



## The Effectiveness of Self-Compassion Education on Academic Motivation And Resilience of Students In The Critical Situation of COVID-19

Saeed Moosavipour <sup>\*a</sup>, Fariba Amiri<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Associate Professor, Department Of Psychological Sciences, Faculty Of Humanities, Arak University, Arak, Iran.  
s-moosavipour@araku.ac.ir

<sup>b</sup>Master Of positive Psychology , Arak University, Arak,Iran, faribaamiri1354@gmail.com

### Original Article

Use your device to scan  
and read the article online



### KEYWORDS

Self-Compassion,  
Academic Motivation  
Resilience

Received: 23 April 2024

Accepted: 6 May 2024

### ABSTRACT

This study aimed to determine the effectiveness of self-compassionate training on academic motivation and resilience of the students in the conditions of the Covid-19 crisis. The research was quasi-experimental with a pre-test group and a post-test with a control group. And the tools used in this research were: Harter's academic motivation questionnaire, Connor and Davidson's resilience scale. The data were analyzed using classical independent t and paired t analyzes and SPSS software. The sample consists of two classes of 40 students in the 11th grade in the secondary school of Mahdiyeh city of Karaj, who were studying online in the academic year 2020-2021, and were selected using available sampling method. The results of training on the experimental group after 18 sessions showed an increase in students' resilience, but it did not affect their academic motivation. Based on these findings, it seems that there are various factors in the condition of Covid-19 that occur for various reasons. and has had an impact on the results. Self-compassion should be inculcated on a wider level. Among other things, these trainings can be done comprehensively or independently, on students' parents or school staff. The results of this research can be given to education officials in critical situations like Covid-19

\* Corresponding author. Tel.:

E-mail address: s-moosavipour@araku.ac.ir

Received: ....; Received in revised form: ...; Accepted: ...

Article type:

©Author





## اثربخشی آموزش شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹

سعید موسوی‌پور\*<sup>الف</sup>، فریبا امیری<sup>ب</sup>

<sup>الف</sup> دانشیار، عضو هیات علمی، گروه علوم روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران s-moosavipour@araku.ac.ir

<sup>ب</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی مثبت، دانشگاه اراک، اراک، ایران faribaamiri1354@gmail.com

چکیده	واژگان کلیدی
<p>این پژوهش به منظور تعیین اثر بخشی آموزش شفقت به خود بر میزان انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹ انجام شد. روش پژوهش از نوع شبه تجربی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود و ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر و مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون. داده‌ها با استفاده از آنالیزهای کلاسیک تی مستقل و تی زوجی و نرم افزار SPSS تحلیل شدند. نمونه شامل دو کلاس ۴۰ نفره پایه یازدهم در مدرسه متوسطه دوم مهدیه شهر کرج که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بصورت برخط مشغول به تحصیل بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به دلیل ترک تحصیل و یا تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها، تعدادی حذف شدند و در نهایت در گروه آزمایش ۳۲ نفر و در گروه کنترل ۳۴ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج آموزش بر روی گروه آزمایش پس از ۱۸ جلسه بیانگرافزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان بود اما بر انگیزش تحصیلی آنان تأثیر معناداری نداشت. بر اساس این یافته‌ها به نظر می‌رسد در شرایط کووید-۱۹ عوامل مختلفی وجود دارد که به دلایل گوناگونی رخ داده و بر نتایج تأثیر گذار بوده است. در نتیجه شفقت به خود می‌بایستی در سطحی وسیع‌تر آموزش داده شود. از جمله، این آموزش‌ها می‌تواند به صورت فراگیر و یا مستقل روی والدین دانش‌آموزان و یا کادر آموزشی مدرسه انجام شود. نتایج این پژوهش می‌تواند به مسئولان آموزش و پرورش در شرایط بحرانی مانند کووید-۱۹ کمک کند.</p>	<p>شفقت به خود؛ انگیزش تحصیلی؛ تاب‌آوری</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۷</p>

## ۱- مقدمه

شفقت به خود طبیعی‌ترین رفتار در دنیاست. یک دقیقه به این فکر کنید که اگر انگشتان را ببرید، آن را تمیز و پانسمان کرده و برای خوب‌شدنش تلاش می‌کنید. این همان شفقت ذاتی است؛ اما وقتی سلامت روانی‌مان در خطر است، این واکنش‌ها جای خود را به سه احساس ناخوشایند یعنی سرزنش‌گری، گوشه‌گیری و خودخوری می‌دهند. کلید نجات‌یافتن از این وضعیت، برقراری رابطه‌ایی جدید با خودمان است؛ این رابطه همان شفقت به خود است (گرمر<sup>۱</sup>، ۱۳۹۷).

تعطیلی مدارس و قرنطینه‌کردن خانگی به دلیل شیوع بیماری عفونی و مسری مانند کووید-۱۹ بر روی سلامت جسمی و روانی کودکان و نوجوانان تأثیرگذار است (ونگ، ژانگ، ژائو، ژانگ و جیانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). از یک طرف محدودشدن بچه‌ها در خانه و فعالیت نداشتن آنها در خارج از منزل و از طرف دیگر به وجود آمدن محرک‌های استرس‌زا در منزل مانند ترس طولانی‌مدت مبتلا به کووید-۱۹، افکار ناخوشایند و کسالت، کمبود ارتباط با همکلاسی‌ها، دوستان و معلمان، کمبود فضای مناسب در خانه و در مواردی مشکلات مالی و اقتصادی والدین، می‌تواند اثراتی ماندگار بر سلامت روان کودکان و نوجوانان داشته باشد. در این شرایط، حفظ سلامت روان دانش‌آموزان ضروری است (بروکس، وبستر، اسمیت، وودلند، وسلی، گرینبرگ و روبین<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). بررسی عواملی که منجر به افزایش سلامت روان‌شناسی می‌گردد باعث هدایت بعضی محققین در تمرکز بر قدرت شفقت به خود می‌شود چرا که این امر همراه با ایجاد حسی مثبت‌تر نسبت به خود است (نف و گرمر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷).

با توجه به جمعیت ایران و پژوهش‌های صورت‌گرفته، یکی از شایع‌ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی فراوان آنهاست که در شرایط کنونی، به حد بسیار بالایی رسیده است و این بی‌انگیزگی در زمینه‌های تحصیلی آنها بسیار پیداست (دهستانی اردکانی، منصوری، رضاپور و میرصالح، ۱۳۹۵).

دنیای امروز ما پر از رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی و دشوار است. بلایای طبیعی، بیماری‌ها و سایر رویدادهای استرس‌آور زندگی اجتناب‌ناپذیرند. ما نمی‌توانیم جلوی این اتفاقات را بگیریم و نمی‌توانیم همیشه کنار کودکانمان باشیم و در برابر هر اتفاقی از آنها حمایت کنیم، اما می‌توانیم آنها را به مهارتی مجهز کنیم که به آنها کمک می‌کند تا بتوانند به خوبی با عوامل استرس‌زا مقابله کنند و این رویدادها را پشت‌سر گذارند. این ویژگی، مهارت تاب‌آوری است (میرغفوری، طاهری دمنه و زارع احمدآبادی، ۱۳۹۷ به نقل از موسوی و الوانی، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هرچه انسان به لحاظ تکاملی پیشرفته‌تر باشد، بیشتر و بهتر می‌تواند با خودش و دیگران مشفق باشد، مهربانی کند، رأفت نشان دهد، نوازش کند، دلبسته شود و در این راه حتی خطر کند. آدم‌ها هرچه رشدیافته‌تر باشند، بهتر همدلی می‌کنند، با خود مهربان‌ترند و انسانی‌تر رفتار می‌کنند. روانشناسی معاصر راهی ندارد جز این که به همین سمت‌وسو حرکت کند. این مسیر تازه، اهمیت نوع‌دوستی و مراقبت از خود و دیگران را در سلامت روان سرلوحه اقدامات پژوهشی مداخله‌ای خود قرار داده است. این رویکرد جدید که هم از اصول درمان‌های شناختی بهره‌مند است و هم بر کنترل هیجانات تأکید دارد و موجب می‌شود دانش‌آموزان نگرشی مثبت به خود پیدا کنند، درمان متمرکز بر شفقت<sup>۵</sup> (CFT) است. این رویکرد یک مدل فراتشخیصی است که از چارچوب‌ها و فرآیندهای رایج در درمان شناختی رفتاری کلاسیک برای اداره جریان درمان استفاده می‌کند، ولی مقوله‌هایی کاملاً نوآورانه و بدیع را به جریان کلاسیک افزوده که مستلزم یادگیری مستقل نظریه، پژوهش و کاربرد درمان متمرکز بر شفقت است (گیلبرت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). تکنیک اصلی درمانی CFT آموزش

1. Germer  
2. Wang, Zhang, Zho, Zhang & Jiang  
3. Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg & Rubin  
4. Neff & Germer  
5. compassion-focused therapy  
6. Gilbert

ذهن مشفق است. در این تکنیک به درمانجو مهارت‌ها و خصوصیات شفقت‌ورزی آموخته می‌شود. آموزش ذهن مشفق به درمان‌جویان کمک می‌کند تا الگوهای شناختی و هیجانی مشکل‌ساز خود را تغییر دهند. این درمان مخصوصاً برای درمان افرادی که شرم و خودانتقادگری زیادی دارند و نیز کسانی که در احساس ملایمت و مهربانی با خود یا دیگران مشکل دارند مناسب است. این مشکلات مرتبط با شرم و خودانتقادگری اغلب ریشه در آزاردیدن، تحت‌قلداری قرارگرفتن، نادیده‌انگاری و یا کمبود محبت در خانواده دارد. با استفاده از CFT می‌توان به چنین افرادی آموخت تا در تعامل با خود و دیگران احساس امنیت و ملایمت بیشتری داشته باشند (نف و ونک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). انتشار کووید-۱۹ نه تنها سبب نگرانی‌هایی در ارتباط با سلامت جسمی همگانی شد بلکه سبب بروز تعدادی از بیماری‌های روانشناختی نیز شده است. با توجه به عالم‌گیری این بیماری، بحث آثار روانشناختی این بیماری بر روی بهداشت سلامت روان افراد در سطوح مختلف جامعه از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (لی، ونگ، خو، ژائو و ژو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). از جمله افرادی مستعد اختلالات روانشناختی که سلامت روان آنها ممکن است به خطر افتد دانش‌آموزان هستند و ضروری است تا بتوان با راه‌کارها و تکنیک‌های مناسب روانشناختی، سلامت روان این افراد را حفظ نمود و علی‌رغم مشکلاتی که در سر راهشان هست، یادگیری را انجام دهند.

در مواقع بحرانی که درخواست انتقال به آموزش از راه دور وجود دارد کارکنان و دانش‌آموزان با یک عدم قطعیت مواجه می‌شوند و نیاز دارند که خود را با آن وفق دهند. این در حالی است که دانش‌آموزان دیگر مانند گذشته به آموزش آنها پاسخ و واکنش نشان نمی‌دهند (جلس، لرد، هوپل، چن و مجیا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان تصور می‌کنند که آموزش از راه دور بار بیشتری را نسبت به آموزش حضوری به آنان تحمیل می‌کند و این سنگینی به خاطر مشکلات آنان در درک و فهمیدن درس‌ها است. این مشکل فهمیدن درس‌ها به خاطر تعلیمی است که ارائه آن آسان نبوده به طوری که دانش‌آموزان نمی‌توانند به‌طور کامل آن را درک کنند. علاوه بر بار فهم درس که نیاز به تلاش مضاعف دارد، در طی آموزش از راه دور، دانش‌آموزان به خاطر عدم دسترسی به اینترنت و نیز ابزار حمایتی جهت آموزش از راه دور تحت فشارند و هزینه بالای اینترنت و عدم دسترسی به اینترنت چالش‌هایی هستند که در به‌کارگیری آموزش از راه دور باری بر دوش دانش‌آموزانند (سدیکین و حمیده<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). در اثر تعداد زیادی از بارهای سنگینی که توسط دانش‌آموزان احساس می‌شود انگیزه یادگیری نیرومندی از سوی ایشان نیاز است تا فرآیند یادگیری مؤثر واقع شود (سان، تسای، فینگر، چن و یه<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). شفقت به خود می‌تواند تمرین سودمند خاصی برای دانش‌آموزان باشد زیرا شکست در آن، یک تجربه مشترک بشری است که می‌تواند تسهیلاتی در توانایی آنها در زمینه تلاش‌های علمی‌شان فراهم آورد. فرم صحیح شفقت‌باخود الهام‌بخش افراد در جهت پیشرفت است زیرا بخشی از شفقت به خود شامل تشخیص توجه به اعمالی است که سبب بهبود به‌زیستی می‌شود (نف، ۲۰۰۳). شفقت به خود می‌تواند دانش‌آموزان را به ابزاری مجهز کند که پیمایش در قلمرو علمی را ممکن سازد. مثلاً وقتی نمره بدی می‌گیرند شفقت به خود مانع از آن می‌شود که یک طرح منفی در مورد توانایی‌های علمی‌شان شکل دهند (لری، تیت، آدامز، بتس‌آلن و هنکاک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). حتی زمانی که دانش‌آموزان با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که خارج از کنترل آنهاست شفقت به خود می‌تواند زره‌ای برایشان بسازد که علی‌رغم سختی‌هایی که با آن مواجه‌اند بتوانند بر تحسيلاتشان پافشاری کنند (گرمر و نف، ۲۰۱۳). در مطالعات برینز و چن<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) شفقت به خود بیشتر از عزت نفس در تقویت انگیزش مفید بود. در مطالعاتی که توسط گلدزورثی<sup>۸</sup> (۲۰۱۹) صورت گرفت مشخص شد که شفقت به خود در ایجاد انگیزش تحصیلی مؤثر واقع شده است.

1. Vonk

2. Li, Wang, Xue, Zhao &amp; Zhu,

3. Gelles, Lord, Hoople, Chen &amp; Mejia

4. Sadikin &amp; Hamidah

5. Sun, Tsai, Finger, Chen &amp; Yeh

6. Leary, Tate, Adams, Batts Allen &amp; Hancock

7. Breines &amp; Chen

8. Goldsworthy

در آموزش برخط، تعدادی از دانش‌آموزان، با مشکلات عدیده‌ای از جمله عدم دسترسی به اینترنت، قیمت بالای اینترنت، نداشتن گوشی شخصی و نداشتن آگاهی از نحوه استفاده از فناوری مواجهند و این نابرابری‌ها باعث بدتر شدن اوضاع روحی دانش‌آموزان گردیده که متعاقباً لازم است خود را با شرایط بد پیش‌آمده وفق دهند (سدیکین و حمیده، ۲۰۲۰). در اهمیت تاب‌آوری همین بس که در ضرورت برخورداری از آن، توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده برای خود آسان‌تر شده و فرد در موقعیت‌های دشوار قدرت تمرکز و امید خود را از دست نمی‌دهد و راحت‌تر با تعارضات و مشکلات موجود برخورد می‌کند. به‌علاوه، این پدیده مشخص‌کننده آن است که چرا بعضی افراد علی‌رغم قرار گرفتن در شرایط دشوار موفق می‌شوند اما برخی نه (اسدی، ۱۳۹۱). تحقیق پردز، آپائولازا، فرناندز-روبین، هارتمن و یانز-مارتینز<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) حاکی از آن است که اثرات کووید-۱۹ با کمک تاب‌آوری تعدیل می‌شود و می‌توان برای کاهش اثرات مخرب کووید-۱۹ بر سلامت روان اشخاص از تاب‌آوری کمک گرفت. خود شفقت‌ورزی توانمندی‌هایی در فرد ایجاد می‌کند که به تبع آن قادر است تحمل فرد را بالا برده در نتیجه تاب‌آوری وی را بالا ببرد (کولتس<sup>۲</sup> و گیلبرت، ۲۰۱۲). بنابراین می‌توانیم انتظار داشته باشیم افراد مشفق به خود تاب‌آوری بیشتری داشته باشند (محمدی، یاریگروش و دانش، ۱۳۹۸). آموزش شفقت به خود به عنوان یک روش مؤثر برای افزایش تاب‌آوری پیشنهاد می‌گردد (نوری و شهابی، ۱۳۹۶). لذا این پژوهش با هدف بررسی تعیین اثر بخشی آموزش مبتنی بر خود شفقت‌ورزی بر میزان انگیزش تحصیلی، تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر کرج در شرایط بحرانی کووید-۱۹ انجام شد.

## ۲- روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر به شیوه شبه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر کرج بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل برخط بودند. بعد از هماهنگی لازم و انتخاب نمونه آماری، در نهایت نمونه پژوهش شامل ۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر با دامنه سنی ۱۶ تا ۱۷ سال (که تقریباً اکثر آنان را افراد ۱۶ سال تشکیل می‌داد) که در دو کلاس ۴۰ نفره مشغول به تحصیل بودند، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و هر یک از دو کلاس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. در نهایت، داده‌ها بعد از افت آزمودنی‌ها (گروه آزمایش ۳۲ نفر و گروه کنترل ۳۴ نفر) با استفاده از روش تی مستقل و تی زوجی و نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ تحلیل شد.

**پروتکل درمانی شفقت‌ورزی:** با الهام از پروتکل آموزش شفقت به خود گیلبرت (۲۰۰۹) و با توجه به گذراندن «دوره جامع و کاربردی شفقت درمانی» که طی بیست ساعت با حضور دکتر راضیه ایزدی (عضو هیئت علمی دانشگاه صفاهان) و مطالعه کتاب گرمر (۱۳۹۷) تهیه و اجرا شده است؛ گرچه انتظار آن بود که تعداد جلسات مطابق پروتکل آموزشی گیلبرت، ۸ و یا حداکثر ۱۲ جلسه باشد اما به دلیل شرایط آموزشی و نیز ضرورت آگاهی دانش‌آموزان و ارتباط با آنها، طی ۱۸ جلسه به صورت آنلاین برگزار شد.

گردآوری داده‌ها از طریق پاسخ به پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی هارتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۱)، و مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) بود که به دلیل شرایط حاکم بر کلاس‌ها در کشور و شیوع ویروس کرونا امکان اجرای حضوری پرسشنامه‌ها میسر نبود. از این رو پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت.

1. Paredes, Apaolaza, Fernandez-Robin, Hartmann & Yañez-Martinez

2. Kolts

3. Harter

4. Conner & Davidson

جدول ۱. پروتکل درمانی شفقت‌ورزی، برگرفته از گیلبرت (۲۰۰۷) و گرمر (۱۳۹۷).

جلسه	هدف	محتوی	تمرین
۱	آشنایی بیشتر اولیه با دانش‌آموزان	جلسه توضیحی، مروری بر ساختار جلسات، آشنایی با مفهوم کلی شفقت با خود	--
۲	آشنایی با مفهوم پذیرش	آگاهی از افکار و احساسات متناقض و پذیرش بی‌چون‌وچرای آن‌ها	تمرین توجه آگاهی برای پی بردن به افکار و احساسات متناقض خود
۳	آشنایی با افکار و رفتار خودانتقادگر	بررسی نوع برخورد اعضا با خود (سبک انتقادگر و یا شفقت‌گر)، پذیرش حقیقی احساسات بدنی	تمرین توجه آگاهی برای شنیدن صداهای اطراف
۴	درک و توانایی تحمل شرایط دشوار	یافتن پناهگاهی برای توجه آگاهی (لنگرگاه)	تمرین جستجوی لنگرگاه ذهن با گوش دادن به صداهای اطراف و یا قدم زدن و یا تنفس
۵	آشنایی با فواید ذهن‌آگاهی	تعریف ذهن‌آگاهی در قالب لغت، ذکر فواید ذهن‌آگاهی	تمرین کشمش‌خوردن با حضور ذهن
۶	آشنایی با طریقه پذیرش هیجانات مشکل‌ساز	روبرو شدن با هیجانات مشکل‌ساز، توضیح رابطه هیجان‌ها با روح و جسم	تمرین نرمش، پذیرش، عشق‌ورزی با بدن
۷	برچسب‌زنی هیجان‌ها	با برچسب زنی روی هیجان‌ها و انتخاب نام‌ها بهتر می‌توانیم در کنار آنها بمانیم. یافتن اسم برای احساسات.	برچسب‌زدن به هیجان‌ها در زندگی روزمره بر اساس لیست معرفی شده به آنان
۸	آشنایی با مقوله‌های شفقت به خود	تعریف شفقت به خود و معرفی ۶ زیر مقوله آن	تمرین مؤلفه‌های شفقت‌ورزی
۹	آشنایی با طرحواره‌های آسیب‌زا	معرفی سه دشمن مهم شفقت: خودسرزنشگری، شرم و کمال‌گرایی. شناسایی طرحواره‌های آسیب‌زا و بررسی عوامل مؤثر در زندگی هر فرد از کودکی تا کنون که منجر به ایجاد آنها شده است	بررسی اتفاقاتی در زندگی شخص، که منجر به ایجاد طرحواره‌های آسیب‌زا در وی شده است.
۱۰	آشنایی با رفتار و افکار خودانتقادگر	بررسی نوع برخورد مراجع با خود (سبک انتقادگر یا شفقت‌گر)، معرفی سیستم‌های تنظیم هیجان و نحوه تعامل آنها با هم (سیستم دفاع و تهدید، سیستم انگیزش، و سیستم امنیت)	مروری بر جلسات گذشته
۱۱	آشنایی با مؤلفه‌های شفقت و آموزش آنها	توضیح مؤلفه‌های شفقت: حساسیت به رنج، همدردی، همدلی، قضاوت نکردن، تحمل پریشانی، انگیزه مراقبت از بهزیستی.	بررسی شخصیت خود به عنوان فرد باشفقت یا بدون شفقت
۱۲	آشنایی با ویژگی‌های فرد مهربان و بررسی انواع شفقت	آموزش ویژگی‌های فرد مهربان همچون خردمند بودن، شجاعت، حساسیت به رنج، تحمل پریشانی، همدردی، همدلی و مراقبت از سلامتی (بهزیستی). انواع شفقت: شفقت نسبت به ذهن، شفقت نسبت به خود و شفقت به دیگران	بررسی افراد دوروبر به منظور یافتن ویژگی‌های یک فرد مهربان

آشنایی با ده چالش برای لزوم داشتن شفقت :

۱۳	توضیح ضرورت شفقت به خود	مغز قدیم و مغز جدید، مغز جدید، خودآگاهی، انسان بودن، وابستگی و روابط متقابل، عدم شباهت و وجود تفاوت‌های فردی بین ما، وجود یکسری روابط تنش‌زا، تراژدی‌های زندگی، اخلاقیات بایدها و نبایدها، گرایش انسان‌ها
۱۴	ایجاد احساسات خوشایند	آموزش مهربانی با ذهن از طریق تجربه حسی مهربانانه و تصویرپردازی مهربانانه و استفاده از آن‌ها در مواقع لزوم
۱۵	آشنایی با مسیرهای شفقت به خود	معرفی ۵ مسیر شفقت به خود از راه: ۱. جسم، ۲. روان، ۳. احساس و هیجان، ۴. رابطه، و ۵. معنویت
۱۶	آشنایی با مهارت‌های شفقت به خود	آموزش مهارت‌های شفقت به خود: توجه مهربانانه، استدلال مهربانانه، درک مهربانانه، احساس مهربانانه، رفتار مهربانانه.
۱۷	آشنایی با رفتار شفقت ورز	بررسی ویژگی‌های رفتار مهربانانه در حیطه‌های: ۱. نوازش، ۲. فرصت‌دهی و هماهنگی، ۳. ساختاردهی، و ۴. چالش
۱۸	مرور مباحث آموزش داده‌شده	مروری بر مباحث قبلی و تشکر از دانش‌آموزان و ارسال فرم‌های پس‌آزمون جهت پاسخ‌دهی

**مقیاس انگیزش تحصیلی:** پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ عبارت و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار به شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱)، یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در بر داشته باشد. از آنجا که در بسیاری از موضوع‌های تحصیلی، هم انگیزه‌های درونی و هم بیرونی نقش دارند، لپر، کورپوس و آینگار<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرد.

طیف پاسخ‌های این پرسشنامه براساس طیف لیکرت<sup>۲</sup> است که از یک تا پنج نمره‌گذاری شده است. بر اساس این مقیاس هیچ وقت=۱، به ندرت=۲، گاهی اوقات=۳، اکثر اوقات=۴، و تقریباً همیشه=۵ است. البته این نمره‌گذاری در عبارت‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ معکوس است (هیچ وقت=۵، به ندرت=۴، گاهی اوقات=۳، اکثر اوقات=۲، و تقریباً همیشه=۱). برای محاسبه نمره نهایی، امتیاز عبارت‌ها با هم جمع می‌شود.

هارتر (۱۹۸۱) ضرایب پایانی پاره مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ای ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. در پژوهش بحرانی (۱۳۸۸) پایایی آزمون با استفاده از روش بازآزمایی به عمل آمده از ۲۰۸ آزمودنی بعد از ۶ هفته، همبستگی مثبت

1. Lepper, Corpus & Iyengar

2. Likert spectrum

بالایی ( $p > 0.001$ ,  $r = 0.74$ ) را بین دو مرحله اجرای آزمون نشان داد. همچنین در پژوهش ظهیری‌ناو و رجبی (۱۳۸۸) مقدار آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

روایی پیش‌بین مقیاس هارتر از طریق همبستگی معنی‌دار بین انگیزش درونی با گزارش‌های معلم از انگیزش درونی تأیید شد. همچنین بین انگیزش درونی و بیرونی و نیز پاره‌مقیاس‌های آن و دو شاخص عینی پیشرفت تحصیلی از جمله نمره‌های درسی و نمونه‌های پیشرفت تحصیلی، همبستگی معناداری به دست آمد. تحلیل عوامل مقیاس اصلاح‌شده هارتر را لپر و همکاران (۲۰۰۵) انجام دادند و نشان دادند که برای انگیزش درونی، راه‌حل تک عاملی مناسب‌ترین گزینه است. بارهای عاملی هر یک از سؤال‌ها در تحلیل ۰/۴۰ یا بیشتر به دست آمد.

**مقیاس تاب‌آوری:** این پرسشنامه را کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ۶ گروه، جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روانپزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر، و دو گروه از بیماران استرس پس از سانحه انجام شده است. تهیه‌کنندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی قادر به تفکیک افراد تاب‌آور از غیر تاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی بوده و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد. پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون ۲۵ بار دارد که در مقیاس لیکرت بین صفر (کاملاً نادرست) و پنج (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود.

نمره‌گذاری گزینه‌ها در این مقیاس بدین شرح است: کاملاً نادرست=۰، به ندرت=۱، گاهی درست=۲، اغلب درست=۳، و همیشه درست=۴. بنابراین طیف نمرات آزمون بین صفر تا ۱۰۰ قرار دارد. نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است. نتایج تحلیل عاملی حاکی از آن است که این آزمون دارای پنج عامل تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی/تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی است.

کانر و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله چهار هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است.

این مقیاس در ایران توسط محمدی، جزایری، رفیعی، جوکار و پورشهباز (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است. برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش کرده است. نمرات مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا<sup>۱</sup> همبستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس اداره‌شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان<sup>۲</sup> همبستگی منفی معناداری داشتند، که این نتایج حاکی از اعتبار همزمان این مقیاس است.

نمرات مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون در هنگام شروع آزمایش و همچنین هنگام خاتمه با نمرات مقیاس تجربه جنسی آریزونا<sup>۳</sup> همبستگی معناداری نداشت. این مطلب حاکی از اعتبار افتراقی آزمون است.

برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر عبارت با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عامل بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هنگام را با نمره کل به جز عبارت ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس عبارات مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی عبارات دو شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت<sup>۴</sup> محاسبه شدند. مقیاس KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عامل را نشان دادند.

1. Kobasa hardiness scale

2. Sheehan stress

3. Arizona Sexual Experiences Scale

4. Kervit Bartlett test

## ۳- یافته‌ها

برای بررسی اثر اثربخشی آموزش شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹ از آزمونهای تی مستقل و تی زوجین استفاده شد و نتایج به تفکیک هر متغیر به ترتیب ارائه می‌شود. همانطور که اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد سطح معنی‌داری مقدار  $F$  به‌دست آمده در مورد تفاوت شیب خطوط رگرسیون نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش تحصیلی، بین گروه‌های آزمایش و کنترل کمتر از  $0/05$  است. بنابراین شیب خطوط رگرسیون این نمرات بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری نداشته و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید نمی‌شود. لذا مجاز به استفاده از آزمون آنالیز کواریانس نیستیم، بنابراین از آزمون‌های کلاسیک مانند تی مستقل و تی زوجی تغییرات پس‌آزمون با پیش‌آزمون تجزیه و تحلیل شده است.

جدول ۲. تحلیل واریانس برای بررسی همگنی شیب‌های خطوط رگرسیون نمرات انگیزش تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل

منبع تأثیرات	SS	Df	MS	F	P
گروه × پیش‌آزمون انگیزش تحصیلی	۱۰۹۱۷/۷	۲	۵۴۵۸/۸	۴۶/۳	<0/001
خطا	۷۴۲۷/۴	۶۳	۱۱۷/۹		
کل	۷۷۷۸۳۶/۰	۶۶			

نتایج تحلیل با آزمون تی مستقل و تی زوجی: برای این منظور میانگین و انحراف معیار میزان انگیزش تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از مداخله در جدول ۳ و جدول ۴ خلاصه شده است. نتایج نشان داد که میزان انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش بعد از مداخله  $0/8$  واحد افزایش و در گروه کنترل بعد از مداخله انگیزش تحصیلی  $1/56$  واحد کاهش می‌یابد. از نظر آماری تغییرات انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل بعد از مداخله معنادار نیست ( $p=0/70$  و  $p=0/37$ ). بین دو گروه ابتدای مطالعه قبل از مداخله اختلاف معنادار مشاهده نشد، اما برای آنالیز حساسیت اختلاف قبل و بعد در دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین دو گروه اختلاف معناداری از نظر تغییرات انگیزش تحصیلی وجود ندارد ( $p=0/38$ )، یعنی خود شفقت‌ورزی بر میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار ندارد.

جدول ۳. اثربخشی خودشفقت‌ورزی بر میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹

گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله	P value درون گروه
آزمایش	۱۰۹/۱۴±۶/۷	۱۱۰/۱۷±۴/۶	0/70
کنترل	۱۰۵/۹ ± ۱۴/۹	۱۰۳/۱۵±۹/۵	0/37
P value بین گروه	0/25	0/11	

جدول ۴. میانگین اختلاف قبل و بعد از خودشفقت‌ورزی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹

گروه	میانگین اختلاف (قبل - بعد)	SD
آزمایش	۰/۷۹	۱۱/۹۹
کنترل	-۱/۵۶	۹/۸۳
P value بین گروه	۰/۳۸	

همچنین در ادامه بررسی‌ها اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری مقدار  $F$  به‌دست آمده در مورد تفاوت شیب خطوط رگرسیون نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تاب‌آوری، بین گروه‌های آزمایش و کنترل کم‌تر از  $0/05$  است. بنابراین شیب خطوط رگرسیون این نمرات بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری داشته و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید نمی‌شود. لذا مجاز به استفاده از آزمون آنالیز کواریانس نیستیم، بنابراین از آزمون‌های کلاسیک مانند تی مستقل و تی زوج تغییرات پس‌آزمون با پیش‌آزمون تجزیه و تحلیل شده است.

جدول ۵. تحلیل واریانس برای بررسی همگنی شیب‌های خطوط رگرسیون نمرات تاب‌آوری بین گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تأثیرات	SS	Df	MS	F	P
گروه × پیش‌آزمون تاب‌آوری	۷۵۰۵	۲	۳۷۵۲/۶۶	۵۲/۹۴	<0/001
خطا	۴۴۶۵/۵	۶۳	۷۰/۸۸		
کل	۲۹۰۴۳۱/۰	۶۶			

نتایج تحلیل با استفاده از آزمون تی مستقل و تی زوجی: برای این منظور میانگین و انحراف معیار میزان تاب‌آوری در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از مداخله در جدول ۶ و جدول ۷ خلاصه شده است. نتایج نشان داد که میزان تاب‌آوری در گروه کنترل بعد از مداخله  $0/9$  واحد کاهش و در گروه آزمایش بعد از مداخله میزان تاب‌آوری  $4/12$  واحد افزایش می‌یابد. از نظر آماری تغییرات میزان تاب‌آوری در گروه کنترل بعد از مداخله معنادار نیست ( $p=0/54$ )، ولی در گروه آزمایش معنادار است ( $p=0/008$ ). بین دو گروه ابتدای مطالعه قبل از مداخله اختلاف معنادار مشاهده شد. برای این منظور اختلاف قبل و بعد در دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین دو گروه اختلاف معناداری از نظر تغییرات میزان تاب‌آوری وجود دارد ( $p=0/02$ )، یعنی خودشفقت‌ورزی بر میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است.

جدول ۶. تعیین اثربخشی خود شفقت‌ورزی بر میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹

گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله	P value درون گروه
کنترل	۶۶/۱۴±۷/۰	۶۵/۱۵±۸/۴	۰/۵۴
آزمایش	۵۹/۹ ± ۱۲/۴	۶۴/۱۱±۱/۵	۰/۰۰۸
P value بین گروه		۰/۰۴	۰/۶۰

جدول ۷. میانگین اختلاف قبل و بعد از خودشفقت‌ورزی در میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹

گروه	میانگین اختلاف (قبل - بعد)	SD
کنترل	-۰/۹۴	۱/۵۴
آزمایش	۴/۱۲	۱/۴۵
P value بین گروه		۰/۰۲

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹ دانش‌آموزان پایه یازدهم شهر کرج انجام گرفت. یکی از نتایج حاصل از پژوهش حاضر، عدم تاثیر آموزش شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹ است ( $p=0/38$ ). به عبارت دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که در شرایط بحرانی مانند کووید-۱۹ دانش‌آموزانی که آموزش شفقت به خود را دیده‌اند، نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل، انگیزش تحصیلی بیشتری نداشتند.

یافته‌های پژوهش‌های پینتریچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، پنتریچ و اسپانک<sup>۲</sup> (۱۹۹۶)، برینز و چن (۲۰۱۲)، نف و گرم (۲۰۱۷)، نف (۲۰۰۳) و گلدورثی (۲۰۱۹) حاکی از آن است که شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و معناداری دارد. اگرچه در مطالعات گلدورثی (۲۰۱۹) بیان شد که نداشتن شفقت به خود لزوماً به معنای انگیزش تحصیلی پایین نیست و نیز بیان داشت که دانشجویانی که عملکرد تحصیلی بالایی داشتند لزوماً در شفقت به خود نمره بالاتری نگرفتند.

اگرچه یافته‌های بالا به این موضوع مهر تأیید می‌زند که به خاطر خودشفقت‌ورزی، افراد نسبت به خودشان مهربان‌ترند و اگر هم با مشکلی در راه تحصیل مواجه شوند، آنها آگاه‌ترند که مشکلات بخشی از تجربیات مشترک بشر است و نیز نسبت به احساسات منفی‌شان ذهن آگاه‌ترند و همچنین قادر هستند که مشکلات تجربه‌شده در این راه را به عنوان شانس برای یادگیری

1. Pintrich

2. Schunk

و فرصتی برای رشد ببینند به جای اینکه ارزش خود را زیر سؤال ببرند. بنابراین به یادگیری، به خاطر خودش علاقه‌مندند. راه‌های زیادی برای تبیین یافته‌های این پژوهش وجود دارد. البته حضور فعال دانش‌آموزان گروه آزمایش در کلاس درس و نحوه شرکت دانش‌آموزان کلاس آزمایشی در انجام تکالیف درسیشان، همچنین حضور کلیه این دانش‌آموزان در جلسات آموزشی در قبل و بعد از تعطیلات رسمی نوروز و عدم حضور دانش‌آموزان گروه کنترل در کلاس‌های آموزشی مدرسه در همان جلسات، بیانگر تأثیر آموزش شفقت‌ورزی بر انگیزش تحصیلی بود اما از آنجا که آزمون‌های سنجش انگیزش تحصیلی به صورت پس‌آزمون، فقط یک بار، آن هم در پایان جلسات صورت گرفت معیار سنجش کاملی برای تأثیر بر روی این متغیر نبود و اگر حداقل در بین جلسات (یعنی پس از گذشت چند جلسه) نیز نظرسنجی می‌شد می‌توانست اطلاعات مفیدتر و معتبری ارائه دهد زیرا شاید شرایط زمان پرکردن فرم‌ها به گونه‌ای بوده که در آن لحظات بر انگیزش تحصیلی آنان بی‌اثر نبوده است.

با توجه به نتایج پس‌آزمون‌ها بر بی‌تأثیر بودن اثر شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش، می‌توان آن را چنین بررسی کرد که در مورد انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تنها توجه به عوامل فردی و روانشناختی کافی نیست بلکه در این زمینه باید به مجموعه‌ای از عوامل خانوادگی، اجتماعی، آموزشگاهی و فردی توجه نمود. تحقیقات حاکی از آن است که عوامل آموزشگاهی و عوامل اجتماعی با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد. یکی از تأثیرات شفقت به خود بر انگیزش تحصیلی از طریق ارائه راهبردهای مقابله‌ای مؤثر هنگام مواجهه با تنیدگی‌های تحصیلی و یا مشکلاتی است که دانش‌آموزان در راه تحصیل با آنها روبه‌رو می‌شوند.

برخی یافته‌ها بیانگر آن است که بین افسردگی و استرس و انگیزش تحصیلی یک رابطه معکوس معنادار وجود دارد. بنابراین جای شگفتی نیست که عاملی که افسردگی و استرس را افزایش می‌دهد (در اینجا کووید-۱۹)، انگیزش را کاهش دهد.

در شرایط کووید-۱۹ مشکلات دانش‌آموزان بیش از مشکلات تحصیلی بوده و این مشکلات خارج از کنترل پژوهشگر بود. اگرچه تحقیقات فزری<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) نیز در شرایط کووید-۱۹ صورت گرفت و تأثیر شفقت‌ورزی بر انگیزش تحصیلی معنادار بود اما عوامل فرهنگی متفاوتی ممکن است بر قدرت این تأثیر، دخالت داشته باشد.

شرایط خانوادگی و شرایط محیطی از جمله مسائلی است که می‌تواند تأثیر بسیاری بر انگیزش تحصیلی داشته باشد. عوامل کلی و فضای کلی مدرسه که در آموزش مجازی هم خود را نشان می‌دهد از جمله شرایطی است که بسیار تأثیرگذار است و جزء متغیرهایی است که خارج از کنترل پژوهشگر بوده است. به‌طور مثال، افزایش تعارض والدین با یکدیگر و با فرزندان، در شرایط بحرانی کووید-۱۹، خود مؤلفه‌ای است که بر انگیزش تحصیلی، تأثیرگذار است. به بیان دیگر، این آموزش تنها در یک کلاس اجرا شد و فضای کلی مدرسه و سایر معلمان و یا کادر مدرسه تحت آموزش شفقت‌ورزی قرار نگرفتند. غیر از اینها ویژگی‌های اختصاصی دانش‌آموزان بود که باز هم خارج از کنترل بود به عنوان مثال دانش‌آموزان کمال‌گرا ممکن است مقاومت زیادی در مقابل شفقت به خود نشان دهند. به هر حال، گاهی این راهکارها به تنهایی برای بهبود دانش‌آموزان کافی نیست بلکه دانش‌آموزان باید برای به‌کارگیری این راهکارها از انگیزه و علاقه لازم نیز برخوردار باشند.

در تبیین فرضیه دوم پژوهش یعنی اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان در شرایط بحرانی کووید-۱۹ نتایج نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری از نظر تغییرات میزان تاب‌آوری وجود دارد ( $p=0/02$ ).

1. Fazri

یافته‌های پژوهشی مربوط به این فرضیه با یافته‌های اسدی (۱۳۹۱)، برنیز و چن (۲۰۱۲)، نف، هسیه و دجیترات (۲۰۰۵)، محمدی، یاریگروش و دانش (۱۳۹۸)، نف، کرک پاتریک و رود<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، بهرامیان و همکاران (۱۳۹۹)، موسوی و الوانی (۱۳۹۸)، نوری و شهابی (۱۳۹۶)، و یزدانی و مومنی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

در مقایسه تطبیقی، یافته‌های این پژوهش با تمام یافته‌ها و نتایج پژوهشگران دیگر همخوانی دارد. در پژوهش انجام‌شده، وضعیت تاب‌آوری گروه آزمایش افزایش چشمگیری داشته است که البته می‌توان گفت همراه‌شدن این آموزش با سایر مسائل پیش‌آمده در محیط کووید-۱۹ از جمله محدود شدن در منزل، سختی‌های مکرر دیگر که در محیط زندگی شان رخ داده و نیز همزمان شدن آموزه‌های ارایه شده با آموزش‌هایی که از طریق جامعه و یا صدا و سیما کسب کرده‌اند در این افزایش بی‌تأثیر نبوده است. اما با توجه به این که این شرایط محیطی برای گروه کنترل نیز وجود داشته است پس از گذشت این مدت نه تنها تاب‌آوری آنها از محیط تأثیر نگرفته بلکه کمتر هم شده بود که این می‌تواند دلیلی بر نقش مؤثر پروتکل آموزشی باشد که تأثیرات زیادی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان گذاشته است. در هر حال اگر چه ویژگی‌های شخصیتی از جمله عوامل درون‌فردی مؤثر بر تاب‌آوری است اما همزمانی آموزش مبتنی بر شفقت‌ورزی با شرایط محیطی تأثیر خود را گذاشته است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بوده که می‌توان ارائه آموزش شفقت‌ورزی به صورت مجازی را نام برد. محدودیت دیگر مطالعه کنونی این است که تمام شرکت‌کنندگان دختر بودند.

با توجه به این که این پژوهش تنها در میان دانش‌آموزان دختر انجام شده است، مطالعات باید در جستجوی دوباره محاسبه نمونه متعادل جنسیتی باشند تا با اطمینان بتوانند نتایج را تعمیم دهند. تلاش‌های دوباره با شرکت‌کنندگانی مشابه اینها اما مذکر می‌تواند نتایج این تحقیقات و اطلاعاتش را به گروه مذکر دانش‌آموزان هم اشاعه دهد. آزمون‌های پیگیرانه جهت بررسی و پیگیری ماندگاری اثرات این آموزش انجام شود. در شرایط بحرانی، لازم است علاوه بر دانش‌آموزان، والدین آنها هم جهت کسب نتایج بهتر تحت آموزش شفقت به خود قرار گیرند. بنابراین به پژوهشگران توصیه می‌شود با توجه به این که تحقیقات بر روی شفقت به خود بسیار جدید است کارهای اساسی بیشتری لازم است تا مشخص شود در زمان‌های مختلف خصوصاً در بحران‌ها چگونه عمل می‌کند.

با توجه به تحقیقات محدودی در شفقت به خود در بافت‌های فرهنگی گوناگون صورت گرفته است (بلوث، کمپو، فوبچ و گیلورد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین باید این تحقیقات در تنوع فرهنگی گوناگون صورت پذیرد زیرا ارزش‌های فرهنگی بایستی مد نظر قرار گیرد. توصیه دیگر اینکه انجام تحقیقات بیشتری در مورد تأثیر سایر عوامل درون‌فردی در تحقیقات علمی مهم است. مطالعات بیشتری می‌تواند انجام شود تا بدانیم سطح شفقت به خودی که توسط والدین ایجاد می‌شود نسبت به شفقت به خودی که در بزرگسالی و توسط اطرافیان صورت می‌گیرد چقدر تفاوت دارد. همچنین پیشنهاد می‌شود یک واحد درسی به اسم شفقت‌ورزی تنظیم شود و روانشناسان کارآزموده به صورت برخط آن را آموزش داده تا برنامه‌هایی ایجاد کنند که اجازه دهد نوجوانان بر ناملایمات غلبه کرده و به خود شفقت ورزند.

## ۵- ملاحظات اخلاقی

1. Neff, Kirkpatrick & Rude

2. Bluth, Campo, Futch & Gaylord

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

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

## حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

## مشارکت نویسندگان

هر دو نویسنده در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر بوده‌اند.

## تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

## ۶- منابع

- اسدی، الهه؛ جاویدی، حجت اله و قاسمی، نوشاد (۱۳۹۴). رابطه تعارض والد - نوجوان، تاب‌آوری با مشکلات - روان‌شناختی نوجوانان مقطع دوم و سوم راهنمایی در مناطق چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱(۱)، ۷۵-۹۶. <https://doi.org/10.22051/psy.2015.1794>
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۱)، ۵۱-۷۲. <https://doi.org/10.22051/psy.2009.1591>
- بهرامیان، جاسم؛ سامی، عباس و حاج‌خدادادی، داود (۱۳۹۹). اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر خود شفقت‌ورزی بر شادزیستی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر. *رویش روان‌شناسی*، ۵۲(۹)، ۱۲۹-۱۳۸. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1399.9.7.12.7>
- دهستانی‌اردکانی، فاطمه؛ منصور، سیروس و رضایورمیر صالح، یاسر (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان / اولین همایش ملی تازه‌های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران. <https://civilica.com/doc/646498>
- ظهیری‌ناو، بیژن و رجبی، سوران (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. *دانشور رفتار*، ۱۶(۳۶) (ویژه مقالات علوم تربیتی ۱۲)، ۶۹-۸۰. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120643>
- گرم، کریستوفر. (۲۰۰۹). *مسیر توجه آگاهی تاشفقت با خود* (آ. پ. ح. نوری، مترجم). نشر ارجمند.
- محمدی، شهناز؛ یاریگرو، محیا و دانش، علیرضا (۱۳۹۸). رابطه‌ی شفقت به خود، تاب‌آوری و رفتارهای پرخطر در نوجوانان - دومین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی. <https://civilica.com/doc/1035656>

محمدی، مسعود؛ جزایری، علیرضا؛ رفیعی، امیرحسین؛ جوکار، بهرام و پورشهباز، عباس. (۱۳۸۵). بررسی عوامل تاب آور در افراد در معرض خطر سو مصرف مواد مخدر. پژوهش های نوین روانشناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز)، ۱(۲-۳).

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=57747>

موسوی، سیدعلیرضا و الوانی، جمال الدین (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین تعارض کار و خانواده و تاب‌آوری با خود شفقت‌ورزی پرستاران. مدیریت پرستاری، ۸(۳)، ۵۲-۶۰.

<http://ijnv.ir/article-1-685-en.html>

نوری، حمیدرضا و شهبابی، بهاره (۲۰۱۷). اثربخشی آموزش شفقت با خود بر افزایش تاب‌آوری مادران دارای فرزند مبتلا به اتیسم. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۸(۳)، ۱۱۸-۱۲۶.

[http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article\\_538049.html](http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article_538049.html)

یزدانی، محمدرسول و مومنی، خدامراد (۱۳۹۵). نقش سبک زندگی و تاب‌آوری در پیش بینی سلامت روان و خود شفقت‌ورزی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه در سال ۱۳۹۳. تحقیقات بالینی در علوم پیراپزشکی، ۵(۲)، ۱۱۵-۱۲۴.

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=286374>

Asadi, E., Javidi, H. A., & Ghasemi, N. (2015). [The Relationship between adolescent-parent conflict, resiliency with adolescent psychological problems Second and third level education in four areas of the city Shiraz (Persian)]. *Journal of Psychological Studies*, 11(1), 75-96. [<https://doi.org/10.22051/psy.2015.1794>]

Bahramian, J., Sami, A., & Hajkhodadadi, D. (2020). [The effectiveness of self-compassion treatment on happiness and resiliency of students with high-risk behaviors (Persian)]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 9(7), 129-138. <http://frooyesh.ir/article-1-2043-en.html>

Bahrani, M. (2009). [The study of validity and reliability of harter's scale of educational motivation (Persian)]. *Journal of Psychological Studies*, 5(1), 51-72. [<https://doi.org/10.22051/psy.2009.1591>]

Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 840-853. [<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0567-2>]

Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143. [<https://doi.org/10.1177/0146167212445599>]

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)]

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82. [<https://doi.org/10.1002/da.10113>]

Dehestani Ardakani, F., Mansouri, S., & Rezapour Mirsaleh, Y. (1395). [Factors affecting students' educational motivation (Persian)]. *The first national conference on educational novelties in the Iranian educational system*. <https://civilica.com/doc/646498>

Fazri, D. (2020). [The effect of self-compassion on learning motivation of senior high school students

- in Indonesia while distance learning during the covid-19 pandemic (Persian)]. *Southeast Asia Millennial Conference Proceeding*, Malaysia.
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. [<https://doi.org/10.3390/educsci10110304>]
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of clinical psychology*, 69(8), 856-867. [<https://doi.org/10.1002/jclp.22021>]
- Germer, C. K., & Salzberg, S. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Publications.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41. [<https://doi.org/10.1111/bjc.12043>]
- Goldsworthy, S. (2019). A qualitative exploration of the connections among quality of relationships with parent (s), self-compassion, and academic motivation in young adults. <http://hdl.handle.net/10464/14495>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300. [<https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>]
- Kolts, R. L. (2012). *The compassionate-mind guide to managing your anger: Using compassion-focused therapy to calm your rage and heal your relationships*. New harbinger Publications.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, 92(5), 887. [<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>]
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184. [<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>]
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active Weibo users. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2032. [<https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>]
- Mohammadi, M., Jazayeri, A., Rafiee, A. H., Jokar, B., & Pourshahbaz, A. (1385). [Evaluation of resilience factors in people at risk of drug abuse (Persian)]. *Journal of Modern Psychological Researches*, 1(2-3), -. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=57747>
- Mohammadi, S., Yarigaravesh, M., & Danesh, A. (1398). [The relationship between self-compassion, resilience and risky behaviors in adolescents (Persian)] *2nd National Conference on Social Harms 2019*. <https://civilica.com/doc/1035656>
- Mosavi, A., & Alvani, J.-e.-d. (2019). [Investigating the relationship between work-family conflict and resilience with nurses' self-compassion (Persian)]. *Quarterly Journal of Nursing Management*, 8(3),

- 52-60. <http://ijnv.ir/article-1-685-en.html>
- Neff, K., & Germer, C. (2017). *The Oxford handbook of compassion science* (E. Seppala, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty, Eds.). Oxford University Press.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. [<https://doi.org/10.1080/15298860309027>]
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287. [<https://doi.org/10.1080/13576500444000317>]
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139-154. [<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>]
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50. [<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>]
- Nuri, H. R., & Shahabi, B. (2017). [The effectiveness of self-compassion training on increase of mothers' resiliency with autistic children (Persian)]. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 18(3), 118-126. [http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article\\_538049\\_en.html](http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article_538049_en.html)
- Paredes, M. R., Apaolaza, V., Fernandez-Robin, C., Hartmann, P., & Yañez-Martinez, D. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on subjective mental well-being: The interplay of perceived threat, future anxiety and resilience. *Personality and Individual Differences*, 170, 110455. [<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110455>]
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104. [<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>]
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Sadikin, A., & Hakim, N. (2019). Interactive media development of e-learning in welcoming 4.0 industrial revolution on ecosystem material for high school students. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Biologi*, 5(2), 131-138.
- Sadikin, A., & Hamidah, A. (2020). Pembelajaran daring di tengah wabah covid-19 (Online learning in the middle of the COVID-19 pandemic). [<https://doi.org/10.22437/bio.v6i2.9759> ]
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202. [<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>]
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The lancet*, 395(10228), 945-947. [[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)]

Yazdani, M. R., & Momeni, K. M. (1395). [The role of lifestyle and resilience in predicting mental health and self-compassion of Razi University students of Kermanshah in 1393 HS (Persian)]. *Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences*, 5(2), 115-124. <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=286374>

Zahiri naw, B., & Rajabi, S. (2009). [The study of variables reducing academic motivation of persian language and literature students (Persian)]. *Teaching and Learning Research*, 7(1), 69-80. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120643>.