

Article type: Research Article

The Effectiveness of Self-Efficacy Counseling on Academic Motivation and Personal Identity and Academic Stress among High School Students

Shiva Zareei¹ , Azra Mohammadpanah Ardakan^{2✉} , Fatemeh Behjati Ardakani³ , Atefeh Rahimnejad⁴ 

1. M.A. in School Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran. E-mail: zareei.sh@stu.ardakan.ac.ir
2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran. E-mail: azramohammadpanah@ardakan.ac.ir
3. Assistant Professor of Consulting, Faculty of Humanities and Social sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran. E-mail: behjati@ardakan.ac.ir
4. Master of General Psychology Student, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran. E-mail: atefehrahimnejad@stu.ardakan.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 24 January 2025

Revised form 2 August 2025

Accepted 19 October 2025

Keywords:

Self-efficacy Counseling,
Academic Motivation,
Personal Identity,
Academic Stress,
Students.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to determine the effectiveness of self-efficacy counseling on academic motivation, personal identity, and academic burnout among middle school students.

Methods: This study was conducted using a quasi-experimental method with a nonequivalent control group design and a follow-up period on all female middle school students in Meybod in the academic year 2021-2022. A convenience sample of 30 students was randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). Participants completed the Sherer et al. (1982) Self-Efficacy Scale, the Vallerand et al. (1992) Academic Motivation Scale, the Berzonsky (1989) Identity Style Inventory, and the Ang and Huan (2006) Academic Burnout Scale. After group assignment, the experimental group received a 10-session, 90-minute self-efficacy counseling protocol. A follow-up was conducted one month after the post-test. Data were analyzed using SPSS version 26 and repeated measures ANOVA.

Results: The findings revealed that self-efficacy counseling significantly increased mean scores of academic motivation ($P < 0.001$), personal identity, informational identity, normative identity, and identity commitment, while decreasing mean scores of identity diffusion/avoidance ($P < 0.001$). Additionally, the intervention significantly reduced academic burnout in middle school students ($P < 0.001$). The follow-up study indicated the sustainability of the intervention's effects over time ($P < 0.001$).

Conclusions: The results support the effectiveness of self-efficacy counseling in enhancing academic motivation, personal identity, and reducing academic burnout among middle school students.

Cite this article: Zareei, Sh., Mohammadpanah Ardakan, A., Behjati Ardakani, F. & Rahimnejad, A. (2026). The Effectiveness of Self-Efficacy Counseling on Academic Motivation and Personal Identity and Academic Stress among High School Students. *Cognit Strateg Learn*, 14(26), 21-37. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.30412.2767>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

Adolescence is a critical stage of development, marked by significant changes in psychological, social, and academic domains. According to Erikson's theory, the formation of identity is one of the primary tasks of adolescence (Erikson, 1968). Adolescents also face academic stress, which can be exacerbated by external expectations and competitive environments, leading to negative impacts on their mental health and academic performance (Lazarus & Folkman, 1984).

Self-efficacy, a concept introduced by Bandura, refers to individuals' beliefs in their capabilities to organize and execute actions required to manage prospective situations (Bandura, 1997). High self-efficacy enhances resilience, motivation, and the ability to approach challenges positively (Schunk, 1991). This study investigates whether self-efficacy counseling can effectively improve academic motivation, strengthen personal identity, and reduce academic stress among high school students. This study examines whether self-efficacy counseling can improve academic motivation, enhance personal identity, and reduce academic stress among students?

2. Materials and Methods

This study employed a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group. The statistical population comprised first-level female secondary students in Meybod city during the 2021-2022 academic year. Using available sampling methods, 30 students were randomly assigned to experimental and control groups (15 students each). The experimental group participated in 10 self-efficacy counseling sessions, each lasting 90 minutes, based on a structured protocol. The control group received no intervention. Standardized measurement tools included:

1. Self-Efficacy Questionnaire (Scherer et al., 1982)
2. Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992)
3. Identity Style Inventory (Berzonsky, 1989)
4. Academic Stress Inventory (Ang & Hwan, 2006)

Data were analyzed using SPSS 26. Descriptive statistics and repeated measures ANOVA were applied to compare pre-test, post-test, and follow-up results.

3. Results

The intervention demonstrated significant positive effects on the experimental group. Detailed findings are as follows:

1. Academic Motivation: Significant improvement in post-test scores (Mean: 101.27, SD: 13.14) compared to the pre-test (Mean: 79.27, SD: 7.05) and the control group ($p < 0.001$). Follow-up scores (Mean: 101.73, SD: 12.48) confirmed the sustainability of these results.

2. Personal Identity:

- Informational Identity: Increased significantly from pre-test (Mean: 24.87, SD: 3.42) to post-test (Mean: 36.00, SD: 5.37) and remained stable during follow-up (Mean: 32.13, SD: 6.14).
- Normative Identity: Improved from pre-test (Mean: 19.67, SD: 2.63) to post-test (Mean: 28.93, SD: 4.59).
- Confusion/Avoidance Identity: Decreased significantly in post-test (Mean: 26.60, SD: 3.96) compared to pre-test (Mean: 31.20, SD: 3.16).

3. Academic Stress:

- Pre-test scores (Mean: 26.73, SD: 4.30) reduced significantly in the post-test (Mean: 21.33, SD: 7.20) and sustained during follow-up (Mean: 21.20, SD: 6.47).

The repeated measures ANOVA confirmed significant group-by-time interactions for all variables ($p < 0.001$). For a clearer visualization, Table 1 summarizes the mean and standard deviation of the key variables across pre-test, post-test, and follow-up phases.

Table1. Mean and Standard Deviation of Key Variables across Pre-test, Post-test, and Follow-up Phases

Variable	Phase	Mean (SD)	p-value
Academic Motivation	Pre-test	79.27 (7.05)	<0.001
	Post-test	101.27 (13.14)	
	Follow-up	101.73 (12.48)	
Informational Identity	Pre-test	24.87 (3.42)	<0.001
	Post-test	36.00 (5.37)	
	Follow-up	32.13 (6.14)	
Academic Stress	Pre-test	26.73 (4.30)	<0.001
	Post-test	21.33 (7.20)	
	Follow-up	21.20 (6.47)	

4. Discussion and Conclusion

The study's findings revealed that self-efficacy counseling significantly impacts academic motivation, personal identity, and reducing academic stress, with sustained effects over time. These results align with previous studies, such as Moradi et al. (2023), Sophia et al. (2023), and Wei et al. (2019). Self-efficacy, a core concept in Bandura's (1995) social cognitive theory, enhances individuals' motivation to tackle challenges and improves personal identity by fostering confidence and motivation. In the context of reducing academic stress, high self-efficacy boosts the ability to manage academic obstacles effectively. However, limitations such as convenience sampling and reliance on questionnaires as the primary research tool constrain the generalizability of the findings. Future studies are recommended to explore different groups, such as male students and parents.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

اثربخشی مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول

شیوا زارعی^۱، عذرا محمدپناه اردکان^۲، فاطمه بهجتی اردکانی^۳، عاطفه رحیم‌نژاد^۴

۱. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران. رایانامه: zareei.sh@@stu.ardakan.ac.ir
۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران. رایانامه: azramohammadpanah@ardakan.ac.ir
۳. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران. رایانامه: behjati@ardakan.ac.ir
۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران. رایانامه: atefehrahimnejad@stu.ardakan.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخچه مقاله:	هدف: این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۵	روش: پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نابرابر همراه با دوره پیگیری انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) جاییابی شدند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، سبک هویت برزونسکی (۱۹۸۹) و تنیدگی تحصیلی آنگ و هوان (۲۰۰۶) پاسخ دادند. پس از انتخاب گروه‌ها، پروتکل مشاوره خودکارآمدی طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش آموزش ارائه شد. یک ماه پس از اجرای پس‌آزمون، مرحله پیگیری صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، استفاده شد.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۱	یافته‌ها: یافته‌های پژوهش بیان می‌دارند که مشاوره خودکارآمدی باعث افزایش میانگین نمرات انگیزش تحصیلی ($P < ۰/۰۰۱$)، افزایش میانگین نمرات هویت فردی، هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، تعهد هویت و کاهش میانگین نمرات هویت سردرگمی/اجتنابی شده است ($P < ۰/۰۰۱$) و همچنین نمرات تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه را نیز کاهش داده است ($P < ۰/۰۰۱$). مطالعه پیگیری نیز بیانگر پایداری اثر مداخله در طول زمان بوده است ($P < ۰/۰۰۱$).
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۷	نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از تاثیرگذاری مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی، هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول حمایت می‌کنند.
کلیدواژه‌ها: مشاوره خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، هویت فردی، تنیدگی تحصیلی، دانش‌آموزان	

استناد: زارعی، شیوا، محمدپناه اردکان، عذرا، بهجتی اردکانی، فاطمه و رحیم‌نژاد، عاطفه (۱۴۰۵). اثربخشی مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۴(۲۶)، ۳۷-۲۱.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogv.2025.30412.2767>

۱. مقدمه

نوجوانی دوره‌ای است که با تغییرات قابل توجه جسمی، روانی و اجتماعی همراه است و چالش‌های ویژه‌ای را برای رشد تحصیلی و هویت‌یابی فرد ایجاد می‌کند. در این دوره، بحران هویت، تنیدگی تحصیلی و مشکلات انگیزشی از مهم‌ترین مسائل پیش روی نوجوانان هستند که در صورت مدیریت نشدن، سلامت روان و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (دی‌جانکپی پر^۱، ۲۰۱۶؛ بیابانگرد، ۱۳۹۰). هویت فردی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی رشد شخصیت، از طریق خودآگاهی و ارزش‌های شخصی شکل می‌گیرد و زمینه شناخت و پذیرش توانایی‌ها، تعیین اهداف و سازگاری با چالش‌ها را فراهم می‌سازد. تجربه‌های موفق در این دوره می‌تواند نوجوانان را در مسیر هویت‌یابی مطلوب هدایت کند، در حالی که مشکلات هویتی ممکن است منجر به ناکامی در عملکرد تحصیلی و دشواری در مواجهه با تنیدگی‌های تحصیلی گردد (فیست^۲ و همکاران، ۱۳۹۴).

سبک‌های هویتی مختلف، از جمله اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم-اجتنابی، نشان‌دهنده تفاوت افراد در مواجهه با موقعیت‌های مبهم و دشوار است. افراد با سبک هویتی اطلاعاتی قدرت پذیرش و تحمل بیشتری در برابر موقعیت‌های ناشناخته دارند و فشار روانی کمتری را تجربه می‌کنند، در حالی که افراد با سبک هویتی هنجاری مقاومت بیشتری در برابر تغییر نشان می‌دهند و افراد سردرگم-اجتنابی با تعهد پایین و عزت‌نفس کمتر، در مواجهه با محیط‌های جدید دچار مشکل می‌شوند (برزونسکی و کوک^۳، ۲۰۰۵؛ برزونسکی و سولیوان^۴، ۱۹۹۲). این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که سبک هویتی با احساس خودکارآمدی ارتباط مستقیم دارد و می‌تواند بر توانایی نوجوانان در مقابله با چالش‌های تحصیلی و زندگی روزمره اثرگذار باشد. طبق پژوهشی رابطه سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با خودکارآمدی مثبت و رابطه سبک هویت سردرگم-اجتنابی با خودکارآمدی منفی بود (چوب فروش‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از دیگر مسائل مهم نوجوانی، تنیدگی تحصیلی است که بر اثر فشار تحصیلی و انتظارات معلمان، والدین و همسالان ایجاد می‌شود و به عنوان پریشانی ذهنی نسبت به شکست تحصیلی یا سرخوردگی پیش‌بینی شده تعریف می‌گردد (سوبرامانی و ون-کاتچلم^۵، ۲۰۱۹). تنیدگی تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که مطالبات محیطی از توانایی‌های انطباقی فرد فراتر رود و می‌تواند منجر به کاهش انگیزه، اعتماد به نفس و عملکرد تحصیلی گردد (زاژاکوا^۶ و همکاران، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنیدگی تحصیلی فراگیر می‌تواند در طولانی‌مدت علائم افسردگی و اضطراب را افزایش داده و توانایی دانش‌آموزان را برای دستیابی به اهداف تحصیلی مختل کند (هیکس^۷ و همکاران، ۲۰۰۹؛ امیر و بومیا^۸، ۲۰۱۱؛ مانیکاندن و نیثو^۹، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که تحت تنیدگی تحصیلی قابل توجهی هستند، انگیزه، علاقه و مشارکت در مطالعه خود را به تدریج از دست می‌دهند. این حالت تنیدگی اغلب با احساس مسخ شخصیت و کاهش حس موفقیت شخصی همراه است که در نهایت منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و رفاه کلی می‌شود (عطادخت و عبادی، ۱۴۰۱؛ قربانی و یازرلو، ۱۴۰۰).

در این میان، خودکارآمدی به عنوان یک متغیر کلیدی، نقش تعیین‌کننده‌ای در مدیریت تنیدگی تحصیلی و ارتقای انگیزش تحصیلی و هویت فردی دارد. بندورا^{۱۰} (۱۹۹۵، ۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور فرد در توانایی مواجهه با موقعیت‌ها و دستیابی به اهداف خاص تعریف کرده و نشان داده است که این باور می‌تواند رفتار، افکار و هیجانات فرد را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین وی بر این باور بود که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم‌کننده رفتار انسان است (بریمانی، ۱۳۹۹). علاوه بر این خودکارآمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی اساسی مطرح است که می‌تواند تأثیر عمده‌ای بر سطح اشتیاق و انگیزش تحصیلی داشته باشد (هاشمی نصرت‌آباد و مظفرثانی آذر، ۱۴۰۳). محققان یادآوری می‌کنند که باورهای خودکارآمدی در بستر اطلاعاتی سازوکارهایی مانند تعهدمندی، تلاش و پشتکار و استقامت، کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان را پیش‌بینی می‌کند (خدائی و رحیمی، ۱۴۰۳).

1. DeJonckheere

2. Feist

3. Berzonsky & Kuk

4. Berzonsky & Sullivan

5. Subramani & Venkatachalam

6. Zajacova

7. Hicks

8. Amir and Bomyea

9. Manikandan & Neethu

10. Bandura

پژوهش‌های متعدد نشان از تأثیر خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و تنیدگی ادراک‌شده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ دانش‌آموزانی که سطح خودکارآمدی بالایی دارند، مقاومت بیشتری در برابر عوامل استرس‌زا نشان می‌دهند و با انگیزه و پشتکار بیشتری به حل چالش‌های تحصیلی می‌پردازند (آکین^۱، ۲۰۰۸؛ لنت^۲ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لوزو و مک‌وارتر^۳، ۲۰۰۱). بنابراین، خودکارآمدی نه تنها بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارد بلکه به تثبیت هویت فردی و کاهش تنیدگی تحصیلی نیز کمک می‌کند (مرادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ بهرامی و عباسیان‌فرد، ۱۳۸۹).

انگیزش تحصیلی، به ویژه تعامل آن با خودکارآمدی، عامل دیگری است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. انگیزش می‌تواند درونی، ناشی از لذت و رضایت فردی، یا بیرونی، ناشی از پاداش‌ها و تقویت‌های محیطی باشد (لواسانی و همکاران، ۲۰۱۴؛ لطفی‌عظیمی و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۳). انگیزش تحصیلی به رفتارهایی اشاره دارد که به‌نوعی با عملکرد و موفقیت تحصیلی مرتبط هستند، از جمله اینکه مقدار تلاش یادگیرندگان چقدر است، چگونه تکالیف خود را به‌طور موثر تنظیم می‌کنند، چه فعالیت‌هایی را برای پیگیری تکالیف انتخاب می‌کنند و هنگام مواجهه شدن با موانع چقدر پایداری می‌نمایند (موسیوند و کابلی، ۱۴۰۱). انگیزش مانند آمادگی ذهنی یا رفتارهای ورودی یک پیش‌نیاز یادگیری به‌حساب می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است (هادی الشریفی و حسنی، ۱۴۰۴).

وقتی دانش‌آموزان از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردار باشند، به ظرفیت خود برای موفقیت در وظایف و چالش‌های تحصیلی باور دارند. این باور انگیزه و اشتیاق آن‌ها را افزایش می‌دهد زیرا آن‌ها با اعتماد به نفس و ذهنیت مثبت به مطالعات خود نزدیک می‌شوند. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، احتمالاً اهداف چالش‌برانگیزی را تعیین می‌کنند، در سختی‌ها پافشاری می‌کنند و حتی در صورت مواجهه با موانع، اشتیاق خود را حفظ می‌کنند (له‌راب گله و همکاران، ۱۴۰۳). تجربه‌های موفقیت‌آمیز در این زمینه نیز به افزایش اعتماد به نفس و ارتقای انگیزش منجر می‌شود و این چرخه باعث تثبیت هویت و کاهش تنیدگی تحصیلی می‌گردد.

با افزایش خودکارآمدی از طریق مشاوره، این فرضیه وجود دارد که این روش می‌تواند با تقویت اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان در تحقق اهدافشان، سبب ارتقای هویت آنان شده و تنیدگی تحصیلی آنان را کاهش دهد. بنابراین پژوهش حاضر درصدد آن است که تأثیر این متغیر را بسنجد و به پرسش اصلی این تحقیق پاسخ دهد که: مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی، هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع تحصیلی چه تأثیری دارد؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، از نوع نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نابرابر همراه با دوره پیگیری بوده که متغیر مستقل آن مشاوره خودکارآمدی و متغیرهای وابسته آن، انگیزش تحصیلی، هویت فردی و تنیدگی تحصیلی می‌باشند.

۲-۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند. به منظور نمونه‌گیری از نوع در دسترس، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای معیارهای ورود به پژوهش بودند، انتخاب شده و دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه، تشکیل شد. معیارهای ورود در این پژوهش بدین شرح بوده: الف) تمایل برای شرکت در جلسات، ب) رضایت والدین، پ) داشتن توانایی جسمی و شناختی لازم برای درک جلسات؛ ت) رعایت قوانین گروه و معیارهای خروج نیز شامل مواردی چون: الف) ابتلا به بیماری‌های واگیردار، بیماری و یا هر عامل جسمی تأثیرگذار بر نتایج پژوهش، ب) عدم پابندی به قوانین گروه، پ) غیبت بیش از یک جلسه، ت) عدم تمایل برای شرکت در جلسات بوده‌است. به‌منظور اجرای این پژوهش، از میان دبیرستان‌های دخترانه شهر میبد یک دبیرستان انتخاب شد سپس، با استفاده از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی، همه دانش‌آموزان دبیرستان انتخاب شده مورد آزمون قرار گرفتند. برحسب این پرسشنامه، دانش‌آموزانی که نمره خودکارآمدی پایین‌تر از

1. Akin

2. Lent

3. Luzzo & McWhirter

میانگین داشته باشند، مشخص شدند. از میان این دانش‌آموزان ۳۰ نفر به تصادف انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. مشاوره خودکارآمدی به شیوه‌ی آزموده شده توسط کوشکی و همکاران (۱۳۹۷)، تنها به گروه آزمایش و در طی ۱۰ جلسه ارائه شد.

۲-۲. ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی^۱ (GSEQ): این پرسشنامه‌ی ۱۷ سؤالی توسط شرر^۲ و همکاران (۱۹۸۲) طراحی شده است. در مقابل هر پرسش ۵ گزینه از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» وجود دارد و نمرات آن‌ها نیز از ۱ تا ۵ متغیر است. در این پرسشنامه ۶ پرسش به صورت مثبت و از راست به چپ و ۱۱ پرسش به صورت منفی و به صورت معکوس از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. پایین‌ترین نمره ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ است. نمرات بالا نشان‌دهنده احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. در پژوهش بیرامی و همکاران (۱۳۹۰) همسانی درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمده؛ روایی آن نیز در پژوهش عبدالهی عدلی‌انصار و فتیحی‌آذر (۱۳۸۴) تأیید شده است. همچنین آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۳ (AMS): پرسشنامه ۲۸ سؤالی والرند^۴ و همکاران (۱۹۹۲) برای سنجش انگیزش تحصیلی از سه مقیاس انگیزش درونی (با پرسش‌های برای دانستن، برای دستاورد و برای تجربه تحریک)، انگیزش بیرونی (با پرسش‌های تنظیم منسجم، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم برون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی) تشکیل شده است. در مقابل هر پرسش ۵ گزینه از «اصلاً» تا «کاملاً» وجود دارد و نمرات آن‌ها نیز از ۱ تا ۵ متغیر است. نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ میزان انگیزش تحصیلی ضعیف، نمرات بین ۷۰ تا ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی متوسط و نمرات بالای ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب در نظر گرفته می‌شود. روایی پرسشنامه توسط بادله، سکوت و توماج، (۱۳۹۶) تأیید شده و همسانی درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۹ محاسبه شد.

پرسشنامه سبک هویت^۵ (IAI-6G): پرسشنامه ۴۰ سؤالی سبک هویت که اثر برزونسکی (۱۹۸۹) است از چهار مقیاس سبک اطلاعاتی با ۱۱ پرسش، هنجاری با ۹ پرسش، سردرگم-اجتنابی با ۱۰ پرسش و تعهد هویت با ۱۰ پرسش تشکیل شده است. در مقابل هر پرسش ۵ گزینه از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» وجود دارد و نمرات آن‌ها نیز از ۱ تا ۵ متغیر است. پورمحمود (۱۳۹۸) در پژوهش خود با تأیید روایی پرسشنامه، همسانی درونی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۸ اعلام نموده است. همچنین آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۰ محاسبه شد.

پرسشنامه تنیدگی تحصیلی^۶ (ASQ): پرسشنامه ۹ سؤالی طراحی شده توسط آنگ و هوان^۷ (۲۰۰۶) برای سنجش تنیدگی تحصیلی استفاده می‌شود که دارای دو مقیاس است؛ مقیاس استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان که از طریق ۵ پرسش و مقیاس استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود که از طریق ۴ پرسش اندازه‌گیری می‌شود. در مقابل هر پرسش ۵ گزینه از «هرگز صدق نمی‌کند» تا «تقریباً همیشه صدق می‌کند» وجود دارد و نمرات آن‌ها نیز از ۱ تا ۵ متغیر است. پایین‌ترین نمره ۹ و بالاترین نمره ۴۵ است. نمرات بالا نشان از تنیدگی بیشتر تجربه‌شده توسط دانش‌آموز است. در پژوهش مرادیان (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و همسانی درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است. همچنین آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۴ محاسبه شد.

۲-۳. ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با کسب رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها و رعایت اصول اخلاقی مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات انجام شده و با شناسه اخلاق IR.YAZD.REC.1401.038 در دانشگاه یزد مصوب گردیده است.

1. General Self.efficacy Questionnaire
2. Sherer
3. Academic Motivation Survey
4. Vallerand
5. Identity Style Inventory with a Sixth.Grade reading level
6. Academic Stress Questionnaire
7. Ang & Huan

جدول ۱. خلاصه جلسات مشاوره خودکارآمدی (کوشکی، کرامتی و حسنی (۱۳۹۷)

جلسه	هدف کلی	محتوای آموزشی دقیق	روش تدریس و فعالیت‌ها	مدت زمان
اول	تقسیم‌بندی نمونه‌ها و اجرای پیش‌آزمون	تقسیم تصادفی دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و کنترل. اجرای پرسشنامه استاندارد پیش‌آزمون خودکارآمدی برای هر دو گروه. توضیح کلی روند کارگاه	توضیح روند، اجرای آزمون، پاسخ به سوالات اولیه	۹۰ دقیقه
دوم	آشنایی با مفهوم و ابعاد خودکارآمدی	تعریف خودکارآمدی (قضاوت فرد درباره توانایی‌هایش). تمایز بین خودکارآمدی و اعتماد به نفس. ویژگی‌های افراد با خودکارآمدی بالا	سخنرانی تعاملی، پرسش و پاسخ، بحث گروهی	۹۰ دقیقه
سوم	شناسایی و تقویت باورهای خودکارآمدی	راه‌های تقویت خودکارآمدی: ارزیابی افکار، شناسایی اهداف، خودپذیری، رویارویی با چالش‌ها، مقابله با باورهای نادرست	بحث گروهی، فعالیت انفرادی (انتظارات از خود)، فعالیت کلاسی (بیان ویژگی‌های مثبت)	۹۰ دقیقه
چهارم	آموزش اصول هدف‌گذاری مؤثر	تعریف هدف و دلایل هدف‌گذاری. معرفی و توضیح کامل ویژگی‌های هدف SMART (مشخص، قابل اندازه‌گیری، دست‌یافتنی، واقع‌بینانه، محدود به زمان)	سخنرانی، ارائه مثال‌های عینی، پرسش و پاسخ	۹۰ دقیقه
پنجم	الگوسازی و انگیزه‌بخشیدن از طریق مشاهده فرد موفق	معرفی یک فرد موفق (فارغ‌التحصیل دندانپزشکی) که با پشتکار و برنامه‌ریزی به هدفش رسید	میزبانی از مهمان ویژه، پرسش و پاسخ مستقیم، گفت‌وگوی تعاملی	۹۰ دقیقه
ششم	آموزش مدیریت و مقابله با تنیدگی (استرس)	تعریف تنیدگی و نشانه‌های آن. معرفی راهبردهای مقابله‌ای: مسئله‌مدار، هیجان‌مدار، اجتنابی. آموزش عملی تکنیک‌های آرام‌سازی (تنفس عمیق، تن‌آرامی، ذهن‌آگاهی)	سخنرانی، بحث، تمرین عملی گروهی تکنیک‌ها	۹۰ دقیقه
هفتم	آموزش و تمرین تصویرسازی ذهنی	تعریف تصویرسازی ذهنی و فواید آن. آموزش گام‌به‌گام یک تکنیک تصویرسازی همراه با آرمیدگی. معرفی کتاب برای مطالعه بیشتر	سخنرانی، تمرین عملی هدایت‌شده، پرسش و پاسخ	۹۰ دقیقه
هشتم	شناسایی و مدیریت افکار خودآیند منفی	آشنایی با نشانه‌های خلق منفی و افسردگی. شناسایی افکار خودآیند منفی و "باید"های غیرمنعطف. ارائه جایگزین‌های منطقی	بحث گروهی، فعالیت انفرادی (نوشتن افکار منفی)، گفت‌وگوی درمانی	۹۰ دقیقه
نهم	آگاهی از تأثیر تغذیه و فعالیت بدنی	تأثیر تغذیه بر تقویت هوش و حافظه، معرفی مواد غذایی ضروری. تأثیر کم‌خونی و فقر آهن بر مغز. اهمیت فعالیت بدنی منظم	سخنرانی تعاملی، پرسش و پاسخ، ارائه پیشنهادات عملی	۹۰ دقیقه
دهم	جمع‌بندی، اجرای پس‌آزمون و دادن بازخورد	مرور کلی مطالب. رفع ابهامات نهایی. اجرای پرسشنامه پس‌آزمون خودکارآمدی (گروه آزمایش). جمع‌بندی نهایی و بازخورد	پرسش و پاسخ، بحث گروهی، اجرای آزمون، جمع‌بندی	۹۰ دقیقه

روش تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. شاخص‌هایی از آمار توصیفی که در این پژوهش به کار رفته‌اند عبارتند از: شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف معیار و در سطح استنباطی نیز از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم افزار SPSS-26 استفاده شد.

۳. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا با ترسیم جدول توزیع فراوانی آزمودنی‌ها، به توصیف و ارائه خلاصه‌ای از ویژگی‌های کلی آزمودنی‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۲. توزیع فراوانی به تفکیک گروه آزمایش و گواه

گروه	فراوانی	درصد
آزمایش	۱۵	۵۰
گواه	۱۵	۵۰
جمع	۳۰	۱۰۰

با توجه به جدول فوق، ۱۵ نفر (۵۰ درصد) در گروه آزمایش و ۱۵ نفر (۵۰ درصد) نیز در گروه گواه شرکت داشته‌اند. همچنین اطلاعات آزمودنی‌ها به تفکیک پایه تحصیلی در جدول ۳ آمده است:

جدول ۳. توزیع فراوانی پایه تحصیلی به تفکیک گروه آزمایش و گواه

گروه	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد
آزمایش	هفتم	۴	۲۶/۷
	هشتم	۶	۴۰/۰
	نهم	۵	۳۳/۳
	جمع	۱۵	۱۰۰
گواه	هفتم	۴	۲۶/۷
	هشتم	۵	۳۳/۳
	نهم	۶	۴۰/۰
	جمع	۱۵	۱۰۰

در جدول ۴ اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل انگیزش تحصیلی، هویت فردی، و تنیدگی تحصیلی به تفکیک ارائه شده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار گروه‌های کنترل و آزمایش در متغیرهای پژوهش

متغیر	مراحل	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	۷۹/۲۷	۷/۰۵	۸۱/۵۳	۷/۳۴
	پس‌آزمون	۱۰۱/۲۷	۱۳/۱۴	۸۳/۲۷	۹/۱۵
	پیگیری	۱۰۱/۷۳	۱۲/۴۸	۸۲/۴۰	۹/۰۱
هویت اطلاعاتی	پیش‌آزمون	۲۴/۷۳	۳/۳۵	۲۴/۸۷	۳/۴۲
	پس‌آزمون	۳۶/۰۰	۵/۳۷	۲۵/۹۳	۲/۸۲
	پیگیری	۳۲/۱۳	۶/۱۴	۲۵/۴۷	۳/۱۴
	پیش‌آزمون	۱۹/۶۷	۲/۶۳	۲۰/۰۰	۲/۰۰
هویت هنجاری	پس‌آزمون	۲۸/۹۳	۴/۵۹	۲۰/۶۷	۲/۱۲
	پیگیری	۲۵/۶۷	۴/۶۷	۲۰/۱۳	۲/۰۳
هویت سردرگمی/اجتنابی	پیش‌آزمون	۳۱/۲۰	۳/۱۶	۳۰/۱۳	۳/۸۵
	پس‌آزمون	۲۶/۶۰	۳/۹۶	۲۹/۷۳	۳/۱۵
	پیگیری	۲۶/۸۷	۳/۷۲	۲۹/۴۰	۳/۰۹
تعهد هویت	پیش‌آزمون	۲۱/۴۰	۱/۸۱	۲۱/۴۷	۱/۸۸
	پس‌آزمون	۳۰/۰۷	۲/۸۴	۲۲/۲۷	۱/۹۱
	پیگیری	۲۸/۴۰	۲/۵۵	۲۴/۲۷	۲/۵۷
تنیدگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۸/۰۷	۴/۳۰۱	۲۶/۷۳	۲/۴۳
	پس‌آزمون	۲۱/۳۳	۷/۲۰۸	۲۵/۵۳	۲/۱۳
	پیگیری	۲۱/۲۰	۶/۴۷۲	۲۵/۶۷	۹/۵۸

برای استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌های مکرر، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۵. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در مورد نرمال بودن توزیع نمرات پیش‌آزمون به تفکیک گروه

متغیر	گروه	آماره	معنی‌داری
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۰/۹۰۸	۰/۱۲۶
	کنترل	۰/۹۳۹	۰/۳۲۷
هویت اطلاعاتی	آزمایش	۰/۹۶۰	۰/۶۹۴
	کنترل	۰/۹۲۷	۰/۲۴۷
هویت هنجاری	آزمایش	۰/۹۶۰	۰/۶۹۰
	کنترل	۰/۹۰۹	۰/۱۳۲

هویت سردرگمی/اجتنابی	آزمایش	۰/۹۰۱	۰/۱۰۰
	کنترل	۰/۸۹۱	۰/۰۵۷
تعهد هویت	آزمایش	۰/۹۱۴	۰/۱۶۳
	کنترل	۰/۹۷۸	۰/۹۵۰
تنیدگی تحصیلی	آزمایش	۰/۹۳۸	۰/۳۶۳
	کنترل	۰/۹۰۵	۰/۱۳۰

بر اساس یافته‌های جدول ۵ مقادیر آزمون شاپیرو-ویلک برای داده‌های پیش‌آزمون، غیرمعنی‌دار بوده ($P > ۰/۰۵$) و این مسئله، نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می‌دهد. همچنین برای ارزیابی پیش‌فرض همسانی واریانس‌های خطا، از آزمون لوین استفاده شده که نتایج در جدول زیر آمده است:

جدول ۶. نتایج آزمون لوین در مورد تساوی واریانس‌های خطا در متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری
انگیزش تحصیلی	۰/۰۰۱	۱	۲۸	۰/۹۹۵
هویت اطلاعاتی	۰/۱۱۸	۱	۲۸	۰/۷۳۴
هویت هنجاری	۱/۰۱۴	۱	۲۸	۰/۳۲۲
هویت سردرگمی/اجتنابی	۰/۵۹۲	۱	۲۸	۰/۴۴۸
تعهد هویت	۰/۰۰۲	۱	۲۸	۰/۹۶۱
تنیدگی تحصیلی	۱/۱۰۹	۱	۲۸	۰/۲۷۸

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، تمامی مقادیر آزمون لوین غیرمعنی‌دار هستند ($p > ۰/۰۵$). به عبارتی دیگر، فرض صفر برابری واریانس‌های خطا در دو گروه تأیید می‌شود و می‌توان گفت واریانس‌های خطا در دو گروه با هم همسان هستند و این پیش‌فرض مورد تأیید قرار می‌گیرد. در ادامه، جهت بررسی مفروضه ماتریس کوواریانس-واریانس از آزمون باکس استفاده شد.

جدول ۷. نتایج آزمون باکس در مورد فرض تساوی کوواریانس‌های دو گروه

متغیر	مقدار باکس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
انگیزش تحصیلی	۴/۱۸۴	۰/۶۱۶	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۷۱۸
هویت اطلاعاتی	۲۳/۵۱	۳/۴۶	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۰۰۲
هویت هنجاری	۲۳/۳۱	۳/۴۳	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۰۰۲
هویت سردرگمی/اجتنابی	۳۷/۱۰۳	۵/۴۶۰	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۰۰۱
تعهد هویت	۱۴/۸۴	۲/۱۸	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۰۴۲
تنیدگی تحصیلی	۴۳/۸۷	۶/۴۵	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۷، در خصوص متغیر انگیزش تحصیلی بین کوواریانس‌های متغیرهای وابسته در دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$) و شرط همگنی ماتریس کوواریانس‌ها به درستی رعایت شده است، بنابراین از اثر پیلای برای مقایسه نمرات متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل براساس مراحل مداخله استفاده شد. در خصوص متغیر هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، هویت سردرگمی/اجتنابی، تعهد هویت و تنیدگی تحصیلی بین کوواریانس‌های متغیرهای وابسته در دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$) و شرط همگنی ماتریس کوواریانس‌ها به درستی رعایت نشده است، بنابراین از آزمون لامبدای ویلکز برای مقایسه نمرات متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل براساس مراحل مداخله استفاده شد.

جدول ۸. مقایسه نمرات متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل براساس مراحل مداخله در آزمون چندمتغیری

متغیر	آزمون	اثر	مقدار	F	خطا	معنی‌داری	اندازه اثر
انگیزش تحصیلی	اثر پیلایی	زمان	۰/۵۸۱	۱۸/۷۳۲	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱
		زمان*گروه	۰/۵۵۹	۱۷/۹۸۴	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹
هویت اطلاعاتی	لامبدای ویلکز	زمان	۰/۲۲۵	۴۶/۴۳۳	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۵
		زمان*گروه	۰/۲۹۸	۳۱/۷۴۲	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۲

اثربخشی مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی...							زارعی و دیگران	۳۱
هویت هنجاری	لامبدای ویلکز	زمان	۰/۲۲۵	۴۶/۶۱۶	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۵	
		زمان*گروه	۰/۲۸۵	۳۴/۰۵۹	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۱۶	
هویت سردرگمی/اجتنابی	لامبدای ویلکز	زمان	۰/۴۷۶	۱۴/۸۴۳	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۴	
		زمان*گروه	۰/۵۴۶	۱۰/۴۵۶	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۳۶	
تعهد هویت	لامبدای ویلکز	زمان	۰/۱۴۳	۸۱/۰۰۳	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵۷	
		زمان*گروه	۰/۲۱۳	۴۹/۸۵۵	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷	
تنیدگی تحصیلی	لامبدای ویلکز	زمان	۰/۴۰۶	۱۹/۷۵۹	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۹۴	
		زمان*گروه	۰/۵۵۶	۱۰/۷۹۶	۲۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۴۴	

مطابق جدول ۸، به بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش پرداخته‌ایم؛ در فرضیه اول، مقدار F و درجه آزادی اصلاح شده در آزمون گرین هاوس - گیسر معنی‌دار است ($P=0/001$) که اثر معنی‌دار متغیر مستقل (مشاوره خودکارآمدی) بر تغییرات ناشی از متغیر وابسته (انگیزش تحصیلی) بر اساس زمان و تعامل زمان و عضویت گروهی را نشان می‌دهد ($P<0/001$). همچنین در فرضیه دوم مقدار F در تمامی ابعاد متغیر هویت فردی معنی‌دار است ($P=0/001$) که اثر معنی‌دار متغیر مستقل (مشاوره خودکارآمدی) بر تغییرات ناشی از متغیر وابسته (هویت فردی) بر اساس زمان و اثر تعامل زمان و عضویت را نشان می‌دهد ($P<0/001$). در فرضیه سوم نیز مقدار F و درجه آزادی اصلاح شده در آزمون گرین هاوس - گیسر معنی‌دار است ($P=0/001$) که نشان‌دهنده اثر معنی‌دار متغیر مستقل (مشاوره خودکارآمدی) بر تغییرات ناشی از متغیر وابسته (تنیدگی تحصیلی) بر اساس زمان و تعامل زمان و عضویت گروهی می‌باشد ($P<0/001$).

جدول ۹. نتایج آزمون کرویت موچلی برای بررسی همگنی واریانس‌ها در بین گروه‌ها

متغیر	Mauchly's W	کای اسکوتر	درجه آزادی	سطح معناداری	اِپسِلون	گرین‌هاوس - گیسر	هانت فلدت	کران پائینی
انگیزش تحصیلی	۰/۰۶۶	۷۳/۲۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷	۰/۵۳۸	۰/۵۰۰	
هویت اطلاعاتی	۰/۹۶۲	۱۰/۳۴	۲	۰/۵۹۶	۰/۹۶۴	۱/۰۰۰	۰/۵۰۰	
هویت هنجاری	۰/۸۷۹	۳/۴۷۳	۲	۰/۱۷۶	۰/۸۹۲	۰/۹۸۳	۰/۵۰۰	
هویت سردرگمی/اجتنابی	۰/۶۷۹	۱۰/۴۴۶	۲	۰/۰۰۵	۰/۷۵۷	۰/۸۲۰	۰/۵۰۰	
تعهد هویت	۰/۸۴۱	۴/۶۷۰	۲	۰/۰۹۷	۰/۸۶۳	۰/۹۴۷	۰/۵۰۰	
تنیدگی تحصیلی	۰/۲۹۸	۳۲/۶۶۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸۸	۰/۶۲۰	۰/۵۰۰	

براساس نتایج جدول ۹، آماره آزمون کرویت موچلی در متغیرهای انگیزش تحصیلی، هویت سردرگمی/اجتنابی و تنیدگی تحصیلی معنی‌دار است ($p<0/05$)؛ لذا در این متغیر از این فرض تخطی شده و یکسان بودن واریانس‌ها در بین گروه‌ها در این متغیر رعایت نشده‌است؛ بنابراین به منظور ارزشیابی F از آزمون گرین‌هاوس - گیسر استفاده شد. در خصوص متغیرهای هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد هویت آماره آزمون کرویت موچلی غیرمعنی‌دار است ($p>0/05$)؛ که یکسان بودن واریانس‌ها در بین گروه‌ها را نشان می‌دهد؛ بنابراین در این متغیرها به منظور ارزشیابی F از فرض برابری کرویت استفاده شد.

جدول ۱۰. اثرات زمان و تعامل زمان و عضویت در گروهی در متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
تنیدگی تحصیلی	زمان	۲۷۶۹/۶۸	۱/۰۳	۲۶۷۷/۸۷	۳۷/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳
	زمان*گروه	۲۱۹۷/۶۸	۱/۰۳	۲۱۲۴/۸۳	۲۹/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۵۱۶
	خطا	۲۰۵۹/۹۵	۲۸/۹۶	۷۱/۱۳			
هویت اطلاعاتی	زمان	۸۵۷/۲۲	۲	۲۳۹/۶۱	۴۹/۳۹۹	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
	زمان*گروه	۴۰۴/۶۰	۲	۲۰۲/۳۰	۳۴/۰۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۹
	خطا	۳۳۲/۸۴	۵۶	۵/۹۴			
هویت هنجاری	زمان	۳۷۶/۸۲	۲	۱۸۸/۴۱	۵۲/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۲
	زمان*گروه	۳۷۶/۸۲	۲	۱۴۴/۸۱	۴۰/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹۰
	خطا	۲۰۰/۸۸	۵۶	۳/۵۸			

زمان	۱۳۹/۶۸	۱/۵۱	۸۳/۶۶	۲۲/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۴۸
هویت سردرگمی/اجتنابی	زمان*گروه	۷۷/۴۰	۱/۵۱	۵۱/۱۱	۱۳/۹۰	۰/۳۳۲
خطا		۱۵۵۵/۹۱	۴۲/۳۹	۳/۶۷		
زمان	۴۶۴/۴۲	۲	۲۳۲/۲۱	۶۲/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۹۱
تعهد هویت	زمان*گروه	۲۳۲/۴۲	۲	۱۱۶/۳۱	۳۱/۳۱	۰/۵۲۸
خطا		۲۰۷/۸۲	۵۶	۳/۷۱		
زمان	۳۱۴/۶۸	۱/۱۷۵	۲۶۷/۷۵۳	۳۶/۰۴۰	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳
تنیدگی تحصیلی	زمان*گروه	۱۶۰/۸۲	۱/۱۷۵	۱۳۶/۸۳۶	۱۸/۴۱۸	۰/۳۹۷
خطا		۲۴۴/۴۸	۳۲/۹۰۸	۷/۴۲۹		

براساس نتایج جدول، در خصوص متغیر انگیزش تحصیلی مقدار F برای اثر زمان و تعامل زمان و عضویت گروهی معنی‌دار است ($P=0/001$)؛ درخصوص ابعاد متغیر هویت فردی نیز مقدار F برای اثر زمان و تعامل زمان و عضویت گروهی در زیرمقیاس‌های هویت اطلاعاتی، معنی‌دار است ($P=0/001$) و درخصوص متغیر تنیدگی تحصیلی نیز مقدار F برای اثر زمان و تعامل زمان و عضویت گروهی معنی‌دار است ($P=0/001$). این نتایج فرضیه اصلی پژوهش را تأیید می‌کند؛ بدین معنی که مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول اثر دارد. برای تعیین تفاوت‌های زوجی بین مراحل اجرای آزمون به منظور بررسی پایداری اثر برنامه مداخله‌ای، از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شده است.

جدول ۱۱. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای تعیین اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری		پس‌آزمون - پیگیری	
		تفاوت میانگین	خطا	تفاوت میانگین	خطا	تفاوت میانگین	خطا
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۲۲/۰۰	۲/۶۹	۲۲/۴۶	۲/۷۰	۰/۴۶	۰/۴۱
	کنترل	۱/۷۳	۲/۶۹	۰/۸۶	۲/۷۰	۰/۹۹۹	۰/۴۱
هویت اطلاعاتی	آزمایش	۱۱/۲۶	۰/۸۸۹	۲۶/۴۲	۰/۹۶۳	۷/۴۰	۰/۸۱۲
	کنترل	۱/۰۷	۰/۸۸۹	۰/۶۰	۰/۹۶۳	۰/۴۶	۰/۸۱۲
هویت هنجاری	آزمایش	۹/۲۷	۰/۷۲	۶/۰۰	۰/۷۶	۳/۲۷	۰/۵۶
	کنترل	۰/۶۶	۰/۷۲	۰/۱۳	۰/۷۶	۰/۵۳	۰/۵۶
هویت سردرگمی/اجتنابی	آزمایش	۴/۶۰	۰/۶۴	۴/۳۳	۰/۷۳	۰/۲۶	۰/۴۲
	کنترل	۰/۴۰	۰/۶۴	۰/۷۳	۰/۷۳	۰/۳۳	۰/۴۲
تعهد هویت	آزمایش	۸/۶۷	۰/۵۴	۷/۰۰	۰/۷۸	۱/۶۶	۰/۷۵
	کنترل	۰/۸۰	۰/۵۴	۲/۸۰	۰/۷۸	۲/۰۰	۰/۷۵
تنیدگی تحصیلی	آزمایش	۶/۷۳	۰/۹۴	۶/۸۶	۰/۸۷	۰/۱۳	۰/۳۴
	کنترل	۱/۲۰	۰/۹۴	۱/۰۶	۰/۸۷	۰/۱۳	۰/۳۴

مطابق جدول ۱۱، مبنی بر اینکه «مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول تأثیر دارد»، درگروه آزمایش، تفاوت بین میانگین توجه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیش‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است ($P=0/001$)؛ و بنابراین نتایج به‌طور کلی، نشان دهنده پایداری اثر مداخله می‌باشد. همچنین، درخصوص تأثیر داشتن مشاوره خودکارآمدی بر ابعاد هویت در نمونه مذکور، به‌ترتیب درخصوص زیرمقیاس‌های هویت اطلاعاتی و هویت هنجاری، درگروه آزمایش تفاوت بین میانگین توجه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیش‌آزمون و پیگیری معنی‌دار بوده ($P=0/001$) و تفاوت بین میانگین نمرات پس‌آزمون و مرحله پیگیری معنی‌دار است ($P=0/001$)؛ همچنین در زیرمقیاس‌های هویت سردرگمی/اجتنابی و تعهد هویت، تفاوت بین میانگین توجه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار بوده ($P=0/001$) اما تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار نیست. بنابراین به‌طور کلی، نتایج نشان‌دهنده پایداری اثر مداخله می‌باشد. در خصوص تأثیر مشاوره خودکارآمدی بر تنیدگی تحصیلی، درگروه آزمایش تفاوت بین میانگین توجه در مراحل پیش‌آزمون و پس-

آزمون و پیش‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است ($p < 0/001$)، و تفاوت بین میانگین نمرات پس‌آزمون و مرحله پیگیری معنی‌دار نیست ($p > 0/05$) بنابراین نتایج به‌طور کلی، نشان دهنده پایداری اثر مداخله می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر مشاوره خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و هویت فردی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که مداخله خودکارآمدی تأثیر قابل توجه و معنی‌داری بر تغییرات انگیزش تحصیلی دارد و این تأثیر در طول زمان پایدار باقی مانده است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات پیشین از جمله مرادی و همکاران (۱۴۰۱)، اکتاپیانی^۱ و همکاران (۲۰۲۵)، مالک^۲ و همکاران (۲۰۲۴)، سوفیا^۳ و همکاران (۲۰۲۳)، وی^۴ (۲۰۱۹) و آیدین^۵ (۲۰۱۶) همسو است.

طبق نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۵)، خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف و غلبه بر موانع اشاره دارد. افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً انگیزه بیشتری برای مواجهه با چالش‌ها دارند و با اشتیاق و پشتکار بیشتری در مسیر اهداف تحصیلی خود حرکت می‌کنند. در حوزه آموزش، دانش‌آموزانی که سطح خودکارآمدی بالاتری دارند، اهداف بلندپروازانه‌تری تعیین می‌کنند، در مواجهه با مشکلات پافشاری می‌کنند و تعهد بیشتری به انجام تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند. این عوامل در نهایت موجب افزایش انگیزش تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. بنابراین، نتایج این مطالعه اهمیت افزایش خودکارآمدی را به عنوان یک عامل کلیدی در ارتقای انگیزش تحصیلی تایید می‌کند. نتایج مربوط به فرضیه دوم نیز نشان داد که مداخله خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر تغییرات هویت فردی دارد و این تأثیر در طول زمان پایدار مانده است. این یافته‌ها با نتایج مطالعاتی مانند چوب فروش زاده و همکاران (۱۴۰۲)، مرادی و همکاران (۱۴۰۱)، اولکرز و هاروماواموه^۶ (۲۰۲۵)، باسید و نیسیا^۷ (۲۰۲۴)، یی^۸ و همکاران (۲۰۲۳)، لی^۹ و همکاران (۲۰۲۲) همسو است.

بر اساس نظریه رشد روانی-اجتماعی اریکسون، دوره نوجوانی مرحله‌ای کلیدی در شکل‌گیری هویت فردی است که در آن فرد درگیر بحران هویت و سردرگمی می‌شود. خودکارآمدی در این فرآیند نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا افراد با خودکارآمدی بالاتر، با اعتماد به توانایی‌های خود، فعالانه‌تر به کاوش در هویت‌های مختلف می‌پردازند و برای حل بحران هویت تلاش می‌کنند. افزایش خودکارآمدی باعث تقویت اعتمادبه‌نفس و انگیزه فرد برای مواجهه با چالش‌های هویتی می‌شود که این امر به شکل‌گیری هویت منسجم و مثبت کمک می‌کند.

در مداخلات آموزشی، ارائه تکالیف و چالش‌هایی که دانش‌آموزان بتوانند بر آن‌ها غلبه کنند، باعث افزایش احساس شایستگی و خودکارآمدی می‌شود. این موفقیت‌ها باور فرد را نسبت به توانایی‌هایش تقویت کرده و در نتیجه هویت فردی مثبت‌تر و پایدارتر شکل می‌گیرد. علاوه بر این، افزایش خودکارآمدی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با سردرگمی و اضطراب ناشی از بحران هویت بهتر کنار بیایند و چالش‌ها را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد و توسعه ببینند. به این ترتیب، خودکارآمدی نقش کلیدی در تسهیل فرآیند کسب هویت مثبت در نوجوانان دارد.

فرضیه سوم نیز مورد تایید قرار گرفت؛ به طوری که مداخله خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر کاهش تنیدگی تحصیلی داشت و این تأثیر در طول زمان ثابت مانده است. این نتایج با یافته‌های کوشکی و همکاران (۱۳۹۷)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۴)، اوتامی^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۳)، کارامان^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۰) و بائه^{۱۲} و همکاران (۲۰۲۰) هماهنگ است.

1. Oktapiani

2. Malik

3. Shofiah

4. Wei

5. Aydin

6. Olckers & Harumavamwe

7. Basid & Nisya

8. Yi

9. Lee

10. Utami

11. Karaman

12. Bae

بر اساس نظریه بندورا، افراد با خودکارآمدی بالا باور دارند که می‌توانند موانع و مشکلات را مدیریت کنند و این باور باعث می‌شود که در مواجهه با استرس‌های تحصیلی مقاومت بیشتری نشان دهند. افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان باعث می‌شود تا آن‌ها چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌ها و توانایی‌های خود ببینند و نه به عنوان مشکلات غیرقابل حل و منبع اضطراب. این رویکرد فعالانه به کاهش سطح استرس و تنیدگی تحصیلی کمک کرده و موجب بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی، به عنوان یک عامل روانشناختی کلیدی، تأثیر مثبت و پایدار بر انگیزش تحصیلی، هویت فردی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بنابراین، طراحی و اجرای مداخلات آموزشی که به تقویت خودکارآمدی می‌پردازند، می‌تواند به طور موثری کیفیت آموزش و رشد روانی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. یکی از مهمترین محدودیت‌های این پژوهش، انتخاب نمونه به شیوه در دسترس بود که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد. در پژوهش حاضر اگرچه گروه‌ها از لحاظ وضعیت سنی و نوع اختلال تفاوت زیادی باهم نداشتند اما کنترل متغیرهای مداخله‌گر، نظیر وضعیت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... امکان‌پذیر نبوده‌است، لذا نتایج می‌تواند تحت‌تأثیر این عوامل مداخله‌گر قرارگیرد و از آنجا که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود، نتایج ممکن‌است تحت‌تأثیر عدم دقت و یا بدفهمی شرکت‌کنندگان قرارگرفته‌باشد، همچنین امکان تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر شهرها به دلیل وجود بعد فرهنگی متفاوت، با محدودیت مواجه است. به‌منظور پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه نیز انجام‌گیرد؛ همچنین تأثیر مشاوره خودکارآمدی والدین بر انگیزش تحصیلی، هویت فردی و تنیدگی تحصیلی این دانش‌آموزان نیز بررسی گردد.

با ارائه مشاوره خودکارآمدی، روانشناسان و مربیان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا یک سیستم خودباوری مثبت ایجادنموده و انگیزه آنها را برای پیشرفت تحصیلی افزایش دهند؛ در نتیجه دانش‌آموزان را به مهارت‌ها و راهکارهایی برای مدیریت و مقابله با چالش‌ها و فشارهای زندگی تحصیلی مجهز سازند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله بر خود لازم می‌دانیم که از تمامی افرادی که در به انجام رساندن این پژوهش ما را یاری نمودند، به ویژه اساتید گرانقدر و دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر، تقدیر و تشکر نماییم.

تعارض منافع

نویسندگان تصریح می‌نمایند که هیچگونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

منابع

- بریمانی، ابوالقاسم (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه بین سلامت روانی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد. *راهنماهای شناختی در یادگیری*، ۱۴(۸)، ۷۳-۹۳.
- <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2020.18403.1914>
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰). *روانشناسی نوجوانان*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- بیان‌فر، فاطمه و وفایی‌نژاد، سیمین (۱۴۰۰). پیش‌بینی بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۲(۱۵)، ۴۹-۷۲. <http://noo.rs/xelk3>
- بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، عبداللهی‌عدلی‌انصار، وحیده و علانی، پروانه (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۱)، ۶۵-۸۶.
- <https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.149>
- پورمحمد، موسی (۱۳۹۸). *بررسی رابطه‌ی سبک‌های هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی در دانش‌آموزان پایه یازدهم شهر بندرعباس*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی تربیتی، هرمزگان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر لنگه.
- خدائی، علی و رحیمی، رضا (۱۴۰۳). باورهای خودکارآمدی، هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: یک تحلیل میانجیگر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۳)، ۷۳-۵۲. <https://doi.org/10.48308/apsy.2023.232016.1502>

- چوب‌فروش‌زاده، آزاده، امینی، علی، رضاپور میرصالح، یاسر و نصر آزادانی، الهام (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر بر اساس سبک‌های هویتی و نظارت والدین در نوجوانان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۹(۴)، ۱۱۷-۱۳۳. <https://doi.org/10.22051/psy.2024.45353.2876>
- عطادخت، اکبر و عبادی، متینه (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در رابطه کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانش‌جویان. *پژوهش‌های کاربردی روانشناسی*، ۱۳(۲)، ۲۸۳-۳۰۲. <https://doi.org/10.22059/japr.2022.323644.643840>
- فیست، جس، فیست، گریگوری. جی و رابرتس، تامی آن (۱۳۹۴). نظریه‌های شخصیت، ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی. تهران: روان.
- قدم‌پور، عزت‌اله، ویسکرمی، حسن علی و علایی‌خرایم، رقیه (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۲۱)، ۱۲۶-۱۰۵. <https://doi.org/10.22111/jeps.2015.2213>
- قربانی، علیرضا و یازرلو، سمانه (۱۴۰۰). مدل‌یابی معادلات ساختاری سبک‌های هویت‌یابی و خودکارآمدی با نگرش به بزهکاری در دانش‌آموزان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۴(۱)، ۱-۱۴. <http://noo.rs/eONaE>
- کوشکی، محمود، کرامتی، هادی و حسنی، جعفر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۲)، ۱۹۶-۲۱۳. https://jsp.uma.ac.ir/article_700.html
- لطفی‌عظیمی، افسانه و ابراهیمی‌قوام، صغری (۱۳۹۳). نقشه واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۲۴۷-۲۵۷. <http://noo.rs/hoDGm>
- لهراب گله، محمد، شریفی، طلیه و غضنفری، احمد (۱۴۰۳). نقش میانجی انگیزه تحصیلی بین خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *نشریه مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۳(۴)، ۱-۱۳. <http://dx.doi.org/10.22034/JHPM.13.4.1>
- مرادی، جبران، یاراحمدی، یحیی، گودرزی، محمود و مرادی، امید (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فاکتورهای موفقیت با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸(۱)، ۱۲۲-۱۳۶. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1810>
- مرادیان، راضیه (۱۳۹۵). تدوین مدل علی تنیدگی با پیشرفت تحصیلی با تأکید بر متغیرهای واسطه‌ای درگیری، فرسودگی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهرستان داراب. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته‌ی تحقیقات آموزشی، شیراز: پیام‌نور مرکز شیراز.
- موسیوند، محبوبه و کابلی، مریم. (۱۴۰۱). مدل ساختاری رابطه بین یادگیری آنلاین براساس وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی: نقش میانجی انگیزش تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱۸)، ۲۷۱-۲۹۸. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2022.24446.2331>
- هادی الشریفی، ماهر جاسم و حسنی، محمد (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه علمی، نگرانی و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴(۱۵۱)، ۹۴-۷۷. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2471-fa.html>
- هاشمی نصرت‌آباد، تورج و مظفرثانی آذر، نسرین (۱۴۰۳). رابطه سبک اسناد درونی و ادراکات خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی. *فصلنامه یافته‌های نوین در علوم انسانی، علوم اجتماعی و روانشناسی*، ۱(۲)، ۲۴۸-۲۵۵. <https://civilica.com/doc/2157468>
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: a structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5), 725-732. https://www.researchgate.net/publication/264543325_Self-efficacy_achievement_goals_and_depression_anxiety_and_stress_A_structural_equation_modeling
- Amir, N., & Bomyea, J. (2011). Working memory capacity in generalized social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(2), 504-509. <https://doi.org/10.1037/a0022849>
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 522-539. <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>
- Aydin, S. (2016). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>
- Bae, E. S., Kang, H. S., & Lee, H. N. (2020). Mediating effects of academic self-efficacy in the relationship between academic stress and sleep quality among academic high school students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 26(3), 281-289. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2020.26.3.281>

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge MA. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.003>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations can career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Basid, R. A., & Nisya, D. A. (2024). The Impact of Self-Efficacy on Career Choices of Generation Z: The Mediating Role of Decision-Making Difficulties in DKI Jakarta. *Jurnal Manajemen Bisnis*, 11(2), 1667-1678. <https://doi.org/10.33096/jmb.v11i2.927>
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.010>
- Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style: Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 140-155. <https://doi.org/10.1177/074355489272002>
- DeJonckheere, M.J. (2016). Illustrating the Contextual Nature of Stress and Resilience among Adolescents in Three Low-Income Communities. *A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati for the degree of Doctor of Philosophy*. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1459439221
- Hicks, B.M., DiRago, A.C., Iacono, W.G., and McGue, M. (2009). Gene–environment interplay in internalizing disorders: Consistent findings across six environmental risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1309-1317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02100.x>
- Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. *Middle School Journal*, 51(5), 35-45. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1814624>
- Lavasani, M.G., Weisani, M & Shariati, F. (2014). The role of achievement goals, academic motivation in statistics anxiety: Testing a causal model. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 933-938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.810>
- Lee, S., Jung, J., Baek, S., & Lee, S. (2022). The Relationship between Career Decision-Making Self-Efficacy, Career Preparation Behaviour and Career Decision Difficulties among South Korean College Students. *Sustainability*, 14(21), 14384. <https://doi.org/10.3390/su142114384>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math L science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 474-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- Luzzo, D. A., McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, 79 (1), 61–67. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01944.x>
- Malik, A. I., Batool, R., & Tabassum, S. (2024). Academic self-efficacy, academic motivation and coping skills in academia: A cross-sectional exploration. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 573–580. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i1.2047>
- Manikandan, K. & Neethu, A.T. (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Journal of Behavioral and Social Sciences*, 6(1), 2-11. https://www.researchgate.net/publication/325966306_Student_Engagement_in_relation_to_Academic_stress_and_Self-Efficacy
- Oktapiani, R., Febriantina, S., & Sariwulan, T. (2025). The influence of self-efficacy and academic motivation on student engagement through learning agility in students of SMK X in Jakarta. *International Journal of Applied Educational Research*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.59890/ijaer.v3i1.228>
- Olckers, C., & Harumavamwe, M. (2025). The relationship between study resources, task performance and subjective wellbeing among university students: The role of academic self-efficacy as personal resource. *Review of Education*, 13(1). Portico. <https://doi.org/10.1002/rev3.70023>

- Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers RW. (1982) The Self Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51(2):663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Shofiah, V., Taruna, R., Asra, Y. K., Rajab, K., & Sa'ari, C. Z. (2023). Academic Self-Efficacy as A Mediator on The Relationship Between Academic Motivation and Academic Achievement of College Students During the Online Learning Period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154-168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Subramani, C. & Venkatachalam, J. (2019). Parental Expectations and Its Relation to Academic Stress among School Students. *Nternational Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), 95-99. https://www.researchgate.net/publication/333042780_Parental_Expectations_and_Its_Relation_to_Academic_Stress_among_School_Students
- Utami, D. A., Sariwulan, T., & Adha, M. A. (2023). Self-efficacy, self-regulation, and grit on academic stress among vocational school students. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi*, 4(3), 31–42. <https://doi.org/10.21009/jpepa.0403.04>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Wei, Y., Wang, J., Yang, H., Wang, X., & Cheng, J. (2019). An Investigation of Academic Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Connected Classroom Climate on College Students' Engagement in Blended Learning. 2019 International Symposium on Educational Technology (ISET), 160–164. <https://doi.org/10.1109/iset.2019.00041>
- Wilda Deliana Harahap, Firman, Mohd Nazri Abdul Rahman, & Netrawati. (2024). The Relationship Between Self-Efficacy And Academic Stress In High School Students. *Journal Of Psychology, Counseling And Education*, 2(2), 65–71. <https://doi.org/10.58355/psy.v2i2.23>
- Yi, R., Zhou, Z., Ma, W., Yang, C., Wang, F., & Wu, J. (2023). Mediating role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and professional identity among nurses. *Biotechnology and Genetic Engineering Reviews*, 40(2), 726–738. <https://doi.org/10.1080/02648725.2023.2190943>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Selfefficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>