند. در شرایط آموزش از راه دور، استرس تحصیلی و خودکارآمدی مقابله‌ای دانش‌آموزان با یکدیگر ارتباط داشته‌اند و توانایی دانش‌آموز در مقابله با فشارهای آموزشی، نقش مهمی در سازگاری او داشته است (Regalado, 2024). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سواد دیجیتال می‌تواند از طریق افزایش اعتماد تحصیلی و خودکارآمدی، با تعلل‌ورزی تحصیلی مرتبط باشد (Yuan et al., 2024). بر این اساس، می‌توان گفت که هر نوع مداخله‌ای که منابع فردی دانش‌آموز را افزایش دهد، اعم از مهارت کنترل استرس، خودکارآمدی، اعتماد تحصیلی یا مهارت‌های شناختی، می‌تواند زمینه بهبود رفتارهای تحصیلی را فراهم کند. آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان در پژوهش حاضر نیز احتمالاً از همین مسیر عمل کرده است؛ یعنی با افزایش احساس کنترل، کاهش هیجان‌های منفی، بهبود آمادگی روانی و تقویت باور به توانایی، موجب ارتقای پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی شده است.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان می‌تواند بر سه سطح مهم اثرگذار باشد: نخست، در سطح شناختی و عملکردی، از طریق کاهش اشتغال ذهنی و افزایش تمرکز، موجب بهبود پیشرفت تحصیلی می‌شود؛ دوم، در سطح انگیزشی و رفتاری، از طریق افزایش مشارکت، تلاش و حضور فعال در فعالیت‌های درسی، درگیری تحصیلی را ارتقا می‌دهد؛ و سوم، در سطح روان‌شناختی، از طریق افزایش احساس کفایت، تسلط و خودباوری، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. این یافته‌ها بیانگر آن است که مداخله‌های مدرسه‌محور مبتنی بر کنترل استرس امتحان می‌توانند در کنار آموزش رسمی، بخشی از خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناختی مدارس باشند و به ارتقای کیفیت یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کنند.

این پژوهش با وجود یافته‌های کاربردی، دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه نمونه پژوهش فقط شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان نهبندان بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر، سایر پایه‌های تحصیلی و مناطق جغرافیایی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. دوم آنکه حجم نمونه محدود بود و هر گروه شامل ۲۰ نفر بود؛ از این رو، اگرچه نتایج از

نظر آماری معنادار به دست آمد، اما انجام پژوهش با نمونه‌های بزرگ‌تر می‌تواند اعتبار بیرونی یافته‌ها را افزایش دهد. سوم آنکه پژوهش حاضر با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون انجام شد و فاقد مرحله پیگیری بلندمدت بود؛ بنابراین، پایداری اثرات مداخله در طول زمان مشخص نیست. همچنین، بخشی از داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شد و ممکن است پاسخ‌ها تحت تأثیر ادراک فردی، تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی یا شرایط روانی لحظه‌ای دانش‌آموزان قرار گرفته باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جنسیت، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و مناطق جغرافیایی بررسی شود تا امکان تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. همچنین، انجام پژوهش‌های طولی همراه با مرحله پیگیری چندماهه می‌تواند نشان دهد که اثرات مداخله تا چه اندازه در طول زمان پایدار می‌ماند. در مطالعات آینده می‌توان نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری، حمایت اجتماعی، اضطراب امتحان، سبک‌های مقابله‌ای، انگیزش تحصیلی و تنظیم هیجان را نیز بررسی کرد تا سازوکارهای اثرگذاری این مداخله روشن‌تر شود. افزون بر این، مقایسه آموزش کنترل استرس امتحان با سایر مداخله‌های روان‌شناختی - آموزشی مانند آموزش ذهن‌آگاهی، آموزش راهبردهای خودتنظیمی، درمان شناختی - رفتاری گروهی و آموزش مهارت‌های مطالعه می‌تواند به شناسایی مداخله‌های مؤثرتر برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزی کمک کند.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس آموزش تکنیک‌های کنترل استرس امتحان را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مشاوره‌ای و مهارت‌آموزی دانش‌آموزان در نظر بگیرند. مشاوران مدرسه می‌توانند کارگاه‌های منظم در زمینه شناسایی نشانه‌های استرس، مدیریت افکار منفی، آرام‌سازی، تنفس عمیق، برنامه‌ریزی امتحانی، مدیریت زمان و افزایش خودگویی مثبت برگزار کنند. همچنین، لازم است معلمان با اصول اولیه مدیریت استرس تحصیلی آشنا شوند تا در فضای کلاس، فشار روانی غیرضروری ایجاد نکنند و به دانش‌آموزان برای مواجهه سازگانه با امتحان کمک کنند. والدین نیز می‌توانند از طریق آموزش‌های مدرسه‌ای یاد بگیرند که انتظارات تحصیلی خود را به شکلی حمایت‌گرانه و واقع‌بینانه بیان کنند و به‌جای تشدید نگرانی امتحانی، احساس امنیت و اعتمادبه‌نفس فرزندان خود را تقویت نمایند. اجرای چنین برنامه‌هایی می‌تواند موجب بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش درگیری آموزشی و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic stress and test-related stress are among the most influential psychological factors affecting students' learning, classroom participation, academic functioning, and self-perceptions. During early adolescence, students encounter increasing academic demands, more formal assessment situations, stronger expectations from parents and teachers, and greater sensitivity to peer comparison. In this context, examination situations may be experienced not merely as academic evaluations but as emotionally threatening events that challenge students' perceived competence and personal worth. When stress becomes intense or poorly regulated, it can impair concentration, disrupt retrieval of learned material, reduce motivation, and weaken students' confidence in their ability to perform successfully. Recent evidence has shown that academic stress is associated with burnout, negative emotions, procrastination, reduced self-efficacy, and psychological distress across different educational populations (Cao et al., 2025; Hu et al., 2026; Valdivia-Mondragón et al., 2025; Zhang et al., 2025). Stress may also contribute to maladaptive cognitive patterns such as rumination and bedtime procrastination, which can indirectly reduce readiness for learning and examination performance (Xiang et al., 2026). Moreover, academic stress has been linked to mental health difficulties among female students, suggesting that girls may require targeted psychological and educational support to cope effectively with

academic pressure (Imran, 2025). Academic performance is not determined only by cognitive ability or instructional quality; it is also shaped by students' emotional regulation, coping resources, motivation, self-efficacy, and confidence. Studies indicate that self-efficacy can moderate the relationship between academic stressors and academic performance, while perceived stress can undermine academic self-efficacy over time (Liu et al., 2024; Zhao et al., 2025). In addition, emotion regulation and students' perceptions of academic stress have been identified as important predictors of academic motivation, emphasizing that students' engagement in learning depends partly on how they manage academic pressure (Liang & Mao, 2025). Coping efficiency, attachment-related differences, and access to adaptive coping strategies also influence how students respond to stressful academic situations (Liao, 2025; Peerzada, 2024). In school settings, academic engagement is a critical indicator of students' active participation, persistence, attention, emotional investment, and cognitive effort. High stress may reduce engagement by increasing avoidance, worry, and academic procrastination. Conversely, when students learn stress management strategies, they may experience greater control, improved readiness, and stronger involvement in academic tasks. Research has also shown that coping self-efficacy, resilience, social support, and psychological resources can reduce the negative consequences of academic stress and burnout (Al-Awad, 2024; Malakcioglu, 2024; Regalado, 2024). Self-confidence is another key psychological construct in academic functioning. Students with higher self-confidence are more likely to approach academic tasks with persistence, tolerate temporary failure, and participate actively in classroom and examination situations. Previous work has emphasized the importance of resilience and self-confidence enhancement among students, as well as the role of positive self-perception in educational adjustment (Ghaffari, 2021; Sohrabi & Alborzi, 2016). Related studies also suggest that psychological interventions can reduce test anxiety and improve self-confidence among female high school students (Salehin et al., 2025). Furthermore, academic confidence and self-efficacy are associated with lower academic procrastination and more adaptive academic behavior (Turki et al., 2023; Yuan et al., 2024). Academic stress and coping strategies may differ among students with different learning profiles, indicating the need for structured school-based interventions that strengthen students' coping abilities and academic adjustment (Ahmadi et al., 2025). Therefore, the present study examined the effect of training exam stress management techniques on academic achievement, academic engagement, and self-confidence among female lower secondary school students.

Methods and Materials

This study was applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of design. A pre-test–post-test design with a control group was used to evaluate the effectiveness of training exam stress management techniques. The statistical population included all female lower secondary school students in Nehbandan during the 2023–2024 academic year. The study sample consisted of 40 female students who were selected through purposive and convenience sampling based on accessibility and study inclusion criteria. After selection, participants were randomly assigned to two groups: an experimental group and a control group, with 20 students in each group. Before the intervention, both groups completed the pre-test measures. The experimental group then received the exam stress management training program, while the control group received no intervention during the study period and remained on a waiting list. After the completion of the intervention, both groups completed the post-test measures. The research instruments included a self-confidence questionnaire, an academic engagement questionnaire, and an academic achievement questionnaire. The self-confidence questionnaire was used to assess students' perceived competence, self-belief, and confidence in their abilities. The academic engagement questionnaire measured students' involvement, effort, motivation, participation, and investment in academic activities. The academic achievement questionnaire was used to evaluate students' academic performance and achievement-related functioning. The intervention consisted of eight training sessions based on exam stress management

techniques. Sessions were conducted weekly and lasted approximately 60 to 90 minutes. The program focused on helping students recognize signs of exam stress, identify negative thoughts related to examinations, manage worry, practice relaxation strategies, improve emotional control, and develop more adaptive coping responses to exam situations. Ethical considerations were observed by explaining the research purpose, ensuring confidentiality, obtaining informed consent, and allowing participants to withdraw from the study at any time. Data were analyzed using descriptive statistics and analysis of covariance. Before conducting covariance analysis, the assumptions of normality, homogeneity of variances, and homogeneity of regression slopes were examined.

Findings

The demographic results showed that all participants were female lower secondary school students. The total sample included 40 students, with 20 students in the experimental group and 20 students in the control group. Regarding age distribution, 18 students were 13 years old, representing 45% of the sample; 8 students were 14 years old, representing 20%; and 14 students were 15 years old, representing 35%. Thus, the largest proportion of participants was 13 years old. Descriptive findings indicated that the mean score of self-confidence in the experimental group increased from 50.9 in the pre-test to 83.9 in the post-test, whereas the control group showed only a slight change from 46.9 to 47.6. For academic achievement, the experimental group mean increased from 32.2 in the pre-test to 55.8 in the post-test, while the control group mean increased from 38.1 to 42.1. For academic engagement, the experimental group mean increased from 47.1 in the pre-test to 59.38 in the post-test, whereas the control group mean changed from 47.4 to 49.25. These descriptive results showed greater improvement in the experimental group across all three outcome variables. The assumptions required for analysis of covariance were examined and supported. The Shapiro–Wilk test indicated that the distribution of the variables was normal. The results also supported the homogeneity of regression slopes and the homogeneity of variances. Therefore, analysis of covariance was used to compare the post-test scores of the experimental and control groups while controlling for pre-test scores. The results showed a significant effect of group on academic achievement after controlling for pre-test scores ($F=55.400$, $p<0.001$), indicating that exam stress management training significantly improved academic achievement. The effect of group on academic engagement was also significant ($F=4.395$, $p=0.043$), showing that the intervention increased students' academic engagement. In addition, the effect of group on self-confidence was significant ($F=19.452$, $p<0.001$), demonstrating that the intervention significantly increased self-confidence among students in the experimental group compared with the control group.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that training exam stress management techniques can be an effective educational and psychological intervention for female lower secondary school students. The significant improvement in academic achievement suggests that when students learn how to manage examination-related stress, they may become better able to concentrate, retrieve information, regulate worry, and perform according to their actual academic ability. Test stress can interfere with learning and performance by creating cognitive overload, negative self-talk, and emotional tension. The intervention appears to have reduced these barriers and enabled students to approach examination situations with greater psychological readiness. The significant improvement in academic engagement also shows that stress management training may strengthen students' active involvement in learning. When students feel less overwhelmed by examination pressure, they are more likely to participate in academic activities, maintain attention, invest effort, and remain motivated. This finding is important because engagement is not only a short-term classroom behavior but also a key pathway through which students develop more stable academic habits. The significant increase in self-confidence further suggests that the intervention enhanced students' perception of personal competence and control. Learning practical techniques for managing stress may help students reinterpret examination situations as manageable

rather than threatening. As students experience greater control over their emotional and cognitive responses, they may develop stronger confidence in their ability to succeed. Overall, the results show that exam stress management training affects students at multiple levels: it improves academic performance, increases engagement in learning, and strengthens self-confidence. These outcomes are particularly meaningful for female students in early adolescence, who may experience examination pressure alongside developmental, social, and emotional changes. The study supports the practical value of integrating structured stress management programs into school counseling and educational services. Schools can use such interventions to help students develop adaptive coping skills, reduce the negative effects of examination stress, and improve academic and psychological functioning. In conclusion, training exam stress management techniques is an effective intervention for improving academic achievement, academic engagement, and self-confidence among female lower secondary school students.

References

- Ahmadi, A., Adibsereshki, N., & Vahedi, M. (2025). Academic Stress and Coping Strategies among Students with and without Learning Disabilities. *Health and Development Journal*, 14(1), 1-6. <https://doi.org/10.34172/jhad.1170>
- Al-Awad, F. A. (2024). Academic Burnout, Stress, and the Role of Resilience in a Sample of Saudi Arabian Medical Students. *Medical Archives*, 78(1), 39. <https://doi.org/10.5455/medarh.2024.78.39-43>
- Cao, C., Chen, D., & Zhou, Y. (2025). Perceived stress and academic procrastination among higher vocational nursing students: The mediating roles of positive and negative emotions. *BMC Nursing*, 24(1), 36.
- Ghaffari, Z. (2021). Resilience and increasing self-confidence in students. National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective, Minab.
- Hu, F., Yaacob, N. R. N., & Zhang, F. (2026). Perceived stress and academic burnout among Chinese higher vocational students: The mediating roles of social support and psychological resilience. *Journal of International Students*, 16(3), 109-128. <https://doi.org/10.32674/1rhza525>
- Imran, M. (2025). The Impact of Academic Stress on the Mental Health and Well-Being of Higher Education's Female Students. *Res. J. Social Affairs*, 3(1), 317-325. <https://doi.org/10.71317/rjsa.003.01.0088>
- Liang, H., & Mao, X. (2025). Emotion Regulation and Perceptions of Academic Stress as Key Predictors of Academic Motivation in Second Language Learning. *PLoS One*, 20(8), e0327071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327071>
- Liao, J. M. (2025). Attachment Styles and Coping Efficiency: Navigating Academic Stress. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 92(1), 107-112. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.22968>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537.
- Malakcioglu, C. (2024). Emotional loneliness, perceived stress, and academic burnout of medical students after the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 15, 1370845. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370845>
- Peerzada, N. (2024). Psychological Well-Being, Academic Stress and Coping Strategies Among Adolescent Students. *Kuey*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i3.8596>
- Regalado, R. A. (2024). Academic Stress and Coping Self-Efficacy of Senior High School Students Attending Distance Learning During Sars-Cov-2 Pandemic. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 21(1), 39-66. <https://doi.org/10.32890/mjli2024.21.1.2>
- Salehin, M., Asayesh, M. h., & Naghsh, Z. (2025). The Effectiveness of Paradox Therapy (PTC) on Test Anxiety and Self-Confidence of Female High School Students in Tehran: A Single-Subject Design. *counseling journal*, 24(93), 118. <https://doi.org/10.18502/qjcr.v24i93.19071>
- Sohrabi, N., & Alborzi, S. (2016). The effect of creativity level on the formation of real-ideal self-confidence. First Conference on Brilliant Talents in Iran, Shiraz.
- Turki, M., Sahnoun, F., Guermazi, A., Elleuch, O., Bennaceur, F., Halouani, N., Ellouze, S., & Aloulou, J. (2023). Relationship between self-esteem, self-efficacy and academic procrastination among medical students. *European Psychiatry*, 66(S1), S554-S554. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1169>
- Valdivia-Mondragón, G., Menacho-Rivera, J., & Huamani-Echaccaya, J. (2025). Academic Burnout Syndrome Associated with Anxiety, Stress, Depression, and Quality of Life in Peruvian Dentistry Students. *BMC Medical Education*, 25, 998. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07604-x>
- Xiang, B., Li, G., & Xiang, W. (2026). Academic stress profiles and bedtime procrastination among college students: The mediating role of rumination and the moderating effect of perceived stress. *Frontiers in psychology*, 17, 1784775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1784775>

- Yuan, X., Rehman, S., Altalbe, A., Rehman, E., & Shahiman, M. A. (2024). Digital literacy as a catalyst for academic confidence: exploring the interplay between academic self-efficacy and academic procrastination among medical students. *BMC Medical Education*, 24(1), 1317. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06329-7>
- Zhang, J., Meng, J., & Wen, X. (2025). The Relationship Between Stress and Academic Burnout in College Students: Evidence From Longitudinal Data on Indirect Effects. *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517920>
- Zhao, M., Maat, S. M., Azman, N., & Zheng, E. (2025). Stressors, achievement motivation, and academic performance among university faculty in China: The moderating effect of self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 62(1), 45-62.