Journal of Clinical Psychology & Personality
Vol. 24, No. 2, Serial 47, Autumn & Winter 2026-27, pp 123-136
DOI: 10.22070/cpap.2026.20908.1779

Research Article

Comparing the Effects of Self-Compassion Training and Cognitive Restructuring Training on the Self-Efficacy of Students with Test Anxiety

Authors

Mohammad Khaknezhad [1], Ali Akbar Samari [2*], Mehdi Nayiri [3]

1. Department of Psychology, ToJ.C., Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran.
m.khaknezhad@iau.ac.ir

2. Department of Clinical Psychology, Kash.C., Islamic Azad University, Kashmar, Iran. (Corresponding Author)

3. Department of Psychology, ToJ.C, Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran.
mahdi.nayyeri@iau.ac.ir

Abstract

Receive Date:
06/09/2025

Accept Date:
24/02/2026

Introduction: The aim of the present study was to compare the effects of self-compassion training and cognitive restructuring training on the self-efficacy of students experiencing test anxiety.

Method: This quasi-experimental study employed a pre-test-post-test design with control and follow-up groups. The statistical population consisted of male high school students in Rashtkhar during the 2024–2025 academic year. A total of 45 students were selected through purposive sampling and randomly assigned to three groups of 15 participants each: two experimental groups and one control group. The research instruments included the Friedman Test Anxiety Scale (1997) and the Scherrer General Self-Efficacy Scale (1982). The experimental groups participated in eight separate 60-minute sessions of self-compassion and cognitive restructuring training, while the control group did not receive any training. Data were analyzed using repeated measures analysis of variance (ANOVA) and the Bonferroni post hoc test.

Results: The results indicated that both self-compassion and cognitive restructuring methods significantly improved students' self-efficacy ($P < 0.001$). Both approaches increased students' self-efficacy; however, self-compassion training was more effective than cognitive restructuring training in both the post-test and follow-up periods ($P < 0.05$).

Discussion and conclusion: In general, the results indicate that both therapeutic approaches are effective in increasing students' self-efficacy and can be used as valuable methods for empowering students.

Keywords

Self-compassion, Cognitive restructuring, Self-efficacy, Test anxiety

Corresponding Author's E-mail

Alisamari_47@iau.ac.ir

Journal of Clinical Psychology & Personality
Vol. 24, No. 2, Serial 47, Autumn & Winter 2026-27, pp 123-136

Extended Abstract

Introduction

Learning and acquiring academic skills is essential for students in a developing society. However, various individual and psychological factors can sometimes create challenges for students, among which test anxiety is notable. Academic decline caused by test anxiety can lead to a reduced sense of self-efficacy in students. Low self-efficacy has numerous negative effects across academic, social, and psychological domains. Students who lack self-efficacy tend to put less effort into completing assignments and school activities or avoid confronting difficult tasks and subjects altogether. Since self-efficacy beliefs can enhance students' academic capabilities, various educational approaches have been designed and implemented to foster it. One such approach is self-compassion training. This method incorporates techniques from cognitive behavioral therapy, evolutionary psychology, social psychology, developmental psychology, Buddhist psychology, and neuroscience to strengthen psychological resilience. Its goal is to teach individuals how to cope with human suffering, failures, and shortcomings by cultivating kindness, understanding, and nonjudgmental attitudes toward themselves. Another educational approach is cognitive restructuring training, which aims to identify, correct, and replace irrational, distorted, or negative thoughts with more realistic and adaptive ones. By recognizing and addressing cognitive distortions, this method helps individuals adopt more rational thinking and act based on logic and reason. Although self-compassion training and cognitive restructuring share similarities in focusing on an individual's thoughts and feelings, they differ in emphasis. Self-compassion training centers on changing the way individuals communicate with themselves, fostering a kind and understanding inner dialogue. In contrast, cognitive restructuring primarily targets changing the content of thoughts.

On the other hand, in self-compassion training, accepting emotions without judgment serves as the criterion for action, whereas in cognitive restructuring, changing emotions by modifying clients' thoughts constitutes the mechanism of action. This fundamental difference can result in varying effectiveness in enhancing psychological capabilities. Self-compassion aims to activate the calming nervous system and reduce psychological tension through techniques such as meditation, letter writing, self-talk, positive visualization, and identifying and accepting emotions. In contrast, cognitive restructuring seeks to correct distorted thoughts using methods like recording daily thoughts, identifying cognitive errors, and employing a cost-benefit analysis. The differences in techniques and content between these two approaches may lead to distinct outcomes. Therefore, the present study aims to explore these potential differences in the effectiveness of self-compassion training versus cognitive restructuring on the self-efficacy of students experiencing test anxiety. Understanding this distinction is crucial for optimizing the choice of intervention, developing more effective protocols, and clarifying the underlying mechanisms that enhance self-efficacy. In essence, this study intends to address the gap in existing knowledge regarding the relative effectiveness of these two psychological interventions for students with test anxiety and to advance more personalized treatment strategies for this population. Accordingly, the study seeks to answer the question: Is there a difference in the effectiveness of self-compassion training compared to cognitive restructuring training on the self-efficacy of students with test anxiety?

Method

The present study was semi-experimental in nature, focusing on applied objectives and employing a pre-test-post-test design with a control group for data collection. The statistical population comprised all male students in the second year of high school in Rashtkhar during the 1403-1404 academic year. To determine the sample size, the Cohen table was used with a significance level ($\alpha = 0.05$), a medium effect size ($d = 0.5$), and a test power of 80%. Based on these criteria, 15 participants were selected for each group, totaling 45 individuals. All three groups completed a self-efficacy questionnaire as a pre-test. The first experimental group then underwent self-compassion training for eight weekly sessions, each lasting 60 minutes. The second experimental group received cognitive restructuring training under the same schedule. The control group did not receive any intervention during this period. After the training sessions, all groups completed a post-test, and a follow-up assessment was conducted one month later. Data were analyzed using SPSS version 25, employing repeated measures analysis of variance and the Bonferroni post-hoc test. A brief description of the sessions conducted for each experimental group follows.

Table 1. Content of self-compassion training sessions

Assignment	Content
First session	In the first session, an introduction was given to self-compassion and its importance in life, and then the basic principles of compassion-focused therapy and its effect on the thinking system were taught. Also, regarding test anxiety, emotional management methods with an emphasis on self-love and maintaining emotional calm were explained.
Second session	In this session, mindfulness exercises were taught and information was provided on sensitivity to the problem. Also, information was provided on paying attention to the present and emphasizing the here and now, and training in case conceptualization based on compassion and identifying existing problems and symptoms, identifying physical and psychological symptoms when anxiety occurs, the current context of the problems, the impact of past life, the main threats and fears formed, security strategies, and unwanted consequences were explained.

Journal of Clinical Psychology & Personality
Vol. 24, No. 2, Serial 47, Autumn & Winter 2026-27, pp 123-136

Continue to the Table 1. Content of self-compassion training sessions

Assignment	Content
Third session	In this session, visualization of the compassionate self was presented and visualization of compassion for others and receiving compassion from others was discussed. Also, visualization of a safe place, the two-chair technique with an emphasis on emotional discharge; Establishing compassion and flexibility between different aspects of oneself and creating compassionate sensitivity, empathy and sympathy towards oneself were taught in a workshop style and using emotional discharge techniques.
Fourth session	In this session, efforts were made to create a compassionate identity and cultivate a compassionate mind by influencing thought processes. The importance of cultivating a kind mind was also addressed. Methods were presented to accept negative emotions such as anxiety and attempt to treat emotion-oriented issues with an emphasis on a compassionate perspective on oneself.
Fifth session	In this session, behavioral management methods and awareness of the client's ongoing struggle with emotions were explained, and the use of creative helplessness and a guilt-free perspective and breaking away from feelings of shame were discussed
Sixth session	In this session, deep thinking was discussed; clarifying valuable goals and choosing a path to success, examining and discovering the core values that give meaning to life.
Seventh session	In this session, changes in relationships were discussed; Discovering new methods and adopting a broad approach, becoming aware of and freeing yourself from avoidance and control methods, strengthening compassionate behaviors; including developing intelligent behaviors, gaining strength and courage and kindness, active participation through behavioral activation techniques with an emphasis on anxiety-provoking environments and difficult activities, and methods of positive thinking and compassionate respect for yourself were discussed.
Eighth session	This session discussed targeting desires and focusing on your positive points and strengths, becoming the creator of your own valuable goals and paths.

Table 2. Content of Cognitive Restructuring Training Sessions

Assignment	Content
First session	Getting to know the group members and the goals of the sessions, explaining the group rules and the method of holding the sessions, getting to know the treatment method and its logic, getting to know the concept, test anxiety, self-efficacy, perceived competence and academic retention
Second session	Getting to know the attributions of perceived competence, understanding the relationship between emotions and behaviors, being aware of the difference between subjectivity and objectivity, getting to know negative thoughts and methods of correcting them, understanding the relationship between negative automatic thoughts, the relationship between negative automatic thoughts that produce anxiety
Third session	Reviewing the previous session and asking about how to apply what was learned during the past week, getting to know the cognitive errors that affect self-concept and self-efficacy in personal, academic and social fields. Creating awareness about the physical and psychological symptoms of anxiety and methods of emotional relaxation
Fourth session	Getting to know the concepts of cognitive change, knowing how cognitive errors cause a negative view of oneself. Explaining cognitive errors in relation to anxiety production and the role of all-or-nothing thinking and... in reproducing exam anxiety
Fifth session	Getting to know the concept of responsibility, getting to know the concept of accepting responsibility for actions and behaviors, being aware of the role of perception in the emergence of behaviors and the need to pay attention to oneself. Explaining emotional relaxation methods regarding the management of anxiety-provoking thoughts
Sixth session	Creating the ability to correctly understand the situation, getting to know the methods of correcting erroneous beliefs with the help of cognitive therapy techniques, methods of increasing the feeling of self-efficacy with an emphasis on correcting negative beliefs and negative self-concept
Seventh session	Getting to know the method of retraining logical thinking, getting to know the techniques of reviewing thoughts, paying attention to cognitive errors with the aim of increasing academic skills. Increasing emotional capabilities with an emphasis on identifying cognitive errors
Eighth session	A summary review of previous sessions, reexamining thoughts and increasing awareness of self-care, accepting one's own behaviors and taking responsibility, suggestions on applying the learned techniques in daily life

Journal of Clinical Psychology & Personality
Vol. 24, No. 2, Serial 47, Autumn & Winter 2026-27, pp 123-136

Results

The results in Table 3 show that, in the post-test and follow-up assessments of self-efficacy and its dimensions (effort, perseverance, initiative), participants in the cognitive restructuring and self-compassion groups had higher average scores than those in the control group. A comparison of the averages indicates that both the cognitive restructuring and self-compassion groups experienced an increase in average scores from pre-test to post-test. However, there was no significant change from post-test to follow-up.

In examining the assumptions of the multivariate factorial repeated measures analysis of variance, the Shapiro-Wilk test indicated that the distribution of all variables by group was normal ($P > 0.05$). The homogeneity of variances was assessed using Levene's test of equality of error variances, which confirmed that this assumption was met ($P > 0.05$). The Box's M test also demonstrated that the assumption of homogeneity of the variance-covariance matrix was satisfied ($P > 0.05$, $F = 1.09$, Box's $M = 47.163$). The Bartlett test indicated a moderate and significant correlation between the dimensions of self-efficacy ($P < 0.001$, $\chi^2 = 11.298$). Finally, Mauchly's test revealed that the assumption of sphericity was violated ($P < 0.05$), suggesting that the Greenhouse-Geisser epsilon correction should be applied to estimate differences. The multivariate Wilks' Lambda test was significant for test stages, group membership, and the interaction between test stages and group membership ($P < 0.001$).

Results of the repeated measures analysis of variance for self-efficacy are presented in Table 4. The findings indicate a significant difference between the cognitive restructuring and self-compassion groups compared to the control group in self-efficacy and its dimensions across test stages, group membership, and the interaction effect of test stage and group membership ($P < 0.001$). The Bonferroni post hoc test comparing means across test stages shows that, in both experimental groups, scores significantly increased from pre-test to post-test and from pre-test to follow-up ($P < 0.001$). However, no significant change was observed from post-test to follow-up in either group ($P > 0.05$). The Bonferroni post hoc test results for between-group comparisons at post-test and follow-up are presented in Table 3.

Table 3. Results of the Bonferroni post hoc test to compare differences by group membership

Variables	Group	Posttest		Follow-up	
		AD	Sign	AD	Sign
Effort	Cognitive restructuring - self-compassion	-0.86	0.001	-0.88	0.001
	Cognitive restructuring - control	1.98	0.001	1.97	0.001
	Self-compassion - control	2.84	0.001	2.58	1.001
Diligence	Cognitive restructuring - self-compassion	-1.98	0.001	-2.02	0.002
	Cognitive restructuring - control	0.94	0.001	0.89	0.001
	Self-compassion - control	2.92	1.001	2.91	0.002
Initiative	Cognitive restructuring - self-compassion	-1.07	0.001	-1.08	0.001
	Cognitive restructuring - control	0.94	0.001	0.94	0.001
	Self-compassion - control	2.01	0.001	2.02	1.001
Self-efficacy	Cognitive restructuring - self-compassion	-3.91	0.001	-3.98	0.001
	Cognitive restructuring - control	3.86	0.001	3.8	0.001
	Self-compassion - control	7.77	0.001	7.78	0.001

Conclusion

The findings demonstrated that both self-compassion and cognitive restructuring training effectively enhanced the self-efficacy of students experiencing test anxiety. Both approaches increased self-efficacy, with self-compassion training proving more effective than cognitive restructuring during both the post-test and follow-up periods. Generally, this may be because students with test anxiety fear being judged; self-compassion therapy, which emphasizes addressing the fear of judgment and promotes compassionate behavior, can more effectively boost their self-efficacy. In contrast, cognitive restructuring targets only irrational thoughts, making it less effective for these students. Self-compassion directly reduces the fear of judgment by creating a safe psychological space, whereas cognitive restructuring focuses solely on changing thoughts and cannot fully address this deep emotional fear. Furthermore, the greater effectiveness of self-compassion training in enhancing self-efficacy may be attributed to its ability to reduce effort avoidance, leading to a more significant increase compared to cognitive restructuring. Self-compassion strengthens motivation to persevere by encouraging acceptance of difficult situations without judgment. Conversely, cognitive restructuring may be less accessible during moments of anxiety, as emotions can hinder logical reasoning, limiting its impact on self-efficacy. Since test anxiety is often linked to pathological perfectionism, self-compassion training can mitigate destructive perfectionism by replacing obsessive tendencies for perfect results with a healthier learning process, thereby fostering students' self-efficacy beliefs. Cognitive restructuring, however, primarily addresses perfectionistic thoughts and often fails to control the emotional fear of imperfection. This distinction further supports the superiority of self-compassion over cognitive restructuring. Regarding the limitations of this study, the sample was restricted to male second-grade high school students in Rashtkhar city, which limits the generalizability of the results. Additionally, the study lacked long-term follow-up, as the follow-up period was limited to one month due to time constraints. Based on these findings, it is recommended that schools prioritize self-efficacy and implement appropriate interventions through school psychologists and counselors. Given the positive effects of both self-compassion training and cognitive restructuring on self-efficacy, the use of these educational methods is encouraged. It is also suggested that comprehensive programs be developed to introduce these methods to school counselors and administrators through in-service training, enabling counselors to support students in developing self-efficacy and thereby play a preventive role in reducing academic and anxiety-related problems.

Ethical Considerations

During the implementation of this research, informed consent to participate in the research was obtained from the subjects. Also, the principle of confidentiality and protection of the subjects' secrets and taking appropriate measures to prevent their publication were observed. The code of ethics with the ID IR.IAU.TJ.REC.1404.002 was also received. At the end of the research, after collecting the post-test and completing the intervention sessions, in order to respect the subjects' rights, 3 sessions of self-compassion therapy were implemented for the control group.

Funding: This research has no financial sponsor

Authors' Contribution: This article is taken from the author's master's thesis.

Conflict of Interest: This article is adapted from the second author's doctoral dissertation.

Acknowledgments: We would like to thank all the people who cooperated with the researchers in this study

دوفصلنامه علمی «روان‌شناسی بالینی و شخصیت»
دوره ۲۴، شماره ۲، پیاپی ۴۷، پاییز و زمستان ۱۴۰۵، صص ۱۳۶-۱۲۳
DOI: 10.22070/cpap.2026.20908.1779

مقاله پژوهشی

مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت‌ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان

نویسندگان

محمد خاک‌نژاد [۱]، علی‌اکبر ثمری [۲*]، مهدی نیری [۳]

۱. گروه روان‌شناسی، واحد تربت جام ، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام ، ایران.
m.khaknezhad@iau.ac.ir
۲. گروه روان‌شناسی بالینی، واحد کاشمر، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشمر، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. گروه روان‌شناسی، واحد تربت جام ، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام ، ایران.
mahdi.nayyeri@iau.ac.ir

چکیده

تاریخ دریافت:
۱۴۰۴/۰۶/۱۵

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۱۲/۰۵

مقدمه: هدف مطالعه حاضر، مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت‌ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بود.

روش: این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند که ۴۵ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره، شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش، شامل مقیاس اضطراب امتحان فریدمن (۱۹۹۷م.) و مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲م.) بود. گروه‌های آزمایش، ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به تفکیک، تحت آموزش خود شفقت‌ورزی و بازسازی شناختی قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شد.

نتایج: نتایج حاکی از اثربخشی هر دو روش خود شفقت‌ورزی و بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان بود ($P<۰/۰۰۱$). به این صورت که هر دو رویکرد موجب افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان شدند و اثربخشی آموزش خود شفقت‌ورزی، هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری، بیش از آموزش بازسازی شناختی بود ($P<۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری: به‌طورکلی، نتایج حاکی از آن بود که هر دو رویکردهای درمانی می‌توانند بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر باشد و به عنوان دو روش مؤثر در توانمندسازی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها

خود شفقت‌ورزی، بازسازی شناختی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان

پست الکترونیکی نویسنده مسئول

Alisamari_47@iau.ac.ir

دوفصلنامه علمی روان‌شناسی بالینی و شخصیت، دوره ۲۴، شماره ۲، پیاپی ۴۷، پاییز و زمستان ۱۴۰۵، صص ۱۳۶-۱۲۳
Journal of Clinical Psychology & Personality, Vol. 24, No. 2, Serial 47, Autumn & Winter 2026-27, pp 123-136

مقدمه

یادگیری و کسب مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان از ضروریات یک جامعه در حال پیشرفت است؛ اما در بعضی از مواقع، وجود عوامل مختلف فردی و روان‌شناختی می‌تواند چالش‌هایی را برای دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد که در این رابطه می‌توان به اضطراب امتحان[1] اشاره نمود [۱]. اضطراب امتحان، به نوعی تنش روانی اشاره دارد که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری در زمان آماده شدن برای امتحان و تکمیل آزمون‌ها مشخص می‌گردد و می‌تواند بر عملکرد امتحان اثر سوء داشته باشد [۲]. وجود اضطراب امتحان باعث می‌گردد تا دانش‌آموزان نتوانند به نحو مؤثری از عهده امتحان و ارزشیابی دروس برآیند و عملکرد آن‌ها به طور چشمگیری تحت‌تأثیر اضطراب کاهش یابد[۳]. دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان را تجربه می‌نمایند، معمولاً حالت ناخشنودی، نگرانی و ترس را با تظاهرات رفتاری خاص مانند تنش، ناکامی، پریشانی، ناتوانی و بی‌نظمی تجربه می‌کنند که وجود همین عوامل باعث می‌گردد تا عملکرد آن‌ها در هنگام امتحان کاهش یابد[۴]. مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد اضطراب امتحان ۲۵ تا ۴۰٪ از دانش‌آموزان و دانشجویان جهان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد که این رقم در مقاطع تحصیلی بالاتر بیشتر است [۵].

افت تحصیلی که به‌واسطه وجود اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد، بعضاً باعث می‌شود تا دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی[2] کمتری را تجربه کنند [۶]. وجود خودکارآمدی ضعیف، اثرات منفی متعددی را در ابعاد مختلف تحصیلی، اجتماعی، و روانی به‌جا می‌گذارد؛ به‌طوری که دانش‌آموزان فاقد احساس خودکارآمدی تلاش کمتری برای انجام تکالیف و فعالیت‌های درسی می‌کنند و یا اینکه از مواجهه با تکالیف و موضوعات دشوار اجتناب می‌کنند[۷]. خودکارآمدی، باور و قضاوتی است که افراد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌هایشان دارند که باعث می‌گردد، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری در جهت تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش ساماندهی شود و بر چگونگی عملکرد آنان تأثیر گذارد [۸]. ازآنجاکه وجود اضطراب امتحان حسی از ناتوانی و استیصال را برای فرد مضطرب به وجود می‌آورد و عملکرد او را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد، احساس ناتوانی در فائق آمدن به شرایط اضطراب‌آور، موجب کاهش باور به خودکارآمدی شده و بر نگرش فرد نسبت به توانایی‌های خود تأثیر منفی دارد [۹].

با توجه به اینکه باور خودکارآمدی می‌تواند منجر به رشد توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان گردد؛ رویکردهای مختلفی طراحی و به اجرا در آمده‌اند که آموزش خود شفقت‌ورزی[3] یکی از آن‌ها است[۱۰]. این رویکرد آموزشی از تکنیک‌هایی رفتار درمانی شناختی، روان‌شناسی تکاملی، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی بودیستی و علوم اعصاب در جهت افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی استفاده می‌نماید و هدف آن، آموزش چگونگی مواجهه با رنج‌ها، شکست‌ها و نقص‌های انسانی، و ایجاد رفتاری مهربانانه، درک‌کننده و غیر قضاوتی نسبت به خود است [۱۱]. خود شفقت‌ورزی سازه‌ای سه مؤلفه‌ای شامل مهربانی با خود در برابر انتقاد از خود، احساسات مشترک در مقابل انزوا و ذهن‌آگاهی در مقابل همسان‌سازی افراطی است که می‌تواند ضمن افزایش انعطاف‌پذیری، به فرد کمک کند تا با وقایع سازگار گردد و توانمندی‌های روانی خود را رشد دهد [۱۲]. خود شفقت‌ورزی باعث می‌شود تا فرد دیدگاه مثبتی نسبت به خود داشته باشد، خطاهای خود را ببخشد و بتواند توانمندی‌ها و نقص‌های خود را بپذیرد و در جهت رشد شخصی خود گام بردارد؛ به همین دلیل دانش‌آموزان خود شفقت‌ورز معمولاً در عملکرد تحصیلی خود توفیق بیشتری کسب نموده و می‌توانند بهتر با مشکلات تحصیلی سازگار شوند [۱۲]. پژوهش‌های ورمزیاری و گلپور[۱۳]، بابازاده و همکاران[۱۴] و حسینی مهر و همکاران[۱۵]، گویای آن است که استفاده از آموزش خود شفقت‌ورزی می‌تواند منجر به افزایش باور به کارآمدی دانش‌آموزان گردد. پژوهش‌های ژانگ و همکاران[4] [۱۶] و لیائو و همکاران[5] [۱۷] نیز حاکی از آن است که آموزش خود شفقت‌ورزی نقش مثبتی بر رشد کارآمدی و توانمندی‌های دانش‌آموزان دارد.

1. examination anxiety
2. Self-Efficacy
3. Self-Compassion
4. Zhang, Roscoe & Pringle
5. Liao, Stead & Liao

آموزش بازسازی شناختی[1] نیز یکی دیگر از رویکردهای آموزشی است که با هدف شناسایی، اصلاح و جایگزینی افکار غیرمنطقی، تحریف شده یا منفی با افکار واقع‌بینانه‌تر و سازگارانه‌تر، طراحی و به اجرا در می‌آید [۱۸]. این روش آموزشی با قراردادن شناخت و اصلاح افکار ناکارآمد و تصحیح تحریفات شناختی، موجب می‌گردد تا افراد، تفکر سنجیده‌تری را جایگزین تفکرات تحریف شده نمایند و بر اساس منطق و استدلال عمل کنند [۱۹]. در این رویکرد به نقش تحریف‌های شناختی در الگوهای فکری تأکید می‌گردد و تلاش می‌شود تا پردازش نادرست اطلاعات زیر سؤال برده شود و مورد بحث قرار گیرد تا فرد بتواند الگوی فکری خود را تصحیح نموده و نسبت به تغییر آن در جهت ایجاد احساس و رفتار مثبت اقدام کند [۲۰]. شواهد پژوهشی زیادی نشان از آن دارد که آموزش بازسازی شناختی می‌تواند موجب ارتقای توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان گردد به‌طوری که پژوهش فدایی وطن و همکاران[۲۱] و شاکری‌نسب و همکاران[۲۰]، نشان از آن دارد که بازسازی شناختی با اثرگذاری بر فرایندهای فکری و اصلاح خطاهای شناختی می‌تواند موجب اسناد دهی مثبت و باور کارآمدی دانش‌آموزان گردد. پژوهش‌های تکدیر و همکاران[2] [۲۲]، آنگیتا و همکاران[3] [۲۳] و میرزا و همکاران[4] [۲۴] نیز نشان می‌دهد که تکنیک‌های بازسازی شناختی در بهبود باور توانمندی دانش‌آموزان مؤثر بوده و می‌تواند موجب ارتقای آن گردد.

هرچند که آموزش خود شفقت‌ورزی و بازسازی شناختی به واسطهٔ سازوکاری‌های عملی با یکدیگر شباهت دارند و هر دو رویکرد، توجه به افکار و احساسات فرد را در مرکز توجه قرار می‌دهند؛ اما خود شفقت‌ورزی بر تغییر نحوه ارتباط با خود تأکید می‌نماید که این پارادایم، تضاد جالبی با هسته اصلی بازسازی شناختی دارد که تغییر محتوای افکار را مورد هدف قرار می‌دهد [۲۵]. از طرفی در آموزش خود شفقت‌ورزی، پذیرش هیجان‌ها بدون قضاوت، ملاک عمل قرار می‌گیرد [۲۶]؛ این در حالی است که در بازسازی شناختی، تغییر هیجان‌ها از طریق اصلاح افکار مراجعین، سازوکار عملی را شکل می‌دهد [۲۰] که این تفاوت، می‌تواند اثربخشی متفاوتی را در افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی به دنبال داشته باشد. در خود شفقت‌ورزی تلاش می‌شود تا از طریق تکنیک‌هایی همچون مدیتیشن، نوشتن نامه، خود گفتاری، تجسم مثبت و شناسایی و پذیرش احساسات، سیستم عصبی آرام‌بخش، فعال گردیده و تنش روانی کاهش یابد [۲۷]؛ درحالی‌که بازسازی شناختی با توسل بر تکنیک‌های همچون ثبت افکار روزانه، شناسایی خطاهای شناختی و استفاده از جدول سود و زیان، سعی در بازسازی افکار تحریف شده دارد [۲۸] که به نظر می‌رسد تفاوت در فنون و محتوای این دو روش، می‌تواند نتایج متفاوتی را به دنبال داشته باشد. چون خود شفقت‌ورزی از طریق ایجاد پذیرش و مهربانی درونی، زمینه‌ای عاطفی - امنیتی برای مواجهه با چالش‌ها فراهم می‌کند [۲۶]؛ درحالی‌که بازسازی شناختی مستقیماً بر شناسایی و تغییر الگوهای فکری منفی و غیرمنطقی تمرکز دارد [۲۰]؛ این مقایسه می‌تواند مشخص کند که کدام مسیر (مسیر عاطفی - پذیرشی یا مسیر شناختی - منطقی) یا ترکیبی از آن‌ها، برای افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثرتر است و به طراحی مداخلات آموزشی - روان‌شناختی هدفمندتر کمک می‌کند. ازاین‌رو پژوهش حاضر به دنبال آن است تا به درک این تفاوت‌های احتمالی در کارایی این دو رویکرد بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بپردازد؛ چراکه تعیین این تفاوت، به‌منظور بهینه‌سازی انتخاب روشی مناسب و توسعه پروتکل مؤثر و روشن‌سازی سازوکارهای زیربنایی خودکارآمدی اهمیت دارد. درواقع این مطالعه به دنبال پر کردن شکاف دانش موجود در مورد اثربخشی نسبی این دو رویکرد در حوزه روان‌شناختی و حرکت به سمت درمان‌های شخصی‌سازی‌شده است؛ لذا این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا بین اثر بخشی آموزش خود شفقت‌ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ نحوهٔ گردآوری اطلاعات، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری

1. Cognitive Restructuring Learning
2. Takdir, Darusman & Devi
3. Anggita, Sugiyo & Awalya
4. Mirza, Sitorus, Purba, Sebayang & Sagala

پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه، بر مبنای جدول تدوین‌شده کوهن[۲۹]، با انتخاب (a = ۰/۰۵) و حجم اثر متوسط (d=۰/۵) و توان آزمون (۸۰٪)، ۱۵ نفر برای هر گروه و در مجموع ۴۵ نفر انتخاب گردید. آزمودنی‌های انتخاب‌شده به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره، شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، گمارده شدند.

برای انتخاب نمونه، ملاک‌های ورود به پژوهش، شامل شرکت داوطلبانه و با رضایت در پژوهش، قرار نگرفتن تحت مداخله دیگر، عدم مصرف دارو، عدم ابتلا به بیماری جسمی یا اختلال روان‌شناختی و کسب نمره کمتر از ۵۰ در پرسش‌نامه اضطراب فریدمن[1] [۳۰] (نمره ۵۰ بر اساس خط برش این پرسش‌نامه نشان‌دهنده وجود اضطراب امتحان است) در نظر گرفته شد. همچنین، ملاک‌هایی همچون غیبت در جلسات مشاوره به مدت دو جلسه یا بیشتر و عدم تکمیل کامل ابزارهای پژوهش به‌عنوان ملاک‌های خروج از پژوهش لحاظ گردید. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های ذیل بود.

۱. مقیاس اضطراب امتحان[2]

این مقیاس توسط فریدمن[۳۰] در سال ۱۹۹۷ م. ارائه شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۳ پرسش بود. هدف آن سنجش ابعاد مختلف اضطراب امتحان است و دارای سه مؤلفه تحت عنوان تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی است. طیف پاسخ‌گویی آن از نوع لیکرت ۴ گزینه‌ای بوده و به ترتیب به کاملاً مخالفم نمره ۰، مخالفم نمره ۱، موافقم نمره ۲ و کاملاً موافقم نمره ۳ تعلق می‌گیرد. اما این شیوه نمره‌گذاری در مورد پرسش‌هایی در مورد پرسش‌های ۱،۳،۲،۴،۶،۵،۷ ،۸،۱۴،۱۳،۱۵،۲۲،۲۱،۲۱،۱۹،۱۸،۱۷،۱۶ معکوس است. برای به‌دست‌آوردن امتیاز مربوط به هر خرده مقیاس این ابزار، مجموع امتیازات پرسش‌های مربوط به آن با هم جمع می‌شود و نمره کل آن، مجموع امتیازات همه پرسش‌ها است که نمره بالا نشان‌دهنده اضطراب امتحان پایین است و برعکس نمره پایین نشان‌دهنده اضطراب امتحان بالاست. نمره ۵۰ خط برش در این پرسش‌نامه است.

در پژوهش فریدمن[۳۰]، ضرایب آلفای کل این ابزار بین ۰/۸۵ گزارش شده است و عنوان داشته‌اند که این ابزار تا حد زیادی دارای روایی هم‌زمان و پیش‌بین است. در ایران نیز باعزت و همکاران[۳۱]، برای بررسی روایی این آزمون از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند که نتیجه شاخص‌های برازش در سطح قابل قبول تا خوب قرار داشته است که نشان می‌دهد مدل نظری با داده‌های جمع‌آوری شده سازگاری دارد. همچنین، آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه‌های این ابزار در تحقیر اجتماعی ۰/۹۱، خطای شناختی ۰/۸۵، تنیدگی ۰/۸۳ و نمره کل ۰/۹۱ گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد.

۲. مقیاس خودکارآمدی عمومی[3]

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر[4] [۳۲] در سال ۱۹۸۲م. برای بررسی خودکارآمدی عمومی تهیه شده است و دارای ۱۷ گویه است که سه جنبه از رفتار شامل تلاش؛ پشتکار و ابتکار را اندازه‌گیری می‌کند و به صورت لیکرت پنج‌گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. به این صورت که به کاملاً موافقم نمره ۱، موافقم ۲، نظری ندارم، ۳، مخالفم ۴ و کاملاً مخالفم ۵ تعلق می‌گیرد. نمره‌گذاری مقیاس برای گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ معکوس است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های خام تمام گویه‌ها به دست می‌آید که به این ترتیب کمینه آن ۱۷ و بیشینه آن ۷۵ خواهد بود. شرر و همکاران[۳۲]، در بررسی مقیاس روایی و اعتبار آن را تأیید کردند و ضریب پایایی این ابزار را از طریق روش آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱، ۰/۶۸، ۰/۷۴ گزارش نموده‌اند. روایی سازه و همگرا آن نیز در همبستگی مثبت با خوش‌بینی و سلامت روان و همبستگی منفی با افسردگی و اضطراب موردتأیید قرار گرفته است. در ایران نیز امیرپور و شهبازی راد[۳۳] روایی و پایایی آن را تأیید کرده است که پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است و روایی آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای مؤلفه‌های

1. Friedman
2. Test Anxiety Questionnaire
3. Generalized Self-Efficacy
4. Sherer

تلاش، پشتکار و ابتکار به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶، ۰/۶۸، ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ۰/۸۶ به دست آمد.

شیوه انجام پژوهش

پس از دریافت کد اخلاق با شناسه IR.IAU.TJ.REC.1404.002 از معاونت پژوهشی دانشگاه و دریافت مجوزهای لازم از آموزش‌وپرورش شهرستان رشتخوار، دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه دوم شهر رشتخوار به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند و پرسش‌نامه اضطراب امتحان بین آن‌ها توزیع شد. در ادامه، دانش‌آموزانی که در این پرسش‌نامه نمره کمتر از ۵۰ کسب کردند و دارای معیارهای ورود به پژوهش بودند، انتخاب و به روش تصادفی ساده در سه گروه ۱۵ نفره، شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، گمارده شدند. در ادامه، هر سه گروه پرسش‌نامه خودکارآمدی را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند و از گروه آزمایش اول خواسته شد تا به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته، تحت آموزش خود شفقت‌ورزی قرار گیرند (این بسته آموزشی مطابق بسته آموزشی نف [۳۴] بود که در پژوهش خلج‌زاده و هاشمی [۳۵] مورد استفاده قرار گرفته بود و توسط پژوهشگر با تأکید بر اضطراب امتحان تقویت شده بود. این جلسات توسط درمانگر متخصص و مسلط به رویکرد شفقت‌ورزی با درجه علمی دکتری تخصصی روان‌شناس در اتاق جلسات مرکز مشاوره آموزش‌وپرورش شهرستان رشتخوار به اجرا در آمد. همچنین، از گروه آزمایش دوم نیز خواسته شد تا به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به‌صورت یک جلسه در هفته، تحت آموزش بازسازی شناختی قرار گیرند. این بسته آموزشی مطابق بسته آموزشی الیس[1] [۳۶] بود که در پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران[۳۷] مورداستفاده قرار گرفته بود و توسط پژوهشگر با تأکید بر اضطراب امتحان تقویت شده بود. این جلسات نیز توسط درمانگر متخصص و مسلط به رویکرد شناختی با درجه علمی دکتری تخصصی روان‌شناس در اتاق جلسات مرکز مشاوره آموزش‌وپرورش شهرستان رشتخوار به اجرا در آمد. در این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند. ضمناً جهت پیشگیری از خطای انتشار کاربندی (تعامل آزمودنی‌های دو گروه) جلسات خود شفقت‌ورزی و بازسازی شناختی به طور جداگانه در روزهای ابتدا و انتهای هر هفته برگزار شد. تا اعضای هر دو گروه امکان تعامل با یکدیگر را نداشته باشند. در پایان جلسات هر سه گروه، مجدداً با پس‌آزمون مورد سنجش قرار گرفتند و پس از یک ماه، یک دوره پیگیری برای هر گروه در نظر گرفته شد و داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ با روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شدند. شرح مختصری از جلسات اجرایی برای هر یک از گروه های آزمایشی به قرار ذیل است.

جدول ۱. محتوی جلسات آموزش خود شفقت‌ورزی

جلسات	محتوا
جلسه اول	در جلسه اول، مقدمه‌ای در خصوص خود شفقت‌ورزی و اهمیت آن در زندگی ارائه گردید و در ادامه به آموزش اصول پایه درمان متمرکز بر شفقت و تأثیر آن بر سیستم فکری پرداخته شد. همچنین، در خصوص اضطراب امتحان، روش‌های مدیریت هیجانی با تأکید بر محبت بر خود و حفظ آرامش هیجانی توضیحاتی ارائه می‌شود.
جلسه دوم	در این جلسه به آموزش تمرینات ذهن‌آگاهی پرداخته شده و در خصوص حساسیت نسبت به مشکل مطالبی ارائه گردید. همچنین، در خصوص توجه به زمان حال و تأکید بر اینجا و اکنون مطالبی ارائه گردید و آموزش مفهوم‌سازی موردی مبتنی بر شفقت و شناسایی مشکلات و نشانه‌های موجود، شناسایی علائم بدنی و روان‌شناختی در هنگام بروز اضطراب، بستر کنونی مشکلات، تأثیر زندگی گذشته، تهدیدهای اصلی و ترس‌های شکل‌گرفته، راهبردهای امنیتی و پیامدهای ناخواسته تشریح گردید.
جلسه سوم	در این جلسه، تصویرسازی از خود مهربان ارائه گردید و به تصویرسازی در خصوص شفقت نسبت به دیگران و دریافت شفقت از دیگران پرداخته شد. همچنین، تصویرسازی مکانی امن، تکنیک دو صندلی با تأکید بر تخلیه هیجانی، برقراری شفقت‌آمیز و انعطاف‌پذیری میان جنبه‌های مختلف خود و ایجاد حساسیت شفقت‌آمیز، همدلی و همدردی نسبت به خویش به شیوه کارگاهی و استفاده از تکنیک‌های تخلیه هیجانی مورد آموزش قرار گرفت.

1. Ellis

ادامه جدول ۱. محتوی جلسات آموزش خود شفقت‌ورزی

جلسات	محتوا
جلسه چهارم	در این جلسه، در خصوص ایجاد هویت شفقت‌آمیز اقدام شد و به پرورش‌دادن ذهن شفقت‌آمیز از طریق تأثیرگذاری بر فرایندهای فکری پرداخته شد. همچنین، در خصوص پرداختن به اهمیت تربیت ذهن مهربان اقدام گردید. ارائه روش‌های به‌منظور پذیرش هیجانات منفی همچون اضطراب و تلاش برای درمان هیجان‌مدار با تأکید بر دیدگاه مشفقانه به خود
جلسه پنجم	در این جلسه، به تشریح روش‌های مدیریت رفتاری و آگاهی مراجع از کشمکش مداوم خود با احساسات پرداخته شد و استفاده از درماندگی خلاق و دیدگاه بی‌تقصیری و گسلش از احساس شرمندگی پرداخته شد.
جلسه ششم	در این جلسه، در خصوص تفکر عمیق؛ تصریح اهداف ارزشمند و انتخاب مسیر موفقیت، بررسی و کشف ارزش‌های اصلی که به زندگی معنا می‌بخشد، پرداخته شد.
جلسه هفتم	در این جلسه، در خصوص تغییر روابط، کشف روش‌های جدید و اتخاذ رویکردی گسترده، آگاهی‌یافتن و رهایی از روش‌های اجتناب و کنترل، تقویت رفتارهای شفقت‌آمیز؛ شامل توسعه رفتارهای هوشمندانه، کسب قدرت و شجاعت و مهربانی، مشارکت فعال از طریق تکنیک‌های فعال‌سازی رفتاری با تأکید بر محیط‌های اضطراب‌زا و فعالیت‌های دشوار و روش‌های مثبت‌اندیشی و احترام شفقت‌آمیز نسبت به خود پرداخته شد.
جلسه هشتم	در این جلسه در خصوص مورد هدف قراردادن خواسته‌ها و تمرکزکردن بر نقاط مثبت و قوت خود، تبدیل‌شدن به خالق اهداف و مسیرهای ارزشمند خویش پرداخته شد.

جدول ۲. محتوی جلسات آموزش بازسازی شناختی

جلسات	محتوا
جلسه اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با آشنایی با اهداف جلسات، توضیح دربارۀ قواعد گروه و شیوۀ برگزاری جلسات، آشنایی با روش درمان و منطق آن، آشنایی با مفهوم اضطراب امتحان، خودکارآمدی، ادراک شایستگی و پایستگی تحصیلی؛
جلسه دوم	آشنایی با اسناد ادراک شایستگی، درک ارتباط بین عواطف و رفتارها، آگاهی از تفاوت ذهنیت و عینیت، آشنایی با افکار منفی و روش‌های اصلاح آن، درک ارتباط افکار خودکار منفی، ارتباط بین افکار خود آیند منفی تولیدکننده اضطراب؛
جلسه سوم	مرور جلسه قبل و پرسش درباره چگونگی به‌کارگیری آموخته‌ها در طول هفتـه گذشته، آشنایی با خطاهای شناختی که بر خودپنداره و خودکارآمدی در زمینه‌های شخصی، تحصیلی و اجتماعی تأثیر می‌گذارد. ایجاد آگاهی در خصوص علائم جسمانی و روانی اضطراب و روش‌های آرام‌سازی هیجانی؛
جلسه چهارم	آشنایی با مفاهیم تغییر شناختی، اطلاع از اینکه چطور خطاهای شناختی باعث ایجاد دیدگاه منفی در مورد خود می‌شود. تشریح خطاهای شناختی در رابطه با تولید اضطراب و نقش تفکرات همه یا هیچ و... در بازتولید اضطراب امتحان؛
جلسه پنجم	آشنایی با مفهوم مسئولیت‌پذیری، آشنایی با مفهوم پذیرش مسئولیت اعمال و رفتارها، آگاهی با نقش ادراک در بروز رفتارها و لزوم توجه به خود. تشریح روش‌های آرام‌سازی هیجانی در خصوص مدیریت افکار اضطراب‌زا؛
جلسه ششم	ایجاد توانایی در زمینۀ درک صحیح از موقعیت، آشنایی با روش‌های اصلاحی باورهای اشتباه با کمک تکنیک‌های درمان شناختی، روش‌های افزایش احساس خودکارآمدی با تأکید بر اصلاح باورهای منفی و خودپنداره منفی؛
جلسه هفتم	آشنایی با روش بازآموزی تفکر منطقی، آشنایی با تکنیک‌های بازنگری افکار، توجه به خطاهای شناختی باهدف افزایش مهارت‌های تحصیلی. افزایش توانمندی‌های هیجانی با تأکید بر شناسایی خطاهای شناختی؛
جلسه هشتم	بررسی خلاصه‌ای از جلسات قبل، بررسی مجدد تفکرات و افزایش آگاهی نسبت به توجه به خود و پذیرش رفتارهای خود و قبول مسئولیت، پیشنهاد در زمینۀ به‌کارگیری تکنیک‌های آموخته‌شده در زندگی روزمره.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه هیچ ریزشی در نمونه‌ها اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای سه گروه ۱۵ نفری انجام شد. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آموزش بازسازی شناختی ۱۶/۸۳ و ۱/۱۴، در گروه راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۶/۸۸ و ۱/۱۶ و در گروه کنترل ۱۶/۸۶ و ۱/۲۲ بود. همچنین، بررسی وضعیت پایه تحصیلی آزمودنی‌ها نشان داد در گروه‌های خود شفقت‌ورزی و کنترل نسبت دانش‌آموزان پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم یکسان بود (۳۳/۳۳ درصد)، اما نسبت دانش‌آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در گروه آموزش بازسازی شناختی به ترتیب ۳۳/۳۳ درصد، ۴۰ درصد و ۲۶/۶۷ درصد بود. آزمون خی دو نشان داد که تفاوت معناداری میان گروه‌ها وجود نداشته است و گروه‌ها از حیث پایه تحصیلی همگن بودند (χ^2=۰/۲۷ ،P>۰/۰۵). شاخص‌های توصیفی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی برحسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تلاش	بازسازی شناختی	۱۳/۲۲	۱/۵۴	۱۵/۱۴	۱/۶۸	۱۵/۱۱	۱/۴۵
	خود شفقت‌ورزی	۱۲/۶۳	۱/۵۵	۱۶/۰۰	۱/۷۲	۱۵/۹۹	۱/۶۵
	کنترل	۱۳/۱۲	۱/۹۴	۱۳/۱۶	۱/۹۹	۱۳/۱۴	۱/۹۰
پشتکار	بازسازی شناختی	۱۱/۰۱	۱/۲۳	۱۳/۰۸	۱/۴۶	۱۳/۰۰	۱/۵۲
	خود شفقت‌ورزی	۱۲/۰۰	۱/۳۵	۱۵/۰۶	۱/۴۲	۱۵/۰۲	۱/۴۶
	کنترل	۱۲/۰۳	۱/۶۲	۱۲/۱۴	۱/۹۳	۱۲/۱۱	۱/۹۶
ابتکار	بازسازی شناختی	۵/۱۲	۰/۵۱	۶/۱۰	۰/۵۷	۶/۰۸	۰/۵۹
	خود شفقت‌ورزی	۵/۰۶	۰/۵۳	۷/۱۷	۰/۶۲	۷/۱۶	۰/۶۸
	کنترل	۵/۱۲	۱/۹۴	۵/۱۶	۱/۹۹	۵/۱۴	۱/۹۰
خودکارآمدی	بازسازی شناختی	۲۹/۳۵	۱/۸۹	۳۴/۳۲	۱/۹۹	۳۴/۱۹	۱/۹۸
	خود شفقت‌ورزی	۲۹/۶۹	۱/۹۲	۳۸/۲۳	۱/۹۰	۳۸/۱۷	۱/۹۴
	کنترل	۳۱/۲۷	۱/۹۶	۳۰/۴۶	۱/۹۲	۳۰/۳۹	۱/۹۸

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد که هر چند سه گروه (گروه‌های آزمایش و کنترل) در پیش‌آزمون تفاوت معناداری در متغیر وابسته نداشتند؛ اما در پس‌آزمون و پیگیری خودکارآمدی و ابعاد آن (تلاش، پشتکار، ابتکار) آزمودنی‌های گروه بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی نسبت به آزمودنی‌های گروه کنترل میانگین بیشتری کسب نمودند. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی میانگین نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش داشته است، اما از پس‌آزمون به پیگیری تغییر چشمگیری ایجاد نشده است.

در بررسی مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر عاملی چندمتغیره آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که توزیع تمامی متغیرها به تفکیک گروه‌ها نرمال است (P>۰/۰۵). بررسی همگنی واریانس‌ها با آزمون برابری خطای واریانس لوین، نشان از تحقق این مفروضه داشت (P>۰/۰۵). آزمون ام باکس نیز نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس

- کوواریانس محقق شده است (P>۰/۰۵، F=۱/۰۹، Box` M=۱۶۳/۴۷). آزمون بارتلت نیز نشان‌دهنده آن بود که میان ابعاد خودکارآمدی همبستگی متوسط و معناداری وجود دارد (P<۰/۰۰۱، χ2=۲۹۸/۱۱). در نهایت آزمون موچلی نشان‌دهنده آن بود که مفروضه کرویت محقق نشده است (P<۰/۰۵) و باید از اصلاح اپسیلن گرینهاوس گیزر برای برآورد تفاوت‌ها استفاده شود. آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز در خصوص مراحل آزمون، عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی نیز معنادار بود (P<۰/۰۰۱). نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای خودکارآمدی در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. بررسی تفاوت‌های بین‌گروهی در خودکارآمدی و ابعاد آن

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا
تلاش	آزمون	۱۰۲/۳۰	۱/۴۲	۷۲/۱۵	۶۰۸/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
	عضویت گروهی	۱۱۴/۱۵	۲	۵۷/۰۸	۲۰/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	آزمون× عضویت گروهی	۵۹/۲۰	۲/۸۴	۲۰/۸۸	۱۷۶/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹
پشتکار	آزمون	۱۰۵/۸۴	۱/۱۱	۹۵/۶۶	۲۵۳۵/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸
	عضویت گروهی	۱۴۲/۰۸	۲	۷۱/۰۴	۶۷/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۶
	آزمون× عضویت گروهی	۶۰/۷۲	۲/۲۱	۲۷/۴۴	۷۲۷/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷
ابتکار	آزمون	۸۱/۴۸	۱/۰۶	۷۷/۱۳	۱۱۶۲/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷
	عضویت گروهی	۱۴۲/۲۳	۲	۷۱/۱۲	۵۲/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	آزمون× عضویت گروهی	۴۵/۷۵	۲/۱۱	۲۱/۶۵	۳۲۶/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۴
خودکارآمدی	آزمون	۹۱/۴۲	۱/۱۴	۹۶/۱۸	۱۴۶۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۹۸
	عضویت گروهی	۱۸۲/۲۱	۲	۸۲/۱۳	۵۸/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸
	آزمون× عضویت گروهی	۴۸/۷۸	۲/۲۳	۲۹/۶۸	۴۱۶/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۹۶

جدول ۵. آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه برحسب مراحل آزمون

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری		پس‌آزمون - پیگیری	
		اختلاف میانگین	معناداری	اختلاف میانگین	معناداری	اختلاف میانگین	معناداری
تلاش	بازسازی شناختی	-۱/۹۲	۰/۰۰۱	-۱/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۴۱
	خود شفقت‌ورزی	-۳/۳۷	۰/۰۰۱	-۳/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۹۹
	کنترل	-۰/۰۴	۰/۳۱	-۰/۰۲	۰/۴۹	۰/۰۲	۰/۸۴
پشتکار	بازسازی شناختی	-۲/۰۷	۰/۰۰۱	-۱/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۹۹
	خود شفقت‌ورزی	-۳/۰۶	۰/۰۰۱	-۳/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۹۹
	کنترل	-۰/۱۱	۰/۸۸	-۰/۰۸	۰/۹۹	۰/۰۳	۰/۹۹
ابتکار	بازسازی شناختی	-۰/۹۸	۰/۰۰۱	-۰/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۹۹
	خود شفقت‌ورزی	-۲/۱۱	۰/۰۰۱	-۲/۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۹۹
	کنترل	-۰/۰۴	۰/۹۹	-۰/۰۲	۰/۹۹	۰/۰۲	۰/۴۹
خودکارآمدی	بازسازی شناختی	-۴/۹۷	۰/۰۰۱	-۴/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۳	۰/۲۵
	خود شفقت‌ورزی	-۸/۶۳	۰/۰۰۱	-۸/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۴۹
	کنترل	-۰/۶۳	۰/۹۹	-۰/۸۸	۰/۹۹	۰/۰۷	۰/۹۹

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد که میان گروه‌های بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی و گروه کنترل در خودکارآمدی و ابعاد آن برحسب مراحل آزمون، عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود دارد (P<۰/۰۰۱). نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی جهت مقایسه میانگین‌ها برحسب مراحل آزمون در جدول ۵، آورده شده است.

نتایج جدول ۵، نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیش‌آزمون به پیگیری میانگین‌ها افزایش‌یافته و تفاوت معناداری وجود دارد (P <۰/۰۰۱)، اما از پس‌آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود (P>۰/۰۵). نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی، برای مقایسه‌های بین‌گروهی در پس‌آزمون و پیگیری جدول ۶، ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه تفاوت‌ها برحسب عضویت گروه

متغیرها	گروه‌ها	پس‌آزمون		پیگیری	
		اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری
تلاش	بازسازی شناختی - خود شفقت‌ورزی	-۰/۸۶	۰/۰۰۱	-۰/۸۸	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی - کنترل	۱/۹۸	۰/۰۰۱	۱/۹۷	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی - کنترل	۲/۸۴	۰/۰۰۱	۲/۵۸	۰/۰۰۱
پشتکار	بازسازی شناختی - خود شفقت‌ورزی	-۱/۹۸	۰/۰۰۱	-۲/۰۲	۰/۰۰۲
	بازسازی شناختی - کنترل	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی - کنترل	۲/۹۲	۰/۰۰۱	۲/۹۱	۰/۰۰۲
ابتکار	بازسازی شناختی - خود شفقت‌ورزی	-۱/۰۷	۰/۰۰۱	-۱/۰۸	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی - کنترل	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی - کنترل	۲/۰۱	۰/۰۰۱	۲/۰۲	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	بازسازی شناختی - خود شفقت‌ورزی	-۳/۹۱	۰/۰۰۱	-۳/۹۸	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی - کنترل	۳/۸۶	۰/۰۰۱	۳/۸	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی - کنترل	۷/۷۷	۰/۰۰۱	۷/۷۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ ، نشان می‌دهد که در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت گروه‌های بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی با گروه کنترل معنادار است (P<۰/۰۱). میانگین این گروه‌ها در خودکارآمدی و ابعاد آن از گروه کنترل بیشتر است. تفاوت گروه بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی نیز در پس‌آزمون و پیگیری معنادار است (P>۰/۰۵). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در خودکارآمدی و ابعاد آن، آزمودنی‌های گروه آموزش خود شفقت‌ورزی میانگین بیشتری نسبت به آزمودنی‌های گروه بازسازی شناختی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت‌ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بود. یافته‌ها نشان داد هر دو روش خود شفقت‌ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان اثربخش است و هر دو رویکرد موجب افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان می‌شوند. همچنین، اثربخشی آموزش خود شفقت‌ورزی، هم در پس‌آزمون و هم

در دوره پیگیری، بیش از آموزش بازسازی شناختی است.

بخشی از یافته‌های این پژوهش که نشان داد خود شفقت‌ورزی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثربخش است، با پژوهش‌های ورمزیاری و گلپور[۱۳]، بابازاده و همکاران[۱۴]، حسینی مهر و همکاران[۱۵]، ژانگ و همکاران[۱۶] و لیائو و همکاران[۱۷] همسو و هماهنگ است. همچنین، بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش که نشان داد بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثربخش است، با پژوهش‌های فدایی وطن و همکاران[۲۱]، شاکری نسب و همکاران[۲۰]، تکدیر و همکاران[۲۲]، آنگیتا و همکاران[۲۳] و میرزا و همکاران[۲۴] همسو و هماهنگ است

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره نمود که زمانی که دانش‌آموزان به‌جای سرزنش خود در مواجهه با شکست‌ها، با درک و مهربانی با خود برخورد می‌کنند، ترس از اشتباه کاهش می‌یابد و جرأت تجربه چالش‌های جدید در آنان تقویت می‌شود و چون این رویکرد باعث می‌گردد تا شکست‌ها به عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری در نظر گرفته شوند، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان برای تلاش مجدد و پیگیری اهداف تحصیلی افزایش یافته و باور خودکارآمدی در آنان تقویت می‌گردد [۱۳]. در آموزش بازسازی شناختی نیز بر اصلاح باورهای محدودکننده درباره توانایی‌های فرد تمرکز می‌شود و افراد فرا می‌گیرند که چگونه باورهای مثبت را جایگزین افکار منفی نمایند که این موضوع از طریق منطق و استدلال به افزایش ادراک توانایی‌ها منجر شده و می‌تواند خودکارآمدی آنان را رشد دهد[۲۴].

مکانیسم عمل در خود شفقت‌ورزی، جایگزین نمودن رفتار مهربانانه با خود به جای سرزنش‌کردن خود است که این مسئله می‌تواند منجر به افزایش پذیرش خود شود و همین تغییر دیدگاه موجب ایجاد فضای روانی امن گردیده و آنان را قادر می‌سازد تا بدون ترس از قضاوت، برای پیشرفت تلاش نمایند و به احساس خودکارآمدی دست یابند[۱۶]. در بازسازی شناختی نیز بر تغییر الگوهای فکری تحریف شده تأکید می‌گردد که این مسئله می‌تواند مستقیماً باورهای مرتبط با توانایی فرد را اصلاح نماید؛ به این صورت که دانش‌آموزان ضمن آموزش بازسازی شناختی فرا می‌گیرند تا افکار خود تخریب‌گر را در خود شناسایی کرده و آن‌ها را اصلاح نمایند که خود این بازسازی افکار تخریب‌گر می‌تواند رشد خودکارآمدی را موجب گردد[۲۲].

ازآنجایی‌که بررسی‌ها نشان می‌دهد نگاه فردی به مشکل، در برخی از دانش‌آموزان می‌تواند منجر به احساس خودکارآمدی پایین شود، وجود مؤلفهٔ اشتراکات انسانی در خود شفقت‌ورزی، انزوای دانش‌آموز را درهم شکسته و به آن‌ها می‌آموزد که شکست بخشی از تجربه مشترک همه انسان‌هاست که این مؤلفه، حس تنهایی را کاهش داده و بار روانی شکست را سبک می‌کند و می‌تواند منجر به باور خودکارآمدی گردد[۲۵]. در بازسازی شناختی نیز دانش‌آموزان فرامی‌گیرند تا به‌راحتی خطاهای شناختی را شناسایی نموده و در جهت مدیریت بهتر آن‌ها گام بردارند. درواقع طی آموزش بازسازی شناختی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند تا بر افکار خود نظارت بیشتری نموده و به درک ارتباط بین افکار و خطاهای انتسابی به خود برسند و به شکل منعطفانه‌ای به اتفاقات فکر کنند که این مسئله می‌تواند به‌مرور منجر به رشد باور خودکارآمدی گردد[۲۱].

در یک تبیین کلی می‌توان این‌گونه عنوان نمود که خود شفقت‌ورزی با ایجاد یک پایگاه امن عاطفی، ترس از شکست را که معمولاً مانع اصلی تلاش و خودکارآمدی است، به طور ریشه‌ای کاهش داده است. درحالی‌که بازسازی شناختی اگرچه در شناسایی و تغییر افکار غیرمنطقی مؤثر است، اما در لحظات پریشانی هیجانی شدید، دسترسی و استفاده از آن برای دانش‌آموزان دشوارتر است که همین مسئله می‌تواند یکی از عمده‌ترین دلایل اثربخشی بیشتر خود شفقت‌ورزی در مقایسه با بازسازی شناختی باشد. همچنین، می‌توان این‌گونه عنوان نمود که خود شفقت‌ورزی مستقیماً با کاهش انتقاد درونی و شرم (دو عامل کاهنده خودکارآمدی) مقابله می‌کند و فضای روانی لازم برای تجربه‌گری و رشد را فراهم می‌آورد. این رویکرد ماهیتاً رابطه فرد با خود را از حالت قضاوت‌گر به رابطه‌ای حمایتی و تشویق‌گر تغییر می‌دهد که این امر به ایجاد انعطاف‌پذیری پایدارتر منجر می‌شود که تأثیر بیشتری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گذارد. خود شفقت‌ورزی با پذیرش بی‌قیدوشرط نقص‌ها و مشکلات، بار هیجانی مرتبط با عملکرد را کم کرده و اجازه می‌دهد انرژی شناختی و هیجانی دانش‌آموزان به‌جای نگرانی، معطوف به یادگیری و حل مسئله شود. در مقابل، بازسازی شناختی ممکن است

ناخواسته این پیام را منتقل کند که فرد باید همیشه عقلانی فکر کند که خود این موضوع می‌تواند فشار مضاعفی ایجاد نماید؛ بنابراین، خود شفقت‌ورزی با تأثیر هم‌زمان بر سطوح هیجانی، شناختی و رفتاری، زیربنای گسترده‌تر و باثبات‌تری برای تقویت خودباوری و عملکرد فراهم می‌کند که این مسئله منجر به اثربخشی بیشتر این رویکرد در مقایسه با بازسازی شناختی بوده است.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در نمونه‌گیری اشاره داشت؛ چراکه این پژوهش تنها دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر رشتخوار را مورد مطالعه قرار داده است؛ بنابراین در تعمیم نتایج ب ه‌دست آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد. همچنین، از دیگر محدودیت‌های این تحقیق، عدم پیگیری بلند مدت نتایج پژوهش است که به دلیل وجود برخی از محدودیت‌های زمانی، پیگیری یک ماهه انجام شد. همچنین، بر اساس یافته‌های این تحقیق پیشنهاد می‌شود موضوع خودکارآمدی در مدارس مورد توجه قرار گیرد و مداخلات لازم از سوی روان‌شناسان و مشاوران مدارس صورت پذیرد. همچنین، با توجه به تأثیر مثبت آموزش خود شفقت‌ورزی و بازسازی شناختی در اصلاح باور خودکارآمدی، استفاده از این دو روش آموزشی توصیه می‌شود. در ادامه، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزی کلی در خصوص معرفی این دو روش آموزشی به مشاوران و مسئولین مدرسه انجام پذیرد و در قالب آموزش ضمن خدمت، این برنامه‌ها معرفی گردد تا مشاوران بتوانند با بهره‌گیری از آن به رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک نمایند و بدین‌طریق نقش پیشگیرانه‌ای را در جهت کاهش مشکلات تحصیلی و اضطرابی دانش‌آموزان ایفا کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در جریان اجرای این پژوهش، رضایت آگاهانه مبنی بر شرکت در پژوهش از آزمودنی‌ها اخذ گردید. همچنین، اصل رازداری و حفظ اسرار آزمودنی‌ها و اتخاذ تدابیر مناسب برای جلوگیری از انتشار آن رعایت گردید. کد اخلاق با شناسه IR.IAU.TJ.REC.1404.002 نیز دریافت شد. در پایان پژوهش نیز پس از جمع‌آوری پس‌آزمون و اتمام جلسات مداخله، جهت احترام به حقوق آزمودنی‌ها، ۳ جلسه درمان خودشفقت‌ورزی برای گروه کنترل به اجرا در آمد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است

تشکر و قدردانی

مقالهٔ حاضر استخراج شده از رساله کتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌جام است. نتایج این مطالعه با منافع شخصی نویسندگان ارتباطی نداشته است و نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از زحمات و همکاری کارکنان محترم مدارس متوسطه دوم شهر رشتخوار و دانش‌آموزان عزیزی که در این پژوهش سهم داشتند، قدردانی کنند.

منابع

1- Jafari F, Moosavi F, Emamipoor S. The Role of Perfectionism and Achievement Goals on Predicting Test Anxiety in Female First Grade Students of High School. Teaching and Learning Research. 2016; 12(2): 65–78. 10.22070/2.7.65 **[In Persian]**

2- Ortega-Donaire L, Álvarez-García C, López-Franco MD, Sanz-Martos S, editors. Effectiveness of guided breathing and social support for the reduction of pre-exam anxiety in university students: a factorial study. Healthcare; 2023; 11(4): 574. doi:10.3390/healthcare11040574

3- Bilal M, Wasiq H, Wasiq L. Exam Anxiety In Medical Students: Prevalence, Contributing Factors, And Mitigation Strategies. Journal of Nowshera Medical College. 2024; 1(02): 78–85. doi:10.69837/jnmc.v1i02.40

4- Salari Poor SM, Hajiyakhchali A, Omidiyan M, Behroozy N. The Effects of Mandala Coloring on Working Memory and Test Anxiety in Students. Research in School and Virtual Learning. 2024; 11(4): 31–42. 10.30473/etl.2024.69614.4105 **[In Persian]**

5- Obiajuru J, Chioma NM. Assessment and Analysis of Examination Anxiety Pattern and Its Impact on Public Senior Secondary School Students in Delta State, Nigeria. ATBU Journal of Science, Technology and Education. 2025; 12(4): 214–26. https://www.researchgate.net/profile/Obiajuru-Joseph/publication.

6- Liu A, Guo M, Liao R, Wang X. The relationships between self-esteem, self-efficacy, and test anxiety: a cross-lagged study. Stress and Health. 2024; 40(3): e3346. doi:10.1002/smi.3346

7- Hartelt T, Martens H. Self-regulatory and metacognitive instruction regarding student conceptions: influence on students' self-efficacy and cognitive load. Frontiers in Psychology. 2024; 15(2): 1450947. doi:10.3389/fpsyg.2024.1450947

8- Javadi SV, Ghanifar MH. The Effectiveness of Self-Efficacy Training on Test Anxiety and Belonging to the School in High School Male Students in Birjand. Journal of Psychology New Ideas. 2024; 20(24): 1–10. http://jnip.ir/article-1-1099-fa.html **[In Persian]**

9- Manea VI, MACAVEI T, Pribeanu C. Exploring the Influence of Academic Self-Efficacy, Engagement,)and Test Anxiety on Students' Success at Exam. Informatica Economica. 2024; 28(4): 35 - 44. https://ideas.repec.org/a/aes/infoec/v28y2024i4p35-44.html

10- Soleimanpour H, SAEEDI A, Mehdian H. Comparison of the Effectiveness of Compassion and Acceptance and Commitment-Based Education (ACT) on Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation. Health. 2022; 5(4): 234–44. https://www.sid.ir/paper/985629/fa **[In Persian]**

11- Neff KD. Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *A Annual Review of Psychology*. 2023; 74:193-218. doi:10.1146/annurev-psych-032420-031047

12- Mozaffari A, Safaeirad I, Abadi YK. Comparing the Effectiveness of Emotional Intelligence and Self-Compassion Training on Mental Well-Being and Academic Self-Concept of High School Students in Hamedan. Iranian journal of educational sociology. 2024; 7(3): 196–206. doi:10.61838/kman.pdmd.3.4.2 **[In Persian]**

13- Varmarzyari Z, Golpour R. The effectiveness of self-compassion training on self-criticism and social self-efficacy of female students with test anxiety. Journal of Psychology New Ideas. 2022; 12(16): 1–13. http://jnip.ir/article-1-709-fa.html **[In Persian]**

14- Babzadeh Z, Mojaver S, Fati K, Jabbari S. The effectiveness of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 2022; 11(3): 30–44 doi:10.22098/jld.2022.7665.1823 **[In Persian]**

15- Hosseinimehr N, Khezri Moghadam N, Pourehsan S. The effectiveness of compassion focused training (cft) on social self-efficacy, distress tolerance and self-criticism in adolesent girls under welfare organization care. Positive Psychology Research. 2021; 7(2): 33–48. doi:10.22108/ppls.2021.123728.1959 **[In Persian]**

16- Zhang S, Roscoe C, Pringle A. Self-compassion and physical activity: The underpinning role of psychological distress and barrier self-efficacy. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023; 20(2): 1480. doi:10.3390/ijerph20021480

17- Liao KY-H, Stead GB, Liao C-Y. A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. Mindfulness. 2021; 12(8): 1878–91. doi:10.1007/s12671-021-01626-4

18- Kurniawati N, Dharsana IK, Suarni NK, Dantes N, Gading IK. Effectiveness of Cognitive Behavioral Counseling with Cognitive Restructuring Techniques to Improve Student Learning Discipline and Motivation. Bisma The Journal of Counseling. 2023; 7(3): 431–9. doi:10.23887/bisma.v7i3.75213

19- Olorunfemi OA, Funmilayo OR. Statistical Insignificant of Gender and Personality Trait on Academic Task Procrastination Reduction Using Cognitive Restructuring and Time Management Training Technique Among Secondary School Students. Gender and Behaviour. 2022; 20(2): 19413–7. https://hdl.handle.net/10520/ejc-genbeh_v20_n2_a13

20- Shākeri Nasab M, Mahdiyan H, Ghāsemi Motlaq M. Comparing the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning on students' attributional styles. Journal of Educational Innovations. 2023; 22(2): 221–39. doi:10.22034/jei.2023.362880.2458 **[In Persian]**

21- Fadaei Vatan Z, Estaki M, Ghanbari Panah A, Kochak Entezar R. Comparison of Mindfulness-Based Cognitive Therapy and cognitive reconstructing training effectiveness on social and emotional self-efficacy in students with learning problems. Psychology of Exceptional Individuals. 2019; 9(35): 169–92. doi:10.22054/jpe.2020.43596.2008 **[In Persian]**

22- Takdir AM, Darusman MR, Devi DF. Transforming negative thoughts into self-confidence: The impact of cognitive restructuring on adolescents. Journal of Psychological Perspective. 2025; 7(1): 19–28. doi:10.47679/jopp.719982025

23- Anggita T, Sugiyo S, Awalya A. Improving self-efficacy with cognitive restructuring and self instruction: An experimental study in senior high school. KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal). 2021; 8(1): 09–14. doi:10.24042/kons.v8i1.8852

24- Mirza R, Sitorus EA, Purba WY, Sebayang MJB, Sagala E. CBT Counseling with Cognitive Restructuring Techniques to Increase Self Efficacy in Students' Learning of Junior High School. Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal). 2021; 4(8): 19–28 doi:10.33258/birci.v4i4.3379

25- Keshtvarz Kondazi E, Nami F, Zarei F, Emadi Z. The Effectiveness of Self-Compassion Training on Social Anxiety of Female Students with Symptoms of Social Anxiety. Quarterly Journal of Education Studies. 2023; 9(35): 17–27. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_3339.html **[In Persian]**

26- Tabesh Mofrad N, Mansouriyeh N. The effectiveness of compassion-based therapy in regulating emotion, self-criticism and anger in male students second secondary level. Journal of Psychological Science. 2023; 22(130): 2041–058. doi:10.52547/JPS.22.130.2041 **[In Persian]**

27- Wakelin KE, Perman G, Simonds LM. Effectiveness of self-compassion-related interventions for reducing self-criticism: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology & Psychotherapy. 2022; 29(1): 1–25. doi:10.1002/cpp.2586

28- Setyoningsih YD, Parwati P, Distira RPA, Srianturi Y. Effectiveness of Cognitive Restructuring Technique to Reduce Students' Verbal Aggression. Journal of Education and Counseling (JECO). 2024; 5(1): 1–9. doi:10.32627/jeco.v5i1.1224

29- Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences: routledge; 1988. doi:10.4324/9780203771587

30- Friedman IA, Bendas-Jacob O. Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. Educational and Psychological Measurement. 1997; 57(6): 1035–46. doi:10.1177/0013164497057006012

31- Baezzat F, Sadeghi MA, Eizadifard R, Robenzadeh S. Validation and standardization of persian version of Friedben Test Anxiety Scale. Journal of Psychological Studies 2012; 8(1): 51–66. doi:10.22051/psy.2012.1528 **[In Persian]**

32- Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers RW. The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological reports. 1982; 51(2): 663–71. doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663

33- Amirpour B, Shahbazirad A. Investigating confirmatory Factor Analysis, reliability, and validity of the social self-efficacy scale for college students. Quarterly of Educational Measurement. 2017; 8(30): 47–60. doi:10.22054/jem.2018.25020.1612 **[In Persian]**

34- Neff KD, Germer CK. A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. Journal of clinical psychology. 2013; 69(1): 28–44. doi:10.1002/jclp.21923 **[In Persian]**

35- Khalajzadeh M, Hashemi N. Efficacy of Self-Compassion training on perceived competence and psychological flexibility in bad-caretaker girls. Educational Psychology. 2019; 15(54): 1–32. doi:10.22054/jep.2020.47123.2785 **[In Persian]**

36- Ellis A. 13 Cognitive Restructuring of the disouting of irrational beliefs. Cognitive behavior therapy. 2008: 91.

37- Sh A, Mirdarikond F, Javedani M. The Effectiveness of Cognitive Restructuring Training in Modifying the Students' Attributional style. Educational and Scholastic studies. 2015; 4(1): 69–78. doi:20.1001.1.2423494.1394.4.1.4.7 **[In Persian]**