

پیش بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و شفقت به خود

فاطمه خداپناه^a، محمدرضا تمنایی فر^b

^a دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

^b دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

نویسنده مسئول: محمدرضا تمنایی فر (۰۹۱۳۱۶۱۶۶۰۹ - tamannai@kashanu.ac.ir)

چکیده: در آموزش و پرورش مفهوم بهزیستی تحصیلی به عنوان نگرش فراگیران به تحصیل در نظر گرفته می‌شود و به عنوان یک شاخص مهم در فرایندهای آموزشی دیده شده است؛ لذا توجه به عوامل پیش بینی کننده بسیار حائز اهمیت است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ی خودکارآمدی و شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام شد. روش کار: طرح پژوهشی حاضر از نوع توصیفی- همبستگی بود. بدین منظور از جامعه آماری نمونه‌ای به تعداد ۳۷۰ دانش آموز با نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و بر اساس جدول مورگان انتخاب شد. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینن- سوینی و سایر همکاران، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکر (۱۹۹۹) و فرم کوتاه شده‌ی شفقت به خود ریس جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام و با نرم افزار spss ۲۶ تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده بهزیستی تحصیلی می‌باشند ولی خودکارآمدی در پیش‌بینی‌کنندگی بهزیستی تحصیلی نقش مهمتری ایفا نمود. بر اساس نتایج می‌توان گفت افرادی که خودکارآمدی تحصیلی و شفقت به خود بیشتری دارند دید مثبت به مدرسه داشته اند و توانایی بیشتری برای سازگاری و حل مسائل در محیط مدرسه داشته و از بهزیستی تحصیلی بالاتری برخوردارند.

کلمات کلیدی: بهزیستی تحصیلی، شفقت به خود، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. مقدمه

آموزش و پرورش نهادی است که از طریق آن، افراد نسل‌های جدید را پرورش می‌دهد و بقاء، دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین می‌کند. پرورش از آن جهت ضروری است که فردی را که به صورت یک ارگانیسم زاده شده، از راه تجربه‌ها، به یک فرد انسانی تبدیل می‌سازد [۱]. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش عبارت است از جریانی نظام‌مند و هدفدار به منظور تربیت و رشد استعدادها برای رسیدن به کمال مطلوب است [۲] و ترقی انسانیت بیش از همه مرهون و مدیون تعلیم و تربیت است [۳].

از آن جایی که پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، اولویت اول اهداف آموزشی هر نظام آموزشی است [۴]، توجه به بهزیستی تحصیلی دانش آموزان از جمله مفاهیم مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزش و پرورش است چراکه این مفهوم کلیدی بر موفقیت و عملکرد تحصیلی آنان تاثیر بسزایی دارد. بررسی‌های انجام شده نشان داده اند که در شرایط و محیط‌های یکسان، افراد از بهزیستی یکسانی برخوردار نبوده و تفاوت‌های فردی در این بین نقش مهمی ایفا می‌کند [۵].

به بیان دیگر، بهزیستی از مجموعه عوامل محیطی، فردی و شخصیتی ایجاد می‌شود. بهزیستی تحصیلی در نگرش دانش آموزان نسبت به زندگی تحصیلی، نگرش به معلم، همسالان و محل تحصیل دانش آموزان معنا می‌یابد [۶].

سازه بهزیستی تحصیلی در چهار بُعد معنا پیدا می‌کند: ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه می‌باشد [۷].

[۸] ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه فراگیر به مطالعه دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند.

بُعد دوم که به عنوان خستگی از پاسخگویی به انتظارات مدرسه نگرش بدبینانه و گسلیده به مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌شود، فرسودگی نسبت به مدرسه نامیده می‌شود [۹]. در این مفهوم خستگی و بدبینی هیجانی پیش بینی کننده‌های اولیه عدم کفایت تحصیلی هستند [۱۰].

در بُعد دیگر عامل رضایتمندی تحصیلی در نظر گرفته شده است که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه‌های تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد [۷].

در نهایت در بُعد چهارم درآمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن که با ویژگی‌های ارزش‌گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود [۱۱]. در مجموع بهزیستی تحصیلی بیانگر نقش عوامل بهزیستی‌ساز در رابطه با بافت مدرسه است [۷].

از عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و نقش فعال خود فراگیر و توانش‌های وی می‌باشد. از این رو، برای ارتقای بهزیستی تحصیلی، توجه به نقش دانش‌آموز و عاملیت فردی اهمیت دارد [۱۳ و ۱۲].

باورهای خودکارآمدی در موقعیت‌های یادگیری و تحصیلی نقش مهمی را ایفا می‌کنند [۱۵ و ۱۴]. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیان‌کننده اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح معین می‌باشد [۱۷ و ۱۶]. بر مبنای دیدگاه بندورا [۱۸] باورهای خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به کاهش اثرات مخرب تجربه با استرس تحصیلی بیانجامد.

شواهد تجربی نشان داده‌اند که فراگیران برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با فراگیران فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از طریق ویژگی‌هایی مانند خودانگیزگی، خودگردانی، راهبردی بودن و علاقه‌مندی به استفاده از فراشناخت توصیف می‌شوند [۱۹]. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر بهزیستی شفقت به خود می‌باشد. نف [۲۰] سازه شفقت به خود را شکلی از پذیرش خود تعریف کرد؛ این سازه نمایانگر گرمی و پذیرش جنبه‌هایی از خود و زندگی خود است که ناخوشایند هستند. مؤلفه‌های اصلی شفقت به خود، خود مهربانی یا مهربانی با خود، ویژگی مشترک انسانی و ذهن آگاهی است [۲۱]. منظور از خود مهربانی این است که زمانی که فرد آسیب می‌بیند، شکست می‌خورد یا احساس بی‌کفایتی می‌کند به جای آنکه رنجی را که متحمل شده است، نادیده بگیرد یا به خود انتقاد کند، نسبت به خودش مهربان باشد و خود را درک کند [۲۲]. ویژگی مشترک انسانی به عنوان یک مؤلفه شفقت به خود به این معناست که انسان‌هایی که نسبت به خود، شفقت دارند، درک می‌کنند که کامل نبودن، شکست خوردن و تجربه سختی‌های زندگی غیر قابل اجتناب است؛ بنابراین آنها زمانی که با تجربه‌های سخت زندگی مواجه می‌شوند، به جای آنکه از رسیدن به اهداف مطلوبشان خشمگین شوند، به این نکته توجه می‌کنند که افراد همیشه نمی‌توانند در موقعیتی باشند که به نظرشان مطلوب است یا چیزی را که می‌خواهند به دست بیاورند [۲۱]. ذهن آگاهی به عنوان مؤلفه سوم شفقت به خود بیانگر این است که شفقت به خود به یک دیدگاه متعادل نسبت به احساس‌های منفی نیازمند است تا این احساس‌ها به طور اغراق‌آمیز مورد توجه قرار گیرند و نه سرکوب شوند. افراد ذهن آگاه، واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (خوشایند و ناخوشایند) دارند [۲۳]. انسان نمی‌تواند مشکلات و آسیب‌های ایجاد شده را نادیده بگیرد و در همان زمان نسبت به آنها احساس شفقت نیز داشته باشد و از خود مراقبت کند. فرد با پذیرفتن و توجه به آسیب‌ها به شکل متعادل، گام مؤثری در زمینه دستیابی به شفقت به خود بر می‌دارد [۲۴].

بهزیستی تحصیلی و شفقت به خود برگرفته از مبانی نظری روان‌شناسی مثبت‌نگر هستند، بدین معنی که مفاهیمی مانند مهربانی به خود، رضایتمندی، ذهن آگاهی، خوشبینی، امید و خودکارآمدی از مولفه‌های این رویکرد هستند و بهزیستی تحصیلی و شفقت به خود نیز به همین ترتیب وارد حیطه مدرسه شده‌اند و افرادی که دارای خودقضاوتی و هیجانات منفی مانند خشم و اضطراب هستند، بیش از افراد دیگر در معرض افت تحصیلی و ترک مدرسه هستند و به دنبال آن، عملکرد آنها در همه حوزه‌های زندگی افت می‌کند [۲۵]. به طوری که [۲۶] نشان دادند که احساس شکست خوردگی و بدبینی نسبت به درس منجر به افت عملکرد تحصیلی می‌گردد.

مطالعات اخیر نشان می‌دهد که بین پی‌شرفتح تحصیلی و بهزیستی رابطه وجود دارد، به این معنی که ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به پی‌شرفتح تحصیلی آنها کمک می‌کند [۱۱] در مقابل عدم بهزیستی تحصیلی می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری را برای جامعه و فرد داشته باشد [۲۷] که این نگرش بدبینانه می‌تواند زمینه کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را موجب گردد [۲۸].

بنابراین، انجام پژوهش در این حیطه دارای اهمیت خاصی است. با وجود نبودن حیطه پژوهشی بهزیستی تحصیلی، گستردگی کار در این زمینه قابل توجه است، اما هنوز جای کار فراوان دارد.

با وجود اهمیت بهزیستی در موقعیت‌های آموزشی و پژوهش‌های محدودی که در این حوزه در کشور انجام شده است برآن شدیم در این پژوهش به بررسی رابطه بین شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی بپردازیم و سهم شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی را مشخص کنیم.

۲. روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم منطقه ۸ و ۱۴ شهر تهران سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با توجه به حجم جامعه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۸۷) حجم نمونه ۳۷۰ تعیین شد. نمونه‌ی مورد نظر با روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد.

۲.۱. ابزار پژوهش:

۲.۱.۱. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی:

تومینن-سوینی و سایر همکاران (۲۰۱۲) مقیاس بهزیستی تحصیلی را با تجمیع چهار بُعد ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایت تحصیلی و مشارکت در تکالیف ایجاد کردند. این مقیاس یک ابزار خود-ارزیابی است که میزان موافقت اختلاف پاسخ دهندگان را با ۳۱ گویه در مقیاس لیکرت بر سه می‌کند. روایی بهینه مقیاس را گزارش کردند و آلفای کرونباخ را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ برای چهار بُعد ذکر شده محاسبه کردند. همچنین مرادی و سایر همکاران (۱۳۹۵) روان سنجی نسخه فارسی مقیاس را در بین نوجوانان ایرانی ارزیابی کردند و پایایی و روایی مناسبتی را گزارش کردند. برای این منظور، آنها RMSEA ۰/۰۶ را محاسبه کردند. آنها همچنین پایایی ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ را برای ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایت تحصیلی و مشارکت در تکالیف به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۲ بود.

۲.۱.۲. مقیاس شفقت به خود:

این مقیاس توسط ریس (۲۰۱۲) ایجاد شده است. این شامل ۱۲ گویه است که در مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق) نمره گذاری شده است. نمرات از ۱۲ تا ۶۰ متغیر است و هر چه نمره کمتر باشد، شفقت پاسخ دهندگان به خود بیشتر خواهد بود. روایی محتوایی نسخه فارسی مقیاس شفقت به خود از نظر شهبازی و سایر همکاران (۲۹) مطلوب و پایایی کل آزمون ۰/۹۱ بود. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس ۰/۸۰ بود.

۲.۱.۳. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:

به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکر (۱۹۹۹) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سوال و ۳ زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ ۴ درجه‌ای می‌باشد. بُعد استعداد در این مقیاس شامل گویه‌های شماره ۲، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۱۹، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶ و ۳۰ است و بُعد بافت در برگزیده گویه‌های ۳، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۸ و ۲۹ می‌باشد. همچنین بُعد تلاش گویه‌های ۹، ۲۲ را شامل می‌شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ اعلام شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۹ و ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران، [۳۰] روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ توسط [۳۰] برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ بُعد کوشش ۰/۶۵ استعداد ۰/۶۶ و بُعد بافت ۰/۶۰ به دست آمده است.

داده‌های این پژوهش با آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون و با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۶ تحلیل شدند.

۳. یافته ها

میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های شفقت به خود، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های شفقت به خود، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
شفقت به خود	۳۷/۲۳	۷/۰۵	۱۶	۵۸
خودکارآمدی تحصیلی	۸۲/۷۴	۸/۲۹	۵۴	۱۰۲
بهزیستی تحصیلی	۱۲۴/۰۴	۲۷/۴۰	۳۹	۱۸۸

ضرایب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی، شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۱	۲	۳
۱_ خودکارآمدی تحصیلی	۱		
۲_ شفقت به خود	**۰/۲۳	۱	
۳_ بهزیستی تحصیلی	**۰/۴۴	**۰/۴۲	۱

** $P < 0.01$

* $P < 0.05$

همانطور که ملاحظه می‌شود، تمامی روابط موجود میان متغیرهای مورد مطالعه معنادار بوده و بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بهزیستی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۴) است.

به منظور تعیین سهم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و شفقت به خود در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی از تحلیل رگرسیون چند متغیری گام به گام استفاده شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بهزیستی تحصیلی از روی شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی

گام	متغیرها	B	سطح معناداری	R	R ²	F	خطای برآورد
۱	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۵۰	۰/۰۰۰	۰/۴۵۰	۰/۲۰۲	۱۱۱/۸۶۳	۰/۷۹۰
۲	خودکارآمدی تحصیلی شفقت به خود	۰/۳۶۹ ۰/۳۴۶	۰/۰۰۰	۰/۵۶۲	۰/۳۱۶	۱۰۱/۴۱۳	۰/۷۳۲

نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که در گام اول، متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۲۰ درصد از تغییرات بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کند. در گام دوم متغیر شفقت به خود وارد معادله پیش‌بینی شده است و با اضافه نمودن این متغیر میزان ضریب تبیین به ۳۱ درصد افزایش پیدا می‌کند. یعنی خودکارآمدی تحصیلی و شفقت به خود ۳۱ درصد از تغییرات بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

۴. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی انجام شده است.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهند بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته‌ها با پژوهش‌های [۳۱، ۳۲، ۳۳] و [۳۴] همخوان است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های دیگر می‌توان نتیجه گرفت که شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد.

در تبیین رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی باید توجه داشت که به نظر می‌رسد که شفقت به خود، مزایای تحصیلی و آموزشی هم داشته باشد. نف و همکاران دریافتند که شفقت به خود با علاقه ذاتی به یادگیری رابطه دارد [۳۵].

دانش آموزان علاقمند به مدرسه در موقعیت های ناموفق تحویلی تمایل دارند به جای اینکه خود را مورد سرزنش و خشونت قرار دهند، عوامل شکست و اشتباه را دریابند، به قضاوت های دیگران در مورد خود اهمیتی نمی دهند و دارای پایداری و پشتکار در جهت مسلط شدن بر مهارت های جدید می باشند. در این زمینه پژوهش ها نشان دادند که افراد دارای جهت گیری رویکردی - یادگیری در هنگام وقایع ناخوشایند، احساسات منفی کمتر و نگرش مثبتی را نسبت به خودشان تجربه می کنند [۳۶].

می توان گفت که دانش آموزان علاقمند به مدرسه دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی بالا و در هنگام بروز مشکل، به خود تنظیم گری علمی و تحصیلی می پردازند. این افراد معمولاً در هنگام دشواری ها، هیجانات خود را متعادل و تنظیم می کنند و به جای اجتناب از چالش و موقعیت های دشوار، با احساسات منفی در مورد آن تکلیف مقابله می کند زیرا شرط اساسی برای موفقیت و عبور از چالش ها، متعادل ساختن هیجانات و کنترل احساسات می باشد. در این زمینه پژوهشگران معتقدند که آگاهی از هیجان ها یا تمایل به مقابله با احساسات منفی به وسیله استفاده از راهبردهای هیجان مدار همراه است و هنگامی که افراد در موقعیت های شکست و ناکامی، از مولفه های مثبت شفقت به خود استفاده می کنند، فرایندهایی مانند انکار، واپسروی و اجتناب از احساسات وجود ندارد [۳۷].

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان می دهند بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. شواهد پژوهشی نشان داده اند که باورهای خودکارآمدی تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحویلی افزایش می دهد [۳۸]. همچنین نتایج مطالعات [۳۹] بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش های تحصیلی تاکید می کنند. در مجموع پژوهش های مختلف نشان داده اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با نمرات بالای دانش آموزان در مدرسه [۴۰]، عملکرد مناسب در دانشگاه [۴۱]، گزینش آزمون های تحصیلی [۴۲]، خودتنظیمی تحصیلی [۴۳]، [۴۴] و [۴۵]، رابطه معنادار دارد که با نتایج پژوهش همخوان است.

بر این اساس، فراگیران با عاملیت انسانی بالا، باور دارند که می توانند علی رغم همه محدودیت های ذاتی، عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود بخشند، توسعه دهند و مسیر تحصیلی شان را هموار سازند [۴۶].

در واقع افراد خود کارآمد از تنوعی از راهبردهای فراشناختی جهت پی ریزی و هدایت کنش های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت بخش استفاده می کنند [۱۳].

احساس خود اطمینانی، حرمت خود و باور به خودکارآمدی خویش، انگیزه دانش آموزان را برای پرداختن به تکالیف ر شدی و گذر از چالش های تحصیلی ارتقا می دهد. دانش آموزان با خودباوری بالاتر با تحصیل پرتوان ظاهر می شوند و از توانایی خود برای عبور از چالش های تحصیلی مطمئن هستند. چنین دانش آموزانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب نشینی نمی کنند بلکه راه های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می کنند [۴۷]. همین مقاومت در برابر چالش های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است [۴۸] و [۴۹].

باورهای عاملیت از جمله خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تاثیر قرار می دهند. از نظر شناختی، ادراک فرد خود کارآمد از یک تکلیف یا شرایط دشوار به صورت چالشی است که باید بر آن مسلط شود، نه آسیبی که باید از آن دوری کند [۵۰].

بنابراین، چون دانش آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، کمتر چالش های تحصیلی را به صورت موانع نازدودنی ادراک می کند بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش های زندگی تحصیلی برانگیخته می شود. از نظر عاطفی نیز افراد دارای خودکارآمدی بالا، تنیدگی، افسردگی و اضطراب موقعیتهای آسیب زا و چالش برانگیز احساس می کند. از نظر انگیزشی فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می دهد که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت را که به سرزندگی می انجامد، بیشتر می کند. از لحاظ فرایند انتخابی نیز، دانش آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش می کند موقعیتهایی را برای عملکرد انتخاب کند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب ها به افزایش بهزیستی تحصیلی می انجامد [۵۱].

در عرصه آموزش، مفهوم بهزیستی تحصیلی با هدف توجه به مرکزیت محیط تحصیلی فرد در زندگی فراگیران و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکرد اجتماعی و هیجانی آنان پرداختن به آن اهمیت دارد [۵۲].

با توجه به اهمیت شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی در بهزیستی تحصیلی از یک سو و از سوی دیگر با توجه به این که دانش آموزان به عنوان آینده سازان کشور هستند این ضرورت آشکار می شود که برای پیشرفت همه جانبه این سرمایه های انسانی به مسئله بهزیستی تحصیلی دانش آموزان بیشتر توجه نمود و اقداماتی جهت گسترش شفقت به خود و خودکارآمدی دانش آموزان صورت گیرد.

- [۱] علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. کتابخانه فروردین. تهران.
- [۲] حسینی‌نسب، داوود و علی‌اقدم، اصغر (۱۳۷۵). فرهنگ تعلیم و تربیت. چاپ احرار. تبریز.
- [۳] صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی-153(1)، ۱۹۶.
- [۴] موسوی، سید سعید و قربانی، حسن و مکاره چی، الهام و قدرتی، سمیرا، ۱۳۹۶. اهمیت دانش روانشناسی در روند تعلیم و تربیت دانش آموزان، اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی، تهران، <https://civilica.com/doc/672433>.
- [۵] Langelan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J., & Schaufeli, W. B. (۲۰۰۶). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and individual differences*, ۴۰(۳), ۵۲۱-۵۳۲
- [۶] Belfi B, Goos M, De Fraine B, Van Damme J. The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educ Res Rev* ۲۰۱۱; ۷(۱): ۶۲-۷۴.
- [۷] Tuominen-Soini, H. Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (۲۰۱۲). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, ۲۲(۳), ۲۹۰-۳۰۵.
- [۸] Niemivirta, M. (۲۰۰۴). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology*, Vol. ۲, ۳۰۱-۳۱۴.
- [۹] Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (۲۰۰۹). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, ۲۵(۱), ۴۸-۵۷.
- [۱۰] Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (۲۰۱۱). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, ۲۱, ۲۴۴-۲۴۸.
- [۱۱] Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (۲۰۱۳). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*.
- [۱۲] Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (۲۰۱۴). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, ۳۹(۲), ۸۶-۹۹.
- [۱۳] Komarraju, M., & Nadler, D. (۲۰۱۳). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, ۲۵, ۶۷-۷۲.
- [۱۴] Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (۲۰۰۵). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, ۴۶(۶), ۶۷۸-۷۰۶.
- [۱۵] Arantzazu, R. F., Estibaliz, R. D., Arantza, F. Z., Eider, G., Igor, E., & Alfredo, G. (۲۰۱۶). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International journal of clinical and health psychology*, ۱۶(۲), ۱۶۶-۱۷۴.
- [۱۶] Bong, M. & Skaalvik, E. M. (۲۰۰۳). Academic self-efficacy, task value. Achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, ۹۷, ۲۸۷-۲۹۷.
- [۱۷] Schunk, D. H. (۱۹۹۱). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, ۲۶(۳-۴), ۲۰۷-۲۳۱.
- [۱۸] Bandura, A. (۱۹۸۶). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- [۱۹] Pekrun, R., A. J. Elliot., & M. A. Maier. (۲۰۰۹). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۱(۱), ۱۱۵-۱۳۵.
- [۲۰] Neff, K.D. (۲۰۰۳), Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, ۲(۳), ۲۲۳-۲۵۰.
- [۲۱] Neff, K. D. (۲۰۱۰), Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*. *Social and Personality Psychology Compass*, ۵(۱), ۱-۱۲.
- [۲۲] Newby. K. (۲۰۱۴), The Effects of Yoga with Meditation (YWM) on Self- Criticism, Self- Compassion, and Mindfulness, dissertation for the Degree of Doctor of Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology.
- [۲۳] نجاتی، و؛ ذبیح زاده، ع. و نیک فرجام، م. (۱۳۹۱). رابطه بین ذهن آگاهی و کارکردهای توجهی پایدار و انتخابی، مجله پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، سال دوم، شماره ۲، ص ۳۱-۲.
- [۲۴] Neff, K. D., and Pommier, E. (۲۰۱۲), The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, ۱۲(۲), ۱۶۰-۱۷۶.
- [۲۵] Pekrun, R., A. J. Elliot., & M. A. Maier. (۲۰۰۹). "Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۱(۱), ۱۱۵-۱۳۵.
- [۲۶] Salanova. M., Berso. m., & Schufeli. W. (۲۰۰۷). In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or Inefficacy? *APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW*. ۵۶(۳), ۴۶۰-۴۷۸.
- [۲۷] زاهد بابلان، عادل، پوربهرام، روشنگر، رحمانی جوانمرد، سمیرا. (۱۳۹۳). رابطه کمال گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. دو ماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۵(۱۸)، ۱۲۴-۱۰۹.
- [۲۸] Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (۲۰۰۷). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, ۴۳(۶), ۱۵۲۹-۱۵۴۰.
- [۲۹] شهبازی، مسعود، رجبی، غلامرضا، مقامی، ابراهیم، جلوداری، آرش. (۱۳۹۴). ساختار عامل تاییدی نسخه فارسی مقیاس درجه بندی تجدیدنظر شده شفقت خود در گروهی از زندانیان. روشها و مدل‌های روان شناختی، ۶(۱۹)، ۳۱-۴۶.
- [۳۰] کریم زاده، م.، و محسنی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش های علوم ریاضی و علوم انسانی). مطالعات اجتماعی - روان‌شناختی زنان (مطالعات زنان)، ۴(۲)، ۲۹-۴۵.
- [۳۱] Barnard, L. K., & Curry, J. F. (۲۰۱۱). Self-Compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, ۱۵(۴), ۲۸۹-۳۰۳. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- [۳۲] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۰۱). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, ۵۲(۱), ۱۴۱-۱۶۶
- [۳۳] Muris, P., van den Broek, M., Otgaar, H., Oudenhoven, I., & Lennartz, J. (۲۰۱۸). Good and bad sides of self-compassion: A face validity check of the Self-Compassion Scale and an investigation of its relations to coping and emotional symptoms in non-clinical adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, ۲۷(۸), ۲۴۱۱-۲۴۲۱.
- [۳۴] Verma, Y., & Tiwari, G. K. (۲۰۱۷). Self-compassion as the predictor of flourishing of the students. *The International Journal of Indian Psychology*, ۴(۳), ۱۰-۲۹.
- [۳۵] Neff, K., Dejitterat, K., & Hsieh, Y. (۲۰۰۵). Selfcompassion, achievement goal and coping with academic failure. *Self and Identity*, ۴, ۲۶۳-۲۸۷.

- [۳۶]Robbins, S. B., & Kliewer, W. L. (۲۰۰۲). Advances in theory and research on subjective wellbeing. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (۳rd ed., pp. ۳۱۰-۳۴۵).
- [۳۷]Neff, K., Rude, S., & Kirkpatrick, K. L. (۲۰۰۷). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality Trait. *Journal of Research in Personality*, ۴۱, ۹۰۸-۹۱۶.
- [۳۸]Byar's-Winston, A. & Fouad, N. (۲۰۰۸). Math/science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of career Assessment*, ۱۶(۴), ۴۲۵-۴۴۰.
- [۳۹]Luzzo, D. A. & McWhirter, E. H. (۲۰۰۱). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, ۷۹ (۱), ۶۱-۶۷.
- [۴۰]Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., et al. (۲۰۰۸). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۰(۳), ۵۲۵ - ۵۳۴.
- [۴۱]Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (۲۰۰۴). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, ۱۳۰, ۲۶۱-۲۸۸.
- [۴۲]Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (۲۰۰۱). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, ۷۲, ۱۸۷-۲۰۶.
- [۴۳]Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (۲۰۰۴). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* ۱۴۳-۱۷۴.
- [۴۴]Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. & Barbaranelli, C. (۲۰۱۱). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۱(۱), ۷۸-۹۶.
- [۴۵]Woogul, L., Myung-Jin, L. & Mimi, B. (۲۰۱۴). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۹, ۸۶-۹۹.
- [۴۶]Bandura, A. (۱۹۸۹). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, ۴۴(۹), ۱۱۷۵.
- [۴۷]Marsh, H. W. (۱۹۹۰). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, ۲(۲), ۷۷-۱۷۲.
- [۴۸]Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۸). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, ۴۶(۱), ۵۳-۸۳.
- [۴۹]Putwain, D. W., & Daly, A. L. (۲۰۱۳). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, ۲۷, ۱۵۷-۱۶۲.
- [۵۰]Bandura, A. (۱۹۹۳). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, ۲۸(۲), ۱۱۷-۱۴۸.
- [۵۱]Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (۱۹۹۹). Self-efficacy: The exercise of control.

[۵۲]نیریمانی، محمد، یوسفی، فاطمه، کاظمی، رضا (۱۳۹۳). نقش سبک‌های دلبستگی و کیفیت زندگی در پیش‌بینی بهره‌ی سستی روان‌شناختی نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۱۲۴-۱۴۲.



اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی،
علوم ورزشی و تربیت بدنی



1st International Conference on Educational Sciences, Psychology, Sport Sciences
and Physical Education

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری | گداختصاصی: ۰۰۲۰۱-۵۷۰۷۹

www.confep.ir

موسسه آموزش عالی ادیب مازندران