

Efficacy of Self-Compassion Intervention on Norm-Evasion and Perceived Academic Stress in Male Students with Self-Harming Behaviors

Mohammad Saberi¹, Azam Bahrami² 

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Tolou-e Mehr University, Qom, Iran
bumdsc12011@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tolou-e Mehr University, Qom, Iran
(Corresponding Author) azam_bahrami_51@yahoo.com

Abstract

Introduction and Objective: The present study aimed to determine the effectiveness of self-compassion training on academic incivility and perceived academic stress in male students with self-harming behaviors. Self-harming behaviors have a high prevalence during adolescence and leave extensive negative consequences on academic performance and social interactions of adolescents. Academic stress is recognized as one of the important risk factors in the occurrence of self-harming behaviors, and academic incivility is also considered one of the common consequences of these behaviors. Self-compassion, as a personality trait with three components of self-kindness, common humanity, and mindfulness, can play an effective role in reducing psychological problems and improving academic performance. Given the existing research gap regarding the effect of self-compassion training on these variables in the self-harming student population, conducting this research seemed necessary.

Methodology: The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population included all male secondary high school students in Isfahan city during the academic year 2025-2026. From the target population, 30 students who scored high on the self-harming behaviors questionnaire were selected through purposive sampling based on inclusion and exclusion criteria and were randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). The experimental group underwent self-compassion training based on Gilbert's protocol (2014) for 8 sessions of 90 minutes (one session per week), while the control group received no intervention. Three standard instruments were used for data collection: the Self-Harm Inventory by Sansone et al. (1988), the Academic Incivility Scale by Clark et al. (2015), and the Perceived Academic Stress Scale by Zajacova et al. (2005). Data were analyzed using SPSS version 26 software through univariate and multivariate analysis of covariance (ANCOVA and MANCOVA). Statistical assumptions including normality of data distribution (using Shapiro-Wilk test), homogeneity of variances (using Levene's test), and homogeneity of variance-covariance matrices (using Box's M test) were examined and all were confirmed.

Received: 2026/06/19; **Accepted:** 2026/08/09; **Published online:** 2026/08/09

Publisher: Qom ToloueMehr University **Article type:** Research Article © The Author(s).

Findings: The results showed that self-compassion training significantly reduced academic incivility in the experimental group ($p < 0.01$). Based on the univariate ANCOVA results, 59% of individual differences in academic incivility were related to group membership, and the adjusted mean scores of incivility in the experimental group (64.13) were noticeably lower than the control group (68.20). Additionally, self-compassion training had a significant effect on reducing perceived academic stress ($p < 0.001$), with 42% of individual differences in perceived academic stress being related to group membership. The adjusted mean of academic stress in the experimental group (164.35) showed a considerable decrease compared to the control group (171.77). In other words, participants in the experimental group experienced significant improvements in both dependent variables compared to the control group.

Discussion and Conclusion: The findings of the present study indicate that self-compassion training can serve as an effective psychological intervention in reducing academic incivility and academic stress among students with self-harming behaviors. In explaining these findings, it can be argued that self-compassion, by creating an "internal secure base" through its three main components of self-kindness, common humanity, and mindfulness, disrupts the cycle of self-criticism and avoidant behaviors. The self-kindness component transforms the internal dialogue from a harsh critic to a compassionate supporter, reducing the intensity of shame and self-blame. The common humanity component helps students understand failure and stress as part of the shared human experience and weakens the feeling of emotional isolation. The mindfulness component teaches students to observe and release catastrophic thoughts without identifying with them. These mechanisms lead to reduced perceived academic stress and decreased need for avoidant behaviors including academic incivility. The findings of this research are consistent with the results of previous studies on the effectiveness of compassion-based interventions in reducing self-criticism, rumination, stress, and increasing self-efficacy. However, the present study faced limitations including restriction of the statistical population to male students, use of self-report instruments, lack of long-term follow-up, and lack of control over intervening variables such as family emotional climate. Based on the findings, it is suggested that school counselors and staff incorporate self-compassion training workshops as a cost-effective psychological intervention in school mental health programs. Furthermore, conducting training workshops for teachers and parents to create a compassionate environment and reduce perfectionistic pressures is recommended. Future research with longitudinal designs, more diverse samples, and mixed-methods approaches could contribute to a deeper understanding of the mechanisms through which self-compassion affects self-harming behaviors and related academic outcomes.

Keywords: Self-Compassion Training, Academic Incivility, Academic Stress, Self-Harming Behaviors

اثربخشی آموزش خودشفقتی بر آداب‌گریزی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان

محمد صابری^۱، اعظم بهرامی^۲ 

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر قم، قم، ایران. bumsc12011@gmail.com

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه غیر انتفاعی طلوع مهر قم، قم، ایران (نویسنده مسئول) azam_bahrami_51@yahoo.com

چکیده

مقدمه و مسئله پژوهش: رفتارهای خودآسیب‌رسان در میان نوجوانان، به‌ویژه دانش‌آموزان، یکی از چالش‌های جدی روان‌شناختی و آموزشی است که با پیامدهای منفی متعددی از جمله افت تحصیلی، کاهش تعاملات اجتماعی و افزایش تنیدگی همراه است. با وجود شیوع بالای این رفتارها در دوره نوجوانی و تأثیرات مخرب آن بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان، مداخلات مؤثر و زودبازده برای کاهش پیامدهای آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از میان رویکردهای نوین روان‌شناختی، آموزش مبتنی بر خودشفقتی به‌دلیل تأثیر مثبت بر کاهش خودانتقادی، افزایش تنظیم هیجانی و بهبود بهزیستی روان‌شناختی، می‌تواند راهبردی کارآمد برای کاهش آداب‌گریزی (رفتارهای گریزنده از تکالیف و محیط تحصیلی) و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان باشد. با این حال، پژوهش‌های پیشین کمتر به بررسی هم‌زمان این متغیرها در یک نمونه دانش‌آموزی پرداخته‌اند و خلأ پژوهشی در این زمینه مشهود است. از این رو، مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودشفقتی بر آداب‌گریزی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان انجام شد.

روش پژوهش: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی بود که پس از اجرای پرسشنامه رفتارهای خودآسیب‌رسان (سانسون و همکاران، ۱۹۸۸)، نمره بالاتری (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین) کسب کرده و واجد شرایط ورود به مطالعه بودند. این افراد با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (یک جلسه در هفته) تحت آموزش خودشفقتی مبتنی بر پروتکل گیلبرت (۲۰۱۴) قرار گرفت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه آداب‌گریزی تحصیلی (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵)، پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) و پرسشنامه آسیب به خود (سانسون و همکاران، ۱۹۸۸) بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۱۸؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۵/۱۸

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه طلوع مهر

تحلیل شدند. پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها (آزمون شاپیرو-ویلک)، همسانی واریانس‌ها (آزمون لوین) و یکسانی ماتریس واریانس-کوواریانس (آزمون باکس) مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، آموزش خودشفقتی به‌طور معناداری منجر به کاهش نمرات آداب‌گزیزی تحصیلی ($F=39.02$, $P<0.001$)، اندازه اثر=۰.۵۹) و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده ($F=19.8$, $P<0.001$)، اندازه اثر=۰.۴۲) در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. میانگین‌های تعدیل‌شده در مرحله پس‌آزمون برای گروه آزمایش در متغیر آداب‌گزیزی (۶۴.۱۳) به‌طور محسوسی کمتر از گروه کنترل (۶۸.۲۰) و در متغیر تنیدگی تحصیلی (۱۶۴.۳۵) نیز کمتر از گروه کنترل (۱۷۱.۷۷) بود که حاکی از تأثیر مثبت مداخله است. همچنین، توان آماری برای هر دو متغیر بالاتر از ۰.۹۹ بود که نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه و قابلیت اطمینان نتایج است.

نتیجه‌گیری و بحث: یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش خودشفقتی با تقویت مؤلفه‌های خودمهربانی، اشتراکات انسانی و ذهن‌آگاهی، توانسته است چرخه خودانتقادی و نشخوار فکری را در دانش‌آموزان دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان مختل کرده و از این طریق، رفتارهای گریزنده تحصیلی (آداب‌گزیزی) و تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی را به‌طور معناداری کاهش دهد. این نتایج با پیشینه پژوهش داخلی و خارجی از جمله مطالعات بابازاده و همکاران (۱۴۰۱)، نوروزی و همکاران (۱۴۰۰) و تحقیقات گیلبرت (۲۰۲۲) و ویلیتس (۲۰۱۵) هم‌سو است. به بیان نظری، خودشفقتی با تبدیل «سیستم تهدید-گریز» به «سیستم مهرورزی-تسکین»، به نوجوانان کمک می‌کند تا با موقعیت‌های استرس‌زا و شکست‌های تحصیلی به‌گونه‌ای انعطاف‌پذیرتر و حمایت‌گراانه مواجه شوند و نیازی به فرار از محیط تحصیلی یا توسل به خودآسیبی احساس نکنند. با وجود محدودیت‌هایی نظیر جامعه آماری محدود به دانش‌آموزان پسر یک شهر، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی و عدم امکان پیگیری بلندمدت، نتایج پژوهش از پایداری اثر مداخله حمایت می‌کند.

پیشنهادهای: بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که مشاوران مدارس و مراکز خدمات روان‌شناختی، پروتکل آموزش خودشفقتی را به‌عنوان یک مداخله زودبازده و کم‌هزینه در برنامه‌های بهداشت روان مدارس بگنجانند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و والدین به‌منظور ایجاد فضای حمایت‌گراانه و کاهش فشارهای کمال‌گرایانه، و استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی مانند دفترچه‌های تمرین و فایل‌های صوتی برای تثبیت مهارت‌ها توصیه می‌شود. پژوهش‌های آتی با طراحی علی-مقایسه‌ای در هر دو جنس، استفاده از مصاحبه‌های بالینی، و پیگیری‌های ۶ تا ۱۲ ماهه می‌توانند به تعمیق‌پذیری و تعمیق یافته‌ها کمک کنند.

واژه‌های کلیدی: آموزش خوشفقتی، آداب‌گزیزی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی، رفتارهای خودآسیب‌رسان.

۱. مقدمه

کودکان و نوجوانان امیدها و سرمایه‌های آینده جامعه محسوب می‌شوند، نقش بی‌بدیل این قشر در روند رشد، توسعه و تعالی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. با توجه به این که تعداد بسیار زیادی از کودکان و نوجوانان ما در مدارس مشغول به تحصیل هستند، حصول هدف‌های آموزشی با وجود ناسازگاری‌ها و مشکلات رفتاری امری مشکل و تقریباً غیرممکن است (علامه و همکاران، ۱۳۹۴). در این بین، تعامل با همسالان که یکی از مؤلفه‌های مهم مهارت‌های اجتماعی، تبادل اندیشه‌ها و همکاری است (مالوندا – ویدال^۱ و همکاران، ۲۰۲۱)، از جمله مشکلات دوره نوجوانی است که بر بسیار از توانمندی‌های آن‌ها اثرگذار است (آلن^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). در این راستا، خودآسیب‌رسانی که روش نامناسبی را مواجهه با استرس، خشم، ناکامی و مشکلات هیجانی است. از جمله مشکلات روانی-اجتماعی است که در دوران نوجوانی شیوع بالایی دارد (بهرامی‌آرامی و همکاران، ۱۳۹۶).

در واقع براساس پژوهش‌های بین‌المللی، نرخ افکار و رفتارهای خودآسیب‌رسان در گذر به نوجوانی به صورت بسیار زیادی افزایش می‌یابد و بیش‌ترین شیوع ایده‌پردازی درباره خودکشی مربوط به اواسط نوجوانی است (فارکس^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). رفتار خودآسیب‌رسان به طوری کلی به فعالیتی اطلاق می‌شود که فرد به صورت مستقیم یا غیرمستقیم و بدون قصد خودکشی، به خودش آسیب می‌زند و شامل رفتارهایی مانند؛ خراش پوست، بریدن، سوزاندن، کوبیدن سر، ضربه زدن به خود و امثال آن است (کاتگاسنر^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). در پنجمین ویراست از راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5^۵)، رفتارهای خودآسیب‌رسان شامل دو دسته رفتارهای خودآسیب‌رسان مستقیم (مانند خودزنی) و غیرمستقیم (مانند رفتارهای خطر جویانه، سوء مصرف مواد و الکل است (وانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۰).

مروری بر پیشینه مطالعات آسیب‌شناسی رفتارهای خودآسیب‌رسان نشان داده است که علل این رفتارها را می‌توان به دو دسته کلی؛ عوامل بین‌فردی و عوامل درونی تقسیم نمود (همبلتون^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). مواردی مانند حفظ مرزهای بین فردی، اعمال نفوذ بین فردی، پیوند با همسالان، انتقام‌جویی، نشان دادن استقلال و هیجان‌طلبی از عوامل بین فردی مؤثر بر بروز رفتارهای خودآسیب‌رسان هستند.

1. Malonda-Vidal
2. Allen
3. Farkas
4. Kothgassner
5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
6. Wang
7. Hambleton

در مقابل عوامل درونی فردی بیش‌تر تکانشی و ناشی از مشکلات روان‌شناختی و خصوصیات شخصیتی هستند (مدائنی بیلهدرق و همکاران، ۱۴۰۰).

در همین راستا، تنیدگی تحصیلی یکی از عوامل خطر خودآسیب‌رسانی بدون قصد خودکشی است (میرزایی و پاریاب، ۱۴۰۳). استرس یک پدیده اجتناب‌ناپذیر در زندگی دانش‌آموزان است. به دلیل وجود انتظارات درونی و بیرونی مختلفی که بر عهده دانش‌آموزان است (ردی^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). استرسی که در محیط تحصیلی ایجاد می‌شود، به عنوان تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی شناخته شده است که می‌تواند شرایط جسمی و روحی دانش‌آموزان را به خطر بیندازد. تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی را می‌توان به عنوان رابط یادگیرنده بین قضاوت شناختی، روان‌شناختی و یا پاسخ فیزیولوژیکی به عوامل استرس‌زای محیطی تصور کرد (مازا^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). این نوع استرس از موانع مهم در رسیدن به اهداف تحصیلی است. طبق تحقیقات، تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی نتیجه فشارهای وابسته به آموزش است که وقتی از منابع قابل تطبیق و در دسترس فراتر می‌رود، در نتیجه سازگاری و تطبیق را به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (تالها^۳، ۲۰۲۰؛ گرجین پور و برزگر، ۱۴۰۱؛ یونسی و همکاران، ۱۴۰۰). تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی بیانگر احساس نیاز فزاینده فرد به کسب دانش و ادراک نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش می‌باشد (گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱). همچنین تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی، ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین درک از مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون فردی تعریف می‌شود و بر سلامت روانی- جسمانی دانش‌آموزان و توانایی آنها برای انجام موثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد.

همچنین، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که گرایش به رفتارهای خودآسیب‌رسان با ارتباطات اجتماعی ضعیف و رابطه ضعیف با همسالان (ژو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴) و آداب‌گزیزی ارتباط دارد (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان می‌دهند که رفتارهای خودآسیب‌رسان با افزایش آداب‌گزیزی تحصیلی، کاهش درگیری در تکالیف و کاهش مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری همراه است، به طوری که دانش‌آموزان انگیزه کمتری برای تلاش تحصیلی نشان می‌دهند و تجربه تحصیلی آن‌ها کیفیت کمتری دارد (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰؛ آقابابائی‌پور و همکاران، ۱۴۰۴). به بیان دیگر، رفتارهای خودآسیب‌رسان نه تنها یک مشکل روان‌شناختی شخصی است، بلکه با عملکرد

تحصیلی و تعاملات اجتماعی نیز ارتباط مستقیم دارد و اثرات گسترده‌ای بر زندگی روزمره نوجوانان برجای می‌گذارد.

پیوسته‌گر (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای با نمونه‌ای از دختران نوجوان در داخل کشور نشان داد که ۱۷/۹ درصد از دختران دانش‌آموزان حداقل یک‌بار و ۱۱/۱ درصد از آن‌ها بیش از یک‌بار اقدام به رفتارهای خودآسیبی داشته‌اند. بنابراین لازم است که شناسایی و به‌کارگیری آموزش‌های مؤثر بر کاهش رفتارهای خود آسیب‌رسان و کاهش پیامدهای منفی آن مورد توجه خاص فرایندهای پژوهشی داخلی باشد. مطالعات نشان داده‌اند شفقت به خود در پیش‌بینی رفتارهای مجرمانه نوجوانان (داویلا گومز^۱ و همکاران، ۲۰۲۰) کاهش رفتارهای ضداجتماعی (ریبریو داسیلوا^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)، دشواری تنظیم هیجانی (فرهمند و همکاران، ۱۴۰۳)، شکایات روان‌تنی (هاشمی محمدآباد و همکاران، ۱۴۰۳)، اضطراب و هیجان‌های منفی (ویلیتس^۳، ۲۰۱۵) و افزایش بهزیستی روان‌شناختی (سینگ‌ها^۴، ۲۰۲۴) مؤثر است. بنابراین، یکی از آموزش‌هایی که بنظر می‌تواند بر رفتارهای خودآسیب‌رسان و کاهش پیامدهای منفی آن مؤثر باشد، آموزش مبتنی بر شفقت به خود است.

خودشفقت‌ورزی یک ویژگی شخصیتی است که با تأثیرگذاری بر تنظیم پردازش افکار و عواطف می‌تواند به آرامش فرد کمک کند (آفلی^۵، ۲۰۱۹) این توانمندی سازه‌ای سه مؤلفه‌ای؛ شامل مهربانی با خود در برابر انتقاد از خود، احساسات مشترک در مقابل انزوا و ذهن‌آگاهی در مقابل همسان‌سازی افراطی است که می‌تواند ضمن افزایش انعطاف‌پذیری، به فرد کمک تا با وقایع سازگار گردد. خودشفقت‌ورزی اشاره به تجربه‌پذیری و تحت تأثیر قرار گرفتن از رنج دیگران دارد به این صورت که طی آن فرد رنج‌های خود را قابل تحمل‌تر ادراک می‌نماید (حیات^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین این مفهوم اشاره بر صبوری و مهربانی با خود و دیگران و عدم درک قضاوت‌گرانه داشته و به این توانمندی اشاره دارد که در آن فرد به این درک نائل می‌آید که تجارب و مشکلات زندگی، جزئی از مسائلی است که سایر افراد نیز آن را تجربه می‌کنند (دی فابیو^۷ و همکاران، ۲۰۲۱).

بنابراین، شفقت به خود می‌تواند همانند یک راهبرد مقابله‌ای عمل کند و زمینه شکل‌گیری احساسات و عواطف مثبت بیش‌تری از قبیل مهرورزی را در فرد ایجاد کند. به سخن دیگر، شفقت‌ورزی

<https://cee.toloumehr.ac.ir>

1. Dávila Gómez
2. Ribeiro da Silva
3. Willits
4. Singha
5. Afeli
6. Hayat
7. Di Fabio

به خود نه تنها توانایی نگهداری و حفظ احساسات جریحه‌دار و فشارزا را دارد بلکه توانایی روبرو شدن با شرایط سخت را نیز فراهم می‌کند (گُرد و همکاران، ۱۳۹۵). بنیاد شفقت، مهربانی همراه با آگاهی عمیق از رنج و درد به همراه آرزو، تعهد و تلاش برای تسکین آن‌ها است. شفقت، از طریق تعادل بین سه سیستم شامل سیستم تهدید و حفاظت از خود، سیستم هیجان‌ها و سیستم حمایت اجتماعی ایجاد می‌شود (گیلبرت^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). هدف آموزش‌های مبتنی بر این شیوه یادگیری راهکارها و راهبردهای کلیدی مثل استدلال برای شفقت، رفتار مهربانانه و احساس‌های مشفقانه است که می‌توانند باعث بهبود، بهزیستی روان‌شناختی، حساسیت و همدلی شوند (ویلسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۹).

لذا با عنایت به آنچه که بیان شد به نظر آموزش مبتنی بر شفقت می‌تواند آداب‌گریزی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده، به عنوان دو متغیر روان‌شناختی مهم، دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان را تحت تأثیر قرار دهد که این مهم در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده و در واقع مطالعات پیشین در این زمینه خلاء دارند که پژوهش حاضر با بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر خودشفقتی بر آداب‌گریزی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان درصدد پر کردن این خلاء پژوهشی است.

۲. روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. از میان جامعه مورد نظر، نمونه پژوهش به شیوه هدفمند و بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شد. بدین منظور، پس از اجرای پرسشنامه رفتارهای خودآسیب‌رسان و شناسایی دانش‌آموزانی که نمره بالاتری در این مقیاس کسب کرده بودند، ۳۰ نفر از افراد واجد شرایط و مایل به مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. سپس این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند.

ملاک‌های ورود به مطالعه شامل: (۱) کسب نمره بالا در پرسشنامه رفتارهای خودآسیب‌رسان، (۲) تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، و (۳) نداشتن همزمانی در دریافت سایر مداخلات روان‌شناختی بود. همچنین ملاک‌های خروج از مطالعه شامل: (۱) مصرف داروهای روان‌پزشکی، (۲) ابتلا به اختلالات شدید روان‌پزشکی یا مشکلات شناختی بازدارنده مشارکت فعال، (۳) سابقه شرکت در برنامه‌های آموزش خودشفقتی، و (۴) غیبت بیش از دو جلسه در طول اجرای مداخله بود.

1. Gilbert

2. Wilson

برای افزایش روایی درونی پژوهش، تلاش شد برخی از تهدیدهای اصلی کنترل شوند. به‌منظور کاهش اثر انتخاب افتراقی، افراد واجد شرایط پس از غربالگری اولیه به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای کنترل اثر افت آزمودنی‌ها، ملاک غیبت بیش از دو جلسه به‌عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد. همچنین هر دو گروه در یک بازه زمانی مشابه ارزیابی شدند تا اثر تاریخیچه و رویدادهای همزمان تا حد امکان کاهش یابد. برای کاهش تهدید ناشی از ابزار اندازه‌گیری، از ابزار استاندارد و واحد در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. افزون بر این، اجرای مداخله برای گروه آزمایش بر اساس یک برنامه مشخص و ساختاریافته انجام گرفت تا از تغییرات ناخواسته در نحوه اجرا جلوگیری شود. با این حال، با توجه به ماهیت نیمه‌آزمایشی پژوهش و استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، کنترل کامل برخی تهدیدها از جمله تأثیر ویژگی‌های فردی آزمودنی‌ها و نیز محدودیت در تعمیم‌پذیری یافته‌ها امکان‌پذیر نبود. در ارتباط با روایی بیرونی نیز، از آنجا که نمونه پژوهش از میان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان و به روش هدفمند انتخاب شد، در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر، سایر مقاطع تحصیلی یا دیگر شهرها باید احتیاط شود. بنابراین، این موضوع به‌عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش در نظر گرفته شد. حجم نمونه پژوهش بر اساس مطالعات نیمه‌آزمایشی مشابه و با توجه به توان آزمون و اندازه اثر مورد انتظار تعیین شد. در این راستا، با در نظر گرفتن سطح معناداری ۰/۰۵، توان آزمون ۰/۸۰ و اندازه اثر متوسط، حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای هر گروه ۱۵ نفر برآورد شد؛ بنابراین، ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل در پژوهش شرکت کردند. پروتکل آموزشی. آموزش خودشفقتی به شیوه گروهی بر اساس پروتکل گیلبرت (۲۰۱۴) اجرا شد. در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش خودشفقتی موضوع‌هایی هم چون آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و بیان قواعد و قوانین حاکم بر جلسات گروهی، معرفی اصول خودشفقتی اجرا شد. عناوین و محتوای جلسات به شرح زیر در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: توصیف عملی قالب جلسات روش آموزش خودشفقتی گیلبرت (۲۰۱۴)

جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسات
اول	معارفه	آشنایی، ارزیابی میزان خودانتقادی و تصور از خویش، توصیف و تبیین این متغیرها و عوامل مرتبط نشانه‌های آن و مفهوم‌سازی آموزش خوددلسوزی شناختی
دوم	آموزش همدلی	آموزش برای درک و فهم این که افراد احساس کنند که امور را با نگرش همدلانه دنبال کنند.
سوم	آموزش همدردی	شکل‌گیری و ایجاد احساسات بیش‌تر و متنوع‌تر در ارتباط با مسائل افراد برای افزایش مراقبت و توجه به سلامتی خود

چهارم	آموزش بخشایش	پذیرش اشتباهات و بخشیدن خود (به جای انتقاد از خود و برداشت و تصور منفی از خویشتن) به خاطر اشتباهات برای سرعت بخشیدن به ایجاد تغییرات
پنجم	آموزش پذیرش مسائل	پذیرش تغییرات پیش‌رو و تحمل شرایط سخت و چالش برانگیز با توجه به متغیر بودن روند زندگی و مواجه شدن افراد با چالش‌های مختلف (به جای برداشت منفی از خود و انتقاد از خود)
ششم	آموزش رشد احساسات ارزشمند و متعالی	ایجاد احساسات ارزشمند در خود تا بتواند برخورد مناسب و کارآمدی با محیط داشته باشند.
هفتم	آموزش مسئولیت‌پذیری	آموزش مسئولیت‌پذیری مؤلفه اساسی آموزش شفقت به خود که براساس آن آزمودنی‌ها یاد می‌گیرند تفکر انتقادی داشته باشند تا بتوانند دیدگاه‌ها و احساسات جدیدی که کارآمدتر هستند را در خود ایجاد کنند.
هشتم	آموزش و تمرین مهارت‌ها	مرور و تمرین مهارت‌های ارائه‌شده در جلسات گذشته برای کمک به آزمودنی‌ها تا بتوانند به روش‌های مختلف با شرایط متفاوت زندگی خود مقابله کنند.

۳. ابزار پژوهش

مقیاس آداب‌گزیزی کلارک و همکاران (۲۰۱۵)

برای سنجش سازه «آداب‌گزیزی تحصیلی»، از مقیاس تجدیدنظرشده آداب‌گزیزی تحصیلی اثر کلارک و همکاران (۲۰۱۵) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۷۴ گویه است که پاسخ‌دهندگان در مقیاس لیکرت شش‌درجه‌ای (از «هرگز» معادل ۱ تا «همیشه» معادل ۶) به آن‌ها پاسخ می‌دهند. این ابزار از دو خرده‌مقیاس تشکیل شده است: رفتارهای خفیف آداب‌گزیزی تحصیلی: این خرده‌مقیاس شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۸ است. نمونه‌ای از گویه‌های این بخش عبارت است از: «ابراز بی‌علاقگی، خستگی یا بی‌تفاوتی نسبت به محتوا یا موضوع درس». رفتارهای شدید آداب‌گزیزی تحصیلی: این خرده‌مقیاس شامل گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴ است. نمونه‌ای از گویه‌های این بخش عبارت است از: «توهین کردن، ناسزا گفتن و بی‌احترامی به دیگران». حداقل و حداکثر نمره قابل کسب از کل گویه‌های پرسشنامه به ترتیب ۲۴ و ۱۴۴ است. این مقیاس با یک سؤال کلی با عنوان «شما تا چه اندازه این گونه رفتارها را در کلاس درس انجام می‌دهید؟» آغاز شده و سپس نمونه‌هایی از رفتارهای آداب‌گزیزی ارائه می‌گردد. روایی این پرسشنامه در پژوهش کلارک و همکاران (۲۰۱۵) از طریق تحلیل عاملی تأییدی احراز گردید. همچنین، ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) گزارش‌شده در پژوهش مذکور عبارتند از: ۰/۹۵ برای

خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی، $0/91$ برای خرده‌مقیاس رفتارهای شدید آداب‌گریزی تحصیلی و $0/93$ برای کل مقیاس که همگی نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه هستند. علاوه بر این، روایی این ابزار در پژوهش کروسبورن (۲۰۱۸) نیز با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه کروسبورن (۲۰۱۸)، میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی، رفتارهای شدید آداب‌گریزی تحصیلی و کل مقیاس به ترتیب $0/76$ ، $0/91$ و $0/86$ به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار در مطالعات بعدی است.

پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵)

در این پژوهش، برای سنجش «تنیدگی تحصیلی»، از پرسشنامه‌ای که با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون توسط زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) توسعه یافته است، استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۲۷ تکلیف مرتبط با مدرسه است و از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود میزان استرس‌زایی هر یک از این تکالیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای (از «به هیچ وجه استرس‌زا نیست» نمره صفر تا «کاملاً استرس‌زا است» نمره ده) تعیین کنند. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داده‌اند که این پرسشنامه از چهار عامل تشکیل شده است: دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس؛ دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس؛ دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی نیز وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرده‌اند (شکری و همکاران، ۱۳۸۹). در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۹)، ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) برای عامل کلی تنیدگی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه به ترتیب برابر با $0/95$ ، $0/85$ ، $0/83$ ، $0/82$ و $0/74$ به دست آمدند. برای ارزیابی روایی در این پژوهش، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج این تحلیل وجود چهار عامل مذکور را تأیید کرد و مقدار شاخص‌های برازش از جمله شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نرم‌الگو (NFI)، جذر میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA) و PCLOSE به ترتیب برابر با $0/91$ ، $0/91$ ، $0/91$ ، $0/06$ و $0/05$ به دست آمدند. همچنین، به منظور بررسی پایایی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی در مطالعه‌ای دیگر، از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر ضرایب برای دشواری عملکرد درون‌کلاسی، دشواری عملکرد بیرون‌کلاسی، دشواری در مدیریت امور، دشواری در تعامل و استرس تحصیلی کل به ترتیب $0/82$ ،

۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه آسیب به خود سانسون و همکاران (۱۹۸۸)

برای ارزیابی سابقه و شدت رفتارهای آسیب‌رسان به خود، از «پرسشنامه آسیب به خود» طراحی شده توسط سانسون و همکاران (۱۹۸۸) استفاده شد. این پرسشنامه به عنوان یکی از ابزارهای مهم برای سنجش اختلالات روانی و بررسی رفتارهای خودآسیب‌رسان، به‌ویژه در ارزیابی اختلال شخصیت مرزی، کاربرد دارد. این ابزار به طور خاص برای بررسی رفتارهای خودآسیب‌رسان و پیش‌بینی پیامدهای آن‌ها طراحی شده است و به شناسایی و ارزیابی این رفتارها در افراد کمک می‌کند. این پرسشنامه شامل ۲۲ سؤال است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود مشخص کنند آیا هر یک از این رفتارها را در طول زندگی خود تجربه کرده‌اند یا خیر. نمره‌گذاری بدین صورت است که به هر پاسخ «بله» (به عنوان نشانه وجود رفتار آسیب به خود) یک نمره تعلق می‌گیرد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، نمره کل فرد محاسبه می‌شود که نشان‌دهنده شدت و فراوانی رفتارهای آسیب‌رسان به خود است. در این پرسشنامه، نمره‌ای بالاتر از ۵ معمولاً به عنوان نشانه‌ای از احتمال بالای اختلال شخصیت مرزی در نظر گرفته می‌شود. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های داخلی تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر با ۰/۷۴ گزارش شده است که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد متوسط و قابل قبول آن است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه در جامعه مورد مطالعه است.

۴. روش اجرای پژوهش

به منظور اجرای پژوهش حاضر، ابتدا با هماهنگی مدیر مدرسه، اهداف، اهمیت و ضرورت پژوهش تبیین گردید و پس از اخذ مجوزهای لازم از مسئولان مربوطه، مراحل جمع‌آوری داده‌ها آغاز شد. جامعه مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم بود. در گام نخست، کلیه دانش‌آموزان با استفاده از «مقیاس رفتارهای خودآسیب‌رسان» مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که بالاترین نمرات (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین) را در این مقیاس کسب کرده بودند و واجد شرایط ورود به مطالعه بودند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه‌ها، اهداف و اهمیت پژوهش برای آنان تشریح گردید. در خصوص رعایت اصول اخلاقی، محرمانه بودن اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت، به شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر داده شد. در ادامه، تمامی افراد نمونه فرم رضایت‌نامه آگاهانه را تکمیل و امضا کردند. سپس، نمونه‌ها به صورت تصادفی

به دو گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند: گروه آزمایش و گروه کنترل. گروه آزمایش: طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (یک جلسه در هفته)، تحت آموزش «خودشفقت‌ورزی» قرار گرفت. در طول این جلسات، یک زمان استراحت ۱۵ دقیقه‌ای نیز در نظر گرفته می‌شد. گروه کنترل: در طول این دوره، هیچ‌گونه مداخله آموزشی دریافت نکرد. پروتکل آموزشی توسط پژوهشگر (دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی که دوره مربوطه را گذرانده بود) و با استفاده از روش‌هایی نظیر سخنرانی، پرسش و پاسخ، بحث گروهی و تمرین‌های عملی اجرا شد. در پایان هر جلسه، تکالیفی مرتبط با محتوای آموزش به دانش‌آموزان داده می‌شد و در ابتدای جلسه بعد، تکالیف بررسی و بازخورد لازم ارائه می‌گردید. در همان روز پایانی جلسات آموزشی، هر دو گروه مجدداً با استفاده از پرسشنامه‌های «آداب‌گریزی تحصیلی» و «تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده» مورد ارزیابی قرار گرفتند.

۵. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره (ANCOVA) با استفاده از نرم‌افزار spss صورت پذیرفت.

۶. یافته‌ها

همان‌طور که جدول مذکور نشان می‌دهد دانش‌آموزان دارای پدر زیردپلم در گروه آزمایشی ۵ نفر (۳۳/۳ درصد)، دپلم ۷ نفر (۴۶/۷ درصد)، فوق دپلم ۱ نفر (۶/۴ درصد) و لیسانس و بالاتر ۲ نفر (۱۳/۶ درصد) و دانش‌آموزان دارای پدر زیر دپلم در گروه کنترل ۳ نفر (۲۰ درصد)، دپلم ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) و لیسانس و بالاتر ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) بود. دانش‌آموزان دارای مادر زیر دپلم در گروه آزمایشی ۴ نفر (۲۶/۷ درصد)، دپلم ۷ نفر (۴۶/۷ درصد)، فوق دپلم ۱ نفر (۶/۴ درصد) و لیسانس ۳ نفر (۲۰ درصد) و دانش‌آموزان دارای مادر زیر دپلم در گروه کنترل ۵ نفر (۳۳/۳ درصد)، دپلم ۷ نفر (۴۶/۷ درصد)، فوق دپلم ۱ نفر (۶/۴ درصد) و لیسانس و بالاتر ۲ نفر (۱۳/۶ درصد) بود. همچنین در گروه شرکت‌کنندگان آزمایشی ۴۶/۷٪ دارای وضعیت اقتصادی ضعیف، ۲۰ درصد دارای وضعیت متوسط و ۳۳/۳٪ دارای وضعیت اقتصادی خوب هستند. و شرکت‌کنندگان گروه کنترل ۴۰٪ دارای وضعیت اقتصادی ضعیف، ۲۶/۷ درصد متوسط و ۳۳/۳٪ دارای وضعیت اقتصادی خوب هستند.

توصیف نمرات آداب‌گزیزی تحصیلی شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و عضویت گروهی
جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات آداب‌گزیزی تحصیلی و ابعاد آن شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و عضویت گروهی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات آداب‌گزیزی تحصیلی و ابعاد آن در شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله عضویت گروهی		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
گروه آزمایشی	آداب‌گزیزی تحصیلی	۶۷/۳۳	۲/۰۲	۶۴/۰۶	۱/۸۳
گروه کنترل	آداب‌گزیزی تحصیلی	۶۷/۶	۲/۲۰	۶۸/۲۶	۲/۱۸

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین نمره برای کل مقیاس آداب‌گزیزی تحصیلی برای گروه آزمایشی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۶۷/۳۳ و در پس‌آزمون ۶۴/۰۶ بود. همچنین، این میانگین برای گروه کنترل در پیش‌آزمون ۶۷/۶ و پس‌آزمون ۶۸/۲۶ بود.

توصیف نمرات تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و عضویت گروهی
جدول ۳ شاخص‌های توصیفی نمرات تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و عضویت گروهی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله و

عضویت گروهی

مرحله عضویت گروهی		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
گروه آزمایشی	تنیدگی تحصیلی ادراک شده	۱۷۱/۴۶	۷/۷۴	۱۶۳/۸۶	۸/۱۶
گروه کنترل	تنیدگی تحصیلی ادراک شده	۱۷۲/۵۳	۸/۶	۱۷۲/۲۷	۹/۲۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نمره برای تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده برای گروه آزمایشی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۱۷۱/۴۶ و در پس‌آزمون ۱۶۳/۸۶ بود. همچنین، این میانگین برای گروه کنترل در پیش‌آزمون ۱۷۲/۵۳ و پس‌آزمون ۱۷۲/۲۷ بود.

یافته‌های استنباطی

هدف این مرحله از پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش خودشفقتی بر متغیرهای آداب‌گزیزی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده بود.

استفاده از آزمون F به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری می‌باشد. این پیش‌فرض‌ها شامل: ۱- فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای وابسته ۲- نمونه‌گیری یا گمارش تصادفی آزمودنی‌ها ۳- توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته ۴- همسانی واریانس‌های متغیر وابسته ۵- تساوی یا تناسب حجم نمونه‌ها ۶- یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس می‌باشد (مولوی، ۱۳۸۶).

۱- فاصله‌ای یا نسبی بودن: متغیرهای وابسته این پژوهش با توجه به استفاده از ابزارهای استاندارد آداب‌گزیزی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده فاصله‌ای است، لذا پیش‌فرض اول برای داده‌های این مطالعه برقرار است.

۲- نمونه‌گیری و انتساب تصادفی: انتساب آزمودنی‌ها به گروه آزمایشی و کنترل در این پژوهش به صورت تصادفی بود؛ لذا پیش‌فرض دوم نیز برقرار است.

۳- توزیع نرمال برای نمرات متغیرهای وابسته: اساس این پیش‌فرض بر این است که فرض می‌شود توزیع نمرات در جامعه نرمال است برای آزمون این پیش‌فرض از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد، نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای فرض نرمال بودن داده‌ها در مرحله پیش‌آزمون

متغیرها	پیش‌آزمون		
	آماره	درجه آزادی	معناداری
آداب‌گزیزی تحصیلی	۰/۹۸۳	۳۰	۰/۶۶۵
تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده	۰/۹۵۶	۳۰	۰/۵۴۴

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در مورد پیش‌فرض نرمال بودن نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود پیش‌فرض نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون برای همه متغیرها در عضویت گروهی تأیید می‌شود و توزیع آنان نرمال است. این مسئله

هم با توجه به فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری و انتساب تصادفی آزمودنی‌ها، محدودیتی در استفاده از آزمون پارامتریک F ایجاد نمی‌کند (مولوی، ۱۳۸۶).

۴. همسانی واریانس‌ها: برای سنجش فرض تساوی واریانس‌های نمرات متغیرهای وابسته از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: آزمون لوین برای بررسی پیش فرض برابری واریانس‌ها برای متغیرهای وابسته

متغیرها	پس آزمون			
	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۰۰۸	۱	۲۸	۰/۹۲۸
تئیدی تحصیلی ادراک شده	۰/۳۱	۱	۲۸	۰/۵۸۵

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین واریانس گروه‌ها از لحاظ همه متغیرهای وابسته پژوهش در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد؛ لذا فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌شود و می‌توان از آزمون پارامتریک استفاده کرد.

۵- تساوی یا تناسب حجم نمونه‌ها: تعداد اعضای هر گروه به طور مساوی ۱۵ نفر است. همچنین از نظر تناسب حجم نمونه ۱۵ نفر برای هر گروه حجم مناسبی می‌باشد.

۶- یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس: یکی دیگر از پیش فرض‌های لازم برای استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره، برابری ماتریس کواریانس مشاهده شده برای متغیرهای وابسته در تمام گروه‌هاست. نتایج آزمون M باکس جهت اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌ی یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس، در جدول (۶) ارائه شده است. مطابق با این جدول، از این مفروضه تخطی نشده است.

جدول ۶: نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس

Box's M	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۰/۶۷	۰/۲۱	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۸۹

۷. تحلیل فرضیه‌های پژوهش

فرضیه ۱: آموزش خودشفقتی بر آداب‌گریزی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان در مرحله پس‌آزمون مؤثر است.

همان‌طوری که قبلاً نیز اشاره شد پس از معناداری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و وجود یک اثر چندمتغیره معنادار برای عامل عضویت گروهی، برای بررسی این فرضیه پژوهش و بررسی تفاوت میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل از لحاظ متغیر آداب‌گریزی تحصیلی از آزمون تحلیل کواریانس یک‌متغیره (ANCOVA) استفاده گردید. جدول ۷ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس یک‌متغیره نمرات پس‌آزمون آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون آداب‌گریزی تحصیلی	۲۸/۱۱	۱	۲۸/۱۱	۸/۸۵	۰/۰۰۶	۰/۲۵	۰/۸۲
عضویت گروهی	۱۲۳/۹۲	۱	۱۲۳/۹۲	۳/۰۲ ۹	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱

همان‌طوری که در جدول ۷ مشاهده می‌شود نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره نشان داد که بین آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق با این جدول، ۵۹ درصد از تفاوت‌های فردی در آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به عضویت گروهی است؛ به عبارتی آموزش خودشفقتی موجب کاهش ۵۹ درصدی آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون شده است.

برای مقایسه و بررسی تفاوت‌های معنادار مذکور، میانگین‌های تعدیل‌شده آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل در قالب جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸: میانگین‌های تعدیل‌شده آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

عضویت گروهی	پس‌آزمون	
	میانگین	خطای استاندارد
گروه آزمایشی	۶۴/۱۳	۰/۴۶
گروه کنترل	۶۸/۲۰	۰/۴۶

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود با حذف اثر متغیرهای کنترل، میانگین تعدیل‌شده نمرات

آداب‌گزینی تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل کمتر می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش آموزش خودشفقتی بر آداب‌گزینی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

فرضیه ۲: آموزش خودشفقتی بر تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان در مرحله پس‌آزمون مؤثر است.

همان‌طوری که قبلاً نیز اشاره شد پس از معناداری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و وجود یک اثر چندمتغیره معنادار برای عامل عضویت گروهی، برای بررسی این فرضیه پژوهش و بررسی تفاوت میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل از لحاظ متغیر تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده از آزمون تحلیل کواریانس یک‌متغیره (ANCOVA) استفاده گردید. جدول ۹ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۹: نتایج تحلیل کواریانس یک‌متغیره نمرات پس‌آزمون تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان

گروه‌های آزمایشی و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده	۱۵۷۱/۵۵	۱	۱۵۷۱/۵۵	۷۵/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱
عضویت گروهی	۴۱۱/۴۵	۱	۴۱۱/۴۵	۱۹/۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۹

همان‌طوری که در جدول ۹ مشاهده می‌شود نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره نشان داد که بین تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق با این جدول، ۴۲ درصد از تفاوت‌های فردی در تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان مربوط به عضویت گروهی است؛ به عبارتی آموزش آموزش خودشفقتی موجب کاهش ۴۲ درصدی تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون شده است.

برای مقایسه و بررسی تفاوت‌های معنادار مذکور، میانگین‌های تعدیل‌شده تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل در قالب جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰: میانگین‌های تعدیل‌شده تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

عضویت گروهی	پس‌آزمون	
	میانگین	خطای استاندارد
گروه آزمایشی	۱۶۴/۳۵	۱/۱۷

گروه کنترل	۱۷۱/۷۷	۱/۱۷
------------	--------	------

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود با حذف اثر متغیرهای کنترل، میانگین تعدیل‌شده نمرات تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل کمتر می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش آموزش خودشفقتی بر تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان تأثیر دارد.

۸. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش خودشفقتی بر آداب‌گزیزی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان انجام شد. نتایج مرتبط با فرضیه اول که کاهش معنادار آداب‌گزیزی تحصیلی پس از آموزش خودشفقتی را نشان داد، با یافته‌های چندین پژوهش داخلی که پیش‌تر توسط شما گزارش شده‌اند، هم‌سو است. برای مثال، پژوهش بابازاده و همکاران (۱۴۰۱) و همچنین ورمزیای و همکاران (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر شفقت به خود می‌تواند منجر به افزایش خودکارآمدی و کاهش خودانتقادی و نشخوار فکری شوند. این متغیرها در مدل‌های نظری موجود، به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز رفتارهای اجتنابی و گریزنده شناخته شده‌اند. افزون بر این، یافته‌های خدمتی (۱۳۹۸) که دشواری در انجام رفتار هدفمند و ناتوانی در پذیرش هیجان را پیش‌بینی‌کننده اصلی رفتارهای گریزنده و ناسازگار می‌دانست، با نتیجه فعلی مطابقت دارد؛ بدین معنا که بهبود تنظیم هیجان و افزایش تحمل‌پریشانی از طریق آموزش شفقت به خود، به کاهش نیاز فرد به رفتارهای گریزنده از جمله آداب‌گزیزی تحصیلی می‌انجامد. بنابراین، قرار گرفتن یافته حاضر در کنار نتایج این پژوهش‌ها، از هم‌سویی و هم‌جهتی فرضیه اول با شواهد قبلی حمایت می‌کند.

در تبیین نظری فرضیه اول، می‌توان آداب‌گزیزی تحصیلی را در این گروه به عنوان یک «استراتژی بقای هیجانی» در نظر گرفت، نه صرفاً یک بی‌نظمی رفتاری یا تبلی. برای بسیاری از دانش‌آموزان دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان، محیط مدرسه به دلیل تجارب مکرر شکست، تحقیر یا مقایسه منفی، به «میدان تهدید» تبدیل می‌شود. سیستم عصبی این نوجوانان در مواجهه با کلاس، امتحان یا مواجهه با معلم، به‌طور خودکار وارد حالت تهدید می‌شود و در چنین حالتی، پاسخ غالب، گریز است. این گریز خود را در شکل‌های مختلف آداب‌گزیزی نشان می‌دهد: دیر آمدن، غیبت، فرار از مدرسه، رها کردن تکالیف و غیره.

اگرچه در پژوهش حاضر متغیرهای واسطه‌ای نظیر خودانتقادی، سیستم‌های مغزی رفتاری (تهدید-گریز) یا تنظیم هیجان به صورت مستقیم اندازه‌گیری نشده‌اند و هرگونه نتیجه‌گیری در این

خصوص باید با احتیاط و به عنوان یک احتمال نظری نگریسته شود، اما بر اساس ادبیات پژوهش می‌توان فرض کرد که آموزش خودشفقتی احتمالاً با ایجاد یک «پایگاه امن درونی»، این چرخه را مختل کرده است. وقتی دانش‌آموز می‌آموزد در لحظه اشتباه یا ناتوانی، خود را با مهربانی خطاب کند، به جای تحقیر خود، او را درک کند و شکست را بخشی از انسان بودن بداند، احتمال می‌رود شدت درد روانی پس از ناکامی کاهش یافته و در نتیجه، نیاز به فرار از موقعیت (به صورت آداب‌گریزی) کاهش پیدا کند.

از سوی دیگر، ذهن آگاهی به او کمک می‌کند تا هیجان‌های منفی ناشی از موقعیت‌های تحصیلی را مشاهده و تحمل کند، نه اینکه فوراً برای رهایی از آنها محیط را ترک کند. به این ترتیب، دفاع «اجتناب و گریز» به تدریج جای خود را به «مواجهه همراه با حمایت از خود» می‌دهد. کاهش آداب‌گریزی تحصیلی که در داده‌های این پژوهش مشاهده شد، می‌تواند به عنوان یک فرضیه اکتشافی، بازتابی از احتمال جابه‌جایی از سیستم «تهدید-گریز» به سیستم «مهرورزی-تسکین» باشد؛ هرچند اثبات دقیق این سازوکار مستلزم طراحی پژوهش‌های آتی با سنجش مستقیم این متغیرهای میانجی است (خدمتی، ۱۳۹۸).

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم که حاکی از کاهش معنادار تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده پس از مداخله بود، به‌طور مستقیم با نتایج پژوهش‌های داخلی نظیر نوروزی و همکاران (۱۴۰۰) و روحی‌زاده (۱۴۰۴) هم‌راستا است؛ این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش شفقت به خود و مداخلات مشابه می‌توانند به کاهش سطح استرس، اضطراب و مؤلفه‌های مرتبط با تنیدگی منجر شوند. همچنین در مجموعه مطالعات خارجی که در بخش پیشینه توسط شما گزارش شده، اثر شفقت به خود بر کاهش اضطراب، افسردگی، نشخوار فکری و استرس تحصیلی نوجوانان مورد تأکید قرار گرفته است. هم‌سویی نتایج پژوهش حاضر با این بدنه مطالعاتی نشان می‌دهد که مکانیزم‌های روان‌شناختی فعال‌شده توسط آموزش خودشفقتی (مانند کاهش خودانتقادی، افزایش پذیرش، اصلاح ارزیابی‌های شناختی از شکست) در این نمونه خاص نیز به همان صورت عمل کرده‌اند و به کاهش تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده انجامیده‌اند.

در تبیین نظری این فرضیه، باید توجه داشت که تنیدگی تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان، تنها محصول عوامل عینی مانند حجم تکالیف یا دشواری امتحانات نیست؛ بلکه بخش عمده‌ای از آن ناشی از «نحوه تفسیر و پردازش ذهنی» این موقعیت‌هاست. این دانش‌آموزان به دلیل الگوی پایدار خودانتقادی و نشخوار فکری، هر ناکامی را به‌صورت شواهدی از بی‌ارزشی، ناتوانی و شرم شخصی

تعبیر می‌کنند. چنین الگوهایی از تفسیر، سطح بالایی از تنش، فشار درونی و احساس گیر افتادن ایجاد می‌کند که در ادبیات پژوهش از آن به‌عنوان تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده یاد می‌شود. آموزش خودشفقتی با وارد کردن سه مؤلفه اصلی خودمهربانی، اشتراکات انسانی و ذهن‌آگاهی، این زنجیره را در چند سطح قطع کرده است. مؤلفه خودمهربانی لحن گفت‌وگوی درونی دانش‌آموز را از یک «منتقد سخت‌گیر» به یک «حامی دلسوز» تبدیل کرده و در نتیجه شدت احساس شرم و خودسرزنش‌گری را کاهش داده است. مؤلفه اشتراکات انسانی به او کمک کرده است تا دریابد که تجربه شکست، استرس و آموزش‌دگی در تحصیل، منحصر به او نیست و بسیاری از افراد در موقعیت‌های مشابه چنین احساساتی را تجربه می‌کنند؛ این آگاهی، احساس انزوای عاطفی و «تنهایی در رنج» را تضعیف کرده است. نهایتاً، ذهن‌آگاهی به دانش‌آموز آموخته است که افکار فاجعه‌ساز و سناریوهای منفی آینده را مشاهده و رها کند، بدون اینکه خود را با آن‌ها یکی بداند. ترکیب این سه مؤلفه، هم بر سطح شناختی (کاهش ارزیابی‌های فاجعه‌ساز) و هم بر سطح هیجانی و فیزیولوژیک (کاهش برانگیختگی سیستم تهدید) اثر گذاشته و در نتیجه، تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده را کاهش داده است. در مجموع، تأیید این فرضیه نشان می‌دهد که هنگامی که نوجوان می‌آموزد با «خود در حال رنج» به‌جای خشونت، با شفقت برخورد کند، «رنج تحصیلی» او نیز به شکل محسوس کاهش می‌یابد؛ حتی اگر شرایط عینی مدرسه و نظام آموزشی تغییر نکرده باشد. این نکته با یافته‌های پیشین در ادبیات مربوط به شفقت به خود همسو است و جایگاه این مداخله را به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای کاهش تنیدگی تحصیلی در گروه‌های پرخطر تثبیت می‌کند (نوروزی، ۱۴۰۰).

محدودیت‌های پژوهش حاضر شامل محدودیت جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر اصفهان است که تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و بافت‌های جغرافیایی را با احتیاط همراه می‌سازد. همچنین، اتکای صرف به پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی در سنجش متغیرهای حساس، ممکن است به دلیل سوگیری‌های پاسخ‌دهی، بازتاب دقیقی از واقعیت درونی افراد نباشد. محدودیت‌های زمانی مانع از پیگیری‌های بلندمدت و بررسی نوسانات رفتارهای خودآسیب‌رسان در طول زمان شد. علاوه بر این، متغیرهای مهمی مانند جو عاطفی خانواده و سبک‌های دلبستگی والدین که در اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر شفقت نقش دارند، به صورت تجربی کنترل نشدند. پژوهش حاضر همچنین نتوانست تفاوت‌های ساختاری میان انواع مختلف رفتارهای خودآسیب‌رسان را به تفکیک بررسی کند. همچنین با وجود گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه، به دلیل ماهیت نیمه‌آزمایشی طرح، کنترل کامل همه عوامل تهدیدکننده روایی درونی و بیرونی امکان‌پذیر نبود.

پیشنهادهای پژوهشی شامل انجام مطالعات چندمرکزی با طراحی علی-مقایسه‌ای برای مقایسه

اثر بخشی آموزش بین دو جنس و در بافت‌های فرهنگی-اقتصادی متفاوت است. همچنین، پیشنهاد می‌شود از روش‌های ترکیبی مانند مصاحبه‌های بالینی و گزارش‌های مشاهده‌ای در کنار پرسشنامه‌ها برای کاهش سوگیری خودگزارش‌دهی استفاده شود. پژوهش‌های آتی باید بازه‌های پیگیری ۶ تا ۱۲ ماهه داشته باشند تا پایداری اثر شفقت به خود به عنوان سپر محافظتی در دوران‌های بحرانی بررسی شود. آزمون مدل‌های ساختاری که در آن شفقت دریافتی از والدین به عنوان متغیر تعدیل‌گر عمل می‌کند، نیز پیشنهاد می‌شود. در نهایت، بررسی اثر بخشی آموزش به تفکیک انواع خودآسیب‌رسانی تکانشی و برنامه‌ریزی شده، می‌تواند به درک عمیق‌تر چگونگی تأثیر شفقت بر الگوهای رفتاری کمک کند.

پیشنهاد‌های کاربردی بر اجرای پروتکل استاندارد آموزش خودشفقتی (شامل خودمهربانی، انسانیت مشترک و ذهن‌آگاهی) توسط مشاوران مدارس و مراکز خدمات روان‌شناختی تأکید دارد. این آموزش‌ها باید به گونه‌ای باشند که دانش‌آموزان بتوانند هیجانات منفی را مدیریت کرده و از آسیب به خود به عنوان راهکاری برای رهایی از فشار روانی اجتناب کنند. گنجاندن محتوای آموزشی در ساعات پرورشی و آموزش رویکرد «انسانیت مشترک» به دانش‌آموزان برای درک چالش‌های تحصیلی به عنوان بخشی از فرایند رشد، می‌تواند به کاهش تنیدگی و جایگزینی رفتارهای سازگارانه کمک کند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و کادر اجرایی جهت ایجاد فضای کلاسی مشفقانه و غیرقضاوت‌گرانه، و برگزاری جلسات آموزشی موازی برای والدین جهت کاهش فشارهای کمال‌گرایانه و انتقادی در خانه، ضروری است. استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی مانند دفترچه‌های تمرین و فایل‌های صوتی هدایت‌شده برای پایداری اثر مداخله و توانمندسازی دانش‌آموزان در بازخوانی مهارت‌های خودآرام‌سازی در موقعیت‌های استرس‌زا، توصیه می‌شود.

منابع

- آقابابائی‌پور، ط.، سینا، ف. ص.، کلاتریان، ح.، کهن‌سال، ل.، و صیادیان، س. (۱۴۰۴). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی، شفقت به خود و حمایت ادراک‌شده از سوی معلم در دانش‌آموزان متوسطه. مجله شناخت، رفتار، یادگیری، ۲(۱)، ۱۰-۱.
- علامه، ع.، شهنی‌بیلاق، م.، حاجی‌بخچالی، ع.، و مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۹۴). مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و عادی. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۴(۲)، ۱۲۳-۱۰۲.
- بابازاده، ز.، مجاور، ش.، فتحی، ک.، و جباری، س. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش شفقت نسبت به خود بر مهارت اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۱(۳)، ۴۴-۳۰.
- بهرامی‌آرامی، م.، و عاصمی، ز. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شادکامی بر کاهش استرس دختران خودآسیب‌رسان مقطع متوسطه اول. در سومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روان‌شناسی ایران (ص. ۵). تهران.
- پیوسته‌گر، م. (۱۳۹۲). شیوع رفتار خودآسیبی و رابطه آن با احساس تنهایی و سبک دلبستگی در دانش‌آموزان دختر. مجله مطالعات روان‌شناختی، ۹(۳)، ۵۹-۲۹.
- خدمتی، ن. (۱۳۹۸). رابطه نشخوار فکری و دشواری تنظیم هیجان با رفتارهای خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان. نشریه علمی رویش روان‌شناسی، ۸(۱۱)، ۲۶-۱۹.
- خانی‌پور، ح. (۱۳۹۳). رفتارهای خودآسیب‌رسانی در نوجوانان: ماهیت، احتمال خودکشی و نقش عوامل روان‌شناختی و همسالان (رساله دکتری). دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- روحی‌زاده، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر استرس تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان شهر کرج. در سومین کنفرانس بین‌المللی حقوق، مدیریت، علوم تربیتی، روان‌شناسی و مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی (ص. ۱). تهران.
- شیرزادی، م. م.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۴۰۰). آداب اخلاقی تحصیل: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی. اخلاق در علوم رفتاری، ۱۶(۱)، ۵۹-۵۱.
- فرهمنند، ل.، احمدی، ع.، یوسفی، ر.، و مقدور ممکن، گ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر دشواری تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. مجله راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی، ۲(۱)، ۱۴-۳.
- کرد، ب.، و باباخانی، آ. (۱۳۹۵). نقش خود‌دلسوزی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۲۴)، ۱۲۶-۱۰۹.
- گرجین‌پور، ف.، و برزگر، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه، ۱۳(۴۹)، ۱۱۸-۱۰۵.
- مدائتی‌بیله‌درق، ر.، و علیزاده‌فرد، س. (۱۴۰۰). بررسی مدل ساختاری رفتارهای خودآسیب‌رسان با ادراک زمان و نقش میانجی افسردگی و خودبخش‌گری در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی معاصر، ۱۶(۱)، ۸۱-۶۹.

- مشکینی، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۴(۸)، ۹-۱.
- میرزایی، ف.، و پاریاب، س. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین استرس تحصیلی با رفتارهای خود آسیبی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک دلبستگی ایمن. در سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی (ص. ۱). تهران.
- نوروزی، ب.، غفاری نوران، ع.، ابوالقاسمی، ع.، و موسی‌زاده، ت. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای علائم افسردگی. مطالعات ناتوانی، ۱۱(۱)، ۱۱-۱.
- ورمزیاری، ز.، و گل‌پور، ر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر خود انتقادی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب امتحان. فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۱۲(۱۶)، ۱۳-۱.
- هاشمی محمدآباد، ن.، افشین‌پور، ش.، زاهدیان، س. ح.، و رضایی، ح. (۱۴۰۳). ارتباط شفقت به خود، تاب‌آوری و دشواری تنظیم هیجانی با شکایات روان‌تنی در دانشجویان پزشکی. مجله ارمان دانش، ۲۹(۱)، ۹۴-۱۱۱.
- یونسی، س.، حاتمی، م.، و صلاحیان، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی طرح‌واره آموزشی مبتنی بر شیوه‌های وادگری بر ادراک استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله علوم روان‌شناختی، ۲۰(۱۰۰)، ۵۲۱-۵۳۲.
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The general aggression model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80.
- Dávila Gómez, M., Dávila Pino, J., & Dávila Pino, R. (2020). Self-compassion and predictors of criminal conduct in adolescent offenders. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(8), 1020–1033.
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2021). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 169, 110109.
- Farkas, B. F., Takacs, Z. K., Kollarovics, N., & Balazs, J. (2023). The prevalence of self-injury in adolescence: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–20.
- Gale, C., Gilbert, P., Read, N., & Goss, K. (2012). An evaluation of the impact of introducing compassion focused therapy to a standard treatment programme for people with eating disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 21(1), 1–12.
- Gilbert, P. (2010). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. Constable.
- Gilbert, P., & Simos, G. (2022). The evolved functions of caring connections as a basis for compassion. In P. Gilbert & G. Simos (Eds.), *Compassion Focused Therapy* (pp. 90–121). Routledge.
- Hambleton, A. L., Hanstock, T. L., Halpin, S., & Dempsey, C. (2022). Initiation, meaning and cessation of self-harm: Australian adults' retrospective reflections and advice to adolescents who currently self-harm. *Counselling Psychology Quarterly*, 35(2), 260–283.
- Hayat, A. A., Kojuri, J., & Amini, M. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(2), 83–89.
- Heath, N. L., Toste, J. R., Charlebois, A., & Nedechewa, T. (2018). An examination of nonsuicidal self-injury among college students. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(2), 137–148.

- Kothgassner, O. D., Goreis, A., Robinson, K., Huscsava, M. M., Schmahl, C., & Plener, P. L. (2021). Efficacy of dialectical behavior therapy for adolescent self-harm and suicidal ideation: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 51(7), 1057–1067.
- Lewis, S. P., Heath, N. L., St. Denis, J. M., & Noble, R. (2019). The scope of nonsuicidal self-injury on YouTube. *Pediatrics*, 140(4), e20164201.
- Malonda-Vidal, E., Samper-García, P., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Traditional masculinity and aggression in adolescence: Its relationship with emotional processes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 1–12.
- Mazza, M. G., De Lorenzo, R., Conte, C., Poletti, S., Vai, B., Bollettini, I., ... & COVID-19 BioB Outpatient Clinic Study Group. (2020). Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89, 594–600.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537.
- Ribeiro da Silva, D., Rijo, D., Castilho, P., & Gilbert, P. (2019). The efficacy of a compassion-focused therapy-based intervention in reducing psychopathic traits and disruptive behavior: A clinical case study with a juvenile detainee. *Clinical Case Studies*, 18(5), 323–343.
- Sirois, F. M. (2020). The association between self-compassion and self-rated health in 26 samples. *BMC Public Health*, 20(1), 1–12.
- Talha, M. A., Qi, X., & Rizwan, M. (2020). Cultural impact of perceived parental expectations on students' academic stress. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 1(2), 53–65.
- Wang, L., Liu, X., Liu, Z. Z., & Jia, C. X. (2020). Digital media use and subsequent self-harm during a 1-year follow-up of Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 277, 279–286.
- Whitlock, J., Eckenrode, J., & Silverman, D. (2018). The epidemiology of nonsuicidal self-injury among adolescents: Lifetime prevalence, correlates, and treatment implications. *Journal of Adolescent Health*, 52(2), 205–211.
- Willems, E. (2015). Does self-compassion protect against emotional dysregulation, anxiety, and other negative emotions? [Master's thesis, University of South Carolina Aiken].
- Wilson, A. C., Mackintosh, K., Power, K., & Chan, S. W. (2019). Effectiveness of self-compassion related therapies: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10, 979–995.
- Ye, L., Chen, C. Y., Liu, Y., & Li, J. (2023). The mediating role of self-compassion in the relationship between cyberbullying victimization and depression among adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 338, 600–607.
- Zhou, Q., Liang, Y., Gao, Y., & Liu, X. (2024). Social support and non-suicidal self-injury in adolescents: The differential influences of family, friends, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–12.