

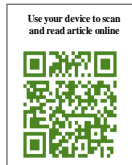
## Research Paper

# The effectiveness of Mindful Self-Compassion (MSC) program on school burnout, academic self-regulation and academic resilience in secondary school students



Boshra Abdollahi <sup>1</sup> & Omid Isanejad <sup>2\*</sup>

1. Master of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
2. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.



**Citation:** Abdollahi, B. & Isanejad, O. (2024). [The effectiveness of Mindful Self-Compassion (MSC) program on school burnout, academic self-regulation and academic resilience in secondary school students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(4):109-124. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.3199.5211>

[10.22098/jsp.2024.3199.5211](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.3199.5211)



### Article Info:

Received: 2022/02/16

Accepted: 2024/01/14

Available Online: 2024/03/16

### Key words:

Mindful Self-Compassion (MSC) program, school burnout, academic self-regulation, academic resilience

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of this study was to investigate the effectiveness of Mindful Self-Compassion (MSC) program on school burnout, academic self-regulation and academic resilience in high school students in Paveh.

**Methods:** The study was quantitative, quasi-experimental and in the form of a psycho-educational group of pre-test-post-test and follow-up with the experimental and control groups and the follow-up was done two months apart. The population of this study was female high school students in Paveh, from whom a sample of 40 participants was randomly selected from those willing to cooperate based on entry and exit conditions. The selected sample was placed by a randomized block design in two groups (experimental and waiting). The instruments used were the Academic Resiliency Questionnaire (ARI), Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-4) and the School-Burnout Inventory (SBI). To analyze the data, descriptive statistics were used to summarize the data. In inferential statistics, the Mixed ANOVA Between-Within Subject interaction design was used. SPSS.25 software was used in data analysis.

**Results:** The results showed that teaching mindful self-compassion program was more effective on academic burnout, academic self-regulation, academic resilience in the experimental group compared to the control group.

**Conclusion:** Accordingly, it can be concluded that mindful self-compassion is effective on burnout, academic resilience and academic self-regulation of high school students.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

**A**cademic burnout is a major issue that significantly impacts students' academic performance. It is characterized by feelings of exhaustion and a lack of energy, which can be caused by a mismatch between educational resources and academic expectations. This can make it difficult for students to cope with the pressure of their studies. On the other hand, academic resilience plays a crucial role in students' academic success. The ability to adapt to stress and pressure is essential for students to overcome academic challenges. Another important factor in students' education is

their self-regulation ability. Self-regulated learning has become increasingly popular in education, emphasizing the importance of learners' self-directed efforts and active participation in the learning process. Mindfulness is a key component of enhancing self-regulation and resilience. It involves being aware and accepting of the present moment and can help reduce burnout rates by encouraging the modification of negative thoughts. The main objective of this study is to examine the effectiveness and applicability of a Mindful Self-Compassion (MSC) program in addressing academic burnout and promoting students' resilience, self-regulation, and overall academic success. By exploring the potential benefits of MSC in an educational context, this study aims to further understand its impact on students' well-being and

### \*Corresponding Author:

Omid Isanejad

Address: Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Tel: +98 (914) 9193686

E-mail: [o.isanejad@uok.ac.ir](mailto:o.isanejad@uok.ac.ir)

academic performance.

## 2. Materials and Methods

This study aimed to investigate the effectiveness and applicability of a Mindful Self-Compassion (MSC) program in addressing academic burnout and promoting students' resilience, self-regulation, and overall academic success. To achieve this, a semi-experimental research design was employed, using a psycho-educational group with pre-test-post-test and follow-up measures for both an experimental and control group. The follow-up was conducted after an interval of two months. The study's statistical population was comprised of female students in the second year of secondary school in Paveh. A sample of 40 participants was selected based on their poor academic grades and unsatisfactory performance as reported by their school teachers. The participants were randomly assigned to either the experimental or waiting group using a random block design. The experimental group underwent an 8-session training program, each lasting 90 minutes, based on the protocol developed (Germer and Neff, 2019). To measure the effectiveness of the program, the Academic Resiliency Questionnaire (Samuels & Woo, 2009), the Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan and Connell, 1989), and the School-Burnout

Inventory (Salmela-Aro et al., 2009) were used. These tools were administered in three stages: pre-test, post-test, and follow-up.

## 3. Results

Table 1 presents the results, which indicate that the effect of measurement time on the scores of academic burnout, academic self-regulation, and academic resilience is significant. Therefore, it can be concluded that there is a significant difference between the average scores of these variables in the evaluation stages. Additionally, the interaction effect of time and group on these variables is significant ( $P < 0.01$ ). This suggests that the difference in average scores of these variables in the evaluation stages is significant according to the variable levels of the factor. The paired comparisons of academic burnout, academic self-regulation, and academic resilience in the three assessment stages in the intervention group are significant ( $P < 0.01$ ). This means that the intervention has led to a significant decrease in academic burnout scores and a significant increase in academic self-regulation and academic resilience scores in the experimental group. Furthermore, there is no significant difference in the research variables between the post-test and follow-up stages ( $P < 0.05$ ), indicating the stability and durability of the intervention effect over time.

**Table 1. The results of the analysis of variance with repeated measurements to determine the effect of the MSC program on academic burnout, academic resilience and academic self-regulation**

Variable	Source	SS	DF	MS	F	sig	P Eta <sup>2</sup>	Observed power
Academic burnout	Time	3753.12	1.23	3042.60	156.16	0.000	0.80	1.00
	time*group	3391.62	1.23	2749.54	141.12	0.000	0.79	1.00
	error	913.27	46.87	19.48				
Academic self-regulation	Time	1746.15	1.38	1264.29	102.29	0.000	0.73	1.00
	time*group	1777.85	1.38	1287.24	104.15	0.000	0.73	0.99
	error	648.67	52.48	12.36				
Academic resilience	Time	976.27	1.60	608.86	52.55	0.000	0.58	1.00
	time*group	1000.47	1.60	623.95	53.86	0.000	0.59	1.00
	error	705.93	60.93	11.57				

## 4. Discussion and Conclusion

The results of the present findings showed that the MSC program is effective on academic burnout, academic resilience, and academic self-regulation. In the explanation of these findings, it can be said that according to the results of previous research, adherence to self-compassion training and self-compassion treatment has been significantly associated with positive results. Therefore, according to the commitment of the subjects of the present study, it seems reasonable to expect such a result. In this regard, it can be declared that, on the one hand, mindfulness training improves the mentality and

mental well-being of students, and this leads to the improvement of academic performance, which in turn reduces burnout and increases academic resilience and self-discipline. It is an academic part. After the implementation of therapeutic techniques, students accumulate higher grades and their burnout decreases because one of the criteria for the superiority of mindfulness over other approaches in providing techniques is more patient-centered (Kemper et al., 2019; Per et al., 2021; Raab et al., 2014). In this regard, it is suggested that the present research be repeated in other situations and cultural contexts and among other strata and the results be compared with each other.

## 5. Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

### Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

# اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه

بشری عبداللہی<sup>۱</sup> و امید عیسی نژاد<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر فرسودگی، تاب‌آوری و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر پاوه صورت گرفت.

**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر روشی نیمه تجربی و در قالب گروه روانی-آموزشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری بود. در این پژوهش سه گروه آزمایش، گواه و پیگیری (با فاصله دوماه) وجود داشت. ۴۰ دانش‌آموز دختر مقطع دوم متوسطه شهر پاوه به شیوه تصادفی از بین افراد حاضر به همکاری و براساس شرایط ورود و خروج انتخاب شدند. نمونه انتخاب شده با استفاده از طرح تصادفی بلوکی در دو گروه (آزمایش و انتظار) جایگزین شد. ابزارهای پژوهشی مورد استفاده نیز عبارت بودند از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی (SRQ-4) و سیاهه فرسودگی مدرسه (SBI)، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی برای خلاصه‌سازی و نمایش داده‌ها و در آمار استنباطی از طرح آمیخته اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. همچنین از نرم افزار SPSS-25 در تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن آگاه باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش خودنظم‌بخشی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی، در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است ( $p < 0/01$ ) و این تأثیر تا مرحله پیگیری باقی مانده است ( $p < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن آگاه بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اثربخش است.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

## کلیدواژه‌ها:

اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه؛ فرسودگی تحصیلی؛ تاب‌آوری تحصیلی؛ خودنظم‌بخشی تحصیلی

## مقدمه

نقش شگفت‌انگیز آموزش و پرورش در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون هم ضرورت آن مورد تردید قرار نگرفته است. در این میان دانش‌آموزان که یکی از اصلی‌ترین عناصر نظام تعلیم و تربیت هر کشوری محسوب می‌شوند و به همین دلیل توجه به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان امری ضروری برای توسعه و پیشرفت هر نظام آموزشی ضروری می‌نماید (کیم، جویی، کیم و پوپ-الچس، ۲۰۱۸). در همین راستا مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر، بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است و با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت

تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، بهبود و ارتقای متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵). پژوهشگران بر این باورند که یکی از عوامل مهم که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مؤلفه فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> است (تومازک و موساکا-سیمرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ رحمت‌پور، چهارزاد، قنبری و سادات ابراهیمی، ۲۰۱۹).

1. Kim, Choi, Kim & Pop-Eleches
2. academic burnout
3. Tomaszek & Muchacka-Cymerman

\* نویسنده مسئول:

امید عیسی نژاد

نشانی: دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تلفن: ۹۸ (۹۱۴) ۹۱۹۳۶۸۶

پست الکترونیکی: o.isanejad@uok.ac.ir

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

خانوادگی و تحصیلی تعریف شده است که به فرد امکان می‌دهد در موقعیت‌های ناخوشایند سازگاری<sup>۱۲</sup> به دست بیاورد (هانگ و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۸). تاب‌آوری در محیط تحصیلی و مدرسه<sup>۱۴</sup> را به صورت میزان موفقیت در مدرسه و زندگی با وجود مشکلات و سختی‌های محیطی می‌دانند که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری به وجود این مشکلات در سطح بالایی موفق می‌شوند (کابرا و پادیل<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۴).

به نظر می‌رسد یکی دیگر از مباحث مهم در امر تحصیل دانش‌آموزان میزان توانایی خودتنظیمی<sup>۱۶</sup> آن‌هاست (گومز-بایا، تامی، رایس، گاسپردس ماتوس<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۰؛ آرتوچ-گارد و همکاران<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۷). یادگیری خودتنظیمی در چند دهه گذشته به موضوع مهمی در آموزش و پرورش تبدیل شده است (اختر و محمود<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۳). یکی از دلایل اصلی این امر این است که محققان کشف کرده‌اند که میزان توانایی یک یادگیرنده در تنظیم یادگیری خود به میزان زیادی بر عملکرد تحصیلی وی تأثیر می‌گذارد (اختر و محمود، ۲۰۱۳). به وجود آوردن فراگیران مستقل هدف اصلی مدرسه است (کارتو، رایس، یانگ و جکسون<sup>۲۰</sup>، ۲۰۲۰). وقتی صحبت از عملکرد یادگیری دانش‌آموزان می‌شود، درس‌های معلمان در کلاس دیگر نقش انفرادی ایفا نمی‌کند. آنچه مهمتر است توانایی دانش‌آموزان برای تسلط بر یادگیری خود است که تا حدود زیادی تحت تأثیر خودتنظیمی تحصیلی است (اختر و محمود، ۲۰۱۳). در خودتنظیمی تحصیلی، فراگیران به جای اتکا به معلمان، والدین و سایر عوامل تحصیلی، به طور مستقل تلاش‌های خود را هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، برای تقویت یادگیری، یادگیرنده مشارکت فعالی در فرآیندهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی دارد (امینی و اربابی، ۲۰۲۰). تعامل با دیگران و مدیریت خود دو کارکرد اصلی

خودتنظیمی هستند، اما مهم‌ترین کارکرد خودتنظیمی، مدیریت خود

1. burnout
2. Thomas, Bantz & McIntosh
3. Modin, Östberg, Toivanen, & Sundell
4. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi
5. May, Bauer & Fincham
6. Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee
7. Resilience
8. Meneghel, Martínez, Salanova & De Witte
9. Alliger, Cerasoli, Tannenbaum & Vessey
10. Grant & Kinman
11. Self-esteem
12. Compatibility
13. Hong
14. Academic Resilience
15. Cabrera & Padilla
16. Self-regulatoin
17. Gomez-Baya, Tomé, Reis, & Gaspar de Matos
18. Artuch-Garde
19. Akhtar & Mahmood
20. Carter, Rice, Yang & Jackson

واژه فرسودگی<sup>۱</sup> در متون علمی به این صورت معرفی شده است: شکست خوردن، فرسوده یا خسته شدن با صرف انرژی، قدرت یا منابع فراوان (توماس، بانتز و مک‌ایتوش<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). فرسودگی در ابتدا به عنوان یک آسیب در حوزه شغل و کار مطرح می‌شد، اما آموزشگاه هم جایی است که در آن دانش‌آموزان به عنوان کارکنان آن محیط به حساب می‌آیند، آن‌ها در یک زمان مشخص دارای وظایف و تکالیف معینی هستند (مادین، استبرگ، تویانس و ساندل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به سختی‌های پیش روی دانش‌آموزان در سازگاری با این فشارهاست، معلول یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالما-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که دچار این فرسودگی هستند انگیزه‌های برای همکاری و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه را ندارند و رفتارهایی مانند غیبت، ترک زود هنگام کلاس را بروز می‌دهند و به همین صورت در فعالیت‌های گروهی شرکت نمی‌کنند و حس مسئولیت پذیری از خود نشان نمی‌دهند (مای، باور و فینچام<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ چانگ، لی، بیون، سونگ و لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶؛ تومازک و موساکا-سیمرن، ۲۰۲۰). با این توصیفات، فرسودگی تحصیلی به عنوان یک پدیده روان شناختی در نظر گرفته می‌شود که شماری از دانش‌آموزان را دچار کرده است که لازمه مقابله با آن آموزش مهارت‌هایی در این زمینه است.

پژوهشگران بر این باورند که یکی دیگر از عوامل مهمی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مؤلفه تاب‌آوری<sup>۷</sup> تحصیلی است (منقال، سالانوا، مارتینز و ویت<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). در واقع تاب‌آوری، استعداد تعدیل فشار و شرایط فشارزا را دارا است (آلگیر، سراسولی، تانی بووم و وسی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر برخی از دانش‌آموزان این ظرفیت را دارند که با موفقیت در برابر پیامدهای تجربیات منفی تحصیلی مقاومت کنند. آن‌ها به راحتی به دنبال شکست‌های جزئی تسلیم نمی‌شوند و عموماً رویدادهای چالش برانگیز منفی را قابل غلبه می‌بینند (منقال و همکاران، ۲۰۱۹). مفهوم تاب‌آوری ممکن است به توضیح اینکه چرا برخی از افرادی که سطوح بالایی از استرس را تجربه می‌کنند، می‌توانند آن را تحمل کنند و حتی ممکن است در آن پیشرفت کنند، کمک کند، در نتیجه آن‌ها را قادر می‌سازد تا چالش‌های آینده را به طور مؤثر مدیریت کنند (گران و کینمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲؛ نعمتی، بدری گرگری، سروآزاد صوفیانی و حمزه‌ای، ۱۴۰۲). تاب‌آوری به عنوان خصوصیات فردی مانند عزت نفس<sup>۱۱</sup> و کنترل خود، عوامل بیرونی مانند حمایت

درمان ذهن آگاهی توجه به بررسی و کنترل عواطف مخصوصا عواطف منفی است که این جنبه باید تقویت و پرورش شود (سونبول و گونری، ۲۰۱۹). که در این جهت برنامه خودشفقتی ذهن آگاه به عنوان ترکیبی از خود-شفقتی و ذهن آگاهی به عنوان مدلی برای جلب توجه و آگاهی از احساسات و تجربیات آنی فرد عمل می‌کند (بلوث و آیزنلوه-مول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ نف و گرمر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

یکی از روش‌های افزایش میزان خودشفقتی، آموزش ذهن آگاهی است و از آن‌جایی که ذهن آگاهی در محدوده خودشفقتی شامل آگاهی و درک تجارب ناخوشایند فرد است (نف و گرمر، ۲۰۱۳). ظرفیت توجه و تمرکز بر زمان حال را بی‌هیچ‌گونه داوری افزایش می‌دهد که این امر بهبود عملکرد شخصی و اجتماعی را به دنبال دارد (کلارکسون، هیدس، هودگسون و پرویست<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در همین راستا اخیرا، بر اساس پژوهش‌های روان‌شناختی در این حوزه (نف و گرمر، ۲۰۱۹) برنامه‌ای تحت عنوان خودشفقتی ذهن آگاه<sup>۴</sup> (MSC) طراحی شده است که بعضا برنامه‌ای ترکیبی به شمار می‌آید و مهارت‌های مهم ذهن آگاهی و خود-شفقتی را آموزش می‌دهد که برای بالابردن میزان شفت به خود کاربردی و مهم است. این برنامه اولین برنامه است که به شکلی ترکیبی برای افزایش ذهن آگاهی و خودشفقتی تدوین شده است که شامل دیدگاهی تجربی در مورد یادگیری و پرس و جو است که دارای عوامل ذهن آگاهی، مهربانی، و به‌ویژه برای رشد و تقویت شفت و دلسوزی است (نف و گرمر، ۲۰۱۹). برنامه آموزشی-درمانی MSC برخلاف برنامه‌های مشابه دیگر، خودشفقتی افراد را با توجه به ذهن آگاهی افزایش می‌دهد و پیام‌هایی مبتنی بر مهربان بودن با خود و دیگران را صادر می‌کند (نف و گرمر، ۲۰۱۹؛ سعدونی، کاظمیان مقدم و هارون رشیدی، ۱۴۰۲). لازم به ذکر است که کاربردپذیری و اثربخشی برنامه مذکور در مطالعات مختلف مرتبط به حیطه تحصیلی تأیید شده است. به عنوان مثال می‌توان به نتایج جدیدترین پژوهش‌های (اکیکی، داهدولی و دماسی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱؛ ویکوویچ و دی‌جورج-واکسر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹؛

فرد است (اختر و محمود، ۲۰۱۳). مفهوم خودتنظیمی در زمینه تحصیلی به عنوان خودتنظیمی آمادمیک شناخته می‌شود و معیاری است که فراگیران از طریق آن، یادگیری خود را کنترل و هدایت می‌کنند. در خودتنظیمی تحصیلی، دانش‌آموزان بر روی وظایف خود کار می‌کنند و در عین حال استراتژی‌های شخصی را برای خودشان می‌سازند و بر نتایج خود نیز کنترل دارند (باتلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). مدل نظری پینترچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) فرآیند خودتنظیمی را در چهار مرحله طبقه بندی می‌کند: برنامه ریزی، نظارت بر خود، کنترل و ارزیابی در حوزه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری. اگرچه تعاریف مختلفی از خودتنظیمی ارائه شده است اما به نظر می‌رسد که خود تنظیمی به عنوان فرآیند تعریف و شناخت هیجانانگیز و همچنین درک و کنترل آن‌ها در یک موقعیت مشخص تعریف می‌شود که از لحاظ نظری می‌توان ردپای آن را در مکانیزم‌های درگیر در ذهن آگاهی<sup>۳</sup> که شامل هوشیاری مشکل از توجه<sup>۴</sup> و آگاه بودن نسبت به آنچه که در لحظه رخ می‌دهد، ردیابی نمود (گولسمن، مدیروس و رمپس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). همچنین با توجه به اینکه ذهن آگاهی به صورت توجه عامدانه به موقعیت حاضر از موضع پذیرش تعریف می‌شود و از آن‌جایی که آگاهی در فرایند تاب‌آوری یک عامل مهم است، می‌توان مکانیزم-هایی مشترک برای این دو مدل بیان را کرد که در نهایت می‌تواند به تقویت و سلامت افراد کمک کند (سونبول و گونری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). از آن‌جایی که دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی افکار و عقاید منفی شناختی را دنبال می‌کنند (گرات-رد، هاول، هایس و بویز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸) و از آن‌جایی که ذهن آگاهی نیز به دنبال آگاهی از افکار منفی و تغییر و یا تعدیل افکار منفی است (فرون، اونس، ماراج، دوزیس و پارتیرگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸) این برنامه می‌تواند در کاهش میزان فرسودگی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد (خوو و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). پرورش و تنظیم مؤثر عواطف به‌ویژه رسیدگی و دقت در تنظیم عواطف و هیجانانگیز منفی یکی از تمرینات مهم در ذهن آگاهی است که این امر نیز در خودتنظیمی به خوبی تدوین شده است. همچنین همپوشانی‌های مفهومی روابط مستقیمی را بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری نشان می‌دهد که می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی نیز به عنوان عامل مهمی تأثیر بگذارد. علاوه بر این از مسیر مدل ذهن آگاهی می‌توان خودشفقتی<sup>۱۰</sup> را توصیف کرد که به عنوان پذیرش و تحمل تجربیات لحظه به لحظه فرد نشان داده می‌شود که با همدلی و آگاهی از ذهن نیز همراه است (سونبول و گونری، ۲۰۱۹). خودشفقتی به عنوان عاملی میانجی نقش مهمی را در محدوده ذهن آگاهی و خودتنظیمی ایفا می‌کند که این صورت که یک جنبه از از

1. Butler
2. Pintrch
3. Mindfulness
4. Attention
5. Guendelman, Medeiros & Rampes
6. Sünbül & Güneri
7. Garratt-Reed, Howell, Hayes & Boyes
8. Frewen, Evans, Maraj, Dozois & Partridge
9. Xu
10. Self-compassion
11. Bluth & Eisenlohr-Moul
12. Neff & Germer
13. Clarkson & Heads & Hodgson & Probst
14. Mindful Self-Compassion (MSC)
15. Akiki, Dahdouli, & Dimassi
16. Viskovich, & De George-Walker

## روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر روش کمی و از نظر طرح پژوهش نیمه آزمایشی بود که در قالب گروه روانی-آموزشی<sup>۶</sup> از نوع پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و گواه اجرا شد. پیگیری نیز با فاصله دوماه صورت گرفت.

## جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرپاوه بودند. نمونه پژوهش شامل ۴۰ نفر بودند که از میان افرادی که نمرات تحصیلی بدتری داشتند و از نظر معلمان مدارس، عملکرد تحصیلی رضایت‌بخشی نداشتند، انتخاب شدند. سپس این ۴۰ نفر به شیوه تصادفی از بین افراد حاضر به همکاری که شرایط ورود و خروج را داشتند انتخاب شدند. لازم به ذکر است که شیوه اعلام همکاری اولیه توسط مشارکت‌کنندگان به صورت شفاهی بود. بدین ترتیب که پژوهشگر مطالعه حاضر اهداف مطالعه را برای آزمودنی‌ها بیان کرد و ماهیت پژوهش را برای آن‌ها تشریح. بعد از این مرحله افرادی که اعلام آمادگی کردند انتخاب شدند و سپس آزمودنی‌ها با استفاده از طرح تصادفی بلوکی در دو گروه (آزمایش و انتظار) جایگزین شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تکمیل رضایت‌نامه توسط مشارکت‌کنندگان و والدین آن‌ها، عدم سابقه شرکت در دوره‌های مشابه تا یک سال قبل و عدم مصرف داروهای اعصاب و روان بود. لازم به ذکر است برای دریافت اطلاعات مرتبط با عدم مصرف داروهای مذکور از والدین مشارکت‌کنندگان بصورت شفاهی سؤال پرسیده شد. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم رضایت والدین و مشارکت‌کننده در ابتدای پژوهش و عدم انجام تکالیف در حین درمان، عدم رضایت آزمودنی از روند درمان در حین جلسات درمانی و غیبت غیر موجه دو جلسه در حین درمان بود.

لازم به ذکر است جهت رعایت ملاحظات اخلاقی؛ تعهدات اخلاقی پژوهش، توسط پژوهشگر رعایت شد، بدین ترتیب ملاحظات مرتبط با رازداری، صداقت و تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت کلی و بدون هویت فردی اعمال شد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند پژوهش را ترک کنند. همچنین در پایان بعد از کسب اطمینان از اثربخشی مداخله خودشفقتی ذهن آگاه برای گروه انتظار نیز ارائه شد.

1. Haukaas, Gjerde, Varting, Hallan & Solem
2. Dundas, Binder, Hansen & Stige
3. David
4. Ziegler & Opdenakker
5. Rivera, Shapoval & Medeiros
6. Psycho-educational

هاوکاس، گجر، ورتینگ، هالان و سولم<sup>۱</sup>؛ ۲۰۱۸؛ دانس، بیندر، هانسن و ستیگ<sup>۲</sup>؛ ۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی MSC اشاره کرد.

در راستای اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر و مسائلی که پژوهشگران مطالعه حاضر را برای انجام این مطالعه سوق داد، بایستی اشاره کرد که فرسودگی تحصیلی در میان افراد درگیر در امر تحصیل (هم دانش‌آموزان و هم دانشجویان) در ایران بسیار بالا تر از مقیاس-های جهانی گزارش شده است. در حالی که در جدیدترین مطالعات (به عنوان مثال، میرزائی و همکاران، ۲۰۲۲) در بعضی از کشورهای خاورمیانه مانند عربستان فرسودگی تحصیلی حدود ۸ درصد گزارش شده است، در کشورمان ایران این رقم بالای ۹۰ درصد (۹۰/۱) بیان شده است. با توجه به شیوع بسیار بالای فرسودگی تحصیلی و عواقب منفی حاصل از این فرسودگی در دانش‌آموزان که شامل احساس خستگی از انجام تکالیف و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به آموزش و برنامه درسی و احساس عدم کفایت تحصیلی است (دیوید<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰)؛ قدمی برداشتن در راستای رفع این مشکلات با مطالعاتی مانند پژوهش حاضر، بسیار ضروری بنظر می‌آید. علاوه بر این سعی در افزایش خودتنظیمی، در دانش‌آموزان دبیرستانی که در دروان حساس بلوغ و گذر به بزرگسالی هستند بسیار مهم است، چرا که خودتنظیمی آن‌ها را قادر می‌سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را برای رسیدن به اهداف تعیین شده تحصیلی تنظیم کنند (زیگلر و اپندکلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). همچنین می‌توان گفت تمام کارهایی که انسان انجام می‌دهد احتمالاً برای رضایت بیشتر از زندگی است. چیزی که در مؤلفه تاب‌آوری قابل ردیابی است. در واقع افزایش تاب‌آوری، بالا رفتن رضایت از زندگی را به دنبال دارد (ریور، شاپول و مدیروس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱) که اهمیت و ضرورت مطالعه حاضر بیش از پیش نمایان می‌کند. از طرف دیگر تا جایی که پژوهشگر ادبیات پژوهشی این حوزه را مرور کرده است مطالعه‌ای که اثر بخشی درمان MSC بر دانش‌آموزان دبیرستانی ایران را همراه با مؤلفه‌های فرسودگی، تاب‌آوری و خودنظم‌بخشی تحصیلی بررسی نکرده‌اند که این خود نیز نوعی نوآوری مهمی در این حوزه به حساب می‌آید که می‌تواند راهگشای تحقیقات آینده درباره گروهی مهم از جامعه که یک پنجم جمعیت جهان را تشکیل می‌دهد (شالچی و همکاران، ۱۳۹۶) باشد. در همین راستا هدف اصلی این پژوهش بررسی و تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی (MSC) بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان است.

## ابزارهای پژوهش

**پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARI):** این مقیاس توسط سامونلز و وو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) به منظور ارزیابی تاب‌آوری تحصیلی تهیه شد و دارای ۲۹ سؤال و سه خرده مقیاس مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محوری - مثبت نگری است. شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای یک مقیاس لیکرتی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود (سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و یوسفیان، ۱۳۹۳). در مطالعه سامونلز و وو (۲۰۰۹) پایایی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۹ و برای آیتم‌های آن بین ۰/۳۴ تا ۰/۶۲ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه سامونلز و وو (۲۰۰۹) روایی این ابزار را با پرسشنامه‌های دیگری مانند پرسشنامه حوادث استرس‌زای زندگی مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها در راستای تأیید روایی سازه نشان داد که همه مدل‌های رگرسیون خطی معنادار هستند. این پرسشنامه در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) بر روی دانش‌آموزان متوسط دوم اعتبار‌یابی شده و برای پایایی این پرسشنامه آنها آلفای کرونباخ کل آن را ۰/۷۴ و برای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. همچنین برای بررسی روایی سازه و دستیابی به ساختار زیربنایی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده کردند. نتایج آزمون کایزر-مایر-اولکین ( $KMO=0.764$ ) و آزمون کرویت بارتلت ( $P>0.0001$ ) حجم نمونه و ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی مناسب است. تحلیل عاملی سه عامل پرسشنامه نیز نشان داد ۳۰/۵۸ درصد واریانس را تبیین می‌کند و به بیان دقیق‌تر این ابزار دارای سه عامل معنادار با ارزش بزرگتر از ۱ است و از روایی سازه مناسبی برخوردار است.

**پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی<sup>۳</sup> (SRQ-4):** این پرسشنامه توسط ریان و کانل<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) تهیه شده و دارای ۳۱ سؤال و ۴ خرده مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی است. دو خرده مقیاس نظم‌دهی بیرونی و درونی هر کدام شامل ۹ سؤال است و دو خرده مقیاس خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی نیز هر کدام شامل ۷ سؤال هستند. شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای یک مقیاس لیکرتی از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۵ (کاملاً درست است) انجام می‌شود (ریان و کانل، ۱۹۸۹).

اعتبار‌یابی این پرسشنامه توسط کانل و ریان (۱۹۸۷) مورد تأیید بیان شده است. پایایی این ابزار در مطالعه دیویس (۱۹۸۹) به نقل از کهرآزنی، ۱۳۹۶ از طریق آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش

درونی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۳، ۰/۸۹، ۰/۸۹ گزارش شده است و روایی بازآزمایی آن نیز برای مقیاس‌های فوق‌الذکر به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش‌های داخلی نیز روایی و پایایی این ابزار تأیید شده است. کهرآزنی (۱۳۹۶) برای بررسی پایایی آزمون از آلفای کرونباخ استفاده کرد که به ترتیب برای ابعاد خودنظم‌دهی بیرونی ۰/۶۳، خودنظم‌دهی بیرونی ۰/۶۳، خودنظم‌دهی شناختی ۰/۷۰ و انگیزش درونی ۰/۶۵ گزارش کرده است. در پژوهش (کهرآزنی، ۱۳۹۶) به منظور بررسی روایی پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی، همبستگی میان زیر مقیاس‌های آن مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که زیر مقیاس‌های بیرونی با هم و زیر مقیاس‌های درونی همبستگی بیشتری با هم دارند که این مطلب حاکی از روایی این ابزار است.

**سیاهه فرسودگی مدرسه<sup>۵</sup> (SBI):** این پرسشنامه توسط سالملا-آرو و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) ساخته شده و سه بعد خستگی در مدرسه، بدبینی به مدرسه و احساس بی‌کفایتی را اندازه‌گیری می‌کند. دارای ۹ سؤال است که در این میان ۴ سؤال مربوط به خستگی در مدرسه، ۳ سؤال مربوط به بدبینی به مدرسه و ۲ سؤال نیز مربوط به احساس بی‌کفایتی است. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافقم (۶) پاسخ می‌دهند (عبدالله‌پور، درتاج و احدی، ۱۳۹۵). در مطالعه سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) پایایی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ به دست آمده است و برای نمره کل آن ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس‌ها خستگی در مدرسه، بدبینی به مدرسه و احساس بی‌کفایتی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۰ و ۰/۶۷ گزارش شده است. در مطالعه سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) روایی این ابزار از طریق نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار چندبندی سیاهه فرسودگی تحصیلی شامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی در مقایسه با ساختار تک عاملی و ساختار سلسله مراتبی این سیاهه با داده‌ها برازش بیشتری نشان داد. در ایران نیز در مطالعه عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۵) پایایی از طریق ضرایب همسانی درونی برای عامل کلی فرسودگی تحصیلی و مقیاس‌های خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۶۵ به دست آمد. همچنین در مطالعه عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نتایج پراکنندگی مشترک بین ابعاد مختلف سیاهه فرسودگی شغلی و

1. Academic Resiliency Questionnaire
2. Samuels & Woo
3. Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-4)
4. Ryan & Connell
5. School-Burnout Inventory
6. Salmela-Aro & Kiuru & Leskinen & Nurmi



## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

آزمایشی پژوهش و بر اساس پروتکل **گرم و نف (۲۰۱۹)** آموزش دریافت نمود. همچنین هر دو گروه در ۳ مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ابزارهای پژوهش پاسخ خواهند دادند. لازم به ذکر است ملاحظات اخلاقی که شامل رازداری، صداقت، امانت-داری و پنهان ماندن هویت آزمودنی‌ها رعایت شد. همچنین تعهدنامه مربوط به پژوهش تکمیل شد و در همین راستا اهداف پژوهشی مداخله برای شرکت کنندگان تبیین شد، روال کار تشریح شد، رضایت نامه جهت شرکت در جلسات اخذ شد، رازداری توجیه شد، داده‌ها به صورت کلی و بدون هویت فردی تجزیه و تحلیل شد. در پایان بعد از کسب اطمینان از اثربخشی مداخله خودشفقتی ذهن آگاه برای گروه انتظار نیز ارائه شد.

مقیاس‌های مختلف مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی و همچنین الگوی پراکندگی مشترک بین مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی و اندازه‌های افسردگی از روایی سازه سیاهه فرسودگی مدرسه به طور تجربی حمایت کرد.

**روش اجرا:** روند اجرا بدین صورت بود که پس از کسب مجوزهای لازم، با مراجعه به مدارس لیستی از افراد حاضر به همکاری تهیه شد. افراد حاضر به همکاری براساس ملاک‌های ورود و خروج غربالگری شدند. سپس از روی لیست نمونه‌های غربال شده، به طور تصادفی ساده ۴۰ نفر انتخاب و با طرح تصادفی بلوکی در ۲ گروه آزمایش و کنترل قرار گرفت. گروه آزمایش مطابق طرح نیمه

## جدول ۱. پروتکل ۸ جلسه‌ای برنامه آموزش برنامه خود شفقتی ذهن آگاه (MSC)

جلسه	اهداف کلی و محتوای جلسات
۱	شاگردان آموختند ۱- خود را به یکدیگر معرفی و به برنامه گرایش پیدا کنند. ۲- مفهوم خودشفقتی را درک نمایند و ۳- پیوند بین خودشفقتی، سلامت و خوشبختی را بطور علمی و تجربی کشف کنند.
۲	شاگردان آموختند ۱- ذهن آگاهی را به تجربه در لحظه منتقل کنند. ۲- آگاهی را بواسطه تلفیق مراقبه نفس با فهم و قدردانی خلق نمایند. ۳- دریابند که چگونه مقاومت باعث رنج می‌شود. ۴- محیط را شناسایی و با آن کار کنند. ۵- آگاهی را بواسطه ذهن آگاهی و خودشفقتی در زندگی روزمره محکم سازند و ۵- درباره معنای ذهن آگاهی و خودشفقتی کاوش کنند.
۳	شاگردان آموختند ۱- تفاوت بین مهربانی و خودشفقتی را درک کنند. ۲- احساس مهربانی و خودشفقتی را بروز دهند و ۳- کشف کنند و یاد بگیرند که چگونه عبارات را در مراقبه مهربانی مورد استفاده قرار دهند.
۴	شاگردان آموختند ۱- مهربانی را در مراقبه رسمی تمرین کنند. ۲- مراحل پیشرفت را در مسیر خودشفقتی شناسایی نمایند و ۳- به جای انتقاد، از طریق تشویق به خود انگیزه دهند.
۵	شاگردان آموختند ۱- از مراقبه نفس استفاده کنند تا شفقت را در خود و دیگران پرورش دهند. ۲- ارزش‌های اصلی را کشف و در زندگی روزمره به سوی آن‌ها سوق پیدا کنند. ۳- معنای پنهان در مشکلات زندگی را پیدا کنند و ۳- هنگام گوش دادن به دیگران، شفقت و خودشفقتی را تمرین نمایند.
۶	شاگردان آموختند ۱- چگونه با استفاده از ذهن آگاهی و خودشفقتی با احساسات دشوار برخورد کنند و ۲- معنای شرم را درک نمایند و اینکه چگونه خودشفقتی پادزهر شرم است.
۷	شاگردان آموختند ۱- در روابط با خودشفقت، نیازهای برآورده نشده را برآورده سازند و ۲- خودشفقتی و ملایمت را برای مدیریت خستگی ناشی از مراقبت با یکدیگر تلفیق کنند.
۸	شاگردان آموختند ۱- فهم، قدردانی و قدردانی از خود را برای اصلاح تعصبات منفی تمرین نمایند و ۲- پیرامون بینشها و شیوه‌های کلیدی که شاید هر شرکت کننده پس از پایان دوره بخاطر داشته باشد، تفکر کنند.

## یافته‌ها

برای فرسودگی تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.102$ ,  $sig = 0.95$ )، تاب آوری تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.370$ ,  $sig = 0.97$ ) و خودنظم‌دهی تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.93$ ,  $sig = 0.95$ ) است که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده‌هاست. به منظور بررسی فرض همگنی رگرسیون متغیرهای وابسته از آزمون لوین استفاده شد که برای فرسودگی تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.458$ ,  $sig = 0.562$ )، برای تاب آوری تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.475$ ,  $sig = 0.52$ ) و برای خودنظم‌دهی تحصیلی ( $F_{1,95} = 0.316$ ,  $sig = 0.578$ ) بدست آمد، لذا پیش فرض همگنی نیز برقرار است. همچنین نتایج آزمون همسانی ماتریس کواریانانس‌های باکس برای فرسودگی تحصیلی ( $F_{11,98} = 0.970$ ,  $sig = 0.97$ )، برای

از میانگین سنی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱۶/۵۵ و انحراف معیار آن‌ها ۱/۴۳ و میانگین سنی گروه گواه ۱۶/۳۰ و انحراف معیار آن‌ها نیز ۲/۱۲ بود. در ادامه شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش گزارش خواهد شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر لازم است مفروضات آن مورد بررسی قرار گیرد. نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که شاخص‌های محاسبه شده

نیز برقرار است. بنابراین، برای انجام تحلیل مانعی وجود ندارد.

تاب‌آوری تحصیلی ( $F_{1,17}, sig = 0/807$ ) و برای خودنظم‌دهی تحصیلی ( $F_{1,63}, sig = 0/135$ ) به دست آمد، لذا پیش فرض همسانی

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای متغیرهای پژوهش (فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌دهی تحصیلی) ( $n=40$ )

شاخص‌های آماری		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
متغیر	گروه	M	SD	M	SD	M	SD
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۲۵/۲۵	۳/۱	۴۷/۹۵	۷/۷۶	۴۸/۸	۶/۸۱
	گواه	۲۵/۳۵	۳/۳۰	۲۶/۲۰	۳/۲۰	۲۵/۷۰	۷/۱۶
تاب‌آوری تحصیلی	آزمایش	۷۶/۱۵	۳/۲۶	۸۸/۳۵	۵/۲۶	۸۸/۳۰	۵/۵۶
	گواه	۷۷/۲۵	۴/۰۱	۷۷/۲۵	۴/۰۱	۷۷/۱۰	۳/۲۰
خودنظم‌دهی تحصیلی	آزمایش	۷۱/۱۰	۲/۲۷	۸۵/۳۰	۵/۳۳	۸۶/۸۵	۴/۵۵
	گواه	۷۰/۹۰	۲/۰	۶۹/۱	۳/۳۹	۷۲/۱۵	۳/۷۸

پیگیری به تفکیک گروه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین متغیرها در پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش افزایش یافته است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیرهای فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌دهی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

جدول ۳. نتایج آزمون لامبدا برای بررسی تأثیرات چند متغیره عامل‌های درون‌گروهی و تعامل متغیرهای پژوهش ( $n=40$ )

متغیر	منشا تأثیرات	مقدار ویژه	F	df فرض	df خطا	sig	مجذور اتا	توان آماری
فرسودگی تحصیلی	درون‌گروهی	۰/۱۵	۹۸/۸۰	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۸۴	۱/۰۰۰
	تعامل	۰/۱۶	۹۶/۶۴	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۸۳	۱/۰۰۰
خودنظم‌بخشی تحصیلی	درون‌گروهی	۰/۲۰	۷۲/۵۵	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۸۰	۱/۰۰
	تعامل	۰/۲۳	۶۳/۲۳	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۷۷	۱/۰۰
تاب‌آوری تحصیلی	درون‌گروهی	۰/۳۰	۴۳/۳۶	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۷۰	۱/۰۰۰
	تعامل	۰/۲۹	۴۳/۴۴	۲	۳۷	۰/۰۰۰	۰/۷۰	۱/۰۰۰

در فرسودگی تحصیلی، خودنظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را نشان می‌دهد. از آنجا که اثر تعاملی معنادار است، تحلیل به تفکیک گروه‌ها و با محوریت عامل تعاملی صورت می‌پذیرد.

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون لامبدا برای بررسی تأثیرات چند متغیره عامل‌های درون‌گروهی و همسانی شیب رگرسیون در تعامل عامل درون‌گروهی با بین‌گروهی

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت تعیین تأثیر آموزش برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌دهی تحصیلی

متغیر	منبع	SS	df	MS	F	sig	مجذور اتا	توان آماری
فرسودگی تحصیلی	زمان	۳۷۵۳/۱۲	۱/۲۳	۳۰۴۲/۶۰	۱۵۶/۱۶	۰/۰۰۰	۰/۸۰	۱/۰۰
	زمان*گروه	۳۳۹۱/۶۲	۱/۲۳	۲۷۴۹/۵۴	۱۴۱/۱۲	۰/۰۰۰	۰/۷۹	۱/۰۰
	خطا	۹۱۳/۲۷	۴۶/۸۷	۱۹/۴۸				
خودنظم‌دهی تحصیلی	زمان	۱۷۴۶/۱۵	۱/۳۸	۱۲۶۴/۲۹	۱۰۲/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۷۳	۱/۰۰
	زمان*گروه	۱۷۷۷/۸۵	۱/۳۸	۱۲۸۷/۲۴	۱۰۴/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۷۳	۰/۹۹
	خطا	۶۴۸/۶۷	۵۲/۴۸	۱۲/۳۶				
تاب‌آوری تحصیلی	زمان	۹۷۶/۲۷	۱/۶۰	۶۰۸/۸۶	۵۲/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۵۸	۱/۰۰
	زمان*گروه	۱۰۰۰/۴۷	۱/۶۰	۶۲۳/۹۵	۵۳/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۵۹	۱/۰۰
	خطا	۷۰۵/۹۳	۶۰/۹۳	۱۱/۵۷				

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تأثیر زمان اندازه‌گیری بر روی نمرات فرسودگی تحصیلی  $[F_{(1/23,46/87)}=141/12, P<0/001, \eta^2=0/73]$ ، روی نمرات خودنظم‌دهی  $[F_{(1/38,52/48)}=104/15, P<0/001, \eta^2=0/59]$ ، و بر روی نمرات تاب‌آوری تحصیلی  $[F_{(1/6,6,93)}=53/86, P<0/001, \eta^2=0/59]$  معنادار است. بدین معنا که تفاوت میانگین نمرات متغیرها در مراحل ارزیابی با توجه به سطوح متغیر عامل (گروه) معنادار است. با توجه به معناداری اثر تعاملی عامل درون گروهی، اثر ساده بین گروهی با توجه به سطوح عامل درون گروهی با استفاده از تصحیح بونفرونی در جدول ۵ مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تأثیر زمان اندازه‌گیری بر روی نمرات فرسودگی تحصیلی  $[F_{(1/23,46/87)}=141/12, P<0/001, \eta^2=0/73]$ ، روی نمرات خودنظم‌دهی  $[F_{(1/38,52/48)}=104/15, P<0/001, \eta^2=0/59]$ ، و بر روی نمرات تاب‌آوری تحصیلی  $[F_{(1/6,6,93)}=53/86, P<0/001, \eta^2=0/58]$  معنادار است. بنابراین می‌توان بیان کرد که بین میانگین نمرات متغیرها در مراحل ارزیابی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین اثر تعامل زمان و گروه نیز بر روی نمرات فرسودگی تحصیلی  $[F_{(1/23,46/87)}=141/12, P<0/001, \eta^2=0/79]$

## جدول ۵. آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیرهای پژوهش در سه مرحله گروه آزمایش

متغیرها	مرحله (I)	مرحله (J)	مقایسه سه مرحله	Sig
فرسودگی تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	تفاضل میانگین‌ها (I-J)	خطای استاندارد
	پیش آزمون	پیگیری	-۲۲/۷۰	۱/۸۵
	پس آزمون	پیگیری	۲۲/۷۰	۱/۸۶
خودنظم‌دهی تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۸۵	۰/۴۶
	پیش آزمون	پیگیری	-۱۵/۲۰	۱/۱۵
	پس آزمون	پیگیری	۱۵/۲۰	۱/۱۵
تاب‌آوری تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۵۵	۰/۵۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۱۲/۲۰	۱/۲۹
	پس آزمون	پیگیری	۱۲/۲۰	۱/۲۹
	پس آزمون	پیگیری	۰/۵۰	۰/۳۳

این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نتایج تحقیقات قبلی این واقعیت که پایبندی به آموزش و درمان خود شفقتی ذهن آگاه به طور قابل توجهی با کاهش فرسودگی تحصیلی همراه بوده است، منطقی به نظر می‌رسد. در این راستا می‌توان عنوان کرد که از طرفی، آموزش ذهن آگاهی باعث بهبود ذهنیت و رفاه ذهنی دانش‌آموزان می‌شود و این امر بهبود عملکرد تحصیلی را به دنبال دارد که خود در راستای کاهش فرسودگی است. بعد از اجرای تکنیک‌های درمانی دانش‌آموزان نمرات کلاسی بالاتری را کسب می‌کنند و فرسودگی آنها کاهش می‌یابد، چراکه یکی از معیارهای برتری ذهن آگاهی نسبت به سایر رویکردها در ارائه تکنیک، بیشتر بیمار محور است. از طرف دیگر تحقیقات نشان می‌دهد که پرورش خود شفقت ورزی از افرادی که ممکن است شغل و یا کاری که انجام می‌دهند (مانند تحصیل) آن‌ها را فرسوده کند، محافظت می‌نماید (کمپر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). چرا که تکنیک‌های درمانی این رویکرد به نوعی در تضاد با فرسودگی تحصیلی است. به عبارت دقیق‌تر، در واقع کاربرد درمان بر پایه شفقت ورزی ذهن آگاه احتمالاً موجب قطع چرخه مخرب و پرهیز پیش‌درگیری با افکار و احساس فرد می‌شود.

I. Kemper

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج مقایسه‌های زوجی فرسودگی تحصیلی، خودنظم‌دهی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در سه مرحله ارزیابی در گروه مداخله معنادار است ( $P<0/01$ ). بدین معنا که مداخله انجام گرفته موجب کاهش معنادار نمرات فرسودگی تحصیلی و افزایش معنادار نمرات خودنظم‌بخشی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش شده است. همچنین بین مراحل پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری در متغیرهای پژوهش مشاهده نمی‌شود ( $P>0/05$ ) که نشان دهنده ثبات و ماندگاری اثر مداخله در طول زمان است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی صورت گرفت. اولین یافته این پژوهش حاکی از آن است که برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن آگاه موجب کاهش فرسودگی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج مطالعات (اکیکی و همکاران، ۲۰۲۱؛ ویسکوویچ و دی‌جورج-واکلی، ۲۰۱۹؛ هاوکاس و همکاران، ۲۰۱۸؛ دانس و همکاران، ۲۰۱۷) همسو است. در تبیین

مبنا آموزش رویکرد خودشفقتی به مراجع کمک می‌کند تا بر روی کسب شفقت، تمرین‌های تمرکز ذهن و اقدام مشفقانه تاکید و تمرکز کند. شفقت به بیماران کمک می‌کند تا نسبت به خود و دیگران مهربان باشند و اولین قدم برای نشان دادن مهربانی، حساسیت نسبت به هیجان‌ات خود و دیگران است، نه حساسیت به رفتار خود و دیگران (یارنل و نف، ۲۰۱۳). همچنین رویکرد شفقت به خود به افراد آموزش می‌دهد که هر چقدر رفتار مهربانانه بیشتری داشته باشند کم کم ذهن آن‌ها هم مهربان می‌شود و آرام آرام هیجان‌ات منفی را تنظیم می‌کند. بنابراین، به مراجع پیشنهاد می‌شود تا از طریق تحمل پریشانی که چگونه زندگی معنادار، غنی و کاملی داشته باشند. این فرآیند منجر به کاهش علائم هیجان‌ات منفی آزار دهنده و بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی مثبت می‌شود. همچنین به کمک رویکرد شفقت به خود به مراجعان سازه‌های اشتیاق که شامل: همدردی، حساسیت، همدلی، تحمل پریشانی، قضاوت نکردن و مراقبت از بهزیستی فردی آموزش داده می‌شود تا بتوانند رنج و نگرانی که دارند را راحت‌تر تحمل کنند و در جهت ارزش‌های خود مشغول باشند و در عین حال خود را نیز درک کنند (گیلبرت، ۲۰۰۵) چیزی که در مؤلفه خودنظم بخشی دانش آموزان نیز قابل ردیابی است. بر همین اساس است که در این پژوهش در همان ابتدا از مراجعان خواسته شد که برای بهبود بخشیدن یا پیشگیری از رنج خود و همچنین رنج دیگران تمام سعی و تلاش خود را انجام دهند که این خود نقش اصلی را در مهربانی ایفا می‌نماید. همچنین از آن‌ها خواسته شد که نسبت به رنج خود و دیگران بدون اینکه از آن‌ها اجتناب کنند، حساسیت نشان دهند، که این حساسیت به آگاهی از زمان حال اشاره می‌کند. همچنین به دانش‌آموزان آموزش داده شد که انگیزه درگیر شدن با رنج، حساسیت نسبت به رنج و همدردی با رنج نیازمند توانایی تحمل هیجان‌ات، افکار و احساسات بدنی بسیار دشواری است و مراجع در تحمل پریشانی می‌آموزد که توانایی ماندن با هیجان پدید آمده را داشته باشد بدون آنکه بخواهد نسبت به این هیجان‌ات و رویدادهای ذهنی در دام قضاوت، سرزنش و شرم بیافتد، چرا که خود انتقادگری منجر به اجتناب، درد هیجانی و تشدید بیشتر رنج می‌گردد. با این اوصاف انتظار چنین نتیجه‌ای در خصوص خودنظم بخشی می‌رود.

سومین یافته پژوهش حاضر مبنی بر این بود که برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر روی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد. این یافته نیز با نتایج مطالعات (اکیکی و همکاران، ۲۰۲۱؛

1. Per, Simundic, Argento, Khoury & Heath
2. Yarnell & Neff
3. Gilbert

آگاهی همراه با عدم قضاوت (از عناصر اساسی در ذهن آگاهی و شفقت ورزی) ممکن است درگیری سالم با هیجان‌ها تسهیل را کند که به فرد اجازه می‌دهد تا به صورت واقعی هیجان‌اتش را با درگیری کم (مانند اجتناب تجربه‌ای و یا سرکوب کردن افکار) و بیش درگیری (مانند نگرانی زیاد و نگرش‌های ناکارآمد) تجربه و بیان کند (ماهی‌گیر و باغملک، ۱۳۹۹). علاوه بر موارد مذکور، خودشفقتی ذهن آگاه به فرد کمک می‌کند تا آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال معطوف کند و واقعیت را با تمام جنبه‌های درونی و بیرونی اش درک کند. به بیان دقیق‌تر، زمانی که فرد حضور ذهن آگاه داشته باشد، در مواجهه با فرسودگی‌های تحصیلی (خستگی در مدرسه، بدبینی به مدرسه و احساس بی‌کفایتی) قادر خواهد بود که با دقت و تمرکز بیشتری خود را رصد کند و بدون بیزاری و قضاوت در مورد آن‌ها به مقابله برخیزد و به فکر راه حل باشد (حسن‌نیا و فولادچینگ، ۲۰۱۵). همچنین خودشفقت‌ورزی به عنوان یک ویژگی روانشناختی مثبت تمایل بیشتری به بهبود وضعیت، پذیرش توانایی‌ها و بهزیستی روانی فرد دارد و دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی را با مهربانی نسبت به خود و حس مشترک انسانی مانند نوع‌دوستی بیشتر آشنا می‌کند و این صفات نیز موجبات سلامت روانی و ایجاد انگیزه درونی برای رشد، بالندگی، و بهبود عملکرد تحصیلی و به طبع آن کاهش فرسودگی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند (کرد و بابک‌خانی، ۲۰۱۶) در نتیجه می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانش‌آموزانی که برنامه خودشفقت‌ورزی ذهن آگاه را دریافت کرده‌اند فرسودگی تحصیلی آن‌ها کاهش یافته است.

دومین یافته پژوهش حاضر مبنی بر این بود که برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر روی خودنظم بخشی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد. این یافته با نتایج مطالعات (اکیکی و همکاران، ۲۰۲۱؛ و اسکویچ و دی‌جورج-واکسر، ۲۰۱۹؛ هاوکاس و همکاران، ۲۰۱۸؛ دانس و همکاران، ۲۰۱۷) همسواست. البته لازم به ذکر است که هیچ مطالعه‌ای که بطور مستقیم اثربخشی درمان مذکور روی مؤلفه خودنظم بخشی و یا خودتنظیمی را بررسی کند، یافت نشد و همسویی مطالعات ذکر شده از جهت اثربخشی درمان بر متغیرهای دیگری بوده است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نتایج تحقیقات قبلی این واقعیت که آموزش و درمان خودشفقتی ذهن آگاه به طور قابل توجهی با خودنظم بخشی تحصیلی دانش‌آموزان همراه بوده است، منطقی به نظر می‌رسد. همچنان که جدیدترین پژوهش‌ها نیز ارتباط مؤلفه‌های خودشفقتی، ذهن آگاهی و خودنظم بخشی را تأیید کرده‌اند (پیر، سموندیک، آرگنتو، خوری و هیاس، ۲۰۲۱). بر همین

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

این مطلب حاکی از آن است که اگر آن‌ها فقط اجازه دهند که نگران شوند و بر چیز دیگری تمرکز کنند (مانند تنفس شکمی) نگرانی یا تجربه شان از نگرانی به تدریج دستخوش تغییر می‌شود. بنابراین، به واسطه ذهن آگاهی، پردازش افکار و احساسات قابل مشاهده به عنوان اتفاقات عینی در ذهن اتفاق می‌افتد. بدین ترتیب، ذهن آگاهی با افزایش سطح هوشیاری و پذیرش غیرقضاوتی افکار و هیجانات مرتبط با آن، تاب‌آوری افراد را بالا می‌برد (ویسکویچ و دی‌جورج-واکسر، ۲۰۱۹).

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگر، با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. انجام پژوهش فوق در شهر پاره (محدود بودن نمونه) تعمیم نتایج به سایر محیط‌ها و فرهنگ‌ها را با محدودیت مواجه می‌کند. زیاد بودن تعداد سؤالات پرسشنامه و کاهش دامنه توجه و دقت در پاسخگویی به سؤالات از دیگر عواملی است که می‌تواند اعتبار یافته‌های جمع‌آوری شده را با خلل مواجه کند، لذا می‌توان بعنوان یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر مورد تأکید قرار گیرد. در نهایت می‌توان گفت که عدم همکاری افراد مورد مطالعه، عجز بودن نوجوانان و حساسیت دوران بلوغ، بی‌دقتی در پاسخ به سؤالات و یا همکاری ضعیف آن‌ها را به دنبال داشت که از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. با توجه به محدودیت‌های مذکور پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر موقعیت‌ها و بافت‌های فرهنگی و در میان دیگر اقشار تکرار شود و نتایج با یکدیگر مقایسه گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی دو گروه دختران و پسران را مورد مطالعه قرار داده و نتایج با یکدیگر مقایسه کند.

## ملاحظات اخلاقی

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

تمامی اصول اخلاقی در سراسر مراحل پژوهش رعایت شده است. اطلاعات تمام شرکت‌کنندگان در پژوهش کاملاً محرمانه نگه داشته شد. همچنین، تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش مجاز بودند هر زمانی که تمایل داشته باشند، در هر مرحله‌ای از پژوهش، از پژوهش خارج شوند.

## حامی مالی

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

1. Raab
2. Shattell & Johnson
3. Anderson & Hope

ویسکویچ و دی‌جورج-واکسر، ۲۰۱۹؛ هاوکاس و همکاران، ۲۰۱۸؛ دانس و همکاران، ۲۰۱۷) به صورت مستقیم و غیرمستقیم همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نتایج تحقیقات قبلی این واقعیت که آموزش و درمان خودشفقتی ذهن آگاه به طور قابل توجهی بر روی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر مثبت و معناداری داشته است، منطقی به نظر می‌رسد. تحقیقات به طور مداوم نشان می‌دهند که خودشفقت‌ورزی ذهن آگاه، مهارت روانشناختی فرد مانند مهارت تاب‌آوری را تقویت می‌کند؛ زیرا به ایجاد انعطاف‌پذیری در برابر افسردگی، اضطراب به صورت جزئی و در برابر رنج آدمی به صورت کلی تر کمک می‌کند و باعث افزایش رضایت از زندگی، خوش بینی، ارتباط اجتماعی (به عنوان یکی از مهارت‌های تاب‌آوری) و شادی می‌شود (راب، ۲۰۱۴)، همچنین شواهد دیگری نشان می‌دهند که خودشفقت‌ورزی ذهن آگاه می‌تواند در راستای تاب‌آوری بیماران بهبود تعاملات بین فردی آن‌ها را به دنبال داشته باشد (شاتل و جانسون، ۲۰۱۸). مؤلفه‌ای که در اثربخشی آموزش خودشفقتی ذهن آگاه بر افزایش تاب‌آوری نقش مهمی ایفا کرده است، احتمالاً مدیتیشن عشق و محبت بوده است؛ چرا که طبق ادبیات پژوهشی (نوری و شهابی، ۲۰۱۷) افرادی که از مشکلاتی مانند مسائل تحصیلی رنج می‌برند دائماً خود را سرزنش می‌کنند که این زمینه‌ای برای ابتلای آن‌ها به تنش روانی می‌شود که این امر به نوبه خود افزایش مشکلات روانی و آسیب‌پذیری و کاهش تاب‌آوری را به دنبال خواهد داشت؛ بنابراین، می‌توان با آموزش تمرین‌هایی نظیر مدیتیشن عشق و محبت در خصوص بخشش خود و حتی دیگران به آن‌ها کمک نمود؛ تا از قضاوت سرسختانه درباره خود فاصله بگیرند و نهایتاً به یک بهزیستی روانی مطلوب و به تبع آن تاب‌آوری در برابر مشکلات دست یابند. همچنین می‌توان گفت که با توجه به سطوح بالای اضطراب در دانش‌آموزان نوجوانی که علاوه بر عملکرد ضعیف تحصیلی، در شرف تغییرات گسترده بدنی نیز هستند که سوءتعبیر از نشانه‌های مربوط به موقعیت‌های گوناگون منجر به ایجاد یک چرخه معیوب ترس از ترس در آن‌ها می‌شود. این امر سبب افزایش فراوانی احساسات بدنی و روانی ناشی از موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی خواهد شد (اندرسون و هوپ، ۲۰۰۹) بر خلاف پاسخ‌های خودکار به علائم اضطراب، خودنظارتی علائم به گرایش بیشتر به سمت علائم منجر می‌شود؛ بسیاری از دانش‌آموزان گزارش می‌کنند که در طول ذهن آگاهی نگران می‌شوند؛ بنابراین، تکرار تجربه تمرین ممکن است به افراد یاد بدهد که آن‌ها قادرند نگران باشند، بدون این که نیاز باشد به این نگرانی پاسخ خاصی دهند.

## مشارکت نویسندگان

هر دو نویسنده در طراحی، اجرا و نگارش تمامی قسمت‌های تحقیق حضور داشته‌اند.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

- سعدونی، زینب؛ کاظمیان مقدم، کبری و هارون رشیدی، همایون. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر شفقت بر تاب‌آوری، نارسایی هیجانی و همدلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۳)، ۵۰-۶۵. [Doi:10.22098/jld.2023.12700.2086]
- سلطانی نژاد، مهراوه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیان. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۳۵-۱۷. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)
- شالچی، بهزاد؛ وحیدنیا، بهزاد؛ دادخواه، مهراوه؛ علیپور نیاز، مینا؛ مقیمی، پرینا. (۱۳۹۶). مقایسه اختلالات عاطفی رفتاری و مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان دختر عادی و فرزندان مراکز شبانه روزی سازمان بهزیستی. *رفاه اجتماعی*، ۶۷(۱۷)، ۷۳-۲۰۱. <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3094-fa.html>
- عبدالله‌پور، محمد آزاد؛ درتاج، فریبرز؛ احدی، حسن. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۲۳-۴۱. [Doi:10.22054/jem.2016.6149]
- کهرآزنی، فرهاد. (۱۳۹۶). رابطه میزان عملکرد خانواده با میزان خودنظم دهی تحصیلی و خودبازداری در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۲(۶)، ۱۲۱-۱۴۸. [Doi:20.1001.1.2383353.1396.6.2.4.8]
- ماهی‌گیر، فروغ؛ کریمی باغملک، آیت‌اله. (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۲)، ۱۳۷-۱۵۶. [Doi:20.1001.1.2423494.1399.9.2.6.6]
- نعمتی، شهروز؛ بدری گرگری، رحیم؛ سروآزاد صوفیانی، رقیه و حمزه‌ای، حامد. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۷۱-۸۵. [Doi:10.22098/jld.2023.13482.2115]

یعقوبی، ابوالقاسم؛ بختیاری، مریم. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۱۳)، ۷-۱۶. <http://ensani.ir/fa/article/361611>

## References:

- Abdollahpour, M. (2016). Psychometric Properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24), 23-41. (Persian) [Doi: 10.22054/jem.2016.6149].
- Akhtar, J. H., & Mahmood, N. (2013). Development and Validation of an Academic Self-Regulation Scale for University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 37-48. [Doi:10.1186/s40064-016-3367-y]
- Akiki, R., Dahdouli, N., & Dimassi, O. (2021). Mindfulness, Self-compassion and Resilience among Fifth Graders at Al Makassed Dawha School in Lebanon. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)*, 6(4). [Doi:10.22161/ijels]
- Alliger, G. M., Cerasoli, C. P., Tannenbaum, S. I., & Vessey, W. B. (2015). Team resilience: How teams flourish under pressure. *Organizational Dynamics*, 44(3), 176-184. [Doi:10.1016/j.orgdyn.2015.05.003]
- Amani, M., & Arbabi, M. M. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between parenting dimensions and academic procrastination. *International Journal of School Health*, 7(2), 21-29. [Doi:10.30476/INTJSH.2020.84983.1050]
- Anderson, E. R., & Hope, D. A. (2009). The relationship among social phobia, objective and perceived physiological reactivity, and anxiety sensitivity in an adolescent population. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 18-26. [Doi:10.1016/j.janxdis.2008.03.011]
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 612, (8), 1-11. [Doi:10.3389/fpsyg.2017.00612]
- 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, (2), 108-118. [Doi:10.1016/j.adolescence.2017.04.001]
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 81-92. [Doi:10.1207/s15430421tip4102\_4]
- Cabrera, N. L., & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the "culture of college": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-170. [Doi:10.1177/0739986303262604]
- Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*. 121(5), 321-329. [Doi:10.1108/ILS-04-2020-0114]

- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89(6), 202-210. [Doi:10.1016/j.paid.2015.10.010]
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D., & Probst, H. (2019). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot studies. *Radiography*, 25(1), 4-9. [Doi:10.1016/j.radi.2018.08.003]
- David, A. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational measurement and evaluation review*, 1, 90-104. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2509164>
- Dundas, I., Binder, P. E., Hansen, T. G., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trial. *Scandinavian journal of psychology*, 58(5), 443-450. [Doi:10.1111/sjop.12385]
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J., & Partridge, K. (2008). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive therapy and research*, 32(6), 758-774. [Doi:10.1007/s10608-007-9142-1]
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking?. *Peerj*, 6, (5), 1-15. [Doi:10.7717/peerj.5004]
- Germer, C., & Neff, K. (2019). Mindful self-compassion (MSC). In *Handbook of mindfulness-based programmes* (pp. 357-367). Routledge. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/2019/09/Germer2019.pdf>
- Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. London: Routledge. [Doi:10.4324/9780203003459]
- Gomez-Baya, D., Tomé, G., Reis, M., & Gaspar de Matos, M. (2020). Long-term self-regulation moderates the role of internal resources for resilience in positive youth development in Portugal. *The Journal of genetic psychology*, 181(2-3), 127-149. [Doi:10.1080/00221325.2020.1735986]
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social work education*, 31(5), 605-621. [Doi:10.1080/02615479.2011.590931]
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 20(8), 1-23. [Doi:10.3389/fpsyg.2017.00220]
- Hassannia, S., Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the Relationship between Perception of Learning Environment and Academic Burnout: *Structural Equation Modeling*, 12(45), 73-61. [https://jip.stb.iau.ir/article\\_515876\\_en.html](https://jip.stb.iau.ir/article_515876_en.html)
- Haukaas, R. B., Gjerde, I. B., Varting, G., Hallan, H. E., & Solem, S. (2018). A randomized controlled trial comparing the attention training technique and mindful self-compassion for students with symptoms of depression and anxiety. *Frontiers in psychology*, 9, 827. [Doi:10.3389/fpsyg.2018.00827]
- Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & Malley-Morrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child Abuse & Neglect*, 86, 136-146. [Doi:10.1016/j.chiabu.2018.09.014]
- Kahrazeie, F., (2017). The relation of Family Functional with Self-regulation of Academic and Inhibition among high school students, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 6(2), 121-148. (Persian) [Doi:20.1001.1.2383353.1396.6.2.4.8]
- Kemper, K. J., McClafferty, H., Wilson, P. M., Serwint, J. R., Batra, M., Mahan, J. D., ... & Pediatric Resident Burnout-Resilience Study Consortium. (2019). Do mindfulness and self-compassion predict burnout in pediatric residents?. *Academic Medicine*, 94(6), 876-884. [Doi:10.1097/ACM.0000000000002546]
- Kim, H. B., Choi, S., Kim, B., & Pop-Eleches, C. (2018). The role of education interventions in improving economic rationality. *Science*, 362(6410), 83-86. [Doi:10.1126/science.aar6987]
- Kord, B., Babakhani, A. (2016). The Role of Self-Compassion and Mindfulness in predicting the female students' academic stress. *Journal of Educational Psychology Studies*, 13(24), 109-126. [Doi:10.22111/JEPS.2016.2951]
- Mahhigir, F., Karimi baghmalek, A. (2020). The comparison between emotion regulation and mindfulness methods in reducing of Academic Procrastination and Academic Burnout in High School students. *Educational and Scholastic Studies*, 9(2), 137-156. [Doi:20.1001.1.2423494.1399.9.2.6.6] (Persian)
- Mahmood, N., & Kono, Y. (2004). Development and Validation of a Constructivist Learner Scale (CLS) for Elementary School Science Students. *Educational Technology Research*, 27(1-2), 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/334626184>
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42(1), 126-131. [Doi:10.1016/j.lindif.2015.07.015]
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. [Doi:10.1002/pits.22253]
- Mirzaie Feiz Abadi, B., Fazli, B., Naseri, M., Khalili Samani, N., Imannezhad, S., & Najibi, S. (2022). Prevalence of Academic Burnout among Medical Students Worldwide: A Systematic Review. *Medical Education Bulletin*, 3(2), 417-430. [Doi:10.22034/meb.2022.327622.1049]
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139. [Doi:10.1016/j.adolescence.2010.01.004]
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. [Doi:10.1002/jclp.21923]

- Nemati, S.H., Badri Gargari, R., Sarvazad sofiyani, R., & Hamzehei, H. (2023). The Effectiveness of the Academic Resilience Training Program on Academic Self-efficacy and Motivational Structure of Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 71-85. (In Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.13482.2115]
- Nuri, H. R., & Shahabi, B. (2017). The effectiveness of self-compassion training on increase of mothers resiliency with Autistic children. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2(18), 118-126. [https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article\\_538049\\_en.html](https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_538049_en.html)
- Per, M., Simundic, A., Argento, A., Khoury, B., & Heath, N. (2021). Examining the Relationship Between Mindfulness, Self-Compassion, and Emotion Regulation in Self-Injury. *Archives of Suicide Research*, 1-16. [Doi:10.1080/13811118.2021.1885534]
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. [Doi:10.1007/s10648-004-0006-x]
- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of health care chaplaincy*, 20(3), 95-108. [Doi:10.1080/08854726.2014.913876]
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of Educational Health Promotion*, 8(201), 1 – 5. <http://www.https://jehp.net/text.asp?2019/8/1/201/269774>
- Rivera, M., Shapoval, V., & Medeiros, M. (2021). The relationship between career adaptability, hope, resilience, and life satisfaction for hospitality students in times of Covid-19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100344. [Doi:10.1016/j.jhlste.2021.100344]
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749. [Doi:10.1037/0022-3514.57.5.749]
- Sadoni, Z., Kazemian moghadam, K., & Haroon Rashidi, H. (2023). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy on Resilience, Alexithymia and Empathy Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 50-65. (In Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.12700.2086]
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. [Doi:10.1027/1015-5759.25.1.48]
- Samuels, W. E. & Woo, A. (2009). Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience. Available from: [https://wesamuels.net/pdfs/Samuels\\_Woo\\_AERA\\_2009.pdf](https://wesamuels.net/pdfs/Samuels_Woo_AERA_2009.pdf)
- Shalchi, B., Vahidnia, B., Dadkhah, M., Alipouri Niaz, M., & Moghimifam, P. (2017). Comparison of affective-behavioral disorders and social skills among normal adolescents and institutional children of social welfare bureau. *Social Welfare Quarterly*, 17(67), 173-201. (Persian) <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3094-en.html>
- Shattell, M., & Johnson, A. (2018). Mindful self-compassion: How it can enhance resilience. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 56(1), 15-17. [Doi:10.3928/02793695-20171219-01]
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., Tavanaiee yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. (Persian) [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html?lang=en](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html?lang=en)
- Sünbül, Z. A., & Güneri, O. Y. (2019). 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*, 139, 337-342. [Doi:10.1016/j.paid.2018.12.009]
- Thomas, C. M., Bantz, D. L., & McIntosh, C. E. (2019). Nurse faculty burnout and strategies to avoid it. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(2), 111-116. [Doi:10.1016/j.teln.2018.12.005]
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the Relationship between Student School Burnout and Problematic Internet Use. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 16-31. [Doi:10.12738/jestp.2020.2.002]
- Viskovich, S., & De George-Walker, L. (2019). An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge. *International Journal of Educational Research*, 95, 109-117. [Doi:10.1016/j.ijer.2019.02.005]
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116(5), 405-409. [Doi:10.1016/j.paid.2017.05.029]
- Yaghoobi, A., & Bakhtiari, M. (1970). The effect of resiliency training on burnout in high school female Students. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 45-56. (Persian). [https://etil.journals.pnu.ac.ir/article\\_2997.html?lang=en](https://etil.journals.pnu.ac.ir/article_2997.html?lang=en)
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146-159. [Doi:10.1080/15298868.2011.649545]
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. [Doi:10.1016/j.lindif.2018.04.009]