

## Research Paper

# The effectiveness of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities



Zahra Babazadeh<sup>1\*</sup>, Shirin Mojaver<sup>2</sup>, Kamrooz Fathi<sup>3</sup>, Sosan Jabbari<sup>4</sup>

1. Master of Clinical Psychology, Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran.
2. Master of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Master student of Educational Psychology, Azad University, Tabriz branch, Tabriz, Iran
4. Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University, Shiraz, Iran.



**Citation:** Babazadeh, Z., Mojaver, Sh., Fathi, K., Jabbari, S. (2022). [The effectiveness of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 11(3):30-44. <https://doi.org/10.22098/JLD.2022.7665.1823>

**doi:** 10.22098/JLD.2022.7665.1823



### Article Info:

**Received:** 2020/08/28

**Accepted:** 2022/03/02

### Key words:

Self-compassion training, Social skills, Social adjustment, Social self-efficacy, Students with learning disabilities

## ABSTRACT

**Objective:** Social skills, social self-efficacy, and social adjustment of students with learning disabilities are more difficult than those of normal students. The aim of this study was to investigate the effectiveness of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities.

**Methods:** The present study was performed by quasi-experimental method with pre-test and post-test with two control and experimental groups. The statistical population of the study included students with learning disabilities in Shiraz in 2009-2010. In the first stage, the sample was selected by purposive sampling and after completing the scale of social skills, social self-efficacy and social adjustment, 30 people were randomly assigned to the experimental and control groups (15 people for each group). The experimental group received 10 sessions of compassion training as a group and the control group did not receive any intervention. The data were analyzed by analysis of covariance.

**Results:** The results showed that students who received compassion training in themselves, in social skills ( $P < 0.05$ ), social self-efficacy ( $P < 0.05$ ) and social adjustment ( $P < 0.05$ ), compared to the group that received no compassion training, received a higher score.

**Conclusion:** The findings of the study showed that self-compassion training has a positive effect on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities. It is suggested that in the curricula of these children, the necessary content in the field of self-compassion training be provided for educators to teach it to students with learning disabilities.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

**B**ased on the fifth edition of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013), specific learning disorder is a biodegradable developmental nerve disorder that causes abnormalities at the cognitive level. The main feature of a specific learning disability is persistent problems with academic skills, despite having a natural IQ that includes fluency in reading,

writing, and math. Students with learning disabilities compared to normal students in social skills (Yilmaz & et al, 2018), social self-efficacy (Klassen & Lynch, 2007) and social adjustment (Lee & et al, 2018) are problematic. In recent decades, the interest of specialists in one of the cognitive-behavioral therapies called "self-compassion and self-education" has shifted. Self-compassion as an ability to deal with pain and suffering helps a person to solve a person's problem and is compassionate towards psychological problems (Golpour & et al, 2014).

### \*Corresponding Author:

Zahra Babazadeh

**Address:** Master of Clinical Psychology, Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

**Tel:** +98 (87) 36233035

**E-mail:** [Zahra2000.babazadeh@gmail.com](mailto:Zahra2000.babazadeh@gmail.com)

The research results of [Umphrey & Sherblom \(2014\)](#) showed that an intervention program such as self-compassion has a positive effect on individual thinking habits, which results in improved life expectancy, social skills, interpersonal relationships and life satisfaction. [De-Souza & Hutz \(2016\)](#) in a study concluded that self-compassion has a significant positive relationship with self-esteem and self-efficacy and the level of self-compassion is higher among female students than male students. [Mirarzgar & et al \(2009\)](#) in a study concluded that self-compassion training has a significant effect on improving students' social adjustment.

## 2. Materials and Methods

This research was a quasi-experimental study with pretest, posttest and control group and had one independent variable and three dependent variables. The statistical population of this study includes all students with learning disabilities in the fifth grade of elementary school in Shiraz in the 2019-2020 academic year. The sample group consisted of 30 male students with learning disabilities in the fifth grade of elementary school. To conduct the study, the pretest was administered individually through The Social Skills Scale [Matson & et al \(1983\)](#), Social Self-

Efficacy Scale [Murriss \(2001\)](#) and Social Adjustment Scale [Singh & Sinha \(1993\)](#) for both control and experimental groups. Subjects in the experimental group received 10 sessions of compassion training twice a week (90 minutes per session) and the control group did not receive any training.

## 3. Results

As can be seen, with the pre-test control of the experimental groups and the control group, there is a significant difference in the post-test scores. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (social skills) ( $f = 23.98$ ). Also, by modulating the effect of pre-test, post-test scores were significantly different between the two groups. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (social self-efficacy) ( $f = 19.72$ ). In addition, with pre-test control of experimental groups and control group, there is a significant difference in post-test scores. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (social adjustment) ( $f = 15.86$ ).

**Table 1. Results of analysis of covariance between experimental and control groups by controlling pre-test scores of social skills variables, social self-efficacy, social adjustment**

Research variables	Source of variance	SS	DF	MS	F	P	Eta
social skills	The main effect of the group	1669/555	1	1669/555	23/98	0/001	0/47
	Pre-test	520/383	1	520/383	4/34	0/001	
	Error	1879/20	27	69/60			
	Total	18221/000					
social self-efficacy	The main effect of the group	63/10	1	63/10	19/72	0/001	0/42
	Pre-test	0/16	1	0/16	0/05	0/82	
	Error	86/36	27	3/19			
	Total	13969/000					
social adjustment	The main effect of the group	138/97	1	138/97	15/86	0/001	0/37
	Pre-test	18/40	1	18/40	2/10	0/15	
	Error	236/45	27	8/75			
	Total	3542/000					

#### 4. Discussion and Conclusion

The aim of this study was to determine the effect of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities. Explaining the results of this study, it can be acknowledged that in teaching compassion for oneself, self-love and patience, patience in facing problems and accepting the shortcomings of others are taught. Accordingly, this training improves social skills such as social interaction with others, effective communication with others and avoiding impulsive behaviors and positive social behaviors towards those around them (Yilmaz & et al, 2018). Neff and Daham (2015) showed that in teaching self-compassion, the components of self-compassion, shared human experience and mindfulness are taught, which in turn, increases the social self-efficacy of individuals. In other words, this training improves the sub-components of social self-efficacy such as social relationships, friendships, friendly behaviors and assertiveness. Adapting to the environment or changing the environment to meet the needs and achieve the desired situation, interaction with others and acceptance of social responsibilities are followed by increased social adjustment of students (Barghi Irani & et al, 2016; quoted by Bandak & et al, 2016). The most important limitation of the present study was that the completion of the comparison of social skills, social self-efficacy and social adjustment in a self-reported manner was done by the research subjects; therefore, generalizing

the results of this study should be done with caution. Also, the effect of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment in students with cross-sectional learning disabilities was not followed up in the long run. Due to the limitations of the research, it is suggested that the number of training sessions and follow-up of the results of this research be done in the long run.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

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

##### Funding

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

##### Authors' contributions

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

##### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری

زهرا بابازاده<sup>۱\*</sup>، شیرین مجاور<sup>۲</sup>، کامروز فتحی<sup>۳</sup>، سوسن جباری<sup>۴</sup>

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه آزاد اردبیل، اردبیل، ایران.
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد تبریز، تبریز، ایران.
۴. استادیار بخش روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

## چکیده

**هدف:** مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دچار مشکل است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود.

**روش‌ها:** پژوهش حاضر به روش نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه کنترل و آزمایش انجام گرفت. جامعه آماری مطالعه شامل دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در شهر شیراز در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. افراد نمونه در مرحله‌ی نخست به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و پس از تکمیل مقیاس مهارت اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی به صورت تصادفی ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل (۱۵ نفر برای هر گروه) گمارده شدند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه آموزش شفقت نسبت به خود را به صورت گروهی دریافت نمودند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های حاصل با آزمون تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش شفقت نسبت به خود را دریافت کرده بودند، در مهارت اجتماعی ( $P < 0/05$ )، خودکارآمدی اجتماعی ( $P < 0/05$ ) و سازگاری اجتماعی ( $P < 0/05$ ) در مقایسه با گروهی که آموزش شفقت نسبت به خود را دریافت نکرده بودند، نمره‌ی بیشتری کسب کرده‌اند.

**نتیجه‌گیری:** بنابراین، یافته‌های مطالعه نشان داد که آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیر مثبت دارد. پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های درسی این کودکان محتوای لازم در زمینه آموزش شفقت نسبت به خود برای مریبان جهت آموزش آن به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تهیه گردد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۱

## کلیدواژه‌ها:

آموزش شفقت نسبت به خود؛ مهارت اجتماعی؛ سازگاری اجتماعی؛ خودکارآمدی اجتماعی؛ دانش‌آموزان با اختلال یادگیری.

## مقدمه

داشتن بهره هوشی طبیعی است که شامل سیالی خواندن، نوشتن و ریاضی می‌شود. یکی از متغیرهایی که در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار دچار مشکل است، مهارت‌های اجتماعی<sup>۵</sup> است (یلماز و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

ناتوانی‌های اصطلاح ناتوانی یادگیری<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۲ اولین بار توسط کرک<sup>۲</sup> مطرح شد (لرنر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). سپس، اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر یافت (راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ۲۰۱۳). در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) اختلال یادگیری خاص، اختلالی عصب‌رشدی با منشأ زیستی است که نابهنجاری‌هایی را در سطح شناختی به وجود می‌آورد. ویژگی اصلی‌تر در اختلال یادگیری خاص، مشکلات مستمر در مهارت‌های تحصیلی، با وجود

\*نویسنده مسئول:

زهرا بابازاده

نشانی: کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اردبیل، اردبیل، ایران.

تلفن سازمانی: ۰۸۳۶۲۳۳۰۳۵

ایمیل: zahra2000.babazadeh@gmail.com

1. learning disabilities
2. Kirk
3. Lerner
4. Diagnostic and statistical manual of mental disorders [DSM5]
5. Social skill
6. Yilmaz & et al

## ناتوانی‌های یادگیری

می‌افزایند. پس از موفقیت در انجام وظایف، باورهای خودکارآمدی افراد رشد می‌یابد (نقل از لواندوفسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). خودکارآمدی عبارت از تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک است (داداش‌زاده، کله سر، نریمانی و رضایی راد، ۱۳۹۸). یکی از ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی اجتماعی است. خودکارآمدی اجتماعی بر رفتار اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد (یالیز سولماز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). وی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) خودکارآمدی اجتماعی را به عنوان باور فردی تعریف می‌کنند که فرد قادر به برقراری روابط اجتماعی و دوست‌یابی می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷؛ نقل از یالیز سولماز، ۲۰۱۴). در همین راستا، پژوهش حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که خودکارآمدی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پایین است.

علاوه بر متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی، یکی دیگر از متغیرهایی که کودکان با اختلال یادگیری در آن نسبت به کودکان بهنجار مشکل دارند، سازگاری اجتماعی<sup>۴</sup> است (لی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). سازگاری اجتماعی در مورد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به صورت ارتباط برقرار کردن، حل مسأله و تصمیم‌گیری و مدیریت رفتار خود مطرح می‌شود. از آنجایی که سازگاری اجتماعی در ارتباط با پذیرش از طرف همکلاسی‌ها و معلم و موفقیت در درس‌ها است، این دانش‌آموزان بسیاری از رفتارهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی مختلف را به دلیل نداشتن راهنما در خانه و مدرسه و یا کمبود آموزش درباره ارزش‌ها و رفتارهای مناسب را یاد نمی‌گیرند (مکین تایر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ نقل از دورودیان، ۱۳۹۰).

پژوهش‌های متعددی در زمینه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفته است. بر اساس پژوهش لی و همکاران (۲۰۱۸) دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به دلیل عدم برقراری روابط اجتماعی مطلوب، احساس طردشدگی از سوی همسالان و مشکلات متعدد تحصیلی و اجتماعی، مشکلات سازگاری دارند.

1. Fuchs & Fuchs
2. Elliot & Gresham
3. Akhmetzyanova
4. Social self-efficacy
5. Klassen & Lynch
6. Lewandowski
7. Yaliz solama
8. Wei & et al
9. Social adjustment
10. Lee & et al
11. McIntyre

شواهد پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به دلیل مشکلات خواندن، نوشتن و ریاضیات، ادراک اجتماعی، گوش دادن، استدلال و عملکردهای حرکتی، مراحل منفی از رشد را تجربه می‌کنند و به دلیل تجارب منفی در معرض خطر انواع مشکلات روانی هستند و مشکلات رشدی، پیامدهای منفی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری دارد (فوجس و فوجس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ نقل از مفرا، ۲۰۱۵).

مهارت اجتماعی استعدادی است که باعث بروز رفتارهایی می‌شود که به صورت مثبت یا منفی تقویت می‌شوند و نه رفتارهایی که مورد تنبیه واقع می‌شوند یا توسط دیگران خاموش می‌شوند، این مهارت‌ها می‌توانند در روابط آدمی با دیگران نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی به وجود آورند (رادمنش و سعدی‌پور، ۱۳۹۵). البوت و گرشام<sup>۸</sup> (۱۹۸۷؛ نقل از سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۱) معتقدند مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد تا با دیگران رابطه اثربخش داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدردانی کردن، مثال‌هایی از این نوع رفتار است. در این راستا، آکمتزبانوا<sup>۹</sup> (۲۰۱۴؛ نقل از بهروزسرچشمه و همکاران، ۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد که بعضی اوقات افراد دارای ناتوانی، رفتارهایی دارند که در روابط اجتماعی غیرقابل قبول است. مهارت‌های نامناسب اجتماعی یکی از ویژگی‌های کودکان با اختلال یادگیری است.

پژوهشگران یادآور می‌شوند که یکی دیگر از متغیرهایی که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در آن مشکل دارند، خودکارآمدی اجتماعی<sup>۱۰</sup> است (کلاسن و لینچ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). مطابق با پژوهش کلاسن (۲۰۰۲) کودکان با اختلال یادگیری در مقایسه با کودکان عادی به دلیل شکست‌های مکرر در تحصیل و برقراری روابط اجتماعی مطلوب با همسالان و اعضای خانواده خود، خودکارآمدی اجتماعی ضعیفی دارند که خودکارآمدی پایین موجب تأثیر منفی بر حوزه‌های مختلف زندگی کودک می‌شود. بندورا (۱۹۹۴) اذعان داشت که خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. در واقع، به عقیده بندورا این اعتقاد، عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است افرادی که دارای باورهای قوی خودکارآمدی هستند، برای دستیابی به موفقیت به تلاش خود ادامه می‌دهند و در صورت شکست بر تلاش خود

سنی افزایش می‌یابد. **میرزاگر و همکاران (۱۳۹۸)** پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان انجام داد. نتایج نشان داد که آموزش شفقت نسبت به خود بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد.

در حالت کلی، با توجه به اهمیت نقش مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی و خلل آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بر حوزه‌های مختلف زندگی از قبیل تحصیلی، اجتماعی و شغلی و پژوهش‌های محدود در زمینه تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری اجزای این پژوهش حائز اهمیت است. بنابراین، پژوهش حاضر، با هدف تعیین تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفت.

### روش پژوهش

این پژوهش، از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل و دارای یک متغیر مستقل و سه متغیر وابسته بود. **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پایه پنجم دبستان شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. گروه نمونه شامل ۳۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری بود که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند با توجه به ملاک‌های ورود (پایه پنجم دبستان، وجود اختلال یادگیری با توجه به نظر کارشناسان مرکز اختلال یادگیری و بررسی پرونده، جنسیت دانش‌آموزان پسر) انتخاب شدند و ملاک خروج از پژوهش نیز شامل عدم شرکت در جلسات مداخله بیش از دو جلسه، عدم همکاری با پژوهشگر و ترک تحصیل بود. برای انجام پژوهش در ابتدا، از طریق مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳)، خودکارآمدی اجتماعی **موریس (۲۰۰۱)** و سازگاری اجتماعی **سینگ و سینها (۱۹۹۳)**.

1. self-compassion
2. Neff
3. Willoughby
4. Umphrey & Sherblom
5. De Souza & Hutz

در دهه‌های اخیر، علاقه متخصصان به یکی از درمان‌های مبتنی بر شناختی رفتاری تحت عنوان «شفقت نسبت به خود و آموزش آن» معطوف شده است. شفقت نسبت به خود<sup>۱</sup> به عنوان توانایی مقابله با درد و رنج به فرد کمک می‌کند تا مشکل فرد حل شود و در برابر مشکلات روان‌شناختی نسبت به خود دلسوز باشد. شفقت؛ یعنی توجه به درد و رنج خود و دیگران است. شفقت حساسیت به تجربه درد و رنج را شامل می‌شود و با تمایل قوی برای تسکین آن همراه است. این نکته به این معنا است که برای تجربه شفقت، نخست باید وجود درد را تصدیق کند. شفقت به خود صرفاً شفقتی است که متوجه درون فرد می‌شود. فرد زمانی که با تجربه رنج مواجه می‌شود با خودش به عنوان ابژه مراقبت و نگرانی رفتار می‌کند (**نف، ۲۰۰۳**؛ **نقل از فروغی و همکاران، ۲۰۲۰**).

افزون بر مطالعات فوق، با بررسی پیشینه‌های پژوهشی، پژوهش‌های اندک شماری به بررسی تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر متغیرهای مختلف روان‌شناختی در گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام شده است. به طور مثال، **ویلوگنی<sup>۲</sup> (۲۰۱۹)** در پژوهشی یادآور شده‌اند که یکی از علت‌های عدم خودباوری، عدم پذیرش مشکلات یادگیری و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، عدم شفقت نسبت به خود است. ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که روش آموزش شفقت نسبت به خود یکی از آموزش‌های شناختی-رفتاری است که بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی مؤثر است، اما تحقیقات انجام شده در زمینه تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در بین دانش‌آموزان عادی و دانشجویان انجام گرفته است. به طور مثال، نتایج پژوهشی **یومفری و شربلوم<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)** حاکی از آن بود که برنامه مداخله‌ای، مانند شفقت نسبت به خود بر عادات تفکر فردی اثر مثبتی دارد که نتیجه آن بهبود امید به زندگی، مهارت‌های اجتماعی، روابط بین فردی و رضایت از زندگی است. **دی سوز و هوتز<sup>۵</sup> (۲۰۱۶)** رابطه شفقت نسبت به خود بین عزت نفس، خودکارآمدی در دانش‌آموزان را بر اساس مؤلفه‌های دموگرافیک (سن و جنسیت) بررسی کردند. به این نتیجه رسیدند که شفقت نسبت به خود با عزت نفس و خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری را دارد و میزان شفقت نسبت به خود در بین دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر بود. همچنین، نتایج بیانگر آن بود که با افزایش شفقت نسبت به خود، میزان عزت نفس و خودکارآمدی در هر دو جنس و در هر گروه

## فصلنامه پژوهشی

### فصلنامه پژوهشی

مقیاس خودکارآمدی **موریس** (۲۰۰۱) استفاده گردید. این مقیاس به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (سنین ۷ تا ۱۸ سال) تدوین شده است. این مقیاس شامل ۲۱ گویه است که پاسخ-گویی به آن بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است. این مقیاس سه بعد خودکارآمدی تحصیلی (۶ گویه)، اجتماعی (۷ گویه) و هیجانی (۸ گویه) را می‌سنجد. پایایی کل این مقیاس در پژوهش **موریس** (۲۰۰۱) ۰/۷۰ و پایایی آلفای کرانباخ ابعاد خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ گزارش شده است. برای تعیین روایی سازه آن از طریق نتایج تحلیل عاملی نشان داده شده است که ضریب همبستگی تفکیکی بین سؤال‌ها مناسب است. ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده و این ابزار قادر است ۴۹/۳ تا ۶۱/۴ واریانس خودکارآمدی را تبیین نماید (**موریس**، ۲۰۰۱). در پژوهش **شریعتی و همکاران** (۱۳۹۴) پایایی کل مقیاس ۰/۶۵ به دست آمده است و روایی محتوایی و صوری این مقیاس مناسب و قابل قبول است. شایان ذکر است در این پژوهش فقط زیرمقیاس خودکارآمدی اجتماعی استفاده شد. در پژوهش حاضر، پایایی خودکارآمدی اجتماعی از طریق آلفای کرانباخ ۰/۵۴ به دست آمد.

**مقیاس سازگاری دانش‌آموزان<sup>۳</sup> (AISS):** به منظور اندازه‌گیری سازگاری اجتماعی در این پژوهش از مقیاس سازگاری دانش‌آموزان **سینگ و سینها** (۱۹۹۳) استفاده گردید. این مقیاس به منظور تعیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی طراحی شده است. این مقیاس توسط اقدسی احقر در سال ۲۰۰۳ به فارسی ترجمه و هنجاریابی شد. این مقیاس ۶۰ گویه دارد که نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است که نمره بالا نشان‌دهنده ناسازگاری و نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری است. این مقیاس دارای ۳ خرده‌مقیاس از قبیل سازگاری اجتماعی، سازگاری عاطفی و سازگاری تحصیلی است (نقل از **خانخانی‌زاده و باقری**، ۱۳۹۱). نقطه برش این مقیاس نمره ۳۰ است. پایایی کل این مقیاس ۰/۹۲ و پایایی زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۶ و ۰/۹۴ توسط **سینگ و سینها** (۱۹۹۳) به دست آمده است. همچنین، روایی محتوایی و صوری این مقیاس در پژوهش **سینگ و سینها** (۱۹۹۳) مورد تأیید قرار گرفته است.

1. Matson evaluation of social with youngsters
2. Child Self-Efficacy Questionnaire
3. Adjustment inventory of students

پیش‌آزمون برای هر دو گروه به صورت انفرادی اجراء شد. از هر یک از آزمودنی‌ها درخواست شد که به سؤالات مربوطه پاسخ دهند. پس از آن، آزمودنی‌ها به طور تصادفی به دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و گروه آزمایش (۱۵ نفر) تقسیم شدند. آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان با اختلال یادگیری) ۱۰ جلسه‌ی آموزش شفقت نسبت به خود را در طول یک ماه ۲ بار در هفته (در هر جلسه ۹۰ دقیقه) و به صورت گروهی دریافت نمودند. پس از پایان جلسات آموزش شفقت نسبت به خود، گروه‌های تحت مداخله و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند و سپس داده‌های به‌دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار **SPSS 20** و از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل مقیاس‌های زیر بوده است: در این پژوهش به این شرح است:

**مقیاس مهارت‌های اجتماعی<sup>۱</sup> (MESSY):** به منظور اندازه‌گیری مهارت‌های اجتماعی در این پژوهش از مقیاس مهارت‌های اجتماعی **ماتسون و همکاران** (۱۹۸۳) استفاده گردید. این مقیاس توسط **ماتسون و همکاران** (۱۹۸۳) برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین گردیده است. این مقیاس شامل ۵۶ گویه است که پاسخ‌گویی به آن بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است (نقل از **یوسفی و خیر**، ۱۳۸۱). این مقیاس مهارت‌های اجتماعی را در پنج بعد مهارت‌های اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، تکانشی عمل کردن و سرکش بودن، اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت - گوشه‌گیری می‌سنجد (**سلیمانی و همکاران**، ۱۳۹۰). پایایی این مقیاس در پژوهش **ماتسون و همکاران** (۱۹۸۳) از طریق روش پایایی بازآزمایی ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ و روایی همگرایی این مقیاس در محدوده‌ی ۰/۲۳ تا ۰/۳۰ گزارش شده است. در ایران، **یوسفی و خیر** (۱۳۸۱) این مقیاس را اولین بار به فارسی ترجمه کرده و پایایی کل این مقیاس را از طریق آلفای کرانباخ ۰/۸۶ و پایایی ابعاد مهارت‌های اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، تکانشی عمل کردن و سرکش بودن، اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت - گوشه‌گیری را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۳۴، ۰/۶۷ و ۰/۸۶ و روایی همگرایی این مقیاس در محدوده ۰/۴۳ تا ۰/۷۲ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی از طریق آلفای کرانباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

**مقیاس خودکارآمدی کودکان و نوجوانان<sup>۲</sup> (SEQ-C):** به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی اجتماعی در این پژوهش از

### یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد.

### جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	SD	M	SD	M
	۱۲/۳۵	۷۱/۸۶	۱۲/۵۶	۷۲/
	۱۲/۵۴	۷۱/۹۳	۳۳/۳۴	۱۲۰/
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۵۹	۱۰/۰۶	۰/۸۶	۹/
	۱/۲۹	۹/۴۰	۲/۱۲	۲۸/
سازگاری اجتماعی	۲/۵۵	۱۵/۴۰	۲/۳۸	۱۴/
	۲/۳۶	۱۵/۸۰	۳/۲۳	۶/

یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارند. در حالی که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل است. قابل ذکر است، برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از تست همگنی واریانس‌های لوین استفاده گردید. نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض همگنی واریانس‌های نمرات متغیرهای مهارت‌های اجتماعی ( $P > 0/26$ ,  $F = 1/31$ )، خودکارآمدی اجتماعی ( $P > 0/13$ ,  $F = 2/35$ ) و سازگاری اجتماعی ( $P > 0/15$ ,  $F = 2/13$ ) بررسی شده است و فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه در متغیر پژوهش تأیید گردید. به عبارت دیگر پیش فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. ( $p > 0/05$ ). به منظور بررسی معناداری این یافته‌ها در جدول (۴)، (۵)، (۶) نتایج تحلیل کواریانس آمده است.

### جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (مهارت‌های اجتماعی)

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۱۶۶۹/۵۵۵	۱	۱۶۶۹/۵۵۵	۲۳/۹۸	۰/۰۰۰	۰/۴۷
	۵۲۰/۳۸۳	۱	۵۲۰/۳۸۳	۴/۳۴	۰/۰۰۰	
خطا	۱۸۷۹/۲۰	۲۷	۶۹/			
کل	۱۸۲۱/۰۰۰					

### جدول ۱. آموزش شفقت نسبت به خود بر اساس مدل نف (۲۰۰۳)

جلسات	محتوای کلی جلسات
اول	جلسات آموزشی شفقت نسبت به خود شامل جلسه اول (سلام و احوال‌پرسی، آشنایی با اصول کلی شفقت نسبت به خود، اهمیت شفقت نسبت به خود، تمایز شفقت با تأسف برای خود، گرفتن پیش‌آزمون مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی)
دوم	جلسه دوم (بحث مجدد در مورد جلسه اول، سپس توضیح داده شد که قدم اول آموزش ذهن آگاهی همراه با تمرین واریسی بدنی و تنفس، آشنایی با سیستم‌های مغزی مغزی مبتنی بر شفقت)
سوم	جلسه سوم (مرور جلسه دوم، در این جلسه، آشنایی با خصوصیات افراد مهرورز، شفقت نسبت به دیگران، پرورش احساس گرمی و مهربانی نسبت به خود، پرورش و درک این که دیگران نیز نقایص و مشکلاتی دارند در مقابل احساسات خودتخریب‌گرانه)
چهارم	جلسه چهارم (مرور و تمرین جلسه دوم و سوم)
پنجم	جلسه پنجم (ترغیب آزمودنی‌ها به خودشناسی و بررسی شخصیت خود به عنوان مهرورز و یا غیرمهرورز با توجه به مباحث آموزشی، شناسایی و کاربرد تمرین‌های پرورش ذهن مهرورزانه مانند ارزش شفقت، همدلی و همدردی نسبت به خود و دیگران)
ششم	(مرور جلسه پنجم، آشنایی و کاربرد تمرین‌های پرورش ذهن مهرورزانه مانند بخشش، پذیرش بدون قضاوت و آموزش بردباری)
هفتم	(مرور جلسه پنجم و ششم)
هشتم	(آموزش سبک‌ها و روش‌های ابزاری مهرورزی مانند مهرورزی کلامی، عملی، مقطعی و پیوسته و به کارگیری این روش‌ها در زندگی روزمره و برای والدین، دوستان و آشنایان)
نهم	(مرور جلسه هشتم، جمع‌بندی این مراحل و ارائه راهکارهایی برای به کارگیری این مراحل آموزشی)
دهم	(مرور کل جلسات و گرفتن پس‌آزمون) است



فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۲۷) است. یعنی ۰/۲۷ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (سازگاری اجتماعی) مربوط به تأثیر آموزش حل مسأله است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش شفقت نسبت به خود را دریافت کرده بودند، در مهارت‌های اجتماعی نمره بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی که این آموزش را دریافت نکرده بودند، داشتند. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشی **یلماز و همکاران (۲۰۱۸)** همسو است. در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان اذعان داشت که در آموزش شفقت نسبت به خود، مهرورزی به خود و دیگران، صبر و بردباری در برابر مشکلات و پذیرش نقایص دیگران آموزش داده می‌شود. بر این مبنای، این آموزش موجب بهبودی مهارت‌های اجتماعی از جمله تعامل اجتماعی با دیگران، رابطه اثربخش با دیگران و خودداری از رفتارهای تکانشی و بروز رفتارهای مثبت اجتماعی در برابر اطرافیان خود می‌شود (**یلماز و همکاران، ۲۰۱۸**). شواهد پژوهشی نشان داده است که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است و عدم توانایی دانش‌آموز در روابط بین فردی مناسب با همسالان و خانواده موجب افزایش اضطراب، عدم اعتماد به نفس و کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. از سویی، با توجه به این که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در روش آموزش شفقت نسبت به خود، طرز برخورد مناسب با دیگران، مهرورزی، همدلی، همدردی، به کارگیری روش‌های مهرورزی به صورت عاطفی و اجتماعی اثربخش با دیگران، همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدردانی کردن را آموزش می‌بینند، بر این اساس، یادگیری مهارت‌های اجتماعی و روابط بین فردی در این دانش‌آموزان تسهیل می‌شود.

افزون بر نتیجه بالا، نتیجه دیگر پژوهش حاکی از آن بود که دانش‌آموزانی که آموزش شفقت نسبت به خود را دریافت کرده بودند، در خودکارآمدی اجتماعی نمره بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی که این آموزشی را دریافت نکرده بودند، داشتند.

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه کنترل، در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری دیده می‌شود. به عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (مهارت‌های اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۴۷) است. یعنی ۰/۴۷ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (مهارت‌های اجتماعی) مربوط به تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (خودکارآمدی اجتماعی)

منبع تغییر	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۶۳/۱۰	۱	۶۳/۱۰	۱۹/۲۲	۰/۰۰۰	۰/۴۲
نمره پیش‌آزمون (کنترل)	۰/۱۶	۱	۰/۱۶	۰/۰۵	۰/۸۲	
خطا	۸۶/۳۶	۲۷	۳/۱۹			
کل	۱۴۹۶/۰۰۰					

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، با تعدیل اثر پیش‌آزمون، در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه دیده شد. به عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (خودکارآمدی اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسئله بر افزایش خودپنداره دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۴۲) است. یعنی ۰/۴۲ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (خودکارآمدی اجتماعی) مربوط به تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (سازگاری اجتماعی)

منبع تغییر	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۱۳۸/۹۷	۱	۱۳۸/۹۷	۱۵/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۳۷
خطا	۱۸/۴۰	۱	۱۸/۴۰	۲/۱۰	۰/۱۵	
کل	۲۳۶/۴۵	۲۷	۸/			
	۳۵۲۱/۰۰۰					

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه کنترل، در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری دیده می‌شود. به عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (سازگاری اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد (df=۱ و f=۱۵/۸۶ و  $P \leq 0/000$ ). بدین ترتیب،

سازگاری نشان داده و نگرش مثبت‌تری داشته باشد و بتواند با شرایط سخت و تعارض‌زا مقابله کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که از آن‌جا که آزمودنی‌های این پژوهش فقط دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری بودند؛ بنابراین، تعمیم‌دهی آن به دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری باید با احتیاط انجام شود. در این راستا، آزمودنی‌های این پژوهش فقط دانش‌آموزان پایه پنجم بودند که تعمیم‌دهی نتایج این پژوهش را با مشکل مواجه می‌کند. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، این بود که محدودیت زمانی برای انجام پژوهش باعث شد که تعداد جلسات به ۱۰ جلسه اکتفا شود. مهمترین محدودیت پژوهش حاضر از آن بود که تکمیل مقایسه مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی به صورت خودگزارشی توسط آزمودنی‌های پژوهش انجام شده است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج این پژوهش بایستی با احتیاط انجام شود. همچنین، تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مقطعی بود و پیگیری نتایج این پژوهش در بلندمدت انجام نشده است. با توجه به محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که پژوهش در زمینه آموزش شفقت نسبت به خود در دختران با اختلال یادگیری و پایه‌های مختلف تحصیلی دبستان و سایر مقاطع تحصیلی (متوسط اول و دوم) انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود که تعداد جلسات آموزشی و پیگیری نتایج این پژوهش در بلندمدت انجام شود. پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های درسی این کودکان محتوای لازم در زمینه آموزش شفقت نسبت به خود برای مربیان جهت آموزش آن به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تهیه گردد. علاوه بر این موارد، تأثیر آموزش شفقت نسبت به خود بر متغیرهایی مانند استرس، کفایت اجتماعی، روابط بین فردی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود که اثرات تعاملی آموزش شفقت نسبت به خود و آموزش خوددلدلگرم‌سازی بر متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بررسی شود.

یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهشی نف و داهام (۲۰۱۵) همسو است. نف و داهام (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که مؤلفه‌های شفقت نسبت به خود، مانند خودمهربانی، تجربه مشترک بشری و ذهن-آگاهی با خودکارآمدی و کنترل باورهای فردی ارتباط مثبت دارد. علاوه بر این، خودسرزنش‌گری، انزوا و همانندسازی افراطی نقطه مقابل مؤلفه‌های شفقت نسبت به خود موجب می‌شوند که فرد خطاها و تجربیات منفی را به عمل خود نسبت داده و با عواطف منفی با شکست مواجه شود. در نتیجه، باورهای خودکارآمدی فرد کاهش می‌یابد. بر این مبنای، در آموزش شفقت نسبت به خود، مؤلفه‌های خودمهربانی، تجربه مشترک بشری و ذهن آگاهی آموزش داده می‌شود که به دنبال آن، خودکارآمدی اجتماعی افراد افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، این آموزش موجب بهبود زیرمؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی از قبیل برقراری روابط اجتماعی، دوست‌یابی، رفتارهای دوستانه و جرأت‌ورزی می‌شود.

علاوه بر نتایج فوق، نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش شفقت نسبت به خود را دریافت کرده بودند، در سازگاری اجتماعی نمره بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی که این آموزشی را دریافت نکرده بودند، داشتند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشی لی و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در توجیه نتیجه این پژوهش می‌توان بیان نمود که آموزش شفقت نسبت به خود به دلیل آموزش خودمهربانی، تجربه مشترک بشری و ذهن آگاهی نیز موجب سازش با محیط اجتماعی، وفق دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به وضعیت مطلوب، تعامل با دیگران و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی می‌شود که به دنبال آن سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (برقی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نقل از بندک و همکاران، ۱۳۹۹). با بررسی نظریه‌های مربوط به شفقت نسبت به خود، می‌توان چنین استدلال کرد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، احساس طردشدگی از همسالان و خانواده، احساس ترس از شکست و تمسخر در نزد دیگران، احساس منفی نسبت به توانایی‌های خود به دلیل تجارب منفی و شکست‌های مکرر در تحصیل و رابطه مؤثر با دیگران دارند که آموزش شفقت نسبت به خود موجب می‌شود که فرد بین خود و دیگران صمیمیت احساس کند و به واسطه این احساس بر ترس از طرد و عدم سازگاری با شرایط موجود غلبه کند. همچنین، این آموزش به دلیل آموزش مهرورزی و درک احساسات مشترک انسانی، موجب می‌شود که فرد با تجارب و هیجانات منفی

**ملاحظات اخلاقی****پیروی از اصول اخلاق پژوهش**

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند.

**حامی مالی**

این تحقیق هیچ‌گونه کم‌مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

**مشارکت نویسندگان**

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

**تعارض منافع**

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=151093>

شریعتی، م.، فضیلت‌پور، م و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در رابطه بین دلبستگی به همسالان و احساس تنهایی والدین در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۱)، ۲۷-۴۹.

<http://ensani.ir/fa/article/363489/>

فروغی، ع.، خانجانی، س.، رفیعی، س و طاهری، ا. (۱۳۹۸). شفقت به خود: مفهومی‌بندی، تحقیقات و مداخلات (مروری کوتاه). *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۶(۶)، ۷۷-۸۷.

<https://shenakht.muk.ac.ir/article-1-840-en.html>

میراززگر، م.س.، خلعتبری، ج.، اکبری، ب و ابوالقاسمی، ش. (۱۳۹۸). تأثیر درمان مبتنی بر شفقت بر سازگاری اجتماعی در زندانیان زن. *مجله نوروسیکوفیزیولوژی ابن سینا*، ۱۶(۱)، ۳۷-۴۴.

[http://ajnpp.umsha.ac.ir/browse.php?a\\_id=150&sid=1&slc\\_lang=en](http://ajnpp.umsha.ac.ir/browse.php?a_id=150&sid=1&slc_lang=en)

یوسفی، ف و خیر، م. (۱۳۸۸). سنجش پایایی و روایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸(۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=19674>

بندک، م.، بهادری، م و ریگی، ش. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و کاهش قلدری دانش‌آموزان ورزشکار مقطع متوسطه اول شهر تهران. *مجله علوم حرکتی و رفتاری*، ۲(۱)، ۷۹-۸۹.

<http://ensani.ir/fa/article/423302/>

بهروز سرچشمه، س.، کریمی، م.، محمودی، ف.، شقاقی، پ و جلیل آبکنار، س.س. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دبیرستانی. *مجله اقدام در روان‌شناسی بالینی*، ۳(۵)، ۱۷۷-۱۸۶.

[http://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a\\_id=350&sid=1&slc\\_lang=en&html=1](http://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a_id=350&sid=1&slc_lang=en&html=1)

داداش‌زاده کله سر، ر.، نریمانی، م و رضایی‌راد، م. (۱۴۰۰). نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهر اردبیل. *روانشناسی مدرسه*، ۱۰(۱)، ۸۶-۱۰۳.

[http://jsp.uma.ac.ir/article\\_1139\\_1e54b36ed688dd5a19481f6b1bb98684.pdf](http://jsp.uma.ac.ir/article_1139_1e54b36ed688dd5a19481f6b1bb98684.pdf)

درویدیان، ز. (۱۳۹۰). تأثیر روش ایفای نقش بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حساب نارسای دبستانی در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ استان تهران. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۲(۱)، ۸۵-۱۰۴.

<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=273494>

رادمنش، ع و سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *روانشناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۴۴-۶۳.

[http://jsp.uma.ac.ir/article\\_567\\_7efe61ed1f1889319ddd5ad9e657a62d.pdf](http://jsp.uma.ac.ir/article_567_7efe61ed1f1889319ddd5ad9e657a62d.pdf)

حق رنجبر، ف.، کاکاوند، ع و دانش، ع. (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی، و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۵)، ۴۲-۵۸.

<http://ensani.ir/fa/article/405855/%D9%85%D9%82%D8%A7%DB%8C%D8%B3%D9%87>

خانی‌زاده، ه و باقری، س. (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموزی کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۴۳-۵۲.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=173760>

سلیمانی، ا.، زاهد بابلان، ع.، فرزانه، ج و ستوده، م. (۱۳۹۰). مقایسه اختلالات عاطفی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و عادی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.

- Foroughi, A. A., Khanjani, S., Rafiei, S., & Taheri, A.A. (2020). (Self-Compassion: Conceptualization, Research, and Interventions (brief overview). *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 6(6), 77-87. (Persian). <https://shenakht.muk.ac.ir/article-1-840-en.html>
- Hagh Ranjbar, F., Kakavand, A., & Danesh, E. (2012). Comparison of self-efficacy, emotional disorder, and loneliness in students with learning disabilities and normal. *Applied Psychology*, 5(4), 121-138. (Persian). <http://ensani.ir/fa/article/405855/%D9%85%D9%82%D8%A7%DB%8C%D8%B3%D9%87>
- Khanizadeh, H., & Bagheri, S. (2012). The effectiveness of verbal self-learning on improving students' social adjustment to learning disabilities. *Learning Disability Journal*, 2(1), 43-52. (Persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=173760>
- Klassen, R. (2002). A Question of Calibration: A Review of the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Sage journal*, 25(2), 88-102. [DOI:10.1177%2F00222194070400060201].
- Klassen, R., & Lynch, S. H. L. (2007). Self-Efficacy from the Perspective of Adolescents with LD and Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507. [DOI:10.1177%2F00222194070400060201]
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-ld-matched peers. *Learning Disabilities Research Practice*, 21(2), 111-121. [DOI:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x]
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3777342/>
- Bandak, M., Bahadori, M., & Rigi, S. H. (2020). The Effectiveness of Life Skills Training on Social Adaptation and Reducing Bullying of Athletic High School Students in Tehran. *Journal of Motor and Behavioral Sciences*, 3(1), 79-89. (Persian). <http://ensani.ir/fa/article/423302//>
- Behroz-Sarcheshmeh, S., Karimi, M., Farideh Mahmoudi, F., Shaghaghi, P., & Jalil-Abkenar, S. S. (2017). Effect of Training of Life Skills on Social Skills of High School Students With Intellectual Disabilities. *Plant and Cell Physiology*, 5(3), 177-186. (Persian). [http://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a\\_id=350&sid=1&slc\\_lang=en&html=1](http://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a_id=350&sid=1&slc_lang=en&html=1)
- Dadashzadeh, R., Narimani, M., & Rezaei rad, M. (2021). The role of resilience, emotional regulation and self-efficacy in predicting academic burnout of female students in senior high schools of Ardabil. *Journal of school psychology*, 10(1), 207-216. [http://jsp.uma.ac.ir/article\\_1139\\_1e54b36ed688dd5a19481f6b1bb98684.pdf](http://jsp.uma.ac.ir/article_1139_1e54b36ed688dd5a19481f6b1bb98684.pdf)
- De- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2016). Self-Compassion in Relation to Self-Esteem, Self-Efficacy and Demographical Aspects. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(46), 11-123. [DOI:10.1590/1982-43272664201604].
- Droudian, Z. (2011). The effect of role-playing method on social adjustment and academic achievement of low school students in the academic year of 2008-2009 in Tehran province. *Journal of Exceptional People Psychology*, 2(1), 85-102. (Persian). <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=273494>

- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (1), 145–149. [DOI:10.1023/A:1010961119608]
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude toward Oneself. *Journal of Self and Identity*, 2(2), 85-101. [DOI:10.1080/15298860309032]
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). *Self-Compassion: What It Is, What It Does, and How It Relates to Mindfulness*, Handbook of Mindfulness and Self-Regulation (pp.121-137). [DOI.org/10.1007/978-1-4939-2263-5\_10].
- Radmanesh, E., & Saadi pour, E. (2017). The influence of social skills training on motivation and educational progress of female high school students of Tehran. *Journal of school psychology*, 6(2), 164-171. [http://jssp.uma.ac.ir/article\\_567\\_7efe61ed1f1889319ddd5ad9e657a62d.pdf](http://jssp.uma.ac.ir/article_567_7efe61ed1f1889319ddd5ad9e657a62d.pdf)
- Sarikhani Khorami, E., Moeini, M., & Amir Ghamarani, A. (2016). The Effectiveness of Self-Compassion Training: a field Trial. *Global Journal of Medicine Researches and Studies*, 3(1), 15-20. (Persian). <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effectiveness-of-Self-Compassion-Training%3A-a-Khorami-Moeini/a58b6c9d35e9ebb0f528d935124606b928b237d3>
- Shariati, M., Fazilatpour, M., & Hoseinchari, M. (2015). The mediating role of social self-efficacy in the relationship between peer attachment and parental loneliness in high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 27-49. (Persian). <http://ensani.ir/fa/article/363489/>
- Singh, R. P., & Sinha, A. K. P (1993). Adjustment Inventory for high School Students (AISS). [https://www.academia.edu/3083144/The\\_Adjustment\\_Inventory\\_for\\_School\\_Students\\_AISS\\_](https://www.academia.edu/3083144/The_Adjustment_Inventory_for_School_Students_AISS_)
- Lee, C., Sung, Y. T., Zhou, Y., & Lee, S. (2018). The relationships between the seriousness of leisure activities, social support and school adaptation among Asian international students in the US, *Leisure Stud.* 37, 197–210. [DOI:10.1080/02614367.2017.1339289].
- Lerner, J. (2008). *Learning disabilities and related mild disabilities: characteristics, teaching strategies, and new directions*. Boston: Houghton Mifflin. [https://silvereve.com.au/documents/sample\\_pages/prod1765.pdf](https://silvereve.com.au/documents/sample_pages/prod1765.pdf)
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. PhD Thesis. Indiana University of Pennsylvania. <https://www.proquest.com/openview/d2d12b2fdb24ff1d39180b5f135896bb/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mafra, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 221 – 228. [DOI:10.1016/j.sbspro.2015.11.220]
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Behaviour Therapy*, 21(4), 335-340. [DOI:10.1016/0005-7967(83)90001-3]
- Mirarzagar, M. S., Khalatbari, J., Akbari, B., & Abolghasemi, S. H. (2019). The Effects of Compassion-Focused Therapy on Social Adjustment in Female Prisoners. *Avicenna Journal of Neuropsychophysiology*, 6(1), 37-44. (Persian). [http://ajnpp.umsha.ac.ir/browse.php?a\\_id=150&sid=1&slc\\_lang=en](http://ajnpp.umsha.ac.ir/browse.php?a_id=150&sid=1&slc_lang=en)

- Yousefi, F., & Khayer, M. (2001). Assessing the reliability and validity of the Matson Social Skills Scale and comparing the performance of high school girls and boys in this scale. *Journal of Social Sciences and Humanities Shiraz University*, 18(2), 147-158. (Persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=19674>
- Soleimani, I., Zahid babalan, A., Farzaneh, G., & Sotoudeh, M. B. (2012). Comparison of Emotional Dysfunction and Social Skills of Students with Learning Disabilities and Normal, *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 78-93 (Persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=151093>
- Umphrey, L. R., & Sherblom, J. C., (2014). The relationship of hope to self-compassion, relational social skill, communication apprehension, and life satisfaction. *International Journal of Wellbeing*, 4(2), 1-18. [DOI:10.5502/ijw.v4i2.1].
- Wei, M., Russel, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-14. [DOI:10.1037/0022-0167.52.4.602].
- Willoughby, D. (2019). Self-Processes of Acceptance, Compassion, and Regulation of Learning in University Students with Learning Disabilities and/or ADHD. *Learning disability research & practice*, 34(4), 175-184. [DOI:10.1111/ldrp.12209].
- Yaliz – solmaz, D. (2014). The social self-efficacy of students: a research school of Physical Education and sports at Anadolu University. *Journal of human sport & exercise*, 10(1), 222-235. [DOI:10.14198/jhse.2015.10.Proc1.10].
- Yılmaz, A., Kırmıoğlu, H., & Soyer, F. (2018). Comparison of Loneliness and Social Skill Levels of Children with Specific Learning Disabilities in Terms of Participation in Sports. *Journal of Social Sciences*, 8(37), 1-8. [DOI:10.3390/educsci8010037].