



The Effectiveness of Self-Compassion Training Program on the Educational Engagement in Victims of Bullying Students

Shahrooz Nemati¹✉ , Rahim Badri Gargari¹ , Ali Gharadagi¹ , Hadi Jafarinejad²

1. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
2. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Corresponding Author: Shahrooz Nemati

E-mail: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

Received: 04 December 2022

Revised: 01 January 2023

Accepted: 08 January 2023

Citation: Nemati, S., Badri Gargari, R., Gharadaghi, A. and Jafarinejad, H. (2025). The Effectiveness of Self-Compassion Training Program on the Educational Engagement in Victims of Bullying Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(77), 1-11. [doi: 10.22034/jmpr.2023.54339.5291](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.54339.5291)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Bullying in educational institutions has emerged as a significant concern for mental health and public well-being (Lin et al., 2020). Defined by the Centers for Disease Control and Prevention as aggressive behavior characterized by intentionality, power imbalance, and repetition (Riffle et al., 2021), bullying has severe consequences for victims, including emotional distress, low self-esteem, anxiety, depression, and even suicidal ideation (Rosenthal et al., 2015; Wang et al., 2018). In academic settings, bullying undermines students' sense of safety and engagement, leading to poor academic performance and increased dropout rates (Khine et al., 2020).

Academic engagement, which encompasses vigor, dedication, and absorption in learning activities (Fang et al., 2008), is particularly vulnerable to the negative effects of bullying. While the detrimental impact of bullying on academic and psychosocial outcomes is well-documented, the role of protective factors, such as self-compassion, remains underexplored. Self-compassion, defined as treating oneself with kindness during difficult times (Neff, 2003), has shown promise in mitigating the adverse effects of bullying by fulfilling basic psychological needs such as relatedness, competence, and autonomy (Elliot et al., 2011). This study investigates the effectiveness of a self-compassion training program in improving academic engagement among bullying victims at Amin Police University.

Method: This quasi-experimental study employed a pre-test and post-test design with a control group. Participants included 30 male undergraduate students who scored above the mean on the Bullying Victimization Scale (BVS). The students were randomly assigned to either an experimental group, which received an eight-session self-compassion training program, or a control group, which received no intervention. The training program, based on Neff's (2013) self-compassion framework, focused on self-kindness, mindfulness, and coping with challenging emotions. Academic engagement was measured using the Academic Engagement Scale (Fredricks et al., 2005), and self-compassion was assessed using Neff's (2003) Self-Compassion Scale. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) to examine the program's effectiveness.

Results: The results revealed significant improvements in academic engagement among participants in the experimental group compared to the control group. In the pre-test, the mean scores for academic engagement in the experimental and control groups were 40.52 and 40.7, respectively. After the intervention, the experimental group's mean score increased to 44.6, while the control group's score remained relatively unchanged at 40.1. Specifically, the self-compassion training had the most substantial impact on emotional engagement, with the experimental group's mean score increasing from 16.4 to 17.67, compared to the control group's slight decrease from 15.9 to 15.5. Behavioral engagement also improved, with the experimental group's mean score rising from 10.6 to 11.73, while the control group's score decreased only marginally from 10.4 to 10.33. Cognitive engagement showed similar trends, with the experimental group's mean score increasing from 14.12 to 15.2, compared to the control group's minimal change from 14.4 to 14.27.

Statistical analysis using MANCOVA confirmed these improvements, with a significant effect size ($\eta^2 = 0.51$) and high statistical power (0.97). The F-value for the overall model was 7.88 ($p < 0.001$), indicating that the self-compassion training significantly influenced academic engagement. These findings highlight the program's effectiveness in enhancing academic engagement, particularly in the emotional dimension.

Table 1. Covariance Analysis of the Effects of Self-Compassion Training on the Components of Academic Motivation with Pre-Test Control

Variable	Source	SS	df	MS	F	p	Eta Coefficient	Power
Behavioral Enthusiasm	Method	10.17	1	10.17				
	Error	26.45	25	1.06	9.61	0.005	0.29	0.84
	Total	38.56	30					
Emotional Enthusiasm	Method	22.86	1	22.86				
	Error	45.29	25	1.82	12.62	0.002	0.34	0.93
	Total	84.72	30					
Cognitive Enthusiasm	Method	9.87	1	9.87				
	Error	30.11	25	1.2	8.2	0.008	0.25	0.77
	Total	66.92	30					
Academic Enthusiasm	Method	35.86	30	35.86				
	Error	42.53	1	1.96	17.52	0.000	0.46	1
	Total	92.45	25					

Discussion: The findings underscore the potential of self-compassion training as an effective intervention for bullying victims. By fostering self-kindness, mindfulness, and emotional regulation, the program addresses the psychological needs of relatedness, competence, and autonomy, which are critical for academic engagement (Elliot et al., 2011). The study's results are consistent with previous research highlighting the positive effects of self-compassion on emotional well-being and academic outcomes (Yaghoubkhani et al., 2018; Kotera et al., 2021). However, the study's generalizability is limited by its focus on a military university sample, which may not represent the broader student population. Future research should explore the effectiveness of self-compassion training in diverse educational and cultural contexts. Additionally, controlling for factors such as coping styles and learning strategies could provide deeper insights into the mechanisms underlying the program's effectiveness. Practically, the findings suggest that self-compassion training can be a valuable tool for educators and counselors to support bullying victims and enhance their academic engagement.

KEYWORDS

self-compassion training, educational engagement, victim, bullying





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



اثربخشی برنامه آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان قربانی قلدری

شهرزاد نعمتی^۱ , رحیم بدری گرگری^۱ , علی قره داغی^۱ , هادی جعفری نژاد^۲ 

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
 ۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

نویسنده مسئول: شهرزاد نعمتی
 رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

استناددهی: نعمتی، شهرزاد، بدری گرگری، رحیم، قره داغی، علی و جعفری نژاد، هادی. (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان قربانی قلدری. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۷۷)، ۱-۱۱.
[doi: 10.22034/jmpr.2023.54339.5291](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.54339.5291)

تاریخ دریافت: ۱۳ آذر ۱۴۰۱
 تاریخ بازنگری: ۱۱ دی ۱۴۰۱
 تاریخ پذیرش: ۱۸ دی ۱۴۰۱

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

آموزش خودشفقت‌ورزی،
 اشتیاق تحصیلی،
 قربانی، قلدری

پژوهش حاضر با هدف آموزش خودشفقت‌ورزی بر دانشجویان قربانی قلدری و تعیین تاثیر آن بر اشتیاق تحصیلی آنها انجام گرفت. این پژوهش از نوع مطالعه نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دارای گروه کنترل بود. از جامعه دانشجویان علوم انتظامی امین در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، نمونه‌ای متشکل از ۳۰ دانشجوی قربانی قلدری، با استفاده از پرسشنامه قربانی قلدری غربالگری شد و در دو گروه ۱۵ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه قربانی قلدری، مقیاس اشتیاق تحصیلی و بسته آموزش خودشفقت‌ورزی بود. گروه آزمایش ۸ جلسه مداخله آموزش خودشفقت‌ورزی مبتنی بر نظریه خودشفقت‌ورزی نف دریافت نمود. بعد از اتمام آموزش نمرات پس‌آزمون اخذ و با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن که شامل: اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی است، تاثیر مثبت و معناداری داشت. بر اساس یافته‌ها، آموزش خودشفقت‌ورزی می‌تواند با غلبه بر آسیب‌های ناشی از تجارب گذشته و پذیرش تمامیت خود و ایجاد احساسات مثبت، اشتیاق تحصیلی را بهبود ببخشد و به عنوان یک رویکرد موثر توسط مربیان، مشاوران و متخصصان مراکز آموزشی و درمانی برای کمک به کاهش رنج قربانیان و بهبود اشتیاق تحصیلی استفاده شود.



مقدمه

قلدری^۱ در موسسات آموزشی، نگرانی فزاینده‌ای برای سلامت روان و بهداشت عمومی ایجاد کرده است (لین و همکاران^۲، ۲۰۲۰). مرکز کنترل و پیشگیری از بیماری^۳، قلدری را به عنوان هرگونه رفتار پرخاشگرانه توسط یک یا گروهی از افراد که شامل ویژگی‌های عمدی بودن، عدم تعادل قدرت و تکرار شونده تعریف کرده است (ریفله و همکاران^۴، ۲۰۲۱). قربانیان قلدری معمولاً از طیف وسیعی از پیامدهای منفی سلامت از جمله احساس غمگینی یا ناامیدی، داشتن اعتماد به نفس پایین، اضطراب، استرس، افسردگی، تحریک پذیری، درماندگی، تنهایی، اختلالات خواب و مشکلات در حفظ تمرکز، سوء مصرف مواد، تفکر یا اقدام به خودکشی رنج می‌برند (روزنتال و همکاران^۵، ۲۰۱۵؛ وانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۸؛ مشرف و لوئیس^۷، ۲۰۱۸؛ گافنی و همکاران^۸، ۲۰۲۱).

رفتارهای قلدری در محیط مدرسه باعث می‌شود، قربانیان احساس ترس و ناامنی کنند، این موضوع به نوبه خود بر علاقه و اشتیاق تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد و عملکرد تحصیلی آنها را ضعیف‌تر و بدتر می‌کند (خین و همکاران^۹، ۲۰۲۰). به طور خاص، تجربیات ناشی از قربانی شدن (مانند تعاملات تنبیهی، آسیب جسمی، خجالت) ممکن است با ایجاد نگرش‌های منفی مرتبط با مدرسه (بیزاری از مدرسه) و کاهش انگیزه‌ها (مانند تمایل یا تلاش برای اجتناب از مدرسه) درگیری عاطفی و اشتیاق تحصیلی را کاهش دهد (لاد و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۷).

به نظر می‌رسد اشتیاق تحصیلی^{۱۱} یکی از متغیرهایی است که تحت تأثیر رفتارهای قلدری قرار می‌گیرد. اشتیاق تحصیلی میزان انرژی یا نیرویی که فراگیر صرف انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌کند، اطلاق می‌شود (روسی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷). در مجموع، اشتیاق تحصیلی دارای سه ساختار اصلی؛ سرزندگی، انرژی و تابآوری فوق‌العاده در یادگیری (۲) فداکاری به این معناست که یک فرد خود را از صمیم قلب وقف یادگیری کند و جرات پذیرش چالش‌ها را داشته باشد و (۳) تمرکز نوعی حالت لذت صمیمانه است که در آن فرد بر یادگیری و تجربه لذت تمرکز می‌کند (فانگ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۸). دانش‌آموزانی که در مدارس ابتدایی مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند همچنان تا در مراحل بالاتر آموزشی قربانی می‌شوند، اشتیاق خود به تحصیل را از دست می‌دهند و در معرض خطر بالاتری برای ترک تحصیل قرار دارند (لی و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰). پس قلدری بر اشتیاق تحصیلی تأثیر منفی دارد (یانگ^{۱۵}، ۲۰۱۵).

اگرچه تأثیر منفی قربانی شدن قلدری بر پیامدهای روانی اجتماعی، رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان به خوبی مستند شده است، اما به دلیل وجود طیف وسیعی از عوامل اثرگذار، اندازه‌ی اثر ناهمگونی از ضعیف تا قوی گزارش شده است (گافنی و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۹). چندین محقق گزارش کرده اند که قربانی شدن قلدری با مشکلات تحصیلی، مانند اشتیاق پایین دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی ضعیف مرتبط است (کنولد و کورنل^{۱۷}، ۲۰۱۵؛ ناکاموتو و شوارتز^{۱۸}، ۲۰۱۰). در حالی که سایرین ارتباط ضعیفی بین قربانی قلدری و نتایج آموزشی گزارش کرده‌اند (وودز و ولکه^{۱۹}، ۲۰۰۴). یافته‌های متفاوت احتمالاً ناشی از گنجاندن عوامل مختلف، از جمله عوامل محافظتی است که ممکن است بر ارتباط بین قربانی شدن قلدری و نتایج آموزشی تأثیر بگذارد (یانگ و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۸). بنابراین، درک اینکه چگونه عوامل محافظتی بر رشد جسمی و روانی تأثیر می‌گذارد، در پیشگیری و مداخله قلدری تعیین کننده است (لی و همکاران^{۲۱}، ۲۰۲۰).

امروزه تأکید بر توانمندی‌های انسان و رشد و تکامل او یکی از اولویت‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است که توسط برخی از محققان و نظریه‌پردازان مطرح شده است (حیدری وبرزگر بفرویی، ۱۳۹۹). شفقت به خود یکی از سازه‌های مثبت روانشناختی که به معنای داشتن موضع مثبت نسبت به خود زمانی که همه چیز بد پیش می‌رود به عنوان یکی از عوامل محافظتی امیدوارکننده، ممکن است به قربانیان کمک کند تا با قلدری و پیامدهای منفی آن کنار بیایند، شفقت به خود^{۲۲} است (میزکوئیز و همکاران^{۲۳}، ۲۰۲۲). این سازه به عنوان توانایی پذیرش احساسات رنجش توام با ملامت و مهربانی درک می‌شود (نف^{۲۴}، ۲۰۰۳). شفقت به خود شامل شش مؤلفه است که سه مؤلفه آنها به عنوان نگرش دلسوزانه نسبت به خود (مهربانی به خود، انسانیت مشترک و ذهن آگاهی) و سه مؤلفه نشان دهنده نگرش غیر دلسوزانه (خود قضاوتی، انزوا و شناسایی بیش از حد) نسبت به خود است (نف، ۲۰۱۲). نف (۲۰۰۳-۲۰۰۶) استدلال می‌کند، افراد قربانی قلدری، به دلیل قرار گرفتن در معرض رفتارهای قلدری دچار رنج و عذاب بوده و در تنظیم هیجان ناموفق هستند و نمی‌توانند واکنش مناسبی را در فرایند قلدری از خود نشان دهند (گاردنر و همکاران^{۲۵}، ۲۰۱۷).

بر اساس نظریه خود تعیین‌گری، برای اینکه عملکرد بهینه فرد در موقعیت‌های پیشرفت تضمین شود لازم است نیازهای روانشناختی بنیادین- ارتباط، شایستگی و خودمختاری- در آن موقعیت مورد حمایت قرار گیرد (الیوت و همکاران^{۲۶}، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد خود شفقت‌ورزی می‌تواند از طریق ارضای نیازهای روان شناختی بنیادی مرتبط با مدرسه و احساس

14. Li et al

15. Yang

16. Gaffney et al

17. Konold & Cornell

18. Nakamoto & Schwartz

19. Woods & Wolke

20. Yang et al

21. self-compassion

22. Múzquiz et al

23. Neff

24. Gardner et al

25. Elliot et al

1. bullying

2. lin et al

3. Centers for Disease Control and Prevention

4. Riffle et al

5. Rosenthal et al

6. Wang et al

7. Musharraf & Lewis

8. Gaffney et al

9. Khine et al

10. Ladd et al

11. educational engagement

12. Rossi et al

13. Fang et al

و معیارها و برنامه‌هایی استفاده کنند که حفظ و ارتقاء سلامت آنها در اولویت قرار گیرد، در این زمینه بررسی میزان خودشفقت‌ورزی دانشجویان، امر بسیار مهمی است (عجم، فرزانه و شکوهی‌فرد، ۱۳۹۵). از سوی دیگر در ایران نیز مطالعات محدودی در زمینه آموزش شفقت‌ورزی بر دانشجویان قربانیان قلدری صورت گرفته است که به عنوان خلا پژوهشی مطرح می‌شود. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی برای پر کردن خلأ موجود و اعمال مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، به منظور تقویت توانایی درونی و کاهش پیامدهای قلدری بر قربانیان می‌تواند، جهت دستیابی به پیامدهای مثبت هم در زمان حال و هم در دوران بزرگسالی نقش بسیار مهمی داشته باشد. بر این اساس پژوهشگر تلاش می‌کند، اثربخشی برنامه آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان قربانی قلدری را مورد بررسی قرار دهد.

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعه نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دارای گروه کنترل بود. ابتدا مجوز پژوهش از دانشگاه تبریز اخذ و از جامعه دانشجویان کارشناسی دانشگاه علوم انتظامی امین در تابستان ۱۴۰۱، تعداد ۵ کلاس به روش خوش‌های تک مرحله‌ای جهت اجرای پژوهش انتخاب گردید. سپس مطابق نظر متخصصان روش‌شناختی پژوهش (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۸) و سایر پژوهش‌های مشابه قبلی، بصورت هدفمند نمونه‌های متشکل از ۳۰ دانشجوی پسر که نمره بالاتر از میانگین در مقیاس قربانی قلدری کسب کرده بودند، غربالگری شد و در دو گروه ۱۵ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. معیارهای ورود به مداخله رضایت آگاهانه، داشتن تجربه قربانی شدن و نداشتن آسیب و اختلال همزمان دیگر و معیار خروج عدم شرکت در تمامی جلسات آموزش بود. ابتدا از گروه‌های مورد مطالعه با ابزارهای استاندارد اشتیاق تحصیلی و خودشفقت‌ورزی نمرات پیش‌آزمون اخذ شد. در ادامه توسط پژوهشگران، هشت جلسه آموزش خودشفقت‌ورزی به مدت ۹۰ دقیقه در طول یک ماه برای گروه آزمایش اجرا شد در حالی که گروه کنترل چنین آموزشی دریافت نکرد. بعد از اتمام آموزش با همان مقیاس‌های استاندارد که کدگذاری شده و هویت پاسخ دهنده مجهول بود، نمرات پس‌آزمون اخذ گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیره در SPSS20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه قربانی قلدری^{۱۴} (BVS): این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که مبتنی بر نظریه الویوس (۱۹۹۶) توسط مرادی و همکاران (۱۳۸۹) تهیه شده است. قربانی شدن نوجوانان را در سه زیر مقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک

امنیت اجتماعی، در طول زمان بر اشتیاق تحصیلی تاثیر بگذارد (یعقوبخانی و همکاران، ۱۳۹۷). تحقیقات قبلی یک ارتباط مثبت بین شفقت به خود و تعدادی از پیامدهای مثبت و یک ارتباط منفی با چندین علامت آسیب شناسی روانی پیدا کرده است. شفقت به خود به طور مثبت با متغیرهایی مانند رضایت از زندگی، شادی، خوش بینی، تاب آوری، اشتیاق، انگیزه درونی بهزیستی عاطفی و هوش هیجانی در بزرگسالان مرتبط است (بائر و همکاران^۱، ۲۰۱۲؛ مارش و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ چو و همکاران^۳، ۲۰۲۱؛ کوترا و همکاران^۴، ۲۰۲۱) و نقش کلیدی در پیشگیری از علائم افسردگی پس از تحمل زورگویی و مقابله با قلدری ایفا می‌کند (چن و ژائو^۵، ۲۰۲۲). از طرف دیگر، سطوح پایین خود شفقت‌ورزی با سطوح بالاتر بدرفتاری (تاناکا و همکاران^۶، ۲۰۱۱)، احساس حقارت، احساس شرم و آسیب زدن به خود (زله و همکاران^۷، ۲۰۱۵)، آسیب روانی (مائو و پرایس^۸، ۲۰۱۶) و با میزان بالای پرخاشگری هیجانی، سرکوب هیجان و سوء استفاده فیزیکی ارتباط دارد (ارسلان^۹، ۲۰۱۷). هر چند نتایج مشابهی در مورد نمونه‌های دانشجویی نیز یافت شده است، اما ادبیات پژوهشی با توجه به اینکه شفت مفهوم نسبتاً جدیدی است، در این زمینه کمیاب است و تحقیقات تجربی بیشتری برای درک نقش آن و با نمونه‌های متنوع‌تری مورد نیاز است (بلاث و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ لی و یانگ^{۱۱}، ۲۰۱۸).

بر اساس مستندات ذکر شده، اگر چه احتمالاً شفقت به خود می‌تواند ابزار روانشناختی قدرتمندی برای محافظت از پیامدهای منفی قلدری در بین قربانیان باشد. با این حال، تحقیقات در زمینه پیوند بین قلدری و شفقت به خود به تازگی شروع شده است و محققان برای پاسخگویی به اینکه «آیا شفقت به خود می‌تواند اثرات مضر قلدری را خنثی کند یا خیر» تلاش میکنند (میزکوئیز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۲). همچنین با توجه به وجود فشار و رنج جسمی و روحی زیاد افراد نظامی نسبت به جمعیت عمومی (کروغلی و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۲) و کمبود مطالعات آزمایشی و برنامه آموزشی روانشناختی مشخص و موثر برای کاهش پیامدهای منفی شرایط تحصیلی و شغلی آنها، و نقش شفقت به خود بعنوان یک استراتژی مقابله‌ای مفید در موقعیت‌های دشوار، ضرورت آموزش خودشفقت‌ورزی برجسته می‌شود. آموزش خودشفقت‌ورزی، به چند دلیل یک استراتژی مقابله‌ای مفید در موقعیت‌های دشوار است. اول اینکه می‌تواند تفکر سازنده را تشویق کند و احساسات مثبت را تقویت نماید (نف و همکاران، ۲۰۰۵). دوم اینکه، سلامت روانی مثبت و عملکرد روانشناختی سازگار را پیش‌بینی کند (یارنل و نف، ۲۰۱۳) و سرانجام می‌تواند تابآوری را در تجارب منفی زندگی ارتقا دهد (ساکیز و شاریچام، ۲۰۱۵). علاوه بر موارد مذکور، دانشجویان به علت الزامات دانشگاهی در معرض فشارهای زیادی قرار دارند و تأمین سلامت دانشجویان که قشر جوان، فعال و آینده ساز هر جامعه محسوب می‌شوند بسیار حیاتی است. بدین منظور لازم است که در انتخاب، آماده‌سازی و تعلیم و تربیت آنها از شیوه‌ها

8. Maheux, Price
9. Arslan
10. Bluth et al
11. Lee & Yang
12. Múzquiz et al
13. Krugly et al
14. Bullying Victimization Scale (BVS)

1. Baer et al
2. Marsh et al
3. Cho, Yoo & Park
4. Kotera et al
5. Chen & Zhu
6. Tanaka et al
7. Zeller et al

مقیاس لیکرته ۶ درجه‌ای میسجد. در ساخت این ابزار علاوه بر روایی محتوایی که توسط اسلاتید مورد تایید قرار گرفت برای تعیین روایی سازه، از روش همسانی درونی استفاده شد نتایج نشان داد، ضرایب همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس عاطفی از حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳، برای خرده مقیاس کلامی از حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰، و برای خرده مقیاس جسمانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس‌های قربانی شدن با نمره کل دارد. برای سنجش اعتبار مقیاس، روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است و آزمون در دو نوبت با فاصله زمانی ۴ هفته اجرا و سپس ضرایب همبستگی بین دوبار اجرا محاسبه شده است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون ۰/۹۸، و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ بوده است (بدری، حسینی، هاشمی و میرنسب، ۱۳۹۷).

مقیاس اشتیاق تحصیلی^۱: این پرسشنامه ۱۵ گوی‌های توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۵)، و در مقیاس لیکرت طراحی شده و دارای سه مولفه اشتیاق رفتاری (۴ گویه) اشتیاق عاطفی (۶ گویه) و اشتیاق شناختی (۵ گویه) است. این محققان روایی محتوایی مقیاس را مطلوب و قابل قبول گزارش کردند. در ایران نیز روایی محتوایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. برای بررسی پایایی درونی آنرا از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای ابعاد سه گانه اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی مقدار آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ به دست آمد (اکملی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین قدمپور، قاسمی، حسونند و خلیلی (۱۳۹۶) شاخص‌های روایی تاییدی آن را اعتباریابی کرده و نمرات ابعاد فوق را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۷ گزارش نمودند.

برنامه آموزش خودشفقت‌ورزی: ساختار این برنامه بر اساس برنامه آموزش نف و یافته‌های تحقیقات قبلی بود (نف و گرمز، ۲۰۱۳) و هر جلسه از برنامه بر یک موضوع خاص تمرکز داشت. در جدول ۱ خلاصه برنامه آموزش آمده‌است.

جدول ۱: خلاصه برنامه آموزش خودشفقت‌ورزی طراحی شده

جلسه	هدف	محتوا
اول	معرفی برنامه و آشنایی اعضا با یکدیگر	توضیحاتی مختصر از زمان و برنامه تشکیل جلسات، بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی، ایجاد انگیزه و اجرای پیش‌آزمون
دوم	بیان مفهوم شفقت به خود	تبیین شفقت به خود- توضیح اینکه شفقت چه چیزی هست و چه چیزی نیست- بیان رابطه شفقت با درد و رنج
سوم	آموزش مراقبه مهربانی با خود	برای خودتان ساعتی آرام ایجاد کنید- روی آرامش درونی متمرکز شوید، و تصور کنید که در بازدم احساس تنش و ناراحتی‌تان را به بیرون می‌دمید و در دم احساس عشق و مهربانی را به درون تنفس می‌کنید- سه یا چهار عبارت مثبت و اطمینان‌بخش را برای خودتان تکرار کنید.
چهارم	کشف صدای درونی مشفقانه	تمرین کنید شنیدن را بیاموزید- الگوهای فکری خود را شناسایی کنید- بارهای اضافی ذهنتان را شناسایی و رها کنید- به خودتان نامه‌ای مهربانه با لحن و عبارات مشفقانه بنویسید.
پنجم	مقابله مؤثر با موقعیت‌های چالش‌برانگیز	اعتبار دادن به هیجانها، بررسی هیجان‌های خشم، و غم، و اضطراب و توضیح دربارهی احساسات شکننده و نیازهای برآورده نشده، آموزش مهارت مقابله مؤثر
ششم	استفاده از شفقت به خود در برخورد با احساسات دشوار	به جای انتقاد از خود، نسبت به خود مهربان باشید- احساس ارزشمند بودن در خودتان خلق کنید- احساسات دشوار خود را بدون قضاوت بپذیرید.
هفتم	ارتباط با جنبه‌های مثبت خود	بررسی تعصبات منفی زندگی خود و تاکید بر ویژگی‌های خوب- شناسایی ویژگی افراد مهربان و جستجوی آنها در خود- ادراک هیجان‌های مثبت با تمرکز بر جنبه‌های مثبت خود
هشتم	لذت بردن از زندگی	اجرای تکنیک تنفس تسکین بخش- شناسایی و کنار گذاشتن باورهای غیر منطقی- تکیه بر چیزهای خوب و لذت بردن از زندگی- پس‌آزمون

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل دانشجویان پسر کارشناسی با میانگین سنی ۲۰ سال و ۶ ماه و در دامنه سنی ۱۹-۲۲ سال بودند. در پژوهش حاضر شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته در گروه‌ها

متغیر	مولفه‌ها	گروه	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
			میانگین	انحراف	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف	کمترین	بیشترین
اشتیاق رفتاری	آزمایش	۱۰/۶	۲/۲۹	۷	۱۴	۱۱/۷۳	۲/۲۲	۸	۱۶	بیشترین
	کنترل	۱۰/۴	۲/۸۵	۷	۱۴	۱۰/۳۳	۱/۸۷	۷	۱۴	کمترین
اشتیاق عاطفی	آزمایش	۱۶/۴	۲/۳۸	۱۲	۲۰	۱۷/۶۷	۲/۲۹	۱۳	۲۱	بیشترین
	کنترل	۱۵/۹	۲/۹۷	۱۰	۲۰	۱۵/۵	۳/۳۷	۱۰	۲۱	کمترین
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	۱۴/۱۲	۲/۳۹	۱۰	۱۸	۱۵/۲	۲/۰۴	۱۰	۱۹	بیشترین
	کنترل	۱۴/۴	۳/۲۹	۹	۲۰	۱۴/۲۷	۲/۸۶	۹	۱۹	کمترین
کل	آزمایش	۴۰/۵۲	۶/۵	۲۹	۵۲	۴۴/۶	۵/۵۲	۳۱	۵۶	بیشترین
	کنترل	۴۰/۷	۶/۳۴	۲۶	۵۴	۴۰/۱	۶/۲	۲۶	۵۴	کمترین

نتایج جدول ۲ داده‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش در هر سه مولفه‌های اشتیاق تحصیلی و در نمره کل آن بیشتر از گروه کنترل می‌باشد، اما در گروه کنترل تفاوت چندانی بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون وجود ندارد.

برای بررسی اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر بهبود اشتیاق تحصیلی، از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. قبل از استفاده از این

روش تحلیل، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر وابسته با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد، که مقادیر Z محاسبه شده برای تمام مولفه‌ها در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار نبود. نتیجه بررسی پیش فرض همگنی واریانس خطا برای متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون لون تایید شد.

جدول ۳: خلاصه آزمون کرویت بارلت جهت همبستگی متعارف

شاخص نسبت احتمال	خی دو تقریبی	درجه آزادی	سطح معناداری
اندازه ۰/۰۰۰	۲۱/۹۷	۹	۰/۰۰۹

نتایج جدول ۳، بررسی پیش‌فرض همبستگی متعارف متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون کرویت بارلت نشان داد که مقدار χ^2 محاسبه شده (۲۱/۹۷) در سطح $p < 0/05$ معنی‌دار است. نظر به اینکه پیش‌فرض‌های

عمومی و اختصاصی تحلیل کواریانس چندمتغیره محقق شده بود. لذا جهت تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه اصلی پژوهش از این روش استفاده شد.

جدول ۴: گزارش نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره

منبع تغییر	آزمون	مقدار	F	df	خطا df	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان
روش	لامبدای ویلکز	۰/۵۱	۷/۸۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۹۷

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، F محاسبه شده (۷/۸۸) در سطح $p < 0/05$ معنادار است. بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروه‌ها در متغیرهای مورد بررسی، تایید می‌شود. یعنی بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای وابسته اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به ضریب اتای محاسبه شده

($\eta^2 = 0/51$)، میتوان استنباط کرد، روش آموزش خودشفقت‌ورزی، علیرغم تفاوت در گروه‌ها میتواند ۵۱ درصد از واریانس ترکیب متغیرهای وابسته را با توان ۹۷ درصد تبیین کند.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس اثرات آموزش خودشفقت‌ورزی بر مولفه‌های اشتیاق تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
اشتیاق رفتاری	روش	۱۰/۱۷	۱	۱۰/۱۷				
	خطا	۲۶/۴۵	۲۵	۱/۰۶	۹/۶۱	۰/۰۰۵	۰/۲۹	۰/۸۴
	کل	۳۸۵۶	۳۰					
اشتیاق عاطفی	روش	۲۲/۸۶	۱	۲۲/۸۶				
	خطا	۴۵/۲۹	۲۵	۱/۸۲	۱۲/۶۲	۰/۰۰۲	۰/۳۴	۰/۹۳
	کل	۸۴۷۲	۳۰					
اشتیاق شناختی	روش	۹/۸۷	۱	۹/۸۷				
	خطا	۳۰/۱۱	۲۵	۱/۲	۸/۲	۰/۰۰۸	۰/۲۵	۰/۷۷
	کل	۶۶۹۲	۳۰					
اشتیاق تحصیلی	روش	۳۵/۸۶	۳۰	۳۵/۸۶				
	خطا	۴۲/۵۳	۱	۱/۹۶	۱۷/۵۲	۰/۰۰۰	۰/۴۶	۱
	کل	۹۲۴۵	۲۵					

مطابق مندرجات جدول ۵ آموزش خودشفقت‌ورزی بر مولفه‌های اشتیاق تحصیلی اثر بخش است. چرا که F محاسبه شده برای مولفه اشتیاق رفتاری ($F=9/61$ و $\eta^2=0/29$)، اشتیاق عاطفی ($F=12/62$ و $\eta^2=0/34$) و اشتیاق شناختی ($F=8/2$ و $\eta^2=0/25$) در سطح $p<0/05$ معنادار است. بنابراین میتوان گفت. آموزش خودشفقت‌ورزی بر مولفه‌های باشتیاق تحصیلی تاثیر مثبت دارد و میتواند مولفه اشتیاق رفتاری را به اندازه ۲۹ درصد، اشتیاق عاطفی را ۳۴ درصد و اشتیاق شناختی را ۲۵ درصد تبیین کند. پس آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق عاطفی تاثیر بیشتری داشته است. در مجموع با توجه به نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر بهبود اشتیاق تحصیلی تایید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر بهبود مولفه‌های اشتیاق تحصیلی در دانشجویان قربانی قلدری دانشگاه علوم انتظامی امین بود. نتایج پژوهش نشان داد، آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی و بر مولفه‌های آن که شامل اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی است، تاثیر مثبت و معناداری داشت و اثر بخشی برنامه آموزشی در بهبود اشتیاق عاطفی از دیگر مولفه‌ها بیشتر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های یعقوبخانی و همکاران (۱۳۹۷)؛ حشمتی و بیانفر (۱۳۹۹)؛ کوترا و همکاران (۲۰۲۱)؛ میرالس - آرمنتروس و همکاران^۱، ۲۰۲۱ و کوترا و همکاران (۲۰۲۲) همسویی دارد.

در تبیین این یافته‌ها بر مبنای نظریه خودتعیینگری^۲ می‌توان گفت. برای اینکه عملکرد بهینه فرد در موقعیت‌های پیشرفت تضمین شود لازم است نیازهای روانشناختی بنیادین- ارتباط، شایستگی و خودمختاری- در آن

موقعیت مورد حمایت قرار گیرد (الیوت و همکاران^۳، ۲۰۱۱). هنگامی که این نیازها توسط محیط حمایت می‌شود، افراد به احتمال زیاد فعالیت‌هایی را آغاز کرده و به طور موثر و علاقمند در آن مشارکت می‌کنند که منجر به رشد و رفاه می‌شود. در مقابل، زمانی که نیازهای اساسی نادیده گرفته می‌شود، افراد انگیزه پایین، جدایی و بیماری روانی را تجربه می‌کنند (رایان و دسی^۴، ۲۰۱۷). بر اساس این نظریه، وقتی در آموزش خود شفقت‌ورزی در جلسات چهارم تا هفتم به شناسایی هیجان غیر منطقی و ویژگی‌های خوب افراد تاکید می‌شود و حس خود ارزشمندی تقویت می‌گردد به نوعی احساس شایستگی به افراد دست می‌دهد. تقویت چنین احساس شایستگی جنبه‌های عاطفی زمینه تحصیلی را ارتقا بخشیده و عواطف فرد به سمت تحصیل برانگیخته می‌شود. از سوی دیگر این احساس شایستگی بواسطه پذیرش تمامیت خود بدون انتقاد و قضاوت اتفاق می‌افتد، وقتی شرکت کننده چنین توانمندی را در خود احساس می‌کند، خود مختاری تقویت شده و افراد حس میکنند فعالیت‌هایشان خودانتخابی است و برای انجام تکالیفشان از درون برانگیخته میشوند. انگیزش درونی به عنوان یک منبع ذاتی انرژی برای ارگانیسم، نقشی پیش‌بین در سازش‌یافتگی و عدم آشفته‌گی روانی بازی و کمک می‌کند در تعامل شناختی با تکالیف، سرمایه‌گذاری بیشتری نموده و تمایل به تفکر و تلاش لازم برای درک ایده‌های پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار از خود نشان دهد این تعامل اشتیاق شناختی را بهبود می‌بخشد (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین شرکت‌کنندگان در برنامه آموزش، در حالت شفقت به خود افکار مثبت بیشتری نسبت به ضعف شخصی نشان می‌دهند، انگیزه بیشتری برای پرداختن برای تخلفات اخلاقی دارند، زمان بیشتری را صرف یادگیری یک کار چالش برانگیز می‌کنند و تمایل به مقایسه اجتماعی رو به بالا از خود نشان می‌دهند. در نتیجه، شفقت به خود با افزایش علاقه برای خودسازی به طرق مختلف و در بین افراد مرتبط بود

3. Elliot et al
4. Ryan & Deci

1. Miralles-Armenteros et al
2. self determination theory (SDT)

درونی خود را بشنوند، الگوهای فکری خود را شناسایی کنند به هیجان‌ها و نیازهای برآورده نشده توجه نموده و به آنها اعتبار بخشند، ذهن آگاهی، هوشیاری و تماس با رویدادها در فرد بهبود پیدا می‌کند. این موضوع باعث می‌شود فرد پذیرش خود را تجربه کند، اثر منفی تجارب هیجانی کاهش یابد و حفظ آگاهی متعادل از افکار و هیجانات آسان‌تر شود، و جای کنترل کردن و به چالش کشیدن افکار و احساسات، آمیختگی شناختی و اجتناب تجربه‌ای کاهش یابد و شرکت کننده روش سازگار و انطباقی در برخورد با مشکلات و هیجانات و شکست‌ها در پیش بگیرد. آموزش شفقت به خود از طریق کاهش انتقاد از خود، نشخوار فکری و پذیرش تجربیات دردناک به تنظیم احساسات کمک می‌کند و اثرات منفی استرس بر بهزیستی را کاهش می‌دهد (کوئرا و تینگ^۶، ۲۰۲۱). در نتیجه توانایی مقابله موثر با موانع، رویدادها، شکست‌ها و هیجانات منفی تحصیلی بهبود می‌یابد هیجانات تحصیلی در مواقع سخت تنظیم می‌شود و اشتیاق عاطفی نسبت به تحصیل افزایش می‌یابد.

در مجموع در خصوص اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر اشتیاق تحصیلی می‌توان بیان داشت. با توجه به اینکه خودشفقت‌ورزی دانشجویان مقطع کارشناسی به طور مثبتی با اهداف تسلط مرتبط است، این نشان می‌دهد که افراد خودشفقت‌ورز بهتر می‌توانند شکست را به عنوان یک فرصت یادگیری ببینند و پس از شکست دوباره با وظایف خود درگیر شده و در فعالیت‌های تحصیلی، اشتیاق بیشتری بروز دهند، بنابراین به طور بالقوه ترس از شکست را در خود کاهش می‌دهند. وجود چنین نگرشی باعث می‌شود دانشجویان بدون استرس و نگرش منفی نسبت به عواقب شکست تحصیلی، پشتکار بیشتری در مسائل تحصیلی داشته باشند و به صورت درونی برانگیخته شوند این انگیزش درونی، شایستگی ادراک شده آنها را افزایش می‌دهد (کوئرا و همکاران^۷، ۲۰۲۲). مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که آموزش شفقت به خود می‌تواند نتایج انگیزشی را در دانش‌آموزان بهبود بخشد (دونالد و همکاران^۸، ۲۰۱۷)، و شفقت به خود بالاتر میتواند فعالیت فراگیران را از انگیزش بیرونی به انگیزش درونی تعدیل و تقویت کند در نتیجه اشتیاق تحصیلی آنها را بهبود بخشد (کوئرا و همکاران، ۲۰۱۹).

با توجه به اینکه این پژوهش برای دانشجویان قربانی قلدری در دانشگاه علوم انتظامی امین صورت گرفته است دارای محدودیت‌های متنوعی بود. اول اینکه نمونه پژوهش به دلیل نظامی بودن و شرایط خاص تحصیلی و شغلی، شباهت و همسانی کافی با سایر افراد را نداشت و این قابلیت تعمیم نتایج را محدود می‌کند. در مطالعات آینده باید تلاش شود رابطه بین خودشفقت‌ورزی و اشتیاق تحصیلی در میان نمونه‌های دیگر با فرهنگ‌ها و شرایط متفاوت تکرار شود. دوم، قابل کنترل نبودن موارد مثل سبک‌های مقابله و یادگیری می‌توانست بر نتایج پژوهش موثر باشد. تحقیقات آینده بایستی اثر این عوامل را مطالعه کند. به لحاظ کاربردی، همانطور که در این مطالعه نشان داده شد. آموزش خودشفقت‌ورزی میتواند به عنوان یک روش آموزش موثر توسط مربیان، مشاوران و متخصصان مراکز آموزشی و درمانی برای کمک به کاهش رنج قربانیان و بهبود اشتیاق تحصیلی استفاده شود.

(لیو و همکاران^۱، ۲۰۲۲). از سوی دیگر وقتی در آموزش خودشفقت‌ورزی بر انسانیت مشترک و پذیرش تمامیت خویش تاکید می‌شود و توانمندی‌ها به همراه روش‌های مقابله موثر مورد تاکید قرار می‌گیرد، احساس شایستگی تقویت شده و افراد را قادر می‌سازد که حس کنند در استفاده از ظرفیت‌های فردی برای مدیریت تکالیف چالش‌انگیز و استرس‌های محیط کارآمد هستند و میتوانند با رفتارهای و پیامدهای قلدری به شکل موثر مقابله و مدیریت کنند. افزون بر این وقتی فرد در جلسات آموزش، با تجارب دردناک خود ارتباط برقرار می‌کند و رفتار مشفقانه را با خودش درپیش می‌گیرد چون خودشفقت‌ورزی مقدمه و اساس دیگر شفقت‌ورزی است (نف و دهم^۲، ۲۰۱۵). رفتارهای دلسوزانه افراد را از نظر روانی به هم متصل می‌کند و کیفیت روابط بین همسالان را بهبود می‌بخشد و اشتیاق رفتاری در زمینه تحصیلی را که از ایده مشارکت، از جمله مشارکت در فعالیت‌های آکادمیک، اجتماعی، یا خارج از برنامه نشأت می‌گیرد و برای دستیابی به نتایج تحصیلی مثبت و جلوگیری از ترک تحصیل بسیار مهم تلقی می‌شود، تاثیر می‌گذارد (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۵).

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که تجربه شفقت می‌تواند طیف وسیعی از مردم را از نظر عاطفی به هم متصل کند (استرادا و همکاران^۳، ۲۰۲۱). وجود چنین رفتار مهربانانه با خویشتن موجب توسعه آگاهی نسبت به خویش و منجر به تنظیم هیجان می‌شود. این جهت‌گیری مشفقانه نسبت به خود کمک می‌کند ارتباط فرد با دیگران بهبود یابد و با برآوردن نیاز به ارتباط، اشخاص پایگاه بین‌فردی امنی را تجربه می‌کنند که حس اضطراب ناشی از تهدیدهای محیط خارجی را کاهش می‌دهد (بابکو و همکاران^۴، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند، احساس امنیت در جو یادگیری کلاسی، با پیامدهای مثبت از جمله پیشرفت درسی و اشتیاق تحصیلی همراه است مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، وقتی محیط از این نیازها حمایت می‌کند، احتمال اینکه افراد در فعالیتهایی مشتاقانه درگیر شوند بیشتر می‌شود. در مقابل، وقتی نیازهای اساسی توسط محیط بازدار می‌شوند، دانش‌آموزان انگیزه پایین و نداشتن اشتیاق را تجربه می‌کنند (یعقوبخانی و همکاران، ۱۳۹۷).

همچنین مبتنی بر نظریه خودشفقت‌ورزی، وقتی افراد در برنامه آموزشی خود شفقت‌ورزی، جلسات سوم تا هفتم یاد می‌گیرند تمامیت خود را بدون انتقاد بپذیرند و به جای انتقاد از خود، نسبت به خود مهربان باشند و با محدودیت و کاستی‌های خود مواجه شوند، به پرورش اهداف تحصیلی انطباقی گرایش پیدا می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده در خصوص نقش شفقت به خود در محیط‌های دانشگاهی، نقش انطباقی آن را تأیید کرده است (احمت^۵، ۲۰۰۸). این موضوع کمک می‌کند افراد بدون احساس اضطراب اقدام به انجام و اتمام فعالیت‌های تحصیلی خود کنند، در نتیجه احساس شایستگی در افراد مورد توجه و تقویت قرار می‌گیرد و اشتیاق تحصیلی افزایش می‌یابد. علاوه بر این وقتی شرکت کنندگان در پژوهش، در جلسات سوم تا پنجم آموزش خود شفقت‌ورزی، سعی می‌کنند صداهای

5. Ahmet
6. Kotera & Ting
7. Kotera et al
8. Dundas et al

1. Lyu et al
2. Neff & Dahm
3. Estrada et al
4. Babenko et al

References

- Ahmet, A. K. I. N. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Ajam, A. A., Farzanfar, Javad., & Shokoofard, H. (2016). Investigating the role of self-compassion in the general health and academic achievement of students of the Faculty of Nursing and Midwifery, Mashhad University of Medical Sciences in 2014. *Nursing Education*, 5 (5): 9-16. (In Persian)
- Akmal, M., Zarei, A., and Pourroostaei, S. (2012). The effect of using augmented reality technology on students' academic enthusiasm. *Teacher Professional Development Quarterly*, 6 (4): 17-28. (In Persian)
- Arslan, N. (2017). Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (10), 1736-1740.
- Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of educational evaluation for health professions*, 15.
- Badari, R., Hosseini, A., Hashemi, T., and Mirnasab, M. M. (2018). Designing an integrated anti-bullying educational program and determining its effectiveness in reducing victimization of first-year secondary school students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 11 (41): 55-81. (In Persian)
- Baer, R. A., Lykins, E. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7 (3), 230-238.
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescence*, 46 (4), 840-853.
- Chen, Q., & Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health & Social Care in the Community*, 30 (3), e677-e686.
- Cho, H., Yoo, S. K., & Park, C. J. (2021). The relationship between stress and life satisfaction of Korean University students: mediational effects of positive affect and self-compassion. *Asia Pacific Education Review*, 22 (3), 385-400.
- 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.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, 103 (3), 632.
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, 13 (4), 1721.
- Fang, L. T., Shi, K., & Zhang, F. H. (2008). The reliability and validity of the Chinese version of study engagement scale. *Chinese, Journal of Clinical Psychology*, 16, 618-620.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement In Moore, AK & Lippman, L. H (Eds.) *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17 (2), e1143.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87 (2), 283-308.
- Gardner, S. E., Betts, L. R., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 107, 108-113.
- Gómez-Galán, J., Lázaro-Pérez, C., & Martínez-López, J. Á. (2021). Trajectories of victimization and bullying at university: Prevention for a healthy and sustainable educational environment. *Sustainability*, 13 (6), 3426.
- Heshmati, S. and Bianfar, F. (2019). Predicting academic enthusiasm based on family emotional climate and self-compassion of tenth-grade female students in second-year secondary schools in Sanandaj. Fifth National Conference on New Approaches in Education and Research, Iran Mahmoudabad. (In Persian)
- Heydari, Y. and Barzegar-Bafrouei, K. (2019). The effectiveness of cognitive self-compassion training on the academic well-being of ninth grade students. *Principles of Mental Health*, 22 (3): 195-201. (In Persian)
- Khine, A. T., Saw, Y. M., Htut, Z. Y., Khaing, C. T., Soe, H. Z., Swe, K. K., ... & Hamajima, N. (2020). Assessing risk factors and impact of cyberbullying victimization among university students in Myanmar: A cross-sectional study. *PloS one*, 15 (1), e0227051.
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of school psychology*, 53 (6), 447-461.
- Kotera, Y., & Ting, S. H. (2021). Positive psychology of Malaysian university students: Impacts of engagement, motivation, self-compassion, and well-being on mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19 (1), 227-239.
- Kotera, Y., Conway, E., & Van Gordon, W. (2019). Ethical judgement in UK business students: Relationship with motivation, self-compassion and mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17 (5), 1132-1146.
- Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H., Jackson, J., ... & Riswani, R. (2022, August). Mental Wellbeing of Indonesian Students: Mean Comparison with UK Students and Relationships with Self-Compassion and Academic Engagement. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 8, p. 1439). MDPI.

- Kotera, Y., Tsuda-McCaie, F., Edwards, A. M., Bhandari, D., & Maughan, G. (2021). Self-Compassion in Irish Social Work Students: Relationships between Resilience, Engagement and Motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (15), 8187.
- Krugly, S., Bjärsholm, D., Jansson, A., Rosendal Hansen, A., Hansson, O., Brehm, K., ... & Vikman, J. (2022). A retrospective study of physical fitness and mental health among police students in Sweden. *The Police Journal*, 0032258X221089576.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 109 (6), 826.
- Lee, S. M., & Yang, N. M. (2018). The effect of self compassion on the relationships between maladaptive perfectionism, life satisfaction, and depression. *The Korea Journal of Youth Counseling*, 26 (1), 343-363.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and youth services review*, 113, 104946.
- Lin, M., Wolke, D., Schneider, S., & Margraf, J. (2020). Bullying history and mental health in university students: the mediator roles of social support, personal resilience, and self-efficacy. *Frontiers in psychiatry*, 10, 960.
- Lyu, Y., Chen, J., & Lin, G. (2022). The impact of self-compassionate mindfulness on online learning behavioral engagement of international students during COVID-19: Positive emotion and self-improvement motivation as mediators. *Frontiers in Psychology*, 5636.
- Maheux, A., & Price, M. (2016). The indirect effect of social support on post-trauma psychopathology via self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 88, 102-107.
- Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9 (4), 1011-1027.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (1), 3-13.
- Musharraf, S., & Lewis, C. A. (2018). Bullying, cyberbullying, and suicide: a crisis on campus?[short communication]. *J. Pak. Psychiatr. Soc*, 15, 39-41.
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M., & Bermúdez, J. (2022). Relationship between Direct and Relational Bullying and Emotional Well-being among Adolescents: The role of Self-compassion. *Current Psychology*, 1-9.
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M., & Bermúdez, J. (2022). Relationship between Direct and Relational Bullying and Emotional Well-being among Adolescents: The role of Self-compassion. *Current Psychology*, 1-9.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19 (2), 221-242.
- 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, 28-44.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). Springer, New York, NY.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of psychology*, 148 (1), 37-60.
- Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J., & Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of school psychology*, 86, 49-63.
- Rosenthal, L., Earnshaw, V. A., Carroll-Scott, A., Henderson, K. E., Peters, S. M., McCaslin, C., & Ickovics, J. R. (2015). Weight-and race-based bullying: Health associations among urban adolescents. *Journal of health psychology*, 20 (4), 401-412.
- Rossi, F., Rosli, A., & Yip, N. (2017). Academic engagement as knowledge co-production and implications for impact: Evidence from Knowledge Transfer Partnerships. *Journal of Business Research*, 80, 1-9.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A., & MAP Research Team. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child abuse & neglect*, 35 (10), 887-898.
- Wang, C., Li, Y., Li, K., & Seo, D. C. (2018). Body weight and bullying victimization among US adolescents. *American journal of health behavior*, 42 (1), 3-12.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, 42 (2), 135-155.
- Yaghobkhani, M., Asadzadeh, H., Saadipour, A., Delavar, A., & Dartaj, F. (2018). Adolescents' academic enthusiasm based on self-compassion, satisfaction of basic psychological needs and sense of social security (an asynchronous panel study). *Educational Innovations*, 7 (67): 23-46. (In Persian)
- Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement, and social-emotional learning* (Doctoral dissertation, University of Delaware).
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33 (1), 54.
- Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (2015). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (4), 645-653.