

مقایسه اثربخشی آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری و دوستی کودکان

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۱

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۵/۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۳/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری و دوستی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شد. پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله دوره دوم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. تعداد ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره شامل آموزش «من شایسته»، آموزش حرمت خود و کنترل گمارده شدند. دو گروه آزمایشی طی هشت جلسه هفتگی مداخله مربوط به خود را دریافت کردند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه کیفیت تصمیم‌گیری اخباری زاده و شاخص روابط با همسالان هادسون گردآوری و با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند. نتایج نشان داد اثر زمان، تعامل زمان × گروه و اثر گروه بر تصمیم‌گیری معنادار بود (به ترتیب: $F=1158.912$ ، $F=300.483$ ؛ $\eta^2p=0.953$ ، $F=14.998$ ؛ $\eta^2p=0.913$ ، $F=0.345$ ؛ $\eta^2p=0.001$). هر دو مداخله در مقایسه با کنترل تصمیم‌گیری را به‌طور معناداری بهبود دادند، اما آموزش حرمت خود به‌طور معناداری اثربخشی‌تر از آموزش «من شایسته» بود ($p=0.016$). در دوستی نیز اثر زمان، تعامل زمان × گروه و اثر گروه معنادار بود (به ترتیب: $F=562.286$ ؛ $\eta^2p=0.908$ ، $F=134.845$ ؛ $\eta^2p=0.826$ ؛ $F=10.345$ ؛ $\eta^2p=0.266$ ؛ $p<0.001$). هر دو مداخله نسبت به کنترل موجب بهبود معنادار دوستی شدند، اما تفاوت بین دو گروه مداخله معنادار نبود ($p=1.000$). اثر بهبود تصمیم‌گیری تا پیگیری حفظ شد، در حالی که دوستی از پس‌آزمون تا پیگیری کاهش معناداری نشان داد ($p=0.015$). هرچند همچنان نسبت به پیش‌آزمون بهبود یافته بود. آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود هر دو می‌توانند به عنوان مداخلات مدرسه‌محور مؤثر برای ارتقای تصمیم‌گیری و روابط دوستانه کودکان به کار روند. با این حال، برتری آموزش حرمت خود در بهبود تصمیم‌گیری نشان می‌دهد تقویت احساس ارزشمندی، پذیرش خود و کاهش وابستگی به ارزیابی دیگران ممکن است نقش برجسته‌تری در ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری کودکان داشته باشد، در حالی که هر دو رویکرد از اثربخشی مشابهی در بهبود دوستی برخوردارند.

کلیدواژه‌گان: من شایسته، حرمت خود، تصمیم‌گیری، دوستی، کودکان، مداخله آموزشی

HEALTH PSYCHOLOGY AND
BEHAVIORAL DISORDERS

روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری



آزاده اسپنانی^۱، منصوره بهرامی پور اصفهانی^{۲*}،
محسن گل‌پرور^۳

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی،

واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان،

ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)،

دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. استاد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)،

دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول:

bahramipourisfahani@iaua.ac.ir

شیوه استناددهی: اسپنانی، آزاده، بهرامی پور اصفهانی،
منصوره، و گل‌پرور، محسن. (۱۴۰۶). مقایسه اثربخشی آموزش
«من شایسته» و آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری و دوستی
کودکان. *روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*، ۲۱(۲)، ۱-۱۰.

Comparison of the Effectiveness of the “Worthy Me” Educational Program and Self-Esteem Training on Decision-Making and Friendship in Children

Submit Date:
2026-05-30

Revise Date:
2026-08-24

Accept Date:
2026-03-20

Initial Publish Date:
2026-09-27

Final Publish Date:
2027-05-22

Abstract

This study aimed to compare the effectiveness of the “Worthy Me” educational program and self-esteem training in improving decision-making and friendship among children aged 10–12 years. This quasi-experimental study employed a pretest–posttest design with a two-month follow-up and a control group. The statistical population consisted of 10- to 12-year-old upper-primary-school students in Isfahan during the 2024–2025 academic year. Sixty eligible students were purposively selected and randomly assigned to three groups of 20: the Worthy Me training group, the self-esteem training group, and the control group. The two experimental groups received their respective interventions over eight weekly sessions, whereas the control group received no intervention. Data were collected using the Akhbarizadeh Decision-Making Quality Questionnaire and Hudson’s Index of Peer Relations. Repeated-measures analysis of variance and Bonferroni post hoc tests were conducted using SPSS version 27. Significant effects of time, time $\times$ group interaction, and group were found for decision-making ($F=1158.912$, $\eta^2p=0.953$; $F=300.483$, $\eta^2p=0.913$; and $F=14.998$, $\eta^2p=0.345$, respectively; all $p<0.001$). Both interventions significantly improved decision-making compared with the control group; however, self-esteem training was significantly more effective than the Worthy Me program ($p=0.016$). For friendship, the effects of time, time $\times$ group interaction, and group were also significant ($F=562.286$, $\eta^2p=0.908$; $F=134.845$, $\eta^2p=0.826$; and $F=10.345$, $\eta^2p=0.266$, respectively; all $p<0.001$). Both interventions significantly improved friendship compared with the control group, while no significant difference emerged between the two intervention groups ($p=1.000$). Improvements in decision-making were maintained at follow-up, whereas friendship scores declined significantly from posttest to follow-up ($p=0.015$) but remained improved relative to baseline. Both the Worthy Me program and self-esteem training appear effective as school-based interventions for enhancing children’s decision-making and friendship. The greater effectiveness of self-esteem training for decision-making suggests that strengthening self-worth, self-acceptance, and independence from external evaluation may be particularly important for improving children’s decision-making competence, whereas both approaches appear comparably effective in improving friendship.

Keywords: *Worthy Me, Self-Esteem, Decision-Making, Friendship, Children, Educational Intervention*

HEALTH PSYCHOLOGY AND BEHAVIORAL DISORDERS

روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری

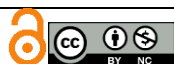


Azadeh Bahramipour
Espanani¹,
Isfahani^{2*},
Mansoureh Mohsen Golparvar³

1. PhD Student, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Associate Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email:
bahramipourisfahani@iau.ac.ir

How to cite: Espanani, A., Bahramipour Isfahani, M., & Golparvar, M. (2027). Comparison of the Effectiveness of the “Worthy Me” Educational Program and Self-Esteem Training on Decision-Making and Friendship in Children. *Health Psychology and Behavioral Disorders*, 5(2), 1-21.



مقدمه

دوره کودکی میانی و سال‌های پایانی دوره ابتدایی یکی از مراحل تعیین‌کننده در تحول روان‌شناختی، اجتماعی و شناختی کودکان است؛ زیرا در این دوره، کودک به تدریج از وابستگی کامل به والدین و معلمان فاصله می‌گیرد و در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرد که مستلزم انتخاب، پذیرش مسئولیت، تنظیم رفتار، حل مسئله و برقراری روابط نسبتاً مستقل با همسالان است. مدرسه در این مرحله صرفاً محیطی برای انتقال دانش نیست، بلکه بستری مهم برای شکل‌گیری مهارت‌های بین‌فردی، خودتنظیمی، مشارکت اجتماعی و توانایی مواجهه سازنده با مسائل روزمره محسوب می‌شود. کیفیت تجربه‌های آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان در سال‌های ابتدایی می‌تواند بر رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی آنان تأثیر گسترده‌ای داشته باشد و شیوه‌های تدریس و تعاملات مدرسه‌ای مناسب نیز می‌توانند فرصت‌هایی برای تمرین استقلال، تعامل، حل مسئله و مشارکت فعال فراهم کنند (Carter et al., 2024). همچنین، شواهد نشان می‌دهد مهارت‌های اجتماعی - هیجانی که در دوره‌های اولیه رشد و آموزش کسب می‌شوند، می‌توانند در مراحل بعدی زندگی تحصیلی نیز نقش حمایتی داشته باشند و با مشارکت تحصیلی، سازگاری هیجانی و توانایی مدیریت موقعیت‌های انتقالی ارتباط داشته باشند (Mädämürk et al., 2025). از این رو، توجه به متغیرهایی مانند تصمیم‌گیری و کیفیت دوستی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا هر دو سازه در نقطه تلاقی رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی قرار دارند.

تصمیم‌گیری یکی از مهارت‌های اساسی زندگی است که به فرد امکان می‌دهد از میان گزینه‌های موجود، انتخابی متناسب با اهداف، شرایط، پیامدهای احتمالی و ارزش‌های شخصی خود انجام دهد. تصمیم‌گیری مطلوب صرفاً به انتخاب یک گزینه محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم تشخیص مسئله، جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات، مقایسه گزینه‌ها، پیش‌بینی پیامدها، انتخاب به‌موقع و پیگیری نتایج تصمیم است. در این چارچوب، کیفیت تصمیم‌گیری می‌تواند بر اساس مؤلفه‌هایی مانند دقت، به‌موقع بودن، سهولت، امنیت، صرفه‌جویی، کیفیت انتخاب و پیگیری تصمیم مفهوم‌سازی شود (Akhbarizadeh, 2015). اگرچه پژوهش‌های مربوط به تصمیم‌گیری در برخی موارد در بافت‌های سازمانی یا بزرگسالان انجام شده‌اند، اصول زیربنایی آن برای رشد کودکان نیز اهمیت دارد؛ زیرا کودکان از سال‌های پایانی ابتدایی به‌طور فزاینده‌ای با تصمیم‌هایی درباره دوستی، فعالیت‌های تحصیلی، استفاده از اوقات فراغت، نحوه پاسخ به فشار همسالان، حل اختلافات و مدیریت وظایف روزمره روبه‌رو می‌شوند. بنابراین، پرورش تصمیم‌گیری در این مرحله می‌تواند بخشی از آماده‌سازی کودک برای استقلال و مسئولیت‌پذیری بیشتر در دوره نوجوانی باشد.

تصمیم‌گیری همچنین با توانایی فرد برای درک گزینه‌ها و احساس اختیار در انتخاب ارتباط دارد. ایجاد فرصت انتخاب در محیط آموزشی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند در فرایند یادگیری و حل مسائل نقش فعال‌تری بر عهده گیرد و پیامدهای انتخاب خود را بهتر درک کند. شواهد حاصل از آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب نشان داده است که آموزش هدفمند مفاهیم مربوط به انتخاب و مسئولیت می‌تواند به بهبود مهارت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان کمک کند (Saberi, 2023). همچنین، در سطح گسترده‌تر، تصمیم‌گیری مؤثر با کیفیت عملکرد و پیامدهای تحصیلی نیز مرتبط دانسته شده است و توانایی اتخاذ تصمیم‌های مناسب می‌تواند به‌عنوان بخشی از کارکرد مؤثر فرد در محیط‌های آموزشی در نظر گرفته شود (Yambo, 2022). از این رو، اگر کودکان در سال‌های ابتدایی فرصت کافی برای تجربه انتخاب، تحلیل گزینه‌ها، مواجهه با پیامدهای تصمیم و اصلاح انتخاب‌های ناکارآمد داشته باشند، می‌توان انتظار داشت که تدریجاً ظرفیت بیشتری برای تصمیم‌گیری مستقل و مسئولانه کسب کنند.

با این حال، تصمیم‌گیری صرفاً یک فرایند شناختی نیست و ارزیابی فرد از خود، هیجان‌های تجربه‌شده هنگام انتخاب و میزان اعتماد به توانایی‌های شخصی نیز می‌توانند کیفیت آن را تحت تأثیر قرار دهند. فردی که در موقعیت انتخاب از شکست احتمالی، ارزیابی منفی دیگران یا اشتباه کردن به‌شدت نگران است، ممکن است در تصمیم‌گیری دچار تعلل، اجتناب یا وابستگی بیش از حد به نظر دیگران شود. در مقابل، برخورداری از حرمت خود و احساس کفایت می‌تواند زمینه بیشتری برای تحمل عدم قطعیت و پذیرش مسئولیت انتخاب فراهم کند. شواهد

تجربی نشان داده‌اند که حرمت خود، در کنار تحمل ناکامی و میزان استرس، با برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری نوجوانان ارتباط دارد و می‌تواند یکی از پیش‌بین‌های عملکرد آنان در این حوزه باشد (Valiente-Barroso et al., 2021). همچنین، ارتباط میان کارکردهای اجرایی و حرمت خود با عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که ارزیابی مثبت فرد از خود می‌تواند در کنار ظرفیت‌های شناختی در کیفیت عملکرد هدفمند نقش داشته باشد (Quílez-Robres et al., 2021). این یافته‌ها نشان می‌دهند آموزش‌هایی که به بهبود خودارزیابی، احساس ارزشمندی و اعتماد کودک به توانایی‌های خود می‌پردازند، ممکن است بر تصمیم‌گیری نیز اثرگذار باشند.

یکی از سازه‌های مهم مرتبط با این فرایند، حرمت خود است. حرمت خود به ارزیابی کلی فرد از ارزشمندی خویش اشاره دارد و بیانگر آن است که فرد تا چه اندازه خود را شایسته احترام، پذیرش و ارزش می‌داند. در دوران کودکی و نوجوانی، این ارزیابی از طریق تجربه موفقیت و شکست، بازخورد والدین و معلمان، مقایسه اجتماعی، پذیرش یا طرد از سوی همسالان و ادراک فرد از توانایی‌های خود شکل می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حرمت خود نه تنها با پیامدهای روان‌شناختی، بلکه با کیفیت سازگاری و عملکرد فرد در زمینه‌های گوناگون ارتباط دارد. برای مثال، رابطه خودارزشمندی، حرمت خود و خودکارآمدی با اضطراب تحصیلی نشان می‌دهد ارزیابی فرد از خود می‌تواند با نحوه مواجهه او با تکالیف و موقعیت‌های آموزشی مرتبط باشد (Zamani Fakh et al., 2022). همچنین، یافته‌های فراتحلیلی بیانگر وجود ارتباط میان ذهنیت، خودکارآمدی و حرمت خود در دانش‌آموزان و معلمان است و بر جایگاه این سازه‌ها در تجارب آموزشی تأکید می‌کند (Gál & Kerekes, 2025).

اهمیت حرمت خود محدود به عملکرد تحصیلی نیست و این سازه در سازگاری هیجانی و اجتماعی نیز نقش دارد. شواهد طولی نشان داده‌اند که حرمت خود می‌تواند در مسیرهای رشدی مرتبط با عملکردهای اجرایی و رفتارهای بین‌فردی نقش داشته باشد (Díaz-Faes & Widom, 2024). همچنین، پژوهش درباره حرمت خود آشکار و ضمنی نشان می‌دهد که ابعاد مختلف ارزیابی فرد از خود می‌تواند در ارتباط میان تجربه‌های نامطلوب دوران کودکی و پیامدهای هیجانی بعدی نقش داشته باشند (Gathier et al., 2024). در میان دانش‌آموزان نیز حرمت خود با برخی الگوهای رفتاری و مقابله‌ای ارتباط دارد؛ برای مثال، در بررسی استفاده مسئله‌ساز از اینترنت در دانش‌آموزان، نقش حرمت خود و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مورد توجه قرار گرفته است (Singh et al., 2026). بنابراین، حرمت خود را می‌توان سازه‌ای چندبعدی و دارای پیامدهای گسترده دانست که بر نحوه ارزیابی فرد از توانایی‌هایش، مدیریت ناکامی، تعامل با دیگران و مواجهه با انتخاب‌ها اثر می‌گذارد. در کنار حرمت خود، احساس شایستگی نیز از مفاهیم مهم در تبیین عملکرد کودکان است. اگرچه حرمت خود و احساس شایستگی با یکدیگر همبستگی دارند، این دو مفهوم کاملاً یکسان نیستند. حرمت خود بیشتر ناظر بر ارزش کلی فرد نسبت به خود است، در حالی که احساس شایستگی به ادراک فرد از توانایی انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت، غلبه بر یک چالش یا مدیریت یک موقعیت خاص نزدیک‌تر است. احساس شایستگی زمانی تقویت می‌شود که کودک بتواند توانمندی‌های خود را تشخیص دهد، موفقیت را نتیجه تلاش و یادگیری بداند، از تجربه شکست برای اصلاح رفتار استفاده کند و باور داشته باشد که می‌تواند در مواجهه با مسائل نقش فعال داشته باشد. پژوهش درباره شایستگی ادراک‌شده نشان داده است که این سازه می‌تواند در ارتباط میان تکالیف برانگیزاننده، اهداف تبحری و تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند (Mirzaei et al., 2019). بر این اساس، آموزش احساس شایستگی می‌تواند از طریق کمک به کودک برای شناسایی نقاط قوت، تجربه موفقیت، پذیرش اشتباه و افزایش احساس عاملیت، زمینه رشد عملکرد تحصیلی و اجتماعی او را فراهم کند.

در همین راستا، مفهوم خودارزشمندی نیز با سازگاری اجتماعی کودکان ارتباط قابل توجهی دارد. شواهد جدید نشان داده‌اند که در کودکان مواجهه با خطرهای خانوادگی، حمایت معلم و احساس خودارزشمندی می‌تواند در مسیر سازگاری اجتماعی نقش میانجی داشته باشند (Zhang et al., 2025). این یافته اهمیت محیط آموزشی و ادراک درونی کودک از خود را به‌طور هم‌زمان برجسته می‌کند. کودکی که خود را ارزشمند و شایسته می‌داند، احتمالاً در برابر مشکلات اجتماعی و تحصیلی، حالت فعال‌تری اتخاذ می‌کند و در تعاملات روزمره با اعتماد بیشتری وارد می‌شود. از منظر کاربردی نیز برنامه‌های آموزشی حرمت خود در دانش‌آموزان ابتدایی نشان داده‌اند که می‌توان با استفاده از

مداخلات ساختاریافته، مؤلفه‌های مرتبط با پذیرش خود، شناخت توانمندی‌ها و کاهش خودارزیابی منفی را هدف قرار داد (Heydarizad & Janbozorgi, 2022). همچنین، راهبردهای مبتنی بر تقویت اعتمادبه‌نفس واقعی، تاب‌آوری و توانایی برقراری دوستی، به‌ویژه زمانی که به تجربه‌های واقعی کودک و روابط روزمره او مرتبط باشند، می‌توانند زمینه‌ای برای رشد احساس شایستگی پایدار فراهم آورند (Kennedy-Moore, 2023).

متغیر مهم دیگر در پژوهش حاضر، دوستی و کیفیت رابطه با همسالان است. دوستی در کودکی صرفاً به معنای همراهی و بازی با دیگری نیست، بلکه یک زمینه رشدی مهم برای یادگیری همدلی، اعتماد، همکاری، خودافشایی، مذاکره، حل تعارض و حفظ روابط متقابل است. کودکان در تعامل با دوستان خود می‌آموزند چگونه دیدگاه دیگری را درک کنند، خواسته‌های خود را بیان کنند، مرزهای رابطه را بشناسند و در برابر تعارض‌ها پاسخ‌های سازگارانه‌تری نشان دهند. بررسی تجربه روابط همسالان نشان داده است که کیفیت این روابط می‌تواند بر احساس تعلق، پذیرش اجتماعی و تجربه‌های هیجانی فرد تأثیر بگذارد و مشکلات در روابط با همسالان ممکن است با احساس طرد، تنهایی و دشواری در سازگاری همراه شود (Cresswell et al., 2019). از این رو، کیفیت دوستی یکی از شاخص‌های مهم سازگاری اجتماعی در دوران کودکی و نوجوانی است.

روابط دوستانه همچنین می‌توانند نقش حمایتی در سازگاری تحصیلی و هیجانی داشته باشند. حمایت دوستان با انگیزه یادگیری، سازگاری هیجانی و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد و روابط مثبت همسالان می‌توانند یکی از منابع حمایتی مهم در مواجهه با مطالبات محیط آموزشی باشند (Shanti et al., 2021). در سطح خانواده نیز کیفیت روابط با همسالان مستقل از سایر روابط کودک شکل نمی‌گیرد، بلکه تعامل‌های والد - فرزند و فضای هیجانی خانواده می‌تواند بر نحوه ورود کودک به روابط اجتماعی اثر بگذارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت تعامل والد - فرزند می‌تواند در ارتباط میان درگیری هیجانی خانواده و کیفیت روابط با همسالان نقش واسطه‌ای داشته باشد (Moradifard et al., 2020). بنابراین، دوستی را باید نتیجه تعامل عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی دانست و مداخلاتی که تنها بر یک مهارت ارتباطی منفرد متمرکز هستند ممکن است نتوانند همه فرایندهای مؤثر بر کیفیت روابط را پوشش دهند.

در این میان، حرمت خود یکی از عوامل فردی مهم در شکل‌گیری و تداوم روابط دوستانه محسوب می‌شود. نوجوانان و کودکان در روابط دوستی دائماً با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که ارزیابی آنان از خود و نگرانی از ارزیابی دیگران را فعال می‌کند. خودافشایی، بیان نظر، ورود به یک گروه همسالان، مقابله با تعارض و درخواست حمایت همگی مستلزم میزانی از احساس امنیت و ارزشمندی شخصی هستند. پژوهش درباره دل بستگی به همسالان و خودافشایی در دوستی نشان داده است که حرمت خود و گرایش به شرم می‌تواند در این فرایند نقش واسطه‌ای داشته باشد (Kim & Lee, 2025). همچنین، پویایی قدرت در روابط دوستانه با حرمت خود و نشانه‌های درونی‌سازی‌شده نوجوانان ارتباط دارد و این امر نشان می‌دهد رابطه دوستی نه تنها بر خودارزیابی فرد اثر می‌گذارد، بلکه خودارزیابی فرد نیز می‌تواند نحوه تجربه و مدیریت دوستی را تحت تأثیر قرار دهد (Schacter et al., 2023).

از سوی دیگر، کیفیت روابط بین‌فردی در مدرسه می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی گسترده‌تری داشته باشد. شواهد نشان می‌دهد روابط خانوادگی و مدرسه‌ای با افسردگی کودکان ابتدایی ارتباط دارند و استرس تحصیلی و حرمت خود می‌تواند بخشی از این روابط را توضیح دهند (Liao et al., 2024). این یافته‌ها اهمیت پیوند میان محیط اجتماعی کودک و منابع روان‌شناختی درونی او را نشان می‌دهد. به همین ترتیب، تقویت شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی در محیط مدرسه می‌تواند فرصتی برای تمرین همدلی، گفت‌وگو، همکاری و حل تعارض فراهم آورد و در توسعه روابط سازنده و مشارکت اجتماعی نقش داشته باشد (Nevado-Luna et al., 2025). بنابراین، مداخلات مدرسه‌محور که به‌طور هم‌زمان بر خودآگاهی، تنظیم هیجان، احساس ارزشمندی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی تمرکز می‌کنند، می‌توانند ظرفیت بالایی برای بهبود دوستی و روابط همسالان داشته باشند.

بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که آموزش حرمت خود و آموزش شایستگی هر دو بر تصمیم‌گیری و دوستی اثرگذار باشند، اما احتمالاً از مسیرهای روان‌شناختی تا حدی متفاوت عمل می‌کنند. آموزش حرمت خود بیشتر بر اصلاح خودارزیابی منفی، پذیرش نقاط قوت و ضعف، کاهش وابستگی به تأیید دیگران و ایجاد احساس ارزشمندی پایدار تمرکز دارد. چنین مؤلفه‌هایی ممکن است در موقعیت‌های تصمیم‌گیری، ترس از اشتباه یا قضاوت اجتماعی را کاهش دهند و در روابط دوستانه نیز امنیت بیشتری برای تعامل، خودافشایی و ابراز وجود فراهم کنند. در مقابل، برنامه مبتنی بر احساس شایستگی می‌تواند کودک را به شناسایی توانمندی‌های خود، تجربه عاملیت، تلاش مجدد پس از شکست، خودرهبی، هدف‌گذاری و کاربرد مهارت‌های اجتماعی در موقعیت‌های واقعی سوق دهد. بنابراین، اگرچه هر دو رویکرد بر ارتقای ارزیابی مثبت کودک از خود متمرکزند، یکی بیشتر بر «ارزشمند بودن» و دیگری بر «توانمند بودن و از عهده برآمدن» تأکید دارد.

در عین حال، آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی نیز می‌تواند اثر این مداخلات را تقویت کند. شواهد پیشین درباره آموزش هوش هیجانی نشان داده‌اند که آموزش ساختاریافته مؤلفه‌های هیجانی می‌تواند رفتارهای ناسازگارانه نوجوانان را کاهش دهد و بر کیفیت عملکرد بین‌فردی آنان اثر مثبت بگذارد (Soltanifar et al., 2011). این یافته از این دیدگاه حمایت می‌کند که برنامه‌هایی برای کودکان بهتر است علاوه بر خودارزیابی، مهارت‌هایی مانند شناسایی هیجان، همدلی، خودگویی، کنترل واکنش، حل تعارض و برقراری ارتباط را نیز دربرگیرند. در نتیجه، طراحی مداخله «من شایسته» با ترکیبی از خودآگاهی هیجانی، ارزشمندی درونی، شناخت توانمندی‌ها، پرهیز از مقایسه، مهارت‌های اجتماعی، همدلی، تاب‌آوری، خودرهبی و هدف‌گذاری می‌تواند به‌طور نظری طیف گسترده‌تری از فرایندهای مؤثر بر تصمیم‌گیری و دوستی را هدف قرار دهد.

با وجود شواهد موجود درباره نقش حرمت خود، خودارزشمندی، احساس شایستگی و مهارت‌های اجتماعی در عملکرد کودکان، هنوز مقایسه مستقیم یک برنامه مبتنی بر احساس شایستگی با یک برنامه ساختاریافته آموزش حرمت خود، به‌ویژه در ارتباط هم‌زمان با تصمیم‌گیری و دوستی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود به بررسی روابط همبستگی میان حرمت خود و پیامدهای شناختی یا اجتماعی، یا اثربخشی یک مداخله خاص بر یک پیامد منفرد پرداخته‌اند. در نتیجه، مشخص نیست که آیا برنامه‌ای که بر تجربه عینی شایستگی، خودآگاهی، توانمندی‌ها، تاب‌آوری و خودرهبی تأکید می‌کند، در مقایسه با آموزش متمرکز بر حرمت خود، الگوی متفاوتی از اثرگذاری بر توانایی تصمیم‌گیری و کیفیت روابط دوستانه ایجاد می‌کند یا خیر. پاسخ به این مسئله می‌تواند از نظر نظری به روشن‌تر شدن تفاوت کارکردی میان احساس شایستگی و حرمت خود کمک کند و از نظر کاربردی نیز برای انتخاب و توسعه مداخلات مدرسه‌محور متناسب با نیازهای شناختی و اجتماعی کودکان سودمند باشد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری و دوستی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله دوره دوم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز بود که بر اساس ملاک‌های ورود و به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و سپس با استفاده از روش تصادفی ساده در سه گروه ۲۰ نفره شامل گروه آموزش «من شایسته»، گروه آموزش حرمت خود و گروه کنترل گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، تمایل کودک به مشارکت، رضایت والدین برای شرکت فرزندشان در پژوهش، نداشتن سابقه شرکت هم‌زمان در برنامه‌های آموزشی یا روان‌شناختی مشابه و برخورداری از امکان حضور منظم در جلسات بود. غیبت در بیش از دو جلسه آموزشی یا انصراف از ادامه همکاری نیز به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد. پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. در مرحله

کیفی، به‌منظور تدوین بسته آموزشی «من شایسته»، از تحلیل مضمون قیاسی و پیشینه‌محور مبتنی بر شبکه مضامین آترید-استرلینگ (۲۰۰۱) استفاده شد. در این مرحله، منابع علمی مرتبط با احساس شایستگی، خودارزشمندی، خودآگاهی، مهارت‌های اجتماعی و رشد فردی در بازه زمانی ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۵ بررسی شدند و مضامین اصلی استخراج گردیدند. نتایج تحلیل مضمون به شناسایی هفت مضمون فراگیر شامل خودآگاهی هیجانی، ارزیابی معیارهای قضاوت از خود، ارزشمندی درونی، شناسایی توانمندی‌ها و پرهیز از مقایسه، مهارت‌های اجتماعی و همدلی، پشتکار و تاب‌آوری، و خودرهبی و هدف‌گذاری منجر شد که مبنای طراحی محتوای بسته قرار گرفتند. پس از تدوین اولیه، بسته آموزشی در اختیار شش متخصص حوزه روان‌شناسی کودک و نوجوان و روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت. میزان توافق کلی متخصصان درباره ساختار، ترتیب جلسات، محتوا و زمان‌بندی جلسات ۹۵٫۸۳ درصد و ضریب اعتبار کلی بسته ۰٫۹۴ به دست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن اعتبار تخصصی بسته بود. اصلاحات پیشنهادی متخصصان، از جمله ساده‌سازی برخی تکالیف، تعدیل زمان جلسات و بهبود توالی آموزشی، در نسخه نهایی اعمال شد. در مرحله کمی، پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولان مدارس، اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان واجد شرایط و والدین آنان توضیح داده شد و پس از اخذ رضایت آگاهانه والدین، شرکت‌کنندگان وارد مطالعه شدند. ابتدا ابزارهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون برای هر سه گروه اجرا شد. سپس گروه‌های آزمایشی طی هشت جلسه هفتگی در برنامه‌های آموزشی «من شایسته» و «حرمت خود» شرکت کردند، در حالی که گروه کنترل در این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. بلافاصله پس از پایان مداخلات، پس‌آزمون اجرا شد و دو ماه بعد نیز مرحله پیگیری برای هر سه گروه انجام گرفت. در تمام مراحل پژوهش، اصول اخلاقی شامل محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان، اختیار انصراف از ادامه همکاری، حفظ حقوق شرکت‌کنندگان و استفاده صرفاً پژوهشی از داده‌ها رعایت شد. همچنین، پس از پایان مطالعه و به‌منظور رعایت عدالت آموزشی، امکان بهره‌مندی اعضای گروه کنترل از محتوای آموزشی فراهم شد.

پرسشنامه کیفیت تصمیم‌گیری اخباری‌زاده (۱۳۹۴): برای سنجش تصمیم‌گیری از پرسشنامه کیفیت تصمیم‌گیری اخباری‌زاده (۱۳۹۴) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۳ گویه است و هفت مؤلفه کیفیت تصمیم‌گیری شامل دقت تصمیم‌گیری، به‌موقع بودن تصمیم‌گیری، صرفه‌جویی در تصمیم‌گیری، سهولت تصمیم‌گیری، امنیت تصمیم‌گیری، کیفیت تصمیم و پیگیری تصمیم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌دهندگان گویه‌ها را بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» پاسخ می‌دهند و نمرات بالاتر در این ابزار نشان‌دهنده کیفیت بالاتر تصمیم‌گیری است. اخباری‌زاده (۱۳۹۴) روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده و ضریب پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰٫۸۶ به دست آورده است که بیانگر همسانی درونی مطلوب ابزار است.

شاخص روابط با همسالان هادسون (۱۹۹۲): برای سنجش دوستی و کیفیت روابط با همسالان از شاخص روابط با همسالان هادسون (Index of Peer Relations; IPR) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۵ گویه است و کیفیت روابط فرد با همسالان، میزان رضایت از روابط دوستانه و مشکلات ادراک شده در تعاملات اجتماعی را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات آن بین ۲۵ تا ۱۷۵ قرار دارد. هادسون (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را ۰٫۹۴ گزارش کرده است و روایی سازه آن نیز از طریق مقایسه گروه‌های دارای مشکلات ارتباطی با گروه‌های فاقد مشکلات ارتباطی تأیید شده است. در نمونه ایرانی نیز سلطانی‌فر و همکاران (۱۳۹۰) ضریب پایایی این شاخص را ۰٫۸۶ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب آن برای سنجش روابط با همسالان است.

بسته آموزشی «من شایسته»: بسته آموزشی «من شایسته» بر اساس تحلیل مضمون قیاسی و با تأکید بر تقویت خودآگاهی، ارزشمندی درونی، شناخت توانمندی‌ها، شایستگی اجتماعی، خودرهبی و هدف‌گذاری طراحی شد و طی هشت جلسه هفتگی اجرا گردید. جلسات اول و هشتم هر یک ۹۰ دقیقه و جلسات دوم تا هفتم هر یک ۶۰ دقیقه به طول انجامید. در جلسه نخست، آشنایی اعضا و قوانین گروه انجام شد و آموزش شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها با استفاده از کارت احساسات و داستان‌گویی با هدف افزایش خودآگاهی هیجانی ارائه گردید و از دانش‌آموزان خواسته شد احساسات روزانه و علت آن‌ها را ثبت کنند. در جلسه دوم، پذیرش بدون قید و شرط خود، شناسایی افکار خودانتقادگر و جایگزینی

آن‌ها با افکار پذیرنده آموزش داده شد و نوشتن جملات مهربانانه درباره خود به‌عنوان تکلیف در نظر گرفته شد. جلسه سوم بر تقویت ارزشمندی درونی از طریق شناسایی موفقیت‌های فردی، بیان نقاط مثبت و ایجاد باور به ارزشمندی مستقل از موفقیت‌های بیرونی متمرکز بود و شرکت‌کنندگان موظف شدند روزانه سه ویژگی مثبت خود را ثبت کنند. در جلسه چهارم، از تمرین «درخت توانمندی‌ها» برای شناخت نقاط قوت، کاهش مقایسه اجتماعی، آموزش نه گفتن مؤدبانه و درخواست کمک استفاده شد و اجرای یک رفتار جرأت‌مندانه به‌عنوان تکلیف تعیین گردید. در جلسه پنجم، درک دیدگاه دیگران، گوش دادن فعال، همکاری و پذیرش تفاوت‌ها با هدف تقویت همدلی و مهارت‌های اجتماعی آموزش داده شد و تمرین گوش دادن فعال در محیط خانواده مورد تأکید قرار گرفت. جلسه ششم به افزایش تاب‌آوری و نحوه مواجهه با شکست اختصاص داشت و در آن اصلاح نگرش نسبت به خطا، تلاش مجدد و یافتن راه‌حل‌های مختلف برای مشکلات آموزش داده شد و شرکت‌کنندگان یک موقعیت دشوار و راهکار مقابله با آن را ثبت کردند. در جلسه هفتم، خودگویی مثبت، مدیریت افکار منفی و هدف‌گذاری کوتاه‌مدت با هدف تقویت خودرهبری آموزش داده شد و ثبت اهداف روزانه به‌عنوان تکلیف ارائه گردید. در جلسه هشتم نیز مهارت‌های آموخته‌شده مرور و تثبیت شدند، برنامه‌ریزی فردی و خودنظارتی مورد توجه قرار گرفت و میزان پیشرفت شرکت‌کنندگان بررسی شد.

بسته آموزشی حرمت خود: بسته آموزشی حرمت خود بر اساس پژوهش حیدری‌زاد و جانبزرگی (۱۴۰۱) تدوین شد و هدف اصلی آن افزایش احساس ارزشمندی، تقویت پذیرش خود و کاهش خودارزیابی منفی بود. این برنامه در هشت جلسه هفتگی ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. در جلسه نخست، اعضای گروه با یکدیگر آشنا شدند، قوانین گروه تشریح شد و مفهوم حرمت خود آموزش داده شد و شرکت‌کنندگان موظف شدند ویژگی‌های مثبت خود را ثبت کنند. در جلسه دوم، تمرکز اصلی بر شناسایی توانمندی‌های فردی، شناخت نقاط قوت، کاهش مقایسه اجتماعی و توجه به قابلیت‌های شخصی بود و نوشتن توانمندی‌های فردی به‌عنوان تکلیف در نظر گرفته شد. جلسه سوم به ایجاد احساس ارزشمندی پایدار اختصاص داشت و در آن تفاوت حرمت خود واقعی و کاذب و استقلال احساس ارزشمندی از تأیید دیگران آموزش داده شد و تمرین خودتأییدی به شرکت‌کنندگان ارائه گردید. در جلسه چهارم، معیارهای ذهنی مورد استفاده کودکان برای قضاوت درباره خود بررسی شد و شرکت‌کنندگان آموختند معیارهای ناکارآمد را با معیارهای سالم‌تر جایگزین کنند و قضاوت‌های مثبت درباره خود را ثبت نمایند. در جلسه پنجم، پذیرش ضعف‌ها و خطاها، کاهش خودسرزنی و افزایش پذیرش خود مورد آموزش قرار گرفت و کودکان تجربه‌های یادگیری حاصل از اشتباهات خود را ثبت کردند. جلسه ششم به شناسایی عوامل کاهش‌دهنده حرمت خود، افکار منفی، تأثیر ارزیابی و نظر دیگران و راهکارهای مقابله با این عوامل اختصاص یافت. در جلسه هفتم، مدیریت هیجان، تغییر گفت‌وگوی درونی منفی و تقویت پیام‌های حمایتی و خودگویی مثبت آموزش داده شد. در جلسه هشتم نیز مفاهیم و مهارت‌های آموخته‌شده جمع‌بندی و مرور شدند و نحوه کاربرد آن‌ها در موقعیت‌های زندگی روزمره مورد تأکید قرار گرفت.

داده‌های پژوهش پس از گردآوری و کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی، از میانگین و انحراف معیار برای توصیف نمرات تصمیم‌گیری و دوستی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، با توجه به وجود سه گروه و سه مرحله اندازه‌گیری، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی اثر زمان، اثر گروه و تعامل زمان و گروه بر متغیرهای وابسته استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های آماری مورد نیاز بررسی شدند؛ نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک و همگنی واریانس خطاها با آزمون لوین ارزیابی شد. همچنین، کروییت ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون ماکلی بررسی گردید و با توجه به معنادار شدن آزمون ماکلی برای هر دو متغیر و نقض فرض کروییت، از اصلاح گرین‌هاوس-گیزر برای تفسیر اثرات درون‌گروهی استفاده شد. آزمون ام‌باکس نیز برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس اجرا شد و با وجود نقض این فرض، به دلیل برابر بودن حجم گروه‌ها و رعایت سایر پیش‌فرض‌های تحلیل، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ادامه یافت. برای تعیین محل دقیق تفاوت‌های معنادار میان گروه‌ها و همچنین مقایسه مراحل زمانی، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد و سطح معناداری آزمون‌ها بر اساس مقادیر گزارش‌شده در تحلیل‌های آماری تفسیر گردید.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد نمونه در سه گروه پژوهش نشان داد که ترکیب شرکت‌کنندگان از نظر متغیرهای زمینه‌ای در گروه‌های آموزش من شایسته، آموزش حرمت خود و کنترل مشابه بوده است. در گروه «من شایسته»، ۱۱ نفر (۵۵ درصد) از شرکت‌کنندگان دختر و ۹ نفر (۴۵ درصد) پسر بودند؛ در گروه حرمت خود، تعداد دختران و پسران برابر و هر کدام ۱۰ نفر (۵۰ درصد) بود؛ و در گروه کنترل نیز ۹ نفر (۴۵ درصد) دختر و ۱۱ نفر (۵۵ درصد) پسر حضور داشتند. از نظر سطح تحصیلات پدر، بیشترین فراوانی در هر سه گروه مربوط به سطح دیپلم بود (به ترتیب ۳۵، ۴۰ و ۳۵ درصد) و از نظر تحصیلات مادر نیز بیشترین فراوانی در گروه من شایسته و کنترل مربوط به سطح کارشناسی (به ترتیب ۴۰ و ۶۰ درصد) و در گروه حرمت خود مربوط به سطح دیپلم (۴۰ درصد) بود. همچنین، از نظر تعداد فرزندان خانواده، در گروه‌های حرمت خود و کنترل بیشترین فراوانی مربوط به خانواده‌های دوفرنزدی (هر دو ۸۰ درصد) و در گروه من شایسته نیز بیشترین فراوانی مربوط به خانواده‌های دوفرنزدی (۴۵ درصد) بود. نتایج آزمون خی دو نشان داد که تفاوت معناداری بین سه گروه از نظر جنسیت ($\chi^2=0.400$)، تحصیلات پدر ($\chi^2=2.174$ ، $p=0.903$)، تحصیلات مادر ($\chi^2=6.291$ ، $p=0.391$) و تعداد فرزندان خانواده ($\chi^2=9.190$ ، $p=0.057$) وجود ندارد. بنابراین، گروه‌های پژوهش پیش از اجرای مداخله از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی هم‌تا بوده و شرایط اولیه مشابهی برای مقایسه اثربخشی مداخلات آموزشی فراهم بوده است.

به‌منظور بررسی تفاوت اثربخشی دو بسته آموزشی «من شایسته» و «حرمت خود» بر تصمیم‌گیری و دوستی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله، داده‌های حاصل از سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شد. پیش از اجرای تحلیل، پیش‌فرض‌های آماری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع نمرات هر دو متغیر تصمیم‌گیری و دوستی در هر سه مرحله زمانی نرمال است ($p>0.05$). همچنین آزمون لوین نشان‌دهنده برقراری همگنی واریانس خطاها در گروه‌های پژوهش بود ($p>0.05$). با توجه به معنادار شدن آزمون ماکلی در متغیرهای تصمیم‌گیری و دوستی، پیش‌فرض کرویت برقرار نبود ($p<0.05$)؛ بنابراین، در تحلیل اثرات درون‌گروهی از اصلاح گرین‌هاوس-گیزر استفاده شد. اگرچه آزمون ام‌پاکس در هر دو متغیر نشان‌دهنده نقض فرض برابری ماتریس کوواریانس بود، با توجه به حجم برابر گروه‌ها و رعایت سایر پیش‌فرض‌های تحلیل، استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر امکان‌پذیر در نظر گرفته شد. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش در سه مرحله زمانی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار تصمیم‌گیری و دوستی در گروه‌های پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	بسته من شایسته (میانگین $\pm$ انحراف معیار)	بسته حرمت خود (میانگین $\pm$ انحراف معیار)	گروه کنترل (میانگین $\pm$ انحراف معیار)
تصمیم‌گیری	پیش‌آزمون	۵۴/۰۰ $\pm$ ۹/۶۷	۵۵/۲۵ $\pm$ ۵/۷۱	۵۷/۲۵ $\pm$ ۴/۴۰
	پس‌آزمون	۶۹/۹۰ $\pm$ ۱۲/۱۹	۷۹/۷۰ $\pm$ ۷/۱۶	۵۷/۵۵ $\pm$ ۴/۸۰
	پیگیری	۶۸/۷۵ $\pm$ ۱۲/۳۴	۷۹/۵۰ $\pm$ ۶/۳۱	۵۸/۶۰ $\pm$ ۴/۵۴
دوستی	پیش‌آزمون	۸۸/۶۵ $\pm$ ۱۷/۳۸	۸۶/۸۵ $\pm$ ۱۸/۳۲	۸۵/۳۵ $\pm$ ۱۸/۱۲
	پس‌آزمون	۱۲۳/۷۵ $\pm$ ۲۱/۱۰	۱۱۶/۶۵ $\pm$ ۲۲/۳۴	۸۶/۱۰ $\pm$ ۱۵/۳۳
	پیگیری	۱۲۱/۱۵ $\pm$ ۲۱/۳۶	۱۱۶/۲۵ $\pm$ ۲۱/۱۴	۸۵/۸۰ $\pm$ ۱۵/۵۷

مطابق جدول ۱، میانگین نمرات هر دو متغیر تصمیم‌گیری و دوستی در گروه‌های دریافت‌کننده آموزش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. در متغیر تصمیم‌گیری، بیشترین افزایش میانگین مربوط به گروه دریافت‌کننده بسته آموزشی حرمت خود بود؛ به‌طوری‌که میانگین نمرات این گروه از ۵۵/۲۵ در پیش‌آزمون به ۷۹/۷۰ در پس‌آزمون افزایش یافت و این تغییر در مرحله پیگیری نیز تقریباً پایدار باقی ماند (۷۹/۵۰). در گروه دریافت‌کننده بسته من شایسته نیز میانگین نمرات از ۵۴/۰۰ در پیش‌آزمون به ۶۹/۹۰ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری ۶۸/۷۵ گزارش شد. در مقابل، گروه کنترل تغییر قابل توجهی در طول زمان نشان نداد.

در متغیر دوستی نیز هر دو گروه آزمایشی افزایش قابل توجهی در میانگین نمرات نشان دادند. میانگین نمرات گروه من شایسته از ۸۸/۶۵ در پیش‌آزمون به ۱۲۳/۷۵ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری ۱۲۱/۱۵ باقی ماند. همچنین در گروه حرمت خود، میانگین نمرات از ۸۶/۸۵ در پیش‌آزمون به ۱۱۶/۶۵ در پس‌آزمون رسید و در مرحله پیگیری ۱۱۶/۲۵ گزارش شد، در حالی که گروه کنترل تقریباً بدون تغییر باقی ماند. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر برای بررسی اثر زمان، تعامل زمان و گروه و اثر بین‌گروهی در دو متغیر پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر برای تصمیم‌گیری و دوستی

متغیر	اثر	آماره F	درجه آزادی (df)	سطح معناداری	مجذور اتا ($\eta^2 p$)
تصمیم‌گیری	زمان	۹۱۲/۱۱۵۸	۷۰۸/۱	۰/۰۰۱>	۹۵۳/۰
	زمان × گروه	۴۸۳/۳۰۰	۴۱۶/۳	۰/۰۰۱>	۹۱۳/۰
	گروه	۹۹۸/۱۴	۲	۰/۰۰۱>	۳۴۵/۰
دوستی	زمان	۲۸۶/۵۶۲	۲۸۴/۱	۰/۰۰۱>	۹۰۸/۰
	زمان × گروه	۸۴۵/۱۳۴	۵۶۸/۲	۰/۰۰۱>	۸۲۶/۰
	گروه	۱۰/۳۴۵	۲	۰/۰۰۱>	۰/۲۶۶

بر اساس نتایج جدول ۲، در متغیر تصمیم‌گیری اثر اصلی زمان معنادار بود ($F=۱۱۵۸/۹۱۲$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۹۵۳$) که نشان‌دهنده تغییر معنادار نمرات تصمیم‌گیری در سه مرحله زمانی است. همچنین اثر تعامل زمان و گروه نیز معنادار مشاهده شد ($F=۳۰۰/۴۸۳$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۹۱۳$)؛ بنابراین، میزان تغییر تصمیم‌گیری در گروه‌های پژوهش یکسان نبوده و نوع آموزش دریافت‌شده بر روند تغییرات اثرگذار بوده است. علاوه بر این، اثر بین‌گروهی گروه نیز معنادار بود ($F=۱۴/۹۹۸$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۳۴۵$)، که بیانگر وجود تفاوت کلی بین سه گروه پژوهش است. در مورد دوستی نیز نتایج نشان داد اثر زمان معنادار است ($F=۵۶۲/۲۸۶$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۹۰۸$)، همچنین تعامل زمان و گروه معنادار گزارش شد ($F=۱۳۴/۸۴۵$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۸۲۶$)، که نشان می‌دهد تغییرات دوستی در گروه‌های آزمایشی و کنترل در طول زمان متفاوت بوده است. اثر گروه نیز معنادار بود ($F=۱۰/۳۴۵$, $p<۰/۰۰۱$, $\eta^2 p=۰/۲۶۶$)، که تفاوت بین گروه‌ها را تأیید می‌کند. برای تعیین محل تفاوت‌ها و مقایسه‌های دو به دو، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های دو به دو در متغیرهای تصمیم‌گیری و دوستی

متغیر	مقایسه	تفاوت میانگین	سطح معناداری
تصمیم‌گیری	بسته من شایسته - حرمت خود	-۲۶۷/۷	۰/۱۶/۰
	بسته من شایسته - کنترل	۴۱۷/۶	۰/۳۹/۰
	حرمت خود - کنترل	۶۸۳/۱۳	۰/۰۰۱>
	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۵۵۰/۱۳	۰/۰۰۱>
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۴۵۰/۱۳	۰/۰۰۱>
	پس‌آزمون - پیگیری	۱۰۰/۰	۰۰۰/۱
دوستی	بسته من شایسته - حرمت خود	۶۰۰/۴	۰۰۰/۱
	بسته من شایسته - کنترل	۴۳۳/۲۵	۰/۰۰۱>
	حرمت خود - کنترل	۸۳۳/۲۰	۰۰۳/۰
	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۸۸۳/۲۱	۰/۰۰۱>
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۷۸۳/۲۰	۰/۰۰۱>
	پس‌آزمون - پیگیری	۱۰۰/۱	۰/۱۵/۰

نتایج آزمون بونفرونی نشان داد در متغیر تصمیم‌گیری، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($p < 0.001$) و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری ($p < 0.001$) تفاوت معناداری وجود دارد، در حالی که تفاوت بین پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود ($p = 1/000$). این یافته نشان می‌دهد افزایش ایجادشده در تصمیم‌گیری پس از مداخلات آموزشی تا مرحله پیگیری حفظ شده است. همچنین مقایسه گروه‌ها نشان داد بین بسته من شایسته و بسته حرمت خود تفاوت معناداری وجود دارد ($p = 0.016$) و گروه حرمت خود عملکرد بالاتری در تصمیم‌گیری نشان داد. هر دو گروه آموزشی در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری داشتند، اما میزان این بهبود در گروه حرمت خود بیشتر بود.

در متغیر دوستی، مقایسه‌های درون‌گروهی نشان داد بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($p < 0.001$) و پیش‌آزمون و پیگیری ($p < 0.001$) تفاوت معنادار وجود دارد، اما کاهش نمرات از پس‌آزمون تا پیگیری نیز معنادار بود ($p = 0.015$)، هرچند میانگین مرحله پیگیری همچنان بالاتر از پیش‌آزمون باقی مانده است. همچنین بین دو گروه آموزشی من شایسته و حرمت خود تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p = 1/000$)، اما هر دو گروه در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری در دوستی نشان دادند ($p < 0.001$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری و دوستی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو مداخله آموزشی در مقایسه با گروه کنترل موجب بهبود معنادار تصمیم‌گیری شدند و اثر زمان، گروه و تعامل زمان و گروه برای این متغیر معنادار بود. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که آموزش حرمت خود در مقایسه با آموزش «من شایسته» اثربخشی بیشتری بر تصمیم‌گیری داشت. از سوی دیگر، تفاوت معناداری میان پس‌آزمون و پیگیری در تصمیم‌گیری مشاهده نشد که بیانگر پایداری اثر مداخلات طی دوره پیگیری دوماهه بود. در متغیر دوستی نیز اثر زمان، گروه و تعامل زمان و گروه معنادار بود و هر دو مداخله آموزشی در مقایسه با گروه کنترل موجب بهبود روابط دوستانه دانش‌آموزان شدند؛ با این حال، بین آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود از نظر میزان اثربخشی بر دوستی تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین، اگرچه نمرات دوستی در مرحله پیگیری در مقایسه با پس‌آزمون کاهش معناداری داشت، سطح عملکرد دانش‌آموزان همچنان نسبت به پیش‌آزمون بالاتر باقی ماند. این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد که مداخلات متمرکز بر ادراک مثبت از خود، ارزشمندی شخصی، احساس توانمندی و مهارت‌های اجتماعی می‌توانند در بهبود هر دو حوزه شناختی - رفتاری تصمیم‌گیری و روابط اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر باشند، هرچند میزان و الگوی اثرگذاری آن‌ها بسته به نوع پیامد متفاوت است.

یافته نخست مبنی بر اثربخشی آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری با شواهد پژوهشی پیشین همسو است که بر نقش ارزیابی مثبت از خود در فرایندهای شناختی و انتخاب تأکید کرده‌اند. حرمت خود موجب می‌شود فرد ارزش و شایستگی خود را صرفاً به نتیجه یک انتخاب یا ارزیابی دیگران وابسته نماند و در نتیجه هنگام مواجهه با موقعیت‌های تصمیم‌گیری، اضطراب کمتری درباره شکست یا قضاوت اجتماعی تجربه کند. در همین راستا، والینته-باروسو و همکاران نشان دادند که حرمت خود، همراه با تحمل ناکامی و استرس، از متغیرهای مرتبط با برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری نوجوانان است (Valiente-Barroso et al., 2021). همچنین، پژوهش کویلز-روبرز و همکاران ارتباط میان حرمت خود، کارکردهای اجرایی و عملکرد تحصیلی را تأیید کرده است و نشان می‌دهد که خودارزیابی مثبت می‌تواند در کنار فرایندهای شناختی سطح بالاتر، عملکرد هدفمند فرد را تسهیل کند (Quílez-Robres et al., 2021). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که افزایش حرمت خود به دانش‌آموزان کمک کرده است در موقعیت انتخاب، اعتماد بیشتری به قضاوت خود داشته باشند، کمتر دچار تردید ناشی از ترس از خطا شوند و با استقلال بیشتری گزینه‌های موجود را ارزیابی کنند.

این تبیین با ماهیت بسته آموزشی حرمت خود نیز سازگار است. این برنامه بر شناخت نقاط قوت، کاهش مقایسه اجتماعی، استقلال ارزشمندی فرد از تأیید دیگران، اصلاح معیارهای قضاوت از خود، پذیرش ضعف‌ها و خطاها و تغییر گفت‌وگوی درونی منفی تأکید داشت. چنین مؤلفه‌هایی

می‌توانند مستقیماً موانع روان‌شناختی تصمیم‌گیری را کاهش دهند. کودکی که اشتباه را نشانه بی‌ارزشی خود تلقی نمی‌کند، در موقعیت انتخاب آزادی روان‌شناختی بیشتری دارد و می‌تواند پیامدهای گزینه‌ها را بدون نگرانی شدید از تهدید ارزش شخصی خود بررسی کند. اثربخشی آموزش حرمت خود در دانش‌آموزان ابتدایی نیز در پژوهش حیدری‌زاد و جانبزرگی مورد تأیید قرار گرفته و نشان داده شده است که این سازه قابلیت تغییر از طریق مداخلات آموزشی ساختاریافته را دارد (Heydarizad & Janbozorgi, 2022). افزون بر این، رابطه خودارزشمندی، حرمت خود و خودکارآمدی با متغیرهای تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که ارزیابی مثبت فرد از خود یکی از منابع روان‌شناختی مؤثر در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز است (Zamani Fakhr et al., 2022). نتایج فراتحلیلی نیز بر پیوند میان حرمت خود، خودکارآمدی و ذهنیت رشد در محیط‌های آموزشی تأکید کرده‌اند (Gál & Kerekes, 2025).

اثربخشی آموزش «من شایسته» بر تصمیم‌گیری نیز قابل توجه بود. اگرچه میزان اثر این برنامه از آموزش حرمت خود کمتر بود، شرکت‌کنندگان دریافت‌کننده این مداخله در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری در تصمیم‌گیری نشان دادند. این یافته را می‌توان بر اساس نقش احساس شایستگی، خودآگاهی، تاب‌آوری و خودرهبری تبیین کرد. بسته «من شایسته» دانش‌آموزان را به شناخت توانمندی‌های خود، کاهش مقایسه با دیگران، پذیرش اشتباه، تلاش مجدد، مدیریت افکار منفی و هدف‌گذاری تشویق می‌کرد. احساس شایستگی می‌تواند به کودک این باور را بدهد که در برابر مسائل منفعل نیست و می‌تواند از طریق تلاش، انتخاب و اصلاح رفتار بر پیامدها اثر بگذارد. پژوهش میرزایی و همکاران نیز نشان داد که شایستگی ادراک‌شده در ارتباط میان تکالیف برانگیزاننده و تاب‌آوری تحصیلی نقش دارد و با انگیزش تبحری و مواجهه سازنده با چالش‌ها ارتباط پیدا می‌کند (Mirzaei et al., 2019). همچنین، آموزش مبتنی بر انتخاب می‌تواند موجب بهبود مهارت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان شود، زیرا فرصت ارزیابی گزینه‌ها و پذیرش مسئولیت پیامدها را فراهم می‌کند (Sabeti, 2023). از این منظر، فعالیت‌های بسته «من شایسته» احتمالاً از طریق افزایش عاملیت ادراک‌شده و اعتماد به توانایی مواجهه با مسائل، زمینه تصمیم‌گیری مطلوب‌تر را فراهم کرده‌اند. با این حال، برتری آموزش حرمت خود نسبت به «من شایسته» در تصمیم‌گیری نکته مهمی است. به نظر می‌رسد تصمیم‌گیری در کودکان علاوه بر احساس توانایی، به میزان امنیت روان‌شناختی فرد در مواجهه با احتمال خطا نیز وابسته است. در آموزش «من شایسته»، تأکید قابل توجهی بر این باور وجود داشت که کودک می‌تواند از طریق شناخت توانایی‌ها، تلاش، خودرهبری و هدف‌گذاری عملکرد خود را بهبود بخشد، اما آموزش حرمت خود به صورت مستقیم‌تر این پیام را تقویت می‌کرد که ارزشمندی فرد مستقل از موفقیت، شکست یا قضاوت دیگران است. چنین نگرشی ممکن است ترس از تصمیم اشتباه را کاهش داده و استقلال در انتخاب را تقویت کرده باشد. کندی-مور نیز بر این نکته تأکید دارد که اعتماد به نفس واقعی کودکان باید بر پایه شناخت واقع‌بینانه توانایی‌ها، پذیرش ناکامی و تجربه مواجهه سازنده با مسائل شکل گیرد، نه صرفاً ارزیابی‌های مثبت کلی (Kennedy-Moore, 2023). همچنین، یافته‌های مربوط به حرمت خود آشکار و ضمنی نشان می‌دهد که نحوه ارزش‌گذاری فرد نسبت به خود می‌تواند با طیف گسترده‌ای از پیامدهای هیجانی و رفتاری مرتبط باشد (Gathier et al., 2024). بنابراین، ممکن است ماهیت مستقیم‌تر مؤلفه‌های آموزش حرمت خود در کاهش اضطراب ناشی از ارزیابی و قضاوت، زمینه برتری آن در تصمیم‌گیری را فراهم کرده باشد.

پایداری بهبود تصمیم‌گیری در مرحله پیگیری نیز یافته مهم دیگری بود. عدم تفاوت معنادار میان پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که تغییرات ایجادشده صرفاً محدود به پایان جلسات نبودند. یکی از دلایل احتمالی این پایداری آن است که تصمیم‌گیری مهارتی است که کودکان در زندگی روزمره به طور مداوم از آن استفاده می‌کنند. پس از یادگیری مهارت‌هایی مانند شناخت نقاط قوت، مدیریت گفت‌وگوی درونی، پذیرش خطا، تحلیل موقعیت و هدف‌گذاری، موقعیت‌های واقعی مدرسه، خانواده و روابط همسالان می‌توانند به عنوان فرصت‌هایی برای تمرین مکرر این آموخته‌ها عمل کنند. یامبو نیز اهمیت مهارت تصمیم‌گیری را در ارتباط با پیامدهای آموزشی مورد تأکید قرار داده است (Yambo, 2022). علاوه بر این، پژوهش‌های مربوط به تدریس مؤثر در دوره ابتدایی نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانش‌آموزان و ایجاد فرصت برای به کارگیری

مهارت‌ها در محیط‌های واقعی می‌تواند به تثبیت یادگیری کمک کند (Carter et al., 2024). بنابراین، احتمال دارد تکرار طبیعی موقعیت‌های تصمیم‌گیری پس از پایان جلسات به حفظ تغییرات ایجادشده کمک کرده باشد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که هر دو مداخله «من شایسته» و حرمت خود موجب بهبود معنادار دوستی شدند، اما تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود نداشت. این یافته نشان می‌دهد که روابط دوستانه کودکان می‌توانند از مسیرهای مختلف روان‌شناختی تقویت شوند. دوستی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و ویژگی‌ها شامل احساس امنیت در رابطه، جرأت‌مندی، همدلی، توانایی خودافشایی، همکاری، پذیرش تفاوت‌ها و مدیریت تعارض نیاز دارد. حرمت خود می‌تواند با افزایش احساس ارزشمندی و کاهش نیاز افراطی به تأیید دیگران، زمینه مشارکت اجتماعی سالم‌تر را فراهم کند. پژوهش کیم و لی نیز نشان داد که حرمت خود در ارتباط میان دلبستگی همسالان و خودافشایی در روابط دوستانه نقش مهمی دارد (Kim & Lee, 2025). همچنین، شاکتر و همکاران نشان دادند که پویایی‌های قدرت در دوستی با حرمت خود و نشانه‌های درونی‌سازی شده نوجوانان ارتباط دارد، که بر نقش ارزیابی فرد از خود در کیفیت تجربه روابط دوستانه تأکید می‌کند (Schacter et al., 2023). بر این اساس، افزایش حرمت خود می‌تواند موجب شود کودکان با اطمینان بیشتری وارد رابطه شوند، نیاز کمتری به سلطه یا تسلیم در روابط داشته باشند و در تعاملات خود احساس امنیت بیشتری تجربه کنند.

یافته مربوط به اثربخشی آموزش «من شایسته» بر دوستی نیز از نظر محتوای مداخله قابل تبیین است. در این برنامه، علاوه بر شناخت توانمندی‌ها و ارزشمندی درونی، مهارت‌هایی مانند گوش دادن فعال، درک دیدگاه دیگران، همکاری، پذیرش تفاوت‌ها، جرأت‌مندی و درخواست کمک به‌طور مستقیم آموزش داده شد. این مؤلفه‌ها به‌طور مشخص با شایستگی اجتماعی مرتبط هستند و می‌توانند کیفیت تعاملات همسالان را افزایش دهند. پژوهش نوادو-لونا و همکاران بر نقش آموزش شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی در ایجاد تعامل سازنده، همدلی و مشارکت اجتماعی تأکید کرده است (Nevado-Luna et al., 2025). همچنین، حمایت دوستان و کیفیت روابط مثبت با همسالان با سازگاری هیجانی و انگیزش تحصیلی ارتباط دارد (Shanti et al., 2021). در نتیجه، آموزش مهارت‌هایی که توانایی ورود به رابطه، حفظ آن و مدیریت تعارض را افزایش می‌دهند، می‌تواند مستقیماً کیفیت دوستی کودکان را ارتقا دهد.

عدم تفاوت معنادار میان دو مداخله در دوستی نیز می‌تواند به همپوشانی برخی سازوکارهای مؤثر دو برنامه مربوط باشد. اگرچه آموزش حرمت خود بیشتر بر ارزشمندی شخصی و آموزش «من شایسته» بیشتر بر توانمندی، عاملیت و شایستگی اجتماعی تأکید داشت، هر دو برنامه در نهایت به تقویت تصویر مثبت‌تر از خود، کاهش خودانتقادی و افزایش اطمینان در تعامل با دیگران منجر می‌شدند. روابط همسالان خود نیز ماهیتی چندعاملی دارند و تحت تأثیر هم‌زمان ویژگی‌های کودک، روابط خانوادگی و بافت مدرسه قرار می‌گیرند. پژوهش مرادی‌فرد و همکاران نشان داد که کیفیت تعامل والد - فرزند در ارتباط با کیفیت روابط همسالان اهمیت دارد (Moradifard et al., 2020). همچنین، لیائو و همکاران نشان دادند که روابط خانوادگی و مدرسه‌ای با سلامت روان کودکان ارتباط دارند و حرمت خود می‌تواند در این میان نقش مهمی داشته باشد (Liao et al., 2024). از سوی دیگر، مطالعات درباره تجربه روابط همسالان تأکید کرده‌اند که پذیرش، کیفیت تعامل و تجربه تعلق از عوامل مهم در سازگاری اجتماعی هستند (Cresswell et al., 2019). بنابراین، ممکن است هر دو برنامه از مسیرهای متفاوت اما همگرا، منابع روان‌شناختی مورد نیاز برای تعامل اجتماعی مطلوب را تقویت کرده باشند.

کاهش معنادار نمرات دوستی از پس‌آزمون تا پیگیری، در کنار باقی ماندن سطح نمرات بالاتر از پیش‌آزمون، نشان می‌دهد که اثر مداخلات بر روابط اجتماعی تا حدی حفظ شده، اما از پایداری کامل برخوردار نبوده است. روابط دوستانه برخلاف برخی مهارت‌های فردی، به رفتار و واکنش دیگران نیز وابسته‌اند و در محیط اجتماعی دائماً تحت تأثیر تعارض، پذیرش، طرد، تغییر گروه دوستان و شرایط مدرسه قرار می‌گیرند. از این‌رو، انتظار می‌رود حفظ کامل تغییرات اجتماعی نسبت به تغییرات فردی دشوارتر باشد. پژوهش‌های مربوط به روابط همسالان نیز نشان داده‌اند که کیفیت روابط اجتماعی در طول زمان پویا است و عوامل محیطی و بین‌فردی می‌توانند آن را تغییر دهند (Cresswell et al., 2019). همچنین، رابطه خودتنظیمی، عملکردهای اجرایی و مشکلات بین‌فردی می‌تواند ماهیتی متقابل داشته باشد و تغییر در یکی از این حوزه‌ها

الزاماً بدون حمایت محیطی به پایداری کامل در حوزه دیگر منجر نمی‌شود (Díaz-Faes & Widom, 2024). بنابراین، احتمال دارد برای حفظ بیشتر اثرات اجتماعی، جلسات تقویتی یا استمرار فعالیتهای گروهی پس از پایان مداخله ضرورت داشته باشد.

در مجموع، یافته‌های مطالعه حاضر بر اهمیت تقویت منابع روان‌شناختی مثبت کودکان در محیط مدرسه تأکید دارد. حرمت خود و احساس شایستگی را نمی‌توان سازه‌هایی صرفاً درونی و جدا از عملکرد روزمره دانست؛ بلکه این ویژگی‌ها می‌توانند بر شیوه مواجهه کودک با مسائل، تصمیم‌ها، شکست‌ها و روابط اجتماعی اثر بگذارند. پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که خودارزشمندی می‌تواند در سازگاری اجتماعی کودک نقش مهمی داشته باشد (Zhang et al., 2025) و مهارت‌های اجتماعی - هیجانی کسب‌شده در مراحل اولیه رشد می‌توانند آثار طولانی‌مدتی بر سازگاری و مشارکت فرد در محیط‌های آموزشی داشته باشند (Mädamürk et al., 2025). همچنین، ارتباط حرمت خود با راهبردهای مقابله‌ای و رفتارهای مسئله‌زا در دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تقویت این سازه می‌تواند فراتر از یک پیامد منفرد، در مجموعه‌ای از حوزه‌های عملکردی نقش حفاظتی داشته باشد (Singh et al., 2026). از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌های آموزشی پیشین نشان داده‌اند که حتی مداخلات متمرکز بر مهارت‌های هیجانی نیز می‌توانند پیامدهای رفتاری و بین‌فردی دانش‌آموزان را تغییر دهند (Soltanifar et al., 2011). در نتیجه، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان مؤید رویکردی دانست که به جای تمرکز صرف بر یک مهارت منفرد، مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مرتبط با خودارزیابی، شایستگی، هیجان و روابط اجتماعی را در طراحی مداخلات مدرسه‌محور مورد توجه قرار می‌دهد.

بر پایه این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که هر دو برنامه آموزش «من شایسته» و آموزش حرمت خود در بهبود تصمیم‌گیری و دوستی کودکان اثربخش هستند، اما آموزش حرمت خود برای ارتقای تصمیم‌گیری مزیت بیشتری دارد، در حالی که برای بهبود دوستی هر دو برنامه از اثربخشی تقریباً مشابه برخوردارند. این تفاوت می‌تواند بیانگر آن باشد که تصمیم‌گیری بیش از روابط دوستانه به ارزیابی کلی کودک از ارزشمندی و امنیت روان‌شناختی خود هنگام انتخاب وابسته است، در حالی که دوستی می‌تواند از مسیرهای متنوع‌تری مانند خودارزشمندی، احساس شایستگی، همدلی، جرأت‌مندی و مهارت‌های ارتباطی ارتقا یابد. همچنین، پایداری بیشتر تغییرات تصمیم‌گیری نسبت به دوستی نشان می‌دهد که مهارت‌های اجتماعی برای حفظ آثار مداخله ممکن است به تمرین مستمر و حمایت محیطی بیشتری نیاز داشته باشند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که داده‌های مربوط به تصمیم‌گیری و دوستی عمده‌تاً با استفاده از ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند؛ بنابراین، امکان تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، درک متفاوت دانش‌آموزان از گویه‌ها و وضعیت هیجانی آنان در زمان پاسخ‌گویی وجود دارد. همچنین، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله شهر اصفهان محدود بود و این موضوع تعمیم مستقیم نتایج به دانش‌آموزان سایر شهرها، بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت و گروه‌های سنی دیگر را محدود می‌کند. حجم نمونه نیز نسبتاً محدود بود و اگرچه برای طرح نیمه‌آزمایشی مورد استفاده امکان تحلیل آماری را فراهم کرد، نمونه‌های بزرگ‌تر می‌توانند برآورد دقیق‌تری از اندازه اثر مداخلات فراهم کنند. دوره پیگیری نیز تنها دو ماه بود و در نتیجه درباره تداوم آثار مداخلات در دوره‌های زمانی طولانی‌تر نمی‌توان با قطعیت اظهار نظر کرد. علاوه بر این، کنترل کامل تجربه‌های آموزشی، خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان در فاصله میان پس‌آزمون و پیگیری امکان‌پذیر نبود و این عوامل ممکن است بر تغییرات روابط دوستانه تأثیر گذاشته باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر در مناطق مختلف جغرافیایی و اجتماعی استفاده شود تا قابلیت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، اجرای این دو مداخله در گروه‌های سنی متفاوت، به‌ویژه نوجوانان، می‌تواند مشخص کند که اثربخشی نسبی آموزش حرمت خود و آموزش «من شایسته» با افزایش سن و پیچیده‌تر شدن فرایندهای تصمیم‌گیری و روابط همسالان چگونه تغییر می‌کند. استفاده هم‌زمان از گزارش والدین، معلمان، ارزیابی همسالان و مشاهده مستقیم رفتار در کنار پرسشنامه‌های خودگزارشی نیز می‌تواند اعتبار سنجش را افزایش دهد. پیشنهاد می‌شود دوره‌های پیگیری شش‌ماهه و یک‌ساله در مطالعات آینده در نظر گرفته شوند و اثربخشی جلسات تقویتی پس از پایان مداخله نیز بررسی شود. همچنین، مطالعه سازوکارهای میانجی مانند خودکارآمدی، خودتنظیمی، تنظیم هیجان،

جرأت‌مندی، شایستگی اجتماعی و تحمل ناکامی می‌تواند روشن کند که هر مداخله دقیقاً از چه مسیرهایی بر تصمیم‌گیری و دوستی اثر می‌گذارد.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس، روان‌شناسان کودک و مربیان دوره ابتدایی از آموزش‌های ساختاریافته حرمت خود و احساس شایستگی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های ارتقای سلامت روان و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان استفاده کنند. با توجه به اثربخشی بیشتر آموزش حرمت خود بر تصمیم‌گیری، می‌توان مؤلفه‌هایی مانند پذیرش خود، کاهش وابستگی به تأیید دیگران، اصلاح معیارهای سخت‌گیرانه قضاوت از خود و کاهش ترس از اشتباه را در برنامه‌های آموزش تصمیم‌گیری پررنگ‌تر کرد. برای بهبود روابط دوستانه نیز مناسب است مؤلفه‌های هر دو برنامه، به‌ویژه شناخت توانمندی‌ها، همدلی، گوش دادن فعال، جرأت‌مندی، پذیرش تفاوت‌ها و مدیریت گفت‌وگوی درونی منفی، به‌صورت تلفیقی مورد استفاده قرار گیرند. همچنین، برگزاری جلسات مرور و تقویتی در طول سال تحصیلی، مشارکت معلمان در تمرین مهارت‌ها در کلاس و فراهم کردن فرصت‌های واقعی برای تصمیم‌گیری، همکاری و حل تعارض می‌تواند به تثبیت و تعمیم آموخته‌های دانش‌آموزان به موقعیت‌های روزمره کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران از تمامی شرکت‌کنندگان که در اجرای پژوهش حاضر کمک نمودند نهایت قدردانی و سپاس را دارند.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

چکیده گسترده

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Middle childhood and the later years of primary education constitute an important developmental period during which children gradually acquire greater psychological independence, assume increased responsibility for their choices, and expand their social interactions beyond the family environment. At this stage, school functions not only as a setting for academic learning but also as a major developmental context in which children practice self-regulation, problem-solving, cooperation, interpersonal communication, and independent decision-making. Evidence-based educational practices in primary schools emphasize that active engagement, supportive interactions, and opportunities for autonomous participation can contribute substantially to children's cognitive, emotional, and social development (Carter et al., 2024). Similarly, socio-emotional competencies acquired during earlier developmental periods may have enduring implications for subsequent educational engagement and psychological adjustment (Mädamürk et al., 2025). Within this developmental context, decision-making and friendship represent two important competencies that reflect children's growing capacity to manage personal choices and interpersonal relationships.

Decision-making is a complex cognitive and behavioral process through which individuals identify available alternatives, evaluate relevant information, anticipate possible consequences, select an appropriate course of action, and subsequently monitor the outcomes of their choices. The quality of decision-making can therefore be understood in terms of accuracy, timeliness, ease, security, efficiency, overall quality, and follow-up of decisions (Akhbarizadeh, 2015). During late childhood, opportunities for independent decision-making increase considerably. Children must increasingly make choices concerning school activities, friendships, responses to peer pressure, management of interpersonal conflict, leisure activities, and personal responsibilities. Educational interventions that emphasize choice and responsibility have been shown to improve students' decision-making skills (Saber, 2023), while effective decision-making has also been associated with desirable outcomes in educational settings (Yambo, 2022). Developing this competence during primary school may therefore provide an important foundation for greater autonomy during adolescence.

Decision-making, however, does not depend exclusively on cognitive competence. Children's perceptions of themselves, confidence in their abilities, emotional responses to possible failure, and concerns regarding social evaluation may affect how they approach choices. Students who perceive mistakes as threats to their personal worth may avoid decisions, rely excessively on others, or experience considerable uncertainty. In contrast, positive self-evaluation may facilitate independent choice by reducing fear of failure and increasing confidence in personal judgment. Previous findings have demonstrated that self-esteem, frustration tolerance, and perceived stress are associated with planning and decision-making in young people (Valiente-Barroso et al., 2021). Executive functioning and self-esteem have likewise been linked to adaptive academic functioning, suggesting that positive self-evaluation may operate alongside higher-order cognitive processes to support purposeful behavior (Quílez-Robres et al., 2021).

Self-esteem is generally conceptualized as an individual's overall evaluation of personal worth and acceptance. During childhood, it develops through interactions with parents, teachers, and peers, experiences of success and failure, social comparison, and perceptions of personal competence. Research has demonstrated associations among self-worth, self-esteem, self-efficacy, and emotional responses to academic demands (Zamani Fakhri et al., 2022). Meta-analytic findings have also highlighted meaningful relationships among students' mindset, self-efficacy, and self-esteem (Gál & Kerekes, 2025). Moreover, self-esteem has been implicated in developmental pathways linking adverse childhood experiences to later psychological and interpersonal outcomes (Díaz-Faes & Widom, 2024; Gathier et al., 2024). Recent evidence among school students also suggests that self-esteem is relevant to behavioral adjustment and maladaptive coping processes (Singh et al., 2026). These findings indicate that strengthening self-esteem may influence not only how children perceive themselves but also how they manage challenges, choices, and interpersonal situations.

Perceived competence represents a related but conceptually distinguishable psychological resource. Whereas self-esteem primarily concerns a person's overall sense of worth, perceived competence reflects the belief that one can successfully manage particular challenges or activities. Children who recognize their abilities, view effort as a pathway to improvement, and interpret mistakes as opportunities for learning may demonstrate greater persistence and agency. Perceived competence has been identified as an important mechanism connecting motivating educational experiences with mastery-oriented goals and academic resilience (Mirzaei et al., 2019). Furthermore, children's sense of self-worth may contribute to social adaptation, particularly when supported by positive educational relationships (Zhang et al., 2025). Practical approaches to building genuine confidence likewise emphasize helping children recognize strengths, tolerate setbacks, develop resilience, and acquire interpersonal competence rather than relying solely on generalized positive self-statements (Kennedy-Moore, 2023). Structured self-esteem interventions for elementary-school students have also demonstrated the feasibility of directly targeting self-acceptance, positive self-evaluation, and recognition of personal strengths (Heydarizad & Janbozorgi, 2022).

Friendship constitutes another central developmental domain during middle childhood. Peer relationships provide children with opportunities to practice empathy, cooperation, communication, self-disclosure, conflict resolution, perspective-taking, and reciprocal support. Difficulties in peer relationships may be associated with rejection, loneliness, emotional distress, and poorer adjustment, whereas positive friendships can provide belonging and emotional security (Cresswell et al., 2019). Friend support has also been associated with learning motivation, emotional adjustment, and educational functioning (Shanti et al., 2021). Importantly, children's peer relationships are influenced by both individual characteristics and broader relational environments; for example, the quality of parent-child interactions has been associated with the quality of peer relationships (Moradifard et al., 2020). School and family interpersonal relationships are similarly linked to children's psychological adjustment, with self-esteem functioning as an important psychological resource within these processes (Liao et al., 2024).

Self-esteem may be particularly relevant to friendship because interpersonal relationships repeatedly activate concerns about acceptance, rejection, social comparison, and evaluation. Evidence suggests that self-esteem contributes to the relationship between peer attachment and self-disclosure within friendship (Kim & Lee, 2025), while friendship power dynamics are also associated with self-esteem and internalizing symptoms (Schacter et al., 2023). At the same time, interventions targeting socio-emotional competencies can strengthen empathy, communication, cooperation, and constructive participation in social contexts (Nevado-Luna et al., 2025). Emotional skills training has similarly demonstrated beneficial effects on maladaptive interpersonal behavior among young people (Soltanifar et al., 2011). Consequently, both self-esteem-oriented interventions and interventions focusing on competence, emotional awareness, resilience, and social skills may potentially improve children's friendship quality, albeit through partially different mechanisms.

Despite these findings, relatively limited research has directly compared a competence-oriented educational program with a structured self-esteem intervention in relation to both decision-making and friendship among primary-school children. Such a comparison may clarify whether strengthening perceived capability and agency produces effects comparable to those achieved by directly enhancing global self-worth and self-acceptance. Therefore, the present study aimed to compare the effectiveness of the "Worthy Me" educational program and self-esteem training on decision-making and friendship among students aged 10–12 years.

Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed a quasi-experimental pretest-posttest design with a two-month follow-up and a control group. The statistical population consisted of all students aged 10–12 years attending upper-primary schools in Isfahan during the 2024–2025 academic year. Sixty eligible students were selected through purposive sampling and subsequently assigned by simple random allocation to three groups of 20

participants: the Worthy Me educational group, the self-esteem training group, and the control group. Inclusion criteria were being between 10 and 12 years of age, willingness of the child to participate, parental informed consent, absence of simultaneous participation in comparable psychological or educational programs, and the ability to attend sessions regularly. Absence from more than two intervention sessions or withdrawal from participation constituted exclusion criteria. The study included both qualitative and quantitative stages. During the qualitative stage, the Worthy Me program was developed using deductive, literature-based thematic analysis. Scientific literature published between 2016 and 2025 concerning perceived competence, self-worth, self-awareness, social skills, and personal development was reviewed. Seven overarching themes were identified: emotional self-awareness, evaluation of self-judgment criteria, intrinsic self-worth, recognition of strengths and reduction of social comparison, social skills and empathy, perseverance and resilience, and self-leadership and goal setting. Six specialists in child and adolescent psychology and educational psychology evaluated the initial protocol. Overall expert agreement regarding structure, sequencing, content, and timing was 95.83%, and the overall validity coefficient was 0.94.

Decision-making was assessed using the 23-item Decision-Making Quality Questionnaire, which measures seven dimensions: decision accuracy, timeliness, economy, ease, security, decision quality, and decision follow-up. Friendship was assessed using Hudson's 25-item Index of Peer Relations, which evaluates the perceived quality of peer relationships, satisfaction with friendships, and interpersonal difficulties. The Worthy Me intervention consisted of eight weekly sessions. The first and eighth sessions lasted 90 minutes, while sessions two through seven lasted 60 minutes. The program addressed emotional awareness, unconditional self-acceptance, intrinsic worth, recognition of personal strengths, reduced social comparison, assertiveness, empathy, active listening, resilience, adaptive responses to mistakes and failure, positive self-talk, self-leadership, and goal setting. The self-esteem intervention consisted of eight weekly 90-minute sessions and focused on the meaning of self-esteem, recognition of personal strengths, stable self-worth, independence from external approval, modification of maladaptive self-evaluation criteria, acceptance of weaknesses and mistakes, reduction of self-blame, management of negative thoughts, emotion regulation, and supportive self-talk. The control group received no intervention during the study. Assessments were conducted at pretest, immediately after the interventions, and two months later. Data were analyzed using descriptive statistics, repeated-measures analysis of variance, and Bonferroni post hoc comparisons in SPSS version 27. Statistical assumptions, including normality, homogeneity of variance, sphericity, and covariance matrix equality, were examined before the main analyses.

Findings

The repeated-measures analysis showed significant changes in decision-making across time, with a significant main effect of time ($F=1158.912$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.953$), a significant time $\times$ group interaction ($F=300.483$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.913$), and a significant between-group effect ($F=14.998$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.345$). Bonferroni comparisons indicated that both intervention groups significantly outperformed the control group in decision-making. The Worthy Me group differed significantly from the control group (mean difference=6.417, $p=0.039$), while the self-esteem group showed an even larger difference from the control group (mean difference=13.683, $p<0.001$). A significant difference was also observed between the two intervention groups (mean difference=-7.267, $p=0.016$), indicating greater effectiveness of self-esteem training. Decision-making improved significantly from pretest to posttest and from pretest to follow-up (both $p<0.001$), whereas the difference between posttest and follow-up was not significant ($p=1.000$), demonstrating maintenance of treatment gains.

For friendship, the main effect of time was significant ($F=562.286$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.908$), as were the time $\times$ group interaction ($F=134.845$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.826$) and the between-group effect ($F=10.345$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.266$). Both interventions significantly improved friendship relative to the control condition. The Worthy

Me group differed significantly from the control group (mean difference=25.433, $p<0.001$), and the self-esteem group also differed significantly from the control group (mean difference=20.833, $p=0.003$). However, no significant difference was found between the Worthy Me and self-esteem groups (mean difference=4.600, $p=1.000$). Friendship scores differed significantly between pretest and posttest and between pretest and follow-up (both $p<0.001$). A significant decline was observed from posttest to follow-up ($p=0.015$), although follow-up scores remained higher than baseline levels.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that both the Worthy Me educational program and self-esteem training can improve children's decision-making and friendship, although their comparative effects vary according to the outcome considered. Self-esteem training produced a greater improvement in decision-making than the Worthy Me program. This superiority may be explained by the direct emphasis of self-esteem training on self-acceptance, stable personal worth, reduced dependence on others' approval, and modification of harsh self-evaluative standards. Decision-making involves not only evaluating alternatives but also tolerating uncertainty and accepting the possibility of error. Children who do not interpret an incorrect decision as evidence of personal inadequacy may be more willing to evaluate alternatives independently, assume responsibility for their choices, and act without excessive concern about external judgment.

The Worthy Me program nevertheless produced a meaningful improvement in decision-making. Its focus on recognizing personal strengths, emotional awareness, resilience, positive self-talk, self-leadership, and goal setting may have increased children's sense of agency and their confidence in managing challenging situations. Teaching children to regard mistakes as opportunities for learning rather than as evidence of inability may reduce avoidance and facilitate active engagement with decisions. Thus, both interventions appear to influence decision-making through positive self-related processes, but self-esteem training may exert a more direct influence on the psychological security required for making independent choices.

The maintenance of decision-making gains at the two-month follow-up is also important. Decision-making is repeatedly practiced in everyday school, family, and peer contexts. Once children acquire strategies for evaluating themselves more constructively, managing negative self-talk, accepting mistakes, and setting goals, everyday experiences may provide continued opportunities to reinforce these competencies. This repeated natural practice may explain why improvements remained stable after the formal intervention ended.

Both interventions also significantly improved friendship, but neither was superior to the other. This finding suggests that friendship can be enhanced through multiple psychological pathways. Self-esteem training may facilitate healthier peer interaction by reducing excessive approval-seeking, social insecurity, and sensitivity to negative evaluation. Children who possess a more stable sense of self-worth may be more comfortable expressing opinions, initiating interactions, responding to disagreements, and maintaining appropriate interpersonal boundaries. The Worthy Me program may improve friendship through somewhat different mechanisms, particularly by directly teaching empathy, active listening, cooperation, assertiveness, recognition of differences, and adaptive responses to interpersonal difficulties.

The absence of a significant difference between the two interventions may reflect substantial functional overlap. Both programs ultimately encouraged more adaptive self-perceptions, reduced negative self-evaluation, and increased confidence in social situations. Friendship is also inherently reciprocal and depends not only on the participating child but on peers, classroom dynamics, family experiences, and changing interpersonal circumstances. Therefore, interventions that strengthen different but complementary internal resources may produce comparable improvements in friendship.

The significant reduction in friendship scores between posttest and follow-up, despite scores remaining superior to baseline, suggests that social outcomes may require more continuous reinforcement than individual decision-making skills. Friendship is dynamically influenced by daily interaction, conflict, peer acceptance,

group composition, and other environmental factors. Skills learned during a structured intervention may therefore weaken somewhat when direct practice and therapist-guided reinforcement cease. Booster sessions, continued classroom practice, and involvement of teachers or parents may help maintain gains over longer periods.

Overall, the findings indicate that both the Worthy Me program and self-esteem training are potentially useful school-based interventions for enhancing personal and interpersonal competencies among children aged 10–12 years. Self-esteem training appears particularly advantageous when the primary objective is to strengthen decision-making, whereas both interventions are similarly effective for improving friendship. Integrating elements of both approaches may offer additional practical value by simultaneously strengthening stable self-worth, perceived competence, emotional awareness, resilience, self-leadership, empathy, and interpersonal skills. Such integrated programs may provide children with both the internal psychological security and the practical competencies necessary for making responsible decisions and developing constructive peer relationships.

فهرست منابع

References

- Akhbarizadeh, R. (2015). *Examining the Impact of Office Automation on Decision-Making Quality among Employees of the Tehran Governorate* [Master's thesis, Faculty of Management, Islamic Azad University, Central Tehran Branch].
- Carter, E., Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S., Tsapali, M., & Wong, K. K. Y. (2024). Evidence-Based Teaching: Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. *London Review of Education*, 22(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.08>
- Cresswell, L., Hinch, R., & Cage, E. (2019). The Experiences of Peer Relationships amongst Autistic Adolescents: A Systematic Review of the Qualitative Evidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 61, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.003>
- Díaz-Faes, D. A., & Widom, C. S. (2024). From Childhood Maltreatment to Intimate Partner Violence Perpetration: A Prospective Longitudinal Examination of the Roles of Executive Functioning and Self-Esteem. *Journal of psychiatric research*, 173, 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.03.015>
- Gál, É., & Kerekes, T. (2025). The Relationship between Students' and Teachers' Mindset, Self-Efficacy and Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Personality and individual differences*, 233, 113336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113336>
- Gathier, A. W., van Tuijl, L. A., Penninx, B. W. J. H., de Jong, P. J., van Oppen, P. C., Vinkers, C. H., & Verhoeven, J. E. (2024). The Role of Explicit and Implicit Self-Esteem in the Relationship between Childhood Trauma and Adult Depression and Anxiety. *Journal of affective disorders*, 354, 443-450. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.036>
- Heydarizad, M., & Janbozorgi, M. (2022). Examining the Effectiveness of a Self-Esteem Training Package in Elementary School Students. *Biannual Journal of Islamic Education*, 17(42), 95-111.
- Kennedy-Moore, E. (2023). *Kid Confidence: Practical and Effective Parenting Strategies to Help Your Child Make Friends, Build Resilience, and Develop Real Self-Esteem*. Arjmand Publications.
- Kim, S. Y., & Lee, J. E. (2025). The Influence of Peer Attachment on Early Adolescent's Self-Disclosure in Friendship: Focus on Mediating Effects of Self-Esteem and Shame-Proneness. *Korean Journal of Youth Studies*, 32(8), 1-25.
- Liao, J., Chen, S., Liu, Y., & Guo, C. (2024). The Effects of Family and School Interpersonal Relationships on Depression in Chinese Elementary School Children: The Mediating Role of Academic Stress and the Moderating Role of Self-Esteem. *Children*, 11(3), 327. <https://doi.org/10.3390/children11030327>
- Mädamürk, K., Upadaya, K., Hietajärvi, L., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2025). The Importance of Socio-Emotional Skills Obtained before the COVID-19 Pandemic in Supporting Study Engagement during the Pandemic and Transition to Higher Education. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 8. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00898-3>
- Mirzaei, S., Kiamanesh, A. R., Hejazi, E., & Bani Jamali, S. A. (2019). The Relationship between Motivating Assignments and Academic Resilience: The Mediating Role of Mastery Goals and Perceived Competence. *Educational Technology*, 14(53), 37-47.

- Moradifard, R., Seydi, M. S., & Zeinali, F. (2020). Family Emotional Involvement and Quality of Peer Relationships in Adolescents: The Mediating Role of Parent-Child Interaction Quality. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(65), 27-38.
- Nevado-Luna, J. M., Del Valle Díaz, S., Sánchez Sánchez, F., & Hernandez Molano, A. (2025). Development of Socioemotional Competencies to Work on Democracy and Peace. *International Journal of Education for Social Justice*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.013>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). El Funciones ejecutivas y autoestima en el desempeño académico: un análisis mediacional. *International Journal of Psychological Research*, 14(2), 52-60. <https://doi.org/10.21500/20112084.5198>
- Saberi, M. (2023). Examining the Effect of Teaching Academic Concepts Based on Choice Theory on Decision-Making Skills of Students in Elementary Schools for Working and Vulnerable Children of Sobh-e Royesh. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management Sciences*, 4(31), 1-10.
- Schacter, H. L., Hoffman, A. J., & Ehrhardt, A. D. (2023). The Power Dynamics of Friendship: Between- and Within-Person Associations among Friend Dominance, Self-Esteem, and Adolescent Internalizing Symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 52(6), 1206-1218. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01763-0>
- Shanti, T. I., Janssens, J. M. A. M., & Setiadi, B. (2021). Friends' Support, Motivation to Learn, Emotional Adjustment, and Academic Performance among Indonesian First-Year Students. *Jurnal Psikologi*, 48(2), 67-82. <https://doi.org/10.22146/jpsi.34060>
- Singh, S., Kumar, N., & Bhatia, D. (2026). Problematic Internet Use and Self-Esteem in Indian School Students: The Mediation Effect of Maladaptive Coping. *Psychological studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12646-025-00862-1>
- Soltanifar, A., Kimiaei, S. A., & Raftari, M. R. (2011). Emotional Intelligence Training and Its Effectiveness in Reducing Aggression among Aggressive Adolescents. *Clinical Psychology and Counseling Research*, 1(1), 153-166.
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M., & Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Yambo, J. M. O. (2022). Influence of the Principals' Decision Making Skills on Students' Academic Outcome in Public Teacher Training Colleges in Nyanza Region, Kenya. *Journal of Research Innovation and Implementation in Education*, 6(3), 136-144.
- Zamani Fakhr, M. H., Aryana, F., & Tahmasbi, A. (2022). *The Relationship of Self-Worth, Self-Esteem, and Self-Efficacy with Mathematics Anxiety in Students* Fifth International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Social Studies, Hamadan, Iran.
- Zhang, J., Lu, K., Wang, Y., & Wang, L. (2025). The Impact of Cumulative Family Risk on the Social Adaptation of Left-Behind Children: The Chain Mediation of Teacher Support and Sense of Self-Worth. *BMC psychology*, 13(1), 519. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02836-4>