

رابطه تاب‌آوری، خوددل‌سوزی با پریشانی کلاس‌های زبان عربی دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی

علی محمد ناعمی*

استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار،
سبزوار، ایران

زهره ناعمی**

استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه خوارزمی تهران،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۵/۱۶، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۶)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تاب‌آوری، خوددل‌سوزی و پریشانی در کلاس‌های زبان عربی دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی انجام شد. این پژوهش از گونه توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش همگی دانشجویان دختر رشته کارشناسی زبان و ادبیات عرب سال ۱۳۹۴ به شمار ۱۲۷ تن را در بر گرفت. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۱۰۱ نفر تعیین شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خوددل‌سوزی نف، تاب‌آوری کونور و دیویدسون و پریشانی در کلاس زبان خارجی هورویتز استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، همبستگی و تحلیل رگرسیون تجزیه و بررسی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین متغیرهای تاب‌آوری، خوددل‌سوزی و پریشانی در کلاس‌های زبان عربی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، تاب‌آوری به‌تنهایی ۴۱ درصد و به‌همراه خوددل‌سوزی ۴۸ درصد واریانس پریشانی در کلاس زبان عربی را تبیین کردند. بنابراین، افزایش سازه‌های روانشناسی مثبت تاب‌آوری و خوددل‌سوزی می‌تواند موجب کاهش پریشانی در کلاس زبان عربی دانشجویان دختر شود.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری، خوددل‌سوزی، پریشانی، زبان عربی، زبان خارجی.

* amnaemi@yahoo.com

** naemi.zohreh@gmail.com

مقدمه

پیشانی یادگیری زبان خارجی به‌عنوان برداشتی پیچیده از ادراک خود، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با یادگیری است که در فرایند یادگیری کلاس زبان دوم رخ می‌دهد (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). به‌عبارت دیگر، پیشانی زبان خارجی شامل احساس نگرانی، عواطف منفی و ترسناک در ارتباط با یادگیری زبانی، به‌جز زبان مادری، است که در یادگیرنده نمود می‌یابد (مک‌ایتنایر و گریگرسون، ۲۰۱۲). به‌نظر می‌رسد، خجالت، ترس، دلهره و نگرانی از ارزیابی منفی دیگران که گاهی، توانایی مخاطره کردن در موقعیت‌های مختلف یادگیری، از جمله تماس و برقراری ارتباط مستقیم و گفتگوی رو در رو را از زبان آموز سلب می‌کند و با ایجاد اختلال در تمرکز و توجه فراگیر، موجب ضعف در قدرت یادگیری او شده و امکان دستیابی به پیشرفت تحصیلی و کسب موفقیت‌های دانشگاهی و علمی را کاهش می‌دهد (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). گاهی شدت پیشانی و نگرانی به‌حدی است که فراگیر مجبور به ترک تحصیل و یا تغییر رشته می‌شود. از این رو فراهم ساختن محیطی دوستانه، آرام و دلنشین و تلاش برای تغییر نگرش فراگیران و ایجاد انگیزه پیشرفت از وظایف مدرسان آموزش زبان عربی است. هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) مدعی‌اند که پیشانی زبان خارجی نباید به‌عنوان ترس‌های انتقال یافته به کلاس‌های مربوطه تلقی شود. بلکه به‌عنوان ترکیبی از ادراکات خود، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به کلاس‌های زبان خارجی است که از منحصر به فرد بودن فرایند یادگیری زبان ناشی می‌شود. با این حال ادعای نبود ارتباط بین پیشانی کلی و پیشانی زبان در پژوهش‌های اخیر توسط دیوئل (۲۰۱۳) به‌چالش کشیده شده است. او در پژوهش‌های خود دریافت که روان‌رنجوری پیش‌نمود پیشانی در فراگیری زبان خارجی - عربی است.

کارشناسان پیشانی در یادگیری زبان معتقد به دو گونه پیشانی تسهیل‌کننده و بازدارنده‌اند. پیشانی کم و تسهیل‌کننده با کارکرد مثبت و پیشانی شدید و تضعیف‌کننده با کارکرد منفی فرد ارتباط پیدا می‌کند (آندو، ۱۹۹۹). پژوهندگان در بحث پیشانی زبان به دو پیشانی دیگر نیز اشاره دارند؛ یکی پیشانی ذات یا صفت که نوعی احساس ترس و نگرانی است که در همه شرایط، فراگیر زبان خارجی با آن درگیر است و دیگری پیشانی حالت که نوعی نگرانی و دلهره است که فراگیر در برهه‌هایی از زمان و در مکان‌های خاص (مثلاً هنگام به‌مکالمه با زبان دوم در حضور همکلاسی‌ها) آن را تجربه می‌کند (کائو و لیو، ۲۰۱۵).

پیشانی یادگیری کلاس زبان خارجی بر میزان تلاش و پیشرفت یادگیری زبان خارجی

یادگیرنده تاثیر منفی می‌گذارد (دوغان و تانسر، ۲۰۱۶)؛ آن هم به‌هنگامی که ویژگی‌های زبان جدید؛ ساختارهای دستوری، آواشناسی و مسایل فرهنگی مشکلات زیادی را برای یادگیرنده ایجاد می‌کند که پریشانی در یادگیری از جمله آن‌ها است (الخفیفی، ۲۰۰۵). از مسایلی که خاص یادگیری زبان عربی است، مشکل زبان استاندارد عربی در برابر زبان محاوره‌ای آن است (رایدینگ، ۱۹۹۱) که یادگیری آن را مشکل‌تر می‌سازد. بسیاری از فراگیران زبان عربی پس از سال‌ها تلاش به این نتیجه می‌رسند که هنوز قادر به برقراری ارتباط درست با سخنگویان آن زبان نیستند و این کاستی سبب پریشانی و نگرانی به‌هنگام مواجه شدن با زبان محاوره‌ای عربی در کلاس درس می‌شود.

برای پیشگیری و کاهش پریشانی در کلاس زبان خارجی، باید عوامل حفاظتی را در نظر داشت. یکی از این عوامل تاب‌آوری^۱ است که نقش مهمی در سلامت روانی افراد دارد. تاب‌آوری، یکی از سازه‌های مورد توجه و مطالعه روان‌شناسی مثبت است که به‌سازگاری موفقیت‌آمیز با وجود چالش‌ها و تهدیدها می‌انجامد (هنوالد، ۲۰۱۱). سازه تاب‌آوری نقش مهمی در کاهش هیجان‌های منفی و نیز افزایش رضایت از زندگی دارد. افراد تاب‌آور، چاره‌ساز و منعطف بوده و به‌سرعت خود را با شرایط و تغییرات وفق داده و بعد از برطرف شدن عوامل تنش‌زا به‌حالت بهبود باز می‌گردند. نبود تاب‌آوری در دانشجویان، می‌تواند موجب بروز تکانشگری، کنترل واکنشی ضعیف و مشکلات روانی شود (اسمایلی، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین میزان تاب‌آوری و کارکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (موتی-استفانیدی، ۲۰۱۵).

عامل محافظ دیگر، خوددل‌سوزی^۲ است. خوددل‌سوزی به‌معنی مراقبت از خود در موقعیت‌های تنش‌زا و چالش‌انگیز است؛ همانند کسی که دل‌سوزی خود را نسبت به دوستی صمیمی یا عضوی از خانواده نشان می‌دهد (نف، ۲۰۱۱). خوددل‌سوزی موجب می‌شود که افراد به‌هنگام مواجه شدن با شکست‌ها و کاستی‌ها، با خود مهربانانه رفتار کنند و این سختی‌ها را در میان همگان مشترک بدانند. افراد با ویژگی خوددل‌سوزی نسبت به خود مهربان هستند و داوری منفی نمی‌کنند و احتمال کمتری دارد که به‌سرکوب افکار ناخواسته و احساسات منفی بپردازند. بنابراین، به‌نظر می‌رسد که خوددل‌سوزی همانند سپری محافظ در برابر رنج و

1. Resilience

2. Self-compassion

احساس بی‌کفایتی عمل‌کند (تایلکا، ۲۰۱۵). سطح بالای خوددلسوزی سبب استفاده از شیوه‌ی مقابله‌ی سازگارانه شده و سطح پایین آن می‌تواند منجر به استفاده از راهبردهای نابهنجار در افراد شود (گال و همکاران، ۲۰۱۲). همان‌گونه که پژوهش‌های گذشته (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶؛ الخفیفی، ۲۰۰۵؛ مک‌ایتایر و گریگرسون، ۲۰۱۲؛ دوغان و تانسر، ۲۰۱۶) نشان دادند، بسیاری از دانشجویان در فرایند یادگیری زبان خارجی گرفتار پریشانی می‌شوند و این پریشانی، یادگیری آن‌ها را کاهش می‌دهد و از طرف دیگر، کارکرد ضعیف در یادگیری زبان خارجی، خود نیز تولید پریشانی می‌کند (چانگ، ۲۰۱۳). بررسی پژوهش‌های انجام شده، حکایت از آن دارد که پژوهشگران به‌عواملی که ممکن است در پیشگیری و کاهش پریشانی زبان خارجی موثر واقع شوند، کمتر توجه کرده‌اند (چانگ، ۲۰۱۳). بررسی پژوهش‌های انجام شده بیانگر این است که سازه‌های روانشناسی مثبت‌گرا می‌توانند منجر به کاهش پریشانی و تنش شوند و شاید این سازه‌ها بتوانند در پیشگیری و کاهش پریشانی یادگیری زبان خارجی در کلاس نیز موثر واقع شوند، تا آن‌جایی که مشخص است، تا کنون کمتر به این مسئله در بین دانشجویان و دانش‌آموزان بویژه فارسی‌زبان توجه شده است؛ بنابراین، ضروری به‌نظر می‌رسد که این پدیده‌ی چند بعدی، از زوایای مختلف مورد مطالعه قرار گیرد و عوامل تاثیرگذار بر آن را شناسایی شود. پژوهش حاضر در این راستا و با هدف روشن ساختن رابطه بین تاب‌آوری، خوددلسوزی و پریشانی در کلاس یادگیری زبان عربی انجام شده است و فرضیه‌های مورد مطالعه عبارتند از:

- بین تاب‌آوری و پریشانی در یادگیری کلاس زبان عربی ارتباط وجود دارد.
- بین خوددلسوزی و پریشانی در یادگیری کلاس زبان عربی ارتباط وجود دارد.
- تاب‌آوری و خوددلسوزی، پریشانی در یادگیری کلاس زبان عربی را پیش‌بینی می‌کند.

مبانی نظری پژوهش

پریشانی احساس مشترکی است که همه افراد در زندگی روزانه خود تجربه می‌کنند. هر چند پریشانی اجتناب‌ناپذیر است، اما می‌توان با کنترل واکنش‌ها در موقعیت‌های تنش‌زا آن را مدیریت کرد. پریشانی بویژه در موقعیت‌های آموزشی شایع است زیرا فراگیران می‌دانند که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. در چنین شرایط بسیاری از آنان احساس پریشانی کرده و معتقدند که این امر بر کارکردشان در آزمون و ارزشیابی تاثیر خواهد گذاشت (اسمیت و شروث، ۲۰۱۴). نظریه پریشانی زبان خارجی هورویتز و همکاران که در سال ۱۹۸۶ مطرح گردید،

پژوهش‌های زیادی را سبب شده است. این نظریه زمانی ارائه شد که یافته‌های متناقضی در بحث پریشانی وجود داشت (تران، ۲۰۱۲). آن‌ها پریشانی زبان را به‌عنوان خودادراکی، احساسات، باورها و رفتارهای پیچیده و متمایزی که منحصر در کلاس یادگیری زبان خارجی رخ می‌دهد، تعریف کرده‌اند (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). این پریشانی باید به‌عنوان پریشانی موقعیت خاص دیده شود نه به‌عنوان پریشانی کلی کلاس درس که به یادگیری زبان خارجی انتقال پیدا می‌کند و آن‌ها مقیاس اندازه‌گیری برای سنجش پریشانی زبان خارجی را تدوین کردند. البته جنبه‌های مختلفی از این نظریه توسط برخی پژوهندگان مورد نقد قرار گرفته است (تران، ۲۰۱۲).

در رابطه با سبب‌شناسی پریشانی در کلاس زبان خارجی عواملی قابل طرح است. تنویر (۲۰۰۷) پریشانی زبان را ناشی از عوامل درونی مانند باورها، ادراکات و ضعف مهارت‌های زبان، و عوامل بیرونی مانند عوامل اجتماعی و فرهنگی محیط زندگی زبان‌آموز می‌داند. یکی از علل عمده پریشانی کلاس زبان خارجی، ترس از ارزیابی منفی توسط مدرس و همکلاسی‌ها است (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). عامل دیگر خودپنداره زبان‌آموز نسبت به توانایی خود برای یادگیری زبان خارجی است. این مسئله زمانی تشدید می‌شود که زبان‌آموز با سخن‌گویان اصلی آن زبان خارجی مواجه می‌گردد (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). از این رو معلمان زبان نباید تنش‌های زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری زبان افزایش دهند (کانوی، ۲۰۰۷).

تاب‌آوری به‌عنوان یکی از سازه‌های روانشناسی مثبت، نقش مهمی در سلامت روانی افراد بازی می‌کند. تاب‌آوری را به‌عنوان توانایی برخورد با چالش‌های زندگی همراه با اطمینان، هدفمندی، مسئولیت‌پذیری، همدلی و امید تعریف کرده‌اند (فرایبورگ و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین تاب‌آوری بالا با ویژگی‌هایی چون نظم، خوش‌بینی، مهارت‌های حل مسئله، خودمختاری، سخت‌رویی و عزت نفس همراه است (مدی و خوباشا، ۲۰۰۵) که می‌تواند به فرد کمک کند تا با شرایط ناگوار مقابله کند. این شرایط نامطلوب می‌تواند شامل آسیب‌های روانی، مصیبت‌ها، تهدیدها و منابع مختلف تنش باشد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۴). تاب‌آوری مفهومی چند بعدی (گرینبرگ، ۲۰۰۶) و قابل یادگیری است (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۴) در تاب‌آوری سه دسته از عوامل نقش بازی می‌کنند. نخست ویژگی فردی شامل توانایی‌های شناختی است که بر تاب‌آوری موثرند. دوم کیفیت ارتباط با دیگران مانند حمایت‌های خانوادگی و اجتماعی می‌باشد و سوم عوامل بوم‌شناختی مانند دوستان قابل اعتماد و یا مدرسه خوب است که بر تاب‌آوری تاثیر گذارند (گرینبرگ، ۲۰۰۶؛ مالت و

همکاران، ۲۰۱۳). عوامل حمایتی تاب‌آوری از طریق اصلاح، بهبود و یا تغییر دادن پاسخ به مخاطرات محیطی، فرد را برای دادن پاسخ سازگارانه به شرایط ناگوار آماده می‌کند. نخستین عامل، جهت‌یابی پیش‌گستر، به معنی موقتی تلقی کردن عوامل تنش‌زا، ارزیابی واقع‌بینانه و امیدواری نسبت به آینده است که در برگیرنده عزت نفس، خودکارآمدی، حل مسئله، مقابله کردن، ابتکار عمل، سخت‌رویی و خوش‌بینی می‌شود. عامل دوم، خودتنظیمی^۱ است که فرد را قادر به تعدیل هیجانات و رفتار خود و نیز خودآرامی می‌کند. عامل سوم، فرزندپروری پیش‌گستر به معنی داشتن والدین گرم، دوست‌داشتنی و حمایتی است که می‌تواند محیطی برانگیزاننده برای فرزندانشان جهت سازگاری بهتر فراهم کنند. عامل چهارم، ارتباطات و دلبستگی است که بزرگ‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری است. عامل پنجم، توانایی شناختی است که موجب احساس شایستگی و رشد تاب‌آوری در افراد است. عامل ششم، شایستگی‌های فرهنگی و اجتماعی است که برای رشد تاب‌آوری حائز اهمیت است (الورد و همکاران، ۲۰۰۵).

خوددلسوزی فرایند حمایت عاطفی از خود در برابر رنج و درد است (تری و لیری، ۲۰۱۱) که با روانشناسی مثبت ارتباط بسیار دقیقی دارد (شاپیرو و مونگراین، ۲۰۱۰). این سازه روانشناختی به وسیله نف و بر اساس فلسفه باستانی بودیسم شکل گرفته و اینک در روانشناسی غرب جایگاه برجسته‌ای پیدا کرده است. خوددلسوزی از ترکیب سه مولفه حاصل شده است که عبارتند از: خودمهربانی در برابر خودداری^۲؛ حس مشترک انسانی در برابر تنهایی^۳ و خودآگاهی^۴ متعادل از هیجان‌های شخصی در برابر بزرگنمایی^۵ (نف، ۲۰۱۱، نف، ۲۰۱۶). این مولفه‌ها ارتباط متقابل داشته و ترکیب آن‌ها خوددلسوزی را در ذهن شکل می‌دهد. خودمهربانی به معنی تسکین دادن و حمایت از خود، به‌هنگام مواجه شدن با چالش‌ها و شکست‌ها است (نف، ۲۰۱۱). کسانی که خودمهربانند، از داوری و خودانتقادی نامناسب، حتی زمانی که خود را مسئول شکست یا اشتباه می‌دانند، پرهیز می‌کنند. خودمهربانی با خودخواهی یا خود را پایین‌تر از استاندارد دانستن، متفاوت است (نف،

-
1. self-regulation
 2. self-kindness versus self-criticism
 3. common humanity versus a sense of separation
 4. mindfulness
 5. over-identification

۲۰۱۱). در حقیقت، افرادی که خودمهربان، از انگیزه قوی‌تری برای بهبود خود برخوردارند. آن‌ها برای برطرف کردن نقاط ضعف خود، یا مطالعه جدی‌تر برای افزایش نمره پس از شکست در آزمون تلاش می‌کنند (برینس و چن، ۲۰۱۲). خودمهربانی به‌فرد برای بهبود بهزیستی و تاب‌آوری و کاهش رنج و سختی کمک می‌کند. آگاهی از حس مشترک انسانی به‌فرد کمک می‌کند تا تصویر بزرگی از اشتباهات و کاستی‌های را ببیند و قادر شوند خود و تجربیاتشان را در بافتی از دنیای بزرگتر ارزیابی کنند. افراد با این احساس مشترک انسانی، قادر به‌درک این مطلب می‌شوند که درد و شکست جنبه‌های غیر قابل اجتناب مشترک در تجربه همه انسان‌ها است (نف، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی توانایی حضور و آگاهی بر تفکرات، احساسات و تجربیات در زمان حال است (نف، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی مردم را قادر می‌سازد تا به‌یک دیدگاه متعادل از چالش‌ها و کاستی‌ها در رابطه با موفقیت‌ها و نقاط قوت خویش دست یابند. آن‌ها قادرند به‌جای نادیده گرفتن و یا اجتناب از عوامل تنش‌زا و اطلاعات منفی، این تجارب و فرایندها را بدون تبدیل کردن مشکلات به‌ضعف، بپذیرند (اسمیت، ۲۰۱۵). همچنین، رفتارهای خوددل‌سوزانه رابطه فرد را با خود و دیگران برای کارکرد مطلوب روانشناختی که آیین روانشناسی مثبت است، متعادل می‌سازد. گسترش خوددل‌سوزی انگیزه بهبود مهربانی، شادکامی، فرزادگی، کنجکاوی، شکیبایی و امید را در پی دارد (نف و همکاران، ۲۰۰۷). در مجموع، خودمهربانی، آگاهی از حس مشترک انسانی و ذهن‌آگاهی سبب بهبود تفکرات و رفتارهای خوددل‌سوزانه در موقعیت‌های دشوار می‌شود (اسمیت، ۲۰۱۵).

به‌طور کلی، افراد با سطح بالای خوددل‌سوزی از سلامت روانی بهتر، شامل رضایت بیشتر از زندگی، شادکامی و احساس مثبت (نف، ۲۰۱۱) و بهزیستی روانی (وی و همکاران، ۲۰۱۱) برخوردارند. خوددل‌سوزی بیشتر با ارتباط بین فردی مانند ارتباط اجتماعی و سبک دلبستگی ایمن همبستگی مثبت دارد (نف و مک‌گی، ۲۰۱۰). پژوهش‌های انجام شده نشانگر آنند که سطح خوددل‌سوزی زنان نسبت به‌مردان پایین‌تر است (نف و مک‌گی، ۲۰۱۰؛ نف و پامیر، ۲۰۱۳) که با آموزش می‌توان آن را بهبود بخشید (نف و گرمر، ۲۰۱۳).

پیشینه پژوهش

مک‌ایتتایر و گریگرسن (۲۰۱۲)، هانگ (۲۰۱۲)، هویت و استفنسون (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود نشان دادند که پریشانی یادگیری کلاس زبان خارجی بر کارکرد و پیشرفت

یادگیری زبان دوم تاثیر منفی می‌گذارد. از این رو، باید بر پایه نگره‌های یادگیری زبان دوم، با استفاده از راهبردهای مناسب، محیطی آرام و با پریشانی کم برای فراگیران ایجاد کرد (هانگ، ۲۰۱۲). یافته‌های الخفیفی (۲۰۰۵)، مترن و شاو (۲۰۱۰) نیز از این نظریه، مبنی بر تاثیر منفی پریشانی زبان بر یادگیری مهارت‌های سخن گفتن، خواندن، گوش دادن و نوشتن زبان عربی در میان آمریکایی‌های انگلیسی زبان حمایت می‌کنند. همچنین پژوهش‌های دیگر نشانگر آنند که دانشجویان با پریشانی بالاتر، سطح پایین‌تری از خودارزشمندی و اعتماد به نفس را تجربه می‌کنند و پیامد آن، مهارت ضعیف‌تری در نوشتن زبان خارجی (شانگ، ۲۰۱۲) و یادگیری آن از خود بروز می‌دهند.

لیو (۲۰۱۲) در پژوهشی روی فراگیران تایوانی در یادگیری زبان انگلیسی، به این نتیجه رسید که بیش از ۸۰ درصد آن‌ها به یک سوم آیت‌های پریشانی، پاسخ مثبت دادند و پریشانی زبان خارجی با کارکرد زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم ارتباط معناداری دارند و پریشانی یادگیری زبان خارجی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های تفاوت‌های فردی در موفقیت یادگیری زبان دوم است.

اسمیت و شروت (۲۰۱۴) نیز ثابت کردند، فراگیرانی که پریشانی بیشتری در یادگیری زبان خارجی دارند، کارکرد پایین‌تری از خود نشان می‌دهند و بیشتر قریب به اتفاق فراگیران (۸۳ درصد) باور داشتند که پریشانی در یادگیری زبان تاثیر منفی بر کارکردشان می‌گذارد و تنها ۸ درصد باور داشتند که پریشانی در یادگیری زبان می‌تواند کارکرد آن‌ها را بهبود بخشد و ۹ درصد دیگر اعلام کردند که پریشانی تاثیری بر کارکردشان ندارد.

بر پایه یافته‌های ترنگ و همکاران (۲۰۱۲) شمار بسیاری از فراگیران در کلاس‌های زبان خارجی متحمل رنج زیادی می‌شوند و از این رو باید به سرخوردگی و ناراحتی فراگیران زبان خارجی در کلاس توجه زیادی نمود؛ زیرا تجربیات روانشناختی یادگیری زبان خارجی به مراتب مهم‌تر از سطح یادگیری مهارت‌های آن زبان است.

جاوید (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که پریشانی در کلاس زبان خارجی ناشی از تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی و عوامل روانشناختی است که در سایه تعامل با معلمان، همکلاسی‌ها و حتی کتاب درسی ایجاد می‌شود. از این رو معلمان باید در فرایند یادگیری زبان، جو دوستانه‌ای را در کلاس ایجاد کنند.

نتایج کمی و کیفی پژوهش‌های نگوین و همکاران (۲۰۱۴، ۲۰۱۵)، پاین و مینز (۲۰۱۳) با هدف بررسی رابطه احتمالی بین تاب‌آوری و یادگیری زبان دوم با داستان‌گویی، نشان داد که

بین این متغیرها وابستگی مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش زبان دوم با داستان‌گویی، سبب ایجاد فضای دوستانه و افزایش تاب‌آوری شده و از پریشانی یادگیری زبان خارجی می‌کاهد. همچنین نتایج کیفی این پژوهش پنج عامل محافظ تاب‌آوری، شامل شایستگی اجتماعی، مهارت حل مسئله، استقلال، هدفمندی و داستان‌گویی را شناسایی کرد که همه آن‌ها می‌توانند پریشانی یادگیری زبان خارجی را در کلاس بکاهند. همچنین، نتایج پژوهش‌های نشان داده که سازه‌های روانشناسی مثبت از جمله سخت‌کوشی، تاب‌آوری (سندویک و همکاران، ۲۰۱۵)، خودمهربانی و گشودگی (از مولفه‌های خوددلسوزی) سبب کاهش پریشانی، افزایش سلامت جسمی و روانی، رضایت از زندگی، ارتباط اجتماعی و هوش هیجانی و کاهش پریشانی، افسردگی، شرم، فرسودگی روانی و ترس از شکست می‌شود (پوتر و همکاران، ۲۰۱۴؛ فرگوسن و همکاران، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر افرادی که تاب‌آوری و خوددلسوزی بالاتری دارند در مواجهه با تنش‌ها، مشکلات و تهدیدها، مقاومت بهتری از خود نشان می‌دهند (آلن و لیری، ۲۰۱۰) و آموزش خوددلسوزی، پریشانی، تنش، افسردگی و ناسازگاری روانشناختی را کمینه تا یک سال کاهش می‌دهد (آرش و همکاران، ۲۰۱۴؛ نف و گرم، ۲۰۱۳؛ آلن و همکاران، ۲۰۱۲؛ تری و همکاران، ۲۰۱۳) و تاب‌آوری می‌تواند بر کاهش پریشانی و بهبود کارکرد تحصیلی موثر واقع شود (مالیک و کایور، ۲۰۱۶).

روش و ابزار پژوهش

طرح پژوهش حاضر از گونه توصیفی-همبستگی است که در آن رابطه بین پریشانی در کلاس زبان عربی با تاب‌آوری و خوددلسوزی بررسی و واکاوی شده است. جامعه آماری این پژوهش را همه دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی در رشته کارشناسی زبان و ادبیات عرب در سال ۱۳۹۴ به‌شمار ۱۲۷ تن تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه از فرمول نمونه‌گیری کوکران استفاده شد که ۱۰۱ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش، از روش میدانی و پرسشنامه‌ای استفاده شد.

برای بررسی تاب‌آوری دانشجویان، از مقیاس کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) که سازه تاب‌آوری (قدرت مقابله با فشار و تهدید) را می‌سنجد، استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۵ گویه است و برای هر گویه، طیف درجه‌بندی ۵ گزینه‌ای (کاملاً نادرست تا همیشه درست) در نظر گرفته شده که از یک (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. کانر و

دیویدسون (۲۰۰۳) برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در شش گروه: جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روان پزشکی، بیماران با مشکل اختلال پریشانی فراگیر و دو گروه از بیماران مبتلا به اختلال فشار روانی پس از ضربه انجام شده است. سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسش‌نامه به خوبی می‌تواند افراد تاب‌آور را از غیر تاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیر بالینی جدا کند و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی به کار رود. پایایی نسخه فارسی این مقیاس به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۹ و روایی سازه آن از طریق همبستگی بین نمره هر گویه به جز گویه ۳ با نمره کل، بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ گزارش شده است (ناعمی، ۱۳۹۴).

از مقیاس خوددلسوزی نف (۲۰۰۳) برای سنجش میزان خوددلسوزی دانشجویان استفاده شد. مقیاس نف ۲۶ گویه دارد. این ابزار شش خرده مقیاس (مهربانی به خود، خود-داوری، ویژگی مشترک انسانی، انزوا، ذهن آگاهی، بیش همانند سازی) دارد. برای هر گویه، طیف درجه بندی ۵ گزینه‌ای (تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه) در نظر گرفته شده که از صفر (تقریباً هرگز) تا چهار (تقریباً همیشه) نمره گذاری می‌شود. ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس به وسیله نف (۲۰۰۳)، ۰/۹۳ و روایی آن ۰/۷۷ (اسبارا و همکاران، ۲۰۱۲) به دست آمده و در جامعه ایرانی، همسانی درونی، ۰/۷۰، پایایی به روش بازآزمایی ۰/۸۹ و روایی سازه مولفه‌های مقیاس بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ گزارش شده است (مومنی و همکاران، ۱۳۹۲).

برای سنجش پریشانی در کلاس زبان عربی از مقیاس هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) استفاده شد. این مقیاس ۳۳ ماده دارد که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. نمره بالا بیانگر سطح بالای پریشانی در کلاس زبان خارجی است. پایایی این آزمون توسط هورویتز و یانگ (۱۹۹۱) به روش بازآزمایی ۰/۹۴ اعلام گردید. نتایج به دست آمده از پژوهش الخفیفی (۲۰۰۵) مناسب بودن روایی این پرسشنامه را برای زبان عربی تایید کرده است. ضریب پایایی این آزمون روی دانشجویان ایرانی با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۸۸ (اختری، ۱۳۹۲) و روایی آن از طریق همبستگی با مقیاس پریشانی کتل، ۰/۴۵ گزارش شده است (شمس‌آباد و امامی‌پور، ۱۳۷۹).

داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام با کمک نرم افزار SPSS ویراست ۱۸ تجزیه و بررسی شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج مطالعه حاضر شامل داده‌های توصیفی و ضرایب همبستگی در جدول‌های ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمره دانشجویان در پرسشنامه‌های پریشانی در کلاس زبان عربی، تاب‌آوری و خوددلسوزی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری	۵۹/۷۶	۱۱/۷۸
خوددلسوزی	۷۳/۴۴	۱۳/۱۲
پریشانی زبان عربی	۱۳۴/۲۵	۲۰/۳۷

جدول ۲: همبستگی پریشانی در کلاس زبان عربی با تاب‌آوری و خوددلسوزی

متغیرها	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری p
تاب‌آوری	-۰/۶۴	۰/۰۰۰
خوددلسوزی	-۰/۴۸	۰/۰۰۰

براساس جدول ۲ بین پریشانی در کلاس زبان عربی با تاب‌آوری و خوددلسوزی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بدین معنا که با افزایش تاب‌آوری و خوددلسوزی میزان پریشانی کلاس زبان عربی کاهش می‌یابد. مطابق یافته‌های جدول فوق، همبستگی بین پریشانی در کلاس زبان عربی با تاب‌آوری بیشتر از خوددلسوزی است. بنابراین، فرضیه اول و دوم پژوهش تایید می‌شود.

به منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش و تعیین سهم هر یک از مولفه‌های تاب‌آوری و خوددلسوزی در پیش‌بینی پریشانی زبان عربی از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، از آزمون نرمالیت کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون برای تاب‌آوری $(P > 0/05)$ ، $1/36$ ،

1. Kolmogorov- Smirnov

خوددلسوزی ۱/۰۹، $(P > ۰/۰۵)$ و پریشانی در کلاس زبان عربی ۰/۹۳، $(P > ۰/۰۵)$ به دست آمد که بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش بود و می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده کرد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای تبیین تاب‌آوری

متغیرها	R ²	F	سطح معناداری p	بتا (β)	t	سطح معناداری p
مدل ۱	۰/۴۱	۷/۳۸	۰/۰۰۱			
تاب‌آوری				-۰/۵۲	-۱۰/۲۱	۰/۰۰۱
مدل ۲	۰/۴۸	۵/۶۱	۰/۰۰۱			
تاب‌آوری				-۰/۴۶	-۷/۰۹	۰/۰۰۱
خوددلسوزی				-۰/۳۱	-۵/۶۷	۰/۰۰۱

مطابق جدول ۳، تاب‌آوری و خوددلسوزی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و پریشانی در کلاس زبان عربی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. در گام اول رگرسیون، متغیر تاب‌آوری به‌تنهایی ۴۱ درصد ($R^2 = ۰/۴۱$) واریانس مربوط به‌متغیر پریشانی در کلاس زبان عربی را تبیین کرد. در گام دوم متغیر خوددلسوزی به‌همراه تاب‌آوری ۴۸ درصد ($R^2 = ۰/۴۸$) واریانس پریشانی در کلاس زبان عربی را تبیین کردند و خوددلسوزی در گام دوم حدود ۷ درصد بر توان پیش‌بینی تصویر بدنی افزود. بنابراین، تأثیرگذاری متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک، با استفاده از مدل رگرسیونی تایید شده است. نسبت F هم نشان می‌دهد که مدل رگرسیون برای همه متغیرها معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین با توجه به ضریب بتا (β) مقدار t حاصل از تاب‌آوری و خوددلسوزی نیز معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$)؛ به‌این معنا که متغیرهای مذکور می‌توانند به‌طور معناداری میزان پریشانی در کلاس زبان عربی را پیش‌بینی کنند.

نتیجه

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه تاب‌آوری و خوددلسوزی با پریشانی در کلاس زبان عربی دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی انجام شد. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین تاب‌آوری و پریشانی کلاس زبان عربی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد. نتایج بررسی

رگرسیون نیز نشان داد که مهارت تاب‌آوری قادر به تبیین واریانس پریشانی در کلاس زبان عربی است. این نتایج با نظر فرایبورگ (۲۰۰۵)، گرینبرگ (۲۰۰۶) و یافته‌های مالت و همکاران (۲۰۱۳)، نگوین و همکاران (۲۰۱۴؛ ۲۰۱۵)، پاین و مینز (۲۰۱۳)، پوتر و همکاران (۲۰۱۴)، سندویک و همکاران (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

تاب‌آوری به‌عنوان تمایل به‌خود اصلاحی سبب می‌شود تا فرد را برای قرار گرفتن در مسیر درست برانگیزد و بتواند در برابر مشکلات، چالش‌ها و دشواری‌های زندگی مقاومت کند (گوسکان و همکاران، ۲۰۱۴). افراد تاب‌آور، انعطاف‌پذیر بوده و به‌سرعت خود را با دگرگونی‌های محیطی سازگار می‌کنند و پس از مواجه شدن با موقعیت‌های تنش‌زا وضعیت روانی خود را بهبود می‌بخشند و از پریشانی کمتری رنج می‌برند. اما افرادی که تاب‌آوری پایینی دارند به‌سختی با شرایط جدید سازگار می‌شوند و به‌سختی به‌وضعیت قبلی خود باز می‌گردند (مهری نژاد و همکاران، ۲۰۱۵). در محیط‌های آموزشی نیز افراد تاب‌آور، علیرغم وجود شرایط سخت و دشوار می‌توانند به‌پیشرفت تحصیلی و کارکرد بهتری در یادگیری دست یابند. آنان با فشار روانی و دشواری‌های محیط آموزشی مقابله کرده و موفقیت تحصیلی را به‌دست می‌آورند (مالیک و ایور، ۲۰۱۶، مگ نانو و همکاران، ۲۰۱۶). تاب‌آوری به‌عنوان عامل محافظت‌کننده در برابر استرس و فشارهای روانی عمل کرده و به‌فراگیر کمک می‌کند تا وضع خود را در موقعیت‌های دشوار و نامناسب بهبود بخشد. همچنین، پژوهش‌های دیگر، نشان داده است که تاب‌آوری، رابطه‌ی استاد - دانشجو، مواد آموزشی، شرایط فیزیکی و روانی کلاس می‌تواند هدف‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی فراگیر را تحت تاثیر قرار دهد (مالیک و ایور، ۲۰۱۶). بنابراین می‌توان گفت فراگیرانی که از تاب‌آوری بالایی برخوردارند، قادرند با توجه به‌ویژگی‌های تاب‌آوری، مصمم بوده و بر رویدادهای محیط زندگی خود کنترل داشته باشند. آن‌ها با توجه به‌عامل‌های نظم، مهارت‌های حل مسئله، سخت‌رویی و هوش می‌توانند به‌پیشرفت‌های تحصیلی فراوانی (از جمله مهارت‌های زبانی) دست یابند (مدی و خوشابا، ۲۰۰۵).

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که بین خوددلسوزی و پریشانی در کلاس زبان عربی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که خوددلسوزی قادر به تبیین واریانس پریشانی در کلاس زبان عربی می‌باشد. در گام دوم خوددلسوزی ۷ درصد بر قدرت تبیین پریشانی در کلاس زبان عربی افزود. این نتایج با نظر نف (۲۰۱۱، ۲۰۱۶) و یافته‌های پوتر و همکاران (۲۰۱۴)، فرگوسن و همکاران (۲۰۱۴)، اسمیت (۲۰۱۵) همخوانی

دارد. مهربانی و درک صحیح نسبت به خود سبب می‌شود تا فرد از خودداوری و خودانتقادگری بپرهیزد. داشتن احساس مشترک انسانی سبب می‌شود که فرد دریابد که تجربه او جزئی از تجربه همه انسان‌ها است و او از دیگران جدا و متمایز نیست. ذهن آگاهی به فرد کمک می‌کند تا به گونه‌ای متعادل احساسات خود را بپذیرد و از بزرگنمایی دور بماند. گرچه این جنبه‌های خوددلسوزی با یکدیگر متفاوتند، اما به نظر می‌رسد، مکمل و دربرگیرنده یکدیگرند. به عنوان مثال، حالت پذیرا و ذهن باز داشتن، سبب کاهش خودداوری و خودانتقادگری می‌گردد (نف، ۲۰۱۱). افراد با خوددلسوزی بالا از سلامت روانی بیشتری برخوردارند. آن‌ها با ملایمت خود را برای مواجه شدن با دگرگونی‌های زندگی ترغیب کرده و طرحواره‌های رفتاری نامطلوب را اصلاح می‌کنند. بر این اساس خوددلسوزی به عنوان یک راهبرد برای تنظیم هیجان تصور می‌شود که در آن فرد به جای جلوگیری از تجربه هیجان‌های آزار دهنده، تلاش می‌کند تا آن‌ها را مهربانانه بپذیرد. در این صورت فرد احساسات منفی مانند احساس بی کفایتی و شکست را به احساسات مثبت مانند خودمهربانی و درک خود تبدیل می‌کند و خود را برای مقابله با شرایط دشوار و یافتن راه حل‌های تازه آماده می‌سازد (نف، ۲۰۰۳). در حالی که افراد با خوددلسوزی پایین در مقابل تجربه درد و شکست اقدام به خود محکوم سازی^۱، گوشه‌گیری، بزرگنمایی، تقویت افکار و احساسات منفی می‌کنند (نف و همکاران، ۲۰۰۷). افراد خوددلسوز تلاش می‌کنند تا خود را از تجربه درد محافظت کنند. از این رو، خوددلسوزی موجب بروز رفتارهای سازش‌یافته در جهت حفظ و بهبود سلامت روانی می‌شود. آن‌ها با استفاده از خودتنظیمی هیجانی که با خوددلسوزی ارتباط دارد، تلاش می‌کنند تا از راهبردهای مسئله محور به جای راهبردهای هیجان محور استفاده کنند و این امر می‌تواند در کاهش پریشانی بسیار موثر واقع شود (نف، ۲۰۱۱). خوشبختانه مهارت‌های تاب‌آوری و خوددلسوزی قابل یادگیرند و آموزش این مهارت‌ها می‌تواند پریشانی و ناسازگاری روانشناختی در برابر تکالیف تنش‌زا و تهدیدهای اجتماعی را کاهش دهد (آرش و همکاران، ۲۰۱۴؛ نف و گرمر، ۲۰۱۳).

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سازه‌های تاب‌آوری و خوددلسوزی به عنوان سپری محافظ در برابر پریشانی در کلاس زبان عربی و پیامدهای منفی آن عمل می‌کنند. اگر افراد از سطح بالای تاب‌آوری و خوددلسوزی برخوردار شوند، ممکن است کمتر دچار پریشانی و

اختلالات روانی ناشی از آن گردند. انتخاب نمونه دانشجویی دختر در رشته زبان و ادبیات عرب دانشگاه خوارزمی امکان تعمیم نتایج را به کل دانشجویان، دانش‌آموزان و پسران نمی‌دهد و نیز استفاده از روش رگرسیون که امکان نتیجه‌گیری علی را فراهم نمی‌سازد، از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. پیشنهاد می‌شود این مطالعه روی گروه‌های دیگر دانش‌آموزی، دانشجویی و پسران اجرا شود و نتایج حاصل از آن با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود. ضمناً بررسی مولفه‌های متغیرهای مذکور نیز می‌تواند مفید باشد. همچنین پژوهشگران می‌توانند از نتایج این پژوهش در کشف عوامل موثر بر پریشانی در کلاس‌های زبان خارجی استفاده کنند. به نظر می‌رسد برای تقویت تاب‌آوری و خوددلسوزی در دانشجویان و دانش‌آموزان به آموزش طولانی مدت نیاز است که والدین، مسئولان نظام آموزشی، مشاوران و روانشناسان می‌توانند با به‌کارگیری راهبردهای مداخله‌ای در بهبود این سازه‌های روانشناختی اقدام کرده و زمینه پیشگیری و کاهش پریشانی یادگیری زبان خارجی را در کلاس فراهم سازند.

منابع

- Akhtari, T. (2013). The relationship between Anxiety in the Arabic Language Classroom and academic achievement of students of Tehran universities by gender and field of study. *Research for Education and Learning*, 20(3), 313-324.
- Alvord, M K., & Grados, J J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology, Research and Practice*, 36(3), 238-245.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107-118.
- Allen, A. B., Goldwasser, E. R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self & Identity*, 11, 428-453
- American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Retrieved March 31, 2014, from <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>.
- Ando, M. (1999). *Distinctive language anxiety factors among college students: Toward the further development of measures and theories*, Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Arch, J. J., Brown, K. W., Dean, D. J., Landy, L. N., Brown, K. D., & Laudenslager, M. L. (2014). Self-compassion training modulates alpha-amylase, heart rate variability, and subjective responses to social evaluative threat in women. *Psych neuroendocrinology*, 42, 49-58.
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 1133-1143.

- Shang, H. (2013). Factors associated with English as a foreign language university students writing anxiety, *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- Cao, Y., & Liu, Z. (2015). Use of the State-Trait Anxiety Inventory with children and adolescents in China: Issues with reaction times, *Social behavior and personality*, (3), 397-410
- Connor, K. M; Davidson, J. R. T (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, 18, 76- 82.
- Conway, J. (2007). Anxiety in Second Language Learning; Causes and Solutions. *EDU* 380.
- Coşkun, Y. D., Garipağaoğlu, C., & Tosun, U. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 673 – 680.
- Dewaele, J.-M., (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism, Extraversion, and Neuroticism among adult bi-and multilinguals, *The Modern Language Journal*, 97 (3), 1-21.
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2016). Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables, *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Elkhafifi, H. (2005) Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *MLJ*, 80(ii), 206-220.
- Ferguson, L. J., Kowalski, K. C., Mack, D. E., & Sabiston, C. M. (2014). Exploring self-compassion and eudemonic well-being in young women athletes. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(2), 203-216.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J.H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14 (1): pp 29-42.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on At-Risk and Resilient Children and Young People, *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2).
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170–189.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B. Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, 70, 125–133.
- Horwitz, D.J. and Young, Editors. (1991) Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. *Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ*, 87–97.
- Huang, J. (2012). *Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety*. Nova Science Publishers, Inc.: New York.

- Gale, C., Gilbert, P., Read, N., & Goss, K. (2012). An evaluation of the impact of introducing compassion focused therapy to a standard treatment programmed for people with eating disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. doi:10.1002/cpp.1806.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150.
- Javid, S. Z. (2014). Measuring Language Anxiety in an EFL Context. *Journal of Education and Practice*, 5(25), 180-193.
- Liu, H. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language preference. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). *Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning*. Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). Psychology for Language Learning. Palgrave Macmillan, 103-116.
- Maddi, S.R, & Khoshaba, D.M. (2005). *Resilience at work*, NY: Amacom.
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation, *International Journal Psychology Research*, 9 (1): 9-20.
- Mallick, M.K., & kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment, *Rup Katha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2). 20-27.
- Mattern, K. D., & Shaw, E. J. (2010). A look beyond cognitive predictors of academic success: Understanding the relationship between academic self-beliefs and outcomes. *Journal of College Student Development*, 51(6), 665-678.
- Mehrinejad, S. A., Tarsafi, M., & Rajabimoghadam, S. (2015). Predictability of students' resiliency by their spirituality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 396 – 400.
- Momeni, F., Shahidi, SH., Mootabi, F. & Heydari, M. (2014). Psychometric properties of a Farsi version of the Self-Compassion Scale (SCS), *Contemporary Psychology*, 8(2), 27-40.
- Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why? *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 261–274.
- Mullet, J. H., Akerson, N. M. K., & Turman, A. (2013). Healing the past through story. *Adult Learning*, 24, 73–78.
- Naemi, A. (2015). Effectiveness of Family-Based Education on Mental Health and Resiliency of Women with Addicted Husband, *Women in Development & Politics*, 13(1), 41-52.

- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Neff, K. D., & Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007a). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing mediators. *Self and Identity*, 12, 160-176.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful selfcompassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69, 28-44.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and wellbeing. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 1-12.
- Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7, 264–274.
- Nguyen, K., Stanley, N., & Stanley, L. (2014). Storytelling in teaching Chinese as a second/ foreign Language. *Linguistic and Literature Studies*, 2, 29–38.
- Nguyen, K., Stanley, N., & Stanley, L. Wang, Y. (2015). Resilience in language learners and the relationship to storytelling, *Cogent Education*, 2: 991160
- Potter, R. F., Yar, K., Francis, A. P., & Schuster, S. (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 14(1), 33-43.
- Pyne, K. B., & Means, D. R. (2013). Underrepresented and in/ visible: A Hispanic first-generation student's narratives of college. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6, 186–198.
- Ryding, K. (1991) Proficiency despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *MLJ*, 75, 212-218.
- Sbarra, D. A., Smith, H. L., & Mehl, M. R. (2012). When leaving your Ex, love yourself: Observational ratings of self-compassion predict the course of emotional recovery following marital separation. *Psychological Science*, 23(3), 261–269.
- Sandvik, A. M., Hansen, A. L., Hystad, S. W. , Johnsen, B. H., Bartone, P. T. (2015). Psychopathy, anxiety, and resiliency – Psychological hardness as a mediator of the psychopathy–anxiety relationship in a prison setting, *Personality and Individual Differences*, 72, 30–34.
- Shamsabad, H. & Emampour, S. (2001). The study of effect of Foreign language anxiety on learning Foreign language in 2nd year high school female and male students in Tehran. *Journal Human social science Research center*, 5, 69-78.

- Shang, H. F. (2012). *The relationship between writing anxiety and EFL university students' writing proficiency*. Manuscript presented in the 19th International Conference on Learning, London, UK.
- Shapira, L.B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389.
- Smiley, R.K. (2011). *Model development to measure resilience in adolescents*, Ph.D. thesis. University of Missouri, Kansas.
- Smith, J.L. (2015). Self-Compassion and Resilience in Senior Living Residents, *Seniors Housing & Care Journal*, 23(1), 16-31.
- Smith, B. & Schroth, T. (2014). Anxiety in the Foreign Language Classroom, *Academic Exchange Quarterly*, 18(1), 19-24.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the Factors that Cause Language Anxiety for ESL/EFL Learners in Learning Speaking Skills and the Influence It Casts on Communication in the Target Language*. Master of Education in English Language Teaching Pathway. University of Glasgow Educational Studies. Faculty of Education. Retrieved from http://www.asian---efl---journal.com/thesis_M_Tanveer.pdf
- Terry, M. L., Leary, M. R., (2011). Self-compassion, self-regulation, and health, *Self and Identity*, 10(3), 352-362.
- Terry, M. L., Leary, M. R., Mehta, S., & Henderson, K. (2013). Self-compassionate reactions to health threats. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 911-926.
- Tran, T. T. T., Moni, K., & Baldauf, R. B. Jr. (2012). *Foreign language anxiety and its effects on students' determination to study English: To abandon or not to abandon?* Tesol in Context, Special Edition S3. Retrieved from <http://www.tesol.org.au/Publications/Special-Editions>
- Trang, T. T. T., Moni, K., & Baldauf, R.B., Jr. (2012). Foreign language anxiety and its effects on students' determination to study English: To abandon or not to abandon? *TESOL in Context*, 3, 1-13.
- Tylka, T. L., Russell, H.L. & Neal, A.A. (2015). Self-compassion as a moderator of thinness-related pressures' associations with thin-ideal internalization and disordered eating, *Eating Behaviors*, 17, 23–26.
- Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79, 191-221.

