
اثر بخشی آموزش مهربانی به خود بر
بدتنظیمی هیجانی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان
دختر خودآسیب‌رسان

سیده هائده کریمی یوسفی^۱، عباس ابوالقاسمی^{۲*}، سید
موسی کافی^۳ و عباسعلی حسین خانزاده^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر خودآسیب‌رسان بود. این پژوهش شبه‌آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر خودآسیب‌رسان در پایه یازدهم رشت در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش ۳۵ دانش‌آموز دختر خودآسیب‌رسان بود که به صورت تصادفی در دو گروه (۱۸ نفر گروه آموزش مهربانی به خود و ۱۷ نفر گروه کنترل) گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه خودآسیب‌رسان، مصاحبه بالینی ساختار یافته بر اساس DSM-V، پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی استفاده شد. گروه آزمایش، آموزش مهربانی به خود را در هشت جلسه و گروه کنترل، آموزش نما را دریافت کردند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که آموزش مهربانی به خود در کاهش بدتنظیمی هیجانی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان تأثیر دارد. این یافته‌ها بیان می‌کند که آموزش مهربانی به خود می‌تواند به عنوان تعدیل‌کننده خودآسیب‌رسانی و بهبود مشکلات هیجانی دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان در قالب یک بسته آموزشی مکمل استفاده شود.

کلید واژه‌ها: بدتنظیمی هیجانی، خودآسیب‌رسان، فرسودگی تحصیلی، مهربانی به خود

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
karimihadeh@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
abolghasemi_44@yahoo.com

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
mosakafie@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
khanzadehabbas@guilan.ac.ir

DOI: 10.22051/PSY.2021.31329.2230

https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_5307.html

مقدمه

زندگی تحصیلی پراهمیت‌ترین بعد زندگی دانش‌آموزان است که بر سایر ابعاد زندگی آن‌ها تأثیر بسیاری دارد. در این میان ممکن است مسائل و مشکلاتی برای دانش‌آموزان ایجاد شود که از جمله می‌توان به رفتار خودآسیب‌رسان^۱ اشاره کرد. رفتار خودآسیب‌رسان شامل رفتارهایی است که به صورت آگاهانه، مستقیم و بدون قصد مردن توسط خود فرد، با هدف آسیب به بافت‌های بدن انجام می‌شوند (چمبرلین، ردن و گرنت^۲، ۲۰۱۷). شیوع رفتار خودآسیب‌رسان در دوران نوجوانی بیشتر از سایر دوره‌های زندگی است. کراو، تاوسند، میلر و گرینیر^۳ (۲۰۲۰) شیوع خودآسیب‌رسانی در دانش‌آموزان را ۵/۰۵ و در ایران هادی‌زاده‌نوحدانی (۱۳۹۸) آن را ۱۰ درصد گزارش کردند.

این موضوع که چرا برخی از نوجوانان برای کنترل هیجانات خود دست به خودآسیب‌رسانی می‌زنند دقیقاً مشخص نیست، اما نقش نقایص تنظیم هیجانی در آغاز و استمرار رفتارهای خودآسیب‌رسان نیز تأیید شده است (بررتون و مک‌گلینچی^۴، ۲۰۱۹). بدتنظیمی هیجانی، راهبردهای ناسازگارانه در واکنش به تجارب و حالات هیجانی افراد تعریف می‌شود (پولوک، مک‌کابی، سوتهارد و زیگلر-هیل^۵، ۲۰۱۶). تحقیقات نشان می‌دهد که مؤلفه‌های بدتنظیمی هیجان با افزایش خطر خودآسیب‌رسانی ارتباط معناداری دارند (یو، رن، ژانگ، وو^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین سورگی، آمرمن، چونگ، فالگرن^۷ و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که مشکلات در تنظیم هیجان با خودزنی در حال حاضر و خودزنی با سابقه طولانی ارتباط زیادی دارد.

مطالعات نشان می‌دهد که فشارهای مرتبط با عملکرد در مدرسه می‌تواند خودآسیب‌رسانی در دانش‌آموزان را تشدید کند (ایوانز و هارل^۸، ۲۰۱۶). بنابراین، فرسودگی تحصیلی یکی از

-
1. self-harm
 2. Chamberlain, Redden and Grant
 3. Crowe, Townsend, Miller and Grenyer
 4. Brereton and McGlinchey
 5. Pollock, McCabe, Southard and Zeigler-Hill
 6. You, Ren, Zhang and Wu
 7. Sorgi, Ammerman, Cheung and Fahlgren
 8. Evans and Hurrell

متغیرهایی است که امکان دارد باعث تداوم رفتار خودآسیب‌رسان در دانش‌آموزان شود (فوسالی، المپیا و گلدمن^۱، ۲۰۱۹). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول‌شده است؛ و منظور از فرسودگی تحصیلی احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن حس بدبینانه و عدم علاقه به تکالیف درسی و احساس نداشتن شایستگی است (لی و لی^۲، ۲۰۱۸). نتایج تحقیقات نیز بیان‌کننده این امر است که فرسودگی به طور بالقوه با خودآسیب‌رسانی همراه است (جانکو و اسمدز^۳، ۲۰۱۹) و فشار، استرس و اضطراب تحصیلی نیز موجب اقدام به خودآسیب‌رسانی در دانش‌آموزان می‌شود (لی، ژنگ، تاکر و ژو^۴ و همکاران، ۲۰۱۹).

به‌رغم وجود روش‌های متنوع روانی-اجتماعی برای درمان رفتارهای خودآسیب‌رسان، فراتحلیل‌ها نشان داده است که شواهد ضعیفی حتی برای تأثیر مثبت اندک این‌درمان‌ها برای کاهش رفتار خودآسیب‌رسان وجود دارد (پادماناتان، هال، موران، جونز^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). از میان مداخلات روان‌شناختی مختلف که برای خودآسیب‌رسانی مطرح هستند، آموزش مهربانی‌به‌خود^۶ مداخله‌ای است که تاکنون پژوهشگران به آن توجه نکرده‌اند، مهربانی‌به‌خود تمایلی به مهربانانه رفتار کردن با خود است که در رویارویی با ناکفایتی‌ها از طریق خودگویی مثبت و تسکین‌دهنده به‌کار گرفته می‌شود. در واقع پیشنهاد صلحی حاوی صمیمیت، مهربانی و دلسوزی از درون فرد به خودش است که التیام واقعی را امکان‌پذیر می‌کند (میسون-جان و گراوز^۷، ۲۰۱۵).

در خصوص اثربخشی آموزش مهربانی‌به‌خود بر بدتنظیمی هیجان، فاینلای-جونز^۸ (۲۰۱۷) نشان داد که مداخلات مربوط به شفقت به خود^۹ با مکانیسم‌های کلیدی مدل تنظیم هیجان نظیر

1. Phosaly, Olympia and Goldman
2. Lee and Lee
3. Janko and Smeds
4. Li, Zheng, Tucker and Xu
5. Padmanathan, Hall, Moran and Jones
6. self-kindness training
7. Mason-John and Groves
8. Finlay-Jones
9. self-compassion

۴۴ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

تجارب عاطفی، ظرفیت‌های تنظیم هیجان و تمایل به گسترش دادن راهبردهای تنظیم هیجان مرتبط است. ترامپتر، دی‌کلین و بولمیجر^۱ (۲۰۱۷) در تحقیقی نشان دادند که شفقت به خود به عنوان یک استراتژی برای تنظیم هیجان عمل کرده و در برابر فعال‌سازی طرحواره‌های مربوط به آسیب‌شناسی روانی از فرد محافظت می‌کند. قدرتی‌ترابی، نجات، تونزنده‌جانی، ثمری و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که درمان متمرکز بر شفقت به خود در افزایش تنظیم شناختی هیجان مصرف‌کنندگان مواد مخدر مؤثر است.

در خصوص تأثیر آموزش مهربانی به خود بر فرسودگی تحصیلی برخی مطالعات نشان می‌دهند که با آموزش شفقت به خود، می‌توان استرس تحصیلی را کاهش داد (ارچ، لندی و براون^۲، ۲۰۱۶). مطالعات دیگر رابطه منفی بین شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی از جمله بی‌علاقگی تحصیلی را نشان دادند (فانگ و لوی^۳، ۲۰۱۶). در پژوهش مایکل و بارنت^۴ (۲۰۱۶) نیز مشخص شد که شفقت به خود در رابطه بین خودشیفتگی و فرسودگی تحصیلی نقش حفاظتی ایفا می‌کند و باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

با توجه به ارتباط بدتنظیمی هیجان و فرسودگی تحصیلی با رفتارهای خودآسیب‌رسان، اثربخشی آموزش مهربانی به خود به طور غیرمستقیم و در چند پژوهش محدود، شیوع بالای خودآسیب‌رسانی در نوجوانان ایرانی، عدم استفاده از نمونه دانش‌آموز و مشخص نبودن اثربخشی آموزش مهربانی به خود، لازم است از این آموزش استفاده شود تا فواید و محدودیت‌های استفاده از آن بر دانش‌آموزان دارای رفتارهای خودآسیب‌رسان مشخص شود. لذا، هدف مطالعه حاضر اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجان و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر خودآسیب‌رسان است. فرضیه‌های مطالعه حاضر به صورت زیر است:

- آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان دختر خودآسیب‌رسان تأثیر دارد.

- آموزش مهربانی به خود بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر خودآسیب‌رسان تأثیر

دارد.

1. Trompetter, de Kleine and Bohlmeijer
2. Arch, Landy and Brown
3. Fong and Loi
4. Michael and Barnett

روش

طرح پژوهشی شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم رشت در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که جمعیت آن‌ها بالغ بر ۵۳۵۱ نفر است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تمامی دانش‌آموزان پایه یازدهم دبیرستان‌های پروین اعتصامی، صنایع شیمیایی، ناصر اسماعیل‌پور و اروندرود به تعداد ۳۴۷ نفر با استفاده از پرسشنامه خودآسیب‌رسانی بررسی شدند و ۱۱۸ نفر از دانش‌آموزانی انتخاب شدند که نمره برش ۵ یا بیشتر به دست آورده بودند. سپس این دانش‌آموزان مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند و بعد از خارج کردن پرسشنامه‌های ناقص، به ۱۱۱ نفر کاهش یافتند و از میان آن‌ها ۴۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند که ۲۰ نفر در گروه آموزش مهربانی به خود و ۲۰ نفر در گروه آموزش‌نما به صورت تصادفی گمارده شدند. ضمناً در گروه آموزش مهربانی به خود ۲ نفر و در گروه آموزش‌نما ۳ نفر از نمونه خارج شدند. بنابراین، ۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۷ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش مهربانی به خود و گروه کنترل ۴ جلسه به صورت آموزش‌نما دریافت کردند. ملاک‌های ورود عبارت بود از فاقد تشخیص اختلال‌های سایکوتیک، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، فقدان بیماری جسمی مزمن و رضایت داوطلبانه دانش‌آموز. همچنین غیبت بیش از سه جلسه در برنامه‌های آموزشی، طلاق والدین و دریافت همزمان مداخلات روان‌پزشکی و روان‌شناختی از ملاک‌های خروج پژوهش حاضر بود. ابزارهای این پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه خودآسیب‌رسان^۱: پرسشنامه خودآسیب‌رسان را سانسون، ویدرمن و سانسون^۲ (۱۹۹۸) طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۲۲ گویه است که به صورت بلی (۱) و خیر (۰) پاسخ داده می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۰-۲۲ نقطه برش ۵ یا بیشتر است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ و روایی همزمان با پرسشنامه تجدیدنظرشده تشخیصی شخصیت^۳ ۰/۵۷ گزارش شده است (سانسون و همکاران، ۱۹۹۸). در ایران طاهباز حسین‌زاده،

1. Self-Harm Inventory
2. Sansone, Wiederman and Sansone
3. Personality Diagnostic Questionnaire-Revised

۴۶ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

قربانی و نبوی (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۴ و اعتبار همگرایی آن را مناسب گزارش کردند. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

مصاحبه بالینی ساختاریافته براساس DSM-V^۱: در این پژوهش از مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس DSM-V استفاده شد. مصاحبه بالینی ساختاریافته براساس DSM-V برای تشخیص‌گذاری اختلال‌های عمده روان‌شناختی به کار می‌رود و بیش از هر مصاحبه تشخیصی معیارشده دیگری در بررسی‌های روان‌پزشکی به کار رفته است. روایی محتوایی و پایایی آن توسط متخصصان و صاحب‌نظران تأیید شده است (ناسبوم^۲، ۲۰۱۳؛ ترجمه رضاعی و فروغی، ۱۳۹۳).

پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان^۳: این پرسشنامه را ویکتور و کلونسکی^۴ (۲۰۱۶) بر اساس پرسشنامه ۳۶ گویه‌ای دشواری در تنظیم هیجان گراتز و رومر^۵ (۲۰۰۴) طراحی شده است و دارای ۱۸ گویه و ۶ خرده‌مقیاس است که در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای (۱=خیلی به ندرت تا ۵=تقریباً همیشه) و دامنه نمرات آن ۱۸-۹۰ است. خرده‌مقیاس‌ها عبارت‌اند از: فقدان آگاهی هیجانی^۶، عدم وضوح هیجانی^۷، دشواری در انجام رفتار هدفمند^۸، دشواری در کنترل تکانه^۹، عدم‌پذیرش پاسخ‌های هیجانی^{۱۰} و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی^{۱۱} است. ویکتور و کلونسکی (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۱ و روایی همزمان را با دشواری در تنظیم هیجان مثبت و منفی به ترتیب ۰/۲۱ و ۰/۲۶ گزارش کردند. در ایران کرمانی مامازندی و طالع‌پسند (۱۳۹۷) نسخه ۳۶ سؤالی این پرسشنامه را هنجاریابی کردند و روایی همگرایی پرسشنامه مذکور را با پرسشنامه خشم چندبعدی^{۱۲}

1. Structured clinical interview based on DSM-V
2. Nussbaum
3. Difficulties in Emotion Regulation Scale
4. Victor and Klonsky
5. Gratz and Roemer
6. lack of emotional awareness
7. lack of emotional clarity
8. difficulties engaging in goal-directed behavior
9. impulse control difficulties
10. nonacceptance of emotional responses
11. limited access to emotion regulation strategies
12. The Multidimensional Anger Inventory

مرتبط دانستند و ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل کلی دشواری در تنظیم هیجان و خرده‌مقیاس‌های فقدان آگاهی هیجانی، عدم‌وضوح هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم‌هیجانی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۶، ۰/۶۳، ۰/۷۴، ۰/۶۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۳ گزارش کردند. همچنین در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را سالملا-آرو، کیرو، لسکین و نورمی^۲ (۲۰۰۹) بر اساس مقیاس فرسودگی برگن ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه و ۳ خرده‌مقیاس است که بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (۰=هرگز تا ۶=همیشه) پاسخ داده می‌شود و دامنه نمرات بین ۰-۹۰ است. خرده‌مقیاس‌ها عبارت‌اند از: خستگی هیجانی^۳، بدبینی^۴ و کاهش کارایی حرفه‌ای^۵ است. سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۸ و روایی همزمان با مقیاس اشتیاق به مدرسه و پرسشنامه افسردگی بک را به ترتیب ۰/۳۰- و ۰/۶۰ گزارش کردند. در ایران نیز عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۱۳۹۵) این پرسشنامه را هنجاریابی کرده و روایی همزمان را با پرسشنامه انگیزش یادگیری ۰/۶۲ و ضریب آلفای کرونباخ عامل کلی فرسودگی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش کارایی حرفه‌ای را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۶۵ گزارش کردند. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ و ۰/۹۰ بدست آمد.

روش‌های مداخله

الف) آموزش مهربانی به خود: برنامه آموزش رفتار مهربانی^۶ (KBT) با هدف کمک به رشد رفتار مهربانی به عنوان مکملی برای رویکردهای ذهن آگاهی تدوین شده است که شامل سه گام اصلی رویکردهای ذهن آگاهی است: گسترش آگاهی، یادگیری پذیرش و قبول تجارب

1. Academic Burnout Inventory
2. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi
3. emotional exhaustion
4. cynicism
5. reduced professional efficacy
6. Kindness Behaviour Training (KBT)

۴۸ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

مشکل‌زا و انتخاب‌های معقول بر مبنای آگاهی رشدیافته (میسون-جان و گراوز، ۲۰۱۵). دوره‌ی KBT شامل دو جلسه ذهن آگاهی و شش جلسه متمرکز بر مهربانی بوده و یک جلسه تمرین دوباره تن آرامی با ذهن آگاهی است که این گام‌ها به طور هفتگی به مدت ۷۵ دقیقه به صورت گروهی برای گروه آزمایش ارائه می‌شود:

جدول ۱: خلاصه جلسات مهربانی به خود (میسون-جان و گراوز، ۲۰۱۵)

جلسه	هدف	محتوا	تغییر رفتار مورد انتظار	تکلیف
اول	پذیرش وجود رنج در زندگی	رنج‌های ناشی از خودآسیب‌رسانی، چهار یادآور معنابخش	تن آرامی یاد گرفته شده و مواجهه با رنج‌های شخصی و پذیرش آن‌ها	استفاده از تنفس سه دقیقه‌ای و تن آرامی روزانه
دوم	کسب آگاهی در مورد نحوه برخورد با رنج‌ها	چهار شیوه اصلی در برخورد با رنج‌ها و وسوسه به عنوان عاملی رنج‌زا	آگاهی از وسوسه‌ها و انعکاس چرایی رنج اضافی ساختن از آن‌ها	بازبینی افکار و یادداشت‌برداری، تن آرامی مهربانانه
سوم	پذیرش ناپایداری به منظور درک پایان یافتن رنج‌ها	باور ناپایداری مشکلات و خودآسیب‌رسانی، توانایی تغییر فردی	توجه به تغییرات کوچک، یادآوری تغییرات افکار و خلق‌ها	مشاهده عکس‌های قدیمی - تهیه دورنمای زندگی با توجه به پدیده ناپایداری
چهارم	بصیرت به نیاز به تغییر و بازیابی	سازه مهربانی در مواجهه با افکار و هیجانات، احساس همدلی نسبت به خود	قدردانی و پذیرش خود	مقایسه مزایا و هزینه‌های خودآسیب‌رسانی، تهیه فهرست مهربانی، تمرین قدردانی
پنجم	درک رابطه افکار و هیجانات و رفتار	پنج قاعده تغییر، سه مرحله پذیرش گذشته و رفتارهای بی‌فایده کنونی	درک رابطه رفتار و پیامدها و روند سلسله‌وار کلام،	تمرین اعتراف به اشتباهات با همدلی
ششم	قراردادن ارزش‌های مثبت در محوریت زندگی	کشف ارزش‌های درونی فرد	شناسایی ارزش‌های درونی فرد	تهیه لیستی از ارزش‌های درونی فرد
هفتم	قراردادن بازیابی در مرکزیت زندگی	مهربانی به خود با درخواست کمک، پنج مانع اصلی بازیابی و درمان	انجام مهربانی‌باخود و نگهداری حالات یاری‌گر روانی	تمرین و نوشتن موانع، تمرین تن آرامی و تنفس پس از لغزش
هشتم	ماندن در مسیر درمان	مرور گام‌های پیشین، بررسی عناصر آموزشی مفید، اعلام پایان جلسات	توانایی در کاربرد تکنیک‌های آموزش داده شده در مواقع دشوار	تکرار تمامی تمرین‌های موثر

ب) آموزش‌نما: آموزش‌نما در این پژوهش با توجه به دستورالعمل‌های مؤسسه ملی سلامت و مراقبت‌های ویژه^۱ (۲۰۰۴) طراحی شده است. محتوای این جلسات صرفاً شامل بررسی‌های روان‌شناختی، بررسی‌های خودآسیبی، نگرانی‌ها، روان‌شناختی و میزان تکرار خودآسیبی بود و هیچ‌گونه پیشنهاد، راهکار یا توصیه‌ای به دانش‌آموزان ارائه نشد. همچنین به دلیل جلوگیری از سوگیری، در چهار جلسه ۳۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی ارائه شد.

جدول ۲: خلاصه جلسات آموزش‌نما

جلسه	هدف	محتوا
اول	بررسی خودآسیبی	شروع، تداوم، اهداف و پیامدهای خودآسیبی
دوم	بررسی نگرانی‌ها	دغدغه‌های روانی، تحصیلی و اجتماعی فرد قبل و بعد از خودآسیبی
سوم	بررسی روان‌شناختی	تجارب هیجانی و خلق فرد قبل و بعد از خودآسیبی
چهارم	بررسی میزان خودآسیبی	میزان تکرار خودآسیبی از زمان شروع آن

یافته‌ها

میانگین و (انحراف معیار) سنی گروه‌های آموزش‌مهربانی‌به‌خود و آموزش‌نما به ترتیب $16/89 \pm 0/47$ و $16/94 \pm 0/66$ است.

۵۰ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

جدول ۳: شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها به تفکیک گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون M±SD	پس‌آزمون M±SD	متغیر	گروه	پیش‌آزمون M±SD	پس‌آزمون M±SD
خستگی هیجانی	مهربانی به خود	۱۶/۷۲±۶/۶۴	۱۰/۲۲±۵/۶۲	دشواری در انجام	مهربانی به خود	۱۰/۳۹±۳/۱۶	۶/۹۴±۳/۵۶
	آموزش نما	۱۶/۱۲±۴/۷۸	۱۶/۰۶±۵/۹۵	رفتار هدفمند	آموزش نما	۱۰/۰۶±۳/۹۴	۱۰/۷۶±۳/۷۸
بدبینی	مهربانی به خود	۸/۸۹±۵/۸۱	۶/۲۸±۴/۷۴	دشواری در	مهربانی به خود	۹/۲۲±۴/۲۶	۷/۰۶±۳/۵۴
	آموزش نما	۸/۳۵±۴/۳۳	۹/۷۱±۴/۷۲	کنترل تکانه	آموزش نما	۱۰/۸۲±۳/۴۵	۱۰/۱۸±۳/۳۹
کاهش کارایی حرفه‌ای	مهربانی به خود	۱۱/۱۷±۷/۲۸	۸/۱۱±۵/۸۶	عدم پذیرش	مهربانی به خود	۸/۰۶±۳/۶۹	۵/۲۸±۲/۰۸
	آموزش نما	۱۲/۵۳±۷/۴۳	۱۳/۵۳±۷/۳۶	پاسخ‌های هیجانی	آموزش نما	۷/۲۹±۳/۵۸	۷/۵۳±۳/۴۱
فرسودگی تحصیلی (نمره کل)	مهربانی به خود	۳۶/۷۸±۱۵/۹۵	۲۴/۸۹±۱۱/۴۳	به راهبردهای تنظیم هیجانی	مهربانی به خود	۹/۱۷±۳/۹۶	۶/۶۱±۳/۴
	آموزش نما	۳۷±۱۳/۹۲	۳۹/۲۹±۱۴/۵۳	آموزش نما	آموزش نما	۹/۷۱±۴/۱۵	۸/۸۲±۳/۸۹
فقدان آگاهی هیجانی	مهربانی به خود	۷/۵۶±۲/۸۱	۵/۳۹±۲/۰۳	بدتنظیمی هیجانی	مهربانی به خود	۵/۴۴±۱۰/۲۱	۳۷/۳۹±۹/۲۷
	آموزش نما	۶/۹۴±۲/۶۱	۷±۳/۵۴	(نمره کل)	آموزش نما	۵۱/۸۸±۱۱/۸۳	۵۱/۱۸±۱۲/۷۱
عدم وضوح هیجانی	مهربانی به خود	۶/۰۶±۲/۶	۶/۱۱±۲/۸۷				
	آموزش نما	۶/۹۴±۲/۷۳	۷/۰۶±۲/۷۵				

قبل از استفاده از آزمون تحلیل کواریانس برای رعایت پیش‌فرض‌های آن از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که عدم معناداری شاخص بیان‌کننده نرمال بودن توزیع نمره برای متغیرهای پژوهش حاضر است ($P > 0/05$). سپس پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد، اما با توجه به عدم برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آموزش مهربانی به خود و آموزش نما ($P < 0/05$)، از تحلیل واریانس چندمتغیری روی تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش استفاده شد.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول (۴) نشان می‌دهد که بین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های فقدان آگاهی هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، عدم‌پذیرش پاسخ‌های هیجانی و نمره کل بدتنظیمی هیجانی

در گروه آموزش مهربانی به خود و آموزش نما تفاوت وجود دارد ($p < 0/05$). در نتیجه میزان اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر مؤلفه‌های فقدان آگاهی هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی و نمره کل بدتنظیمی هیجانی با توجه به مجذور اتا به ترتیب ۱۷/۳، ۳۵/۱، ۱۱/۶، ۱۸/۹ و ۴۱/۸ درصد است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های عدم وضوح هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی تفاوت معناداری میان دو گروه آموزش مهربانی به خود و آموزش نما وجود ندارد.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta	OP
فقدان آگاهی هیجانی	۴۳/۳	۱	۴۳/۳	۶/۸۹	۰/۰۱۳	۰/۱۷۳	۰/۷۲۲
عدم وضوح هیجانی	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۹۵۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵
دشواری در انجام رفتار هدفمند	۱۰۵/۶	۱	۱۰۵/۶	۱۷/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵۱	۰/۹۸۴
دشواری در کنترل تکانه	۲۰/۱۹	۱	۲۰/۱۹	۴/۳۲	۰/۰۴۶	۰/۱۱۶	۰/۵۲۳
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	۷۹/۳۷	۱	۷۹/۳۷	۷/۷	۰/۰۰۹	۰/۱۸۹	۰/۷۶۸
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۲۴/۴۸	۱	۲۴/۴۸	۳/۷	۰/۰۶۳	۰/۱۰۱	۰/۴۶۳
بدتنظیمی هیجانی	۱۳۹۷/۶۸	۱	۱۳۹۷/۶۸	۲۳/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۴۱۸	۰/۹۹۷

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در جدول (۵) نشان می‌دهد که بین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی، کاهش کارایی حرفه‌ای و نمره کل فرسودگی تحصیلی در گروه آموزش مهربانی به خود و آموزش نما تفاوت وجود دارد ($p < 0/05$). در نتیجه میزان اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش کارایی حرفه‌ای با توجه به مجذور اتا به ترتیب ۳۰/۴، ۱۵/۹، ۱۵/۴ و ۳۸/۹ درصد است.

۵۲ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta	OP
خستگی هیجانی	۳۶۹/۰۱	۱	۳۶۹/۰۱	۱۴/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰۴	۰/۹۵۸
بدبینی	۱۳۷/۳۸	۱	۱۳۷/۳۸	۶/۲۳	۰/۰۱۸	۰/۱۵۹	۰/۶۷۸
کاهش کارایی حرفه‌ای	۱۴۳/۸	۱	۱۴۳/۸	۶/۰۱	۰/۰۲	۰/۱۵۴	۰/۶۶۳
فرسودگی تحصیلی	۱۸۹۹/۱۷	۱	۱۸۹۹/۱۷	۲۱/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۰/۹۹۴

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش هدف بررسی اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهربانی به خود در کاهش نمره کل بدتنظیمی هیجانی و مؤلفه‌های فقدان آگاهی هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی مؤثر است. این نتایج در راستای یافته‌های پژوهش فاینلای-جونز (۲۰۱۷)، ترامپر و همکاران (۲۰۱۷) و قدرتی‌ترابی و همکاران (۲۰۲۰) قرار دارد. در تبیین نتیجه فوق می‌توان گفت آموزش مهربانی به خود به افراد این آگاهی را می‌بخشد که در زمان‌های مختلف، هیجانات متفاوت هستند (میسون-جان و گراوز، ۲۰۱۵). به عبارتی با ارتقاء آگاهی غیرقضاوتی و پذیرش حس خوب نسبت به خود، اثر الگوهای عاطفی منفی خنثی می‌شود و به مرور زمان فرد در پاسخگویی به وقایع استرس‌زا، به حمایت از خود اقدام می‌کند (فاینلای-جونز، ۲۰۱۷). شاید بتوان گفت آموزش مهربانی به خود سبب شده است دانش‌آموزان با غلبه بر فقدان آگاهی هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی و به‌طور کلی بدتنظیمی هیجانی، به خود اجازه دهند تا احساسات‌شان مناسب‌تر ابراز شده و انسجام هیجانی خود را حفظ کنند. آموزش مهربانی به خود با رشد توانایی درگیر شدن با یک هیجان منفی به صورت مناسب، کنترل هیجان‌ها و کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های خوشایند سبب تعدیل و تنظیم هیجان‌ها در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین، آموزش مهربانی به خود در دانش‌آموزان می‌تواند موجب انسجام هیجانی، تطبیق رفتارهای سازشی جدید

و ارزیابی هیجان‌های مثبت و منفی شود و در کل بدتنظیمی هیجانی را بهبود بخشد. همچنین نتایج نشان داد که آموزش مهربانی‌به‌خود در مؤلفه‌های عدم وضوح هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر معناداری ندارد. این نتایج با یافته‌های پژوهشی فاینلای-جونز (۲۰۱۷)، ترامپر و همکاران (۲۰۱۷) و قدرتی‌ترابی و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اثربخشی مداخله‌های شفقت به خود در متغیرهای هیجان، تنظیم هیجان و بدتنظیمی هیجانی، همسو نیست. در تبیین این عدم اثربخشی شاید بتوان آن را به دانش شناختی دانش‌آموزان نسبت داد. وضوح هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجان نیازمند شناخت، یادگیری، درک و تفکیک هیجان‌هاست و این فرایند چیزی فراتر از توانایی دیدن هیجان‌هاست و تحت کنترل گرفتن شدت هیجان‌هاست. ممکن است فرایند کسب دانش شناختی در نوجوانان به مانع برخورد کند یا متوقف شود. در واقع به همین رو شاید آموزش مهربانی‌به‌خود بتواند برخی جوانب را برای این نوجوانان هموار کند، اما برای تأثیرگذاری بیشتر نیازمند درمان‌های همراه یا زمان طولانی‌تر است.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که آموزش مهربانی‌به‌خود در کاهش نمره کل فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان خودآسیب‌رسان تأثیر دارد. همچنین نشان داد که آموزش مهربانی‌به‌خود در کاهش مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش کارایی حرفه‌ای مؤثر است. این نتایج در راستای یافته‌های پژوهشی ارچ و همکاران (۲۰۱۶)، فانگ و لوی (۲۰۲۰) و مایکل و بارنت (۲۰۱۶) قرار دارد. این پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی مداخله‌های مهربانی‌به‌خود و شفقت به خود در متغیرهای فرسودگی و استرس و فرسودگی تحصیلی بوده‌اند. در تبیین نتیجه فوق می‌توان بیان کرد که وجود عاملی چون خودآسیبی می‌تواند موجب تداوم یا تقویت فرسودگی تحصیلی شود. بنابراین، مهربانی‌به‌خود و دلسوزی برای خویش می‌تواند تسکینی بر احساس تهی‌بودن، تنش و فرسودگی باشد. مهربانی‌به‌خود روی آوردی تازه در بهزیستی روان‌شناختی است که می‌تواند به فرد کمک کند تا به خود بیشتر اهمیت داده و در برابر تنیدگی‌ها به دنبال راهبردهای مقابله‌ای سالم باشد. دانش‌آموزی که در گذر زمان از طریق مهربانی‌به‌خود با خویشتن رابطه‌ی دوستانه‌ای برقرار می‌کند، انتقاد به خود کمتری دارد که بالطبع باعث کاهش کارایی حرفه‌ای، بدبینی و خستگی هیجانی می‌شود، در نهایت می‌تواند فرسودگی تحصیلی کاهش یابد.

۵۴ اثربخشی آموزش مهربانی به خود بر بدتنظیمی هیجانی و ...

این مطالعه نیز همانند هر پژوهشی با محدودیت‌هایی رو به رو بوده است. تقویت اثر هاله‌ای به خاطر درمانگر بودن پژوهشگر و خودگزارشی بودن ابزار مورد استفاده از محدودیت‌های پژوهش است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از آزمون‌های عملی به منظور سنجش دقیق‌تر استفاده شود. برای بررسی اثر ماندگاری مداخله، دوره پیگیری نیز در نظر گرفته شود و آموزش توسط افرادی غیر از پژوهشگر انجام شود. با توجه به مؤثر بودن آموزش مهربانی به خود در کاهش بدتنظیمی هیجانی و فرسودگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود از چنین روش‌هایی برای تعدیل رفتارهای خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان یا در قالب مهارت‌های زندگی در مدارس توسط مشاوران در مدارس آموزش داده شود تا سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتقاء یابد.

تشکر و قدردانی: نویسندگان مقاله از همکاری و مساعدت کلیه مسئولان آموزش و پرورش شهر رشت و به ویژه دانش‌آموزان صبور شرکت‌کننده در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

منابع

- طاهباز حسین‌زاده، سحر، قربانی، نیما و نبوی، سیدمسعود (۱۳۹۰). مقایسه گرایش شخصیتی خودتخریبی و خودشناسی انسجامی در بیماران مبتلا به مالتیپل اسکلروز و افراد سالم. فصلنامه روان‌شناسی معاصر، ۶(۲)، ۳۵-۴۴.
- عبداله‌پور، محمد، درتاج، فریبرز و احدی، حسن (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۲۳-۴۱.
- کرمانی‌مامازندی، زهرا و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۷). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه سمنان. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۱۷-۱۴۲.
- ناسبوم، آبراهام (۲۰۱۳). راهنمای عملی مصاحبه تشخیصی با استفاده از ملاک‌های DSM-5. مترجمان فرزین رضاعی و علی‌اکبر فروغی (۱۳۹۳)، تهران: ارجمند.
- هادی‌زاده نوح‌دانی، آسیه (۱۳۹۸). مقایسه فراوانی و شدت خودآسیب‌زنی، گرایش به خودکشی و تکانشگری در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر رشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F. and Ahadi, H. (2015). Psychometric properties of

- the school burnout inventory (SBI) among Iranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24), 23-41 (Text in Persian).
- Arch, J. J., Landy, L. N., and Brown, K. W. (2016). Predictors and moderators of bio psychological social stress responses following brief self-compassion meditation training. *Psychoneuroendocrinology*, 69: 35-40. doi: 10.1016/j.psyneuen.2016.03.009.
- Brereton, A. and McGlinchey, E. (2019). Self-harm, emotion regulation, and experiential avoidance: A systematic review. *Archives of Suicide Research*, 13: 1-24. doi: 10.1080/13811118.2018.1563575.
- Chamberlain, S. R., Redden, S. A. and Grant, J. E. (2017). Associations between self-harm and distinct types of impulsivity. *Psychiatry research*, 250(5), 10-16.
- Crowe, R., Townsend, M. L., Miller, C. E. and Grenyer, B. F. S. (2020). Incidence, severity and responses to reportable student self-harm and social behaviors in schools: A one-year population-based study. *School Mental Health*, 27: 1-11. doi: 10.1007/s12310-020-09390-x.
- Evans, R. and Hurrell, C. (2016). The role of schools in children and young people's self-harm and suicide: systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 16(401), 1-16.
- Finlay-Jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as in intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. *Clinical Psychologist*, 21(2), 90-103.
- Fong, M. and Loi, M. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, 51(6), 431-441.
- Ghodrati Torabi, A., Nejat, H., Toozandehjani, H., Samari, A. A. and Akbari Amarghan, H. (2020). Effect of compassion-focused therapy (CFT) on blood cortisol and cognitive-emotion regulation in drug abusers. *Jundishapur Journal of Health Sciences*, 12(1): e100148. doi: 10.5812/jjhs.100148.
- Gratz, K. L. and Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Hadizadeh Nohdani, A. (2019). *Comparison of the frequency and severity of self-harm, suicidal tendencies and impulsivity in Rasht high school boys and girls students*. Master's thesis of general psychology, University of Guilan, Faculty of Literature and Humanities (Text in Persian).
- Janko, M. R. and Smeds, M. R. (2019). Burnout, depression, perceived stress, and self-efficacy in vascular surgery trainees. *Journal of Vascular Surgery*, 69(4), 1233-1242.
- Kermani Mamazandi, Z. and Tale Pasand, S. (2018). Psychometric characteristics of difficulties in emotion regulation scale in Semnan university students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 11(42), 117-142 (Text in Persian).

- Lee, M. Y. and Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*, 39(3), 217-233.
- Li, X., Zheng, H., Tucker, W., Xu, W., Wen, X., Lin, Y., Jia, Z., Yuan, Z. and Yang, W. (2019). Research on relationships between sexual identity, adverse childhood experiences and non-suicidal self-injury among rural high school students in less developed areas of China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 1-13.
- Mason-John, V. and Groves, P. (2015). *Eight step recovery: using the Buddha's teachings to overcome addiction*. Wind horse Publications.
- Michael, D. and Barnett, J. F. (2016). Narcissus, exhausted: self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97: 102-108. doi: 10.1016/j.paid.2016.03.026.
- National Institute of Clinical Excellence (NICE). (2004). *The short-term physical and psychological management and secondary prevention of self-harm in primary and secondary Care: Clinical Guideline 16*. London: Gaskell and British Psychological Society.
- Nussbaum, A. (2013). *The pocket guide to the DSM-5 diagnostic exam*. Translated by: Rezaee, F., Foroughi A. A. (2014). Tehran: Arjmand Publications (Text in Persian).
- Padmanathan, P., Hall, K., Moran, P., Jones, H. E., Gunnell, D., Carlsle, V., Lingford-Hughes, A. and Hichman, M. (2020). Prevention of suicide and reduction of self-harm among people with substance use disorder: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Comprehensive Psychiatry*, 96: 1-16. doi: 10.1016/j.comppsy.2019.152135.
- Phosal, L., Olympia, D. and Goldman, S. (2019). Educational and psychological risk factors for South Korean children and adolescents. *International Journal of School and Educational Psychology*, 7(2), 113-122.
- Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., and Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Personality and Individual Differences*, 95: 168-177. doi:10.1016/j.paid.2016.02.049.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., and Nurmi, J. J. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Sansone, R. A., Gage, M. D. and Wiederman, M. W. (1998). Investigation of borderline personality disorder among non-psychotic, involuntarily hospitalized clients. *Journal of Mental Health Counseling*, 20(2), 133-140.
- Sorgi, K. M., Ammerman, B. A., Cheung, J. C., Fahlgren, M. K., Puhalla, A. A. and McCloskey, M. S. (2020). Relationships between non-suicidal self-injury and other maladaptive behaviors: Beyond difficulties in emotion regulation. *Archives of Suicide Research*, 29: 1-22. doi: 10.1080/13811118.2020.1715906.

- Tahbaz Hoseinzadeh, S., Ghorbani, N. and Nabavi, S. M. (2012). Comparison of self-destructive tendencies and integrative self-knowledge among multiple sclerosis and healthy people. *Contemporary Psychology*, 6(2), 35-44 (Text in Persian).
- Trompetter, H. R., de Kleine, E. and Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 459-468.
- You, J., Ren, Y., Zhang, X., Wu, Z., Xu, S. and Min-Pei, L. (2018). Emotional dysregulation and nonsuicidal self-injury: A meta-analytic review. *Neuropsychiatry (London)*, 8(2), 733-748.
- Victor, S. E. and Klonsky, E. D. (2016). Validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale (DERS-18) in five samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(4), 582-589.

**The Effectiveness of Self-Kindness Training on Emotional
Dysregulation and Academic Burnout of Girl Students with
Self-Harming Behavior**

Seyedeh Haedeh Karimi Yousefi¹. Abbas Abolghasemi*²,

Seyed Mosa Kafi³ and Abbasali Hosein Khanzadeh⁴

Abstract

The aim of the study was to investigate the effectiveness of self-kindness training on emotional dysregulation and academic burnouts of girl students with self-harming behavior. This was a quasi-experimental study with pre/post-test design and a control group. The population included all girl students had self-harming behavior in the second grade of the second-high school of Rasht in the academic year of 2018-19. The sample consisted of 35 girl student had self-harming behavior that was randomly assigned to two groups (18people self-kindness training group and 17people control group). For data collection, we used Self-Harm Inventory, Structured Clinical Interview Based on DSM-V, Difficulties in Emotion Regulation Scale and Academic Burnout Questionnaire. The experimental group received their kindness training in eight sessions and the control group received facade training. The results of multivariate analysis of variance showed that the self-kindness training effective in reducing emotional dysregulation and academic burnout in students with self-harming behavior. The findings indicated that self-kindness of training can be used as a moderator of self-harming behavior and improving students' emotional problems in the form of a training package supplements.

Keywords: Academic burnout, emotional dysregulation, self-harm, self-kindness

1. Student of PhD, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. karimihaedeh@yahoo.com

2. Corresponding Author: Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. abolghasemi_44@yahoo.com

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. mosakafie@yahoo.com

4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. khanzadehabbas@guilan.ac.ir

DOI: 10.22051/PSY.2021.31329.2230

https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_5307.html