

Article type: Research Article

The Effectiveness of Self-Compassion Training on Emotional Expressivity and Social Self-Efficacy Among Elementary School Students

Alireza Babaei zarch¹ , Kazem Barzegar Bafrooei^{2✉} , Hossain Hassani³ 

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: alireza.babaei@yazd.ac.ir
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: k.barzegar@yazd.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: hassani.hossain@yazd.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article history: Received 2 August 2024 Revised form 16 December 2024 Accepted 23 January 2025 Keywords: Self-Compassion, Emotional Expression, Social Self-Efficacy, Effectiveness, Elementary Course.	Objective: The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of self-compassion training on emotional expression and social self-efficacy of sixth grade male students of Zarch district primary school. Methods: The research method was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included all male students of the sixth grade of Zarch primary school in the academic year 2021-2022. Based on the requirements of experimental research, 30 students were selected as the statistical sample and randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). The Social Self-Efficacy Questionnaire and the Emotional Expressiveness Questionnaire were used to measure the research variables. The experimental group received self-compassion training in eight 60-minute sessions, while the control group received no intervention. Results: The results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) indicated a significant difference between the experimental and control groups in terms of social self-efficacy and emotional expressiveness. Therefore, self-compassion training was found to be effective in improving students' social self-efficacy and emotional expression. Moreover, self-compassion training significantly increased the mean scores of the subcomponents of emotional expression (expressing positive emotions and expressing intimacy) and decreased the mean scores of expressing negative emotions in the experimental group. Conclusions: Based on the findings, it can be concluded that teaching self-compassion leads to an improvement in the feeling of psychological health during emotional experiences and enhances psychological resources, including students' sense of self-efficacy. Therefore, self-compassion training can be considered an effective intervention for promoting emotional and social competencies in elementary school students.
Cite this article: Babaei zarch, A. R., Barzegar Bafrooei, K. & Hassani, H. (2026). The Effectiveness of Self-Compassion Training on Emotional Expressivity and Social Self-Efficacy Among Elementary School Students. <i>Cognit Strateg Learn</i>, 14(26), 1-19. https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2026.28108.2604	
 BY NC This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.	

Extended Abstract

1. Introduction

Students, particularly during adolescence, face numerous social and emotional challenges in which academic pressures, complex interactions, and the need for peer approval threaten their mental health and lead to a diminished capacity for effectively expressing emotions and social self-efficacy (Browitz et al., 2015). The sense of social self-efficacy affects students' communication and social skills and their feelings toward education (Binkhorst et al., 2020; Tarsh et al., 2020). Research has shown that higher social self-efficacy is associated with more adaptive emotional expression styles, and its improvement can modify academic emotions and emotional expressiveness (Badaghi et al., 2019). The type of academic emotion (Lee et al., 2018) affects emotional expressiveness (Respodick et al., 2017), and emotional expression styles are related to students' self-efficacy (Pink et al., 2021). In this context, "self-compassion," comprising three elements—self-kindness, common humanity, and mindfulness (Neff, 2009)—has emerged as an efficient approach for fostering emotional expression skills and enhancing social self-efficacy. Self-compassion, by increasing self-appraisal clarity (Crozier et al., 2019), creating emotional security (Kilham et al., 2018), and providing motivational impetus for growth (Marsh et al., 2018), contributes to improving emotional and social functioning. International research has confirmed the positive role of self-compassion on positive affect, well-being, and social connections, as well as reducing depression, anxiety, and avoidant strategies (Perez-Blasco et al., 2013; Dunbar et al., 2018; Patel et al., 2018; Cakarel et al., 2019; Recabarren et al., 2019; Chan et al., 2021; Liao et al., 2021; Coleman et al., 2022). In Iran, studies have also indicated that compassion-focused therapy is effective on distress tolerance, self-efficacy, and emotion regulation (Mousavi et al., 2021; Vaezi, 2020; Yazdanbakhsh et al., 2020; Peymannia, 2020; Valizadeh et al., 2018; Keshavarz & Khalatbari, 2018). Furthermore, research has corroborated the role of socio-emotional components in mental health and adaptive behaviors of students (Hejati & Yari Moghaddam, 2025; Ghamari et al., 2021). Nevertheless, no study has directly examined the effectiveness of self-compassion training on emotional expressiveness and social self-efficacy among elementary school students; thus, conducting this research appears necessary to fill the existing research gap. Methodologically, this study employs multivariate analysis of covariance (MANCOVA), offering precise results, and has extensive practical implications for teachers, counselors, and educational administrators. Therefore, the present study was conducted with the aim of determining the effect of self-compassion training on social self-efficacy and emotional expressiveness of elementary school students.

2. Materials and Methods

In terms of approach, the present study was quantitative and quasi-experimental, employing a pretest-posttest design with a control group. The statistical population consisted of all male sixth-grade elementary students in Zarch city during the 2021–2022 academic year. Using convenience sampling, 30 participants were selected and randomly assigned to an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$). To measure the variables, the Social Self-Efficacy Scale by Smith and Betz (2000) and the Emotional Expressiveness Questionnaire by King and Emmons (1990) were utilized. In the present study, their reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient as .83 and .81, respectively. The experimental group received self-compassion training for eight 60-minute sessions based on the educational package by Balat (2019), while the control group received no intervention. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) in SPSS-22 software. The implementation of the research was accompanied by obtaining

written informed consent from parents and approval from the Ethics Committee of Yazd University (IR.YAZD.REC.1401.101).

3. Results

Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was employed to analyze the research data. The underlying assumptions, including normality of data distribution (Shapiro-Wilk test), homogeneity of variances (Levene's test), and homogeneity of regression slopes, were confirmed. Accordingly, the application of analysis of covariance (ANCOVA) for data analysis was justified. After controlling for pretest scores, a significant difference was observed between the experimental and control groups in post-test social self-efficacy scores ($P < 0.001$, $F = 19.85$). Based on the adjusted means, it can be concluded that self-compassion training increased post-test social self-efficacy scores by 48%. Additionally, after controlling for pretest scores, a significant difference was found between the experimental and control groups in post-test emotional expressivity scores ($P < 0.001$, $F = 57.82$). According to the adjusted means, it can be argued that self-compassion training increased post-test emotional expressivity scores by 73%. Moreover, self-compassion training significantly affected the subcomponents of emotional expressivity, including positive emotion expression ($P < 0.001$, $F = 42.71$, 67% increase), intimacy expression ($P < 0.001$, $F = 33.34$, 61% increase), and negative emotion expression ($P < 0.001$, $F = 41.66$, 66% decrease).

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of self-compassion training on emotional expressiveness and social self-efficacy among male sixth-grade elementary school students. The findings indicated that self-compassion training had a significant effect on increasing students' emotional expressiveness and social self-efficacy. Furthermore, this training significantly enhanced the subcomponents of positive emotion expression and intimacy expression while significantly reducing negative emotion expression. These results are consistent with the findings of previous studies that have emphasized the effective role of self-compassion in emotion regulation and self-efficacy (Mousavi et al., 2021; Yazdanbakhsh et al., 2020; Vaezi, 2020; Coleman et al., 2022; Liao et al., 2021). In explaining the effectiveness of self-compassion training on emotional expressiveness, the pivotal role of mindfulness can be highlighted, which, by increasing awareness of emotions and reducing judgment about them, provides the groundwork for effective emotion expression (Zhang et al., 2021). Moreover, the effectiveness on social self-efficacy can be explained through the two elements of self-kindness and the sense of common humanity, which, by reducing self-criticism and enhancing empathy, strengthen the individual's social self-confidence (Neff, 2021; Wilson et al., 2019). Overall, the results indicate that self-compassion training can serve as an effective intervention in schools to promote students' emotional and social skills. It is suggested that this program be incorporated into elementary school educational and counseling packages to facilitate the improvement of students' mental health and the quality of their interpersonal relationships.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article.

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 آموزش شفقت به خود بر ابرازگری هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان*

علیرضا بابایی زارچ^۱، کاظمبرزگر بفروئی^۲، حسین حسینی^۳

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، ایران. رایانامه: alireza.babaei@yazd.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، ایران. رایانامه: k.barzegar@yazd.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، ایران. رایانامه: hassani.hossain@yazd.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخچه مقاله:	هدف: پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش شفقت به خود بر ابرازگری هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه ششم دبستان منطقه زارچ انجام شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۲	روش: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون به همراه گروه کنترل بود. جامعه پژوهش تمامی دانش‌آموزان پسر پایه ششم مقطع دبستانی شهر زارچ در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که مطابق با پژوهش‌های آزمایشی ۳۰ نفر به‌صورت در دسترس به‌عنوان نمونه آماری انتخاب و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر از آن‌ها به گروه آزمایش و ۱۵ نفر از آن‌ها به گروه کنترل اختصاص داده شدند. پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی و پرسشنامه ابرازگری هیجانی، جهت سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش شفقت به خود قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۹/۲۶	یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که از نظر خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانات بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین آموزش شفقت به خود بر بهبود خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. همچنین آموزش خودشفقت‌ورزی به‌صورت معنی‌داری توانسته است میانگین مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی (ابراز هیجانات مثبت، ابراز صمیمیت) را در گروه آزمایش افزایش و مؤلفه ابراز هیجانات منفی را کاهش دهد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۴	نتیجه‌گیری: در نتیجه آموزش شفقت به خود منجر به بهبود احساس سلامت روان‌شناختی در بروز هیجانات و افزایش منابع روان‌شناختی از جمله احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود.
کلیدواژه‌ها: شفقت به خود، ابرازگری هیجانی، خودکارآمدی اجتماعی، اثربخشی، دوره ابتدایی.	

استاد: بابایی زارچ، علیرضا،برزگر بفروئی، کاظم و حسینی، حسین (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر ابرازگری هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2026.28108.2604>. ۱۹-۱ (۲۶) ۱۴. راهنمای شناختی در یادگیری،

© نویسنندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



* مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دوره کارشناسی‌ارشد نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد است.

۱. مقدمه

امروزه، دانش‌آموزان به‌ویژه در دوران حساس نوجوانی، با چالش‌های متعددی در زمینه‌های اجتماعی و هیجانی مواجه‌اند. افزایش فشارهای تحصیلی، تعاملات اجتماعی پیچیده و نیاز به پذیرش و تأیید در گروه همسالان، می‌تواند آسیب قابل‌توجهی به سلامت روانی آن‌ها وارد کند. یکی از پیامدهای این چالش‌ها، عدم توانایی بسیاری از دانش‌آموزان در ابراز مؤثر احساسات و در نتیجه، تجربه کاهش خودکارآمدی اجتماعی است (بروویتز^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). خودکارآمدی برگرفته از نظریه اجتماعی شناختی بندورا، به معنای باور فرد به توانایی موفقیت خود در یک موقعیت خاص یا انجام یک وظیفه است (ونس و برندون^۲، ۲۰۱۷). خودکارآمدی اجتماعی نیز به معنای قضاوت فرد در مورد خود در زمینه تعاملات اجتماعی است (رزنیک^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). احساس خودکارآمدی اجتماعی بر مهارت‌های ارتباطاتی و اجتماعی دانش‌آموزان و نوع احساس آن‌ها نسبت به تحصیل تأثیر می‌گذارد (بینخورست^۴ و همکاران، ۲۰۲۰؛ تارش^۵ و همکاران، ۲۰۲۰).

یافته‌های پژوهشی نیز رابطه نزدیکی بین این دو مؤلفه را نشان می‌دهند؛ به‌طوری‌که هر چه خودکارآمدی اجتماعی بالاتر باشد، دانش‌آموزان از سبک‌های ابراز هیجانی سازگارانه‌تری استفاده می‌کنند؛ بنابراین، استفاده از شیوه‌های درمانی که منجر به بهبود کارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان شود، می‌تواند هیجانات‌های تحصیلی و سبک‌های ابرازگری هیجانی آن‌ها را نیز بهبود بخشد (بدای و همکاران، ۱۳۹۸). به‌طور کلی، نوع هیجان تحصیلی تجربه‌شده توسط دانش‌آموز – اعم از هیجانات منفی مانند خستگی، خشم، اضطراب؛ هیجانات مثبت مانند افتخار، لذت و امید؛ هیجانات غیرفعال مانند شرم و هیجانات فعال مانند لذت، افتخار و خشم (لی^۶ و همکاران، ۲۰۱۸) – نوع ابرازگری هیجانی او را تغییر می‌دهد (رسپوندیک^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). سبک‌های ابرازگری هیجانی از جمله کنترل هیجانی و دوسوگرایی در ابرازگری هیجانی با احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان رابطه دارند (پینک^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). در این میان، مفهوم «شفقت به خود» به‌عنوان یک رویکرد مثبت و حمایتی، می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد برای پرورش مهارت‌های ابرازگری هیجانی و افزایش خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان مطرح شود. شفقت به خود از سه عنصر کلیدی تشکیل شده است: مهربانی به خود^۹ (درک خود به‌جای انتقاد از خود)، حس انسانیت مشترک^{۱۰} (درک تجربیات خود به‌عنوان تجربیات مشترک بین انسان‌ها به‌جای تنها بودن) و ذهن‌آگاهی^{۱۱} (بودن در زمان حال به‌جای یکی‌شدن با تجربیات ناخوشایند) (نف^{۱۲}، ۲۰۰۹). شفقت به خود، وضوح و دقت خودآزمایی را بیشتر می‌کند؛ چرا که فرد برای جلوگیری از قضاوت‌های بی‌رحمانه خود، نیازی به پنهان کردن نقایص و اشتباهاتش ندارد و برای نرسیدن به اهداف و استانداردهای ایده‌آل خود، نیازی به خودانتقادی‌های سهمگین نیز ندارد (کروزیئر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۹). برخلاف تصور، شفقت به خود به علت توجه به ضعف خود، منجر به انفعال و سکون و دوری از تعاملات اجتماعی نمی‌شود، بلکه نداشتن شفقت به خود به احتمال بیشتری به انفعال می‌انجامد. شفقت به خود یک امنیت هیجانی به وجود می‌آورد که فرد می‌تواند بدون ترس از سرزنش خود، خودش را به‌وضوح ببیند و الگوهای ناسازگار فکری، هیجانی و رفتاری را درک و اصلاح کند (کیلهم^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، تمایل درونی به شفقت، یک نیروی انگیزشی نیرومند برای رشد و تغییر فراهم می‌کند؛ به این معنی که مستلزم رهاکردن رفتارهای آسیب‌زا و ترغیب فرد برای انجام کارهایی است که برای بهزیستی‌اش لازم است (مارش^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Berezowitz
2. Vance & Brandon
3. Reznik
4. Binkhorst
5. Taresh
6. Lei
7. Respondek
8. Pinks
9. Self-Kindness
10. Sense of Common Humanity
11. Mindfulness
12. Neff
13. Crozier
14. Killham
15. Marsh

در تأیید نقش شفقت به خود، پژوهش‌های متعددی اثربخشی آن را بر ابراز هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی نشان داده‌اند. کاکاریل^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، نشان دادند که شفقت به خود همواره با عاطفه مثبت، بهزیستی، رضایت از زندگی و ارتباطات اجتماعی، رابطه مثبت و با افسردگی، اضطراب، نشخوار فکری، کمال‌گرایی ناسازگارانه، اهمال‌کاری و راهبردهای اجتنابی رابطه منفی دارد. موسوی و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهشی نشان دادند که درمان مبتنی بر شفقت اثربخشی بالاتری نسبت به درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در مؤلفه‌های تحمل پریشانی از جمله خودکارآمدی و شیوه‌های ابرازگری و تنظیم هیجان دارد. نتایج پژوهش واعظی (۱۳۹۹)، نیز رابطه مثبت و معنی‌دار بین خودشفقت‌ورزی و خودکارآمدی را تأیید کرد. علاوه بر این، پژوهش یزدان‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، حاکی از آن بود که درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان قلدر تأثیر معنی‌داری دارد. پیمان‌نیا (۱۳۹۹)، بهبود راهبردهای مثبت شناختی تنظیم هیجان را در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان گزارش داد. نتایج پژوهش ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان‌دهنده تأثیر معنی‌دار شفقت به خود بر افزایش خودکارآمدی در زنان افسرده سرپرست خانوار بود. همچنین کشاورز و خلعتبری (۱۳۹۷) تأثیر درمان شفقت به خود بر تحمل پریشانی، تنظیم هیجان مثبت و منفی و حساسیت اضطرابی را تأیید کردند. علاوه بر پژوهش‌های ذکر شده، مطالعات دیگر نیز بر نقش کلیدی مؤلفه‌های هیجانی- اجتماعی در سلامت روان و رفتارهای انطباقی دانش‌آموزان صحنه گذاشته‌اند. حجتی و یاری مقدم (۱۴۰۴) با مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی نشان دادند که هر دو روش، شفقت به خود و عواطف مثبت را در نوجوانان افزایش داده و عواطف منفی را کاهش می‌دهند. همچنین قمری و همکاران (۱۴۰۰) به نقش واسطه‌ای شایستگی هیجانی- اجتماعی و خودکارآمدی در تنظیم هیجان در پیش‌بینی خودکنترلی و گرایش‌های اجتماعی مطلوب در دانش‌آموزان اشاره کردند.

پژوهش‌های بین‌المللی نیز به این حوزه توجه کرده‌اند؛ کلمن^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، در پژوهش خود تأثیر معنی‌دار آموزش شفقت به خود بر بهبود کیفیت زندگی، ابرازگری هیجانی مثبت و کاهش علائم اختلال خوردن در نوجوانان مبتلا به اختلال خوردن را نشان دادند. چان^۳ و همکاران (۲۰۲۱)، آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر شفقت‌ورزی را بر روی خودکارآمدی مؤثر دانستند. لیاو^۴ و همکاران (۲۰۲۱)، رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودکارآمدی اجتماعی و شفقت به خود را تأیید کردند. رکابارن^۵ و همکاران (۲۰۱۹)، نشان دادند که آموزش شفقت به خود منجر به بهبود احساس سلامت روان‌شناختی، کیفیت زندگی و افزایش منابع روان‌شناختی از جمله احساس خودکارآمدی شده است. پاتل^۶ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد که ذهن‌آگاهی مبتنی بر یوگا بر شیوه ابرازگری هیجانی، شفقت به خود و مهارت‌های ذهن‌آگاهی تأثیر مثبتی گذاشته است. دونبار^۷ و همکاران (۲۰۱۸) با بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر شفقت به خود بر خودتنظیمی دانش‌آموزان، افزایش معنی‌دار نمره گروه مداخله در خودکارآمدی و کاهش قضاوت در مورد خود را نشان دادند. نتایج پژوهش پرز-بلاسکو^۸ و همکاران (۲۰۱۳) نیز مؤید این نکته است که مداخله شفقت‌ورزی بر بهبود ناراحتی روانی، بهزیستی و خودکارآمدی مادران مؤثر است.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان داد، مطالعات متعددی در سطح ملی و بین‌المللی به‌طور قاطع بر نقش کلیدی شفقت به خود در ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و ارتباطات مثبت تأکید کرده‌اند و اثربخشی مداخلات مبتنی بر شفقت را بر مؤلفه‌هایی چون خودکارآمدی، تنظیم هیجان و تحمل پریشانی را در گروه‌های مختلف تأیید کرده‌اند. بااین‌وجود، پژوهشی اثر آموزش شفقت به خود را بر ابرازگری هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان بررسی نکرده است. ازاین‌رو، انجام پژوهش حاضر جهت پر کردن شکاف پژوهشی موجود ضروری است. علاوه بر این، دانش‌آموزان دوره ابتدایی به لحاظ دامنه سنی و رشدی (ابعاد شناختی، اجتماعی و هیجانی)، در یک دوره حساس قرار دارند. انجام پژوهش‌هایی ازاین‌دست می‌تواند به افزایش حوزه دانش کاربردی در خصوص ارتقاء مهارت‌های این گروه کمک شایانی نماید. از سوی دیگر، بررسی اثربخشی شیوه‌های نوین درمانی و مشاوره‌ای در

1. Ceccarelli
2. Coleman
3. Chan
4. Liao
5. Recabarren
6. Patel
7. Dunbar
8. Perez-Blasco

روانشناسی، همچون شفقت به خود، بر روی مؤلفه‌های مرتبط با تحصیل و تعامل دانش‌آموزان، گامی مؤثر در همانند کردن رویکردهای نوین با نیازهای نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود و ظرفیت‌های تازه‌ای را برای مدارس فراهم می‌سازد. همچنین، از نظر روش‌شناختی، تحلیل داده‌های این پژوهش به کمک روش کوواریانس چندمتغیری انجام شده است که قابلیت کنترل تعداد زیادی از متغیرهای مزاحم را دارد و به ارائه نتایج دقیق‌تر و معتبرتر منجر می‌گردد. در نهایت، یافته‌های این پژوهش دارای کاربرد عملی گسترده برای معلمان، مشاوران مدارس و روانشناسان و در سطح کلان برای مسئولان آموزش و پرورش خواهد بود. بنابراین، انجام پژوهش حاضر از اهمیت بسزایی برخوردار است. براین اساس، پژوهش حاضر قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که آموزش شفقت به خود چه تأثیری بر خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارد؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد، کمی و از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه ششم مقطع دبستانی شهر زارچ تشکیل می‌دهند. به شیوه نمونه‌گیری دردسترس، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان (دلاور، ۱۴۰۱)، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر از آن‌ها به گروه آزمایش و ۱۵ نفر از آن‌ها به گروه کنترل اختصاص داده شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: دانش‌آموز پسر پایه ششم ابتدایی و دارا بودن سن ۱۱ تا ۱۳ سال و تکمیل فرم رضایت‌مندی توسط والدین و معیارهای خروج نیز: مشکلات جسمی، حرکتی، حسی (بینایی، شنوایی) و رفتاری دیگر بر مبنای پرونده پزشکی دانش‌آموز، دارا بودن بهره هوشی کمتر از ۷۰ بر اساس پرونده دانش‌آموز بود.

۱-۲. ابزار سنجش

الف) پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی اسمیت و بتز^۱ (۲۰۰۰): شامل ۲۲ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است که نشان‌دهنده میزان اعتماد فرد به خودش در موقعیت‌های اجتماعی است. طیف پاسخ‌دهی به آن شامل «اصلاً به خودم اعتماد ندارم» که صفر نمره می‌گیرد و «کاملاً به خودم اعتماد دارم» که ۵ نمره می‌گیرد. همه سؤالات به‌صورت مستقیم نمره‌دهی می‌شوند و نمره‌دهی معکوس ندارد. همچنین این پرسشنامه فاقد زیر مؤلفه است و فقط یک مقیاس کلی خودکارآمدی اجتماعی دارد. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده اعتماد بالاتر فرد به خودش در زمینه توان ایجاد و نگهداری روابط اجتماعی خود است و هر مقدار نمره پایین‌تری کسب شود، نشان‌دهنده خودکارآمدی اجتماعی پایین در فرد است. حداقل نمره می‌تواند در این مقیاس ۲۲ و حداکثر آن ۱۱۰ باشد. اسمیت و بتز (۲۰۰۰)، پایایی این پرسشنامه را با شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۳ ارزیابی کردند که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است. همچنین در ایران امیرپور و شه‌بازی‌راد (۱۳۹۶)، تحلیل عاملی تأییدی، روایی و پایایی این پرسشنامه را بر روی دانشجویان بررسی کردند که تحلیل عاملی تأییدی آن‌ها نشان داد اکثر گویه‌ها به جز سؤالات ۴، ۵، ۹، ۱۶ از بار عاملی مناسبی برخوردار بودند و پایایی این پرسشنامه را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز ۰/۸۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوبی است.

ب) پرسشنامه ابرازگری هیجانی کینگ و امونز^۲ (۱۹۹۰): شامل سه زیر مقیاس ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی در ۱۶ سؤال است. ۷ ماده آن مربوط به مؤلفه ابراز هیجان مثبت (سؤالات ۱ تا ۷)، ۵ ماده آن مربوط به مؤلفه ابراز صمیمیت (سؤالات ۸ تا ۱۲) و ۴ ماده آن مربوط به مؤلفه ابراز هیجان منفی (سؤالات ۱۳ تا ۱۶) است. طیف پاسخ‌دهی به آن به‌صورت طیف لیکرت از کاملاً موافقم (۵ نمره) تا کاملاً مخالفم (۱ نمره) است. سؤالات ۷، ۸، ۹ در این پرسشنامه به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، یعنی به پاسخ کاملاً موافق نمره ۱ و به پاسخ کاملاً مخالف نمره ۵ تعلق می‌گیرد که بر اساس این شیوه نمره‌گذاری، نمره کل فرد از ۱۶ تا ۸۰ متغیر خواهد بود که نمره بالاتر بیانگر ابرازگری هیجانی بالاتر است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۶ تا ۳۲ باشد، میزان ابرازگری هیجانی ضعیف است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۲ تا ۴۸ باشد، میزان ابرازگری هیجانی در سطح متوسطی است. در صورتی که نمرات بالای ۴۸ باشد، میزان ابرازگری هیجانی بسیار خوب است. در ایران توسط طباطبایی و همکاران (۱۳۹۲)، پایایی پرسشنامه با همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۶۸ برای مقیاس کلی و برای ابراز هیجان‌ات مثبت، منفی و ابراز صمیمیت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۸، ۰/۶۷ محاسبه شده است. کینگ و امونز پایایی پرسشنامه را برای

1. Smith & Betz

2. King and Emmons Emotional Expression Questionnaire

مقیاس کلی ۰/۷۰ و برای ابراز هیجانان مثبت ۰/۷۸، ابراز هیجانان منفی ۰/۷۶ و ابراز صمیمیت ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند و روایی همگرای آن را با مقیاس ابرازگری هیجانی و پرسشنامه چندبعدی شخصیت مناسب ارزیابی کرده‌اند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز ۰/۸۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوبی است.

۲-۲. روش اجرا و تحلیل

به منظور اجرای پژوهش ضمن اخذ مجوز از دانشگاه یزد و معرفی نامه از اداره آموزش و پرورش شهر زارچ، جهت انجام مداخله آموزشی و هماهنگی با مدیر مدرسه ابتدایی دوره دوم شهر زارچ نمونه‌گیری انجام شد و دانش‌آموزان در دو گروه ۱۵ نفره گروه‌بندی شدند. سپس از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد و جهت اجرای پژوهش، دانش‌آموزان گروه کنترل، ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت مداخلات آموزشی شفقت به خود قرار گرفتند. در پایان جلسات آموزشی پس‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. به جهت اینکه پاسخ‌دهندگان، دانش‌آموزان دوره ابتدایی بودند و برخی از عبارات و واژه‌های پرسشنامه نیاز به توضیح داشت، به هنگام پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه، توضیحات لازم در رابطه با برخی از گویه‌های پرسشنامه برای دانش‌آموزان ارائه و آب‌هوامات ذهنی آنان برطرف شد. تعامل دانش‌آموزان با مجری پرسشنامه، حین پاسخگویی، باعث فهم دقیق و برداشت صحیح پاسخ‌دهندگان از عبارات و جملات پرسشنامه شد. شرح جلسات مداخله در جدول ۱، ارائه شده است. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی روش آماری تحلیل کوواریانس تک‌واحدی چندمتغیری (MANCOVA) در نرم‌افزار SPSS ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱. جلسات مداخله آموزشی شفقت به خود

جلسات	محتوای آموزشی	تکالیف دانش‌آموزان	شرح جلسات
جلسه ۱	برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان، مروری بر ساختار جلسات، آموزش تمرکز ذهن روی محیط خارج	شروع با تمرین کارکردن روی محیط خارج (تمرکز ذهن روی محیط خارج با استفاده از نقاشی). سپس تمرین کارکردن روی محیط داخل (تمرکز روی احساس داخلی بدن با استفاده از نقاشی). ارائه تکلیف خانگی.	
جلسه ۲	آموزش کشف شفقت به خود و ارائه توضیحاتی پیرامون ابعاد شفقت به خود	شروع با کشف شفقت به خود با استفاده از داستان و مثال؛ سپس توضیح درباره ابعاد شفقت به خود با استفاده از حرکات دست و بازی. ارائه تکلیف خانگی.	
جلسه ۳	صحبت کردن درباره شفقت به خودهایی که در زندگی روزمره داریم	انجام راهکارهای مهربان بودن با خود (با استفاده از تمرین لمس آرامش‌بخش). انجام تمرین گوش‌دادن به موسیقی موردعلاقه خود، تماشای فیلم موردعلاقه خود، خوردن غذای موردعلاقه خود و... و ارائه تکلیف خانگی.	
جلسه ۴	شروع جلسه با آموزش مدیتیشن ساده و تصور لحظه نسبتاً سخت در زندگی (تمرین لحظه‌ای برای من) و بررسی احساسات دانش‌آموزان.	سپس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا عبارات مثبت مناسب برای خودشان بیابند (مثل: تو ارزشمندی و...).	
جلسه ۵	آموزش مدیتیشن و بررسی احساسات حاصل از آن	شروع با تمرین گوش‌دادن به صداها. سپس انجام تمرین کف پا؛ (معطوف کردن توجه به کف پا و احساس آن). ارائه تکلیف خانگی.	
جلسه ۶	آشناکردن دانش‌آموزان با مدیتیشن و تنفس آگاهانه	و انجام یک مدیتیشن کوتاه با استفاده از تمرین‌های جلسه قبل به همراه موسیقی. سپس تمرین تنفس آگاهانه. ارائه تکلیف خانگی.	
جلسه ۷	آشنایی با مهارت‌های فرونشاندن، آرام کردن و پذیرفتن هیجانان و احساسات	انجام تمرین فرونشاندن، آرام کردن و پذیرفتن (تصور موقعیتی سخت در زندگی به طور واضح و بیان هیجانان و توجه به اینکه این هیجانان در کدام قسمت بدن بیشتر متمرکزند و سپس با دست آن ناحیه را ماساژ دهیم تا آرام شود و سپس بیان احساسات). ارائه تکلیف خانگی	
جلسه ۸	آشنایی با سایر مهارت‌های مهربانی با خود مانند: صدای مهربان، قول به خود، شناخت ارزش‌ها	شروع با تمرین پرورش صدایی مهربان (کشف و پذیرفتن نقاد درون و کشف و پذیرفتن صدای مهربان درون و سپس آموزش گفتن جملات محبت‌آمیز به خود). سپس انجام تمرین قولی به خود، شناخت ارزش‌های اصلی خود و قول به خود برای رسیدن به آن‌ها. ارائه تکلیف خانگی.	

منبع: بالاث^۱ (۲۰۱۹)

۲-۳. ملاحظات اخلاقی

به والدین و دانش‌آموزان در مورد اهداف پژوهش توضیح لازم ارائه شد و با کسب اجازه و اخذ رضایت‌نامه کتبی از والدین کودکان، مداخله آموزشی صورت گرفت. به والدین در رابطه با محرمانه ماندن اطلاعات به دست آمده اطمینان داده شد. هیچ گونه هزینه اضافی

به شرکت کنندگان در پژوهش تحمیل نشد. شرکت کنندگان در ترک جلسات مداخله آموزشی در صورت عدم تمایل به ادامه حضور در جلسات، آزاد بودند. علاوه بر اخذ رضایت نامه و مجوز اجرای پژوهش از آموزش و پرورش شهر زارچ، پروپوزال این تحقیق نیز توسط کمیته اخلاق دانشگاه یزد تأیید شد (کد اخلاق: IR.YAZD.REC.1401.101).

۳. یافته‌های پژوهش

در ابتدا با استفاده از برخی شاخص‌های مرکزی و پراکندگی، ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۲، ارائه شده است:

جدول ۲. مقایسه میانگین، انحراف استاندارد در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	خودکارآمدی اجتماعی	۵۵/۱۳	۹/۲۶	۶۴/۸	۵/۶۸
	نمره کل ابرازگری هیجان	۳۹/۶۶	۵/۹۴	۴۲/۶	۵/۰۵
	ابراز هیجان مثبت	۱۶/۳۳	۳/۷	۱۹/۷۳	۳/۰۸
	ابراز هیجان منفی	۸/۸۶	۴/۳۸	۵/۸۶	۲/۳۵
	ابراز صمیمیت	۱۴/۴	۲/۳۹	۱۷/۰۶	۲/۰۱
کنترل	خودکارآمدی اجتماعی	۵۸/۲	۵/۷	۵۷/۱۳	۵/۳۷
	نمره کل ابرازگری هیجان	۳۸/۰۶	۴/۹۷	۳۷/۸۷	۴/۷۵
	ابراز هیجان مثبت	۱۵/۹۳	۳/۴۷	۱۶/۰۴	۲/۹۲
	ابراز هیجان منفی	۷/۵۴	۴/۲۲	۸/۱۳	۳/۲
	ابراز صمیمیت	۱۴/۱۳	۱/۶۴	۱۴/۷۲	۱/۵۶

با توجه جدول (۲)، می‌توان گفت در پس‌آزمون بین میانگین نمرات متغیرهای مورد پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت ایجاد شده است؛ به‌منظور بررسی معنی‌داری این تفاوت‌های ایجاد شده در پس‌آزمون از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده می‌شود. به‌منظور استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری ابتدا پیش‌فرض‌های اصلی آن مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش از آزمون شاپیرو - ویلکز استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون‌ها متغیرهای پژوهش در گروه‌ها به تفکیک مراحل پژوهش در گروه آزمایش خودکارآمدی اجتماعی پیش‌آزمون (۰/۰۷)، پس‌آزمون (۰/۲۰)؛ ابرازگری هیجانی پیش‌آزمون (۰/۲۰)، پس‌آزمون (۰/۲۰) و گروه کنترل خودکارآمدی اجتماعی پیش‌آزمون (۰/۲۰)، پس‌آزمون (۰/۲۳)؛ ابرازگری هیجانی پیش‌آزمون (۰/۰۸)، پس‌آزمون (۰/۲۰)، از توزیع نرمال برخوردار هستند ($P > 0.05$)؛ بنابراین، پیش‌فرض مربوط به وضعیت نرمالی متغیرهای پژوهش تأیید شد. به‌منظور بررسی همگنی واریانس متغیرهای پژوهش از آزمون لون استفاده گردید. بر اساس نتایج این آزمون، واریانس متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش خودکارآمدی اجتماعی (۰/۷۶)، نمره کل ابرازگری هیجان (۰/۳۲) و در گروه کنترل خودکارآمدی اجتماعی (۰/۳۰)، نمره کل ابرازگری هیجان (۰/۱۶) بدست آمد که همگن هستند ($P > 0.05$)؛ بنابراین، پیش‌فرض مربوط به همگنی واریانس متغیرهای پژوهش تأیید شد. برای بررسی عدم وجود داده‌های پرت متغیرهای پژوهش در گروه‌ها بر اساس مراحل پژوهش از نمودار جعبه‌ای استفاده شد. نتایج نشان داد هیچ‌گونه داده پرتی برای متغیر هیجانات تحصیلی مثبت و منفی در گروه‌های پژوهش بر اساس مراحل پژوهش وجود ندارد؛ بنابراین، پیش‌فرض عدم وجود داده‌های پرت برای این متغیر تأیید شد. یکی از پیش‌فرض‌های موردنیاز برای تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) خطی بودن رابطه بین متغیر مستقل و متغیرهای همپراش (کووریت) است. برای اثبات همگونی شیب رگرسیون باید مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در سطح معنی‌داری بیش‌تر از ۰/۰۵ باشد، در این صورت پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون تأیید می‌شود. همان‌طور که در جدول ۳، نشان داده شده است، تعامل بین متغیرهای همپراش با متغیر مستقل در مرحله پس‌آزمون دارای سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هستند؛ بنابراین، پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون تأیید شد.

جدول ۳. بررسی همگونی شیب رگرسیون برای متغیرهای همپراش (پیش‌آزمون) در مرحله پس‌آزمون

گروه	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
آزمایش	گروه × پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۱۳/۲۱	۱	۱۳/۲۱	۰/۸۰	۰/۳۸
	گروه × پیش‌آزمون ابرازگری هیجانی	۱/۷۹	۱	۱/۷۹	۰/۰۹	۰/۸۸
کنترل	گروه × پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۴/۱۷	۱	۴/۱۷	۰/۲۱	۰/۶۴
	گروه × پیش‌آزمون ابرازگری هیجانی	۲/۶۸	۱	۲/۶۸	۰/۱۲	۰/۷۶

یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره (آنکوا) همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای کمی است. این فرضیه به کمک آزمون M-box بررسی می‌شود. باتوجه‌به اینکه درجه معنی‌داری آماره M-box، (۰/۰۶۳) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ به دست آمد، بنابراین پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس نیز مورد تأیید است و می‌توان از تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد.

به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش ابتدا آزمون‌های چندمتغیره برای بررسی معنی‌داری تأثیر مداخله بر متغیرهای وابسته پژوهش بررسی شد.

جدول ۴. نتایج آزمون‌های چندمتغیره مربوط به تأثیر آموزش خودشفقت‌ورزی بر متغیرهای پژوهش

آزمون‌ها	مقدار	F	فرضیه df	خطای df	سطح معنی‌داری	Eta
اثر بیلابی	۰/۹۲۵	۲۶/۲۵	۷	۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵
لامبدای ویلکز	۰/۰۷۵	۲۶/۲۵	۷	۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵
اثر هتلینگ	۱۲/۲۵	۲۶/۲۵	۷	۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۲/۲۵	۲۶/۲۵	۷	۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵

جدول ۴، نتایج چهار آزمون اثر بیلابی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی، مربوط به تأثیر آموزش خودشفقت‌ورزی بر متغیرهای پژوهش است که $p < ۰/۰۵$ است، بنابراین معنی‌دار است. به این معنا که بر اساس این چهار آزمون آموزش خودشفقت‌ورزی بر متغیرهای پژوهش مؤثر بوده است. برای بررسی این موضوع که آموزش خودشفقت‌ورزی بر کدامیک از متغیرها و زیر مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش تأثیر گذاشته از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

برای بررسی نتایج فرضیه اول و دوم از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. در جدول ۵، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) برای اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر خودکارآمدی اجتماعی، ابرازگری هیجانی و مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی در گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی، ابرازگری صمیمیت و ابرازگری هیجانات مثبت و منفی

شاخص متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذور	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
خودکارآمدی اجتماعی	پیش‌آزمون	۴۷/۹	۱	۴۷/۹	۰/۸۴	۰/۳۶	۰/۰۳۹
	عضویت گروهی	۵۰۱/۲۳	۱	۵۰۱/۲۳	۱۹/۸۵	<۰/۰۰۱	۰/۴۸
	خطا	۵۳۰/۲۵	۲۱	۲۵/۲۵			
	کل	۱۱۲۸۰	۳۰				
ابرازگری هیجانی	پیش‌آزمون	۵۶/۳۱	۱	۵۶/۳۱	۳/۵	۰/۰۷۵	۰/۱۴۳
	عضویت گروهی	۱۳۹/۷۷	۱	۱۳۹/۷۷	۵۷/۸۲	<۰/۰۰۱	۰/۷۳
	خطا	۵۰/۷۶	۲۱	۲/۴			
	کل	۴۸۲۸۲	۳۰				
ابرازگری صمیمیت	پیش‌آزمون	۲/۴۷	۱	۲/۴۷	۱/۶۷	۰/۲۱	۰/۰۷۴
	عضویت گروهی	۴۹/۲۴	۱	۴۹/۲۴	۳۳/۳۴	<۰/۰۰۱	۰/۶۱
	خطا	۳۱/۰۲	۲۱	۱/۴۷			
	کل	۷۴۷۹	۳۰				

پیش‌آزمون	۰/۸۴	۱	۰/۸۴	۰/۶۵	۰/۴۲	۰/۰۳
عضویت گروهی	۵۳/۶۸	۱	۵۳/۶۸	۴۱/۶۶	<۰/۰۰۱	۰/۶۶
خطا	۳۷/۰۵	۲۱	۱/۲۸			
کل	۱۷۳۰	۳۰	--			
پیش‌آزمون	۲/۶	۱	۲/۶	۱/۰۵	۰/۳۱	۰/۰۴۸
عضویت گروهی	۱۰۸/۴۴	۱	۱۰۸/۴۴	۴۲/۷۱	<۰/۰۰۱	۰/۶۷
خطا	۵۳/۳۰	۲۱	۲/۵۲			
کل	۹۶۸۲	۳۰	--			

ابرازگری هیجانات منفی

ابرازگری هیجانات مثبت

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۵ و باتوجه‌به میانگین‌های ارائه‌شده برای گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون می‌توان نتیجه گرفت، که آموزش خودشفقت‌ورزی در مرحله پس‌آزمون به‌صورت معنی‌داری توانسته است میانگین خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی و مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی (ابراز هیجانات مثبت، ابراز صمیمیت) را در گروه آزمایش افزایش و مؤلفه دیگر یعنی ابراز هیجانات منفی را کاهش دهد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که از نظر خودکارآمدی اجتماعی ($F=۱۹/۸۵$ ، $P<۰/۰۰۱$) و ابرازگری هیجانات ($F=۵۷/۸۲$ ، $P<۰/۰۰۱$) و همچنین از نظر مؤلفه‌های ابرازگری هیجانات بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، باتوجه‌به مجذور اتا گزارش‌شده در جدول می‌توان گفت که آموزش شفقت به خود در مرحله پس‌آزمون ۴۸ درصد از واریانس تفاوت بین گروهی متغیر وابسته (خودکارآمدی اجتماعی) و ۷۳ درصد از واریانس تفاوت بین گروهی متغیر وابسته (ابرازگری هیجانی) را تبیین می‌کند. آموزش خودشفقت‌ورزی در مرحله پس‌آزمون ۶۷ درصد از واریانس تفاوت بین گروهی متغیر وابسته در ابراز هیجانات مثبت، ۶۱ درصد در ابراز صمیمیت و ۶۶ درصد ابراز هیجانات منفی را تبیین می‌کند.

جدول ۶. میانگین تعدیل‌شده متغیر خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی و مؤلفه‌های آن در بین گروه آزمایش و کنترل

متغیر	شاخص	گروه	نوع میانگین	میانگین	خطای استاندارد	۹۵ درصد سطح اطمینان
						سطح بالا
خودکارآمدی اجتماعی		آزمایش	تعدیل‌شده	۶۳/۱۵	۰/۴۲	۶۲/۵۸
		کنترل	تعدیل‌شده	۵۷/۹۳	۰/۳۹	۵۸/۷۴
ابرازگری هیجانات		آزمایش	تعدیل‌شده	۴۱/۴	۰/۳۲	۴۰/۷۶
		کنترل	تعدیل‌شده	۳۷/۶۴	۰/۳۱	۳۷/۶۶
ابراز هیجان مثبت		آزمایش	تعدیل‌شده	۲۰/۳۲	۰/۴۶	۱۹/۷۵
		کنترل	تعدیل‌شده	۱۶/۶۵	۰/۴۴	۱۵/۸۶
ابراز صمیمیت		آزمایش	تعدیل‌شده	۱۷/۵۴	۰/۳۸	۱۸/۰۴
		کنترل	تعدیل‌شده	۱۴/۸۶	۰/۳۸	۱۴/۰۸
ابراز هیجان منفی		آزمایش	تعدیل‌شده	۶/۳۲	۰/۲۳	۶/۸۹
		کنترل	تعدیل‌شده	۸/۵۴	۰/۲۱	۸/۹۶

با توجه به جدول ۶، در متغیر خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجان میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است. در مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی شامل ابراز هیجان مثبت و ابراز صمیمیت میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است. همچنین میانگین تعدیل‌شده ابراز هیجان منفی در گروه کنترل از گروه آزمایش بیشتر است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش شفقت به خود بر ابرازگری هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه ششم دبستان منطقه زارچ بود.

فرضیه اول پژوهش این بود که آموزش شفقت به خود بر بهبود خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که از نظر ابرازگری هیجانات بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=۵۷/۸۲$ ، $P<۰/۰۰۱$)؛ بنابراین خودشفقت‌ورزی در بهبود ابرازگری هیجانات در دانش‌آموزان مؤثر بوده

است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های متعددی همسو است. در زمینه ابرازگری هیجانی، پژوهش‌های یزدان‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، پیمان نیا (۱۳۹۹)، کشاورز و خلعتبری (۱۳۹۷) و کلمن و همکاران (۲۰۲۲) همگی بر تأثیر مداخلات مبتنی بر شفقت بر تنظیم هیجان و ابرازگری هیجانی تأکید دارند.

در تبیین اثربخشی شفقت به خود بر ابرازگری هیجانی مهم‌ترین مؤلفه، ذهن‌آگاهی است. در تمرین ذهن‌آگاهی فرد یاد می‌گیرد که اتفاقات گذشته و آینده را کنار بگذارد و فقط در زمان حال باشد. به اتفاقات بیرونی پیرامون خود و هیجانات و افکار درونی خود دقت کند و بدون درگیری با آن‌ها صرفاً به مشاهده آن‌ها بپردازد. با تمرین مهارت ذهن‌آگاهی، درک افراد از هیجانات و افکار مثبت و منفی خود بالاتر می‌رود (ژانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). زمانی که فرد در جلسه مداخله آموزشی باشد از او خواسته می‌شود که در مورد افکار و هیجاناتی که مشاهده می‌کند، بدون قضاوت و مکث بر روی آن‌ها، در مورد آن‌ها صحبت کند. معمولاً افراد با صحبت در مورد هیجانات و افکار خود در حین تمرین ذهن‌آگاهی احساس سبکی و خالی شدن دارند. این احساس خوشایند باعث می‌شود که تمایل آن‌ها به ابراز هیجان‌اتشان بیشتر شود. بدین ترتیب خودشفقت‌ورزی با آموزش مهارت ذهن‌آگاهی می‌تواند موجب تقویت بیان و ابرازگری هیجانی شود.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که از نظر خودکارآمدی اجتماعی بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=19/85$, $P<0/001$)؛ بنابراین خودشفقت‌ورزی در بهبود خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این نتایج با مطالعات موسوی و همکاران (۱۴۰۰)، ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، لیائو و همکاران (۲۰۲۱) و واعظی (۱۳۹۹) که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودشفقت‌ورزی و خودکارآمدی را نشان داده‌اند، سازگار است. علاوه بر این، پژوهش‌های رکابارن و همکاران (۲۰۱۹)، چان و همکاران (۲۰۲۱) و پرز - بلاسکو (۲۰۱۳) نیز به تأثیر مثبت آموزش شفقت بر افزایش منابع روان‌شناختی، بهزیستی و خودکارآمدی اشاره دارند.

در تبیین اثربخشی شفقت به خود بر روی خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند به دو عنصر کلیدی شفقت به خود که در جلسات مداخله آموزشی شفقت به خود بر روی آن‌ها تمرکز می‌شود شامل مهربانی به خود (درک خود به جای انتقاد از خود) و حس انسانیت مشترک (درک تجربیات خود به عنوان تجربیات مشترک بین انسان‌ها به جای تنها بودن) اشاره کرد. در آموزش مهربانی با خود افراد می‌آموزند که انتقاد شدید از خود در برخورد با مشکلات زندگی را کنار گذاشته و خود را مانند انسانی ببینند که باتوجه‌به شرایط درونی و بیرونی، در شرایط فعلی قرار دارد (فراری^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). معمولاً افراد به‌خصوص دانش‌آموزان و دانشجوین به دلیل اینکه در محیط رقابتی قرار دارند در صورتی که در مقایسه خود با دیگران خودشان را کمتر ارزیابی کنند دچار سرزنش نسبت به خود می‌شوند و احساس خودکارآمدی فردی و اجتماعی آن‌ها تضعیف می‌شود. شفقت به خود با آموزش مهربانی با خود به افراد می‌آموزد که نسبت به خویشتن با ملایمت برخورد کنند و انتقاد کمتری از خود داشته باشند (ویلسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). کاهش خودسرزنشگری و انتقاد از خود منجر به بهبود احساس کارآمدی در فعالیت‌های فردی و اجتماعی می‌شود. از سوی دیگر آموزش حس انسانیت مشترک در خودشفقت‌ورزی باعث تقویت همدلی فرد با خود و دیگران می‌شود. فرد متوجه می‌شود که بسیاری از تجربیاتی که او به‌خاطر آن‌ها به خود سخت گرفته تجربیاتی است که بسیاری از انسان‌ها داشته‌اند (بلوث و نف^۴، ۲۰۱۸). این درک از تجربه همگانی منجر به حس مشترک با سایر انسان‌ها می‌شود. بدین ترتیب خودسرزنشگری و انتقاد از خود کاهش می‌کند و فرد احساس می‌کند که کارآمدی مناسبی در اجتماع داشته است.

شفقت به خود تأثیر قابل‌توجهی بر خودکارآمدی اجتماعی افراد دارد و این رابطه از دیدگاه‌های مختلف نظری قابل‌تبیین است. نخست، بر اساس تئوری خودکارآمدی بندورا^۵ (۱۹۷۷)، افرادی که با خود مهربانی بیشتری دارند، احساسات مثبت‌تری درباره توانایی‌های خود تجربه می‌کنند. این احساسات مثبت از طریق تعاملات مثبت و تجارب موفق به خودکارآمدی آن‌ها کمک می‌کند، زیرا احساس شایستگی در آن‌ها تقویت می‌شود. علاوه بر این، شفقت به خود به کاهش خود انتقادی و احساس گناه کمک می‌کند و از این طریق، افراد می‌توانند در مواجهه با چالش‌ها و شکست‌ها با روحیه‌ای قوی‌تر قرار بگیرند و تمایل بیشتری به تلاش مجدد

1. Zhang
2. Ferrari
3. Wilson
4. Bluth & Neff
5. Bandura

داشته باشند. همچنین، نظریه مقایسه اجتماعی فستینگر^۱ (۱۹۵۴)، نشان می‌دهد که افرادی که قابلیت شفقت به خود دارند، کمتر به مقایسه‌های اجتماعی منفی گرایش پیدا می‌کنند و این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا احساسات بهتری نسبت به خود داشته باشند و در نتیجه بتوانند در تعاملات اجتماعی با اعتمادبه‌نفس بیشتری عمل کنند. این اعتمادبه‌نفس به نوبه خود می‌تواند به بهبود مهارت‌های اجتماعی و افزایش خودکارآمدی اجتماعی منجر شود. در نهایت، پژوهش‌های تجربی مانند پژوهش (نف، ۲۰۲۱، کراس و مک دیارمید^۲، ۲۰۲۱، اسمیکز و مک کردی^۳، ۲۰۲۰)، نشان داده‌اند افرادی که در زندگی خود شفقت به خود را تمرین می‌کنند، غالباً در موقعیت‌های اجتماعی موفق‌تر هستند و خود را با عزت‌نفس بالا و قابلیت‌های مؤثرتر در برقراری ارتباطات مثبت مشاهده می‌کنند. به این ترتیب، شفقت به خود از طریق تقویت احساسات مثبت، کاهش خود انتقادی، و بهبود مهارت‌های اجتماعی، نهایتاً بر خودکارآمدی اجتماعی تأثیر می‌گذارد و افراد را در موقعیت‌های اجتماعی موفق‌تر می‌سازد. در پژوهش حاضر نیز مبتنی بر بسته آموزشی ارائه شده، ارتقای شفقت به خود و کمک به دانش‌آموزان برای افزایش خودکارآمدی اجتماعی از طریق هشت جلسه طراحی شده است. در جلسه‌های اولیه، دانش‌آموزان با مفاهیم ابتدایی شفقت به خود آشنا می‌شوند و از طریق فعالیت‌های عملی و تمرین‌های متفاوت، به درک بهتری از احساسات و نیازهای خود می‌رسند. این تمرین‌ها شامل تمرکز بر محیط پیرامون، کشف و پذیرش احساسات، و یادگیری تکنیک‌های مدیریت است که به آن‌ها کمک می‌کند تا به راحتی با چالش‌های زندگی روبه‌رو شوند. در ادامه، جلسات به معرفی و تقویت مهارت‌های عملی مانند تنفس آگاهانه و روش‌های فرونشاندن هیجانات اختصاص دارد. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه می‌توانند با استفاده از تکنیک‌های آرامش‌بخش، به مدیریت استرس و احساسات منفی بپردازند. این تمرین‌ها به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با بهره‌گیری از تجربه‌های مثبت، حس اعتمادبه‌نفس خود را تقویت کنند. در مراحل بعدی، تأکید بر مهربانی با خود و دادن توجه ویژه به صدای درونی مثبت، کمک می‌کند تا دانش‌آموزان با ایجاد فضای امن‌تری برای خود، احساس ارزشمندی و خودباوری بیشتری پیدا کنند. همچنین، شناخت ارزش‌های شخصی و قول به خود برای دستیابی به اهداف و خواسته‌هایشان، ابزاری کارآمد برای افزایش خودکارآمدی اجتماعی به شمار می‌رود. این رویکرد جامع در طول جلسات با ارائه تمرین‌های عملی، ترکیب آموزش نظری با قابلیت‌های عملی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند در تعاملات اجتماعی خود موفق‌تر عمل کنند و احساس آرامش و رضایت بیشتری از زندگی داشته باشند. نهایتاً، این بسته آموزشی به ایجاد مهارت‌های مؤثر در دانش‌آموزان برای برخورد با چالش‌ها و بهبود روابط اجتماعی آن‌ها منجر می‌شود، به طوری که قادر خواهند بود در تعاملات خود با دیگران به شکل مثبت و سازنده‌ای عمل کنند.

فرضیه دوم پژوهش این بود که آموزش شفقت به خود بر مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی (ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت، ابراز هیجان منفی) دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که از نظر مؤلفه‌های ابرازگری هیجانات بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. باتوجه به میانگین نمرات پس‌آزمون می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودشفقت‌ورزی به صورت معنی‌داری توانسته است میانگین مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی (ابراز هیجانات مثبت، ابراز صمیمیت) را در گروه آزمایش افزایش و مؤلفه ابراز هیجانات منفی را کاهش دهد. این نتایج با پژوهش‌های موسوی و همکاران (۱۴۰۰)، یزدان‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، کشاورز و خلعتبری (۱۳۹۷)، چان و همکاران (۲۰۲۱)، پاتل و همکاران (۲۰۱۸) که نشان دادند، شفقت به خود بر شیوه ابرازگری هیجانی تأثیر مثبتی دارد، همسو است. یک مسئله در ارتباط با فعالیت‌های هیجانی این است که آن‌ها بلافاصله قابل پوشیده شدن و به وسیله فرد قابل کنترل هستند. بنابراین ممکن است حالت‌های هیجانی با ابراز هیجانی متفاوت شوند و گاهی نیز تمی‌زدادن حالت‌های هیجانی از ابرازهای هیجانی مهم است (مورالس^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش نف و همکاران (۲۰۰۷)، در زمینه بروز هیجان‌ها و شیوه بروز هیجان نشان می‌دهد که شفقت به خود با شیوه بروز و تجربه هیجانات رابطه‌ای دوسویه دارد؛ به گونه‌ای که شفقت به خود منجر به شیوه‌های بروز هیجانات سازگارانه‌تر می‌شود و تجربه هیجانات مثبت منجر به شفقت به خود بالاتر می‌شود. سازه شفقت به خود با سبک‌های مقابله و ابرازگری و تنظیم هیجانات مرتبط است. تنظیم هیجانات به فرایندهایی اطلاق می‌شود که افراد از طریق آن‌ها با منحرف کردن توجه خود از هیجان‌تشان، شدت و مدت زمان برانگیختگی هیجان‌تشان را تنظیم می‌کنند و در مواجهه با شرایط استرس‌زا و ناراحت‌کننده، ویژگی‌ها و معنای حالت‌های

1. Festinger
2. Crosse & McDiarmid
3. Smeekes & McCurdy
4. Morales

احساسی خود را تغییر می دهند (تورک و والر^۱، ۲۰۲۰). به طور سنتی سبک های مقابله هیجان محور، بیشتر به صورت اجتناب هیجانی مشاهده شده است و واکنش به دشواری ها بیشتر به صورت مکانیزم های دفاعی برای انکار و دور کردن توجه فرد از مشکلات به جای مواجهه مستقیم با آن ها دیده می شد در حالی که اخیراً، روانشناسان تشخیص داده اند که سبک های مقابله هیجان محور نیز می تواند مفیدتر و مؤثرتر باشد. تحقیقات نشان داده اند که راهبردهای مقابله با رویکرد هیجانی که در آن افراد تلاش های مؤثری برای حفظ آگاهی، فهم و درک هیجاناتشان دارند با سازگاری های مثبت روان شناختی در ارتباط است و از بسیاری جهات شفقت به خود می تواند به عنوان یک راهبرد مقابله ای هیجان محور مفید در نظر گرفته شود (موریس و اوتاگار^۲، ۲۰۲۰). از آنجا که شفقت به خود، نیازمند آگاهی هوشیارانه از هیجانات خود است، دیگر از احساسات دردناک و ناراحت کننده اجتناب نمی شود، بلکه با مهربانی فهم و احساس اشتراکات انسانی داشتن، به آن ها نزدیکی شویم؛ بنابراین هیجانات منفی به حالت احساسی مثبت تری تبدیل می شوند و به افراد فرصت درک دقیق تر شرایط و انتخاب کارهای مؤثر برای تغییر خود با شرایط به صورتی اثربخش و مناسب می دهند؛ بنابراین شفقت به خود می تواند به عنوان جنبه ای از هوش هیجانی در نظر گرفته شود که شامل توانایی نظارت بر هیجانات خود و استفاده ماهرانه از این اطلاعات، برای فکر کردن و عمل کردن است (سنبل و گونری^۳، ۲۰۱۸)؛ بنابراین خودشفقت ورزی در ارتباط با ابراز هیجانات مثبت و منفی مانند سبک مقابله ای هیجان مداری عمل می کند که ابرازگری هیجانات مثبت را بیشتر و مدیریت و بیان هیجانات منفی را نیز افزایش می دهد و سعی بر آن دارد که هیجانات منفی را به هیجانات مثبت تری تبدیل کند. از سوی دیگر عنصر تجربه مشترک انسانی در آموزش خودشفقت ورزی سبب می شود که فرد احساس کند که بسیاری از انسان ها تجربیات مشابه با او را داشته اند. این موضوع سبب احساس نزدیکی و صمیمیت با دیگران می شود. با آموزش مهارت مهربانی با خود و ترکیب آن با تجربیات مشترک انسانی ابراز صمیمیت فرد در برخورد با دیگران افزایش می یابد. نتایج پژوهش نشان می دهد که آموزش شفقت به خود تأثیرات معنی داری بر ابرازگری هیجانی دانش آموزان دارد که این تأثیر در افزایش ابراز هیجانات مثبت و صمیمیت و همچنین کاهش ابراز هیجانات منفی مشهود است. این نتایج مطابق با فرضیه پژوهش هستند که به دنبال بررسی اثرات آموزشی شفقت به خود بر مؤلفه های ابراز هیجانی می باشد. تبیین نتایج این بخش از پژوهش می تواند بر اساس مراحل مختلف مداخله آموزشی و مشخصه های روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان صورت گیرد. در مراحل ابتدایی بسته مداخله، دانش آموزان از طریق تمرین های خودآگاهی، به شناخت عمیق تری از احساسات خود نائل می آیند. این خودآگاهی یکی از پیش نیازهای اصلی برای ابراز هیجانات مثبت به شمار می رود. با افزایش توانایی شناسایی و درک احساسات، دانش آموزان قادر می شوند که این احساسات را بهتر بیان کنند و به اشتراک بگذارند. در نتیجه، ابراز هیجانات مثبت مانند شادی و رضایت، و همچنین برقراری روابط صمیمانه تر با دیگران بهبود می یابد. همچنین، تکنیک های مدیتیشن و تنفس آگاهانه که در طول جلسات آموزش داده شده اند، به کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان کمک می کنند. این کاهش تنش و افزایش آرامش درونی موجب می شود که آن ها بتوانند به راحتی و بدون موانع روانی، احساسات مثبت خود را ابراز کنند و در تعاملات اجتماعی نیز صمیمیت بیشتری نشان دهند. احساس امنیت و آرامش ناشی از تمرینات، مانند «صدای مهربان» به دانش آموزان یادآوری می کند که برای ابراز احساسات مثبت و صمیمیت نیازی به قضاوت منفی از خود ندارند. در مورد کاهش ابراز هیجانات منفی، آموزش پذیرش احساسات به دانش آموزان کمک کرده است تا به جای سرکوب یا نادیده گرفتن این هیجانات، آن ها را بشناسند و با محبت و نرمی با خود برخورد کنند. این پذیرش باعث می شود که دانش آموزان با هیجانات منفی خود به گونه ای مواجه شوند که این هیجانات، کم کم از شدت شان کاسته می شود. در واقع، آن ها می آموزند که هیجانات منفی جزئی طبیعی از تجربه انسانی هستند و اینکه ابراز آن ها نباید به منزله ضعف تلقی شود. به طور کلی، این نتایج نشان دهنده این است که آموزش شفقت به خود به عنوان یک مداخله مؤثر، نه تنها مهارت های ابراز هیجانی مثبت و صمیمیت را در دانش آموزان افزایش می دهد، بلکه تأثیرات منفی احساسات و عواطف منفی را نیز در آن ها کاهش می دهد. این تغییرات می توانند بهبود قابل توجهی در کیفیت روابط بین فردی و سلامت روان دانش آموزان به همراه داشته باشند و به آن ها کمک کنند تا در برخورد با چالش ها و موقعیت های زندگی احساس قدرت و کارایی بیشتری داشته باشند.

1. Turk & Waller

2. Muris & Otgaar

3. Sünbül & Güneri

پژوهش حاضر در بین دانش‌آموزان پسر انجام شد و مردان، برخی از هیجان‌ها، مانند افتخار، اطمینان، اهانت، تنهایی و احساس گناه را فراوان‌تر و شدیدتر از زنان نشان می‌دهند البته مردان ممکن است به این دلیل هیجان‌هایی مانند ترس و غم را کمتر نشان دهند که این احساس‌ها ممکن است آن‌ها را کم‌قدرت جلوه دهد درحالی‌که توانایی کنترل هیجان در مردان نشانه قدرت تصور می‌شود و این موضوع می‌تواند در یافته‌های پژوهش تأثیرگذار بوده باشد. نمایش هیجان‌هایی مانند ترس و غم و خشم برای زنان، تهدیدکننده نیست. تفاوت‌های جنسی در هیجان‌های مثبت، اغلب در موقعیت‌هایی مانند روابط بین‌فردی صمیمی آشکار می‌شود و زنان معمولاً بیشتر از مردان همدردی و همدلی می‌کنند. البته بعضی هیجان‌های منفی، مانند آشفتگی، غم، تنفر و احساس آسیب‌پذیری، مانند ترس و احساسات کم‌رویی و ملامت نیز بیشتر به‌وسیله زنان گزارش می‌شود (بهارشنجانی و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان پایه ششم دبستان انجام شد، بنابراین امکان تعمیم‌دادن نتایج به سایر نمونه‌ها وجود ندارد. همچنین با توجه به این نکته که در انتخاب نمونه پژوهش، ملاک‌های ورود خاصی لحاظ گردید، در تعمیم نتایج به افراد خارج از این محدوده باید جانب احتیاط را رعایت نمود. از جمله محدودیت‌های دیگر می‌توان به نداشتن دوره پیگیری به‌منظور ارزیابی اثرات بلندمدت مداخله بر روی شرکت‌کنندگان پژوهش اشاره کرد. احتمال عدم همکاری و پاسخ‌ندادن صادقانه برخی آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌ها در پس‌آزمون وجود دارد. عدم کنترل سایر متغیرهایی که ممکن است بر پژوهش تأثیر بگذارند وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده، شغل والدین، آموزش‌هایی که قبلاً دریافت کرده‌اند، از محدودیت‌های این پژوهش به شمار می‌رود. با توجه به اینکه نتایج نشان داد که آموزش شفقت به خود بر بهبود خودکارآمدی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان مؤثر است، پیشنهاد می‌شود در مدارس از آموزش شفقت به خود برای بهبود مهارت و توانایی ابرازگری هیجانی و ارتقا احساس خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان استفاده شود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

منابع

- امیرپور، برزو و شهبازی راد، افسانه. (۱۳۹۶). بررسی تحلیل عاملی تأییدی، اعتبار و روایی مقیاس خودکارآمدی اجتماعی در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۳۰)، ۴۷-۶۰. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.25020.1612>
- بالاث، کارن. (۱۳۹۹). شفقت به خود: کتاب کار برای نوجوانان (ترجمه کاظم برزگر بغروب، آزاده ابویی و عارفه ابویی). انتشارات دانشگاه یزد.
- بدای، سجاد، اصغری ابراهیم آباد، محمد جواد و مشهدی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی گروه درمانی بین‌فردی کوتاه‌مدت بر کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۹(۲)، ۵-۱۷. <https://doi.org/10.22067/ijap.v9i2.66114>
- بهارشنجانی، ثمین، نظربلند، ندا و فلاح زاده، هاجر. (۱۴۰۱). مقایسه واکنش‌پذیری هیجانی و نظریه ذهن دختران براساس سبک‌های ابرازگری هیجانی مادران. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۴)، ۳۴-۱۱. <https://doi.org/10.52547/apsy.2022.225331.1239>
- پیمان نیا، بهرام. (۱۳۹۹). اثربخشی ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶(۴)، ۲۱۷-۲۳۶. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.24026.2494>
- حجتی، علیرضا و یاری مقدم، نفیسه. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر شفقت به خود، عواطف مثبت و منفی و بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان تک‌والد. *راهنمای‌های شناختی در یادگیری*، ۱۳(۲۵)، ۱۴۵-۱۶۵. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.30254.2755>
- دلاور، علی. (۱۴۰۲). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی (ویرایش پنجم). ویرایش.

- طباطبایی، محمود، معماریان، سپیده، غیائی، مهناز و عطاری، عباس. (۱۳۹۲). سبک‌های ابراز هیجان و باورهای فراشناختی بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱(۵)، ۳۴۲-۳۵۱. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-328-fa.html>
- قمری، سیماء، کدیور، پروین و قنبری پناه، افسانه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی گرایش‌های اجتماعی مطلوب و خودکنترلی بر اساس حمایت اجتماعی و ویژگی‌های خلقی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در تنظیم هیجان و شایستگی هیجانی - اجتماعی. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۹(۱۶)، ۳۵-۵۶. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2020.22082.2180>
- کشاورز، ربابه و خلعتبری، جواد. (۲۰۱۸). اثربخشی درمان خودشفقت‌ورزی بر تحمل‌پیشانی، تنظیم هیجان و حساسیت اضطرابی زنان مطلقه. *آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده*، ۴(۱)، ۱۷-۳۲. <https://magiran.com/p1970993>
- موسوی، سید مرتضی، خواجه‌وند خوشلی، افسانه، اسدی، جوانشیر، عبدالله زاده، حسن. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحمل‌پیشانی در زنان مبتلا به لوپوس اریتماتوز سیستمیک، *فصلنامه علوم روانشناختی*، ۲۰(۹۹)، ۴۵۳-۴۶۰. <http://psychologicalscience.ir/article-1-860-fa.html>
- واعظی، اکرم. (۱۳۹۹). بررسی رابطه حس انسجام و خودشفقت‌ورزی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. *کنفرانس ملی پژوهش در روانشناسی، ساری*. <https://civilica.com/doc/1129346>
- ولی زاده، مریم، درتاج، فریبرز، دلاور، علی و حاجی‌علیزاده، کبری. (۱۳۹۷). ارزشیابی بسته آموزشی متمرکز بر شفقت و ذهن‌آگاهی و تاثیر آن بر فعال سازی خودکارآمدی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۳)، ۱-۲۱. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.38624.1889>
- یزدانیخ، کامران، کرمی، جهانگیر و دریکوند، فتنه. (۱۳۹۹). اثر بخشی درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان قلدر دختر دوره اول متوسطه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۶(۱)، ۱۰۷-۱۲۲. <https://doi.org/10.22051/psy.2020.24959.1855>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Berezowitz, C. K., Bontrager Yoder, A. B., & Schoeller, D. A. (2015). School gardens enhance academic performance and dietary outcomes in children. *Journal of School Health*, 85(8), 508-518. <https://doi.org/10.1111/josh.12278>
- Binkhorst, M., Draaisma, J. T., Benthem, Y., Van de Pol, E. M., Hogeveen, M., & Tan, E. C. T. H. (2020). Peer-led pediatric resuscitation training: effects on self-efficacy and skill performance. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02359-z>
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605-608. <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1508494>
- Ceccarelli, L. A., Giuliano, R. J., Glazebrook, C. M., & Strachan, S. M. (2019). Self-compassion and psycho-physiological recovery from recalled sport failure. *Frontiers in psychology*, 10, 1564. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01564>
- Chan, S. H., Yu, C. K. C., & Li, A. W. (2021). Impact of mindfulness-based cognitive therapy on counseling self-efficacy: A randomized controlled crossover trial. *Patient Education and Counseling*, 104(2), 360-368. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.07.022>
- Coleman, M., Jones, E. J., Hoiles, K. J., & McEvoy, P. M. (2022). The association between career self-compassion, expressed emotion, quality of life, and pediatric eating disorder symptoms. *Eating Behaviors*, 45, 101628. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2022.101628>
- Crosse, R. L., & McDiarmid, S. (2021). Self-compassion, resilience, and social anxiety: A study of the impact of self-compassion on resilience and social anxiety among young adults. *International Journal of Psychology*, 56(2), 259-266. <https://doi.org/10.1002/ijop.12688>
- Crozier, A. J., Mosewich, A. D., and Ferguson, L. J. (2019). The company we keep: exploring the relationship between perceived teammate self-compassion and athlete self-compassion. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 152-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.10.005>
- Dunbar, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J., & Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1507-1523. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265496>
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, 10(8), 1455-1473. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01134-6>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Killham, M. E., Mosewich, A. D., Mack, D. E., Gunnell, K. E., & Ferguson, L. J. (2018). Women athletes' self-compassion, self-criticism, and perceived sport performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 297–307. <https://doi.org/10.1037/spy0000127>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Liao, K. Y. H., Stead, G. B., & Liao, C. Y. (2021). A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*, 12(8), 1878-1891. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01626-4>
- Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in psychology*, 10, 1689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Muris, P., & Otgaar, H. (2020). The process of science: a critical evaluation of more than 15 years of research on self-compassion with the self-compassion scale. *Mindfulness*, 31(1), 43-55. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01363-0>
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*, 52(4), 211-214. <https://doi.org/10.1159/000215071>
- Neff, K. D. (2021). The double-edged sword of self-compassion. *Journal of Personality*, 89(1), 199-217. <https://doi.org/10.1111/jopy.12490>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality*, 41(4), 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Patel, N. K., Nivethitha, L., & Mooventhan, A. (2018). Effect of a yoga-based meditation technique on emotional regulation, self-compassion and mindfulness in college students. *Explore*, 14(6), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.06.008>
- Perez-Blasco Josefa, Viguer Paz, Rodrigo Maria. (2013). Effects of a mindfulness-based intervention on psychological distress, well-being, and maternal self-efficacy in breast-feeding mothers: results of a pilot study. *Women's Mental Health*. 16(3), 227-236. <https://doi.org/10.1007/s00737-013-0337-z>
- Pinks, D., Warren-James, M., & Katsikitis, M. (2021). Does a peer social support group intervention using the cares skills framework improve emotional expression and emotion-focused coping in paramedic students?. *Australasian Emergency Care*. 24(4), 308-313. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2021.03.005>
- Recabarren, R. E., Gaillard, C., Guillod, M., & Martin-Soelch, C. (2019). Short-term effects of a multidimensional stress prevention program on quality of life, well-being and psychological resources. A randomized controlled trial. *Frontiers in psychiatry*, 10, 88. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00088>
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in psychology*, 8, 243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Reznik, M., Greenberg, E., Cain, A., Halterman, J. S., & Ivanna Avalos, M. (2020). Improving teacher comfort and self-efficacy in asthma management. *Journal of Asthma*, 57(11), 1237-1243. <https://doi.org/10.1080/02770903.2019.1640732>
- Smeeke, A., & McCurdy, C. (2020). The effect of self-compassion training on self-efficacy and mental health in adolescents. *Journal of Adolescence*, 81, 142-153. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.04.004>
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301. <https://doi.org/10.1177/106907270000800306>

- Sünbül, Z. A., & Güneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139(1), 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Taresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M., & Zaid, S. (2020). Pre-School Teachers' Knowledge, Belief, Identification Skills, and Self-Efficacy in Identifying Autism Spectrum Disorder (ASD): A Conceptual Framework to Identify Children with ASD. *Brain sciences*, 10(3), 165. <https://doi.org/10.3390/brainsci10030165>
- Turk, F., & Waller, G. (2020). Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 79, 101856. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101856>
- Vance, A. J., & Brandon, D. H. (2017). Delineating among parenting confidence, parenting self-efficacy and competence. *ANS. Advances in nursing science*, 40(4), E18-E37. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000179>
- Wilson, A. C., Mackintosh, K., Power, K., & Chan, S. W. Y. (2019). Effectiveness of self-compassion related therapies: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10(6), 979-995. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1037-6>
- Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: an overall review. *British medical bulletin*, 138(1), 41-57. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>