



## اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه

### Efficacy of Self-Compassion Training on Educational Resilience and Mental Vitality in High School Students

Somyeh Saffari Bidhendi.

Hassan Asadzadeh

Nourali Farokhi

Fareiborz Dortaj

سمیه صفاری بیدهندی \*

حسن اسدزاده \*\*

نورعلی فرخی \*\*\*

فریبرز درتاج \*\*\*\*

#### Abstract

The present study was conducted to investigate the effectiveness of self-compassion training on academic resilience and mental vitality of high school students. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test with a control group. It was applied in relation to the purpose. The statistical population includes high school female students in the city of Tehran in the academic year 2019-20. A multistage clustered random sampling was used to select 40 students and they were randomly divided into an experimental group and a control group (20 in the experimental group and 20 in the control group). The experimental group received seven sixty-minute training sessions on self-compassion for one month. The questionnaires used in the study were the Academic Resilience Questionnaire (ARQ) and the Mental Vitality Scale (MVS). The data were analyzed using ANCOVA method. The results showed that self-compassion training had a significant effect on academic resilience and mental vitality of high school students ( $p < 0.001$ ), so this intervention led to an increase in academic resilience and mental vitality of high school students. Therefore, it can be said that self-compassion training is an effective method to increase high school students' school resilience and mental vitality by using techniques such as familiarity with the concept of mindfulness, accepting emotions, confronting emotions, personal responsibility skills, and self-awareness.

**Keywords:** Self-Compassion Training, Students, Educational Resilience, Mental Vitality.

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شده است. روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و طرح تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ است. در این پژوهش، ۴۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه آزمایش مداخله آموزش خودشفقتی را طی یک ماه در ۷ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کرد. پرسشنامه‌های استفاده‌شده در این پژوهش شامل پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARQ) و نشاط ذهنی (MVS) است. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان می‌دهد آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر معنادار دارد ( $p < 0.001$ ). بدین صورت که این مداخله توانسته به افزایش تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه منجر شود؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش خودشفقتی با بهره‌گیری از فنونی مانند آشنایی با مفهوم ذهن‌آگاهی، پذیرش هیجانات، رویارویی با هیجانات، مهارت مسئولیت‌پذیری فردی و خودآگاهی می‌تواند روشی کارآمد برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه باشد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش خودشفقتی، دانش‌آموزان، تاب‌آوری تحصیلی، نشاط ذهنی.

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

\*\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

\*\*\* دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

\*\*\*\* استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

## مقدمه

از جمله چالش‌های پیش‌روی نظام‌های آموزشی، همواره مواجهه با یادگیرندگانی است که به دلیل وضع نامطلوب جامعه در معرض خطر افت تحصیلی قرار دارند. موضوعی که دربارهٔ این چالش مطرح می‌شود، چگونگی برخورد با مشکل و چالش به‌طور موفقیت‌آمیز است. یادگیرنده همواره با مسائل پیچیده اجتماعی، خانوادگی و آموزشی مواجه است که می‌تواند سدی برای ارتقا باشد و حتی او را در معرض شکست قرار دهد (آلفونسوا و لونینگان، ۲۰۲۱). آموزش و پرورش در حکم سازمانی اجتماعی با پدیده‌ها و نهادهای اجتماعی همبسته، برای تبیین عینی، شناخت و شناسایی آن وجوه ضروری است. علاوه بر اهمیت آموزش و پرورش در سرنوشت آتی جامعه و تعاملات آن با سایر نهادها، خانواده به‌منزلهٔ نهادی مهم، تربیت غیررسمی یادگیرنده را برعهده دارد. همچنین ویژگی‌های فردی یادگیرنده در مسیر یادگیری از طریق معامله با کارکنان محیط مدرسه و فضای مدرسه همواره مدنظر جامعه‌شناسان بوده تا بتوانند مدرسه و خانواده را مانند یک مرکز مهم تربیتی و آموزشی برای ایفای نقش‌های اجتماعی آماده کنند (واتسون، داماید، ماهر و اولدز، ۲۰۲۱؛ پاتوین، گالارد و بیامونت، ۲۰۲۰).

یکی از اهداف آموزش و پرورش ایجاد بستری برای رشد همه‌جانبهٔ فرد و تربیت انسان‌های مسئول به‌منظور برگزاری نقش در زندگی خانوادگی است. از آنجا که دانش‌آموزان به‌منزلهٔ پایه و رکن مهم نظام آموزشی نقش و جایگاه خاصی دارند، توجه به این قشر شکوفایی بیشتر نظام آموزشی و تربیت جامعه را موجب می‌گردد (گایدوش و مک‌لاناها، ۲۰۲۱). براین اساس دانش‌آموزان پتانسیل‌های مهمی دارند که رشد آن‌ها شرط مهم موفقیت و توسعه جوامع است، اما وجود عوامل خطرآفرین بسیار در این راه، همواره گزندهای کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است (گاتزکا، ۲۰۲۱). یکی از متغیرهایی که می‌تواند در برابر عوامل چالش‌برانگیز، از یادگیرنده مواظبت کرده و توان رویارویی او را بیشتر کند، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> است (سمبرینگ، ماروانی، پالی و هیتیپو، ۲۰۲۱؛ ویلز و هافمیر، ۲۰۱۹).

موفقیت دانش‌آموزان در مواجهه با وضع نامطلوب در طول تحصیل به پدیدهٔ تاب‌آوری مرتبط است. به‌طور کلی تاب‌آوری بدین معناست که دانش‌آموز توان مقابله با مشکلات را داشته باشد. (چاو، تانگ، تانگ و لئانگ، ۲۰۲۰). به عقیدهٔ گروه دیگر تاب‌آوری انعطاف‌پذیری مؤثر در برابر حوادث زندگی و توانایی سازگاری مناسب هنگام رویارویی با زمینه‌های پرخطر است. تاب‌آوری تحصیلی به فرایند و پتانسیلی از سازگاری موفقیت‌آمیز اشاره دارد (کورلت و مک‌کاناچی، ۲۰۲۱؛ ساندرسون و برور، ۲۰۱۷). براین اساس تاب‌آوری تحصیلی به سطوح بالای انگیزش پیشرفت و عملکرد، با وجود حوادث و وضع استرس‌زایی اشاره دارد که یادگیرنده در مدرسه با آن برخورد می‌کند. یادگیرنده‌های تاب‌آور از نظر تحصیلی آن دسته از یادگیرندگانی هستند که با وجود وضع تنش‌زا که آن‌ها را در خطر رخدیدن قرار می‌دهد، میزان بالای انگیزش را داشته باشند (هوانگ و شین، ۲۰۱۸). تاب‌آوری تحصیلی احساس قدرت در دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و این

فرصت را برای او مهیا می‌کند تا احساس قوی‌بودن در حل مشکلات، سختی‌های گوناگون و مؤیدبودن را کسب کند. همچنین تاب‌آوری تحصیلی علاوه بر افزایش احتمال موفقیت یادگیرنده در محل یادگیری، دیگر حوزه‌های موفقیت مانند کمالات و فضایل را نیز می‌تواند دستخوش تحول کند (کرونادو هیجن، ۲۰۱۷). یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند تأثیر بسزایی در پیروزی فردی و آموزشی یادگیرنده ایفا کند، نشاط ذهنی است (شریفی، مرزیه و جناآبادی، ۱۳۹۶؛ حق‌بین و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸).

رایان و فردریک (۱۹۹۷) نشاط ذهنی را وجود انرژی زیاد توصیف کرده و نشان داده‌اند، زمانی که سرزندگی ذهنی پایین باشد، فرد زود خسته می‌شود و برای انجام امور روزمره از تمام انرژی خود استفاده نمی‌شود. همچنین وقتی نشاط ذهنی زیاد است، انرژی کافی برای انجام فعالیت‌ها در دسترس است و خلق و خوی فرد در وضعیت مناسبی است؛ در نتیجه تکالیف به‌خوبی پیش می‌رود؛ بنابراین نشاط حکایت از وجود زیاد انرژی مثبت روانی است و فرد سرزنده پر از هیاهو و هیجان است. گفتنی است نشاط و سرزنده‌بودن از وجود خود فرد نشئت می‌گیرد و احساسی از انرژی است که منبع آن از درون سرچشمه می‌گیرد، نه مشکلات بیرون از فرد. از نظر این دو پژوهشگر سرزندگی ذهنی با حالت‌های شیدایی متفاوت است؛ زیرا سرزندگی احساس پر از انرژی‌بودن خواهد بود، نه مجبوربودن و هدایت‌شدن؛ بنابراین سرزندگی نمودی از بهزیستی روانی است؛ درحالی‌که شیدایی با پریشانی و ازهم‌گسیختگی روانی همراه است (رایان و دسی، ۲۰۰۸). افراد دارای نشاط ذهنی خود را عامل کارهای خود می‌دانند نه محیط بیرون را؛ یعنی منبع کنترل درونی دارند، نه منبع کنترل بیرونی (جو، ۲۰۱۷) و در مسیر اعمال با هدف، قوای خود را جهت می‌دهند (ولاچوپولوس و کاراوانی، ۲۰۰۹). درواقع نشاط ذهنی سبب خودپنداره مثبت و نگرش جهت‌دار می‌شود (سیلوستر، ۲۰۱۱).

مداخلات متفاوتی برای اثرگذاری مؤلفه‌های روان‌شناختی، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان استفاده شده است. از جمله این روش‌ها می‌توان به آموزش خودشفقتی اشاره کرد که کارایی آن در افزایش مؤلفه‌های روان‌شناختی تأیید شده است (برغندان، اکبری، خلعتبری و وارسته، ۱۳۹۷؛ قدم‌پور و منصوری، ۱۳۹۷؛ غفاریان و خیاطان، ۱۳۹۷؛ افشانی و ایوبی، ۱۳۹۸؛ پورعبدل، ۱۳۹۸؛ شاکرمی، لطیفی و موسوی، ۱۳۹۸). همچنین باتیستا، کانه‌ها، گالهاردو، کاتو و ماسانو کاردوسو (۲۰۱۵) نشان داده‌اند، آموزش خودشفقتی می‌تواند با به‌کارگیری مهربانی با خود و دیگران، تأیید از سوی جامعه را افزایش دهد و سبب بهبود هم‌نشاندن با جامعه آن‌ها شود. علاوه بر این، فینلای جونز و همکاران (۲۰۲۱)، لاتز و همکاران (۲۰۲۰)، لاترن و همکاران (۲۰۲۰)، لاترن، بلاث و پارک (۲۰۱۹)، بلاث و ایزنلوه‌ر ماول (۲۰۱۷)، تانبنام، آدامز، گونالز، هانس و هود (۲۰۱۷) و ونگ، چنگ، پون، تنگ و جین (۲۰۱۷) در پژوهش خود مؤثربودن آموزش را بر تنیدگی، افسردگی و سلامت روان‌شناختی افراد بررسی و تأیید کرده‌اند. همچنین الاین و هالینز (۲۰۱۶)، سویسا و ویلکامپ (۲۰۱۵)، اسمیت، نف، آلبرت و پترز (۲۰۱۴) پورصالح، نجمه و داوودی (۱۳۹۹) و خونساری، تاجری، سرداری پور، حاتمی و حسین‌زاده تقوایی (۱۳۹۸) نشان داده‌اند، آموزش خودشفقتی نقشی اثرگذار بر بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی افراد دارد.

خودشفقتی صفت و عامل محافظی مؤثر برای پرورش انعطاف‌پذیری عاطفی است؛ به‌طوری‌که به‌تازگی،

روش‌های درمانی با هدف بهبود خودشفقتی وسعت داده شده است (پالمر، چانگ، سامسون، بالانجی و زایتسوف، ۲۰۱۹). نف (۲۰۰۳) خودشفقتی را به‌منزله‌ی عاملی سه‌مؤلفه‌ای شامل مهربانی با خود در مقابل قضاوت کردن خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا و ذهن‌آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی تعریف کرده است. ترکیب این سه مؤلفه مرتبط، مشخصه فردی است که با خود مهربان است: مهربانی با خود در برابر قضاوت خود (درک خود به‌جای قضاوت یا انتقاد و نوعی مهرورزی و حمایت به کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خود) اشتراکات انسانی در مقابل انزوا (اعتراف به اینکه همه انسان‌ها دارای نقص هستند و اشتباه می‌کنند) و ذهن‌آگاهی در مقابل همسان‌سازی افراطی (آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال که سبب می‌شود جنبه‌های دردناک یک تجربه نادیده گرفته نشود و به‌طور مکرر ذهن را اشغال نکند) (گیلبرت، ۲۰۱۴). داشتن خودشفقتی نیازمند این است که فرد به‌دلیل شکست‌ها یا نرسیدن به استانداردها، به انتقاد سخت‌گیرانه از خود نپردازد. درحقیقت یکی از ویژگی‌هایی که با پرورش خودشفقتی در افراد ایجاد می‌شود، دستیابی به ویژگی خرد و خردمندی است که این مشخصه به افراد اجازه می‌دهد بیهوده‌بودن خودانتقادی را درک کرده و مهربان‌بودن بیشتر با خود را انتخاب کنند (روزمونت، مورا، نادل، بلد و برنگوئر، ۲۰۱۷). آموزش مبتنی بر خودشفقتی، در کنار دیگر رویکردهای درمانی تازه در حوزه روان‌شناسی موج سوم، براین‌اساس و با هدف کاهش آلام، نگرانی و دپرس‌بودن به وجود آمده است (لویز و یوتلی، ۲۰۱۵).

از آنجا که دانش‌آموزان امید و سرمایه فردای جامعه هستند، نقش بی‌نظیر آن‌ها در روند پیشرفت و ارتقای کشور بر هیچ‌کس پوشیده نیست؛ بنابراین هرگونه سرمایه‌گذاری برای این قشر در مسیر ارتقا به‌عنوان پشتوانه اساسی، ضروری است؛ درحالی‌که کمبود تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی و به‌دنبال آن کاهش تحصیلی در آموزشگاه‌ها یکی از مسائل بغرنج جدی نظام آموزشی است که همیشه سرمایه‌هنگفتی را بر کشور وارد می‌کند. از آنجا که کاهش تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی اثرات زیادی در رشد اجتماعی، عاطفی و آموزشی دارد، تشخیص فوری دلایل آن و ارائه آموزش مناسب برای جلوگیری از مشکلات بیشتر، امری ضروری است؛ بنابراین با توجه به موضوعات طرح‌شده و تحقیقات درباره اثربخشی آموزش خودشفقتی و از سوی دیگر با توجه به خلأ پژوهشی حاضر به‌دلیل انجام‌نشدن پژوهشی مشابه، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه است. فرضیه بررسی‌شده این است که آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی یادگیرنده دوره متوسطه تأثیر دارد.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی بوده و طرح تحقیق، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. در این پژوهش، جامعه آماری را ۲۸۳،۹۳۷ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر

تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تشکیل دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین‌صورت که از نواحی ۲۲گانه آموزش و پرورش تهران، دو منطقه انتخاب شد. سپس از میان مدارس این دو منطقه، ده مدرسه به تصادف برگزیده شدند. در گام بعد، پرسشنامه‌های تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی در میان دانش‌آموزان این مدارس توزیع شد (۳۱۱۲ پرسشنامه). پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۱۰۷ پرسشنامه به‌دلیل پاسخ‌گویی ناقص یا مخدوش بودن حذف و ۳۰۰۵ پرسشنامه تحلیل شدند. در این مرحله مشخص شد، ۸۴ دانش‌آموز تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پایین دارند (کسب نمره کمتر از ۸۷ در پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی و کمتر از ۲۰ در پرسشنامه نشاط ذهنی).

برای اطمینان از وجود تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پایین در این دانش‌آموزان، مصاحبه بالینی با آنان انجام شد تا انتخاب نمونه با خطای کمتری همراه شود. درنهایت ۷۳ دانش‌آموز دارای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پایین بودند که از میان آنها، ۴۰ دانش‌آموز دختر که کمترین نمره را در پرسشنامه‌های تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی کسب کرده بودند، انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه آزمایش مداخله آموزش خودشفقتی (جرمر، ۲۰۰۹) را طی یک ماه در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه گواه این مداخله را در طول اجرای روند پژوهش دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن تحصیل در دوره دوم متوسطه، کسب نمره کمتر از ۸۷ در پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی و کمتر از ۲۰ در پرسشنامه نشاط ذهنی، رضایت نوجوان و والد برای شرکت فرزند خود در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن دیگر (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و دریافت‌نکردن مداخله روان‌شناختی هم‌زمان بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش داشتن بیش از دو جلسه غیبت، همکاری‌نکردن و انجام‌ندادن تکالیف مشخص‌شده در کلاس و تمایل نداشتن به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

### روند اجرای پژوهش

در ابتدا برای انجام پژوهش هماهنگی‌های لازم با معاونت پژوهش آموزش و پرورش مناطق انتخابی صورت گرفت و مجوز حضور در مدارس صادر شد. سپس با مراجعه به مدارس دوره متوسطه دوم، دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پایین برای شرکت در پژوهش شناسایی شدند. سپس با رضایت کتبی از دانش‌آموزان و والدین آنها، دانش‌آموزان انتخاب‌شده در گروه‌های آزمایش و گواه (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه) گمارده شدند. پس از گمارش، پرسشنامه‌های پژوهش اجرا شد. درنهایت، بر روی گروه‌های آزمایش مداخله هفت جلسه‌ای آموزش خودشفقتی طی یک ماه به‌صورت هفته‌ای دو جلسه ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد؛ درحالی‌که گروه گواه مداخله حاضر را دریافت نکرد. برای رعایت اخلاق پژوهشی اولین اقدام پژوهشگر تدوین فرم‌های مربوط به رضایت آگاهانه شرکت در طرح تحقیقاتی برای ارائه به شرکت‌کنندگان (دانش‌آموزان) بود. در این فرم‌ها مواردی مانند محرمانه‌بودن اسم و مشخصات

شرکت کنندگان در پژوهش در تمام مراحل، مطلع شدن از نتایج تمام ارزیابی‌های فردی توسط پژوهشگر، وجود حق انصراف شرکت کنندگان و روش‌های جایگزین برای آنان بود. تعهد کتبی پژوهشگر مبنی بر رعایت دستورالعمل‌های کمیته اخلاق و ارائه نتایج به دست آمده تنها به صورت مقاله‌های مرتبط دیگر موارد رعایت اخلاق پژوهشی بود.

## ابزار سنجش

### پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARQ)

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی را ساموئلز (۲۰۰۴) طراحی و در دو مطالعه قابلیت آن را تأیید کرد. آخرین نسخه این ابزار شامل ۴۰ پرسش است. این ابزار در کشور ایران به دست سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) هنجاریابی شد و تعداد سؤالات آن به ۲۹ عبارت کاهش یافت. سؤالات روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شدند. سؤالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ در مقیاس به صورت عکس نمره‌گذاری شدند. نمره‌ای که فرد به دست آورد، بین ۱۴۵-۲۹ بود. نمره بالا نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد است. ساموئلز (۲۰۰۴) پایایی نسخه چهار سؤالی این پرسشنامه را محاسبه کرده است. وی برای محاسبه این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آلفای کرونباخ آن را حدود ۰/۸۹ برآورد کرد. همچنین روایی سازه این ابزار در تحقیق‌های دیگر خوب ارزیابی شده است. در ایران سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی مشخصات روان‌سنجی پرداختند. برای برآورد پایایی پرسشنامه ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شد. براساس نتایج به دست آمده این ابزار از همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار است. همچنین آلفای کرونباخ عامل‌ها در نمونه دانش‌آموزان بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویان بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ است که نشان می‌دهد این ابزار در نمونه ایرانی، پایایی و همسانی درونی بالا و مناسبی دارد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

### مقیاس نشاط ذهنی<sup>۲</sup> (MVS)

در این پژوهش برای اندازه‌گیری «نشاط ذهنی» از مقیاس نشاط ذهنی حالتی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) استفاده شد که انرژی و نشاط کنونی فرد را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس هفت ماده دارد و به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. نمرات بیشتر در این مقیاس نشانگر نشاط ذهنی بیشتر آزمودنی است. اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس نشاط ذهنی ۰/۹۴ گزارش شده و روایی سازه‌ای آن به کمک تحلیل عاملی تأیید شده است.

1. Academic Resilience Questionnaire (ARQ)

2. Mental Vitality Scale (MVS)

(میلیاواسکایا و کوسترز، ۲۰۱۱). در پژوهش شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار این مقیاس استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای بررسی اعتبار این مقیاس به کار گرفته شد و ضریب آلفای آن ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی آن، همبستگی هر ماده با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی محاسبه شد. دامنه ضرایب از ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. پایایی پرسشنامه حاضر در پژوهش امیری، ویسکرمی و سپهوندی (۱۳۹۷) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۵ گزارش شد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

### برنامه مداخله آموزش خود شفقتی

#### جدول ۱. مداخلات مربوط به آموزش خودشفقتی

جلسات	هدف	محتوا
اول	آشنایی با مفهوم خودمهربانی و مهربانی با خود	تعیین اهداف جلسات، مشخص کردن قوانین مربوط به مداخله و همچنین دادن اطمینان به شرکت‌کنندگان در جهت محرمانه بودن مسائل مربوط به زندگی شخصی آنان، دعوت شرکت‌کنندگان به تشکیل گروه‌های دو نفری و معرفی خود به یکدیگر و سپس آموزش مفهوم خودمهربانی به خود به عنوان یک واحد به اعضای گروه، ارائه تعریفی از تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی، ارائه مثال در این زمینه برای روشن‌تر شدن مفهوم تکلیف خانگی.
دوم	آشنایی با مفهوم ذهن آگاهی	گفت‌وگو درباره جلسه قبل و دریافت پس‌خوراند، ارائه اطلاعات کلی در مورد ذهن آگاهی، تمرین ذهن آگاهی از صدا، تمرین ذهن آگاهی از تنفس، پس‌خوراند و بحث درباره تمرین، ذهن آگاهی در خانه و در دنیای واقعی، اشاره به پیشایندها یا عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی، تمرین خانگی
سوم	پذیرش هیجانات	ارائه گزارش شرکت‌کننده درباره تمرین جلسه قبل، اطلاعات کلی درباره هیجانات و آگاهی از آن‌ها با استفاده از ذهن آگاهی و برچسب‌زدن به هیجانات، تمرین برچسب‌زنی، دادن پس‌خوراند و بحث درباره تمرین، آموزش نیازهای بنیادین روان‌شناختی، آموزش عوامل انگیزشی در تاب‌آوری تحصیلی و تکلیف خانگی
چهارم	رویارویی با هیجانات	بازنگری تکلیف خانگی، اطلاعات کلی درباره مراحل پذیرش هیجانات مشکل و چرخه هیجانات منفی، مانند فولنس بدنی، تمرین نرمش، رخصت و عشق، دادن پس‌خوراند و بحث درباره تمرین، ارائه دستورالعمل و راهکارهای افزایش انگیزش درونی شامل قابلیت پیش‌بینی فعالیت‌ها، توازن میان تکالیف دشوار و آسان، تکلیف خانگی
پنجم	مراقبت از خود	بازنگری تکلیف خانگی، اطلاعات کلی، مراقبت از خود، پرورش هیجانات مثبت و داستان تغذیه هیجان، مدیتیشن عشق و مهربانی برای خود، دادن پس‌خوراند و بحث در مورد تمرین، آموزش یادگیری اکتشافی و مراحل آن شامل تعیین مسئله، انتخاب راه‌حل، آزمایش راه‌حل و نتیجه‌گیری، تکلیف خانگی
ششم	دگرگونی روابط	بازنگری تکلیف خانگی، اطلاعات کلی درباره انواع روابط بین فردی، متامدیتیشن برای خود و دیگران، آموزش بخشش (به خود و دیگران)، ارتباط با دیگران بدون از دست دادن فردیت. آموزش نحوه برنامه‌ریزی صحیح، مهارت مسئولیت‌پذیری فردی، مهارت خودآگاهی و مهارت خودتنظیمی تحصیلی، ارائه تکلیف برای آزمودنی که مثالی ارائه کرده و همه عوامل ذکر شده در آن برای آشنایی بیشتر آزمودنی با مسئولیت‌پذیری و کاربرد آن در تحصیل رعایت شده باشد، تکلیف خانگی
هفتم	درآغوش گرفتن زندگی	بازنگری تکالیف خانگی، بحث درباره اشتراکات انسانی، مرور تمرین‌ها و مهارت‌های ارائه‌شده در جلسات گذشته و گفت‌وگو درباره مشکلات احتمالی در آینده. جمع‌بندی مطالب مربوط اشاره‌شده در شش جلسه قبل و اجرای پس‌آزمون

## روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون شاپیرو ویلک<sup>۱</sup> برای بررسی نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌های متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، تحلیل رگرسیون به منظور بررسی شیب خط رگرسیون و تحلیل کوواریانس) استفاده شده است. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ویرایش ۲۳ تجزیه و تحلیل شد.

## یافته‌ها

### الف) توصیف جمعیت‌شناختی نمونه

جدول ۲. توزیع متغیرهای جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

سن	فراوانی	درصد فراوانی
۱۵ ساله	۶	۲۰
۱۶ ساله	۱۱	۳۶/۷
۱۷ ساله	۲۳	۴۳/۳
کل	۴۰	۱۰۰

  

سطح تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
دهم	۷	۲۳/۳
یازدهم	۱۰	۳۳/۴
دوازدهم	۲۳	۴۳/۳
کل	۳۰	۱۰۰

نتایج جدول ۲ نشان‌دهنده اطلاعات مربوط به توزیع پایه تحصیلی نمونه پژوهش است. با توجه به اطلاعات جدول حدود ۲۳/۳ درصد نمونه پژوهش در پایه دهم، ۳۳/۴ درصد در پایه یازدهم و ۴۳/۳ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل هستند.

### ب) بررسی مفروضه‌ها

آزمون تحلیل کواریانس دارای چهار پیش‌فرض است که پیش از انجام تحلیل، باید از رعایت آن‌ها اطمینان حاصل شود.

1. shapiro-welk



جدول ۳. بررسی پیش‌فرض‌های فرضیه پژوهشی

نتیجه پیش‌فرض	SIG	DF	مقدار	آماره	استقلال داده‌ها	
رعایت شده است	۰/۹۵	۱۸	۹/۲۶	خی دو پیرسون	تاب‌آوری تحصیلی	
رعایت نشده است	۰/۹۹	۱۵	۴/۱۳	خی دو پیرسون	نشاط ذهنی	
	SIG	DF2	DF1	F	همگنی واریانس	
رعایت شده است	۰/۲۳	۲۷	۲	۱/۵۵	تاب‌آوری تحصیلی	
رعایت نشده است	۰/۰۲	۲۷	۲	۴/۷۷	نشاط ذهنی	
	SIG	F	MS	DF	SS	شیب رگرسیون
رعایت شده است	۰/۴۴	۰/۹۳	۹/۶۹	۳	۲۹/۰۷	نشاط ذهنی
رعایت نشده است	۰/۱۹	۱/۷۶	۱۸/۳۰	۳	۵۴/۹۰	تاب‌آوری تحصیلی
	SIG	DF	مقدار آماره شاپیرو ویلک		نرمال بودن	
رعایت نشده است	۰/۰۰۵	۳۰	۰/۸۹		تاب‌آوری تحصیلی	
رعایت شده است	۰/۱۹	۳۰	۰/۹۵		نشاط ذهنی	

### استقلال داده‌ها

نتایج آزمون خی دو پیرسون نشان می‌دهد این شاخص استقلال داده‌ها رعایت شده و انتخاب و جایگزینی نمونه تصادفی بوده است.

### همگنی واریانس‌ها

نتیجه آزمون همگنی واریانس‌ها (لون) نشان می‌دهد، آماره  $f$  برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی در سطح  $۰/۰۵$  معنادار نیست. این نتیجه نشان می‌دهد فرض همگنی واریانس‌ها برای این دو متغیر رعایت شده است. این پیش‌فرض برای متغیر نشاط ذهنی رعایت نشده است.

### همگنی شیب رگرسیون

این پیش‌فرض مهم‌ترین پیش‌فرض تحلیل کواریانس است. اگر این پیش‌فرض رعایت نشود، باید از تحلیل واریانس چندمتغیره به‌جای تحلیل کواریانس استفاده شود. نتایج تعامل متغیر هم‌تغییر (پیش‌آزمون) و گروه نشان می‌دهد، این تعامل بالای  $۰/۰۵$  به‌دست آمد. با توجه به این نتیجه این پیش‌فرض رعایت شده است و می‌توان از آزمون تحلیل کواریانس برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

### نرمال بودن داده‌ها

با توجه به اینکه تعداد نمونه کمتر از ۵۰ نفر بود، از آزمون شاپیرو برای بررسی نرمال بودن استفاده شد. سطح معناداری آزمون شاپیرو نشان می‌دهد، پیش‌فرض برای دو متغیر نشاط ذهنی رعایت شده، اما برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی رعایت نشده است.

### ج) بررسی نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در هر سه متغیر

جدول ۴. نتایج داده‌های مربوط به پیش‌آزمون هر سه متغیر

Sig	F	گروه خودمهربانی		گروه تئوری انتخاب		گروه کنترل		
		SD	M	SD	M	SD	M	
۰/۸۶	۰/۱۵	۹/۴۰	۸۰/۷۰	۷/۸۳	۸۱/۱۰	۶/۷۵	۸۲/۶۰	تاب‌آوری تحصیلی
۰/۹۳	۰/۰۷	۴/۴۰	۲۴/۹۰	۶/۰۸	۲۴/۸۰	۴/۴۵	۲۴/۱۰	نشاط ذهنی

جدول ۴ نبود تفاوت میان میانگین دو متغیر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج آزمون  $t$  مستقل بین میانگین سه گروه آموزش تئوری انتخاب، گروه خودمهربانی و گروه کنترل در هیچ کدام از سه متغیر تفاوت معناداری در پیش‌آزمون وجود ندارد.

جدول ۵. میانگین و انحراف استاندارد تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری تحصیلی	گروه آزمایش	۷۳/۶۵	۱۰/۰۵	۸۳/۵۵	۹/۸۴
	گروه گواه	۷۵/۸۰	۹/۹۵	۷۳/۲۰	۹/۸۷
نشاط ذهنی	گروه آزمایش	۱۸/۱۵	۴/۵۱	۲۴/۷۵	۵/۲۳
	گروه گواه	۱۸	۴/۳۴	۱۸/۸۰	۴/۷۰

نتایج جدول توصیفی نشان می‌دهد، میزان تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش افزایش یافته است. نتایج آزمون لوین (برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها) بیانگر آن است که در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار بوده است ( $p > ۰/۰۵$ ). نتایج آزمون باکس نیز نشان می‌دهد، در مرحله پس‌آزمون پیش‌فرض ماتریس‌های واریانس-کواریانس برقرار بوده است ( $p > ۰/۰۵$ ). علاوه بر این نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که در متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ( $p > ۰/۰۵$ ). در نهایت در بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون مشخص شد، تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی معنادار نبوده است ( $p > ۰/۰۵$ )؛ یعنی فرض همگنی شیب خط رگرسیون در متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی برقرار بوده است.

### د) آزمون فرضیه پژوهش

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس اثر آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه

دوم

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان
	اثر پیش‌آزمون	۲۱۹۸/۹۶	۱	۲۱۹۸/۹۶	۳۸/۴۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۱
تاب‌آوری تحصیلی	اثر متغیر مستقل	۱۴۳۶/۹۷	۱	۱۴۳۶/۹۷	۳۵/۶۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹	۱
	خطا	۱۴۹۳/۱۸	۳۷	۴۰/۳۶				
	کل	۲۵۰۴۶۹	۴۰					
	اثر پیش‌آزمون	۴۳۹/۲۵	۱	۴۳۹/۲۵	۷۳/۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۱
نشاط ذهنی	اثر متغیر مستقل	۳۳۸/۷۷	۱	۳۳۹/۷۷	۵۷/۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱	۱
	خطا	۲۱۹/۷۰	۳۷	۵/۹۳				
	کل	۱۹۹۷۹	۴۰					

با توجه به نتایج جدول ۶ با ارائه مداخله پژوهش حاضر (آموزش خودشفقتی) تفاوت معناداری در میانگین نمرات متغیرهای وابسته (تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه دوم) در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ ایجاد شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد، با کنترل متغیر مداخله‌گر (پیش‌آزمون)، میانگین نمرات تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه دوم با ارائه آموزش خودشفقتی دچار تغییر معنادار شده است. تغییر نیز بدان صورت بوده است که آموزش خودشفقتی توانسته به افزایش تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه دوم منجر شود. میزان تأثیر آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه دوم به ترتیب ۰/۴۹ و ۰/۶۱ بوده است؛ یعنی ۴۹ و ۶۱ درصد تغییرات متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه دوم توسط ارائه متغیر مستقل (آموزش خودشفقتی) تبیین می‌شود.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی یادگیرنده دوره متوسطه انجام شد. یافته اول پژوهش حاضر نشان می‌دهد، آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر معناداری دارد؛ یعنی این مداخله توانسته به افزایش تاب‌آوری تحصیلی منجر شود. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های زیر همسویی دارد:

برغندان و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر شفقت‌درمانی بر سازش‌یافتگی و شادزیستی یادگیرنده دارای رفتارهای پرخطر، یافته غفاریان و خیاطان (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر آموزش درمان مبتنی بر شفقت بر خودپنداره و ابراز وجود یادگیرنده دختر، گزارش‌های شاکرمی، لطیفی و موسوی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی یادگیرنده. علاوه‌براین

فینلای جونز و همکاران (۲۰۲۱)، الاین و هالینز (۲۰۱۶)، سویسا و ویلکامپ (۲۰۱۵) و اسمیت و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند آموزش خودشفقتی نقشی مؤثر بر بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی افراد دارد.

در تبیین یافته‌های حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی یادگیرنده دوره متوسطه می‌توان گفت، در برنامه آموزش خودشفقتی و طی جلسه دوم (آموزش مفاهیم ذهن‌آگاهی) دانش‌آموز به این نکته دست می‌یابد که درد گریزناپذیر و حس شکستی که همه یادگیرندگان تجربه می‌کنند، با سرزنش بی‌رحمانه، احساس منزوی‌بودن و همانندسازی فراوان با فکرها و عواطف استمرار نمی‌یابد، براین اساس باید در مقابل درد سرسخت بود (غفاریان و خیاطان، ۱۳۹۷). دانش‌آموزی که در جلسات آموزش خودشفقتی شرکت داشت، نتیجه گرفت که اگر ترس کمتری از شکست داشته باشد و صلاحیت خود را بازنگری کند (اگر من نمره کمی در درسی گرفتم، جایی برای جبران وجود دارد و باید تلاش و کوشش خود را مضاعف کنم، از منابع موثق کمک بگیرم و من توانایی جبران دارم)، با این افکار و اعتقادات کم‌کم عملکرد تحصیلی وی بهتر می‌شود، از عاملان مدرسه و والدین بازخورد مثبت می‌گیرد، به صلاحیت خود پی می‌برد، در برابر مسائل و مشکلات تحصیلی مقاومت و سرسختی بیشتری از خود نشان می‌دهد و براین اساس تاب‌آوری تحصیلی وی نیز افزایش می‌یابد. علاوه‌براین شرکت در برنامه آموزش خودشفقتی سبب می‌شود، تا افراد توانمندی روان‌شناختی بیشتر و نگرش مثبت‌تری را به زندگی از خود نشان دهند (فینلای جونز و همکاران، ۲۰۲۱). افراد دارای خودشفقتی با آگاهی از حالت هیجانی و فیزیکی خود زمانی که با شرایط بدی مواجه می‌شوند یا وظیفه مهمی را فراموش می‌کنند، در بیشتر موارد به‌جای اینکه رنج روانی خود را از یاد ببرند و با نامهربانی در مورد خود نظر دهند، ذهنیت خود را به سمت این طرز تفکر تغییر می‌دهند که چگونه می‌توانند در شرایط سخت فعلی، از نقد و بررسی خود دست بردارند و با انجام رفتار سازش‌یافته، با مهربانی و ملایمت از خود حمایت کنند، این شیوه برخورد با امور سبب می‌شود این افراد هیجان‌های مثبت بیشتر و هیجان‌های منفی کمتری را تجربه کنند که این امر در نهایت به افزایش خودکارآمدی در موقعیت‌های مختلف زندگی مانند زندگی تحصیلی منجر می‌شود و این روند نیز به افزایش تاب‌آوری تحصیلی در نزد یادگیرنده می‌انجامد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان می‌دهد، آموزش خودشفقتی بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر معناداری دارد. بدین‌صورت که این مداخله توانسته به افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه منجر شود. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های زیر همسویی دارد:

پورعبدل (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر بهبود بهزیستی اجتماعی یادگیرنده، با یافته افشانی و ایوبی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش شفقت به خود بر کنترل خشم یادگیرنده و با گزارش‌های قدم‌پور و منصور (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر افزایش میزان خوش‌بینی و شفقت به خود یادگیرنده. علاوه بر این لاتز و همکاران (۲۰۲۰)، لاترن و همکاران (۲۰۲۰)، لاترن، بلاث و پارک (۲۰۱۹) و باتیستا و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند، آموزش مفاهیم آن می‌تواند به کاهش استرس، افسردگی و افزایش سلامت روان‌شناختی افراد منجر شود. در تبیین یافته حاضر

می‌توان بیان کرد آموزش خودشفقتی، به دلیل اینکه دانش‌آموز را از نظر روانی در ابعاد مختلف ذهنی آماده می‌کند و از طرفی به دلیل کمک به دانش‌آموزان در مرور رفتار خود، سبب نگه‌داشتن الگوی قدیمی رفتار و اقدام به رفتار جدید می‌شود (لاترن، بلاث و پارک، ۲۰۱۹).

همچنین آموزش خودشفقتی (طی جلسه سوم و چهارم: پذیرش و رویارویی با هیجانات) سبب می‌شود دانش‌آموزان طرز تفکر و رفتار خود را به خودشان شناسایی کرده، شناخت‌ها، احساسات و واکنش‌های خود را به خود ارتجاعی‌تر و منعطف کنند و مهربانی را به خود ترقی دهند. مهربانی با خود نیز با ایجاد بهزیستی درونی سبب ادراک نشاط ذهنی بیشتر در دانش‌آموز می‌شود. در تبیینی دیگر می‌توان گفت آموزش خودشفقتی در دانش‌آموزان کانون توجه را بر افزایش کمک به خود و آرامش فرد در موقعیت‌های گوناگون زندگی قرار می‌دهد (افشانی و ایوبی، ۱۳۹۸). در این آموزش به دلیل اینکه دانش‌آموزان با ارائه تمرین‌های مناسب از جمله تصویرسازی مکان امن و تصویرسازی مکان خودمهربانی بر برخی مشکلات خود فائق آمدند، توانستند در برابر سختی‌ها، با مقاومت بیشتر به ساخت و ترمیم افکار خود بپردازند. همچنین در این جلسات آگاهی به مهربانی در دانش‌آموزان تقویت و همین امر سبب شد دانش‌آموزان در روابط بین‌فردی که با انتقاد یا سرزنش دیگران همراه بود، به خود و دیگران فرصت بیشتری برای جبران و بازسازی مجدد ارتباط براساس اعتماد دوباره بدهند و شفقت به خود را در روابط قوی‌تر کنند؛ بنابراین آموزش خودشفقتی سبب می‌شود تا افراد نگرش مثبت‌تری را نسبت به مشکلات بین‌فردی داشته و ارتباطات گرم‌تری با اطرافیان و اعضای خانواده برقرار کنند. درنهایت همه این عوامل سبب افزایش نشاط ذهنی یادگیرنده می‌شود.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودبودن دامنه تحقیق به یادگیرنده دوره دوم متوسطه شهر تهران، مهارنکردن متغیرهای اثرگذار محیطی، خانوادگی و فردی بر مدرسه‌هراسی یادگیرنده و اجرانشدن مرحله پیگیری اشاره کرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها، مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر پایه‌های تحصیلی، مهار عوامل ذکرشده و برگزاری مرحله پیگیری اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی یادگیرنده دوره متوسطه در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش خودشفقتی به مشاوران آموزشگاه‌های آموزش و پرورش ارائه داده شود تا با به‌کارگیری محتوای این مداخله، برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی یادگیرنده دوره متوسطه گامی عملی برداشته باشند.

## تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی سمیه صفاری بیدهندی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات بود. بدین‌وسیله از مسئولان آموزش و پرورش مناطق منتخب شهر تهران و تمام کسانی که در این پژوهش همکاری کاملی برای اجرای پژوهش داشتند، قدردانی می‌شود.

## منابع

- افشانی، س. ع.، و ایوبی، آ. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر کنترل خشم دانش‌آموزان. *خانواده و پژوهش*. ۱۰۳-۱۲۳، (۳)۱۶.
- امیری، ف.، ویسکرمی، م. ع.، و سپهوندی، ع. م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی تحلیلی شناختی*. ۹(۳۳)، ۴۷-۵۷.
- برغندان، س.، اکبری، ب.، خلعتبری، ج.، و وارسته، ع. (۱۳۹۷). تأثیر شفقت درمانی بر سازش یافتگی و شادزیستی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر. *سلامت روان کودک*. ۵(۲)، ۱۵۳-۱۴۲.
- پورصالح، ع.، نجمه، ح.، و داوودی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن شفقت‌ورز بر علائم اختلال اضطراب اجتماعی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*. ۱۴(۵۶)، ۹۴-۸۳.
- پورعبدل، س. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر بهبود بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*. ۹(۱)، ۵۱-۳۲.
- حق‌بین، ف.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۸). پیش‌بینی نشاط ذهنی براساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۱۶(۳۵)، ۵۲-۲۳.
- خونساری، م.، تاجری، ب.، سرداری‌پور، م.، حاتمی، م.، و حسین‌زاده تقوایی، م. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی شفقت و تئوری انتخاب بر احساس درماندگی آموخته‌شده و خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان. *مجله علوم روان‌شناختی*. ۱۸(۷۳)، ۱۷-۲۷.
- سلطانی‌نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۱۵(۵)، ۵۰-۳۹.
- شاکرمی، م.، لطیفی، ز.، و موسوی، ش. (۱۳۹۸). اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۷(۲)، ۸۷-۷۷.
- شریفی، ف.، مرزیه، ا.، و جناآبادی، ح. (۱۳۹۶). رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*. ۶(۴)، ۹۹-۱۱۹.
- شیخ‌الاسلامی، ر.، و دفترچی، ع. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان براساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله روان‌شناسی*. ۱۹(۲)، ۱۷۴-۱۴۷.
- غفاریان، ح.، و خیاطان، ف. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش درمان مبتنی بر شفقت بر خودپنداره و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول دبیرستان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۹(۱)، ۳۶-۲۶.
- قدم‌پور، ع.، و منصوری، ل. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر افزایش میزان خوش‌بینی و شفقت به خود دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر. *مطالعات روان‌شناختی*. ۱۴(۱)، ۷۴-۵۹.

## References

- Alfonso, S. V., & Lonigan, C. J. (2021). Trait anxiety and adolescent's academic achievement: The role of executive function. *Learning and Individual Differences*, 85, 101-108.
- Batista, R., Cunha, M., Galhardo, A., Couto, M., & Massano-Cardoso, I. (2015). Psychological adjustment to lung cancer: The role of self-compassion and social support. *European Psychiatry*, 30(51), 28-32.
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118.
- Chow, K. M. F. W. K., Tang, W. P. Y., & Leung, A. W. Y. (2020). Resilience-building module for undergraduate nursing students: A mixed-methods evaluation. *Nurse Education in Practice*, 49, 102-108.
- Corlett, J., & McConnachie, T. (2021). Delivering resilience training to pre-registration student nurses in partnership with a reservist military organization: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 97, 104-109.
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594-598.
- Elaine, B. C. J., & Hollins M. (2016). Exploration of a training programme for student therapists that employs compassionate mind training (CMT) to develop compassion for self and others. *The Arts in Psychotherapy*, 22, 5-13.
- Finlay-Jones, A., Strauss, P., Perry, Y., Waters, Z., Gilbey, D., Windred, M., ..., & Lin, A. (2021). Group mindful self-compassion training to improve mental health outcomes for LGBTQIA+ young adults: Rationale and protocol for a randomised controlled trial. *Contemporary Clinical Trials*, 102, 106-110.
- Gatzka, T. (2021). Aspects of openness as predictors of academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 170, 110-117.
- Gaydosh, L., & McLanahan, S. (2021). Youth academic achievement, social context, and body mass index. *SSM-Population Health*, 13, 100-105.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion*. New York: Guilford.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6-41.
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59.
- Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 73, 120-112.
- Lathren, C., Bluth, K., & Park, J. (2019). Adolescent self-compassion moderates the relationship between perceived stress and internalizing symptoms. *Personality and Individual Differences*, 143, 36-41.
- Lathren, C. R., Sloane, P. D., Zimmerman, S., Bluth, K., Silbersack, J., & Wretman, C. J. (2020). Mindful self-Compassion training for nursing assistants in long-term care: Challenges and future directions. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(5), 708-714.

- Leaviss, J., & Uttley, L. (2015). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: An early systematic review. *Psychological Medicine*, 45(5), 927-945.
- Lutz, J., Berry, M. P., Napadow, V., Germer, C., Pollak, S., Gardiner, P., ..., & Schuman-Olivier, Z. (2020). Neural activations during self-related processing in patients with chronic pain and effects of a brief self-compassion training: A pilot study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 304, 111-115.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387-391.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self-Identity*, 2(2), 85-102.
- Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S., & Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence*, 74, 210-220.
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101-105.
- Ros-Morente, A., Mora, C. A., Nadal, C. T., Belled, A. B., & Berenguer, N. J. (2017). An examination of the relationship between emotional intelligence, positive affect and character strengths and virtues. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(1), 63-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008) from ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health. *Journal Personality*, 65(3), 529-565.
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective Measure of Academic Success: Towards the quantification of Resilience*. Retrieved from <https://www.proquest.com>
- Sanderson, B., & Brewer, M. (2017). What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. *Nurse Education Today*, 58, 65-71.
- Sembaring, M., Murwani, D., Pali, M., & Hitipeuw, I. (2021). Measurement model data of academic resilience for students in senior high school of middle seminary. *Data in Brief*, 34, 106-111.
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 794-807.
- Soyas, C. K., & Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and genders predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6(2), 217-226.
- Sylvester, B. D. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction. *Psychology of Sport*



- and Exercise*, 12(5), 533-539
- Tanenbaum, M. L., Adams, R. N., Gonzalez, J. S., Hanes, S. J., & Hood, K. K. (2017). Adapting and validating a measure of diabetes-specific self-compassion. *Journal of Diabetes and its Complications*, 33(10), 1540-1541.
- Vlachopoulos, S.P., & Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 207-222.
- Wang, X., Chen, Z., Poon, K., Teng, F., & Jin, S. (2017). Self-compassion decreases acceptance of own immoral behaviors. *Personality and Individual Differences*, 106, 329-333.
- Watson, A., Dumuid, D., Maher, C., & Olds, T. (2021). Associations between meeting 24-hour movement guidelines and academic achievement in Australian primary school-aged children. *Journal of Sport and Health Science*, S2095-2546(20)30168-X.
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205.

