

Comparison of the Effectiveness of Compassion and Acceptance and Commitment-Based Education (ACT) on Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Hossein Soleimanpour Moghaddam ¹
Ali Saeedi ^{2*}
Hossein Mehdian ³

How to cite this article

Hossein Soleimanpour Moghaddam, Ali Saeedi, Hossein Mehdian, Comparison of the Effectiveness of Compassion and Acceptance and Commitment-Based Education (ACT) on Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation. *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2022:5(4); 234-244

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

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University of Khorasan Razavi, Mashhad, Iran (Corresponding Author).

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: ali.saeidi@cfu.ac.ir

Article History

Received: 2021/12/23

Accepted: 2022/02/12

ePublished: 2022/03/16

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to compare the effectiveness of compassion and acceptance and commitment-based education (ACT) on academic self-efficacy and achievement motivation.

Materials and Methods: Since one of the main concerns of educational systems is to study and solve students' academic problems such as decreased or decreased academic motivation, it seems that these two methods can increase self-efficacy and Academic motivations help learners. This study was an experimental study with a pretest-posttest design with follow-up and control group. The study population was 11th grade male students in the fourth education district of Mashhad in the academic year 1401-1400. By cluster sampling method, one school was randomly selected from the schools that had at least four 11th grades and then three classes were randomly selected and replaced by drawing lots in three groups. The experimental groups were trained in 8 sessions of 90 minutes separately with methods of compassion and acceptance and commitment-based training (act) and the control group did not receive training. The research instruments were academic self-efficacy and achievement motivation questionnaires. Data were analyzed in SPSS25 software by repeated measures analysis of variance, univariate factor measurements and Beferroni post hoc test.

Findings: The results showed the effectiveness of both methods of compassion and education based on acceptance and commitment (ACT) in increasing academic self-efficacy and achievement motivation ($P / 0.001$). Also, there was no significant difference between the two educational methods in increasing academic self-efficacy and achievement motivation ($P < 0.05$).

Conclusion: According to the findings of the present study, to increase academic self-efficacy and achievement motivation of students can be used methods of compassion and education based on acceptance and commitment (act).

Keywords: Compassion, Acceptance and Commitment Education (ACT), Academic Self-Efficacy, Achievement Motivation.

واژگان کلیدی: شفقت ورزی، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت)، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۳

* نویسنده مسئول: ali.saeidi@cfu.ac.ir

مقایسه اثربخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر خودکارآمدی تحصیلی و

انگیزش پیشرفت

حسین سلیمانپور مقدم^۱

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

علی سعیدی^۲

استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول).

حسین مهدیان^۳

استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت انجام شد.

مواد و روش ها: از آنجایی که یکی از دغدغه های اساسی نظام های آموزشی، بررسی و رفع مشکلات تحصیلی دانش آموزان از قبیل افت یا کاهش انگیزه های تحصیلی است، به نظر می رسد این دو روش می توانند در این راستا به افزایش خودکارآمدی و انگیزه های تحصیلی یادگیرندگان کمک کنند. این مطالعه یک پژوهش تجربی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه پژوهش، دانش آموزان پسر پایه یازدهم در ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ بودند. با روش نمونه گیری خوشه ای، از مدارسی که دارای حداقل چهار پایه یازدهم بودند یک مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب و سپس سه کلاس به شیوه تصادفی انتخاب و به صورت قرعه کشی در سه گروه جایگزین شدند. گروه های آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای به تفکیک با روش های شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) آموزش دیدند و گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. ابزار پژوهش، پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت بودند. داده ها در نرم افزار *spss25* با روش های تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر عاملی تک متغیره و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شدند.

یافته ها: نتایج حاکی از اثربخشی هر دو روش شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت بود ($P < .0/01$). هم چنین بین دو روش آموزشی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تفاوت معنی داری وجود نداشت ($P < .0/05$).

نتیجه گیری: با توجه به یافته های پژوهش حاضر، برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان می توان از روش های شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) استفاده نمود.

مقدمه
موفقیت تحصیلی دانش آموزان که به معنای پیشرفت و داشتن انگیزه تحصیلی کافی از طرفی و فقدان شکست یا افت تحصیلی از طرف دیگر می باشد امروزه یکی از مهمترین دغدغه های نظام های آموزشی و کارشناسان تعلیم و تربیت است (۱). و نیک می دانیم نظام آموزشی زمانی موفق است که دانش آموزان از لحاظ تحصیلی، وضعیت مطلوبی داشته، بتواند در پرورش همه جانبه شخصیت و شکوفایی استعدادهای فراگیران به خوبی عمل نماید. لذا باید با ارائه آموزش های لازم، فراگیران را به فعالیت واداشت تا از این طریق، هم باعث افزایش موفقیت تحصیلی آنان شده، ایجاد نگرش، انگیزش و باورهای مثبت را در آنها موجب شویم (۲). بنابراین می توان گفت یکی از عوامل موثر بر نظام آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی^۱ است. خودکارآمدی تحصیلی بیانگر درک فرد از توانایی های خود برای انجام وظایف لازم به منظور رسیدن به هدف های تحصیلی است که بر موفقیت تحصیلی و انتخاب راهبردهای یادگیری سودمند در فراگیران تأکید دارد (۳). بر اساس دیدگاه شناختی بندورا^۴ (۴) خودکارآمدی تحصیلی از عوامل گوناگونی چون اقتناع کلامی دیگران، الگو برداری و تجربه جانشینی اثر می پذیرد. اقتناع کلامی والدین، همسالان و معلمان منبع بسیار مهمی برای کسب خودکارآمدی و خود اندیشمندی در نوجوانان محسوب شده، می تواند میوه پر ثمر شایستگی را به بار بنشانند (۵).

از طرفی امروزه دیگر آموزش به صورت منفعل و بی هدف نیست بلکه فعالیتی پویا و هدفمند و در راستای ارتقا یادگیری است (۶). برای تحقق اهداف آموزشی باید در فراگیران انگیزش، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد. طبق نظریه های جدید آموزشی، برای تحقق این اهداف باید فراگیران را با ایجاد انگیزه به فعالیت واداشت (۷). باید گفت انگیزه پیشرفت^۳ که یکی از مهمترین انگیزه های اکسپاتی هر فرد است و نخستین بار توسط موری مطرح شد، عبارت است از گرایش همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (۸). پس انگیزه یک تمایل یا گرایش به عملی خاص است و انگیزه پیشرفت به معنای شوق و علاقه به موفقیت در همه زمینه ها یا در فعالیتی خاص و برتری جستن در کارها می باشد (۹). هنری و کامبیل^۴، (۱۰) را نیز عقیده بر این است افرادی که از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردارند در تمامی حوزه ها و به خصوص در زمینه های تحصیلی، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسایل پیش بینی نشده، به جای این که تحت

۳. Achievement motivation

۴. Henry & campbel

۱. Academie self-efficacy

۲. Bandura

باقتاری کارآمد، بر اساس نظریه چارچوب رابطه ای که مشکلات روانشناختی انسان را عمدتاً به عنوان انعطاف ناپذیری روانشناختی می داند که توسط هم جوشی شناختی و اجتناب تجربه ای ایجاد شده است.»

اکت با یک ارتباط درمانی، وابستگی های مستقیم و فرآیندهای کلامی غیر مستقیم را به کار می برد تا به طور تجربی بتواند در درجه اول از طریق پذیرش، ناهم جوشی، ایجاد یک حس فراتجربی از خود، ارتباط با لحظه اکنون، ارزش ها و انعطاف پذیری روانشناختی بیشتری در فرد ایجاد کند. به عبارت ساده تر اکت از پذیرش فرایندهای توجه آگاهی، تعهد و فرآیندهای تغییر رفتار برای ایجاد انعطاف پذیری روانشناختی استفاده می کند.

انعطاف پذیری روانشناختی که هدف عمده اکت می باشد به معنای ایجاد توانایی در انتخاب عملی است که فقط برای اجتناب از افکار، احساسات یا امیال آزار دهنده می باشد (۱۷). البته می دانیم اکت خارج از سنت رفتاری ایجاد شده، بخشی از موج سوم رفتار درمانی محسوب می شود. درمان های موج سوم، معطوف به حال و آینده بوده، بیشتر فردنگر هستند تا نظریه مدار و بیشتر، راه حل ها را مد نظر دارند تا آسیب شناسی و تاکید بیشتر آنها بر نقاط قوت و شایستگی ها فرد است که البته درمان هایی مثل پذیرش و تعهد، طرحواره درمانی و فعال سازی رفتاری در این حوزه قرار می گیرند (۱۸). باید گفت در اکت یک شش ضلعی معروف به نام شش ضلعی انعطاف پذیری وجود دارد که اضلاع آن عبارتند از: پذیرش^۱، ناهم جوشی^۲، ارتباط با لحظه اکنون^۳، اقدام متعهدانه^۴، خود به عنوان زمینه و ارزش ها^۵.

نکته قابل ذکر دیگر این که بیشتر شیوه های درمانی در اکت استعاره ای هستند. هیز و همکاران دلایلی را برای استفاده از استعاره عنوان می کنند به عنوان مثال چون استعاره نهی کننده نیست و مراجعان نسبت به آن مقاومت نشان نمی دهند. استعاره داستان است و مراجع، آن را به خوبی احساس می کند و می داند هیچ قضاوتی در آن وجود ندارد. همچنین استعاره، شکل منظمی از رفتار کلامی نیست و بیشتر شبیه عکس است که سریعاً تصویری از این که چگونه رویدادها در یک حوزه خاص موثرند ارائه می دهد. و نهایتاً این که استعاره ها به راحتی به خاطر آورده می شوند و می توانند در بسیاری از موقعیت ها، غیر از جلسه درمان استفاده شوند و این برای تغییر رفتار

تاثیر هیجانانگیز و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهای هر چه بهتر را به کار می بندند در نتیجه عملکرد تحصیلی قوی تری نیز خواهند داشت. یکی از عوامل موثر در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت، شفقت ورزی^۱ می باشد. شفقت به خود در معنی ساده، مهربانی با خود یا شفقت افراد با خودشان است. شفقت شامل حساسیت به تجربه رنج به همراه میل شدید به کاهش آن رنج می باشد.

شفقت به خود دارای سه جز اساسی است؛ اول اینکه، شفقت خود مستلزم مهربانی با خود است یعنی به جای اینکه به شدت قضاوت کرده، خود انتقادگر باشیم، با خود با ملایمت و مهربانی رفتار کنیم. دوم، خودشفقت نیازمند درک ماهیت اشتراکات انسانی و عمومی است و سوم این که ما نیازمند هوشیاری هستیم یعنی باید از تجربه خود یک آگاهی متعادل داشته باشیم به گونه ای که نه درد را نادیده بگیریم و نه در مورد آن اغراق کنیم (۱۱). البته مطالعات زیادی نشان می دهد که شفقت به خود بالاتر با اضطراب و افسردگی پایین تر در ارتباط است. همچنین پژوهش های دیگری نشان داده اند که شفقت خود بالاتر با اختلالات روانی کمتر، بهزیستی روانی بیشتر و تاب آوری بالاتر در مقابل استرس هم بسته است (۱۲). بر اساس این یافته ها در راستای تحقیقاتی که در حوزه شفقت به خود انجام گرفته، گیلبرت^۲ (۱۳)، با استفاده از این سازه به تدوین جلسات درمان اقدام کرده، در نهایت نظریه «درمان مبتنی بر شفقت» را مطرح ساخته است. که در آن درمانگر، مراجع را با خصوصیات شفقت ورزی آشنا می کند و سپس با دادن تمرین های خاص، در پرورش شفقت همراه با تصویرسازی ذهنی حرکت می کند (۱۴). شفقت دارای یک سری ویژگی ها مثل: توجه به سلامت روان، همدردی^۳، همدلی^۴، تحمل رنج^۵، قضاوت نکردن^۶ و حساسیت^۷ است. مهارت های شفقت نیز شامل توجه شفیق^۸، استدلال شفیق^۹، رفتار شفیق^{۱۰} و تصویرسازی شفیق^{۱۱} است. پس بصورت خلاصه می توان گفت پرورش شفقت نسبت به خود نه تنها راهی برای ارائه دادن مداخله های شناختی، فناوری و هیجانی است بلکه راهی برای ساختن هویت است تا فرد بتواند به تمرین خود مشفق شدن بپردازد (۱۵).

از دیگر عوامل موثر بر خود کارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد^{۱۲} است. هیز و همکاران (۱۶)، اکت را این گونه تعریف می کنند: «یک رویکرد درمانی

۱۰ . compassion behavior

۱۱ . compassion Imagery

۱۲ . Acceptance and commitment training

۱۳ .Acceptance

۱۴ .twohing

۱۵ .contact with present moment

۱۶ .commitment

۱۷ .values

۱ .Compassion

۲ .gilbert

۳ .simpathy

۴ .empathy

۵ .Distre

۶ .non- judgement

۷ .sensitivity

۸ .compassion

۹ . compassion reasoning

در دانش آموزان شود. گریگوری، لاج هانس و بوفارد^۵ در پژوهشی نشان دادند که آموزش گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش انعطاف پذیری روانشناختی و سلامت روانی در دانشجویان می‌شود. از طرفی یافته‌های پژوهش ورسب، لایب، مایر، هوفر و گلوستر^۶ (۳۰)، نشان داد مدل آموزش اکت باعث کاهش استرس و افزایش بهزیستی می‌شود. لازم به ذکر است که زندگی تحصیلی از مهمترین دوره‌های زندگی است که با چالش‌های بسیاری همراه می‌باشد و برخی در مقابله با آن‌ها موفق و برخی ناموفق عمل می‌کنند و افراد ناموفق معمولاً مشکلاتی در زمینه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دارند لذا برای کاهش مشکلات تحصیلی، باید از راهکارهای مناسبی از جمله آموزش شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) استفاده کرد. همچنین از یک سو اثربخشی شفقت ورزی و اکت بر متغیرهای تحصیلی کمتر بررسی شده و از سوی دیگر بیشتر پژوهش‌ها از نوع همبستگی بوده و هیچ پژوهشی به مقایسه این دو روش آموزشی نپرداخته است. بنابراین هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت و مقایسه این دو روش با یکدیگر است.

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا، تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری، همه دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم مدارس دولتی ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ بودند. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای بود. پس از تهیه لیست همه مدارس دارای پایه یازدهم، از مدارسی که حداقل دارای ۴ پایه یازدهم بودند یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از آن مدرسه نیز تعداد سه کلاس به روش تصادفی ساده انتخاب و سپس با قرعه‌کشی دو کلاس برای گروه آزمایش (یک گروه شفقت ورزی و یک گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد) و یک کلاس نیز به عنوان گروه کنترل جایگزین شدند. سپس گروه آزمایشی اول ۸ جلسه آموزش ۹۰ دقیقه‌ای شفقت ورزی بر اساس الگوی گیلبرت در طول ۲ ماه دریافت کردند که در جدول ۱، محتوای جلسات مداخله شفقت ورزی ارائه شده است. شایان ذکر است که به آزمودنی‌ها در انتهای هر جلسه تکالیف لازم داده و جلسه بعد بررسی می‌گردید.

بسیار موثر است (۱۹). برخی از این استعاره‌ها عبارتند از: انسان در چاه، مسابقه طناب‌کشی و غیره.

یکی دیگر از سرنخ‌ها در اکت، ذهن آگاهی^۱ است. ذهن آگاهی یعنی توجه به یک شی خاص به طور آگاهانه، در زمان حاضر و بدون قضاوت (۲۱) که در عرفانی‌ترین برداشت از این واژه با توجه به خاستگاه دینی آن، تلاشی در جهت اعتلای خویشتن و گذشت از خود است. به عبارت دیگر راه خلاصی از رنج دنیا، رها کردن توهمی است که ذهن از ما به عنوان خود، من و مال من و غیره ساخته است (۲۱). و نکته آخر این که توجه آگاهی مهارتی است که با تکرار و تمرین پیشرفت کرده، با گذشت زمان و تمرین‌های منظم، شخص را قادر می‌سازد تا کمتر با رویدادهای کلامی که مانع ارتباط با زمان حال می‌شوند، دچار حواس‌پرتی شود و این مسئله به نوبه خود امکان آگاهی بیشتر نسبت به دیگر مسائل موجود در محیط را فراهم می‌کند که می‌تواند رفتار فرد را تنظیم کند (۲۲). باید گفت درباره اثربخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر مسایل تحصیلی، پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده مثلاً پورعبدل (۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که درمان تمرکز بر شفقت بر بهبودی بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص موثر است ($P < .05$). یا یافته‌های پژوهشی که توسط چوب فروش و همکاران (۲۴) انجام شد نشان داد که درمان مبتنی بر شفقت خود، باعث افزایش حرمت خود کلّی اجتماعی و تحصیلی در نوجوانان شده است. در پژوهشی دیگر که توسط کارین سوزا و سیمون هاتز^۲ (۲۵) انجام شد نتایج نشان داد شفقت به خود، ارتباط زیادی با عزت نفس و خودکارآمدی دارد. آیدا العوامله^۳ (۲۶) نیز در پژوهشی نشان داد که زنان، سطح بالاتری از خود شفقت را تجربه کرده، در عملکرد تحصیلی آنان موثر بوده است. یا نتایج پژوهشی که توسط فارمر دبور^۴ (۲۷) انجام شد نشان داد مهربانی با خود منبع سالمی بوده و از ارزش بالایی برخوردار است. اسماعیلی و همکاران (۲۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که اثربخشی مداخله درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر شفقت در اضطراب اجتماعی دختران نوجوان موثر است. در سال ۱۳۹۸، احمد زاده و همکاران پس از انجام یک پژوهش و تحلیل داده‌ها به این نتیجه رسیدند آموزش پذیرش و تعهد (اکت) میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را افزایش داده است. نتایج تحقیق دوستی و همکاران (۲۹)، نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد می‌تواند باعث کاهش پرخاشگری و اعتیاد به اینترنت

جدول ۱- جلسات مداخله شفقت ورزی بر اساس الگوی گیلبرت

جلسات	محتوا
اول	آشنایی اعضای گروه با هم، بیان قوانین، بحث در مورد انگیزه تحصیلی، بیان اصول شفقت.

۴ . Farmer debborah

۵ .Gregoire . lachance & bouffard

۶ .wersebe,lieb,meyer,hofer & Gloster

۱ . mind fullness

۲ . soza & simon hats

۳ . Al- Awamleh

دوم	توضیح شفقت، چگونه می توان با شفقت بر رنج ناشی از مشکلات تحصیلی فائق آمد، تعریف مهربانی و نامهربانی، آشنایی با مغز جدید و قدیم.
سوم	ارزیابی جلسه قبل، بررسی رنج ها و نگرانی ها، شفقت به دیگران مقدمه شفقت به خود.
چهارم	ارزیابی جلسه قبل، معرفی سه رقیب شفقت: شرم، خودسرزنش گری و کمال گرایی
پنجم	ارزیابی جلسه قبل، بحث در مورد رنج ها، آموزش همدلی، فعال کردن سیستم پاراسمپاتیک
ششم	ارزیابی جلسه قبل، بررسی موانع خود شفقت ورزی، ویژگی های خود مهربان، دو سیستم دفاع و امنیت.
هفتم	ارزیابی جلسه قبل، آموزش تحمل پریشانی، بررسی مجدد سه رقیب شفقت
هشتم	پاسخ به سوالات، مرور نقشه مهربانی، جمع بندی و بررسی نظرات، نقد جلسات

گروه آزمایش دوم نیز ۸ جلسه آموزش ۹۰ دقیقه ای آموزش پذیرش و تعهد (اکت) بر اساس پروتکل هیز، استر و سال و ویلسون^۱، ۱۹۹۹ و توهی^۲، ۲۰۰۷ در طول ۲ ماه دریافت کردند. در جدول ۲ نیز

جدول ۲: محتوای جلسات مداخله پذیرش و تعهد (اکت) بر اساس پروتکل هیز، استر و سال و ویلسون و توهی

جلسات	محتوا
اول	آشنایی اعضا با هم، شرح قوانین گروه، آشنایی با رویکرد درمانی، نوشتن احساسات با دست غیر غالب با هدف شناخت احساسات و هیجانات.
دوم	تنظیم چهارچوب ارتباطی، دیدن مشکلات اعضا با عینک اکت بررسی افکاری که تولید درد و رنج می کنند، رنج های با معنا و بی معنا.
سوم	معرفی کنترل به عنوان یک مسئله ناکارآمد، تمرین ذهن آگاهی و استفاده از استعاره درخت.
چهارم	معرفی پذیرش به جای کنترل، مشاهده افکار بدون قضاوت، استعاره کشمکش.
پنجم	معرفی شش ضلعی انعطاف پذیری و تمرین آنها با تاکید بر مسایل تحصیلی.
ششم	شناسایی ارزش ها، استعاره تلویزیون، استعاره تبعیدی.
هفتم	بحث تعهد و پذیرش، تمرین اجتناب از تجربه .
هشتم	جمع بندی جلسات، پرسش و پاسخ و بررسی خودآگاهی جدید

پرسشنامه انگیزش پیشرفت^۳: این پرسشنامه توسط هرمانز^۴ (۱۹۷۰) طراحی شده است. فرم نهایی این ابزار ۲۹ گویه دارد که به صورت جملات نیمه تمام می باشد و هر گویه ۴ گزینه دارد. هر گویه با استفاده از مقیاس ۴ درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم و ۴=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. نمره ابزار با مجموع نمره گویه ها به دست می آید. لذا دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۱۶ است و نمره بالاتر به معنای انگیزه پیشرفت بیشتر می باشد. هرمانز (۱۹۷۰) برای بدست آوردن روایی ابزاری از روش اعتباریابی سازه و افتراقی استفاده کرده که همبستگی های به دست آمده در سطح ۵٪ معنادار بودند و پایایی ابزار را نیز ۸۶٪ گزارش کرد (به نقل از محمد زاده، ملایی، شهنی بیلاق و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۸۸). همچنین محمدزاده، ملایی و همکاران، (۱۳۸۸)، پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۷۶٪ گزارش کردند. نهایتاً داده ها در نرم افزار SPSS25 با روش های تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر عاملی تک متغیره و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شدند.

ابزارهایی که برای جمع آوری داده ها مورد استفاده قرار گرفت عبارت بودند از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه انگیزه پیشرفت.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان^۴ (۱۹۹۹)، طراحی شده و ۳۰ گویه دارد و با استفاده از مقیاس ۴ درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. در این مقیاس، برخی گویه ها به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (۲۸-۲۲-۲۰-۱۹-۱۵). نمره این ابزار با مجموع نمره گویه ها بدست می آید. لذا دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر به معنای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۸۲٪ گزارش کرده اند. هم چنین حاتم زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی ابزار را با روش کرونباخ ۷۵٪ گزارش کرده اند.

۴ . jinkes & morgan

۵ . Achievement motivation questionnaire

۶ .Hermanz

۱ . Hayes, strosall & Vilsone

۲ . Tohey

۳ . Academic self-efficacy questionnaire

در این مطالعه هیچ گونه افت آزمودنی اتفاق نیفتاد و تحلیل برای سه گروه انجام شد. در جدول ۳ شاخص های توصیفی متغیر ها شامل میانگین و انحراف معیار ارائه شده است.

یافته ها

جدول ۳ - شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش بر حسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه ها

متغیر ها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خودکارآمدی تحصیلی	شفقت ورزی	۷۷/۹۹	۶/۳۳	۸۸	۹/۰۹	۸۹/۱۳
	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	۷۷/۳۳	۵/۸۱	۸۸/۸۰	۶/۳۶	۹۰/۴۷
	گروه کنترل	۷۷/۱۳	۱۰/۲۳	۷۹	۱۰/۳۲	۷۸/۳۳
انگیزش پیشرفت	شفقت ورزی	۷۹/۴۷	۸/۷۸	۸۸/۹۳	۸/۴۹	۸۷/۸۷
	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	۷۹/۶۰	۸/۱۳	۸۹/۹۳	۷/۲۷	۸۸/۸۰
	گروه کنترل	۸۰/۲۰	۵/۶۸	۷۹/۱۳	۸/۵۳	۷۵/۹۳

داشته اما از پس آزمون به پیگیری تغییر چشمگیری در میانگین ها ایجاد نشده است.

در این پژوهش در راستای تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها و جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر عاملی تک متغیره و از آزمون تعقیبی بنفرونی نیز برای مقایسه بر حسب مراحل آزمون استفاده شده است.

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که در پس آزمون و پیگیری خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت آزمودنی های گروه های شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به آزمودنی های گروه کنترل، میانگین بالاتری دارند. مقایسه میانگین ها نیز نشان می دهد که در هر دو گروه شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد، میانگین نمرات از پیش آزمون به پس آزمون افزایش

جدول ۴ - آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد

گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون		پیش آزمون - پیگیری		سطح معنی داری
	اختلاف میانگین	اختلاف معنی داری	اختلاف میانگین	اختلاف معنی داری	
شفقت ورزی	-۱۰/۰۷	۰/۰۰۱	-۱۱/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹
آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۱۱/۴۷	۰/۰۰۱	-۱۳/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۲

آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P > ۰/۰۵$). پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه اصلی دوم پژوهش حاضر رد می شود. یعنی بین اثر بخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر افزایش انگیزه پیشرفت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

نتایج جدول ۴ نشان می دهد که در گروه شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P > ۰/۰۵$). پس فرضیه اول پژوهش حاضر رد می شود یعنی بین اثر بخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد. نتایج جدول ۵ نشان می دهد که در گروه شفقت ورزی و

جدول ۶ - آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه های شفقت ورزی و کنترل

گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون		پیش آزمون - پیگیری		سطح معنی داری
	اختلاف میانگین	اختلاف معنی داری	اختلاف میانگین	اختلاف معنی داری	
شفقت ورزی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۹۹
آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲

شفقت ورزی	-۱۰/۰۷	۰/۰۰۱	-۱۱/۲۰	۰/۰۰۱	-۱/۱۳	۰/۹۹
گروه کنترل	-۱/۸۷	۰/۱۵	-۱/۲۰	۰/۹۹	۰/۶۷	۰/۹۹

مشاهده نشد ($P > 0.05$). پس می توان نتیجه گرفت فرضیه فرعی اول پژوهش حاضر تایید می شود یعنی شفقت ورزی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی موثر است.

نتایج جدول ۶ نشان می دهد که در گروه شفقت ورزی از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P > 0.05$). در گروه کنترل نیز تفاوت معنی داری بر حسب مراحل آزمون

جدول ۷- آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین انگیزش پیشرفت در گروه های شفقت ورزی و کنترل

گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری
گروه ها	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
شفقت ورزی	-۹/۴۷	۰/۰۰۱	-۸/۴۰	۰/۰۱	۱/۰۷	۰/۹۹
گروه کنترل	۱/۰۷	۰/۹۹	۴/۲۷	۰/۲۵	۳/۲۰	۰/۸۴

کنترل نیز تفاوت معنی داری مشاهده نشده ($P > 0.05$). بر این اساس فرضیه فرعی دوم پژوهش حاضر تایید می شود یعنی شفقت ورزی در افزایش انگیزش پیشرفت موثر است.

نتایج جدول ۷ نشان می دهد که در گروه شفقت ورزی از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P > 0.05$). در گروه

جدول ۸: آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه های آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل

گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری
گروه ها	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۱۱/۴۷	۰/۰۰۱	-۱۳/۱۳	۰/۰۰۱	-۱/۶۷	۰/۳۲
گروه کنترل	-۱/۸۷	۰/۱۵	-۱/۲۰	۰/۹۹	۰/۶۷	۰/۹۹

نشد ($P > 0.05$). بر این اساس فرضیه فرعی سوم پژوهش حاضر تایید می شود یعنی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی موثر است.

نتایج جدول ۸ نشان می دهد در گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P < 0.05$). در گروه کنترل نیز تفاوت معنی داری مشاهده

جدول ۹: آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین انگیزش پیشرفت در گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل

گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری
گروه ها	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۱۰/۳۳	۰/۰۰۱	-۹/۲۰	۰/۰۰۵	۱/۱۳	۰/۹۹
گروه کنترل	۱/۰۷	۰/۹۹	۴/۲۷	۰/۲۵	۳/۲۰	۰/۸۴

نشد ($P < 0.001$). اما از پس آزمون به پیگیری تغییر معنی داری مشاهده نمی شود ($P > 0.05$). در گروه کنترل نیز تفاوت معنی داری مشاهده نشد ($P > 0.05$). بر این اساس فرضیه فرعی چهارم پژوهش حاضر

نتایج جدول ۹ نشان می دهد که در گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری، میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معنی داری وجود دارد

مثل شادبودن، خوش بینی و انگیزه های تحصیلی بالاتر را کسب نمایند. از طرفی تجربه در لحظه بودن یا مایندفولنس، باعث می شود یادگیرندگان نسبت به درد و رنج و غم ناشی از مسائل و مشکلات تحصیلی آگاه شده، بدون قضاوت و سرزنش خود و با افزایش همدلی، نسبت به خود، شفیق و مهربان بوده، با انگیزه تحصیلی بیشتری مسیر کسب دانش را طی نمایند.

همچنین بر طبق نتایج به دست آمده باید گفت روش اکت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی شده که از جهاتی با نتایج پژوهش های گل محمدیان و همکاران (۱۷)، احمد زاده و همکاران (۳۱) و ورسب، لایب، مایر، هوفر و گلوستر (۳۰) همسو بود. و در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی باید گفت از جایی که در اکت بیشتر بر پذیرش درد و رنج و نگرانی تاکید می شود تا مقابله با آنها، لذا در افزایش انعطاف پذیری روانشناختی دانش آموزان موثر واقع می شود و از جایی که در اکت با آموزش مفاهیمی مثل نام هم جوشی، اقدام متعهدانه، توجه به ارزش ها و افزایش انعطاف پذیری روانشناختی روبرو هستیم، به دانش آموزانی که بنوعی دچار مشکلات تحصیلی، کاهش اعتماد به نفس و خود باوری شده اند کمک می کند تا با پذیرش رنج و ناراحتی ناشی از این مشکلات در راستای افزایش خودکارآمدی تحصیلی شان اقدام نمایند.

نهایتاً نتایج پژوهش که به دنبال اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر افزایش انگیزش پیشرفت بود نشان دادند روش اکت باعث افزایش انگیزش پیشرفت شده، از جهاتی با نتایج پژوهش های صمدی، حسن زاده و دوستی، کیان، رستمی، موسوی، مقبولی و فکور و گریگوری، لاج هانس و بوفارد (۳۲) همسو بود که در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر افزایش انگیزش پیشرفت باید گفت دانش آموزانی که بنوعی دچار مشکلات تحصیلی از قبیل افت تحصیلی یا کاهش انگیزه های تحصیلی می شوند نسبت به مسائل آموزشی بی تفاوت شده، با میل و رغبت پایینی در کلاسها حضور یافته، زمانی بدنال ترک تحصیل نیز هستند و از جایی که معمولاً عملکرد این دانش آموزان توسط والدین یا دبیران بنوعی زیر سوال رفته، رنجش، دلخوری، استرس و خشم را در آن ها شعله ور می کند، آموزش اکت می تواند با استفاده از راهبردهایی مثل پذیرش این نگرانی ها و استرس ها، نوشتن و بررسی ارزش هایی مثل ارزش تحصیل و نقش آن در زندگی آینده و نهایتاً با استفاده از استعاره هایی مثل استعاره درخت و تلویزیون و افزایش ذهن آگاهی و انجام تمرینات لازم در این راستا، به تدریج طعم موفقیت را به آنها چشاند، انگیزش پیشرفت بیشتری را در آن ها موجب می شود.

نتیجه گیری کلی حاصل از این پژوهش نشان داد که هر دو روش آموزش شفقت ورزی و اکت بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان پسر موثر بودند. مهمترین محدودیت های این پژوهش، استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی، محدود بودن جامعه پژوهش به دانش آموزان پسر پایه یازدهم و عدم بررسی اثربخشی نتایج در بلندمدت بود. در نتیجه توصیه می شود در پژوهش های آتی در صورت امکان از مصاحبه با ساختار برای جمع آوری داده ها

تایید می شود بدین معنی که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در افزایش انگیزش پیشرفت موثر است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی شفقت ورزی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت انجام شد که در این قسمت به تفکیک به بررسی و تبیین نتایج به دست آمده پرداخته شده است.

نتایج به دست آمده در مقایسه اثربخشی دو روش شفقت و اکت در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت نشان دادند هر چند هر دو روش مورد مطالعه بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت اثربخش بودند ولی تفاوت معنی داری بین این دو روش از لحاظ اثربخشی وجود نداشت. هیچ پژوهشی درباره مقایسه اثر بخشی این دو روش در گذشته انجام نشده بود. عدم تفاوت معنی دار بین روش های مذکور می تواند به این علت باشد که برخی محتوای آموزشی در شفقت و اکت یا شبیه هم بوده یا دقیقاً یکی هستند و در جاهایی با هم، هم پوشانی دارند مثلاً مفاهیمی مثل همدلی، قضاوت نکردن خود، همدردی، مراقبت از بهزیستی، کیفیت زندگی، ذهن آگاهی یا مایندفولنس بودن به نوعی در هر دو دیده می شود و به طور خلاصه باید گفت که شفقت و اکت دو روش آموزش مکمل بوده و برخاسته از موج سوم روان درمانی هستند.

همچنین نتایج پژوهش که به دنبال اثربخشی روش شفقت ورزی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی بود نشان داد که روش شفقت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی شده، این یافته از جهاتی با نتایج پژوهش های اطهری و همکاران، صابریان و طباطبایی و کارین سوزا و سیمون هاتز و آیدا العوامله همسو بود. در تبیین اثربخشی شفقت بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی می توان گفت آموزش شفقت باعث افزایش علاقه دانش آموزان به تحصیل و افزایش توان و انگیزه تحصیلی شده، شرایط بهتری را برای انجام تکالیف فراهم می آورد. بنابراین دانش آموزان دارای شفقت بالاتر، علاقه و پشتکار بیشتر و بالاتری را تجربه می کنند به عبارتی دانش آموزانی که به علت افت یا کاهش انگیزه های تحصیلی، احساس شرم داشته، خودسرزنشگری و خود انتقادگری بالایی را تجربه می کنند خودشفقت یا خود مهربانی آنها به شدت تحت تاثیر قرار گرفته، با تجارب نامطلوب روانشناختی مثل اضطراب و کاهش شدید اعتماد به نفس دست و پنجه نرم می کنند لذا آموزش شفقت به خود و دیگران باعث افزایش رغبت و توانمندی های آنها از طرفی و کاهش احساس شرم و خودسرزنشگری از طرف دیگر شده و به دنبال آن خودکارآمدی آنها شامل پذیرش توانمندی ها، اقناع کلامی و خود نظم دهی افزایش می یابد.

از طرفی نتایج به دست آمده در مورد اثربخشی روش شفقت ورزی بر افزایش انگیزش پیشرفت نشان دادند روش شفقت باعث افزایش انگیزش پیشرفت شده که از جهاتی با نتایج پژوهش های صابریان و طباطبایی، خلیج زاده و همکاران و فارمرد بورا همسو بود. در تبیین اثربخشی شفقت ورزی بر افزایش انگیزش پیشرفت می توان گفت آموزش شفقت باعث می شود دانش آموزان، حرمت خود بالایی را تجربه کرده، به دنبال آن شاخص های بهزیستی روانشناختی بیشتری

6. Yangin, Ersanl, c.(2015). The relationship between student's academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Journal of spcial and behavioral science*, 199,472-478.
7. Kloco kova, D.,& Munk, M.(2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study. *Journal of social and behavioral sciences*, 15,993-997.
8. Rezaei, Ali Mohammad, Jahan, Faezeh and Rahimi, Masoumeh, (2015). Academic performance: The role of achievement goals and achievement motivation. *Journal of Educational Psychology* 12 (42), 159.
9. Ishihara, T.morita, N.Nakajima,T. Kita,k.& yamatsu, k.(2018). Modeling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in japnese school children: moderation by gender. *Physiology & behavior*, 194,66-72.
10. Henry, john,w.& campbell, c.r.(1999). gender diffevent in self-attributions relationship of gender to attributional consisteney, style, and expectation for performance in a college course. *Six roles: a journal of researehe*, v:41, n,112, p:95-104
11. Nef, Christine, (1399). *Self-compassion*, translated by Elham Mousavian, Tehran, second edition - Arjmand Publications.
12. Taherpour, Maryam, (2016) *The effectiveness of compassion-focused therapy on restrictive eating disorder*, M.Sc. Thesis, University of Kurdistan.
13. Gilbert, p.(2005). *Compassion: conceptualization, Research and use in psychotherapy*. New york: Routledge publication.
14. Colts, Russell, Bennett Levy, James, Irons, Chris, (1400), *Compassion for Compassion Therapist*, translated by Javad

استفاده شود. پیشنهاد دیگر، انجام این پژوهش بر روی دانش آموزان دختر پایه یازدهم و حتی سایر دانش آموزان و دانشجویان می باشد. هم چنین توصیه می شود که تاثیر شفقت ورزشی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد با سایر روش های آموزشی مثل سرزندگی تحصیلی، تنظیم هیجان و غیره مقایسه گردد و از جایی که نتایج مطالعه حاضر حاکی از تاثیر آموزش شفقت ورزشی و اکت بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان پسر بود لذا توصیه می گردد مشاوران مدارس در صورت تبحر، این روش ها را به دانش آموزان دارای مشکلات تحصیلی آموزش دهند. پیشنهاد دیگر به معلمان، مدیران و معاونان مدارس در راستای شناسایی دانش آموزان دارای مشکلات تحصیلی و ارجاع آنها به مراکز مشاوره جهت دریافت آموزش شفقت و اکت می باشد. هم چنین به مسئولان و برنامه ریزان دوره های ضمن خدمت و برنامه ریزان محتواهای آموزشی دانشگاه فرهنگیان توصیه می شود این دو روش آموزشی را به عنوان سرفصل هایی مثلاً در درس روانشناسی تربیتی قرار دهند تا دانشجو معلمان با توانمندی های بیشتری بعد از فارغ التحصیلی اقدام به آموزش نمایند.

References

1. Azarian, Reza (1399). Comparison of the effectiveness of academic vitality and emotion regulation on academic self-efficacy, academic meaning, academic adjustment and achievement motivation. Ph.D. Thesis. Islamic Azad University, Bojnourd Branch.
2. Kocaj, A.kuhl, p.janson, M. Pant, H.A& stanat.p.(2017). educational placement and achievement motivation of students withe special educational need. *Contemporary educational psychology*, 55,66-83.
3. Liu, G.& Hung, p.(2019). benficial effects of self-affirmation on motivation and performanc reduced in students hungry for others approval. *Contemporary educational psychology* 56,1-13.
4. Bandura,A.(1997). *Self-efficacy:the exercise of control*. New york: Freeman.
5. Lau, c, kitsantas,A, Miller, A.D & Rodgers, E.B.D.(2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programe students. *Social psychology of education*, 21(3), 603-620.

of students with special learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, (9), 32.

24. Choobforosh, Azadeh, Saeed Manesh, Mohsen and Hakimi, Abolfazl (197), The effectiveness of self-compassion-based therapy on the self-esteem components of adolescents with obsessive-compulsive behavior, *Journal of Disability Studies*, 26 (9).

25. Karine, L. & Simon, H. (2016). Self-compassion in relation to self-esteem, self-efficacy and demographical aspects, *paidia* 26(64). <http://doi.org/1500/1982>.

26. Al-Awamleh, Aida. (2020). The relationship between self-compassion and academic achievement for science students. *an appl sport. Sci.* &(2)URL: http://aossjournal.com/article_1_823_en.html

27. Farmer Debora. K. (2019). how self-compassion supports academic motivation and emotional wellness. *Istok sky*. Next. www.kged.org.translate.googleusercontent.com/shift/52854

28. Esmaili, Leila, Amiri, Sholeh, Abedi, Mohammad Reza and Molavi, Hossein (2016), The effectiveness of acceptance and commitment therapy based on compassion on social anxiety in adolescent girls, *Quarterly Journal of Clinical Psychology*, Allameh Tabatabai Faculty, 8 (30), 138 - 117.

29. Friendship, Peyman, Gholami, Sahar and Torabian, Sahar Sadat. (۱۳۹۵). The effectiveness of acceptance-based therapy and reducing aggression in students with Internet addiction, *Journal of Health and Care*, 18 (1).

30. Wersebe, H. Lieb, R., Meyer, A. H. fer, A., & G, loster. T. (2018). The link between stress, well-bing, and psychological flexibility during an acceptance and commitment therapy self-help intervention, *international journal of clinical and health psychology*, vol. 18.60-68.

Khalatbari et al., First Edition, Tehran, Danjeh Publishing.

15. Gilbert, Paul, (2010), *Compassion-focused therapy, positive translation and grace* (1397), Tehran, second edition of Ibn Sina Publications.

16. Hayes, s .c., luoma, j .B., Bond, F.w, Masud, A., Rlillis, J. (2006). *Acceptance and commitment therapy, model, processes, and outcoms*, *Behavior Resereh and therapy* 44, 1-25.

17. Golmohammadian, Mohsen, Rashidi, Alireza and Parvaneh, Azar, (2016), The effectiveness of acceptance and commitment education on cognitive regulation of emotion and self-efficacy beliefs in female students, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Allameh Tabatabai University, (47) 23-1.

18. ICT, Giovanni, (1952) *Welfare therapy, treatment protocol and clinical applications*, translated by Hamid Nejat (1397), *Mashhad Farangizesh*, 11-7.

19. Mamizadeh, Mohammad, (2016), The effectiveness of acceptance and commitment based therapy (ACT) on adjusting marital expectations and improving the psychological capital of married men, *Master Thesis*, Ferdowsi University of Mashhad.

20. Kabat zinn, j. (1990). *Full catastrophe Living susing the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New york: Delacort.

21. Mohammadkhani, Parvaneh, Khanipour, Hamid, (2012). *Therapies based on the presence of mind*, Tehran, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences Publications.

22. Bach, Patricia and Moran, Daniel J. (2017), *Act in Action*, translated by Sara Kamali and Niloufar Kian Rad, second edition, Tehran, Arjmand Publications.

23. Pourabdol, Saeed (1398), The effectiveness of compassion-focused therapy on improving the social well-being

31. Ahmadzadeh, Motahara, Princhi, Mahdieh, Moghaddasi, Elham and Hashemi, Shaghayegh. (1398). A Study of Acceptance and Commitment Education (ACT) on Students' Academic Vitality, Fifth National Conference on Recent Innovations in Psychology, Applications and Empowerment Focusing on Psychotherapy.
32. Gregoire, S.Lachance, L & Bouffard, T. (2017). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university student: A multisite randomized controlled trial. Article in press, beth-00753, no of pages 13: 4c.uww.scienc direct.com.