

## مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و آموزش شفقت به خود بر استرس تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین: پژوهش نیمه تجربی

حسام پورشالچی<sup>۱</sup>، معصومه آزموده<sup>۲</sup>، سید داود حسینی نسب<sup>۳</sup>

### مقاله پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** شواهد نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از ناکامی‌های فراگیران، ریشه در استرس دارد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین انجام شد.

**مواد و روش‌ها:** این مطالعه از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون همراه با گروه شاهد بود. آزمودنی‌ها شامل ۹۰ نفر از دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین پایه یازدهم دبیرستان‌های پسرانه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی در هر یک از گروه‌های آزمون و شاهد قرار گرفتند. گروه اول یک دوره ۱۰ جلسه‌ای آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و گروه دوم یک دوره ۱۰ جلسه‌ای آموزش شفقت به خود را دریافت نمود. گروه سوم (شاهد) نیز هم‌زمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسش‌نامه استرس تحصیلی Frazer و Kohn بود. داده‌ها با استفاده از آزمون ANCOVA در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج آزمون ANCOVA تک متغیره نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود، تأثیر متفاوتی بر استرس تحصیلی داشت ( $F = 5.0/31, P < 0.05$ ) و آموزش شفقت به خود در کاهش استرس تحصیلی اثربخش‌تر بود.

**نتیجه‌گیری:** اثربخشی شفقت به خود نسبت به روش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در کنترل منابع استرس تحصیلی، امری بدیهی به شمار می‌آید. بنابراین، می‌توان با انجام شفقت به خود، در عمل از تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا کاست.

**کلید واژه‌ها:** انگیزش؛ شفقت؛ تحصیل؛ استرس

**ارجاع:** پورشالچی حسام، آزموده معصومه، حسینی نسب سید داود. مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و آموزش شفقت به خود بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین: پژوهش نیمه تجربی. پژوهش در علوم توانبخشی ۱۴۰۱؛ ۱۸: ۱۱-۱۰۴.

تاریخ چاپ: ۱۴۰۱/۶/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۱

پدیده‌ای معمولی در عرصه‌های آموزشی می‌باشد و تعدادی از فراگیران به طور روزمره آن را تجربه می‌کنند و گریزی از آن نیست. با این حال، بنا به تعریف Selye، استرس بلند مدت ممکن است به فرسودگی بینجامد و ارگانیزم را متلاشی کند (۳). شواهد نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس در دانشجویان و دانش‌آموزان به شمار می‌رود (۴). استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی همچون بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است (۵).

نتایج مطالعات متعددی نشان می‌دهد که بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رابطه وجود دارد. بر این اساس، Wilcox و Felsten دریافتند که بین سطوح استرس دانشجویان و عملکرد تحصیلی آن‌ها، رابطه منفی و

### مقدمه

در جریان رشد، نوجوانان طیف وسیعی از استرس‌ها و اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند و گاهی از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی آن‌ها را به مخاطره می‌اندازد. یکی از انواع استرس‌ها که مربوط به محیط‌های آموزشی می‌باشد، استرس تحصیلی است. استرس تحصیلی مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱) و ناظر بر احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور هم‌زمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی برای آن می‌باشد و از سوی دیگر، از کیفیت نگرش‌های فرد به مسؤولیت‌های تحصیلی و روابط بین فردی و درون آموزشی متنوع ناشی می‌شود (۲). مبتنی بر تعریف فوق، استرس تحصیلی

۱- دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲- استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳- استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

نویسنده مسؤول: معصومه آزموده؛ استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

Email: mas\_azemod@iaut.ac.ir

دانش‌آموزان پایه یازدهم متوسطه دوم نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل داد که ۹۰ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و نیز برای جایگزینی آن‌ها در گروه‌ها از روش تصادفی استفاده شد؛ بدین ترتیب ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه، یک ناحیه به تصادف انتخاب و سپس معدل سالانه تحصیلی مدارس آن ناحیه اخذ گردید و سه مدرسه که دارای کمترین میانگین بودند، انتخاب شد. پس از انتخاب این سه مدرسه، نمرات دانش‌آموزان در هر مدرسه از کمترین به بیشترین مرتب شد و از هر مدرسه ۳۰ دانش‌آموز دارای کمترین معدل پیشرفت تحصیلی به عنوان گروه انتخاب گردید. بنابراین، در کل سه گروه در سه مدرسه منتخب مشتمل بر دانش‌آموزان با کمترین عملکرد تحصیلی در کلاس‌های خود تشکیل و سپس به صورت تصادفی دو گروه انتخاب شده برای گروه‌های آزمایشی و یک گروه انتخاب شده برای گروه شاهد در گروه‌های سه‌گانه جایگزین شد. معیار انتخاب این تعداد از دانش‌آموزان به عنوان حجم نمونه، مراجعه به توصیه‌های Kerlinger بود که برای طرح آزمایشی، انتخاب تصادفی نمونه‌های ۳۰ نفری می‌تواند قابلیت اعتبار بیرونی یافته‌های پژوهشی را تضمین کند (۱۷).

به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه استرس تحصیلی که در سال ۱۹۸۶ توسط Frazer و Kohn طراحی شده است (۱۸) و حاوی ۳۲ سؤال می‌باشد، استفاده گردید. این مقیاس میزان استرس آموزشی آگاهی ادراک شده دانش‌آموزان را در طول دوره تحصیلی مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. مبتنی بر سؤالات این پرسش‌نامه، پاسخ دهندگان میزان استرس ادراک شده را در ۳۲ موقعیت استرس‌زای متفاوت (مانند امتحانات، انجام تکالیف خانگی) در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱: هیچ‌وقت، ۲: گاهی استرس‌زا است، ۳: برخی مواقع استرس‌زا است، ۴: بیشتر مواقع استرس‌زا است، ۵: همیشه استرس‌زا است) معین می‌کنند. برای مشخص کردن میزان استرس ادراک شده، نمرات مربوط به همه سؤالات با یکدیگر جمع بسته می‌شود.

پرسش‌نامه استرس تحصیلی برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان شناخته شده است و مفاهیم به کار رفته در سؤالات آن با ویژگی‌های تحصیلی این دوره متناسب می‌باشد. بر اساس پژوهش مطالعه Frazer و Kohn، ثبات درونی سؤالات این پرسش‌نامه با استفاده از روش دو نیمه کردن و نیز ضریب Cronbach's alpha، بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ متغیر بوده است (۱۸). در راستای تعیین روایی سازه این پرسش‌نامه، مطالعه Davidson انجام شد و نتایج نشانگر آن بود که همه سؤالات از بار عاملی معنی‌داری در اندازه‌گیری استرس تحصیلی برخوردار بودند (۱۹). در تحقیق Berkman در کشور استرالیا نیز ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش بازآزمایی، ۰/۹۱ به دست آمد (۲۰).

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه در ایران، پژوهشی بر روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت که جهت تعیین ثبات درونی سؤالات از روش ضریب Cronbach's alpha استفاده شد. نتایج نشان داد که سؤالات مقیاس مذکور از ثبات درونی مطلوبی (ضریب ۰/۸۶) برخوردار می‌باشد (۲۱).

**بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش:** این راهبردها بر اساس بسته طراحی شده توسط پورحسین ملایوسفی و همکاران (۱۲) اجرا گردید. جلسه مقدماتی: هدف این جلسه، برقراری ارتباط اولیه و آشنایی با دانش‌آموزانی بود که مورد سنجش و آموزش قرار خواهند گرفت. هدف، ایجاد انگیزش و نگرش مطلوب در دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای خودتنظیمی

معنی‌داری وجود دارد (۶). Struthers و همکاران گزارش کردند که سطوح استرس تحصیلی بالا، با نمرات درسی پایین همراه است (۷). در مجموع، نتایج یافته‌های فوق بر اثر مخرب استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌کند. بر اساس نتایج تحقیقات، بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان شفقت به خود ناشی می‌شود. شفقت به خود علاوه بر این که فرد را در مقابل حالات روانی منفی محافظت می‌کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت نیز نقش دارد. اگرچه شفقت به خود با عواطف مثبت ارتباط دارد، اما این ویژگی تنها یک شیوه تفکر مثبت نیست، بلکه توانایی نگهداشتن هیجان‌های منفی در هوشیاری غیر قضاوت‌گر بدون فرونشانی یا انکار جنبه‌های منفی تجربه است. به عنوان مثال، این طور نیست که افرادی که نسبت به خود شفقت دارند زمانی که نقاط ضعفشان را توصیف می‌کنند از کلماتی که بیانگر هیجان‌های منفی هستند کمتر استفاده کنند، آن‌ها فقط زمانی که نقاط ضعفشان را از نظر می‌گذرانند، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند (۸).

تاکنون چندین پژوهش اثربخشی این نوع آموزش بر روی متغیرهای مختلف را تأیید کرده‌اند. Boersma و همکاران در مطالعه خود بر روی بیماران دارای اضطراب اجتماعی، اثربخشی آموزش شفقت بر کاهش خودانتقادگری، شرم و اضطراب اجتماعی را تأیید کردند (۹). نوربالا و همکاران (۱۰) و Gilbert و Procter (۱۱) نیز به این نتیجه رسیدند که درمان مبتنی بر شفقت، باعث کاهش علائم افسردگی و اضطراب می‌شود.

بررسی پیشینه نظری، حاکی از وجود الگوهای خودتنظیمی متفاوت است؛ به نحوی که الگوی خودتنظیمی Pintrich مبتنی بر رویکرد خودتنظیمی مربوط به انگیزش و یادگیری است (۱۲). از سوی دیگر، به باور Zimmerman، یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلمان دارند. آن‌ها می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، از توانایی‌هایشان در حیطه‌های خاص ادراک دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند. این دانش‌آموزان اراده دارند و می‌توان آن‌ها را یادگیرندگان خودتنظیم نامید (۱۳). به استناد آنچه عنوان شد، امروزه ضرورت تمرکز بر ریشه‌ها و سبب‌شناسی استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان برای اغلب نظریه‌پردازان پژوهشگران روان‌شناسی تربیتی روشن است که در این راستا، نظریه‌پردازان شناختی اجتماعی Bandura (۱۴)، Pintrich (۱۵) و Schunk (۱۶) بر نقص و مشکلات خودتنظیمی دانش‌آموزان تأکید نموده و بر این عقیده‌اند که تاووم استرس‌های تحصیلی و تشدید آن‌ها از ناتوانایی دانش‌آموزان در خودتنظیمی رفتارها، انگیزه و شناخت‌ها ناشی می‌شود (۱۶-۱۴).

از این‌رو، در دو دهه اخیر دامنه پژوهش‌های تجربی در این عرصه‌ها رو به گسترش نهاده است تا نقش راهبردهای خودتنظیمی و آموزش بعضی مهارت‌ها در کاهش استرس‌های تحصیلی روشن گردد. با توجه به شواهد پژوهشی و همچنین، افزایش استرس‌های تحصیلی در بین دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، هدف از انجام مطالعه حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر تبریز بود.

## مواد و روش‌ها

با توجه به اهداف و فرضیه‌ها، این تحقیق از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی با مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه شاهد بود. جامعه مورد بررسی را

جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیر استرس تحصیلی، از آزمون Shapiro-Wilk و به منظور بررسی مفروضه برابری واریانس متغیر در گروه‌ها نیز از آزمون Levene استفاده شد. در نهایت، داده‌ها با استفاده از آزمون ANCOVA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### یافته‌ها

در جدول ۱ اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان ارائه شده است. نتایج آزمون One-way ANOVA نشان داد که از نظر مشخصات دموگرافیک، بین سه گروه اختلاف معنی‌داری وجود نداشت ( $P = ۰/۴۳۹$ ).

جدول ۱. میانگین معدل در سه گروه

متغیر	گروه		مقدار P
	شاهد	راهبردهای خودتنظیمی	
معدل	۱۵/۱۳ ± ۱/۸۹	۱۵/۶۵ ± ۱/۴۰	۰/۴۳۹

داده‌ها بر اساس میانگین ± انحراف معیار گزارش شده است.

یافته‌های توصیفی میزان استرس تحصیلی در گروه‌های مورد بررسی در جدول ۲ آمده است.

با توجه به سطوح معنی‌داری به دست آمده ( $P < ۰/۰۵$ )، نتیجه گرفته می‌شود که استرس تحصیلی در گروه مورد بررسی دارای توزیع نرمال می‌باشد. مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها در جدول ۳ بررسی شده است. سطح معنی‌داری اثر گروه \* پیش‌آزمون، ۰/۹۹ به دست آمد. با توجه به این که این مقدار بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، نتیجه گرفته می‌شود که فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها تأیید می‌شود.

سطح معنی‌داری آزمون Levene، ۰/۹۳ به دست آمد. با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵، نتیجه گرفته می‌شود که واریانس استرس تحصیلی در دو گروه همگن می‌باشد.

نتایج آزمون ANCOVA در جدول ۴ ارائه شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که اثر گروه در سطح احتمال ۹۵ درصد معنی‌دار است ( $P < ۰/۰۵$ )،  $F = ۳۱/۵۰$ ؛ به این معنی که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، میزان نمرات پس‌آزمون استرس تحصیلی در گروه شفقت به خود و گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش تفاوت معنی‌داری داشت.

از طرف دیگر، مندرجات جدول ۲ حاکی از آن است که در پس‌آزمون، میانگین استرس تحصیلی در گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش (۶۶/۵۰) به طور معنی‌داری بیشتر از گروه شفقت به خود (۵۴/۱۶) است.

انگیزش می‌باشد. در این جلسه پیش‌آزمون‌های لازم به اجرا درآمد و توضیحات مختصری در مورد شیوه آموزش و اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش در جریان یادگیری ارائه شد. سپس روند مداخله معرفی گردید.

جلسه اول: هدف‌گذاری و تعیین اهداف تحصیلی، برنامه‌ریزی تحصیلی

جلسه دوم: خودمدیریتی

جلسه سوم: خودنظارتی

جلسه چهارم: خودارزیابی

جلسه پنجم: خوداصلاحی

جلسه ششم: خودتقویتی

جلسه هفتم: خودگویی‌های مثبت

جلسه هشتم: مهارت تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری

جلسه نهم: مدیریت زمان و استرس

جلسه دهم: خودسازماندهی فضای کلاس (۱۲)

**بسته آموزشی شفقت به خود:** این برنامه آموزشی توسط بهادری خسروشاهی و همکاران تهیه شده است (۲۲).

جلسه اول: مروری بر ساختار جلسات، شروع با تمرین کار کردن روی محیط خارج (تمرکز ذهن روی محیط خارج با استفاده از نقاشی). سپس تمرین کار کردن روی محیط داخل (تمرکز روی احساس داخلی بدن با استفاده از نقاشی).

جلسه دوم: کشف شفقت به خود با استفاده از داستان و مثال و سپس توضیح درباره ابعاد شفقت به خود با استفاده از حرکات دست و بازی.

جلسه سوم: نشان دادن شفقت به خودهایی که در زندگی روزمره داریم و سپس راهکارهایی جهت شروع مهربان بودن با خود.

جلسه چهارم: آموزش مدیتیشن ساده و تصور لحظه نسبتاً سخت در زندگی و بررسی احساسات دانش‌آموزان. سپس از دانش‌آموزان درخواست می‌شود تا عبارتهایی مثبت مناسب برای خودشان بیابند.

جلسه پنجم: تمرین گوش دادن به صداها و سپس انجام تمرین کف پا.

جلسه ششم: آشنا کردن دانش‌آموزان با مدیتیشن و انجام یک مدیتیشن کوتاه با استفاده از تمرینات جلسه قبل به همراه موسیقی.

جلسه هفتم: انجام تمرین فروتنانیدن، آرام کردن و پذیرفتن.

جلسه هشتم: تمرین پرورش صدایی مهربان (کشف و پذیرفتن نقاد درون و کشف و پذیرفتن صدای مهربان درون و سپس آموزش گفتن جملات محبت‌آمیز به خود).

جلسه نهم: تمرین قدردان چه چیزی هستم (مثلاً خانواده، دوستان و...) و در نهایت، انجام تمرین قدردانی از خود.

جلسه دهم: انجام تمرین فردی درست مثل من (فردی که احساسی به آن نداریم، فردی که آن را دوست داریم و فردی که برایمان آزارنده است) (۲۲).

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استرس تحصیلی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	تعداد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	میانگین تعدیل شده
استرس تحصیلی	شاهد	۳۰	۷۵/۳۰ ± ۱۳/۹۸	۷۳/۲۳ ± ۱۳/۹۸	۵۴/۱۶
	شفقت به خود	۳۰	۷۹/۷۰ ± ۱۳/۱۹	۵۴/۱۶ ± ۱۸/۰۵	۶۵/۷۱
	راهبردهای خودتنظیمی انگیزش	۳۰	۷۴/۷۰ ± ۱۱/۰۱	۶۶/۵۰ ± ۱۰/۴۱	

داده‌ها بر اساس میانگین ± انحراف معیار گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون‌ها برای استرس تحصیلی در گروه شفقت به خود و راهبردهای خودتنظیمی

منبع متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	مقدار P
اثر گروه × پیش‌آزمون	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰	۰/۹۹۱
خطا	۶۰۲/۰۳۸	۵۶	۱۰/۷۵۱		

### بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین بود. نتایج نشان داد که هر دو آموزش مذکور در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه شاهد اثربخشی معنی‌داری بر کاهش استرس تحصیلی داشت و آموزش شفقت به خود در کاهش استرس تحصیلی اثربخش‌تر بود.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود، استرس تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد که با نتایج تحقیقات پورحسین ملایوسفی (۱۲)، بهادری خسروشاهی و همکاران (۲۳) و Thompson (۲۴) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه Pintrich استاد نمود که یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف کرد که به وسیله آن، یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند. او معتقد است یکی از جنبه‌های مهم یادگیری خودتنظیمی، کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی گوناگون توسط دانش‌آموزان برای کنترل و تنظیم فرایند یادگیری‌شان است (۱۵).

از طرف دیگر، پژوهش محمدی درویش‌بقال و همکاران نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی می‌شود. همچنین، آن‌ها کاهش معنی‌داری را در اضطراب آزمون دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردها گزارش کردند (۲۵). در مطالعه Hayes و همکاران مشخص شد که استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی همچون بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف، عدم دستیابی به اهداف تحصیلی و کاهش حافظه همراه است (۲۶). در همین راستا، نتایج مطالعه Thompson نشان داد افرادی که خودکنترلی مناسبی دارند، در اغلب کارها خوب عمل می‌کنند و تلاش مناسبی از خود نشان می‌دهند و از استرس کمتری برخوردار هستند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری آن‌ها تسهیل شود (۲۴). دانش‌آموزان نیاز دارند تا مهارت‌های خودتنظیمی را پرورش دهند؛ چرا که این مهارت‌ها تأثیر شگرفی بر آمادگی ورود به مدرسه و ایجاد روابط با همسالان دارد. برخی از پیامدهای مثبت خودتنظیمی برای کودکان و نوجوانان عبارت از پیشرفت تحصیلی بالا و در نتیجه کاهش استرس می‌باشد (۲۷).

نتایج نشان داد که آموزش شفقت به خود در مقایسه با آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، تأثیر بیشتری در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان

دارای عملکرد تحصیلی پایین دارد. تاکنون تحقیقات مختلفی در مورد اثربخشی آموزش شفقت به خود انجام شده است. می‌توان گفت که نتایج پژوهش‌های اسماعیلی و همکاران (۲۸)، Karakasidou و Mantelou (۲۹)، Perez-Blasco و همکاران (۳۰) و Yamell و همکاران (۳۱) با نتایج مطالعه حاضر همسو بود. در تبیین این نتیجه باید گفت که فنون شفقت به خود، به افراد آموزش می‌دهد که با سخت‌گیری کمتری خودشان را مورد قضاوت و داوری قرار دهند و نسبت به خودشان شفقت داشته باشند و وقایع دردناک و رنج‌آور زندگی را راحت‌تر بپذیرا باشند (۳۲) و به آن‌ها به عنوان وقایع طبیعی زندگی نگاه کنند (۳۳). این فنون به افراد می‌آموزد که چگونه درد و غم زندگی خود را با دیگران به اشتراک بگذارند تا سنگینی بار غم را کاهش دهند (۳۴).

شفقت به خود می‌تواند منجر به پاسخ‌های مثبت هیجانی، شناختی و رفتاری شود که به نوبه خود منجر به سلامتی می‌گردد (۳۵). آموزش شفقت به خود به افراد اجازه می‌دهد تا نسبت به خود رفتاری غیر قضاوتی داشته باشند و به آن‌ها کمک می‌کند اهداف مورد نظر در زندگی را مشخص کنند و اعتماد به نفس خود را برای توسعه مسیرهای محتمل برای رسیدن به اهداف افزایش دهند. علاوه بر این، افراد دارای سطوح بالاتر شفقت به خود، تمایل دارند که با عدم موفقیت خود با انطباق‌پذیری بیشتری مقابله نمایند؛ به جای این که در ارزیابی منفی و هیجان دچار نشخوار فکری شوند. بنابراین، آن‌ها به احتمال زیاد در رسیدن به اهداف مورد نظر تلاش می‌کنند، پایداری بیشتری ایجاد می‌کنند و انگیزه بالاتری را حتی در شرایط چالش‌برانگیز حفظ می‌کنند. به نوبه خود، تفکر امیدوارکننده بالاتر و انگیزه مبتنی بر هدف ممکن است رضایت بیشتری از زندگی ایجاد کند (۳۶). به نظر می‌رسد شفقت به خود با تعدیل واکنش فرد نسبت به وقایع منفی، تاب‌آوری را تسهیل می‌کند (۳۱). آموزش شفقت به خود، آگاهی را نسبت به جنبه‌های هیجانی و جسمی مانند احساس درد ناشی از عدم موفقیت و تلاش برای آرامش بخشیدن به خود گسترش می‌دهد. بدین ترتیب، شفقت به خود ممکن است یک جایگزین آگاهانه برای نشخوار فکری باشد (۳۷).

### محدودیت‌ها

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از پرسش‌نامه بود. با توجه به این که پرسش‌نامه ابزاری برای خودبازگری می‌باشد، این احتمال وجود دارد که داده واقعی به دست نیامده باشد. همچنین، جامعه پژوهش حاضر مدارس شهر تبریز بود که با انجام مطالعه در سه مدرسه ممکن است همسان‌سازی واقعی صورت نگرفته باشد.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس برای مقایسه اثربخشی استرس تحصیلی در گروه شفقت به خود و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

منبع متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	مقدار P	مجزورات
اثر پیش‌آزمون	۶۸۲۸/۳۴	۱	۶۸۲۸/۳۴	۶۴۶/۴۷۸	۰/۰۰۱	۰/۹۱۹
اثر گروه	۳۲۳/۰۳	۱	۳۲۳/۰۱	۳۱/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶
خطا	۶۰۲/۳۰	۵۷	۱۰/۵۹			

$P < .05^*$

**پیشنهادها**

راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود از جمله مهارتهایی است که از ویژگی‌های متعددی همچون سبک فرزندپروری والدین، موقعیت اجتماعی خانواده، الگوهای در دسترس افراد، فرهنگ محیط اجتماعی و امثال آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. از این‌رو، تحقیقات آینده باید چنین متغیرهایی را بیشتر مورد توجه و بررسی قرار دهد. همچنین، به منظور بررسی اثرات بلندمدت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و شفقت به خود، باید پژوهش‌های پیگیرانه در مقاطع متفاوت تحصیلی و با در نظر گرفتن دیگر متغیرهای مهم در پیشرفت تحصیلی انجام گیرد.

**نتیجه‌گیری**

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که شفقت به خود اصولاً برای کاهش استرس و کنترل منابع استرس شکل گرفته است و اثربخشی این روش نسبت به روش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، در کنترل منابع استرس تحصیلی امری بدیهی به شمار می‌آید؛ چرا که در این روش فرد قادر می‌شود با انجام دادن فنون شفقت به خود، در عمل از تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا بکاهد و زمینه را برای بهره‌گیری از توانمندی‌های شناختی و رفتاری جهت رسیدن به اهداف ویژه زندگی و بهبود کیفیت زندگی فراهم نماید.

**تشکر و قدردانی**

پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه مقطع دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی به شماره 102748313774736279016162695985 و کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.313 مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز می‌باشد. بدین وسیله از تمام افراد به خصوص دانش‌آموزان عزیز که در انجام این مطالعه همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

**نقش نویسندگان**

طراحی و ایده‌پردازی مطالعه: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب

تأمین منابع مالی برای انجام مطالعه: حسام پورشالچی

خدمات پشتیبانی و اجرایی و علمی مطالعه: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب

فراهم کردن تجهیزات و نمونه‌های مطالعه: حسام پورشالچی  
جمع‌آوری داده‌ها: حسام پورشالچی

تحلیل و تفسیر نتایج: حسام پورشالچی، معصومه آزموه  
خدمات تخصصی آمار: حسام پورشالچی، معصومه آزموه

تنظیم دست‌نوشته: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب  
ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب  
تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب  
مسئولیت حفظ یکپارچگی فرایند انجام مطالعه از آغاز تا انتشار و پاسخگویی به نظرات داوران: حسام پورشالچی، معصومه آزموه، سید داود حسینی‌نسب

**منابع مالی**

این پژوهش مستخرج از پایان‌نامه مقطع دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی با شماره 102748313774736279016162695985 و کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.313 مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز می‌باشد. دانشگاه در تأمین منابع مالی، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و گزارش، آماده‌سازی دست‌نوشته و تصویب نهایی پژوهش برای انتشار دخالت نداشته است.

**تعارض منافع**

نویسندگان تعارض منافع نداشتند. پژوهش حاضر توسط حسام پورشالچی و با راهنمایی استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، دکتر معصومه آزموه و با مشاوره استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز دکتر سید داود حسینی‌نسب انجام گرفت.

**References**

- Kord B, Babakhani A. The role of self-compassion and mindfulness in predicting the female students' academic stress. *Journal of Educational Psychology Studies* 2016; 13(24): 109-26. [In Persian].
- Nikanjam R, Barati M, Bashirian S, Babamiri M, Fattahi A, Soltanian A. Student-life stress level and its related factors among medical students of Hamadan University of Medical Sciences in 2015. *J Educ Community Health* 2016; 2(4): 57-64.
- Selye H. Stress and disease. *Science* 1955; 122(3171): 625-31.
- Akgun S, Ciarrochi J. Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *J Educ Psychol* 2003; 23(3): 287-94.
- Eremsoy E, Celimli S, Gencoz T. Students under academic stress in a Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Curr Psychol* 2005; 24(2): 123-33.
- Habibi M. The effect of cognitive-behavioral stress management on decreasing academic expectation stress of parents: A case of first grade high school students. *Journal of School Psychology* 2015; 4(2): 22-38. [In Persian].
- Struthers CW, Perry RP, Menec VH. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Res High Educ* 2000; 41(5): 581-92.
- Neff KD, Kirkpatrick KL, Rude SS. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *J Res Pers* 2007; 41(1): 139-54.
- Boersma K, Hakanson A, Salomonsson E, Johansson I. Compassion focused therapy to counteract shame,



- self-criticism and isolation. A replicated single case experimental study for individuals with social anxiety. *J Contemp Psychother* 2015; 45(2): 89-98.
10. Noorbala F, Borjali A, Noorbala AA. The interaction effect between "Self-Compassion" and "Rumination" of depressed patients in "Compassion Focused Therapy". *Daneshvar Med* 2013; 20(104): 77-84. [In Persian].
  11. Gilbert P, Procter S. Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clin Psychol Psychother* 2006; 13(6): 353-79.
  12. PourHossein Molayusefi S, Hosseini Nasab D, Panah Ali A. Effectiveness comparison of teaching self-regulatory strategies of motivation and communication skills on the academic self-efficacy of Tabriz Talented Students. *J Rehab Med* 2020; 9(2): 25-32.
  13. Pourhossein Molayusefi S, Hosseini Nasab D, Panahali A. Effectiveness of teaching the self-regulatory strategies of motivation and communication skills on the academic stress of Tabriz Talented Students. *J Rehab Med* 2019; 7(4): 21-9. [In Persian].
  14. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu Rev Psychol* 2001; 52(1): 1-26.
  15. Pintrich PR. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educ Psychol Rev* 2004; 16(4): 385-407.
  16. Schunk DH. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educ Psychol Rev* 1989; 1(3): 173-208.
  17. Kerlinger FN. Foundations of behavioral research. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston; 1986.
  18. Kohn JP, Frazer GH. An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports* 1986; 59(2, Pt 1): 415-26.
  19. Davidson K. Validation of academic stress scale. *J Ed Psych* 2009; 19: 191-203.
  20. Zareei P, Sadipoor S, Delavar A, Khoshnevisan Z. Comparison of the effectiveness of mindfulness training and help seeking method on reduce student's academic stress. *Journal of Modern Psychological Researches* 2016; 11(43): 105-24. [In Persian].
  21. Abooei A, Barzegar bafrooe K, Rahimi M. The effectiveness of self-compassion training on emotion regulation of female students with specific learning disorder. *Journal of Educational Psychology Studies* 2021; 18(43): 121-01. [In Persian].
  22. Bahadorikhosroshahi J, Habibikaleybar R, Farid A. The effect of education on health-promoting with academic stress, life skills and risky behaviors among students. *Educ Strategy Med Sci* 2017; 10(1): 64-73. [In Persian].
  23. Thampson S. Psychological index of academic self-efficacy scale. *J Instruct Edu Res* 2007; 7: 81-99.
  24. Mohammadi Darvish Baqal N, Hatami H, Asadzadeh H, Ahadi H. A study of the effect of teaching (Cognitive and metacognitive) Self-Regulation Strategies on High School Students' Motivational Beliefs (Educational motivation, self-efficacy, test anxiety). *Educational Psychology* 2013; 9(27): 50-64. [In Persian].
  25. Berkman D. Validity reliability of academic stress scale. *J Edu Psych* 2002; 91: 189-796.
  26. Hayes SC, Strosahl K, Wilson KG. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York, NY: Guilford Press; 1999.
  27. Lakes KD, Hoyt WT. Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *J Appl Dev Psychol* 2004; 25(3): 283-302.
  28. Esmaili L, Amiri S, Reza Abedi M, Molavi H. The effect of acceptance and commitment therapy focused on self-compassion on social anxiety of adolescent girls. *Clinical Psychology Studies* 2018; 8(30): 117-37. [In Persian].
  29. Mantelou A, Karakasidou E. The effectiveness of a brief self-compassion intervention program on self-compassion, positive and negative affect and life satisfaction. *Psychology* 2017; 8(4): 590-610.
  30. Perez-Blasco J, Sales A, Melendez JC, Mayordomo T. The effects of mindfulness and self-compassion on improving the capacity to adapt to stress situations in elderly people living in the community. *Clin Gerontol* 2016; 39(2): 90-103.
  31. Yarnell L, Stafford R, Neff K, Reilly E, Knox M, Mullarkey M. Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self Identity* 2015; 14(5): 1-22.
  32. Sheivandi K, Naeimi E, Farshad Mr. The structural model of self-compassion and psychological well-being, self-esteem and body image among female students of Shiraz University with mediator. *Clinical Psychology Studies* 2016; 6(24): 115-33. [In Persian].
  33. Aydin Sunbul Z, Yerin Guneri O. The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Pers Individ Dif*

- 2019; 139: 337-42.
34. Baker DA, Caswell HL, Eccles FJR. Self-compassion and depression, anxiety, and resilience in adults with epilepsy. *Epilepsy Behav* 2019; 90: 154-61.
35. Homan K. Self-compassion and psychological well-being in older adults. *J Adult Dev* 2016; 23(2): 111-9.
36. Yang Y, Zhang M, Kou Y. Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Pers Individ Dif* 2016; 98: 91-5.
37. Svendsen JL, Kvernenes KV, Wiker AS, Dundas I. Mechanisms of mindfulness: Rumination and self-compassion. *Nordic Psychol* 2017; 69(2): 71-82.

## Comparing the Effectiveness of Motivational Self-Regulation Strategies and Self-Compassion Training on Academic Stress in High School Male Students with Low Academic Performance: Quasi-Experimental Study

Hessam Pourshalchi<sup>1</sup>, Masoume Azmoudeh<sup>2</sup>, Seyyed Davoud Hosseini-Nesab<sup>3</sup>

### Original Article

#### Abstract

**Introduction:** Evidence suggests that academic stress is a significant contributor to student failure. This study aimed to compare the effectiveness of teaching self-regulation strategies, motivation, and self-compassion on academic stress among male high school students with low academic achievement.

**Materials and Methods:** The research method was a semi-experimental pre-test and post-test design with a control group. Ninety 11<sup>th</sup>-grade boys from low-performing high schools in Tabriz, Iran, were selected by cluster random sampling and randomly assigned to the experimental and control groups. The first group received a training course on self-regulating motivational strategies in 10 sessions, the second group underwent 10 sessions of self-compassion training, and the third group (control) continued with their regular classroom programs. The instrument used was Kohn and Frazer's Academic Stress Scale. Data were analyzed using the analysis of covariance (ANCOVA) test at a significance level of 0.05.

**Results:** Data analysis using univariate ANCOVA showed that self-regulation strategies of motivation and self-compassion had different effects on academic stress ( $P < 0.05$  and  $F = 31.50$ ) and self-compassion training was more effective in reducing stress.

**Conclusion:** The effectiveness of self-compassion in reducing stress compared to the method of self-regulation strategies of motivation in controlling the sources of academic stress is obvious; therefore, by practicing self-compassion, one can practically reduce the negative effects of stressful factors.

**Keywords:** Motivation; Compassion; Academic; Stress

**Citation:** Pourshalchi H, Azmoudeh M, Hosseini-Nesab SD. Comparing the Effectiveness of Motivational Self-Regulation Strategies and Self-Compassion Training on Academic Stress in High School Male Students with Low Academic Performance: Quasi-Experimental Study. J Res Rehabil Sci 2022; 18: 104-11.

Received date: 21.04.2021

Accept date: 16.08.2021

Published: 06.09.2022

1- PhD Student, Department of Psychology, School of Humanities, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

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

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

**Corresponding Author:** Masoume Azmoudeh; Assistant Professor, Department of Psychology, School of Humanities, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran; Email: mas\_azmod@iaut.ac.ir