

Research Paper

Evaluating the effectiveness of self-help cognitive and emotion regulation training on the psychological capital and academic motivation of female students with anxiety



Nasrin Asareh¹ , Zabih Pirani^{2*} & Firozeh Zanganeh³

1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

2. Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

3. Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.



Citation: Asareh, N., Pirani, Z., Abbasi, M. & Zanganeh, F. (2022). [Evaluating the effectiveness of self-help cognitive and emotion regulation training on the psychological capital and academic motivation of female students with anxiety (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2):96-110. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1702>

doi: [10.22098/jsp.2022.1702](https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1702)



Article Info:

Received: 2021/12/07

Accepted: 2022/07/12

Available Online: 2022/09/01

Key words:

Cognitive self-compassion, Emotion regulation, Psychological capital, Academic motivation

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to evaluate the effectiveness of cognitive self-compassion education and emotion regulation on psychological capital and academic motivation of high school female students with anxiety who lived in Tehran.

Methods: The population of the study included all high school female students with anxiety in Tehran and the sample included 69 of these students. Questionnaires of psychological capital, academic motivation and Beck anxiety were used to collect the data. Quasi-experimental research and educational protocol were performed and multivariate analysis of covariance was used to analyze the data.

Results: The results showed that self-compassion, cognition and emotion regulation training have an effect on psychological capital and academic motivation ($p < 0.01$) and there is no significant difference between the effectiveness of cognitive self-compassion training and emotion regulation on psychological capital ($p > 0.05$), but emotion regulation training was more effective on academic motivation than cognitive self-compassion training ($p < 0.05$).

Conclusion: Two methods of cognitive self-compassion training and emotion regulation can be used to promote psychological capital and academic motivation.

Extended Abstract

1. Introduction

A group of clinical professionals consider anxiety to be a cognitive problem and believe that people with anxiety have never learned how to control their anxiety in anxiety-provoking situations, so they teach clients skills to use in anxiety-provoking situations and create an obstacle in the way of manifesting their unrestrained anxiety (Lehreer, Wool & Folk, 1993). Also, the use of interventional and therapeutic methods can improve the influencing variables in the lives of people with anxiety disorders and have a great help in improving the quality of life of these people.

On the other hand, for effectiveness on psychological variables, special trainings and cognitive therapy courses have been used and have always been subject to testing and research. One of the educational approaches is teaching self-compassion. "Self-compassion training causes the quality of facing suffering and self-injurious behaviors to decrease, and on the other hand, the feeling of helping oneself to solve problems increases" (Wren, Sommers, Wright, Kaetz, Leary, Fras et al., 2012).

Self-compassion is one of the most important variables of the current research which is considered as an independent variable. Neef (2016) defines self-compassion as a three-component construct that includes things like

*Corresponding Author:

Zabih. Pirani

Address: Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

Tel: +98 (86) 33412408

E-mail: z-pirani@iau-arak.ac.ir

self-kindness versus self-judgment (self-understanding instead of judgment or criticism and a kind of compassion and support for one's own shortcomings and inadequacies), commonalities humanity vs. isolation (recognition that all humans are flawed and make mistakes) and mindfulness vs. extreme assimilation (a balanced and clear awareness of present experiences that causes the painful aspects of an experience to be neither ignored nor repeated in the mind to occupy).

Emotion regulation is a unique process and depends on the process of personal growth and attachment-based relationships. Therefore, emotion regulation is a unique process that adjusts the experience of emotion to achieve social acceptance and is related to physical and psychological states in response to internal or external demands (Huang, 2006). Based on what was stated in this short introduction, it can be said that self-compassion and emotional regulation play a significant role in some psychoanalytic variables, and several of these variables have been addressed in this research. Also, psychological capital can be considered as an important factor in the academic process and life of students. One of the new concepts in the field of education and learning is academic enthusiasm or academic engagement. The desire to learn refers to the desire of learners to be involved in the learning process and in order to better acquire knowledge and skills (Frederick, Blunfeld & Paris, 2004, quoted by Naimi & Naimi, 2019). According to what has been stated, the main issue in the current research is whether cognitive self-compassion and emotion regulation training has an effect on psychological capital, academic enthusiasm, and whether there is a difference between the effectiveness of the two educational methods in female students suffering from anxiety.

2. Materials and Methods

The current research is a semi-experimental type of

research and the design implemented in this research is a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population includes all female students with anxiety in the second secondary level who were studying in the schools of Tehran in the academic year 2020-2021. The statistical sample consisted of 69 people who were selected by available sampling method and were examined in the form of three experimental groups (22 people), the second experimental group (24 people) and the control group (23 people). In the current research, three standard questionnaires of psychological capital of Luthans (2007), academic enthusiasm of Fredericks, Blumenfield, Paris (2004) and Beck's anxiety (1990) were used.

3. Results

The research findings that "there is a significant difference between the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on the psychological capital of female students suffering from anxiety" indicate that, based on Ben Feroni's test, between the effectiveness of experimental group 1 and experimental group No significant difference was observed in experiment 2, so two methods of cognitive self-compassion training and emotion regulation were equally effective on psychological capital.

The findings of the research that "there is a significant difference between the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on the academic enthusiasm of female students suffering from anxiety" indicate that, based on Ben Feroni's test, between the effectiveness of experimental group 1 and experimental group 2 No significant difference was observed, therefore, two methods of teaching cognitive self-compassion and emotional regulation were equally effective on academic enthusiasm.

Table 1. Ben Feroni's test to evaluate the equivalence of two methods of teaching cognitive self-compassion and emotion regulation on psychological capital and academic enthusiasm

The dependent variable	Group L	Group J	Defrence (L-J)	Standard Errors	Significance
Psychological capital	Test 1	Test 2	-1.521	.699	.098
		Control	23.292*	.946	.000
	Test 2	Test 1	1.521	.699	.098
		Control	24.814*	.946	.000
Passion for education	Test 1	Test 2	-1.048*	.422	.046
		Control	5.682*	.458	.000
	Test 2	Test 1	1.048*	.422	.046
		Control	6.730*	.502	.000

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of evaluating the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on psychological capital and academic enthusiasm of female students with anxiety. The research findings indicate the effectiveness of cognitive self-compassion training on academic enthusiasm. This finding is somehow consistent with the findings of Blass and Eisenlor-Moal (2017). In their research, they showed that cognitive self-compassion training has a positive and significant effect on educational variables such as academic self-efficacy, self-criticism, cognitive regulation of emotion, and academic progress of students, and it has a positive and significant effect on reducing their academic burnout. Another part of the research findings indicates the effectiveness of cognitive regulation training on psychological capital. This finding is somehow similar to the findings of Rubin-Falcon, Weber, Kishan, Ochsner, Delaparte, Dore et al. (2018), Kim and Lee (2017), Guy, Zhang, Wei, Dong and Deng (2017), Kalich, Muller, and Tuscher (2015), Min, Yu, Lee and Chia (2013) are consistent, because the aforementioned researches confirm the effectiveness of emotion regulation training on resilience, and resilience is considered one of the important pillars of psychological capital. The research findings indicate the effectiveness of cognitive regulation training on academic enthusiasm. This finding is somehow consistent with the findings of Azarian, Jajermi, and Mahdian (2013) and Mahi Gir et al. (2013). The report of each research is written and presented to the community of researchers in the hope

of continuing the way of research and research around that topic. In this regard, at the end, the following suggestions are presented: 1) Due to the limited statistical sample to girls, the suggestion It is possible to conduct similar research among boys. 2) Considering that the present research was carried out in the second secondary level, it is suggested to conduct a similar research among other levels and even students. 3) Considering that the statistical population is limited to the city of Tehran, it is suggested to conduct similar researches in other cities and provinces as well.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were 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

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

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

هم‌سنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب

نسرین عصاره^۱، ذبیح پیرانی^{۲*} و فیروزه زنگنه^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. استادیار گروه روانشناسی واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، اراک، ایران.

۳. مربی گروه روانشناسی واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، اراک، ایران.

چکیده

هدف: هدف از انجام این تحقیق بررسی هم‌سنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مبتلا به اضطراب شهر تهران بود.

روش‌ها: جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مبتلا به اضطراب شهر تهران بودند و نمونه آماری شامل ۶۹ نفر از این دانش‌آموزان بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی و اضطراب بک استفاده شده بود. پژوهش نیمه آزمایشی، و پروتکل آموزشی اجرا و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندگروهی استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی تاثیر دارد ($P < 0/01$) و بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)، اما آموزش تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی نسبت به آموزش خوددلسوزی شناختی اثربخشی بیشتری داشته است ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: می‌توان از دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان برای ارتقای سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی استفاده کرد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

کلیدواژه‌ها:

خوددلسوزی شناختی، تنظیم هیجان، سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی.

مقدمه

آموزش خوددلسوزی است. «آموزش خوددلسوزی سبب می‌شود که کیفیت مواجهه با رنج و رفتارهای خودآسیبی کاهش یافته و از طرفی احساس کمک کردن به خود در جهت رفع مشکلات فزونی یابد» (ورن، سومرز، رایت، کانتز، لیری، فراس و همکاران^۱، ۲۰۱۲). خوددلسوزی به مراقبت و دلسوزی کردن نسبت به خود در مواجهه با سختی‌ها و چالش‌های زندگی فردی و اجتماعی اطلاق می‌شود. فرآیند حاصل از خوددلسوزی بالا منجر به بهزیستی روان‌شناختی در افراد شده که خوددلسوزی این از این طریق از افراد در مقابل استرس حمایت می‌کند (نیف، کیرکپاتریک و رود^۲، ۲۰۰۷).

گروهی از متخصصان بالینی اضطراب را یک مشکل شناختی می‌دانند و بر این باورند که افراد مبتلا به اضطراب هرگز نیاموخته‌اند که چگونه اضطراب خود را در موقعیت‌های اضطراب‌زا مهار کنند؛ بنابراین، مهارت‌هایی را به مراجعان می‌آموزند تا با استفاده از آن‌ها در موقعیت‌های اضطراب‌زا، مانعی در راه تجلی اضطراب مهار نشده خود ایجاد کنند (لهر، وول و فولک^۳، ۱۹۹۳). همچنین به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و درمانی می‌تواند متغیرهای تاثیرگذار در زندگی افراد دارای اختلال اضطراب را بهبود بخشد و کمک شایانی به بهبود کیفیت زندگی این افراد داشته باشد.

از طرفی برای اثربخشی روی متغیرهای روان‌شناختی، آموزش‌های خاص و دوره‌های درمان‌های شناختی، به کار رفته و همواره در معرض آزمایش و پژوهش بوده‌اند. یکی از رویکردهای آموزشی،

* نویسنده مسئول:

ذبیح پیرانی

نشانی: استادیار گروه روانشناسی واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، اراک، ایران.

تلفن: ۰۸۱۲۴۰۸۳۳ (۸۶) ۹۸+

پست الکترونیکی: z-pirani@iau-arak.ac.ir

1. Lehter, Wool & Fulk

2. Wren, Somers, Wright, Goetz, Leary, Fras, et al

3. Neff, Kirkpatrick & Rude

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

(۲۰۱۷)، اشاره کرد. آن‌ها نشان داده‌اند درمان متمرکز بر خوددلسوزی می‌تواند اضطراب و افسردگی را در خوددلسوزی شامل مراقبت کردن و دلسوزی کردن نسبت به خود در مواجهه با سختی‌ها و یا نارسایی‌های ادراک شده است. خوددلسوزی بالا با بهزیستی روان‌شناختی همراه است و از فرد در مقابل استرس حمایت می‌کند (نف و همکاران، ۲۰۰۷؛ نریمانی و عینی، ۱۳۹۹) و به معنی پذیرش احساسات آسیب‌پذیر، مراقبت و مهربانی نسبت به خود، درک و فهم و نگرش غیر ارزیابانه نسبت به نارسایی‌ها و شکست‌های خویش و بازشناسی تجربیات رایج فرد، تعریف می‌شود (رایس، ۲۰۱۰). شواهد نشان می‌دهد افرادی که از خوددلسوزی بالاتری برخوردارند، افسردگی، اضطراب و نشخوار ذهنی کمتری را در موقعیت‌های اجتماعی چالش‌انگیز تجربه می‌کنند و از رضایتمندی بیشتری در زندگی خود برخوردارند (لیری، تات، آدامز، آلن و هانکوک، ۲۰۰۷؛ نف، ۲۰۰۳). همچنین افراد خود دلسوز در برخورد با رویدادهای منفی از جسارت بیشتری برخوردارند. وقتی از آن‌ها خواسته می‌شود که تجربیات شکست خود را بیاد بیاورند از خودارزیابی هیجانی و منفی پایین‌تری استفاده می‌کنند. آموزش خوددلسوزی باعث افزایش بهزیستی می‌شود؛ چون موجب می‌شود افراد احساس مراقبت و ارتباط مناسب بکنند و در نتیجه به لحاظ هیجانی آرام شوند (نف و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین خوددلسوزی پیش‌بینی کننده قوی برای شدت نشانه‌ها و کیفیت زندگی است و در پیش‌بینی سلامت روانی، به ویژه اضطراب و افسردگی نقش تعیین کننده‌ای دارد (واندام، شپارد، فورسیث و ایرلیوین، ۲۰۱۱ و نیف و همکاران، ۲۰۰۷). نتایج یک مطالعه نیز نشان می‌دهد که خوددلسوزی پیش‌بینی کننده افسردگی و اضطراب است (گرمر و نیف، ۲۰۱۹). در مطالعه دیگر بیماران افسرده حتی در زمانی که نشانه‌های افسردگی آن‌ها کنترل شد، سطوح پایین‌تری از خوددلسوزی را نسبت به افراد غیر افسرده نشان دادند (کریگر، آلتسنش، بیتیک، دوئرینگ و هولتفروث، ۲۰۱۳). مطالعات دیگری بیانگر این بود که خوددلسوزی شناختی نقش مهمی در پیش‌بینی افسردگی دارد (اوزسیل و آکبا،

نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان می‌دهد که افرادی که از خوددلسوزی بالاتری برخوردارند، هیجانات منفی کمتری نظیر افسردگی و اضطراب را تجربه می‌نمایند و می‌توانند در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی و شخصی چالش‌انگیز، دست به نشخوارگری کمتری بزنند (رایس، ۲۰۱۰).

خوددلسوزی از جمله مهمترین متغیرهای پژوهش حاضر است که به عنوان متغیر مستقل مورد نظر قرار گرفته است. نف^۲ (۲۰۱۶) خوددلسوزی را به عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای تعریف می‌کند که شامل مواردی همچون: مهربانی با خود در مقابل قضاوت خود (درک خود به جای قضاوت یا انتقاد و نوعی مهرورزی و حمایت نسبت به کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خود)، اشتراک‌های انسانی در مقابل انزوا (اعتراف به اینکه همه انسان‌ها دارای نقص هستند و اشتباه می‌کنند) و هوشیاری در مقابل همسان‌سازی افراطی (آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال که باعث می‌شود جنبه‌های دردناک یک تجربه، نه نادیده گرفته شود و نه به‌طور مکرر ذهن را اشغال کند) است. ترکیب این سه مؤلفه دلسوزی افراد را نسبت به خودشان افزایش می‌دهد. پژوهش‌های مختلفی به بررسی تأثیر درمان متمرکز بر خوددلسوزی بر متغیرهای مختلف پرداخته‌اند از جمله پرزبلاسکو، سالس، ملندز و مایوردومو^۳ (۲۰۱۶) که تأثیر معنادار درمان خوددلسوزی بر افزایش ظرفیت انطباق با موقعیت‌های استرس‌زا را نشان داده‌اند. همچنین کالینز، گیلیگان و پوز^۴ (۲۰۱۷) نشان داده‌اند درمان متمرکز بر خوددلسوزی می‌تواند اضطراب و افسردگی را کاهش دهد. خوددلسوزی یکی از ویژگی‌های شخصیتی محسوب می‌شود که می‌تواند در تنظیم پردازش افکار و هیجانات ناخوشایند نقش داشته باشد و به‌عنوان ملاک مؤثر در سلامت روان و درمان بیماری‌های روانی معرفی شود (نریمانی، عینی و تقوی، ۱۳۹۷). آموزش خوددلسوزی پیرامون اشتراکات انسانی، انعطاف‌پذیری را افزایش می‌دهد و فرد را قادر می‌سازد تا با وقایع سازگار شود. خوددلسوزی شامل مهربانی با خود در مقابل انتقاد از خود، احساسات مشترک انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل همسان‌سازی افراطی است (نیف، ۲۰۰۹). در تمرین‌های خوددلسوزی بر تن آرامی، ذهن آرامی، شفقت به خود و ذهن آگاهی تأکید می‌شود که نقش مهمی در آرامش ذهن، کاهش استرس و افکار خودآیند منفی خواهد داشت (نف و گرمر، ۲۰۱۳). پژوهش‌های زیادی از اثربخشی درمان و آموزش خوددلسوزی بر اضطراب حکایت دارد، اما این پژوهش‌ها عمدتاً بر روی بزرگسالان انجام شده است. از آن جمله می‌توان به پژوهش کالینز و همکاران

1. Raes
2. Neff
3. Perez-Blasco, Sales, Meléndez & Mayordomo
4. Collins, Gilligan & Poz
5. Neff & Germer
6. Leary, Tate, Adams, Allen & Hancock
7. VanDam, Sheppard, Forsyth & Earleywine
8. Germer & Neff
9. Kreiger, Altenstein, Baetig, Doering & Holtforth
10. Ozyesil & Akba
11. Woodruff et al

نمایان است (آوی، ریچارد، لوتانز و ماتری، ۲۰۱۱). سرمایه روان‌شناختی ریشه در روان‌شناسی مثبت‌گرا دارد (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۷) و (لوتانز، آوولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷). در سال‌های اخیر توجه روان‌شناسان به مقوله روان‌شناسی مثبت جلب شده است. امروزه پس از سرمایه انسانی و اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی را می‌توان سرمایه‌ای مهم تلقی کرد (فروهر و بلوچ، ۱۳۹۴). رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا به مطالعه و کاربرد توانمندی‌های مثبت روان‌شناختی و نقاط قوت که قابل توسعه و اندازه‌گیری باشند می‌پردازد و به شکوفایی و کمال انسان و تبدیل شدن به آنچه او می‌تواند باشد تأکید دارد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین با ظهور نهضت مثبت‌گرایی در کار در آغاز هزاره سوم، در کنار سرمایه ضمن اینکه قابلیت‌ها و توانمندی‌های سرمایه اجتماعی و انسانی را در بر می‌گیرد، می‌تواند حتی از آن فراتر رفته و به عنوان مزیتی رقابتی برای سازمان‌های امروزی مورد بهره‌برداری قرارگیرد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می‌توان گفت، تمرکز روان‌شناسی مثبت‌نگر، بیشتر بر قدرت‌ها و توانایی‌های فرد است تا جستجو در ضعف‌ها و نقص‌های فرد (آوی و همکاران، ۲۰۱۱).

همچنین سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به عنوان یک عامل مهم در روند تحصیلی و زندگی دانش‌آموزان مطرح باشد.

یکی از مفاهیم جدید در حوزه آموزش و یادگیری، اشتیاق تحصیلی^{۱۴} یا درگیری تحصیلی است. اشتیاق یادگیری به تمایل فراگیران به درگیر شدن در فرآیند یادگیری و به منظور کسب بهتر دانش و مهارت‌ها اشاره دارد (فردریکز، بلونفلد و پاریس، ۲۰۰۴، به نقل از ناعمی و ناعمی، ۱۳۹۹). سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی در مدرسه و دانشگاه مربوط است، اطلاق می‌شود (عباسی، پیرانی، رزمجویی و بنیادی، ۱۳۹۴). اصطلاح اشتیاق تحصیلی به وسیله آستین^{۱۶} (۱۹۹۹) مطرح شد و از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا

۲۰۱۳ و وودراف، ۲۰۱۳). همچنین آموزش‌ها و تمرین‌هایی که با هدف افزایش مهارت‌های خوددلسوزی صورت می‌گیرد، می‌تواند در بهبود اشکال مختلفی از آشفتگی‌ها مؤثر باشد (گیلبرت، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) و درمان متمرکز بر آموزش دلسوزی شناختی در میان افرادی که از مشکلات سلامت روانی مزمن رنج می‌برند و در جلسات درمان دلسوزی شناختی شرکت کرده بودند، در کاهش مشکلات روان‌شناختی و از جمله نشانه‌های افسردگی مؤثر است (برینز، توما، گیانفرانت، هانلین، چن و روهدلر، ۲۰۱۴؛ گیلبرت، ۲۰۱۰؛ پایولی و مک‌فرسون، ۲۰۱۰؛ نیف، پیسیس و هسیه، ۲۰۰۸).

متغیر مستقل دیگری در این پژوهش مدنظر است، تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان شکل خاصی از خودنظم‌بخشی است و به عنوان فرآیندهای بیرونی و درونی دخیل در بازبینی، ارزشیابی و تعدیل ظهور، شدت و طول مدت واکنش‌های هیجانی تعریف شده است که در سطوح ناهشیار، نیمه‌هشیار و هشیار به کار گرفته می‌شود (تامسون، ۱۹۹۴). تنظیم هیجان فرآیندی است که توسط آن، افراد هیجان‌های خود (موقعی که هیجانی هستند) و چگونگی تجربه یا ابراز این هیجان‌ها را تحت نفوذ خود قرار می‌دهند (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی، احدی، ۱۳۹۲). در واقع، تنظیم هیجانی به عنوان فرآیند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرآیندهای اجتماعی-روانی-فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می‌شود، همچنین تنظیم هیجان در مدیریت هیجان‌ها نقش اساسی ایفاء می‌کند (داروس، ۲۰۱۸). تنظیم هیجان یک فرآیند منحصر به فرد است و به فرآیند رشد فردی و روابط مبتنی بر دلبستگی وابسته می‌باشد. بنابراین، تنظیم هیجان عبارت است از فرآیند منحصر به فردی که تجربه هیجان را جهت رسیدن به پذیرش اجتماعی تعدیل می‌کند و به حالت فیزیکی و روان‌شناختی در پاسخ به تقاضاهای درونی یا بیرونی مربوط می‌شود (هوانگ، ۲۰۰۶).

بر اساس آنچه در این مقدمه کوتاه بیان شد، می‌توان گفت که خوددلسوزی و تنظیم هیجانی، نقش به‌سزایی در برخی متغیرهای روان‌شناختی ایفا می‌کنند که در این پژوهش به چندی از این متغیرها پرداخته شده است. از دگر سو ظرفیت‌های روان‌شناختی از قبیل امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی در کنار هم عاملی را با نام سرمایه روان‌شناختی تشکیل می‌دهند (فروهر و بلوچ، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر، متغیرهای روان‌شناختی امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی در مجموع یک منبع یا یک عامل نهفته جدیدی را تشکیل می‌دهند که در هر یک از این متغیرها

1. Gilbert
2. Breines, Thoma, Gianferante, Hanlin, Chen & Rohleder
3. Gilbert
4. Pauley & McPherson
5. Neff, Pisits & Hsieh
6. Thompson
7. Darouse
8. Hwang
9. Avey, Reichard, Luthans & Mhatre
10. Luthans & Youssef
11. Luthans, Avolio, Avey & Norman
12. Luthans, Norman, Avolio & Avey
13. Luthans, Youssef & Avolio
14. learning engagement
15. Feredricks, Blumenfeld & Paris
16. Astin

می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند و هیجانات منفی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه نمایند (اسکینر، کیندرمن و فورر، ۲۰۰۹). برای دستیابی به اشتیاق تحصیلی، دارا بودن راهبردهای خودتنظیمی از اهمیت زیادی برخوردار است. زیمرمن و شانک^۴ (۲۰۰۴) معتقدند که فراگیران خودتنظیم، از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، فرآیندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند. آن‌ها همچنین نشان دادند که مهارت‌های خودتنظیمی باعث درگیری انگیزشی و احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود.

همان‌گونه که بیان شد، آموزش خوددلسوزی و تنظیم هیجانی، بر روی برخی متغیرهای روان‌شناختی، اثربخشی مطلوبی داشته است، اما وجه مشترک پژوهش‌های پیشین، این است که اغلب در جامعه آماری بزرگسالان اجرا شده است و حال اینکه پژوهش حاضر درصدد است این روش را در جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پیاده کند و متغیرهای متفاوتی را به عنوان متغیر وابسته در نظر بگیرد. بنابراین، در این زمینه خلأ تحقیقاتی احساس می‌شد که پژوهشگر را به سمت این موضوع با چنین متغیرهایی سوق داد. از طرفی بر اساس جستجوهای انجام شده، پژوهش‌های مشابهی چه به صورت تلفیقی دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان و چه به صورت مجزا (هر روش به صورت جداگانه)، بر روی چهار متغیر وابسته تحقیق (سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی) یافت نشد؛ بنابراین، از جهت جدید بودن پژوهش، این پژوهش دارای نوآوری است. علاوه بر این، مقایسه دو روش نیز سابقه نداشته است که در صورت وجود تفاوت بین دو روش، می‌توان یک روش جدید حاصل تلفیق دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان، پیشنهاد نمود که در نوع خود، نوآوری محسوب می‌شود.

با توجه به آنچه بیان شد، مسأله اصلی در پژوهش حاضر این است که در دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب آیا آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، تأثیر دارد و آیا بین اثر بخشی دو روش آموزشی مذکور تفاوت وجود دارد؟

بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است (جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج، ۱۳۹۹). به عبارت دیگر اشتیاق تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش و مهارت‌های مورد نیاز است. این سازه برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (صابر و شریفی، ۱۳۹۲). اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است اطلاق می‌شود (پیتربیچ، ۲۰۰۰، به نقل از پورقاز، توماج و رزاقیان گرمودی، ۱۳۹۹).

علاوه بر این سازه اشتیاق تحصیلی نیز در روان‌شناسی مثبت، جایگاه مناسبی دارد و از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌ها در مواجهه موفقیت آمیز با چالش‌های تحصیلی، شغلی، خانوادگی، اجتماعی که هر فردی در مسیر رسیدن به آرزوها و اهدافش با آن مواجه می‌شود، محسوب می‌گردد. در روند تحصیلی دانش‌آموز باید به شور و شوق و اشتیاق و عوامل وابسته به آن به عنوان بخشی از عناصر مؤثر بر موفقیت دانش‌آموز توجه ویژه مبذول شود (ناعمی و ناعمی، ۱۳۹۹). اپلتان، و چریستنسان و فورلانگ^۲ (۲۰۰۸) معتقدند که رابطه مثبت بین معلم و دانش‌آموز، احساس مثبت از مدرسه و یادگیری لذت بخش از ملاک‌های اشتیاق تحصیلی است. رفتارهای مثبت در کلاس و اشتیاق در انجام تکالیف مدرسه نیز به معنی اشتیاق تحصیلی است. مطالعات اخیر اشتیاق تحصیلی را به صورت پافشاری و حالت هیجانی-انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان کرده است و در برگیرنده سه جنبه: انرژی، حس فداکاری و جاذبه است. انرژی یعنی سطوح بالایی از انرژی و ثبات روانی در حین انجام و تمایل به انجام کاری نوآورانه در حین انجام کار و مقاومت در مقابل دشواری هاست. حس فداکاری با احساس اهمیت داشتن، غرور، اشتیاق و الهام گرفتن از چالش در ارتباط است. جاذبه نیز یعنی به طور کامل متمرکز شدن بر درس و عمیقاً جذب درس شدن (ناعمی و ناعمی، ۱۳۹۹). نقطه مقابل اشتیاق تحصیلی، عدم درگیری یا بی‌تفاوتی است که بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد و به صورت عدم تنش و رها کردن تکلیف بر روزمرگی نماید. فقدان اشتیاق تحصیلی باعث

1. Pentrich
2. Appleton, Christenson & Furlong
3. Skinner, Kinderman & Furrer
4. Zimmerman & Schunk

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی است و طرح اجرا شده در این پژوهش عبارت است از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب مقطع متوسطه دوم است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در مدارس شهر تهران مشغول به تحصیلی بوده‌اند. نمونه آماری شامل ۶۹ نفر بود که به روش نمونه در دسترس انتخاب و در قالب سه گروه آزمایش اول (۲۲ نفر)، گروه آزمایش دوم (۲۴ نفر) و گروه گواه (۲۳ نفر) مورد بررسی قرار گرفتند.

در پژوهش حاضر از سه پرسشنامه استاندارد سرمایه روان‌شناختی لوتانز^۱ (۲۰۰۷)، اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد، پاریس^۲ (۲۰۰۴) و اضطراب بک (۱۹۹۰) استفاده شده است.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در سال ۲۰۰۷ توسط لوتانز طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ سوال است که بر اساس طیف شش‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، چهار مؤلفه امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی را مورد سنجش قرار می‌دهد. برای بدست آوردن نمره سرمایه روان‌شناختی امتیاز گزینه‌های منتخب با هم جمع می‌شود. در بررسی روایی پرسشنامه، بر اساس معادلات ساختاری، نسبت خوبی دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ بودند. همچنین میزان اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۵ بوده است.

مقیاس اشتیاق تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط فردریکز، بلومفیلد، پاریس ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت، سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. برای بدست آوردن نمره اشتیاق تحصیلی امتیاز گزینه‌های منتخب با هم جمع می‌شود. جهت تعیین روایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد. سپس ضریب پایایی آن به روش باز آزمایی ۰/۶۶ و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند.

پرسش‌نامه اضطراب بک در سال ۱۹۸۸ توسط آرون بک ساخته شده است. این پرسشنامه با هدف اندازه‌گیری و سنجش میزان اضطراب در گروه سنی نوجوان و بزرگسال ساخته شده و ابزاری خودگزارشی دارای ۲۱ گویه است و هر گویه ۴ گزینه پاسخ دارد. آزمودنی با خواندن گویه‌ها نشان می‌دهد که در هفته گذشته تا چه

اندازه از آن علامت‌ها در رنج بوده است و تا چه اندازه برای وی مشکل پدید آورده‌اند. برای هر ماده تنها یک گزینه باید انتخاب گردد. نمره‌گذاری پرسشنامه اضطراب بک بر مبنای طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۰ تا ۳ است. این پرسشنامه دارای روایی بالا بوده، ضریب همسانی درونی آن (ضریب آلفای کرونباخ) ۰/۹۲ و پایایی آن به روش باز آزمایی با یک هفته فاصله ۰/۷۵ گزارش شده است. در ایران کاویانی و موسوی (۱۳۸۷) این پرسشنامه در نمونه‌ای متشکل از ۱۵۱۲ زن و مرد مورد هنجاریابی قرار دادند و ضریب روایی پرسشنامه را ۰/۷۲ و ضریب اعتبار آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۲ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر، جمع‌آوری اطلاعات به روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام خواهد شد. در بخش کتابخانه‌ای، اطلاعات لازم برای فصل دوم مهیا می‌گردد و در بخش میدانی، از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده خواهد شد. پس از انتخاب نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، برای تشکیل گروه‌ها با استفاده از روش تصادفی، یک سوم آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی اول، یک سوم آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی دوم و یک سوم دیگر در گروه گواه جایگزین می‌شوند. سپس هر سه گروه با پیش‌آزمون مورد سنجش قرار می‌گیرند، سپس متغیرهای مستقل در گروه‌های آزمایش اعمال می‌شود و بعد از اتمام دوره، از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل خواهد آمد. علاوه بر این بعد از دوماه، پس‌آزمون دوم به عنوان مرحله پیگیری از سه گروه به عمل خواهد آمد.

برای اعمال متغیرهای مستقل دو پروتکل آموزشی تدوین و در گروه‌های آزمایش اول و دوم اجرا شد. این پروتکل‌ها بر اساس مطالعات گسترده در حوزه مربوطه و با مراجعه به کتب و پایان‌نامه‌های پیشین، تدوین گردیده و توسط پژوهش‌گر اجرا شده است. پس از ورود اطلاعات در رایانه، داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و نمودارهای مختلف استفاده گردید. در سطح استنباطی نیز با استفاده از روش کوواریانس چند گروهی ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون به مقایسه پس‌آزمون هر یک از گروه‌های آزمایش با گروه گواه و همچنین مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مبتنی بر خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان با یکدیگر پرداخته شد.

1. Luthans

2. Fredericks, Blumenfeld, Paris

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از توصیف داده‌ها حاکی از آن است که:

کمترین و بیشترین سن آزمودنی‌ها ۱۵ و ۱۸، میانگین ۱۶/۱۶ میانه ۱۶، انحراف استاندارد ۰/۹۸۷ و واریانس نیز ۰/۹۷۵ بوده است. از لحاظ پایه تحصیلی نیز ۳۰/۵ درصد از دانش‌آموزان در پایه دهم، ۳۴/۱ درصد در پایه یازدهم و ۳۵/۴ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند. توصیف کامل نمرات سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در جدول ۱ آمده که بخشی از آن حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش ۱، در پیش‌آزمون ۹۸ بوده که در پس

آزمون به ۱۲۳/۴۶ ارتقاء یافته است. همچنین در گروه آزمایش ۲، میانگین نمرات از ۹۸/۶۱ در پیش‌آزمون به ۱۲۵/۶۱ در پس‌آزمون افزایش یافته و در گروه گواه نیز میانگین نمرات پیش‌آزمون ۱۲۴/۲۱ و در پس‌آزمون ۱۲۷ است. همچنین در مورد اشتیاق تحصیلی، میانگین گروه آزمایش ۱، در پیش‌آزمون ۵۱/۹۶ بوده که در پس‌آزمون به ۶۰/۲۵ ارتقاء یافته است. همچنین در گروه آزمایش ۲، میانگین نمرات از ۴۸/۱۵ در پیش‌آزمون به ۵۷/۹۲ در پس‌آزمون افزایش یافته و در گروه گواه نیز میانگین نمرات پیش‌آزمون ۶۲/۸۵ و در پس‌آزمون ۶۴/۲۱ است.

جدول ۱. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نمرات سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی

متغیر	مرحله آزمون	گروه	M± SD	واریانس	Min	Max
سرمایه روان‌شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش ۱	۹۸±۱۳/۹۴	۱۹۴/۴۴	۷۰	۱۱۶
		آزمایش ۲	۹۸/۶۱±۱۲/۹۲	۱۶۶/۹۶	۷۳	۱۱۶
		گواه	۱۲۴/۲۱±۶/۷۲	۴۵/۲۸	۱۱۷	۱۴۲
	پس‌آزمون	آزمایش ۱	۱۲۳/۴۶±۱۳/۹۷	۱۹۵/۲۹	۹۵	۱۴۱
		آزمایش ۲	۱۲۵/۶۱±۱۴/۳۶	۲۰۶/۳۲	۹۸	۱۵۱
		گواه	۱۲۷±۶/۷۶	۴۵/۷۰	۱۱۸	۱۴۵
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش ۱	۵۱/۹۶±۹/۸۷	۹۷/۴۴	۳۱	۷۰
		آزمایش ۲	۴۸/۱۵±۱۰/۳۹	۱۰۸/۰۵	۲۷	۶۷
		گواه	۶۲/۸۵±۶/۱۱	۳۷/۳۱	۴۷	۷۲
	پس‌آزمون	آزمایش ۱	۶۰/۲۵±۸/۱۶	۶۶/۷۱	۴۱	۷۴
		آزمایش ۲	۵۷/۹۲±۱۰/۰۱	۱۰۰/۳۹	۳۷	۷۴
		گواه	۶۴/۲۱±۵/۵۸	۳۱/۲۱	۵۲	۷۳

یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهشی حاکی از آن است که: یافته‌های مربوط به فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش خوددلسوزی شناختی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثر بخشی دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون، بین نمرات سرمایه روان‌شناختی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش خوددلسوزی شناختی بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۲)

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش خوددلسوزی شناختی بر اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثر بخشی دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش‌آزمون، بین نمرات اشتیاق تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش خوددلسوزی شناختی بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۲).

جدول ۲. تحلیل کوواریانس در اثر بخشی خوددلسوزی شناختی بر سرمایه اجتماعی و اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب ایثا
سرمایه روان شناختی	عرض از مبدا	۱۱۸/۶۸	۱	۱۱۸/۶۸	۱۷,۴۲	۰/۰۰۰	۰/۴۴۳
	تفاوت گروه‌ها در پس آزمون	۶۳۵۷/۸۰	۱	۶۳۵۷/۸۰	۲۲۵۹/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۹۷۷
	کنترل آماری پیش آزمون	۲۸۳۶/۶۱	۱	۲۸۳۶/۶۱	۱۰۰۷/۸۸	۰/۰۰۰	۰/۹۵۰
اشتیاق تحصیلی	عرض از مبدا	۲۲۷/۰۶	۱	۲۲۷/۰۶	۹۴/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۶۴۱
	تفاوت گروه‌ها در پس آزمون	۲۵۱۶/۸۶	۱	۲۵۱۶/۸۶	۱۰۴۹/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۹۵۲
	کنترل آماری پیش آزمون	۲۴۹/۵۵	۱	۲۴۹/۵۵	۱۰۴/۰۵	۰/۰۰۰	۰/۶۶۳

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش هیجان بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثر بخشی دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش آزمون، بین نمرات سرمایه روان‌شناختی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۳)

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب اثر بخشی دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون کوواریانس چند گروهی، ضمن کنترل آماری پیش آزمون، بین نمرات سرمایه روان‌شناختی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ و گروه گواه در پس آزمون، تفاوت معناداری مشاهده شده؛ به گونه‌ای که حاکی از اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان بوده و فرضیه فوق مورد تأیید قرار گرفته است. (جدول ۳)

جدول ۳. تحلیل کوواریانس در اثر بخشی تنظیم هیجان بر سرمایه اجتماعی و اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب ایثا
سرمایه روان شناختی	عرض از مبدا	۳۶/۵۸	۱	۳۶/۵۸	۴/۳۳	۰/۰۴۲	۰/۰۷۸
	تفاوت گروه‌ها در پس آزمون	۵۹۶۱/۴۸	۱	۵۹۶۱/۴۸	۷۰۵/۹۵	۰/۰۰۰	۰/۹۳۳
	کنترل آماری پیش آزمون	۳۳۲۹/۶۳	۱	۳۳۲۹/۶۳	۳۹۴/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۸۸۵
اشتیاق تحصیلی	عرض از مبدا	۸۸/۵۳	۱	۸۸/۵۳	۹۵/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۶۵۱
	تفاوت گروه‌ها در پس آزمون	۳۳۰۵/۱۴	۱	۳۳۰۵/۱۴	۳۵۵۴/۸۰	۰/۰۰۰	۰/۹۸۶
	کنترل آماری پیش آزمون	۴۳۴/۷۶	۱	۴۳۴/۷۶	۴۶۷/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۹۰۲

میزان اثربخشی در گروه آزمایش ۱ و گروه آزمایش ۲ تفاوت معناداری مشاهده نشده است؛ بنابراین، دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان به یک میزان بر سرمایه روان‌شناختی اثربخشی داشته‌اند.

یافته‌های مربوط به فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر اینکه «بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون بن فرونی، بین

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

اثربخشی در گروه آزمایش ۱ و گروه آزمایش ۲ تفاوت معناداری مشاهده نشده است؛ بنابراین، دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان به یک میزان بر اشتیاق تحصیلی اثربخشی داشته‌اند.

یافته‌های مربوط به فرضیه ششم پژوهش مبنی بر اینکه « بین میزان اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر مبتلا به اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد» حاکی از آن است که بر اساس آزمون بن فرونی، بین میزان

جدول ۴. آزمون بن فرونی برای بررسی همسنجی دو روش آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	گروه L	گروه J	تفاوت میانگین‌ها (L-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری
سرمایه روان‌شناختی	آزمایش ۱	آزمایش ۲	-۱/۵۲۱	۰/۶۹۹	۰/۰۹۸
		گواه	۲۳/۲۹۲*	۰/۹۴۶	۰/۰۰۰
	آزمایش ۲	آزمایش ۱	۱/۵۲۱	۰/۶۹۹	۰/۰۹۸
		گواه	۲۴/۸۱۴*	۰/۹۴۶	۰/۰۰۰
اشتیاق تحصیلی	آزمایش ۱	آزمایش ۲	-۱/۰۴۸*	۰/۴۲۲	۰/۰۴۶
		گواه	۵/۶۸۲*	۰/۴۵۸	۰/۰۰۰
	آزمایش ۲	آزمایش ۱	۰/۰۴۸*	۰/۴۲۲	۰/۰۴۶
		گواه	۶/۷۳۰*	۰/۵۰۲	۰/۰۰۰

روان‌شناختی است پرداخته است. وی بیان داشته است که نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون میزان میانگین نمرات تاب‌آوری در گروه آموزش متمرکز بر دلسوزی به طور معناداری بالاتر از گروه گواه بوده است ($p > ۰/۰۵$).

در بین پژوهش‌های خارجی نیز بلاس و ایزنلور-موآل (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودکارآمدی، خودانتقادی، تنظیم شناختی هیجان و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر مثبت و معنادار و نیز در کاهش فرسودگی تحصیلی آن‌ها تأثیر مثبت و معنادار دارد. لیری و همکاران (۲۰۰۷) نیز در چند پژوهش آزمایشی نشان دادند که خودشفقت‌ورزی یک سازه مهم در تعدیل واکنش افراد به موقعیت‌های ناراحت‌کننده شامل شکست، طرد، خجالت و دیگر حوادث منفی است.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته به نوعی با یافته بلاس و ایزنلور-موآل (۲۰۱۷) همخوانی دارد. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که آموزش خوددلسوزی شناختی بر متغیرهای تحصیلی، مانند خودکارآمدی تحصیلی، خودانتقادی، تنظیم شناختی هیجان و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر مثبت و معنادار و در کاهش فرسودگی تحصیلی آن‌ها تأثیر مثبت و معنادار دارد.

1. Bluth & Eisenlohr-Moul

بحث و نتیجه‌گیری

بخشی از یافته‌های پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر سرمایه روان‌شناختی است. این یافته با یافته‌های پژوهش روحی مطلق، افتخار صعادی، مکوندی و حافظی (۱۴۰۰) همخوانی دارد. بر اساس جستجوهای انجام شده اگرچه در پژوهش‌های پیشین، تنها پژوهش روحی مطلق و همکاران (۱۴۰۰) به این موضوع پرداخته است، اما برخی پژوهش‌ها نیز اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی یا متغیرهای نزدیک به آن را تأیید می‌کند. از این میان می‌توان به یافته‌های پژوهش شفيعی، اکبری، و حیدری راد (۱۳۹۷) در داخل کشور و پژوهش‌های بلاس و ایزنلور-موآل (۲۰۱۷) و لیری و همکاران (۲۰۰۷) در خارج از کشور اشاره کرد.

روحی مطلق و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود دریافته است که در مادران دارای کودک آهسته گام مداخله آموزش خودشفقتی بر افزایش سرمایه روان‌شناختی ($p > ۰/۰۵$) و بهزیستی اجتماعی ($p > ۰/۰۱$) اثربخش بود؛ بنابراین، می‌توان، از آموزش خودشفقتی در کمک به مادران دارای کودک آهسته گام استفاده کرد.

شفيعی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش دلسوزی-خود بر احساس تنهایی و تاب‌آوری در زنان مطلقه بی‌بضاعت، به متغیر تاب‌آوری که یکی از مؤلفه‌های سرمایه

ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اثربخش است. بدین دلیل می‌توان بر این یافته‌ها استناد کرد که متغیرهای سازگاری تحصیلی، معنای تحصیلی، تعلل ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به نوعی با اشتیاق تحصیلی، ارتباطی تنگاتنگ دارند.

گزارش هر پژوهشی به امید ادامه یافتن راه تحقیق و پژوهش پیرامون آن موضوع، نوشته شده و به جامعه پژوهشگران ارائه می‌شود در این راستا، در خاتمه پیشنهادهایی به این شرح ارائه می‌گردد: (۱) با توجه به محدود بودن نمونه آماری به دختران، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابهی در بین پسران نیز انجام گردد. (۲) با توجه به اینکه پژوهش حاضر در مقطع متوسطه دوم اجرا شده است پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی در بین سایر مقاطع و حتی دانشجویان انجام گردد. (۳) با توجه به محدود بودن جامعه آماری به شهر تهران، پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابه در سایر شهرها و استان‌ها نیز انجام گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

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

حامی مالی

این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری نویسنده اول در گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک می‌باشد.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابراین اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حکایت از اثربخشی آموزش تنظیم‌شناختی بر سرمایه روان‌شناختی دارد. این یافته به نوعی با یافته‌های پژوهش‌های روبین- فالکون، وبر، کیشان، اوچسner، دلاپارته، دوره و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، کیم و لی^۲ (۲۰۱۷)، گای، ژانگ، وی، دانگ و دنک^۳ (۲۰۱۷)، کالیچ، مولر و توسچر^۴ (۲۰۱۵)، مین، یو، لی و چیا^۵ (۲۰۱۳) همخوانی دارد؛ زیرا پژوهش‌های مذکور اثربخشی آموزش تنظیم هیجان را بر تاب‌آوری تأیید می‌کنند و تاب‌آوری نیز یکی از ارکان مهم سرمایه روان‌شناختی محسوب می‌شود.

روبین- فالکون و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که فنون تنظیم هیجانی به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی کمک می‌کنند و در نتیجه تاب‌آوری فرد در شرایط نامساعد را بالا می‌برند. همچنین گای و همکاران (۲۰۱۷) با استفاده از یک مدل اکتشافی چندگانه مراقبه نشان دادند که بین راهبردهای تنظیم هیجان شناختی، تاب‌آوری و پاسخ‌های استرسی رابطه وجود دارد و به طور کلی این عوامل به یکدیگر مرتبط هستند. پژوهش کیم و لی (۲۰۱۷) نیز نشان داد افرادی که از ابعاد تنظیم هیجان برای تمرکز مجدد روی برنامه‌ریزی و تمرکز مجدد مثبت استفاده می‌کنند، تاب‌آوری بیشتری از خود نشان داده‌اند. آن‌ها همچنین دریافته‌اند که دانشجویان دارای تاب‌آوری در مرحله انتقالی تحصیل تا کار از راهبردهای شناختی تنظیم هیجان خاصی مثل طرح‌ریزی راهبردی، تمرکز مجدد مثبت و بازسازی موقعیت با نگاه خوشبینانه استفاده می‌کنند. کالیچ و همکاران (۲۰۱۵) نیز دریافته‌اند که تنظیم هیجان نقش کلیدی در افزایش تاب‌آوری و بهزیستی روانی دارند. در نهایت یافته‌های مین و همکاران (۲۰۱۳) نیز حاکی از آن است که راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر تمرکز مجدد بر طرح‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و نشخوار فکری تأکید دارند و با تاب‌آوری در بیماران اختلالات اضطرابی و افسردگی مرتبط هستند. بخش چهارم یافته‌های پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش تنظیم شناختی بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته به نوعی با یافته‌های پژوهش‌های آذرین، جاجرمی، و مهدیان (۱۳۹۹) و ماهی‌گیر و همکاران (۱۳۹۹) همخوانی دارد.

آذرین و همکاران (۱۳۹۹)، در پژوهش خود نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی اثربخش بود. همچنین نتایج پژوهش ماهی‌گیر و کریمی باغملک (۱۳۹۹) حاکی از آن است که آموزش تنظیم هیجان بر کاهش تعلل

1. Rubin-Falcone, Weber, Kishon, Ochsner, Delaparte, Dore et al
2. Kim & Lee
3. Gai, Zhang, Wei, Dong & Deng
4. Kalisch, Muller & Tuscher
5. Min, Yu, Lee & Chae

منابع

- عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ رزمجویی، لاله؛ بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸، (۵)، ۳۰۰-۲۹۵.
- <http://ensani.ir/fa/article/353677/>
فروهر، محمد و بلوچ، امان الله (۱۳۹۴) مروری بر پژوهش های سرمایه روانشناختی در ایران: چالشها و چشم اندازها، چهارمین همایش ملی علوم مدیریت نوین، گرگان، انجمن علمی و حرفه ای مدیران و حسابداران گلستان، شهرریور، گرگان، ایران.
- <http://4learn.4kia.ir/info/741191/i/?getppsid=61488>
ماهی گیر، فروغ و کریمی باغملک، آیت الله (۱۳۹۹)، مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه، مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی تابستان - شماره ۲۳، صص ۱۳۸ تا ۱۵۶.
- <http://ensani.ir/fa/article/466560>
ناعمی، زهره و ناعمی، علی محمد. (۱۳۹۹). تأثیر فن آوری اطلاعات و ارتباطات بر اشتیاق یادگیری و عملکرد تحصیلی در برنامه درسی مکالمه زبان عربی، پژوهشهای زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰، ۲۱۶-۲۱۶.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=552217>
نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز و تقوی، رامین. (۱۳۹۷). تبیین فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس خوددلسوزی و حس انسجام. فصلنامه سلامت روان کودکان، (۱)، ۳۶-۴۷.
- <http://childmentalhealth.ir/article-۱-۲۹۶-fa.html>
نریمانی، محمد و عینی، ساناز. (۱۴۰۰). ارتباط معنای زندگی، خوددلسوزی و حس انسجام با میزان استرس ادراک شده‌ی بیماران مبتلا به سرطان. نشریه مراقبت سلامت، (۳)، ۱-۱۰.
- [Doi: 10.29252/ijca.1.3.1]
نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان دارای اختلال ریاضی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، (۴)، ۱۵۴-۱۷۶.
- [Doi: jld-2-4-92-5-9]
- آذریان، رضا؛ جاجرمی محمود، مهدیان، حسین. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی، مجله پژوهش در نظام های آموزشی تابستان - شماره ۵۰، صص از ۴۸۳ تا ۴۹۴.
- http://www.jiera.ir/article_109773_c230cf659300db6cb12abb3b2a7a320f.pdf
پورقاز، شیرین؛ توماج، عبدالجلال، رزاقیان گرمودی، زهرا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مبتنی بر واقعیت افزوده بر اضطراب ریاضی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه پوشش در آموزش علوم پایه، (۱۸)، ۱.
- <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=544634.۶-۱>
جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدیایابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس تدریس تحول آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال هشتم، شماره چهاردهم، از ص ۹ تا ۹۱.
- <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=512424>
روحی مطلق، شراره؛ افتخار صغادی، زهرا؛ مکوندی، بهنام و حافظی، فریبا. (۱۴۰۰). بررسی کارآمدی آموزش مبتنی بر شفقت خود بر سرمایه روان شناختی و بهزیستی اجتماعی در مادران دارای کودک آهسته گام، پژوهش نامه زنان، دوره ۱۳، شماره ۳۹ - شماره پیاپی ۳۹.
- https://womenstudy.ihs.ac.ir/article_6785.html
شفیعی، معصومه؛ اکبری، شیرین و حیدری راد، حدیث. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش دلسوزی-خود بر احساس تنهایی و تاب-آوری در زنان مطلقه بی بضاعت، مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت ۶، شماره پنجم، ۴۸-۱۷.
- <http://ensani.ir/fa/article/391081/>
صابر، سوسن و شریفی، حسن. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۱۱)، ۷۲-۸۵.
- http://jsr-e.khuisf.ac.ir/article_534293.html

References:

- Appleton, James, J., Christenson, Sandra . L., Furlong, Mikel, Jim. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386
<https://www.researchgate.net/publication/227690344>
- Avey, Jams .B., Reichard, R.J., Luthans, F., & Mhatre, K.H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (2), 127-152.<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=managementfacpub>
- Bluth Karen, Eisenlohr-Moul TA.(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*. 1;57:108-18.<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5514374/>
- Breines Julian G, Thoma MV; Gianferante D, Hanlin L, Chen X, Rohleder N.(2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *J Brain Behav Immunol*. (37): 109–114.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889159113005370>
- Collins, Rabert . N., Gilligan, Liam. J., & Poz, R. (2017). The evaluation of a compassion-focused therapy group for couples experiencing a dementia diagnosis. *Clinical gerontologist*, 11, 1
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07317115.2017.1397830?journalCode=wcli20>
- Gai, Y. P., Zhang, S. M., Wei, G., Dong, W & Deng, G. H. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Journal of Psychiatry Research*, 1(1), 71-78.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28624675/>
- Germer CK, & Neff K. (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. Guilford Publications.
<https://www.routledge.com/Teaching-the-Mindful-Self-Compassion-Program-A-Guide-for-Professionals/Germer-Neff/p/book/9781462538898>
- Gilbert P.(2010). Compassion Focused Therapy: Special Issue. *Int J Cogn Ther*; (3):97-201.
<https://psycnet.apa.org/record/2010-13781-001>
- Gilbert P.(2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert(Ed) *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Hove, UK: Routledge;. p 9–74. <https://psycnet.apa.org/record/2005-13871-002>
- Gilbert P.(2009). Introducing compassion-focused therapy. *Journal of Adv in Psychiatr treat.*; (15):199–208.https://www.researchgate.net/publication/247801781_
- Kalisch, R., Muller, M.B & Tuscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Journal of us national library f medicine*, 38(4), 1–79.
<http://www.sfu.ca/biology/faculty/crespi/pdfs/179-TRADE.pdf>
- Kim, S. R., & Lee, S. M.(2017). Resilient college students in schoolto- work transition. *International Journal of Stress Management*, 51(2), 214-227.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstr0000060>
- Kreiger T, Altenstein D, Baetig I, Doering, N, Holtforth, MG.(2013).Self-compassion in depression: Associations with depressive symptoms, rumination and avoidance in depressed outpatients. *Behav Ther*; 44(3):501–513.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23768676/>
- Leary MR, Tate EB, Adams CE, Allen AB, Hancock J.(2007). Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly. *J Personal Soc Psychol* .(92):887-904.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17484611/>
- Lehreer, R.M., Wool R, Fulk , R.I.(1993). *Principles and practice of stress management*. New york: Guilford.<https://www.degruyter.com/database/IPHIL/html>
- Luthans F, Youssef CM, Avolio BJ. (2006).*Psychological capital: Developing the human competitive edge*: Oxford University Press; View Link.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-01018-000>
- Luthans, F & Youssef, CM. (2007). Emerging positive organizational behavior.*Journal of Management* 33, 321-349.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=leadershipfacpub>
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. & Norman, S.(2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personal Psychology*, 60(3), pp. 541-572.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1010&context=leadershipfacpub>
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238.
<https://psycnet.apa.org/record/2008-02304-005>
- Min, J.A., Yu, J.J., Lee, C.U & Chae, J.H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Journal of Comprehensive Psychiatry* 54(8), 1190–1197.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010440X13001181>
- Narimani, M., & Eyni, S. (2020). Relationship between Meaning of Life, Self- Compassion and sense of coherence with perceived stress in cancer patients. *Iranian Journal of Cancer Care*, 1(3), 1-10. (Persian) doi: [10.29252/ijca.1.3.1](https://doi.org/10.29252/ijca.1.3.1)
- Narimani, M., Einy, S., & Tagavy, R. (2018). Explaining Students' Academic Burnout Based on Self-Compassion and Sense of Coherence. *Journal of Child Mental Health*, 5 (1), 36-47. (Persian) URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-296-fa.html>

- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A., & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/ commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian) [Doi: jld-2-4-92-5-9]
- Neff KD, Germer CK. Self-Compassion Program. *J Clin Psychol*. 2013; 69 (1): 28–44.
- Neff KD, Kirkpatrick KL, Rude SS. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *J Res Pers* 2007;41(1):139-54.
[Doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004]
- Neff KD, Pisits K, Hsieh YP. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *J Cross-Cult Psychol*. 39(3):267-285.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Compassion-and-Self-Construal-in-the-United-Neff-Pisitsungkagarn/042172584298594d826d7e2030da57d8a286dc85>
- Neff KD. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *J Self Ident*, 2003; (2):85–102.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Compassion%3A-An-Alternative-Conceptualization-a-Neff/b35787b9b21486d00458e85f8bcd84d44e83c7c>
- Neff, K. D. (2009). Self-compassion. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds), *Handbook of individual differences in social behavior*, 561-573. New York: Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-12071-038>
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.
<https://www.semanticscholar.org/paper/>
- Ozyesil Z, Akba M (2013). Self-Compassion as a Protective Factor for Depression, Anxiety and Stress: A Research on Turkish Sample. A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful. *J Couns and Educ*. 2(2):36-43.
https://www.researchgate.net/publication/278406852_Self-Compassion_as_a_Protective_Factor_for_Depression_Anxiety_and_Stress_A_Research_on_Turkish_Sample
- Pauley G, McPherson S. The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy. Theory Res Pract*. 2010; (83): 129–143
https://www.researchgate.net/publication/26852884_The_experience_and_meaning_of_compassion_and_self-compassion_for_individuals_with_depression_or_anxiety
- Perez-Blasco, J., Sales, A., Meléndez, J. C., & Mayordomo, T. (2016). 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*, 39(2), 90-103.
https://jap.razi.ac.ir/article_1732.html?lang=en
- Raes F. Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Pers Individ Dif*. 2010;48(6):757-61.
[Doi:10.1016/j.paid.2010.01.023]
- Rubin-Falcone, H., Weber, J., Kishon, R., Ochsner, K., Delaparte, L., Dore, B., Zanderigo, F., Oquendo, M.A., Mann, J.J., & Miller, J.m. (2018). Longitudinal effects of cognitive behavioral therapy for depression on the neural correlates of emotion regulation. *Journal of Psychiatry Research*, 271(4)82–90
https://www.researchgate.net/publication/258136012_A_Motivational_Perspective_on_Engagement_and_Dissatisfaction_Conceptualization_and_Assessment_of_Children's_Behavioral_and_Emotional_Participation_in_Academic_Activities_in_the_Classroom
- Skinner EA, Kinderman TA, Furrer CJ.(2009).A motivation perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* . 69(3): 493-525.
<file:///C:/Users/My%20Pc/Downloads/2009-Skinneretal-EngagementMeasure.pdf>
- VanDam NT, Sheppard SC, Forsyth JP, Earleywine M.(2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *J Anxiety Disord*. 25(1):123-130.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20832990/>
- Woodruff SC, Glass CR, Arnkoff DB, Crowley KJ, Hindman RK, Hirschhorn EW.(2013). Comparing Self-Compassion, Mindfulness, and Psychological Inflexibility as Predictors of Psychological Health. *J Mindfulness*. (9):1-12.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.372.3742&rep=rep1&type=pdf#:~:text=Self%20Compassion%20predicted%20greater%20variance,negative%20indicators%20of%20psychological%20health.>
- Wren AA, Somers TJ, Wright MA, Goetz MC, Leary MR, Fras AM, et al. Self-compassion in patients with persistent musculoskeletal pain: relationship of self-compassion to adjustment to persistent pain. *J Pain Symptom Manage*. 2012;43(4):759-70.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22071165/>
- Zimmerman BJ, Schunk DH. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In DH. & Schunk B. J.(2013). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*(pp. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum.
https://www.researchgate.net/publication/250184865_