

Research Article

Comparing the effects of self-compassion training and cognitive restructuring training on the self-efficacy of students with test anxiety

Authors

Mohammad Khaknezhad¹, Ali Akbar Samari², Mehdi Nayiri³

1. PhD student, Department of Psychology, Torbat Jam Branch, Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Kashmar Branch, Islamic Azad University, Kashmar, Iran (*Corresponding Author*).
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Torbat Jam Branch, Islamic Azad University, Torbat Jam

Abstract

Receive Date:
00/00/0000

Accept Date:
00/00/0000



Introduction:

The aim of the present study was to compare the effect of self-compassion training and cognitive restructuring training on the self-efficacy of students with test anxiety.

Method:

This was a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design with a control and follow-up group. The statistical population was male high school students in Rashtkhar in the academic year 2024-2025, of whom 45 were selected through purposive sampling and randomly assigned to three groups of 15 people, including two experimental groups and a control group. The research instruments included the Friedman Test Anxiety Scale (1997) and the Scherrer General Self-Efficacy Scale (1982), and the experimental groups underwent 8 separate 60-minute sessions of self-compassion and cognitive restructuring training, while the control group did not receive training. The data were analyzed using repeated measures analysis of variance and the Bonferroni post hoc test.

Results:

The results indicated the effectiveness of both self-compassion and cognitive restructuring methods on students' self-efficacy ($P < 0.001$). In this way, both approaches increased students' self-efficacy. And the effectiveness of self-compassion training was greater than cognitive restructuring training both in the post-test and in the follow-up period ($P < 0.05$).

Discussion and Conclusion:

In general, the results indicated that both of these therapeutic approaches can be effective in increasing students' self-efficacy and can be used as two effective methods in empowering students

Keywords

Keywords:

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

Corresponding Author's E-mail

Alisamari_47@iau.ir

Introduction

Test anxiety undermines students' self-efficacy, reducing their academic effort and persistence. To enhance self-efficacy, different educational approaches have been developed, including self-compassion training and cognitive restructuring training. While both focus on an individual's thoughts and feelings, they differ fundamentally in their mechanism and goal. Self-compassion emphasizes changing how one relates to oneself, promoting non-judgmental acceptance of emotions. In contrast, cognitive restructuring directly targets the content of irrational thoughts, aiming to modify feelings by changing these thought patterns. This core difference is reflected in their techniques: self-compassion employs methods like meditation, positive visualization, and self-kindness exercises to activate the calming system, while cognitive restructuring uses tools such as thought records, identifying cognitive errors, and cost-benefit analysis to reconstruct distorted thinking. Given these distinct foundations and methods, their effectiveness in boosting the self-efficacy of students with test anxiety may vary. Therefore, this study seeks to investigate the potential difference in the impact of these two educational approaches on students' self-efficacy. Answering this question is crucial for optimizing therapeutic choices, developing more effective protocols, and clarifying the underlying mechanisms of change, ultimately moving towards more personalized treatments for this group.

Method

The present study was semi-experimental in terms of its applied purpose and in terms of the method of data collection, with a pre-test-post-test design and follow-up with a control group. The statistical population of the study consisted of all male students of the second high school in Rashtkhar in the academic year 1403-1404. And to determine the sample size based on the Cohen table with selection ($\alpha = 0.05$) and medium effect size ($d = 0.5$) and test power (80%), 15 people were selected for each group and a total of 45 people were selected. Then, all three groups completed the self-efficacy questionnaire as a pre-test and the first experimental group was asked to undergo self-compassion training for 8 sessions of 60 minutes, once a week. The second experimental group was also asked to undergo cognitive restructuring training for 8 sessions of 60 minutes, once a week. During this period, the control group did not receive any intervention. At the end of the sessions, all three groups were re-measured with a post-test, and after one month, a follow-up period was considered for each group, and the data were analyzed in SPSS-25 software using repeated measures analysis of variance and the Ben Feroni post-hoc test.

Results

The results indicate that in the post-test and follow-up phases, both the cognitive restructuring and self-compassion groups achieved higher average scores in self-efficacy (and its dimensions of effort, perseverance, and initiative) compared to the control group. Scores increased significantly from pre-test to post-test in both intervention groups, with no significant change observed from post-test to follow-up. Statistical assumptions for repeated measures ANOVA were met. The Shapiro-Wilk test confirmed normality, Levine's test established homogeneity of variances, and the M-box test verified homogeneity of the variance-covariance matrix. The Bartlett test showed a moderate, significant correlation between self-efficacy dimensions. As the assumption of sphericity was violated (Mauchly's test), the Greenhouse-Geisser correction was applied. Multivariate analysis (Wilks' Lambda) revealed significant main effects for test stage, group membership, and their interaction on self-efficacy scores. Subsequent Bonferroni post hoc tests confirmed that both experimental groups showed significant improvement from pre-test to post-test and pre-test to follow-up, but not from post-test to follow-up.

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

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

Conclusion

The study found that both self-compassion training and cognitive restructuring training effectively increased self-efficacy in students with test anxiety, but self-compassion demonstrated significantly greater effectiveness both immediately after the intervention and at the one-month follow-up. A key explanation is that self-compassion directly addresses the core fear of judgment in test-anxious students by fostering a non-judgmental, safe internal environment. This reduces effort avoidance and strengthens motivation to persevere. In contrast, cognitive restructuring focuses on modifying irrational thoughts, a process that can be hindered during high anxiety when emotional fear impedes logical reasoning. Furthermore, self-compassion effectively counteracts the pathological perfectionism often linked to test anxiety by promoting acceptance of the learning process over perfect results. cognitive restructuring, while helpful for challenging perfectionistic thoughts, is less potent in managing the associated emotional distress. The study acknowledges limitations, including a sample restricted to male high school students from one city, which cautions against overgeneralization, and a short-term follow-up period. Based on the findings, it is recommended that schools and counselors integrate both approaches, particularly self-compassion, into interventions aimed at boosting student self-efficacy and preventing academic anxiety. Training programs for school staff should be implemented to facilitate this.

Ethical Considerations

During the implementation of this research, informed consent to participate in the research was obtained from the subjects.

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

Funding

This research has no financial sponsor

Authors' contribution

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

Conflict of interest

This article is adapted from the second author's doctoral dissertation..

Acknowledgements

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

انفدائند ویدایش نشده

مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان

نویسندگان

محمد خاک نژاد^۱، علی اکبر ثمری^{۲*}، مهدی نیری^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد تربیت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام، ایران. ایمیل نویسنده:

ORCID: 0009-0007-4547-687X .mohammadkhaknezhad@gmail.com

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد کاشمر، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشمر، ایران، ایران(نویسنده مسئول) ایمیل

نویسنده: Alisamari_47@iau.ir ORCID: 0000-0003-0437-1987

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد تربیت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام، ایران ایمیل نویسنده:

ORCID: 0000-0001-7592-2307 mahdi.nayyeri@gmail.com

چکیده

مقدمه: هدف مطالعه حاضر مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بود.

تاریخ دریافت:

۰۰۰/۰۰/۰۰

روش: این مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعه آماری آن دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که ۴۵ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل گمارده شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اضطراب امتحان فریدمن (۱۹۹۷) و مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) بود و گروه‌های آزمایش ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به تفکیک، تحت آموزش خود شفقت ورزی و بازسازی شناختی قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی ندید. داده‌ها به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شد.

تاریخ پذیرش:

۰۰۰/۰۰/۰۰



نتایج: نتایج حاکی از اثربخشی هر دو روش خود شفقت ورزی و بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش آموزان بود ($P < 0/001$). به این صوت که هر دو رویکرد موجب افزایش خودکارآمدی دانش آموزان شد. و اثربخشی آموزش خود شفقت ورزی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری بیش از آموزش بازسازی شناختی بود ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری: به‌طور کلی نتایج حاکی از آن بود که هر دو این رویکردهای درمانی می‌تواند بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان مؤثر باشد و به عنوان دو روش مؤثر در توانمندسازی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد

کلیدواژه‌ها

کلید واژه‌ها

خود شفقت ورزی، بازسازی شناختی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان

پست الکترونیکی
نویسنده مسئول

مقدمه

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

افت تحصیلی که به‌واسطه وجود اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد، بعضاً باعث می‌شود تا دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی ۲ کمتری را تجربه کنند [۶]. وجود خودکارآمدی ضعیف اثرات منفی متعددی را در ابعاد مختلف تحصیلی، اجتماعی، و روانی به‌جا می‌گذارد به‌طوری‌که دانش‌آموزان فاقد احساس خودکارآمدی تلاش کمتری برای انجام تکالیف و فعالیت‌های درسی می‌کنند و یا اینکه از مواجهه با تکالیف و موضوعات دشوار اجتناب می‌کنند [۷]. خودکارآمدی، باور و قضاوتی است که افراد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌هایشان دارند که باعث می‌گردد، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری در جهت تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش ساماندهی شود و بر چگونگی عملکرد او تأثیر گذارد [۸]. از آنجا که وجود اضطراب امتحان حسی از ناتوانی و استیصال را برای فرد مضطرب به وجود می‌آورد و عملکرد او را تحت تأثیر قرار می‌دهد، احساس ناتوانی در فائق آمدن به شرایط اضطراب‌آور موجب کاهش باور به خودکارآمدی شده و بر نگرش فرد نسبت به توانایی‌های خود تأثیر منفی می‌گذارد [۹].

با توجه به اینکه باور خودکارآمدی می‌تواند منجر به رشد توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان گردد؛ رویکردهای مختلفی طراحی و به اجرا در می‌آید که آموزش خود شفقت ورزی ۳ یکی از آن‌ها است [۱۰]. این رویکرد آموزشی از تکنیک‌هایی رفتاردرمانی شناختی، روان‌شناسی تکاملی، روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی بودیستی و علوم اعصاب در جهت افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی استفاده می‌نماید و هدف آن آموزش چگونگی مواجهه با رنج‌ها، شکست‌ها و نقص‌های انسانی، رفتاری مهربانانه، درک‌کننده و غیر قضاوتی با خود است [۱۱]. خود شفقت ورزی سازه‌ای سه مؤلفه‌ای شامل مهربانی با خود در برابر انتقاد از خود، احساسات مشترک در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل همسان‌سازی افراطی است که می‌تواند ضمن افزایش انعطاف‌پذیری، به فرد کمک کند تا با وقایع سازگار گردد و توانمندی‌های روانی خود را رشد دهد [۱۲]. خود شفقت ورزی باعث می‌شود تا فرد دیدگاه مثبتی نسبت به خود داشته باشد و خطاهای خود را ببخشد و بتواند توانمندی‌ها و نقص‌های خود را بپذیرد و در جهت رشد شخصی خود گام بردارد؛ به همین دلیل دانش‌آموزان خود شفقت ورز معمولاً در عملکرد تحصیلی خود توفیق بیشتری کسب نموده و می‌توانند بهتر با مشکلات تحصیلی سازگار شوند [۱۲]. پژوهش‌های ورمزیاری و گلپور [۱۳]، بابازاده و همکاران [۱۴] و حسینی مهر و همکاران [۱۵] گویای آن است که استفاده از آموزش خود شفقت ورزی می‌تواند منجر به افزایش باور به کارآمدی دانش‌آموزان گردد. پژوهش‌های ژانگ و همکاران [۱۶] و لیائو و همکاران [۱۷] نیز حاکی از آن است که آموزش خود شفقت ورزی نقش مثبتی بر رشد کارآمدی و توانمندی‌های دانش‌آموزان

1. examination anxiety
2. self-efficacy
3. Self-compassion
4. Zhang, Roscoe & Pringle
5. Liao, Stead & Liao

دارد.

آموزش بازسازی شناختی^۱ نیز یکی دیگر از رویکردهای آموزشی است که با هدف شناسایی، اصلاح و جایگزینی افکار غیرمنطقی، تحریف شده یا منفی با افکار واقع‌بینانه‌تر و سازگارانه‌تر، طراحی و به اجرا در می‌آید [۱۸]. این روش آموزشی با قرار دادن شناخت و اصلاح افکار ناکارآمد و تصحیح تعریفات شناختی، موجب می‌گردد تا افراد، تفکر سنجیده‌تری را جایگزین تفکرات تحریف شده نمایند و بر اساس منطق و استدلال عمل کنند [۱۹]. در این رویکرد به نقش تحریف‌های شناختی در الگوهای فکری تأکید می‌گردد و تلاش می‌شود تا پردازش غلط اطلاعات زیر سؤال برده شود و مورد بحث قرار گیرد تا فرد بتواند الگوی فکری خود را تصحیح نموده و نسبت به تغییر آن در جهت ایجاد احساس و رفتار مثبت اقدام کند [۲۰]. شواهد پژوهشی زیادی نشان از آن دارد که آموزش بازسازی شناختی می‌تواند موجب ارتقای توانمندی‌های تحصیلی دانش آموزان گردد به طوری که پژوهش فدایی وطن و همکاران [۲۱] و شاکری نسب و همکاران [۲۰] نشان از آن دارد که بازسازی شناختی با اثر-گذاری بر فرایندهای فکری و اصلاح خطاهای شناختی می‌تواند موجب اسناد دهی مثبت و باور کارآمدی دانش آموزان گردد. پژوهش‌های تکدیر و همکاران [۲۲]، آنگیتا و همکاران [۲۳] و میرزا و همکاران [۲۴] نیز نشان می‌دهد که تکنیک‌های بازسازی شناختی در بهبود باور توانمندی دانش آموزان مؤثر بوده و می‌تواند موجب ارتقای آن گردد.

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

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. و برای تعیین حجم نمونه بر مبنای جدول تدوین شده کوهن [۲۹] با انتخاب $(\alpha = 0.05)$ و حجم

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

اثر متوسط ($d=0/5$) و توان آزمون ($0/80$)، ۱۵ نفر برای هر گروه و در مجموع ۴۵ نفر انتخاب گردید. آزمودنی‌های انتخاب شده به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل گمارده شدند.

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

۱- مقیاس اضطراب امتحان^۲

این مقیاس توسط فریدمن [۳۰] در سال ۱۹۹۷ ارائه شد. این پرسشنامه دارای ۲۳ سؤال بوده و هدف آن سنجش ابعاد مختلف اضطراب امتحان است و دارای سه مؤلفه تحت عنوان تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت ۴ گزینه‌ای بوده و به ترتیب به کاملاً مخالفم نمره ۰، مخالفم نمره ۱، موافقم نمره ۲ و کاملاً موافقم نمره ۳ تعلق می‌گیرد. اما این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات در مورد سؤالات ۲۲، ۲۱، ۲۱، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ معکوس است. برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر خرده مقیاس این ابزار، مجموع امتیازات سؤالات مربوط به آن بعد باهم جمع می‌شود و نمره کل آن مجموع امتیازات همه سؤالات است که نمره بالا نشان‌دهنده اضطراب امتحان پایین است و برعکس نمره پایین نشان‌دهنده اضطراب امتحان بالاست. نمره ۵۰ خط برش در این پرسشنامه است. در پژوهش فریدمن [۳۰] ضرایب آلفای کل این ابزار بین ۰/۸۵ گزارش شده است و عنوان داشته‌اند که این ابزار تا حد زیادی دارای روایی هم‌زمان و پیش‌بین است. در ایران نیز باعزت و همکاران [۳۱] برای بررسی روایی این آزمون از تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرده‌اند که نتیجه شاخص‌های برازش در سطح قابل قبول تا خوب قرار داشته که نشان می‌دهد مدل نظری با داده‌های جمع‌آوری شده سازگاری دارد. همچنین آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه‌های این ابزار در تحقیر اجتماعی ۰/۹۱، خطای شناختی ۰/۸۵، تنیدگی ۰/۸۳ و نمره کل ۰/۹۱ گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد.

۲- مقیاس خودکارآمدی عمومی^۳

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر^۴ [۳۲] در سال ۱۹۸۲ برای بررسی خودکارآمدی عمومی تهیه شده است و دارای ۱۷ گویه است که سه جنبه از رفتار شامل تلاش، پشتکار و ابتکار را اندازه‌گیری می‌کند و به صورت لیکرت پنج گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. به این صورت که به کاملاً موافقم نمره ۱، موافقم ۲، نظری ندارم، ۳، مخالفم ۴ و کاملاً مخالفم ۵ تعلق می‌گیرد. نمره‌گذاری مقیاس برای گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ معکوس است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های خام تمام گویه‌ها به دست می‌آید که به این ترتیب کمینه آن ۱۷ و بیشینه آن ۷۵ خواهد بود. شرر و همکاران [۳۲]. در بررسی مقیاس روایی و اعتبار آن را تأیید کردند و ضریب پایایی این ابزار را از طریق روش آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱، ۰/۶۸، ۰/۷۴ گزارش نموده‌اند. روایی سازه و همگرا آن نیز در همبستگی مثبت با خوش‌بینی و سلامت روان و همبستگی منفی با افسردگی و اضطراب مورد تأیید قرار گرفته است. در ایران نیز امیرپور و شهبازی راد [۳۳] روایی و پایایی آن را تأیید کرده است که پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده و روایی آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای مؤلفه‌های تلاش، پشتکار و ابتکار به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶، ۰/۶۸، ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد.

شیوه انجام پژوهش

1. Friedman
2. Test anxiety questionnaire
3. Generalized Self-Efficacy
4. Sherer

پس از دریافت کد اخلاق با شناسه IR.IAU.TJ.REC.1404.002 از معاونت پژوهشی دانشگاه و دریافت مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار، دانش آموزان متوسطه دوم شهر رشتخوار به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند و پرسشنامه اضطراب امتحان بین آن‌ها توزیع شد؛ در ادامه دانش‌آموزانی که نمره کمتر از ۵۰ از این پرسشنامه را کسب نمودند و معیارهایی ورود به پژوهش را دارا بودند، انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده در سه گروه ۱۵ نفره شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل گمارده شدند. در ادامه هر سه گروه پرسشنامه خودکارآمدی را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند و از گروه آزمایش اول خواسته شد تا به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته، تحت آموزش خود شفقت ورزی قرار گیرند (این بسته آموزشی مطابق بسته آموزشی نف [۳۴] بود که در پژوهش خلج زاده و هاشمی [۳۵] مورد استفاده قرار گرفته بود و توسط پژوهشگر با تأکید بر اضطراب امتحان تقویت شده بود). این جلسات توسط درمانگر متخصص و مسلط به رویکرد شفقت ورزی با درجه علمی دکتری تخصصی روانشناسی در اتاق جلسات مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار به اجرا در آمد. همچنین از گروه آزمایش دوم نیز خواسته شد تا به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته، تحت آموزش بازسازی شناختی قرار گیرند (این بسته آموزشی مطابق بسته آموزشی الیس [۳۶] بود که در پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران [۳۷] مورد استفاده قرار گرفته بود و توسط پژوهشگر با تأکید بر اضطراب امتحان تقویت شده بود). این جلسات نیز توسط درمانگر متخصص و مسلط به رویکرد شناختی با درجه علمی دکتری تخصصی روانشناسی در اتاق جلسات مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهرستان رشتخوار به اجرا در آمد. در این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند. ضمناً جهت پیشگیری از خطای انتشار کاربندی (تعامل آزمودنی‌های دو گروه) جلسات خود شفقت ورزی و بازسازی شناختی به طور جداگانه در روزهای ابتدا و انتهای هر هفته برگزار شد. تا اعضای هر دو گروه امکان تعامل با یکدیگر را نداشته باشند. در پایان جلسات هر سه گروه، مجدداً با پس‌آزمون موردسنجش قرار گرفتند و پس از یک ماه، یک دوره پیگیری برای هر گروه در نظر گرفته شد و داده‌ها در نرم‌افزار SPSS-25 با روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شدند. شرح مختصری از جلسات اجرایی برای هر یک از گروه‌های آزمایشی به‌قرار ذیل است.

جدول (۱) محتوی جلسات آموزش خود شفقت ورزی

جلسات	محتوا
جلسه اول	در جلسه اول مقدمه‌ای در خصوص خود شفقت ورزی و اهمیت آن در زندگی ارائه گردید و در ادامه به آموزش اصول پایه درمان متمرکز بر شفقت و تأثیر آن بر سیستم فکری پرداخته شد. همچنین در خصوص اضطراب امتحان، روش‌های مدیریت هیجانی با تأکید بر محبت بر خود و حفظ آرامش هیجانی توضیحاتی ارائه می‌شود
جلسه دوم	در این جلسه به آموزش تمرینات ذهن آگاهی پرداخته شده و در خصوص حساسیت نسبت به مشکل مطالبی ارائه گردید. همچنین در خصوص توجه به زمان حال و تأکید بر اینجا و اکنون مطالبی ارائه گردید و آموزش مفهوم‌سازی موردی مبتنی بر شفقت و شناسایی مشکلات و نشانه‌های موجود، شناسایی علائم بدنی و روان‌شناختی در هنگام بروز اضطراب، بستر کنونی مشکلات، تأثیر زندگی گذشته، تهدیدهای اصلی و ترس‌های شکل گرفته، راهبردهای امنیتی و پیامدهای ناخواسته تشریح گردید.
جلسه سوم	در این جلسه تصویرسازی از خود مهربان ارائه گردیده و به تصویرسازی در خصوص شفقت نسبت به دیگران و دریافت شفقت از دیگران پرداخته شد. همچنین تصویرسازی مکانی امن، تکنیک دو صندلی با تأکید بر تخلیه هیجانی؛ برقراری شفقت‌آمیز و انعطاف‌پذیری میان جنبه‌های مختلف خود و ایجاد حساسیت شفقت‌آمیز، همدلی و همدردی نسبت به خویش به شیوه کارگاهی و استفاده از تکنیک‌های تخلیه هیجانی مورد آموزش قرار گرفت.
جلسه چهارم	در این جلسه در خصوص ایجاد هویت شفقت‌آمیز اقدام شد و به پرورش دادن ذهن شفقت‌آمیز از طریق تأثیرگذاری بر فرایندهای فکری پرداخته شد. همچنین در خصوص پرداختن به اهمیت تربیت ذهن مهربان اقدام گردید. ارائه روش‌های به‌منظور پذیرش هیجانات منفی همچون اضطراب و تلاش برای درمان هیجان مدار با تأکید بر دیدگاه مشفقانه به خود
جلسه پنجم	در این جلسه به تشریح روش‌های مدیریت رفتاری و آگاهی مراجع از کشمکش مداوم خود با احساسات پرداخته شد و استفاده از درماندگی خلاق و دیدگاه بی‌تقصیری و گسلش از احساس شرمندگی پرداخته شد.
جلسه ششم	در این جلسه در خصوص تفکر عمیق؛ تصریح اهداف ارزشمند و انتخاب مسیر موفقیت، بررسی و کشف ارزش‌های اصلی که به زندگی معنا می‌بخشد پرداخته شد.

جلسه هفتم	در این جلسه در خصوص تغییر روابط؛ کشف روش‌های جدید و اتخاذ رویکردی گسترده، آگاهی یافتن و رهایی از روش‌های اجتناب و کنترل، تقویت رفتارهای شفقت‌آمیز؛ شامل توسعه رفتارهای هوشمندانه، کسب قدرت و شجاعت و مهربانی، مشارکت فعال از طریق تکنیک‌های فعال‌سازی رفتاری با تأکید بر محیط‌های اضطراب‌زا و فعالیت‌های دشوار و روش‌های مثبت اندیشی و احترام شفقت‌آمیز نسبت به خود پرداخته شد.
جلسه هشتم	در این جلسه در خصوص مورد هدف قرار دادن خواسته‌ها و تمرکز کردن بر نقاط مثبت و قوت خود، تبدیل شدن به خالق اهداف و مسیرهای‌های ارزشمند خویش پرداخته شد.

جدول ۲) محتوی جلسات آموزش بازسازی شناختی

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

شیوه تحلیل داده‌ها:

داده‌ها در نرم‌افزار SPSS-25 با روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شدند.

نتایج

در این مطالعه هیچ ریزشی در نمونه‌ها اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای سه گروه ۱۵ نفری انجام شد. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آموزش بازسازی شناختی ۱۶/۸۳ و ۱/۱۴، در گروه راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۶/۸۸ و ۱/۱۶ و در گروه کنترل ۱۶/۸۶ و ۱/۲۲ بود. همچنین بررسی وضعیت پایه تحصیلی آزمودنی‌ها نشان داد در گروه‌های خود شفقت‌ورزی و کنترل نسبت دانش‌آموزان پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم یکسان بود (۳۳/۳۳ درصد). اما نسبت دانش‌آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در گروه آموزش بازسازی شناختی به ترتیب ۳۳/۳۳ درصد، ۴۰ درصد و ۲۶/۶۷ درصد بود. آزمون خی دو نشان داد که تفاوت معناداری میان گروه‌ها وجود نداشته و گروه‌ها از حیث پایه تحصیلی همگن بودند ($\chi^2=0.27$, $P>0.05$). شاخص‌های توصیفی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳) شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی بر حسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار

۱/۴۵	۱۵/۱۱	۱/۶۸	۱۵/۱۴	۱/۵۴	۱۳/۲۲	بازسازی شناختی	تلاش
۱/۶۵	۱۵/۹۹	۱/۷۲	۱۶/۰۰	۱/۵۵	۱۲/۶۳	خود شفقت ورزی	
۱/۹۰	۱۳/۱۴	۱/۹۹	۱۳/۱۶	۱/۹۴	۱۳/۱۲	کنترل	
۱/۵۲	۱۳/۰۰	۱/۴۶	۱۳/۰۸	۱/۲۳	۱۱/۰۱	بازسازی شناختی	پشتکار
۱/۴۶	۱۵/۰۲	۱/۴۲	۱۵/۰۶	۱/۳۵	۱۲/۰۰	خود شفقت ورزی	
۱/۹۶	۱۲/۱۱	۱/۹۳	۱۲/۱۴	۱/۶۲	۱۲/۰۳	کنترل	
۰/۵۹	۶/۰۸	۰/۵۷	۶/۱۰	۰/۵۱	۵/۱۲	بازسازی شناختی	ابتکار
۰/۶۸	۷/۱۶	۰/۶۲	۷/۱۷	۰/۵۳	۵/۰۶	خود شفقت ورزی	
۱/۹۰	۵/۱۴	۱/۹۹	۵/۱۶	۱/۹۴	۵/۱۲	کنترل	
۱/۹۸	۳۴/۱۹	۱/۹۹	۳۴/۳۲	۱/۸۹	۲۹/۳۵	بازسازی شناختی	خودکارآمدی
۱/۹۴	۳۸/۱۷	۱/۹۰	۳۸/۲۳	۱/۹۲	۲۹/۶۹	خود شفقت ورزی	
۱/۹۸	۳۰/۳۹	۱/۹۲	۳۰/۴۶	۱/۹۶	۳۱/۳۷	کنترل	

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

در بررسی مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر عاملی چندمتغیره آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که توزیع تمامی متغیرها به تفکیک گروه‌ها نرمال است ($P > 0/05$). بررسی همگنی واریانس‌ها با آزمون برابری خطای واریانس لوین نشان از تحقق این مفروضه داشت ($P > 0/05$). آزمون ام باکس نیز نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس محقق شده است ($\text{Box}' M = 163/47, F = 1/09, P > 0/05$). آزمون بارتلت نیز نشان‌دهنده آن بود که میان ابعاد خودکارآمدی همبستگی متوسط و معناداری وجود دارد ($\chi^2 = 298/11, P < 0/001$). درنهایت آزمون موجلی نشان‌دهنده آن بود که مفروضه کرویت محقق نشده است ($P < 0/05$) و باید از اصلاح اِپسِلِن گرینهاوس گیزر برای برآورد تفاوت‌ها استفاده شود. آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز در خصوص مراحل آزمون، عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی نیز معنادار بود ($P < 0/001$). نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای خودکارآمدی در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴) بررسی تفاوت‌های بین گروهی در خودکارآمدی و ابعاد آن

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات
تلاش	آزمون	۱۰۲/۳۰	۱/۴۲	۷۲/۱۵	۶۰۸/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
	عضویت گروهی	۱۱۴/۱۵	۲	۵۷/۰۸	۲۰/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	آزمون × عضویت گروهی	۵۹/۲۰	۲/۸۴	۲۰/۸۸	۱۷۶/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹
پشتکار	آزمون	۱۰۵/۸۴	۱/۱۱	۹۵/۶۶	۲۵۳۵/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸
	عضویت گروهی	۱۴۲/۰۸	۲	۷۱/۰۴	۶۷/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۶

۰/۹۷	۰/۰۰۱	۷۲۷/۲۰	۲۷/۴۴	۲/۲۱	۶۰/۷۲	آزمون × عضویت گروهی	
۰/۹۷	۰/۰۰۱	۱۱۶۲/۲۸	۷۷/۱۳	۱/۰۶	۸۱/۴۸	آزمون	ابتکار
۰/۷۱	۰/۰۰۱	۵۲/۱۶	۷۱/۱۲	۲	۱۴۲/۲۳	عضویت گروهی	
۰/۹۴	۰/۰۰۱	۳۲۶/۳۶	۲۱/۶۵	۲/۱۱	۴۵/۷۵	آزمون × عضویت گروهی	
۰/۹۸	۰/۰۰۱	۱۴۶۲/۲۹	۹۶/۱۸	۱/۱۴	۹۱/۴۲	آزمون	خودکارآمدی
۰/۷۸	۰/۰۰۱	۵۸/۱۸	۸۲/۱۳	۲	۱۸۲/۲۱	عضویت گروهی	
۰/۹۶	۰/۰۰۱	۴۱۶/۲۹	۲۹/۶۸	۲/۲۳	۴۸/۷۸	آزمون × عضویت گروهی	

نتایج جدول ۴. نشان می‌دهد که میان گروه‌های بازسازی شناختی و خود شفقت‌ورزی و گروه کنترل در خودکارآمدی و ابعاد آن برحسب مراحل آزمون، عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.001$). نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی جهت مقایسه میانگین‌ها برحسب مراحل آزمون در جدول ۵. آورده شده است.

جدول ۵) آزمون تعقیبی بن‌فرونی جهت مقایسه برحسب مراحل آزمون

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

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیش‌آزمون به پیگیری میانگین‌ها افزایش یافته و تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.001$)؛ اما از پس‌آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود ($P > 0.05$). نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه‌های بین گروهی در پس‌آزمون و پیگیری جدول ۶. ارائه شده است.

جدول ۶) نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی جهت مقایسه تفاوت‌ها برحسب عضویت گروه

متغیرها	گروه‌ها	پس‌آزمون	پیگیری
---------	---------	----------	--------

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

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت گروه‌های بازسازی شناختی و خود شفقت ورزی با گروه کنترل معنادار است ($P < 0/01$). میانگین این گروه‌ها در خودکارآمدی و ابعاد آن از گروه کنترل بیشتر است. تفاوت گروه بازسازی شناختی و خود شفقت ورزی نیز در پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($P > 0/05$). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در خودکارآمدی و ابعاد آن آزمودنی‌های گروه آموزش خود شفقت ورزی میانگین بیشتری نسبت به آزمودنی‌های گروه بازسازی شناختی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مقایسه تأثیر آموزش خود شفقت ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بود. یافته‌ها نشان داد هر دو روش خود شفقت ورزی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان اثربخش است و هر دو رویکرد موجب افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان می‌شود اثربخشی آموزش خود شفقت ورزی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری بیش از آموزش بازسازی شناختی است.

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

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

می‌تواند خودکارآمدی آنان را رشد دهد [۲۴]. مکانیسم عمل در خود شفقت ورزی، جایگزین نمودن رفتار مهربانانه با خود به جای سرزنش کردن خود است؛ که این مسئله می‌تواند منجر به افزایش پذیرش خود شود و همین تغییر دیدگاه موجب ایجاد فضای روانی امن گردیده و آنان را قادر سازد تا بدون ترس از قضاوت، برای پیشرفت تلاش نمایند و به احساس خودکارآمدی دست یابند [۱۶]. در بازسازی شناختی نیز بر تغییر الگوهای فکری تحریف‌شده تأکید می‌گردد که این مسئله می‌تواند مستقیماً باورهای مرتبط با توانایی فرد را اصلاح نماید به این صورت که دانش آموزان ضمن آموزش بازسازی شناختی فرامی‌گیرند تا افکار خود تخریب‌گر را در خود شناسایی کرده و آن‌ها را اصلاح نمایند که خود این بازسازی افکار تخریب‌گر می‌تواند رشد خودکارآمدی را موجب گردد [۲۲]. از آنجایی که بررسی‌ها نشان می‌دهد نگاه فردی به مشکل، در برخی از دانش آموزان می‌تواند منجر به احساس خودکارآمدی پایین شود، وجود مؤلفه اشتراکات انسانی در خود شفقت ورزی، انزوای دانش‌آموز را در هم‌شکسته و به آن‌ها می‌آموزاند که شکست بخشی از تجربه مشترک همه انسان‌هاست که این مؤلفه، حس تنهایی را کاهش داده و بار روانی شکست را سبک می‌کند و می‌تواند منجر به باور خودکارآمدی گردد [۲۵]. در بازسازی شناختی نیز دانش آموزان فرامی‌گیرند تا به راحتی خطاهای شناختی را شناسایی نموده و در جهت مدیریت بهتر آن‌ها گام بردارند. در واقع طی آموزش بازسازی شناختی، دانش آموزان یاد می‌گیرند تا بر افکار خود نظارت بیشتری نموده و به درک ارتباط بین افکار و خطاهای انتسابی به خود برسند و به شکل منعطفانه‌ای به اتفاقات فکر کنند که این مسئله می‌تواند به مرور منجر به رشد باور خودکارآمدی گردد [۲۱].

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

محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهش

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

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش:

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

حامی مالی:

این پژوهش هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است

تقدیر و تشکر

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

self-efficacy, and test anxiety: a cross-lagged study. *Stress and Health*. 2024;40(3): 33-46.

<https://doi.org/10.1002/smi.3346>

۷. Hartelt T, Martens H. Self-regulatory and metacognitive instruction regarding student conceptions: influence on students' self-efficacy and cognitive load. *Frontiers in Psychology*. 2024;15(2):145-157.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450947>

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

۹. Manea VI, MACAVEI T, Pribeanu C. Exploring the Influence of Academic Self-Efficacy, Engagement, and Test Anxiety on Students' Success at Exam. *Informatica Economica*. 2024;28(4):1-10

<https://www.researchgate.net>

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

۱۱. Neff KD. Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*. 2023;74(1):193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>

۱۲. Mozaffari A, Safaeirad I, Abadi YK. Comparing the Effectiveness of Emotional Intelligence and Self-Compassion Training on Mental Well-Being and Academic Self-

منابع

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

<https://doi.org/10.22070/2.7.65>

۲. Ortega-Donaire L, Álvarez-García C, López-Franco MD, Sanz-Martos S, editors. Effectiveness of guided breathing and social support for the reduction of pre-exam anxiety in university students: a factorial study. *Healthcare*; 2023;10(1):45-58

<https://doi.org/10.3390/healthcare11040574>

۳. Bilal M, Wasiq H, Wasiq L. Exam Anxiety In Medical Students :Prevalence, Contributing Factors, And Mitigation Strategies. *Journal of Nowshera Medical College*. 2024;1(02):78-85.

<https://doi.org/10.69837/jnmc.v1i02.40>

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

۵. Obiajuru J, Chioma NM. Assessment and Analysis of Examination Anxiety Pattern and Its Impact on Public Senior Secondary School Students in Delta State, Nigeria. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*. 2025;12(4):214-26

<https://www.researchgate.net/profile/Obiajuru-Joseph/publication>

۶. Liu A, Guo M, Liao R, Wang X. The relationships between self-esteem,

- 2022;20(2):19413–7.
https://hdl.handle.net/10520/ejc-genbeh_v20_n2_a13
- ۲۰ Shākeri Nasab M, Mahdiyan H, Ghāsemi Motlaq M. Comparing the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning on students' attributional styles. *Journal of Educational Innovations*. 2023;22(2):221–39 [In Persian].
[doi:10.22034/jei.2023.362880.2458](https://doi.org/10.22034/jei.2023.362880.2458)
- ۲۱ Fadaei Vatan Z, Estaki M, Ghanbari Panah A, Kochak Entezar R. Comparison of Mindfulness-Based Cognitive Therapy and cognitive reconstructing training effectiveness on social and emotional self-efficacy in students with learning problems. *Psychology of Exceptional Individuals*. 2019;9(35):169–92 [In Persian]
<https://doi.org/10.22054/jpe.2020.43596.2008>
- ۲۲ Takdir AM, Darusman MR, Devi DF. Transforming negative thoughts into self-confidence: The impact of cognitive restructuring on adolescents. *Journal of Psychological Perspective*. 2025;7(1):19–28.
<https://doi.org/10.47679/jopp.719982025>
- ۲۳ Anggita T, Sugiyo S, Awalya A. Improving self-efficacy with cognitive restructuring and self instruction: An experimental study in senior high school. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*. 2021;8(1):09–14.
<https://doi.org/10.24042/kons.v8i1.8852>
- ۲۴ Mirza R, Sitorus EA, Purba WY, Sebayang MJB, Sagala E. CBT Counseling with Cognitive Restructuring Techniques to Increase Self Efficacy in Students' Learning of Junior High School. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*. 2021;4(8):19–28
<https://doi.org/10.33258/birci.v4i4.3379>
- ۲۵ Keshtvarz Kondazi E, Nami F, Zarei F, Emadi Z. The Effectiveness of Self-Compassion Training on Social Anxiety of Female Students with Symptoms of Social Anxiety. *Quarterly Journal of Education Studies*. 2023;9(35):17–27 [In Persian].
https://researchbt.cfu.ac.ir/article_3339.html
- ۲۶ Tabesh Mofrad N, Mansouriyeh N. The effectiveness of compassion-based therapy in regulating emotion ,self-criticism and anger in male students second secondary level. *Journal of Psychological Science*.
 Concept of High School Students in Hamedan. *Iranian journal of educational sociology*. 2024;7(3):196–206 [In Persian].
<https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.4.2>
- ۱۳ Varmarzyari Z, Golpour R. The effectiveness of self-compassion training on self-criticism and social self-efficacy of female students with test anxiety. *Journal of Psychology New Ideas*. 2022;12(16):1–13 [In Persian].
<http://jnip.ir/article-۷۰۹-۱-fa.html>
- ۱۴ Babzadeh Z, Mojaver S, Fati K, Jabbari S. The effectiveness of self-compassion training on social skills, social self-efficacy and social adjustment of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2022;11(3):30–44 [In Persian].
[doi:10.22098/jld.2022.7665.1823](https://doi.org/10.22098/jld.2022.7665.1823)
- ۱۵ Hosseinimehr N, Khezri Moghadam N, Pourehsan S. The effectiveness of compassion focused training (cft) on social self-efficacy, distress tolerance and self-criticism in adolescent girls under welfare organization care. *Positive Psychology Research*. 2021;7(2):33–48 [In Persian].
[doi:10.22108/ppls.2021.123728.1959](https://doi.org/10.22108/ppls.2021.123728.1959)
- ۱۶ Zhang S, Roscoe C, Pringle A. Self-compassion and physical activity: The underpinning role of psychological distress and barrier self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023;20(2):1480.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20021480>
- ۱۷ Liao KY-H, Stead GB, Liao C-Y. A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*. 2021;12(8):1878–91.
<https://doi.org/10.1007/s12671-021-01626-4>
- ۱۸ Kurniawati N, Dharsana IK, Suarni NK, Dantes N, Gading IK. Effectiveness of Cognitive Behavioral Counseling with Cognitive Restructuring Techniques to Improve Student Learning Discipline and Motivation. *Bisma The Journal of Counseling*. 2023;7(3):431–9.
<https://doi.org/10.23887/bisma.v7i3.75213>
- ۱۹ Olorunfemi OA, Funmilayo OR. Statistical Insignificant of Gender and Personality Trait on Academic Task Procrastination Reduction Using Cognitive Restructuring and Time Management Training Technique Among Secondary School Students. *Gender and Behaviour*.

- 2019;15(54):1–32 [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.47123.2785>
- ۳۶ Ellis A. 13 Cognitive Restructuring of the disouting of irrational beliefs. Cognitive behavior therapy. 2008:91.
- ۳۷ Sh A, Mirdarikond F, Javedani M. The Effectiveness of Cognitive Restructuring Training in Modifying the Students' Attributional style. Educational and Scholastic studies. 2015;4(1):69–78 [In Persian] [20.1001.1.2423494.1394.4.1.4.7](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1394.4.1.4.7).
- 2023;22(130):2041–058 [In Persian]. [doi:10.52547/JPS.22.130.2041](https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.2041)
- ۲۷ Wakelin KE, Perman G, Simonds LM. Effectiveness of self-compassion-related interventions for reducing self-criticism: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology & Psychotherapy. 2022;29(1):1–25. <https://doi.org/10.1002/cpp.2586>
- ۲۸ Setyoningsih YD, Parwati P, Distira RPA, Srianturi Y. Effectiveness of Cognitive Restructuring Technique to Reduce Students' Verbal Aggression. Journal of Education and Counseling (JECO). 2024;5(1):1–9. <https://doi.org/10.32627/jeco.v5i1.1224>
- ۲۹ Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences: routledge; 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- ۳۰ Friedman IA, Bendas-Jacob O. Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. Educational and Psychological Measurement. 1997;57(6):1035–46. <https://doi.org/10.1177/00131644970570060>
- ۳۱ Baezzat F, Sadeghi MA, Eizadifard R, Robenzadeh S. Validation and standardization of persian version of Friedben Test Anxiety Scale. Journal of Psychological Studies 2012;8(1):51–66 [In Persian]. [doi:10.22051/psy.2012.1528](https://doi.org/10.22051/psy.2012.1528)
- ۳۲ Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers RW. The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological reports. 1982;51(2):663–71. doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663
- ۳۳ Amirpour B, Shahbazirad A. Investigating confirmatory Factor Analysis, reliability, and validity of the social self-efficacy scale for college students. Quarterly of Educational Measurement. 2017;8(30):47–60 [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.25020.1612>
- ۳۴ Neff KD, Germer CK. A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. Journal of clinical psychology. 2013;69(1):28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- ۳۵ Khalajzadeh M, Hashemi N. Efficacy of Self-Compassion training on perceived competence and psychological flexibility in bad-caretaker girls. Educational Psychology.