



Comparing the Effectiveness of Motivational Self-regulation Strategies and Self-compassion Training on Resilience Students with low Academic Performance

Hessam Pourshalchi¹, Masoumeh Azmoudeh^{2*}, Seyed Davoud Hosseininasab³

1- PhD Student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

3- Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Corresponding Author: Masoumeh Azmoudeh, Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Email:mas_azemod@yahoo.com

Received: 23 Aug 2023

Accepted: 6 Oct 2023

Abstract

Introduction: Resilience is the ability of people to effectively adapt to the environment exposed to dangerous factors. The purpose of this research was to compare the effectiveness of teaching self-regulation strategies, motivation, and self-compassion on the resilience of male secondary school students with low academic performance.

Methods: The research method was semi-experimental with a pre-test, and post-test design with a control group. The subjects of the research included 90 students of the 11th grade of boys' high schools with low academic performance in Tabriz in the academic year of 1402-1401, which were selected by cluster random method and randomly placed in each of the experimental and control groups. The first group received a training course on self-regulating motivational strategies in 10 sessions, the second group underwent 10 sessions of self-compassion training, and the third group (control) continued with their normal classroom programs at the same time. The tool used included the Connor and Davidson resilience questionnaire. Data was analyzed using the covariance test at a significance level of 0.05.

Results: The group that used self-regulation strategies of motivation saw an increase in their resilience scores from an initial mean (standard deviation) of (13.8) 53.7 before the intervention to (16.5) 64 after the intervention. Similarly, the self-compassion group also showed an increase in their resilience scores from an initial mean (standard deviation) of (14.5) 52.5 before the intervention to (16.6) 69 after the intervention. Data analysis using univariate covariance analysis showed that self-regulation strategies of motivation and self-compassion have different effects on resilience and self-compassion training is more effective in increasing resilience.

Conclusions: Planning for interventions to promote literacy among low-achieving male students appears to be more effective if further education is needed. It is recommended that these two trainings be used in schools to improve the resilience of students with low academic performance.

Keywords: Motivational self-regulation strategies, Self-compassion, Resilience.



مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و آموزش شفقت به خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین

حسام پورشالچی^۱، معصومه آزموده^{۲*}، سیدداود حسینی نسب^۳

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲- استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تبریز مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳- استاد گروه روان‌شناسی، واحد تبریز مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

نویسنده مسئول: معصومه آزموده، استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تبریز مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.
ایمیل: mas_azemod@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۶/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۱۴

چکیده

مقدمه: تاب‌آوری، توانایی افراد در سازگاری مؤثر افراد با محیط در معرض عوامل خطرآفرین می‌باشد. هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین بود.

روش کار: روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۹۰ نفر از دانش‌آموزان پایه یازدهم دبیرستان‌های پسرانه دارای عملکرد تحصیلی پایین تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به طور تصادفی در هر یک از سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) قرار گرفتند. گروه اول یک دوره آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش را در ۱۰ جلسه دریافت کرد و گروه دوم ۱۰ جلسه آموزش شفقت به خود را طی کرد و گروه سوم (کنترل) نیز همزمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. ابزار استفاده شده شامل پرسش‌نامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: میانگین (انحراف معیار) نمرات تاب‌آوری در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش از (۱۳/۸) (۵۳/۷) قبل از مداخله به (۱۶/۵) (۶۴) بعد از مداخله افزایش یافت. همچنین در گروه شفقت به خود نیز از (۱۴/۵) (۵۲/۵) قبل از مداخله به (۱۶/۸) (۶۹/۶) بعد از مداخله افزایش یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک متغیره نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر تاب‌آوری اثر متفاوت داشته ($P < 0/05$) و آموزش شفقت به خود در افزایش تاب‌آوری اثربخش‌تر است.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که هر دو روش می‌تواند به افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین منجر شود. با این حال، آموزش شفقت به خود تأثیر بیشتری بر تاب‌آوری در مقایسه با راهبردهای خودتنظیمی انگیزش داشت. پیشنهاد می‌شود در مدارس این دو آموزش برای ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین استفاده شوند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، شفقت به خود، تاب‌آوری.

مقدمه

دوران نوجوانی از حساس‌ترین مراحل رشد انسان می‌باشد و یکی از موقعیتهای چالش برانگیز و پرهیجان برای نوجوانان در حوزه‌ی تحصیل است (۱). از طرفی دوران تحصیل دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (۲). بنابراین یکی از چالش‌های مهم این دوره در زمینه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان جهت مقابله با چالش‌های تحصیلی می‌باشد (۳). عملکرد تحصیلی پایین، نه به عنوان یک مسئله شخصی بلکه به عنوان یک معضل اساسی باید هر چه زودتر کشف شده و عوامل موثر در بروز آن شناسایی و رفع شود؛ زیرا این مسئله بر اتلاف هزینه‌ها و سایر مشکلات، سبب سرخوردگی و از دست دادن روحیه دانش‌آموزان شده و خسارات فراوانی نیز به خانواده‌ها، جامعه و کشور وارد می‌کند (۴). از سوی دیگر، عملکرد تحصیلی پایین، ممکن است رفتارهای منفی اجتماعی ترک تحصیل یا ترک خانواده اعتیاد به مواد مخدر و الکل و خودکشی را به دنبال داشته باشد. عملکرد تحصیلی پایین به معنی کاهش عملکرد دانش‌آموز یا دانشجو از سطح رضایت بخش به سطحی نامطلوب و نزول آن از یک سطح بالاتر به یک سطح پایین‌تر در آموزش و در واقع به معنی عدم موفقیت در تحصیل تعریف می‌شود (۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی پایین یک مشکل مهم و چند وجهی است و برای پیشگیری از آن باید به عنوان نقش عوامل متعدد توجه کرد (۶). پژوهشگران بر این باورند که برای حل این مشکل به مشارکت فعالانه والدین، اساتید، مشاوران و روانشناسان نیاز است (۷).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند در برابر عوامل چالش برانگیز از یادگیرنده مواظبت کرده و توانایی رویایی او را بیشتر کند، تاب‌آوری است (۸، ۹). موفقیت دانش‌آموزان در مواجهه با وضع نامطلوب در طول تحصیل به پدیده تاب‌آوری مرتبط است. به طور کلی تاب‌آوری بدین معناست که دانش‌آموز توان مقابله با مشکلات را داشته باشد (۱۰). به عقیده گروه دیگر تاب‌آوری انعطاف‌پذیری موثر در برابر حوادث زندگی و توانایی سازگاری مناسب هنگام رویارویی با زمینه‌های پرخطر است. تاب‌آوری به فرایند و پتانسیلی از سازگاری موفقیت‌آمیز اشاره دارد (۱۱، ۱۲). بر این اساس تاب‌آوری 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 رد شدن قرار می‌دهد، میزان بالای انگیزش را داشته باشند (۱۳). تاب‌آوری احساس قدرت در دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و این فرصت را برای او مهیا می‌کند تا احساس قوی بودن در حل مشکلات، سختی‌های گوناگون و موید بودن را کسب کند. همچنین تاب‌آوری علاوه بر افزایش احتمال موفقیت یادگیرنده در محل یادگیری، دیگر حوزه‌های موفقیت مانند کمال و فضایل را نیز می‌تواند دستخوش تحول کند (۱۴).

امروزه در گستره روانشناسی، روش‌های متعددی در رابطه با افزایش تاب‌آوری وجود دارد که از جمله آن می‌توان به آموزش شفقت به خود و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش اشاره کرد. شفقت به خود علاوه بر آنکه فرد را در مقابل حالات روانی منفی محافظت می‌کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت نیز نقش دارد. اگرچه شفقت به خود با عواطف مثبت ارتباط دارد، اما این ویژگی صرفاً یک شیوهی تفکر مثبت نیست، بلکه توانایی نگهداشتن هیجانات منفی در هشیری غیرقضاوت گر بدون انکار جنبه‌های منفی تجربه است. به عنوان مثال این طور نیست که افرادی که نسبت به خود شفقت دارند زمانی که نقاط ضعفشان را توصیف می‌کنند از کلماتی که بیانگر هیجانات منفی هستند کمتر استفاده کنند، آن‌ها فقط زمانی که نقاط ضعفشان را از نظر می‌گذرانند، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند (۱۵). بنابه یافته‌های تحقیقات قبلی آموزش شفقت به خود باعث می‌شود افراد با بهره‌گیری از ذهن آگاهی و حل مساله بتوانند چرخه معیوب انتقاد نسبت به خویش و همچنین ترسیم انتظارات سطح بالا از خود را مورد سوال قرار دهند و با نگاهی جدید و دلسوزانه نسبت به خود؛ معیارهای واقعی و توقعات قابل دستیابی که مستلزم سختی و آزار نباشد را باز طراحی کنند (۱۶). بنابراین این آموزش کمک می‌کند تا دانش‌آموز دارای عملکرد تحصیلی پایین معیارها و انتظارات شناختی، هیجانی و ارتباطی جدیدی را برای خود تعریف نمایند. این فرایند سبب می‌شود تا آن‌ها سلامت روان و آرامش درونی بیشتری را تجربه نمایند. با بهبود سلامت روان و دستیابی به قدرت حل مساله، این دانش‌آموزان قدرت تحمل روانی و تاب‌آوری بیشتری را تجربه می‌کنند. علاوه بر این آموزش شفقت به خود یک عامل مؤثر برای تعادل عاطفی، رفتاری، هیجانی و روان شناختی محسوب شده و موجب احساس مراقبت از

تکلیف، تعیین هدف و برنامه‌ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یأس و ناامیدی دانش‌آموزان در یادگیری است. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از طریق خودتنظیمی صورت می‌گیرد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان باعث می‌شود، خودشان فعالانه به یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند.

بدیهی است علاوه بر موارد مطرح شده، تفاوت‌های دانش‌آموزان را باید در مطالعات خود در نظر بگیریم؛ بنابراین، جامعه مورد مطالعه در تحقیق حاضر شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم دارای عملکرد تحصیلی پایین است. علت انتخاب دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، نیاز شایان توجه این گونه دانش‌آموزان به ارتقای تاب‌آوری است، زیرا که اینگونه دانش‌آموزان بر اساس تجربه محقق و همچنین، متون پژوهشی موجود در زمینه تاب‌آوری از ضعف شایان توجهی رنج می‌برند و همچنین، دوره حساس بلوغ در این زمان اتفاق می‌افتد (۱۹).

با توجه به این شواهد پژوهشی و همچنین با کاهش تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی پایین (۱۹، ۲۳، ۲۴)، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر تبریز است.

روش کار

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و فرضیه‌ها از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل می‌باشد. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارتند از دانش‌آموزان پایه یازدهم متوسطه دوم نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز بود که مطابق با آمار آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد آن‌ها بالغ بر ۱۸۲۰۹ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از جامعه مورد مطالعه، منطبق با طرح پژوهشی تعداد ۹۰ نفر انتخاب و در ۳ گروه ۳۰ نفره جایگزین شدند.

برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و نیز برای جایگزینی آن‌ها در گروه‌ها از روش تصادفی استفاده شد؛ یعنی ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه، یک ناحیه به تصادف انتخاب شد و سپس معدل سالانه تحصیلی مدارس آن ناحیه اخذ گردید و سه

خود، آگاهی یافتن، نگرش بدون داوری نسبت به نابسندگی و شکست‌های خود می‌شود (۱۷). از این جهت می‌تواند مولفه‌های روانی و هیجانی دارای عملکرد تحصیلی پایین را تحت تاثیر قرار دهد. زیرا شفقت به خود مستلزم آن است که فرد احساسات خود را بازگو کند که این فرایند موجب شکستن چرخه درخود فرو رفتن می‌شود. بازگویی احساسات نیز تخلیه هیجانی و روانی را برای این دانش‌آموزان در پی داشته و باعث می‌شود آن‌ها تاب‌آوری بالاتری را ادراک نمایند.

همچنین بررسی‌ها نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تأثیرات مثبت در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد به نحوی که پینتریچ (Pintrich ۱۹۹۹) معتقد است یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان با به کار بردن آن‌ها (مانند کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی) شناخت‌هایشان را تنظیم می‌کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آن‌ها برای کنترل یادگیری‌شان به کار می‌گیرند (۱۸).

آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که شناخت، رفتار و عواطف خود را به شیوه‌های نظام‌دار برای رسیدن به اهداف یادگیری، فعال کرده و در طول زمان همواره فعال نگه دارند و شامل پنج استراتژی است که عبارتند از افزایش علاقه، خودپاداش‌دهی، گفت‌وگوی درونی عملکردی، گفت‌وگوی درونی تسلطی و کنترل محیط (۱۹). اگرچه بیشتر دانش‌آموزان تا حدی از خودتنظیمی انگیزشی برخوردارند، ولی میزان کارآمدی استراتژی‌هایی که استفاده می‌کنند، متفاوت است. بعضی، به نسبت دیگران از استراتژی‌های کارآمدتری استفاده می‌کنند (۲۰).

خودتنظیمی انگیزشی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی، تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره انجام دهند. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره بررسی و بازبینی کنند و از مفیدبودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (۲۱)، از نظر پینتریچ راهبردهای فراشناختی به صورت خودنظارتی، خویش‌تنگاری و خودقضایوتی نقش محوری در خودتنظیمی دارند و مؤلفه‌های شناختی، مدیریت منابع و باورهای انگیزشی در تعامل با یکدیگر موجب افزایش توانایی می‌شوند (۲۲). فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل

مقدار عددی تاب آوری با جمع جبری ارزش گزینه‌هایی که توسط آزمودنی‌ها انتخاب شده مشخص می‌شود، بنابراین بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۲۵ و کمترین ۲۵ خواهد بود. این مقیاس در ایران توسط محمدی هنجاریابی شده است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر نمره با نمره کل بجز گویه ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس گویه‌های مقیاس به روش مولفه اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی ۰/۸۹ به دست آمد (۲۵). این مقیاس اگرچه ابعاد مختلف تاب‌آوری را می‌سنجد ولی دارای یک نمره کل می‌باشد. روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) و پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) مقیاس توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف (عادی و در خطر) احراز گردیده است (۲۶).
بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش: در این پژوهش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر اساس بسته طراحی شده توسط پورحسین (۲۷) اجرا گردید.

مدرسه که دارای کمترین میانگین هستند انتخاب گردید. پس از انتخاب این سه مدرسه، نمرات دانش آموزان در هر مدرسه از کمترین به بیشترین مرتب شد و از هر مدرسه ۳۰ نفر دانش آموز دارای کمترین معدل پیشرفت تحصیلی به عنوان گروه انتخاب گردید. بنابراین در کل سه گروه پژوهشی در ۳ مدرسه انتخاب شده مشتمل بر دانش‌آموزان با کم‌ترین عملکرد تحصیلی در کلاس‌های خود تشکیل و سپس بصورت تصادفی ۲ گروه انتخاب شده برای گروه‌های آزمایشی و یک گروه انتخاب شده برای گروه کنترل در گروه‌های سه گانه جایگزین شد.
 در این پژوهش به منظور سنجش میزان تاب‌آوری پاسخ دهندگان، از پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون Connor Davidson & استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف است. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به گزینه‌های کاملاً نادرست، به ندرت، گاهی درست، اغلب درست به ترتیب ارزش‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ اختصاص داده و در مرحله بعدی

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

جلسه	شرح جلسه
اول	در مورد یکی از راهبردهای خودتنظیمی انگیزش یعنی هدف گذاری و تعیین اهداف تحصیلی و اهمیت تعیین هدف در زندگی مطالبی در اختیار دانش آموزان قرار داده شد.
دوم	در مورد خود مدیریتی و اهمیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی آموزش‌های لازم داده شد. به دانش‌آموزان آموزش داده شد که باید با تعیین اهداف تحصیلی روشن، برنامه‌ریزی دقیق و قابل حصول و با درک توانایی‌ها و رغبت‌های خود و قبول آن‌ها، امور تحصیلی خود را اداره نمایند.
سوم	در مورد نحوه نظارت دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی و انجام تکالیف درسی‌شان مطالب لازم ارائه شد.
چهارم	در این جلسه به دانش‌آموزان آموزش داده شد که برای موفقیت در امور تحصیلی، هنگام پاسخ‌دهی یا انجام تکالیف درسی باید خودشان پاسخ‌ها و تکالیف خود را ارزیابی کنند.
پنجم	به دانش‌آموزان آموزش داده شد که هر فردی می‌تواند مرتکب خطا شود و وجود خطا مشکل عمده‌ای در مسائل تحصیلی محسوب نمی‌شود، بلکه آنان باید همواره پاسخ‌های خود را نظارت، ارزیابی و نقد نمایند.
ششم	در این جلسه مطالب لازم در خصوص خود تقویتی به دانش‌آموزان آموزش داده شد. به آنان یاد داده شد که چگونه در مواقع لازم خود را تقویت و تشویق به پیگیری امور تحصیلی نمایند.
هفتم	در این جلسه به دانش‌آموزان آموزش داده شد که هر فردی به هنگام برنامه‌ریزی در امور شخصی نیازمند گفتار خصوصی است. آموزش داده شد که آن‌ها چگونه می‌توانند با کنترل این گفتارهای خصوصی در زمینه امور تحصیلی، پنداشته‌های خود را در مورد موفقیت تحصیلی‌شان بهبود و ارتقا دهند.
هشتم	در این جلسه درباره مهارت مهم تصمیم‌گیری و نقش آن در موفقیت‌های تحصیلی مطالب لازم به دانش‌آموزان ارائه گردید. به آن‌ها آموزش داده شد که چگونه در برهه‌های زمانی خاص تصمیمات اساسی و مناسب اتخاذ نمایند.
نهم	در این جلسه مطالب لازم در خصوص استفاده مطلوب از زمان جهت اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های متناسب با اهداف تحصیلی به دانش‌آموزان ارائه گردید.
دهم	در این جلسه به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا فضای کلاس و موقعیت یادگیری خودشان را سازمان‌دهی نمایند.

بسته آموزشی شفقت به خود: برنامه آموزشی شفقت به خود توسط ابوئی (۲۸) تهیه شده است.

جدول ۲: خلاصه محتوای جلسات شفقت به خود

جلسه	شرح جلسه
اول	برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان، مروری بر ساختار جلسات، شروع با تمرین کار کردن روی محیط خارج (تمرکز ذهن روی محیط خارج با استفاده از نقاشی). سپس تمرین کار کردن روی محیط داخل (تمرکز روی احساس داخلی بدن با استفاده از نقاشی) ارائه تکلیف خانگی.
دوم	شروع با کشف شفقت به خود با استفاده از داستان و مثال؛ سپس توضیح درباره ابعاد شفقت به خود با استفاده از حرکات دست و بازی. ارائه تکلیف خانگی.
سوم	شروع با نشان دادن شفقت به خودهایی که در زندگی روزمره داریم. سپس راهکارهایی جهت شروع مهربان بودن با خود (با استفاده از تمرین لمس آرامش بخش). ارائه تکلیف خانگی.
چهارم	شروع جلسه با آموزش مدیتیشن ساده و تصور لحظه نسبتاً سخت در زندگی (تمرین لحظه‌ای برای من) و بررسی احساسات دانش‌آموزان. سپس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا عبارتهایی مثبت مناسب برای خودشان بیابند (مثل: تو ارزشمندی و...).
پنجم	شروع با تمرین گوش دادن به صداها. سپس انجام تمرین کف (پامعطوف کردن توجه به کف پا و احساس آن). ارائه تکلیف خانگی.
ششم	آشنا کردن دانش‌آموزان با مدیتیشن و انجام یک مدیتیشن کوتاه با استفاده از تمرین های جلسه قبل به همراه موسیقی. سپس تمرین تنفس آگاهانه. ارائه تکلیف خانگی.
هفتم	انجام تمرین فرونشاندن، آرام کردن و پذیرفتن (تصور موقعیتی سخت در زندگی به طور واضح و بیان هیجانانگیز و توجه به اینکه این هیجانانگیز در کدام قسمت بدن بیشتر متمرکزند و سپس با دست آن ناحیه را ماساژ دهیم تا آرام شود و سپس بیان احساسات). ارائه تکلیف خانگی.
هشتم	شروع با تمرین پرورش صدایی مهربان (کشف و پذیرفتن نقاد درون و کشف و پذیرفتن صدای مهربان درون سپس آموزش گفتن جملات محبت‌آمیز به خود). سپس انجام تمرین قولی به خود (شناخت ارزشهای اصلی خود و قول به خود برای رسیدن به آن‌ها. ارائه تکلیف خانگی).
نهم	شروع با تمرین قدر دان چه چیزی هستم (مثلاً خانواده، دوستان و...) و در آخر انجام تمرین قدر دانی از خود (سیاس‌گذاری از خود به خاطر هر چیز کوچک و بزرگی که به ذهنمان می‌آید و بازی با پازل). ارائه تکلیف خانگی.
دهم	شروع با یک مدیتیشن کوتاه. سپس انجام تمرین فردی درست مثل من (فردی که احساسی به آن نداریم، فردی از آن‌را دوست داریم و فردی که برایمان آزارنده است).

یافته‌ها

در پایان دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره جلسات پس از دو هفته پس آزمون از دو گروه به عمل آمد. تجزیه و تحلیل آماری آنها با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

در پایان دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره جلسات پس از دو هفته پس آزمون از دو گروه به عمل آمد. تجزیه و تحلیل آماری آنها با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

جدول ۳: میانگین معدل در سه گروه

متغیر	گروه شفقت به خود		گروه راهبردهای خودتنظیمی		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
معدل	۱۵/۱۳	۱/۸۹	۱۵/۶۵	۱/۴۰	۱۵/۱۵	۱/۹۷
سطح معناداری	۰/۴۳۹					

یافته‌های توصیفی میزان تاب‌آوری در گروه‌های مورد مطالعه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی تاب‌آوری

متغیر وابسته	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	کنترل	۳۰	۵۹/۷۰	۱۳/۱۳۲	۵۹/۸۶	۱۳/۷۲۸
	شفقت به خود	۳۰	۵۲/۵۰	۱۴/۵۹۹	۶۹/۶۶	۱۶/۸۷۵
	راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۵۳/۷۰	۱۳/۸۰۴	۶۴/۰۶	۱۶/۵۷۷
میانگین تعدیل شده	۷۰/۵۰					
۶۴/۵۴						

نتیجه گرفته می‌شود که تاب‌آوری در گروه مورد مطالعه دارای توزیع نرمال می‌باشد ($P < 0.05$).

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر تاب‌آوری از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است. با توجه به سطوح معناداری به دست آمده

جدول ۵: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر تاب‌آوری

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
تاب‌آوری	کنترل	۳۰	۰/۹۵۷	۰/۲۶۶	۰/۹۵۷	۰/۲۶۶
	شفقت به خود	۳۰	۰/۹۵۳	۰/۲۰۷	۰/۹۵۳	۰/۲۰۵
	راهبردهای خودتنظیمی	۳۰	۰/۹۵۱	۰/۱۷۷	۰/۹۳۷	۰/۰۷۷

اثر گروه پیش‌آزمون برابر ۰/۶۱۱ است. با توجه به اینکه این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است نتیجه گرفته می‌شود که فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها تایید می‌شود.

جهت آزمودن سوال تحقیق، از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر وابسته در جدول ۵ بررسی و تایید شده است. مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها در جدول ۶ بررسی شده است. سطح معناداری

جدول ۶: نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون‌ها برای تاب‌آوری در گروه شفقت به خود و راهبردهای خودتنظیمی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
اثر گروه پیش‌آزمون	۲۵۵/۹۴۹	۲	۱۲۷/۹۷۵	۰/۴۹۵	۰/۶۱۱
خطا	۲۱۷۲۶/۴۰۹	۸۴	۲۵۸/۶۴۸		

شفقت به خود و گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش دارای تفاوت معناداری می‌باشد. از طرفی دیگر، مندرجات جدول ۱ حاکی از آن است که در پس‌آزمون، میانگین تاب‌آوری در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش ($m=۶۹/۶۶$) به طور معناداری بیشتر از گروه شفقت به خود ($m=۶۴/۰۶$) است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود آموزش شفقت به خود در مقایسه با آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تاثیر بیشتری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دارد.

همچنین جهت بررسی مفروضه برابری واریانس متغیر در گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد. سطح معناداری آزمون لوین برابر ۰/۸۰۷ به دست آمد. با توجه به بزرگتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵ نتیجه گرفته می‌شود که واریانس تاب‌آوری در دو گروه همگن می‌باشد. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ ارائه شده است. نتایج حاکی از آن است که اثر گروه در سطح احتمال ۹۵ درصد معنادار است ($P < 0.05$ و $F=۴/۷۸$)؛ یعنی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، میزان نمرات پس‌آزمون تاب‌آوری در گروه

جدول ۷: تحلیل کوواریانس برای مقایسه اثربخشی تاب‌آوری در گروه شفقت به خود و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر پیش‌آزمون	۲۷۳۰/۳۱۱	۱	۲۷۳۰/۳۱۱	۱۲/۱۷۲	۰/۰۰۱	۰/۱۲۴
اثر گروه	۲۱۴۵/۱۲۴	۲	۱۰۷۲/۵۶۲	۴/۷۸۲	۰/۰۱۱	۰/۱۰۰
خطا	۳۹۷۶۸۳/۰۰۰	۸۶	۲۲۴/۳۰۸			

مذکور در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش تاب‌آوری داشته و آموزش شفقت به خود در افزایش تاب‌آوری اثربخش تر است. یافته‌ی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود تاب‌آوری

بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین بود. یافته‌ها نشان داد هر دو آموزش

می‌دهند که تا با سخت‌گیری کمتر خودشان را مورد قضاوت و داوری قرار دهند و نسبت به خودشان شفقت داشته باشند و وقایع دردناک و رنج آور زندگی را راحت‌تر پذیرا باشند (۴۰) و به آن‌ها به عنوان وقایع طبیعی زندگی نگاه کنند (۴۱). این فنون به افراد می‌آموزند که چگونه درد و غم زندگی خود را با دیگران به اشتراک بگذارند تا سنگینی بار غم را کاهش دهند (۱۷). شفقت به خود می‌تواند منجر به پاسخ‌های مثبت هیجانی، شناختی و رفتاری شود، که به نوبه خود منجر به سلامتی می‌شود (۴۲).

آموزش شفقت به خود به افراد اجازه می‌دهد تا نسبت به خود رفتاری غیرقضاوتی داشته باشند، که به آن‌ها کمک می‌کند اهداف مورد نظر در زندگی را مشخص کنند و اعتماد به نفس خود را برای توسعه مسیرهای محتمل برای رسیدن به اهداف افزایش دهند. به علاوه، افراد دارای سطوح بالاتر شفقت به خود، تمایل دارند که با عدم موفقیت خود با انطباق‌پذیری بیشتری مقابله نمایند. بجای اینکه در ارزیابی منفی و هیجان دچار نشخوار فکری شوند. بنابراین، آن‌ها به احتمال زیاد در رسیدن به اهداف مورد نظر تلاش می‌کنند، پایداری بیشتری ایجاد می‌کنند و انگیزه بالاتری را حتی در شرایط چالش برانگیز حفظ می‌کنند. به نوبه خود، تفکر امیدوار کننده بالاتر و انگیزه مبتنی بر هدف ممکن است رضایت بیشتری از زندگی ایجاد کند (۴۳). به نظر می‌رسد شفقت به خود با تعدیل واکنش فرد نسبت به وقایع منفی، تاب‌آوری را تسهیل می‌کند (۳۹). افرادی که دارای شفقت به خود بالاتر هستند، واکنش‌ها و احساسات منفی کمتر و پذیرش افکار بیشتر و تمایل بیشتری برای عرضه کردن مشکلاتشان نشان می‌دهند (۴۴). آموزش شفقت به خود، آگاهی را نسبت به جنبه‌های هیجانی و جسمی مانند احساس درد ناشی از عدم موفقیت و تلاش برای آرامش بخشیدن به خود، گسترش می‌دهد. به این ترتیب شفقت به خود ممکن است یک جایگزین آگاهانه برای نشخوار فکری باشد (۴۵). آموزش فنون شفقت به خود به سالمندان مثل فنون با خود مهربان بودن، انسانیت مشترک یا به اشتراک‌گذاری مشکلات و رنج‌ها باعث می‌شود تا آن‌ها پذیرش بیشتری نسبت به مسائل دوران سالمندی داشته باشند و این طرز فکر با تقویت تاب‌آوری در آن‌ها، سالمندان را درگیر مراقبت و مدیریت از خود می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا از بدتر شدن وضعیت جسمی و

دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این نتیجه همسو با نتایج بتواز (۲۹) نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. و رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان توسط شادی (۳۰) تأیید شد. اسفندارمز (۳۱) در پژوهش خود رابطه میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیم را مورد تأیید قرار داد. آماتو Amato و همکاران (۳۲) است که نتیجه‌گیری کرده‌اند که آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. گورلند و همکاران (۳۳) در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند.

در تبیین نتیجه یاد شده نظریه شناختی اجتماعی، خودتنظیمی را مشتمل بر سه فرایند می‌داند: مشاهده خود، قضاوت در مورد خود، واکنش نسبت به خود (۳۴). مشاهده خود، بیانگر توجه فرد نسبت به جنبه‌های رفتار خودش است. اگر افراد ندانند چه کاری می‌کنند، قادر نیستند عملکرد خود را تنظیم کنند (۳۵). قضاوت در مورد خود بیانگر مقایسه سطح عملکرد فعلی با هدف شخصی است. قضاوت در مورد خود بر اساس نوع معیارهایی که فرد برای ارزیابی خود بکار می‌گیرد، ویژگی‌های هدف، اهمیت دستیابی به هدف و اسنادهای فرد است. ویژگی‌های هدف شامل خاص بودن، نزدیک بودن و دشواری است که خودتنظیمی و انگیزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۳۴). واکنش نسبت به خود پاسخ‌های رفتاری، شناختی و عاطفی به قضاوت در مورد خود هستند. واکنش نسبت به خود انگیزش ایجاد می‌کند؛ این باور در شخص که توانسته است پیشرفت قابل قبولی داشته باشد، در عین اینکه رضایت ناشی از دستیابی و یا نزدیکی به هدف را برای فرد به ارمغان می‌آورد خودکارآمدی وی را نیز افزایش می‌دهد.

به علاوه نتایج نشان داد که آموزش شفقت به خود در مقایسه با آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تأثیر بیشتری در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین دارد. تا کنون پژوهش‌های مختلفی در مورد اثربخشی آموزش شفقت به خود انجام شده است. می‌توان گفت که نتایج تحقیقات اسماعیلی و همکاران (۳۶)، مانتلو و کاراکاسیدو Mantelou & Karakasidou (۳۷)، پرز بلاسکو و همکاران Perez-Blasco (۳۸) و یارنل Yarnell و همکاران (۳۹) با نتایج این پژوهش همسو بوده است. در تبیین این نتیجه باید گفت که فنون شفقت به خود، به افراد آموزش

روانی خود جلوگیری کنند و این امر کیفیت زندگی شان را بهبود می بخشد و رضایت از زندگی را در آنان بالا می برد (۴۶).

نتیجه گیری

نتایج نشان داد که هر دو روش می تواند به افزایش تاب آوری در دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین منجر شود. با این حال، آموزش شفقت به خود تاثیر بیشتری بر تاب آوری در مقایسه با راهبردهای خودتنظیمی انگیزش داشت. برنامه های جامع تحصیلی نیازمند تاکید بر روی عوامل تاثیرگذار است که بتواند یافته های سودمندی را به دنبال داشته باشد. با توجه به یافته های مطالعه

حاضر به نظر می رسد برنامه ریزی مداخلات مؤثر در زمینه ارتقای تاب آوری برای دانش آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین از ضرورت بالایی برخوردار باشد. پیشنهاد می شود در مدارس این دو آموزش برای دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین استفاده شوند.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش موفق به اخذ کد اخلاق با شماره (IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.313) شده است.

تعارض منافع

نویسندگان هیچگونه تعارض منافی با یکدیگر ندارند.

References

1. Public K. Institute for Social and Economic Researc. 12, editor. Understanding Society: waves 1-9, 2009-2018 and HarmonizedBHPS: waves: UK Data Service; 2019.
2. Prince-Embury S, & Saklofske, D. H. Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice. Prince-Embury S, Saklofske DH, editors. New York, NY, US: Springer Science + Business Media; 2013. xvii, 349-xvii, p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3>
3. Ahmadi r, Hosseini-nasab SD, Azmodeh M. Compare the Effectiveness of Motivational Self-Regulatory Skills Training and Emotional-Social Skills Training on Academic Buoyancy, Resilience and Academic Engagement in Junior High School Students with Low Academic Performance in the Fifth District of Tabriz. Journal of Instruction and Evaluation. 2021;14(53):61-92.
4. Mohammadreza T, Mohsen N, Mohammad A. A comparative study of the factors affecting the academic failure of conditional and privileged students. behavior scholar. 2007;14(24):52-39.
5. Dastranj M, Bolouki S, Moazzen M. Investigating the factors influencing the academic failure of Payam Noor Bestak University students in 2019. Social Sciences (Shoshtar Azad University). 2013;7(20):241-58.
6. Sanagoo A, Hesam M. Academic Underachievement and Some Related Factors Associated with Academic Satisfaction in Golestan University of Medical Sciences' Students. nmj. 2013;9(2):90-6.
7. Jabraeeli M, Mousvi vaezi s, Mikaeli P, Saadatian RS, Aghlmand S. Evaluating the Influencing Factors of Educational Underachievement in Gifted and Talented Students of Urmia University of Medical Sciences. Horizon of Medical Education Development. 2011;4(3):21-5.
8. Sembiring M, Murwani D, Pali M, Hitipeuw I. Measurement model data of academic resilience for students in senior high school of middle seminary. Data in Brief. 2021;34:106669. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106669>
9. Wills G, Hofmeyr H. Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. International Journal of Educational Research. 2019;98:192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
10. Chow KM, Tang FWK, Tang WPY, Leung AWY. Resilience-building module for undergraduate nursing students: A mixed-methods evaluation. Nurse Educ Pract. 2020;49:102912. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102912>
11. Corlett J, McConnachie T. Delivering resilience training to pre-registration student nurses in partnership with a reservist military organisation: A qualitative study. Nurse Education Today. 2021;97:104730. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104730>
12. Sanderson B, Brewer M. What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. Nurse Education Today. 2017;58:65-71.

- <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.07.018>
13. Hwang E, Shin S. Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Educ Today*. 2018;71:54-9. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
 14. Coronado-Hijón A. Academic Resilience: A Transcultural Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2017;237:594-8. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013> <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.155>
 15. Neff KD, Kirkpatrick KL, Rude SS. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*. 2007;41(1):139-54. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
 16. Pullmer R, Chung J, Samson L, Balanji S, Zaitsoff S. A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence*. 2019;74:210-20. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.006>
 17. Baker DA, Caswell HL, Eccles FJR. Self-compassion and depression, anxiety, and resilience in adults with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*. 2019;90:154-61. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2018.11.025>
 18. Rostami F, V A. Academic Motivation Achievement among Agricultural Students based on Cognitive and Meta Cognitive Strategies. *Journal of Agricultural Education Administration Research*. 2014;6(30):67-76.
 19. ahmadi r, Hosseini Nasab SD, azemoseh m. The Effectiveness of Motivational Self-regulatory Skills Training on Academic Buoyancy, Resilience and Academic Engagement in Junior High School Students with Low Academic Performance in the Fifth District of Tabriz. *Educational and Scholastic studies*. 2022;11(1):77-100.
 20. Hong E, Peng Y. Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Learning and Instruction*. 2008;18(6):499-512. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.10.002>
 21. Meltzer L, Greschler M, Kurkul K, Stacey W. Executive function and peer mentoring: Fostering metacognitive awareness, effort, and academic success. *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills. What works for special-needs learners*. New York, NY, US: The Guilford Press; 2015. p. 1-32.
 22. Mardali L, Shirin K. The relationship between self-regulation and academic achievement. *Thought and Behavior*. 2006;7(2): 78-69.
 23. Jafari L, Hejazi M, Sobhi A. Investigating the relationship between academic resilience with students' academic performance and mediating academic meaning. *Journal of School Psychology*. 2020;9(3):35-49.
 24. Rahimi R, Aliakbari M. Relationship between of Resilience and Academic Achievement in Students with Hearing Impairment. *Journal of Modern Psychological Researches*. 2015;10(38):119-33.
 25. Seddighi A, Yazd K, Nadi R. Resiliency Rate Predictability Based on Spiritual Intelligence among Students and Religion Researchers. *Iranian Journal of Culture in The Islamic University*. 2015;4(3):373.
 26. Samani S, Jokar B, Sahragard N. Effects of Resilience on Mental Health and Life Satisfaction. *ijpcp*. 2007;13(3):290-5.
 27. Pourhossein Mollayousefi S, Hosseininasab D, Panahali A. Effectiveness Comparison of Teaching Self-Regulatory Strategies of Motivation and Communication Skills on the Academic self-efficacy of Tabriz Talented Students. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*. 2020;9(2):25-32.
 28. Abooei A, Barzegar bafrooe K, Rahimi M. The effectiveness of self-compassion training on emotion regulation of female students with specific learning disorder. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2021;18(43):121-01.
 29. Betwaz Pn. The relationship between social skills and emotional intelligence with psychological resilience in mothers of autistic children: Islamic Azad University of Karaj; 2016.
 30. Shadi N. The Relationship between Self-Regulation and Self-Esteem with Resilience in High School Adolescents in Borazjan: Islamic Azad University, Marvdasht Branch; 2012.
 31. Esfandarmaz S. Relationship between self-regulated learning, self-actualization and student resilience: Islamic Azad University, Central Tehran Branch; 2014.
 32. Amato Zech NA, Hoff KE, Doepke KJ. Increasing on-task behavior in the classroom:

- Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*. 2006;43:211-21. <https://doi.org/10.1002/pits.20137>
33. Garland R, MacGregor A, Salter E, Vorhaus J. Self-regulated learning: a literature review. 2009.
 34. Self-efficacy the exercise [Internet]. 1986. Available from: <http://www.Merel.Org/products/nate>.
 35. Pintrich RP, Schunk DH. *Motivational in education: Theory, research, and applications*. NJ: Merrill; 2002.
 36. Esmaeili L, amiri s, Reza Abedi M, Molavi H. The Effect of Acceptance and Commitment Therapy Focused on Self-Compassion on Social Anxiety of Adolescent Girls. *Clinical Psychology Studies*. 2018;8(30):117-37.
 37. Mantelou A, Karakasidou E. The Effectiveness of a Brief Self-Compassion Intervention Program on Self-Compassion, Positive and Negative Affect and Life Satisfaction. *Psychology*. 2017;08:590-610. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.84038>
 38. Perez-Blasco J, Sales A, Meléndez JC, Mayordomo T. The effects of mindfulness and self-compassion on improving the capacity to adapt to stress situations in elderly people living in the community. *Clinical Gerontologist: The Journal of Aging and Mental Health*. 2016;39:90-103. <https://doi.org/10.1080/07317115.2015.1120253>
 39. Yarnell L, Stafford R, Neff K, Reilly E, Knox M, Mullarkey M. Meta-Analysis of Gender Differences in Self-Compassion. *Self and Identity*. 2015;14:1-22. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>
 40. Sheivandi K, Naeimi E, Farshad Mr. The structural model of self-compassion and psychological well-being, self-esteem and body image among female students of Shiraz University with mediator. *Clinical Psychology Studies*. 2016;6(24):115-33.
 41. Aydin Sünbül Z, Yerin Güneri O. The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2019;139:337-42. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
 42. Homan KJ. Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults. *Journal of Adult Development*. 2016;23(2):111-9. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9227-8>
 43. Yang Y, Zhang M, Kou Y. Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*. 2016;98:91-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
 44. Leary MR TE, Adams CE, Allen AB, Hancock J. Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *J Pers Soc Psychol*. 2007;92(5):887-904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
 45. Svendsen JL, Kvernenes KV, Wiker AS, Dundas I. Mechanisms of mindfulness: Rumination and self-compassion. *Nordic Psychology*. 2017;69:71-82. <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1171730>
 46. Kim C, Ko H. The impact of self-compassion on mental health, sleep, quality of life and life satisfaction among older adults. *Geriatric Nursing*. 2018;39(6):623-8. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2018.06.005>