



The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student

Fateme Khodapana¹, Mohammadreza Tamannaefar²

1. Master's Degree Candidate in Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, kashan, Iran. E-mail: fatemekhodapanah@yahoo.com
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran. E-mail: tamannai@kashanu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 21 June 2022
Received in revised form
13 October 2022
Accepted 25 November
2022
Published Online 22
December 2022

Keywords:
Academic Well-Being,
Self-Compassion,
Happiness,
Academic Self-Efficacy

ABSTRACT

Background: types of research have emphasized the relationship between Academic well-being and self-compassion. Despite the high importance of the role of academic well-being, so far, limited research has been conducted in Iran. In some of these studies, the factors predicting students' academic well-being, including the role of self-compassion, have been identified, but the mediating mechanisms of this relationship have not been identified yet.

Aims: This study aimed to investigate the relationship between self-compassion and academic well-being with the mediating role of happiness and academic self-efficacy in students.

Methods: The design of this research was descriptive and correlational. The statistical population included the students in the second year of high school in Tehran who were studying in the academic year 2021-2022. 370 students were selected by multi-stage cluster sampling method using Krejcie & Morgan table. Using Tuminen-Sweeney et al.'s (2012) academic well-being questionnaire, Morgan-Jinker's (1999) academic self-efficacy questionnaire, Argyle & Lu's (1989) Oxford happiness questionnaire, and self-compassion questionnaire data were collected.

Results: The results showed that there are significant relationships between academic well-being and self-compassion ($r= 0.42, P< 0.01$), happiness ($r= 0.60, P< 0.01$), academic self-efficacy ($r= 0.44, P< 0.01$), self-compassion and happiness ($r= 0.64, P< 0.01$), self-compassion and academic self-efficacy ($r= 0.23, P< 0.01$). The proposed model was evaluated by the path analysis method. The results indicated that happiness and academic self-efficacy mediate the relationship between self-compassion and academic well-being.

Conclusion: The findings of this research showed that students with high self-compassion and better academic well-being had more happiness and experienced better Academic self-efficacy.

Citation: Khodapana, F., & Tamannaefar, M.R. (2022). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student. *Journal of Psychological Science*, 21(118), 2067-2089. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1733-fa.html>

Journal of Psychological Science, Vol. 21, No. 118, January, 2022

© 2021 The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.21.118.2067](https://doi.org/10.52547/JPS.21.118.2067)



✉ **Corresponding Author:** MohammadReza Tamannaefar, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.
E-mail: tamannai@kashanu.ac.ir, Tel: (+98) 9131616609

Extended Abstract

Introduction

Recently, many positive psychologists have confirmed that paying attention to learners' abilities has improved learning outcomes (Wang et al., 2021; McIntyre et al., 2019).

From the point of view of educational psychologists and attention to positive psychology, well-being in educational fields is considered an essential indicator of educational processes (Narimani et al., 2013). Educational well-being is students' attention and interest in education and school (Tominin-Sweeney et al., 2012). On the other hand, a lack of academic well-being can lead to problems such as depression and anxiety, which are usually manifested by symptoms such as a lack of desire to study, a lack of dynamic presence in class, a sense of meaninglessness, and unworthiness in learning. (Bablan et al., 2013) which can reduce students' academic performance (Zhang et al., 2007).

Self-compassion is one of the influencing factors on educational well-being. Neff (2003) conceptualized self-compassion as a set of positive self-attitudes that are activated during pain, failures, adversities, and failures in life (Neff, 2003; Neff et al., 2007).

One of the other factors that can predict academic well-being is happiness. Venhun has defined happiness as a set of emotions and cognitive evaluation of life and considers it as a degree of quality of life of people who generally evaluate it positively (Rajas, 2007). A happy school environment increases academic progress and well-being (Qurbani, 2016).

Other factors affecting educational well-being are self-efficacy and the learner's active role and abilities (Kumraju & Nadler, 2013; Lee et al., 2014). The process of self-regulation can enhance a student's self-efficacy, which is a critical element in achieving academic goals (Vijayalakshmi & Selvarani, 2020).

On the other hand, studies have shown that self-compassion helps to increase self-efficacy. The research of Souza and Hatz (2016) and Smits et al. (2014) has shown the relationship between self-compassion and self-efficacy.

Also, research has shown that self-compassion and happiness are related. According to Neff et al. (2013), people can achieve happiness and psychological well-being by learning and practicing self-compassion skills. Self-compassion helps people face adverse life events and can highlight coping with negative events to promote happiness (Allen & Larry, 2010; quoted by Hojjati Moghadam, 2017). The research of Hashem al-Hosseini et al. (2018) and Darvishi and Khayatan (2018) showed that the components of self-compassion have a significant relationship with happiness. Despite the high importance of the role of academic well-being, so far, limited research has been conducted in Iran. In some of these studies, the factors predicting the academic well-being of students have been identified, including the role of self-compassion. However, the mediating mechanisms of this relationship have yet to be identified. Therefore, it is necessary to research the mediations of the relationship between well-being and education and its antecedents. Therefore, the current research was conducted to predict educational well-being based on self-compassion, considering the mediating role of happiness and educational self-efficacy

Method

Participants

The current research was of a descriptive-correlation type. The statistical population of this research included all 25,402 male and female secondary school students in the 8th and 14th districts of Tehran in the academic year 1400-1401. Based on the table of Krejcie and Morgan (1970), the sample size was determined to be 370.

Instrumentation

In this research, the following questionnaires were used to collect information:

Academic Well-Being Questionnaire: (Tominin et al., 2012) designed the Academic Well-Being Questionnaire (AWBQ). This scale is a self-assessment tool with 31 items. Cronbach's alpha for these four dimensions was calculated as 0.64, 0.77, 0.91, and 0.94, respectively. In the present study, the total Cronbach's alpha coefficient was 0.90, the school value was 0.81, the burnout factor was 0.80, the academic satisfaction factor was 0.77, and the integration factor with the school was 0.74.

Self-Compassion Questionnaire: The short form of self-compassion has 12 items on a 5-point Likert scale from rarely to almost constantly, about oneself feeling, common human emotions against isolation, and mindfulness against extreme assimilation (Shehbazi et al., 2014). In this study, Cronbach's alpha was calculated as 0.77 for self-compassion, 0.72 for self-kindness, 0.76 for self-judgment, 0.76 for common human emotions, 0.68 for isolation, 0.74 for mindfulness, and 0.76 for extreme identification.

Happiness Questionnaire: This questionnaire was designed by Argyle and Lowe (1990) and has 29 items and is scored using a four-point scale between zero (completely disagree) and three (completely agree). The makers reported the tool's reliability with Cronbach's alpha method of 0.90. Kamtan et al. (2019) reported Cronbach's alpha coefficient for happiness as 0.91 in their research. The present study calculated the reliability coefficient using Cronbach's alpha method of 0.94.

Academic self-efficacy questionnaire: Jinks and Morgan's (1999) academic self-efficacy scale was used to measure students' academic self-efficacy. This scale has 30 questions and three talent, effort, and texture subscales. The items on this scale are on a 4-point Likert scale. The scale's internal consistency is determined by Cronbach's alpha coefficient of 0.82. Also, Cronbach's alpha coefficient of the three subscales of talent, effort, and texture has been announced as 0.78, 0.99, and 0.70, respectively. Qodsi and Putri (2016) reported Cronbach's alpha coefficient of 0.79 in their research. In the present study, the reliability coefficients by Cronbach's alpha for general self-efficacy were 0.78, and for talent dimension 0.74, effort dimension and dimension 0.63. 0.73 tissues were obtained.

Results

Table 1 shows the studied variables' standard deviation, mean and correlation coefficients.

Table 1. Standard deviation, mean and correlation coefficients of the studied variables

Variables	Standard Deviation	Average	Self-Compassion	Academic Self-Efficacy	Happiness	Academic Well-Being
Self-compassion	7.05	37.23	1			
Academic self-efficacy	15.35	43.22	0.23**	1		
Happiness	8.29	82.74	0.64**	0.37**	1	
Academic well-being	27.40	124.04	0.42**	0.44**	0.6**	1

As previous studies have shown, the role of mediating factors has not been identified. The findings of this research showed that happiness and academic self-efficacy have a mediating mechanism between self-compassion and academic well-being. According to the findings and the full mediating role of happiness and academic self-efficacy in this research, self-compassion indirectly affects academic well-being by controlling happiness and academic self-efficacy. Psychologists can apply intervention work on mediating factors and, in this way, control the effect of self-compassion. The findings show that students' academic well-being can be improved through increasing academic self-efficacy in the educational situation and providing a happy environment in the school. From this direction, the effectiveness of self-compassion on students' academic well-being can be determined. It can be.

Conclusion

The present research findings have practical implications for psychologists, counselors, and school officials to design and implement educational-consulting programs to improve the academic well-being of students. The current research is limited to second-year students, so the generalization of the findings is cautious. Also, the use of self-report instruments may bias the participants' initial responses to some extent from the accurate answers. Studying statistical communities at different educational levels is suggested in future research. It is likewise suggested identifying and investigate the role of other mediating variables affecting academic well-being.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the Master's thesis of the first author in the field of educational psychology in the Faculty of Humanities of Kashan University.

Funding: This research is in the form of a master's thesis without financial support.

Authors' contribution: The first author is the principal researcher of this study, and the second author is the supervisor.

Conflict of interest: The authors, as a result of this, declare that there is no conflict of interest regarding the present research.

Acknowledgments: I hereby express my gratitude to my supervisor, who did not hesitate to help me in this research.





نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان

فاطمه خداپناه^۱، محمدرضا تمنایی^۲ فر

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

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۳۱

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۷/۲۱

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۴

انتشار برخط: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها:

بهزیستی تحصیلی،

شفقت به خود،

شادکامی،

خودکارآمدی تحصیلی

زمینه: تحقیقات زیادی بر ارتباط بین بهزیستی تحصیلی با شفقت به خود تأکید کرده‌اند. با وجود اهمیت بالای نقش بهزیستی تحصیلی، تاکنون پژوهش‌های محدودی در این حوزه در ایران انجام شده است. در برخی از این پژوهش‌ها به شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده بهزیستی تحصیلی دانش آموزان از جمله به نقش شفقت به خود پرداخته شده ولی تاکنون مکانیزم‌های میانجی گر این رابطه شناسایی نشده است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان انجام شد.

روش: طرح این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. ۳۷۰ دانش آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبق جدول مورگان انتخاب شدند. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومین-سومنی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکر (۱۹۹۹)، پرسشنامه شادکامی آکسفورد آرگایل و همکاران (۱۹۸۹) و فرم کوتاه شده‌ی شفقت به خود ریس (۲۰۱۱) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بررسی و ارزیابی الگوی پیشنهاد شده با روش تحلیل مسیر انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین بهزیستی تحصیلی و شفقت به خود ($t=0/42, P<0/01$)، شادکامی ($t=0/60, P<0/01$)، خودکارآمدی تحصیلی ($t=0/44, P<0/01$) و بین شفقت به خود و شادکامی ($t=0/64, P<0/01$) و شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی ($t=0/23, P<0/01$) رابطه‌ی معنادار وجود دارد. نتایج نشان داد که در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌کنند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش آموزانی که از شفقت به خود بالا برخوردار بودند و بهزیستی تحصیلی بهتری برخوردار بودند، دارای شادکامی بیشتر بوده و خودکارآمدی تحصیلی بهتری را تجربه کرده‌اند.

استناد: خداپناه، فاطمه؛ و تمنایی فر، محمدرضا (۱۴۰۱). نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، دوره بیست‌ویکم، شماره ۱۱۸، ۲۰۶۷-۲۰۸۹.

مجله علوم روانشناختی، دوره بیست‌ویکم، شماره ۱۱۸، زمستان (دی) ۱۴۰۱.



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: محمدرضا تمنایی فر، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: tamannai@kashanu.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۳۱۶۱۶۶۰۹

مقدمه

اخیراً بسیاری از روانشناسان مثبت‌گرا تأیید کرده‌اند که توجه به توانایی‌های یادگیرندگان برای بهبود نتیجه یادگیری بسیار مؤثر بوده است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ مک اینتایر و همکاران، ۲۰۱۹).

با پیدایش جنبش روانشناسی مثبت‌نگر مفهوم بهزیستی به عنوان حالت ذهنی مثبت مورد توجه ویژه قرار گرفت (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲).

بهزیستی ذهنی یکی از مفاهیم پایه‌ای در حوزه‌ی روانشناسی مثبت‌نگر است که در بروز سایر ابعاد شناختی، ذهنی و عاطفی به سبب مرتبط بودن با سایر ویژگی‌های مثبت انسانی اهمیت دارد (جولیکا و ستیاواتی، ۲۰۱۹).

روانشناسان تربیتی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر به ایجاد مدل‌هایی از بهزیستی در حیطه‌ی مدرسه پرداختند. با توجه به اهمیت مدرسه در زندگی نوجوانان توجه به بهزیستی در ارتباط با بافت مدرسه و محیط آموزشی لازم است (ایکلز و روزز، ۲۰۰۹). پرداختن به بهزیستی در زمینه‌های آموزشی به‌عنوان یک شاخص مهم در فرآیندهای آموزشی محسوب می‌شود (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۳). هدف از بهزیستی تحصیلی^۱ ارتباط بین کارکردهای تحصیلی و عاطفی، توسعه و پیشرفت رابطه‌ی فرد با موقعیت آموزشی و مدرسه و ایجاد تغییرات مداوم در فرد و مدرسه است که این مفهوم به وسیله‌ی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) برای دانش‌آموزان متوسطه توسعه یافت. بهزیستی تحصیلی به عنوان توجه و علاقه دانش‌آموزان به تحصیل و مدرسه در نظر گرفته می‌شود و در چهار بُعد معنا پیدا می‌کند:

قداست مدرسه، خستگی از مدرسه، رضایت از تحصیل، در آمیختگی با کار مدرسه (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). قداست یا ارزش مدرسه بیان‌کننده میزان ارزشی است که فراگیران برای مدرسه در نظر می‌گیرند (ویگفیلد و ایکلز، ۱۹۹۲). ایکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵) به‌طور کلی ارزش مدرسه را به‌عنوان درک دانش‌آموز از روند رفتن به مدرسه بیان کرده‌اند که شامل جذابیت، مفید بودن نتایج درس خواندن و مدرسه رفتن از دیدگاه دانش‌آموز است. نیمیورتا (۲۰۰۴) ارزش مدرسه را میزان علاقمندی دانش‌آموزان به مطالعه دروس و اشتیاق به مدرسه می‌داند؛ خستگی از مدرسه به عنوان احساس خستگی در برآورده کردن انتظارات مدرسه، نگرش منفی به مدرسه و احساس نامطلوب از آموختن است (سالملا-ارو و

1. Academic well-being

همکاران ۲۰۰۹). در این مفهوم، خستگی و بدگمانی هیجانی از پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه عدم توانایی تحصیلی هستند (پارکر و سالملا - آرو، ۲۰۱۱)؛ رضایتمندی تحصیلی به احساس رضایت از انتخاب مسیر و گزینه‌های تحصیلی برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)؛ در آمیختگی، مشارکت یا در آمیزی با امور مدرسه است که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن برای انجام تمام امور مدرسه (نه فقط تحصیل) که با ویژگی‌های ارزش‌گذاری، استمرار توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود (آپادایا و سالملا-آرو، ۲۰۱۳).

در کل، بهزیستی تحصیلی بیان‌کننده‌ی نقش مجموعه عوامل در جهت بهبود روابط فراگیر با بافت مدرسه است (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)؛ فعال بودن و توانایی‌های دانش‌آموز تأثیر قابل توجهی در ایجاد محیطی شاد در مدرسه دارد (مییرا و داستین، ۲۰۱۳)؛ تمنایی فر و معتقدی‌فرد، ۲۰۱۴؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴). در مقابل، عدم بهزیستی تحصیلی می‌تواند مشکلاتی از قبیل افسردگی و اضطراب را به همراه داشته باشد که معمولاً با علائمی مانند عدم رغبت به درس، عدم حضور پویا در کلاس، احساس بی‌معنایی و بی‌لیاقتی در فراگیری نمایان می‌شود (زاهدبابلان و همکاران، ۱۳۹۳) که می‌تواند موجب کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گردد (ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

یکی از عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی تحصیلی شفقت به خود است (پاندی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ پاندی و همکاران، ۲۰۱۹ و موریس و همکاران، ۲۰۱۸). شفقت به خود، معرف یکی از منابع شخصی است که با حفظ هارمونی واقعیت‌های درونی و بیرونی زندگی افراد، قدرت پیشگیری و ارتقاء دارد (تیواری و همکاران، ۲۰۲۰). نف (۲۰۰۳) شفقت به خود را به عنوان مجموعه‌ای از نگرش‌های مثبت به خود که در طول درد، شکست‌ها، ناملایمات و نارسایی‌های زندگی فعال می‌شود، مفهوم سازی کرد. شفقت به خود شامل سه عنصر اصلی مهربانی به خود، ویژگی مشترک انسانی و آگاهی متعادل از هیجان‌های خود است (نف، ۲۰۰۳)؛ نف و همکاران، ۲۰۰۷) که به‌دستیابی و حفظ درک بالقوه از خود و تجربیات، تمرکز درونی و شناخت‌های مثبت (تیواری و همکاران، ۲۰۲۰)، درک و توضیح موفقیت/ شکست‌های زندگی و اهمیت معنا در زندگی و بهزیستی لذت‌گرایانه

2. Self-compassion

(پاندی و همکاران، ۲۰۱۹؛ بارنارد و کری، ۲۰۱۱؛ رایان و دسی، ۲۰۰۱) کمک می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده که شفقت به خود نقش قابل توجهی در تنظیم هیجان و بهزیستی (نف و همکاران، ۲۰۰۵)، کاهش هیجان در مواجهه با رویدادها (کرد، ۱۳۹۵)، نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه و کاهش استرس تحصیلی (گیلبرت، ۲۰۰۹؛ شیرمحمدی و همکاران، ۲۰۲۱) دارد.

شفقت به خود بالا با بهزیستی همراه است و از افراد در مقابل استرس حمایت می‌کند (یارنل و نف، ۲۰۱۲؛ نف و همکاران، ۲۰۰۷). حیدری و همکاران (۱۳۹۹) گزارش دادند که آموزش شفقت به خود شناختی بر ابعاد بهزیستی تحصیلی و رضایت تحصیلی تأثیر معناداری دارد. در مطالعات پاندی و همکاران (۲۰۲۰)، پاندی و همکاران (۲۰۱۹)، ناظری و همکاران (۲۰۱۹)، کرمی و همکاران (۱۳۹۷)، شیوندی و همکاران (۲۰۱۶)، میکاییلی و همکاران (۱۳۹۵)، اخش و همکاران (۱۳۹۹) و نف (۲۰۰۹) در مورد رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی نتایج مشابهی به دست آمده است.

یکی از عواملی دیگری که می‌تواند پیش‌بینی کننده بهزیستی تحصیلی باشد، شادکامی^۱ است (جیتدورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ جی هماراجاراجسوری و گوپتا، ۲۰۲۱؛ و بشکوفه و کرمی، ۱۳۹۴). در حال حاضر شادکامی در کنار موضوعات دیگری مانند بهزیستی روانشناختی از جمله مباحث مهم روانشناسی مثبت‌نگر به شمار می‌رود. از دیدگاه سلیگمن روانشناسی مثبت‌نگر بر درک و تبیین زندگی شاد، بهزیستی روانشناختی و عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی روانشناختی معطوف شده است (سلیگمن و سیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). از منظر روان‌شناسان، شادکامی بر دینوع است: نوعی از آن از رهگذر شرایط حساس زندگی، مانند شغل، تحصیلی، آسایش و به طور کلی، امکانات مالی و رفاهی بدست می‌آید، که حالت عینی شادکامی است (مینکو و همکاران، ۲۰۲۰) و نوع دیگر آن، از حالات درونی و درک شخصی اثر می‌پذیرد که با شادکامی ذهنی یا احساس شادکامی توصیف می‌شود (پاگانو و همکاران، ۲۰۲۰).

ونهنون شادکامی را مجموعه‌ای از عواطف و ارزیابی شناختی از زندگی تعریف کرده است و آن را درجه‌ای از کیفیت زندگی افراد می‌داند که به

طور کلی مثبت ارزیابی می‌کنند (رجاس، ۲۰۰۷). شادکامی شامل سه بعد عاطفی، اجتماعی و شناختی است (امیدیان، ۱۳۸۳) و نقشی تعیین کننده در بهزیستی روانشناختی دارد (بشکوفه و کرمی، ۱۳۹۴). به دلیل افزایش مشکلات روانی فراگیران در مدرسه، برخورداری از محیط شاد یکی از استانداردهای جهانی مدارس امروزی است (جوادی نژاد، ۱۳۸۰؛ به نقل از نفر، ۱۳۹۳). محیط شاد مدرسه باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی می‌شود (قربانی، ۱۳۹۶). پرنگار و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان داد دانش‌آموزانی که شادی مستمر دارند از سلامت و بهزیستی روانی بهتری برخوردارند (به نقل از تمنایی فر و همکاران، ۱۳۹۲). حق بین و شیخ الاسلامی (۱۳۹۵) بیان می‌کنند که شادکامی نقش مهمی در پیشرفت و توسعه بهزیستی، خلاقیت، همکاری اجتماعی و پویایی ذهنی دانش‌آموزان در مدرسه دارد. پژوهش جیتدورن و همکاران (۲۰۲۱)، جی هماراجاراجسوری و گوپتا (۲۰۲۱) و علیپور و هاشمی (۱۳۸۹) نشان داد که شادکامی، موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد. پژوهش نفر (۱۳۹۳) نیز نشان داد که وضعیت زندگی و شادی، می‌توانند بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

از عوامل دیگر موثر بر بهزیستی تحصیلی، خودکارآمدی و نقش فعال خود فراگیر و توانش‌های وی می‌باشد، به همین دلیل می‌توان گفت که برای افزایش بهزیستی تحصیلی، عاملیت فردی از اهمیت قابل توجهی برخوردار است (کومراجو و نادلر، ۲۰۱۳؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴). خودکارآمدی به عنوان قضاوت یک فرد در مورد توانایی‌های خود در سازماندهی و اقدام برای دستیابی به عملکرد مطلوب تعریف می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶). باورهای خودکارآمدی نحوه رفتار فرد بر اساس تفکر، احساس و انگیزش را تعیین می‌کنند و می‌تواند از طریق عملکرد شخصی، اقناع کلامی یا اجتماعی، یادگیری جانشین، حالات و واکنش‌های فیزیولوژیکی و عاطفی ایجاد شود. خودکارآمدی دانش‌آموز را می‌توان با فرآیند خود تنظیمی ارتقاء بخشید و این یک عنصر کلیدی برای دستیابی به اهداف تحصیلی است (ویجایالکشمی و سلوارانی، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی در زمینه تحصیلی، به باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع های تحصیلی، زمینه‌های درسی و خود

¹. Happiness

تنظیمی در فعالیتهای یادگیری و مطالعه تأکید دارد (دی‌گیونتا و همکاران، ۲۰۱۳). خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش سازگاری تحصیلی، خوش‌بینی، و انعطاف‌پذیری در مواجهه با مشکلات می‌شود (ابود و همکاران، ۲۰۲۰). کومراجو و نادلر (۲۰۱۳) بیان کردند که فراگیران با خودکارآمدی تحصیلی بالا اهداف تسلط و دانش جدید را دنبال می‌کنند؛ آن‌ها عملکرد بهتری نسبت به دیگران دارند. خودکارآمدی می‌تواند پیامدهای مهمی در زندگی دانش‌آموز داشته باشد و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی به خوبی ثابت شده است (کاوسیگ و هوسین، ۲۰۲۱). محیط یادگیری و توانایی‌های دانش‌آموز در جهت ایجاد و ارتقای بهزیستی می‌تواند نقش بسزایی داشته باشد (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۹).

خودکارآمدی توانایی پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی را دارد (یوسفی افراشته و رضایی، ۲۰۲۲). مطالعه سالمیلا-آرو و آپادیایا (۲۰۱۴) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی (یکی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی) رابطه مثبت دارد. همچنین تحقیق صحرایی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که بخشی از بهزیستی تحصیلی را می‌توان با خودکارآمدی تحصیلی تبیین نمود. یوسفی افراشته و رضایی (۲۰۲۲)، لی و همکاران (۲۰۱۴)، یو و کانگک (۲۰۱۴) و کومراجو و نادلر (۲۰۱۳) دریافتند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی ضعیف احساس می‌کنند پیشرفت کمی دارند و این منجر به نارضایتی و احساسات منفی می‌شود. تجربه بیش از حد چنین حالات عاطفی و انگیزشی، باعث کاهش بهزیستی تحصیلی می‌شود. از سوی دیگر، پژوهش‌های لیانو و همکاران (۲۰۲۱)، مدینا و ویدیاساری (۲۰۲۰)، معنوی‌پور و سعیدیان (۲۰۱۶)، سوزا و هاتز (۲۰۱۶) و شیخ الاسلامی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده‌اند که شفقت به خود به افزایش خودکارآمدی کمک می‌کند. اسمیتس و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کنند فردی که شفقت به خود بالایی دارد، خودکارآمدی بالا دارد، از شکست نمی‌ترسد و اعتماد به نفس بیشتری دارد و می‌تواند با چالش‌های زندگی روبرو شود. پژوهش اسکندر (۲۰۰۹) نشان داده که ابعاد مثبت شفقت به خود با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد، در حالی که ابعاد منفی شفقت به خود با خودکارآمدی رابطه منفی دارد. مادوکس (۲۰۰۲) بیان می‌کند که نسبت دادن نتیجه موفقیت به تلاش‌های خود فرد، احساس خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و احساس شکست در این شرایط باعث کاهش خودکارآمدی می‌شود. در چنین شرایطی، افرادی که شفقت به خود

بیشتری دارند، می‌توانند شکست خود را این‌گونه درک کنند که چنین چیزی برای همه‌ی افراد وجود دارد و در برخورد متعادل با احساسات و افکار خود، مهربانی را به خود نشان دهند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نگرش خود شفقت‌آمیز با افزایش یا کاهش خودکارآمدی مرتبط است. به اعتقاد نف و همکاران (۲۰۱۳) شفقت به خود و شادکامی باهم در ارتباط هستند و افراد با یادگیری و انجام مهارت‌های مربوط به شفقت به خود می‌توانند شادکامی و بهزیستی روانشناختی را بدست آورند و شفقت به خود به افراد کمک می‌کند تا با رخدادهای منفی زندگی خود روبه‌رو شوند و همچنین می‌تواند مقابله با رویدادهای منفی برای ارتقاء شادکامی را برجسته سازد (راکه بوگدان و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهش درویشی و خیاطان (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش شفقت به خود بر افزایش شادکامی و کیفیت زندگی تأثیر دارد. علاوه بر این یافته پژوهش‌های تینگاز و همکاران (۲۰۲۲)، اینام و همکاران (۲۰۲۱)، نف (۲۰۱۶)، کامپوس و همکاران (۲۰۱۵)، آکین (۲۰۱۴) و نف و جرم (۲۰۱۳) نشان داد که بین شفقت به خود و شادکامی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد.

مطالعات نشان می‌دهد که ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به پیشرفت تحصیلی آن‌ها کمک شایانی می‌کند (آپادیایا و سالملا، ۲۰۱۳). بر این اساس، محققان ضمن انتقاد از موضع فعلی نظام‌های آموزشی، به ارتباط بین کارکردهای عاطفی و تحصیلی در بین دانش‌آموزان توجه کرده‌اند (مارکس و همکاران، ۲۰۱۷). اگر در برنامه‌ریزی آموزشی به کارکردهای تحصیلی و عاطفی همزمان توجه شود، به بهسازی رابطه بین یادگیرنده و مدرسه کمک می‌شود و در نتیجه، سازگاری تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان در محیط آموزشی افزایش می‌یابد (اکبری و خرمائی، ۲۰۱۵؛ مرادی، ۱۳۹۶؛ کلایکورس و همکاران، ۲۰۲۰).

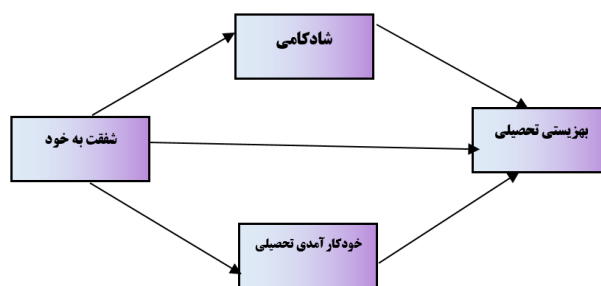
با وجود اهمیت بالای نقش بهزیستی تحصیلی، تاکنون پژوهش‌های محدودی در این حوزه در ایران انجام شده است. در برخی از این پژوهش‌ها به شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان از جمله به نقش شفقت به خود پرداخته شده ولی تاکنون مکانیزم‌های میانجی‌گر این رابطه شناسایی نشده است. لذا، ضرورت انجام پژوهش‌هایی که میانجی‌گری‌های رابطه بهزیستی تحصیلی و پیشایندها را کشف نماید، بیشتر نمایان می‌شود. بر این اساس، یافته‌های این پژوهش ضمن رفع بخشی از خلاءهای پژوهشی مربوط به بهزیستی تحصیلی، دارای تلویحات کاربردی

چهار بعد به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ حساب شده است (تومنین - سویی و همکاران، ۲۰۱۲) که با توجه به مقدار پیشنهاد شده (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹) مطلوب برآورد شد.

مرادی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی را انجام دادند. برای مشخص کردن روایی عاملی مربوط به این پرسشنامه روش تحلیل اکتشافی و تأییدی را به کاربرند و از روش آلفای کرونباخ برای سنجش سازگاری درونی گویه‌های این شاخص استفاده نمودند. نتایج تحلیل عاملی چهار مؤلفه برای این پرسشنامه نشان داد و شاخص‌های بررسی تحلیل عاملی تأییدی وجود این چهار مؤلفه را تأیید کرد. آن‌ها در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، عامل رضایت‌مندی تحصیلی برابر ۰/۷۳ و عامل در آمیزی با مدرسه برابر ۰/۷۵ به دست آوردند. کرمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود تحت عنوان تأثیر آموزش شفقت به خود بر بهزیستی تحصیلی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۱ به دست آوردند. ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۷۸، عامل ارزش مدرسه ۰/۷۳، عامل رضایت‌مندی تحصیلی ۰/۸۱، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، در آمیزی با مدرسه را ۰/۷۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و تمامی ماده‌ها دارای بار قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند. ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۹۰، ارزش مدرسه ۰/۸۱، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۸۰، عامل رضایت‌مندی تحصیلی ۰/۷۷ و عامل در آمیزی با مدرسه ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه شفقت به خود: فرم کوتاه شفقت به خود دارای ۱۲ ماده در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه است که توسط ریس و همکاران (۲۰۱۱) تدوین شده است، این پرسشنامه شامل ۶ خورده مقیاس مهربانی با خود در برابر قضاوت درباره خود، احساس احساسات مشترک انسانی در برابر انزوا و ذهن آگاهی در برابر همانند سازی افراطی است (شهبازی و همکاران، ۱۳۹۴). ریس و همکاران (۲۰۱۱) بیان نمودند فرم کوتاه و فرم بلند دارای همبستگی بالایی هستند ($r > ۰/۹۷$)، و پایایی این

برای مداخله‌های آموزشی - مشاوره‌ای پیشگیرانه با هدف ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود با توجه به نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. شکل ۱ الگوی مفهومی متغیرهای این پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه‌ی دوم منطقه ۸ و ۱۴ شهر تهران به تعداد ۲۵۴۰۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، حجم نمونه ۳۷۰ تعیین شد. نمونه‌ی مورد نظر با روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. به این ترتیب که از میان مدارس مناطق ۸ و ۱۴ شهر تهران ۸ مدرسه و سپس ۲۴ کلاس از این مدارس به صورت تصادفی انتخاب شد. با استفاده نرم‌افزار SPSS26 و AMOS23 و با روش تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل داده‌ها انجام شده است.

ب) ابزار

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: تومنین-سویی و همکاران (۲۰۱۲) پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) را طراحی کرده‌اند. این مقیاس یک ابزار خودارزیابی است با ۳۱ گویه در مقیاس لیکرت در چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایت تحصیلی و مشارکت در تکالیف است. روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار داده‌اند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد تأیید قرار دادند. آلفای کرونباخ برای این

فرم را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تأیید نمودند. هومن در مطالعه‌ی خود (۲۰۱۶) آلفای کرونباخ برای شفقت به خود را ۰/۸۵ گزارش کرد. خانجانی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی به منظور تعیین ساختار عاملی، روایی و پایایی فرم کوتاه شده مقیاس شفقت به خود انجام دادند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ساختار ۳ مولفه مقیاس شفقت به خود در نمونه‌ی ایرانی را تأیید کرد. ضریب آلفای کرونباخ برای عامل‌های «خودمهربانی - خود قضاوتی»، «تجربه مشترک بشری - انزوا» و «ذهن آگاهی - همانندسازی افراطی» به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۸۶ بدست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و تمامی ماده‌ها دارای بار قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند. همچنین در این پژوهش آلفای کرونباخ شفقت به خود ۰/۷۷، مهربانی با خود ۰/۷۲، قضاوت درباره‌ی خود ۰/۷۶، احساسات مشترک انسانی ۰/۷۶، انزوا ۰/۶۸، ذهن آگاهی ۰/۷۴ و همانندسازی افراطی ۰/۷۶ محاسبه شد.

پرسشنامه شادکامی: این پرسشنامه توسط آرگایل و لو (۱۹۹۰) طراحی شده است و ۲۹ گویه دارد و با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای بین صفر (کاملاً مخالفم) تا سه (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با جمع کردن نمره گویه‌ها به دست می‌آید و هر قدر نمره آزمودنی بیشتر باشد، به میزان بیشتری دارای آن ویژگی است. سازندگان، روایی همزمان این پرسشنامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره‌ی آن‌ها ۰/۴۳ محاسبه شد همچنین پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کردند. کامتان و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای شادکامی را ۰/۹۱ گزارش کردند. رابینز و همکاران (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۹۲ گزارش کردند. این ابزار توسط علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) ترجمه و هنجاریابی شد. آنان پایایی ابزار را با روش دو نیمه کردن ۰/۹۲ به دست آوردند. کوهی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود ضریب اعتبار باروش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کردند و شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود ضریب اعتبار باروش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، روایی واگرا و همگرا پرسشنامه در حد بالا و قابل قبولی می‌باشد همچنین ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و ۳ زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد. میزان سازگاری درونی مقیاس با ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ مشخص شده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۹ و ۰/۷۰ اعلام شده است. قدسی و پوتری (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ را در پژوهش خود ۰/۷۹ گزارش کردند. همچنین هول (۲۰۱۱) آلفای کرونباخ را برای پژوهش خود ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس استعداد ۰/۷۸، برای بافت ۰/۷۰ و برای تلاش ۰/۶۶ گزارش کرد. خرمائی و زابلی (۱۳۹۷) در ایران روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ توسط خرمائی و زابلی (۱۳۹۷) برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۵ و اشرف زاده و همکاران (۱۳۹۶) برای عامل بافت ۰/۷۶، کوشش ۰/۸۹ و استعداد ۰/۸۱ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی پرسشنامه خودکارآمدی مورگان و جینکز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که تمامی ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودکارآمدی مورگان و جینکز به جز ماده‌های ۱۹ و ۲۲ دارای بارهای قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند. ضرایب پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۸ و برای بعد استعداد ۰/۷۴، بعد کوشش ۰/۶۳ و بعد بافت ۰/۷۳ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ انحراف معیار، میانگین و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. انحراف استاندارد، میانگین و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	انحراف معیار	میانگین	شفقت به خود	خودکارآمدی تحصیلی	شادکامی	بهزیستی تحصیلی
شفقت به خود	۷/۰۵	۳۷/۲۳	۱			
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵/۳۵	۴۳/۲۲	۰/۲۳**	۱		
شادکامی	۸/۲۹	۸۲/۷۴	۰/۶۴**	۰/۳۷**	۱	
بهزیستی تحصیلی	۲۷/۴۰	۱۲۴/۰۴	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۰/۶۰**	۱

P < ۰/۰۱

از مفروضه منحنی نرمال است. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مسئله همخطی بودن در بین متغیرهای پیش‌بین تحقیق رخ نداده است؛ زیرا مقادیر ضریب تحمل کمتر از ۱ می‌باشد و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از ۱۰ نیست.

به منظور ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از تعدادی شاخص برازندگی برای تعیین برازش این الگو استفاده شد. نتایج حاصل در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۱ نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی با شفقت به خود ($P < ۰/۰۱$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r = ۰/۴۲$ ، $P < ۰/۰۱$) و شادکامی ($r = ۰/۶۴$ ، $P < ۰/۰۱$) و شفقت به خود با خودکارآمدی تحصیلی ($r = ۰/۶۰$ ، $P < ۰/۰۱$) و شادکامی ($r = ۰/۲۳$ ، $P < ۰/۰۱$) و شفقت به خود با خودکارآمدی تحصیلی ($r = ۰/۶۴$ ، $P < ۰/۰۱$) رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد. پیش‌فرض نرمال بودن بررسی و در جدول ۲ ارائه شده است. منطبق بر نتایج جدول ۲، ارزش‌های کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها از محدوده بین ۲- تا ۲+ خارج نشده است. از نظر کلانین (۲۰۱۶)، شاخص‌های چولگی و کشیدگی بین ۲- تا ۲+ بیانگر عدم انحراف چشمگیر

جدول ۲. نتایج حاصل از بررسی پیش فرض نرمال بودن چند متغیره

متغیر	کجی	کشیدگی	عامل تورم واریانس (VIF)	ضریب تحمل (Tolerance)
شفقت به خود	-۰/۱۶۳	۰/۰۸۲	۱/۷۱۲	۰/۵۸۴
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۴۶۱	۰/۲۸۸	۱/۱۶۴	۰/۸۵۹
شادکامی	۰/۱۴۹	-۰/۱۰۷	۱/۸۸۸	۰/۵۳۰
بهزیستی تحصیلی	-۰/۲۹۶	-۰/۳۲۸	-	-
چند متغیره	-	۰/۷۹۰	-	-

جدول ۳. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی پژوهش بعد از اصلاح

شاخص‌های مطلق		شاخص‌های تطبیقی			شاخص‌های مقصد	
CMIN	DF	Sig	CFI	TLI	CMIN/DF	RMSEA
۱/۸۹۵	۱	۰/۱۶۹	۰/۹۹۸	۰/۹۹۰	۱/۸۹۵	۰/۰۴۵

بررسی الگوی مفهومی پژوهش با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مسیره‌های غیرمستقیم و میانجی‌گر از شفقت به خود به بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. برای تعیین معنی‌داری این مسیرها از روش بوت‌استرپ و نرم‌افزار ایموس استفاده شد. جدول ۴ ارزیابی مسیرهای کلی، مستقیم و غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت‌استرپ بر اساس پنج‌هزار نمونه و با سطح اطمینان ۹۵ درصد نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود مسیر کلی شفقت به خود به بهزیستی تحصیلی معنی‌دار است. هنگامی که شادکامی و خودکارآمدی

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است مقادیر شاخص‌های برازندگی الگو شامل شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۹۸، شاخص برازندگی توکرلويس (TLI) ۰/۹۹۰، مقدار شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، مقدار کای‌اسکوئر بهنجار یا نسبی (CMIN/DF) ۱/۸۹۵، درجه‌آزادی (DF) ۱، شاخص کای‌اسکوئر (CMIN) ۱/۸۹۵ و سطح معناداری (sig) ۰/۱۶۹ است که نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی از برازندگی خوبی برخوردار است.

است؛ بنابراین باتوجه به این که مسیر کلی و غیرمستقیم معنی دار است اما مسیر مستقیم آن معنی دار نیست، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی به طور کامل میانجی گر رابطه‌ی بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی هستند.

به عنوان میانجی در رابطه شفقت به خود و بهزیستی - تحصیلی وارد می شوند مسیر غیرمستقیم ۰/۸۸ است که با توجه به حدبالا و پایین اطمینان ۹۵ درصدی که صفر در آن قرار نمی گیرد این مسیر غیرمستقیم معنی دار

جدول ۴: نتایج ارزیابی مسیرهای کلی مستقیم و غیرمستقیم الگو

فاصله‌ی اطمینان		سطح معناداری	خطای استاندارد	ضریب استاندارد Beta	مسیرها	
حد بالا	حد پایین					
۰/۶۶	۰/۴۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵	۰/۵۵	شفقت به خودبهزیستی تحصیلی	مسیر کلی
۰/۲۳	-۰/۰۴	۰/۱۷	۰/۰۷	۰/۰۹	شفقت به خودبهزیستی تحصیلی	
۰/۵۹	۰/۴۶	۰/۰۰۰	۰/۰۳	۰/۵۳	شفقت به خودشادکامی	
۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۰۰۰	۰/۰۲	۰/۱۰	شفقت به خودخودکارآمدی تحصیلی	مسیر مستقیم
۰/۹۶	۰/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۰۸	۰/۷۹	شادکامی بهزیستی تحصیلی	
۱/۱۲	۰/۵۹	۰/۰۰۰	۰/۱۳	۰/۸۵	خودکارآمدی تحصیلی بهزیستی تحصیلی	
۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۱	۰/۰۴	شفقت به خودشادکامی خودکارآمدی تحصیلی بهزیستی تحصیلی	مسیر غیر مستقیم

زمینه پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که از جهت‌گیری رویکردی - یادگیری برخوردارند، در زمان رخداد‌های ناخوشایند احساس منفی‌شان کاهش و نگرش مثبتی را نسبت به خودشان تجربه می‌کنند (رابینز و همکاران، ۲۰۰۵).

دانش‌آموزانی که نگران قضاوت‌های دیگران هستند و با اشتباه و شکست در فعالیت‌ها احساس گناه می‌کنند، به علت ترس از شکست و قضاوت‌های منفی دیگران تلاش می‌کنند در فعالیت‌ها شرکت نکنند که این به کناره‌گیری و منزوی شدن می‌انجامد و سبب بروز رفتارهای پرخطر می‌گردد. پژوهشگران دریافته‌اند سطح بالای مؤلفه‌های شفقت به خود سبب سازگاری در برابر مشکلات و چالش‌ها و کاهش آشفته‌گی‌های هیجانی و تعارض‌های فردی می‌شود (یارنل و نف، ۲۰۱۲). دانش‌آموزانی که مؤلفه‌های مثبت شفقت به خود (مهربانی به خود، ویژگی‌های مشترک انسانی و ذهن‌آگاهی) را در مراحل تحصیل دنبال می‌کنند، دارای مؤلفه‌های مثبت بهزیستی تحصیلی (علاقه به مدرسه) و دانش‌آموزانی که مؤلفه‌های منفی شفقت به خود (خود داوری، انزوا و بیش همانندسازی) را در مراحل تحصیل دنبال می‌کنند، دارای مؤلفه‌های منفی بهزیستی تحصیلی (رفتارهای مخرب) می‌باشند (اخش و همکاران، ۱۳۹۹).

دانش‌آموزان اغلب در مواجهه با سختی‌ها به تعدیل و تنظیم هیجان‌ات خود می‌پردازند و به جای فرار از شرایط چالش‌انگیز و دشوار به مقابله با احساسات منفی ایجاد شده می‌پردازند. به بیان پژوهشگران آگاهی از

جدول ۵: نتایج ضرایب رگرسیونی بهزیستی تحصیلی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

R	مجذور R	MSE	F	سطح معناداری
۰/۶۵	۰/۴۳	۰/۴۴	۱۱۲/۸۰	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۵، الگوی پژوهش حاضر ۴۳ درصد بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی پرداخته است. نتایج نشان داد شفقت به خود با بهزیستی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پاندی و همکاران (۲۰۲۰)، موریس و همکاران (۲۰۱۸)، ورما و تیواری (۲۰۱۷)، بارنارد و کری (۲۰۱۱)، پاندی و همکاران (۲۰۱۹)، رایان و دسی (۲۰۰۱) همسو است. در تبیین رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی به نظر می‌رسد که شفقت به خود، مزایای تحصیلی و آموزشگاهی هم داشته باشد. نف و همکاران (۲۰۰۵) دریافته‌اند که شفقت به خود با علاقه ذاتی به یادگیری رابطه دارد. دانش‌آموزان علاقمند به مدرسه در صورت عدم موفقیت تحصیلی در شرایط مختلف مایلند به جای ملامت و نکوهش خود عامل‌هایی که سبب عدم موفقیت و شکست شده است را دریابند و به داوری‌های دیگران نسبت به خود بی‌اهمیت هستند و از انگیزش و اراده برای تسلط در مهارت‌های جدید برخوردارند. در این

هیجان‌ها و تمایل به مقابله با احساسات منفی با به کارگیری راهبردهای هیجان‌مدار است که از مؤلفه‌های مثبت شفقت به خود استفاده می‌کند و فرایندهایی مانند انکار، واپس روی و اجتناب از احساسات ایجاد نمی‌شود (نف و همکاران، ۲۰۰۷).

از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که بین شفقت به خود و شادکامی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نف (۲۰۱۶)، کامپوس و همکاران (۲۰۱۵)، اسمیت (۲۰۱۴)، نف و جرم (۲۰۱۳) و آکین (۲۰۱۴) هماهنگ است. می‌توان گفت فراگیرانی که نسبت به خود شفقت دارند در مورد عواطف و نیازهای خود از حساسیت بیشتری برخوردارند و تجربه بادوام‌تری از هیجان‌های مثبت دارند و به احساس آرامش فرد کمک می‌کند (پریهر و همکاران، ۲۰۲۰؛ گیلبرت ۲۰۰۵). افرادی که شفقت به خود بالاتری دارند شادترند (اسمیتس و همکاران ۲۰۱۴). به اعتقاد نف و جرم (۲۰۱۳) شفقت به خود شناختی این امکان را ایجاد می‌کند که افراد با یادگیری مهارت‌های مربوط به آن بتوانند به شادکامی و بهزیستی روانشناختی برسند. بر اساس نظر آلن و لری (۲۰۱۰) شفقت به خود امکان رویارویی با رخداد‌های منفی و ارتقاء شادکامی را بیشتر می‌کند. شفقت به خود به این صورت معنا می‌شود که فرد به دلیل شکست‌ها یا عدم رسیدن به معیارها و استانداردها خود را سرزنش نکند و به انتقادهای سخت نسبت به خود نپردازد (رسایی، ۱۳۹۹). فرد دارای شفقت به خود امنیت هیجانی کسب می‌کند و بدون بیم از نقد و سرزنش، خود را واضح و آشکار می‌بیند و با دقت و فرصت‌الگوی هیجانی، فکری و رفتاری ناسازگار را درک و اصلاح می‌کند (براون ۱۹۹۹؛ نقل از قربانی و همکاران، ۲۰۰۸) بنابراین، شفقت به خود به فرد در جهت احساس حزن و اندوه کمتر در مواجهه با رنج‌ها و سختی‌ها کمک می‌کند (نف، ۲۰۱۲). از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که رابطه‌ی بین شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش لیاو و همکاران (۲۰۲۱)، مدیتا و ویدیا ساری (۲۰۲۰)، معنوی پور و سعیدیان (۲۰۱۶)، شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۵)، سوزا و هاتز (۲۰۱۶)، سیرویس (۲۰۱۵)، آکین (۲۰۱۴)، اسمیتس و همکاران (۲۰۱۴)، اسکندر (۲۰۰۹)، سوزا و هاتز (۲۰۰۹)، مادوکس (۲۰۰۲)، همخوان است. معلوم شده است که ابعاد مثبت شفقت به خود با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد، درحالی‌که ابعاد منفی شفقت به خود با خودکارآمدی رابطه منفی دارد

(اسکندر، ۲۰۰۹). نتایج مطالعه حیدری و همکاران (۱۳۹۹) نشان دهنده‌ی رابطه‌ی شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی است. در تبیین رابطه بین شفقت به خود و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت افرادی که نسبت به خود شفقت دارند، آمادگی بهتری برای مواجهه با چالش‌ها و استرس‌های ناشی از تحصیل دارند. آن‌ها متوجه می‌شوند که شرایط چالش برانگیز تحت کنترل آن‌ها است و قادر به انجام وظایف و رسیدگی به چالش‌های خود در مدرسه هستند (مدیتا و ویدیا ساری، ۲۰۲۰). شفقت به خود به افراد کمک می‌کند تا نگرشی ملایم نسبت به اعمال یا شایستگی خود داشته باشند (نف و همکاران، ۲۰۰۵). علاوه بر این، ذهن آگاهی حالتی از نزدیک شدن به افکار و احساسات خود به روشی بدون داوری است. این جنبه از شفقت به خود باعث کاهش قضاوت در باره عملکرد خود می‌شود، بنابراین باعث خودکارآمدی می‌شود (نف و همکاران، ۲۰۰۵). دانش‌آموزانی که نسبت به خود شفقت دارند در مقابله با مشکلات تحصیلی و اجتماعی به توانایی خود اطمینان دارند، کمتر دچار افسردگی می‌شوند و با رضایت بیشتر برای ادامه‌ی تحصیل مصمم‌ترند (اسمیتس و همکاران، ۲۰۱۴). افراد با سطوح پایین شفقت به خود توانایی‌های خود را دست کم می‌گیرند (لری و همکاران، ۲۰۰۷). بر این اساس، می‌توان گفت که شفقت به خود ممکن است از طریق درک مثبت در مورد توانایی‌ها و عملکرد خود، خودکارآمدی را تقویت کند. همچنین، شفقت به خود از راه اثرگذاری بر ویژگی‌های جسمانی و عاطفی که از منابع باورهای خودکارآمدی هستند، می‌تواند در افزایش آن مؤثر باشد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹).

از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که بین شادکامی و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جیتدورن و همکاران (۲۰۲۱) و جی هماراجاراجسوری و گوپتا (۲۰۲۱)، بشکوفه و کرمی (۱۳۹۴)، استادیان و همکاران (۱۳۹۰)، امیدیان (۱۳۸۶)، ماهون و همکاران (۲۰۰۵)، پرنکار و همکاران (۲۰۰۴)، هماهنگ است. می‌توان گفت که معمولاً انسان‌ها به دنبال شادمانی هستند؛ چون شادمانی اهمیت ویژه‌ای در زندگی مردم دارد (استادیان و همکاران، ۱۳۹۰). افراد شاد دارای هیجان‌ات مثبت مانند امید و خوش‌بینی هستند و احتمالاً در عرصه‌های مختلف زندگی از جمله تحصیل و پیشرفت تحصیل و مهارت‌های مطالعه موفق‌تر از سایرین هستند (اکبری و آقا یوسفی، ۱۳۹۰). ایجاد جو شاد در

مدرسه باعث افزایش کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین بهزیستی تحصیلی مفهومی است که متناسب با پیشرفت عملکرد تحصیلی و دید مثبت به تحصیل و درس است و به واسطه‌ی این ویژگی‌ها است که متغیر شادکامی می‌تواند آن را تبیین کند (سالوی و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از نفر، ۱۳۹۳). افرادی که از شادکامی برخوردارند دارای انگیزش تحصیلی بیشتری هستند و نسبت به آینده تحصیلی خود امید بیشتری دارند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰). محیط شاد مدرسه، علاقه به درس، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را افزایش می‌دهد (قربان، ۱۳۹۶؛ قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۱). بر اساس یافته‌های موناها و همکاران (۲۰۱۰) شادکامی در دست‌یابی دانش‌آموزان به اهداف نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند، این‌رو، وجود شرایط لازم شادکامی در مدارس به تعیین مقاصد رفتاری کمک می‌کند؛ این جهت‌گیری در شرایط تحصیلی نشان‌دهنده‌ی انگیزه فرد از تحصیل است و به دلیل علاقه، کنش و پاسخ‌های او در یادگیری متأثر می‌شود. پکرون و همکاران (۲۰۰۹) گزارش دادند که هیجانات مثبت مانند شادکامی می‌تواند بر ظرفیت و فرآیند یادگیری اثرگذار باشد.

دانش‌آموزانی که از شادکامی بالاتری برخوردارند به آسانی می‌توانند مشکلات تحصیلی خود را با دوستان و معلمان مطرح کرده و در برخورد با مشکلات تحصیلی از آن‌ها یاری بخواهند (سلیمی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹). علیپور و هاشمی (۱۳۸۹) اظهار می‌کنند که شادکامی، پیامدهای مثبتی روی موفقیت تحصیلی دارد و میل به انجام رفتارهایی که با موفقیت تحصیلی مرتبطند را افزایش می‌دهد. با توجه به اهمیت شادی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به نظر می‌رسد که یکی از اهداف محوری آموزش باشد (نودینگر، ۲۰۰۹؛ به نقل از سلیمی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹).

در مجموع با توجه به این که در گسترش آموزش و ایجاد احساس تعلق به مدرسه نشاط ذهنی نقش دارد؛ سرپرستان مدرسه باید در ایجاد محیطی شاد و سرزنده برای آموزش در جهت جذب دانش‌آموزان تلاش کنند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان با انگیزه درونی بالا در روند یادگیری درگیر شده و با جهت‌گیری و تمرکز بر انگیزش پیشرفت، موجب افزایش بهزیستی تحصیلی می‌شوند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۹).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر رابطه مثبت و معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی نشان داد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کوشش فراگیران برای مواجهه با درخواست‌های زندگی

تحصیلی با افزایش باورهای خودکارآمدی افزایش می‌یابد (بایرس - وینستون و فواد، ۲۰۰۸؛ لنت و همکاران، ۲۰۰۱). نتایج مطالعات لوزو و مک وارت (۲۰۰۱) بر اهمیت نقش باورهای خودکارآمدی در تسلط بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کنند. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با نمرات بالای دانش‌آموزان در مدرسه (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۸)، عملکرد مناسب در دانشگاه (راینز و همکاران، ۲۰۰۵؛ گری، ۲۰۰۶) و خودتنظیمی تحصیلی (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۴؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴) به طور معناداری رابطه دارد.

بر این اساس می‌توان گفت از عوامل موثر بر بهزیستی تحصیلی، نقش فعال خود دانش‌آموز و توانایی‌های او می‌باشد (کومراجو و نادلر، ۲۰۱۳؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴). از این جهت برای افزایش بهزیستی تحصیلی، اهمیت به نقش دانش‌آموز و عاملیت فردی مورد توجه است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی از راه توسعه توانش‌های مواجهه افراد و به طبع آن مدیریت برانگیختگی هیجانی در شکل‌دهی به رفتارهای انگیزشی فراگیران اثر دارد (یو و کانگ، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان برخوردار از عاملیت انسانی بالا، باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌ها عملکرد خود را بهبود بخشند، گسترش دهند و مسیر زندگی را هموار سازند (بندورا، ۱۹۸۹). در حقیقت افراد خودکارآمد راهبردهای فراشناختی متنوع جهت ایجاد و هدایت رفتارهای لازم جهت دستیابی به موقعیت‌های تحصیلی رضایت‌بخش به کار می‌برند (کومراجو و نادلر، ۲۰۱۳). احساس خود اطمینانی، حرمت خود و باور خودکارآمدی نسبت به خویش، محرک دانش‌آموزان برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی می‌باشد. دانش‌آموزان با خودباوری بالاتر در تحصیل توانا تر هستند و از توانایی خود برای عبور از چالش‌های تحصیلی اطمینان دارند. چنین دانش‌آموزانی در صورت شکست نه تنها خود را کنار نمی‌کشند بلکه در پی مسیرهای دیگر برای دستیابی به موفقیت و عملکرد بهتر هستند (مارش، ۱۹۹۰). همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به مانع‌های متفاوت همیشگی و جاری تحصیلی، پایه سرزندگی تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). یکی از باورهای عاملیت، خودکارآمدی است که رفتار را از راه چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و انتخابی تحت تأثیر قرار می‌دهد. از لحاظ شناختی، درک فرد برخوردار از خودکارآمدی از یک تکلیف یا شرایط سخت به شکل تسلط بر شرایط

شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی است. بنابراین می‌توان استنباط نمود که برای کنترل اثر شفقت به خود بر بهزیستی تحصیلی می‌توان شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی را کنترل نمود. روانشناسان می‌توانند کار مداخله را بر روی عوامل میانجی گر اعمال کنند و از این طریق اثر شفقت به خود را کنترل کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی در موقعیت آموزشی و فراهم‌سازی محیط شاد در مدرسه ارتقا یابد و از این مسیر، اثربخشی شفقت به خود بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تعیین می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر دارای تلویحات کاربردی برای روانشناسان و مشاوران و مسولان مدارس برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی - مشاوره‌ای با هدف ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه بوده است لذا در تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان مقاطع دیگر احتیاط شود. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است پاسخ‌های اصلی شرکت‌کنندگان را تا حدی از پاسخ‌های واقعی دور کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، جوامع آماری در مقاطع تحصیلی مختلف مطالعه شوند. همچنین، به شناسایی و بررسی نقش سایر متغیرهای میانجی گر تأثیرگذار بر بهزیستی تحصیلی پرداخته شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته‌ی روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم انسانی دانشگاه کاشان است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد و بدون حمایت مالی است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول، پژوهشگر اصلی این پژوهش است و نویسنده‌ی دوم استاد راهنما می‌باشد.

تضاد منافع: بدینوسیله نویسندگان تصریح می‌نمایند که هیچ‌گونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از استاد راهنمای خود که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه نمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

چالشی است نه آسیبی که لازم است از آن بگریزد (بندورا، ۱۹۹۹). لذا، فراگیران واجد خودکارآمدی بالا چالش‌های موجود در مراحل تحصیل را به گونه‌ای درک می‌کنند که می‌توان آن‌ها را رفع کرد و برای عبور از چالش‌ها و موانع زندگی انگیزه دارند و خود را به تلاش وا می‌دارد. همچنین از منظر عاطفی افراد برخوردار از خودکارآمدی بالا، افسردگی، تنش و اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد (بندورا، ۱۹۹۳) و تکالیف سخت را به شکل چالش (نه تهدید) احساس می‌کند (کارادیماس و کالانتزی، ۲۰۰۴). از منظر انگیزشی، فرد برخوردار از خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، برای حل مشکلات و عبور از موانع و چالش‌های پیش‌رو تلاش و مداومت بیشتری از خود نشان می‌دهد که این مداومت و کوشش احتمال شکست را کاهش و احتمال پیروزی را که منجر به سرزندگی می‌شود، افزایش می‌دهد. همچنین از دید فرآیند انتخابی، دانش‌آموز برخوردار از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در تلاش است که شرایطی را برای عملکرد برگزیند که احتمال موفقیت بیشتر برای او رقم بزند که این انتخاب به افزایش بهزیستی تحصیلی می‌انجامد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷).

همانطور که پژوهش‌های پیشین نشان داد (پاندی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ پاندی و همکاران، ۲۰۱۹؛ موریس و همکاران، ۲۰۱۸)، شادکامی جیت‌ورن، سومپاسرت و همکاران، ۲۰۲۱؛ جی هماراجاراجسوری و گوپتا، ۲۰۲۱؛ امیدیان، ۱۳۸۶)، خودکارآمدی (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹؛ صحرايي و همکاران، ۱۳۹۷؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۷)، همچنین، رابطه شفقت به خود با شادکامی (نف، ۲۰۱۶؛ کامپوس و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسمیتس و همکاران، ۲۰۱۴؛ آکین، ۲۰۱۴) و خودکارآمدی (لیائو و همکاران، ۲۰۲۱؛ مدیتا و ویدیاساری، ۲۰۲۰؛ معنوی پور و سعیدیان، ۲۰۱۶) نقش عامل‌های میانجی گر شناسایی نشده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی مکانیزم میانجی گر بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دارد.

با توجه به یافته‌ها شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی گر کامل ایفا می‌کند؛ به عبارت دیگر، تأثیرپذیری بهزیستی تحصیلی از شفقت به خود تحت تأثیر و کنترل

References

- Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-12. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p>
- Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The prediction of mediating role of resilience between psychological well-Being and emotional intelligence in students. *International Journal of School Health*, 2(3), 1-5. <https://doi.org/10.17795/intjsh-26238>
- Akbari, M., & Aghayousfi, A. (2010). The relationship between fluid intelligence, personality dimensions (extroversion, neuroticism, and psychosis), and emotional intelligence with the academic success of high school students. *Journal of Applied Psychology*, 4(3), 44-57. (Persian) https://apsy.sbu.ac.ir/article_95153.html
- Akhash, S., Hajiyakhchali, A., & Shehni-Yailagh, M. (2020). Prediction of academic well-being by self-compassion in students male high students of yasooj. *Teaching and Learning Research*, 14(2), 17-25. (Persian) <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2509>
- Akin, A. (2014). Investigating the predictive role of self-compassion on social self-efficacy. *Journal of education and instructional studies in the worlds*, 3(5), 46-63. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.192041>
- Alipoor, A., & Noorbala, A. (1999). Preliminary study of the reliability and validity of the Oxford Happiness Questionnaire in Tehran University students. *Iranian Psychiatry and Clinical Psychology*, 5(2), 66-55. (Persian) <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-1777-fa.html>
- Alipour, A., Hashemi, T., Babapour, J., & Tousi, F. (2010). Relationship between coping strategies and happiness among university students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(18), 71-86. (Persian) https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4205.html?lang=en
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extroverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-17. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90128-E](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90128-E)
- Ashrafzadeh, S., Khazari Moghadam, N., & Manzari Tavakoli, V. (2016). The effectiveness of motivational interviewing in academic self-efficacy and problem solving of secondary school female students. *Journal of Psychological Sciences*, 16(63), 413-428. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-143-en.html>
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, and interventions. *Review of General Psychology*, 15, 289-303. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025754>
- Beshkoofeh, M., & Karami, T. (2014). Study of the relationship between self-compassion and psychological well-being with happiness in students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch. *First National Conference on Psychology and Family. Ahwaz*. <https://civilica.com/doc/539966>
- Byars-Winston, A., & Fouad, N. (2008). Math/science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 425-440. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1069072708318901>
- Campos, D., Cebolla, A., Quero, S., Breton-Lopez, J., Botella, C., Soler, J., Garcia-Campayo, J., Garcia-Campayo, J., Demarzo, M., & Banos, R. (2015). Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation-happiness relationship. *Personality and Individual Differences*, 4, 2-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.040>

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <http://joec.ir/article-1-431-en.html>
- Darvishi, S., & Khayatan, F. (2018). Effects of self-compassion on the quality of life and happiness of mothers of children with Autism spectrum disorder. *JOEC*, 17 (4), 77-86. (Persian) <http://joec.ir/article-1-431-en.html>
- Demarzo, M., & Banos, R. (2015). Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation-happiness relationship. *Personality and Individual Differences*, 4, 2-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.040>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*, 404-434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167295213003>
- Garcia-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andres, E., Montero-Marin, J., Lopez-Artal, L., & Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12, 4. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Hargis, M. B. (2008). Integrative self-knowledge: Correlation and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and United States. *The Journal of Psychology, Interdisciplinary, and Applied*, 142, 395-412. <https://doi.org/10.3200/JRPL.142.4.395-412>
- Ghorbani, Y. (2017). *The relationship between effective teaching and school's sense of belonging and motivation for progress among second-year high school students in Malekan*. [Unpublished Master's thesis]. Allameh Tabatabaei University (Persian) <https://elmnet.ir/Article/11205612-42271/>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2020). Construction of a Standardized Questionnaire to Detect the Pseudo Evaluation in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 91-116. (Persian) <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghaddamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A System of Indicators for assessing the teacher readiness in primary education: A systematic review. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. (Persian) <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Gilbert, P. (2005). *Social Mentalities: A biopsychosocial and evolutionary approach to social relationships*. (M. W. Baldwin, Ed.). Guilford Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08749-012>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Haghbin, F., & Sheikholeslami, R. (2019). The effectiveness of harm reduction training and matrix intervention program on academic procrastination in Harmed female students from relationship with opposite sex. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(35), 23-52. (Persian) <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4986>
- Hemarajarajeswari, J., & Gupta P. K. (2021). Gratitude, psychological well-being and happiness among college students: A correlational study. *International Journal of Indian Psychology*, 9(1), 532-541. <https://doi.org/10.25215/0901.053>
- Heydari, Y., Barzgarbfaroi, K., & Dehghan Manshad, M. (2019). The effectiveness of cognitive self-compassion training on academic self-efficacy and social adequacy beliefs of ninth-grade students.

- Tolo Health*, 19(3), 73-86. (Persian) <https://dx.doi.org/10.22038/jfmh.2020.16692>
- Hoell, M. R. (2011). *Self-efficacy differences in high school athletes and non-athletes by gender* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Wisconsin. <http://digital.library.wisc.edu/1793/57142>
- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23, 111-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10804-016-9227-8>
- Inam, A., Fatima, H., Naeem, H., Mujeeb, H., Khatoon, R., Wajahat, T., & Sher, F. (2021). Self-compassion and empathy as predictors of happiness among late adolescents. *Social Sciences*, 10(10), 380. <https://doi.org/10.3390/socsci10100380>
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 711-720. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.5.711>
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Jitdorn, J., Somprasert, C., Kongvattananon, P., & Soonthornchaiya, R. (2021). An integrative review of experience of well-being and happiness: Insights from older adults in the community. *Trends in Sciences*, 18(19), 20. <https://doi.org/10.48048/tis.2021.20>
- Julika, S., & Setiyawati, D. (2019). Kecerdasan emosional, stres akademik, dan kesejahteraan subjektif pada mahasiswa. *Gajah Mada Journal of Psychology (GamaJoP)*, 5(1), 50-59. <https://doi.org/10.22146/gamajop.47966>
- Kamthan, S., Sharma, S., Bansal, R., Pant, B., Saxena, P., Chansoria, S., & Shukla, A. (2019). Happiness among second-year MBBS students and its correlates using Oxford Happiness Questionnaire. *Journal of oral biology and craniofacial research*, 9(2), 190-192. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jobcr.2018.06.003>
- Karadimas, E. C., & Kalantazi, A. (2004). The stress processes, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.paid.2003.11.012>
- Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah, M., & Ghazanfari, A. (2018). Study of the effect of cognitive self-compassion education on academic well-being. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 11(4), 22-17. (Persian) <http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.11.04.03>
- Kausik, N. H., & Hussain, D. (2021). The impact of inclusive education on academic motivation, academic self-efficacy, and well-being of students with learning disabilities. *Journal of Education*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/00220574211031957>
- Khanjani, S., Foroughi, A. A., Sadghi, K., & Bahrainian, S. A. (2016). Psychometric properties of the Iranian version of the self-compassion questionnaire (short form). *Researcher*. 21(5), 289-282. (Persian) <http://pajoohande.sbm.ac.ir/article-1-2292-fa.html>
- Khormai, F., & Zablei, M. (2017). Study of the relationship between problem-solving styles and academic procrastination of high school students: The mediating role of academic self-efficacy. *Cognitive Strategies in Learning*, 6 (10), 17-38. (Persian) <https://doi.org/10.22084>
- Kleinkorres, R., Stang, J., & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for educational research online*, 12(2), 114-65. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*, Fourth Edition. United Kingdom: Guilford Publications. https://www.google.com/books/edition/Principles_and_Practice_of_Structural_Eq
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and individual differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Koohi, A., Tabatabaee, M., Ghandali, F., & Zafarizadeh, A. (2022). The study of effect of positive psychological interventions on resiliency, psychological well-being, and happiness in drug addicted student. *Educational and Scholastic studies*, 10(4), 223-245. (Persian) <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.4.9.0>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurd, B. (2016). Mental prediction of nursing students based on self-awareness and self-compassion. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(34), 282-

273. (Persian) <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4025-fa.html>
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86–99. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474–83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- Liao, K. Y. H., Stead, G. B., & Liao, C. Y. (2021). A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*, 12(8), 1878–1891. <https://doi.org/10.1007/S12671-021-01626-4>
- Liao, K. Y. H., Stead, G. B., & Liao, C. Y. (2021). A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*, 12(8), 1878–1891. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01626-4>
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, 79(1), 61–67. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01944.x>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019a). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *Modern Lang.* 103, 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277–287). New York: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2002-02382-020>
- Madita, A. S., & Widayari, P. (2020). Relationship between self-compassion and college self-efficacy among first-year college students. In *3rd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2019) and the 4th Universitas Indonesia Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2019)* (pp. 1–10). Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201125.001>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clin Nur Res*, 34(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1054773804271936>
- Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121–126. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, 2(2), 77–172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01322177>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, M. M., Staggers, S. M., Anderson, C. M. (2010). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275–280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Marx, R., Tanner-Smith, E. E., Davison, C. M., Ufholz, L. A., Freeman, J., Shankar, R., & Hendrikx, S. (2017). Later school start times for supporting the education, health, and well-being of high school students: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–99. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd009467.pub2>
- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Mikaeli, N., Karimi, S., & Basharpour, S. (2016 Jun 9). The role of self-compassion in predicting the psychological well-being of infertile women. *The Second National Conference on Psychology of Educational and Social Sciences*. Babylon. (Persian) <https://civilica.com/1/7009/>
- Minkov, M., Welzel, C., & Schachner, M. (2020). Cultural evolution shifts the source of happiness from religion to subjective freedom. *Journal of Happiness Studies*, 21(8), 2873–2888. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00203-w>

- Mirzaei Fandekht, A., Dortaj, F., Saadipour, A., Ebrahimi Qawam, S., & Delavar, A. (2019). The relationship of supportive self-adherence environment with academic well-being: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Psychological Sciences*, 19(87), 299-311. (Persian) <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.8>
- Monahan, K. C., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3-6. <https://doi.org/10.1037/e597072010-002>
- Moradi, M. (2017). Presenting a causal-experimental model of the role of mediation in academic integration concerning beliefs of academic self-efficacy and self-academic respect with academic well-being in high school adolescents. *Education and learning studies* (Social Sciences and Humanities, Shiraz University). 9(1 (consecutive 2-72), 68-90. (Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-1611-fa.html>
- Moradi, M., hajiyakhchali, A., Behrozi, N., & Alipour, S. (2018). Testing the model of causal relationship between perceived social support and components of academic well-being mediated by beliefs of academic self-efficacy. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(6), 32-40. (Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-1611-en.html>
- Moradi, M., Soleimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. (2016). Factor structure test and measuring internal consistency of the Iranian version of the Academic Wellbeing Questionnaire. *Educational measurement*, 6(24), 251-276. (Persian) <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
- Muris, P., van den Broek, M., Otgaar, H., Oudenhoven, I., & Lennartz, J. (2018). 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*, 27(8), 2411-2421. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-018-1099-z>
- Nafar, N. (2014). The role of quality of life and happiness on academic well-being. *Second National Conference on Psychology and Behavioral Sciences*. Tehran. (Persian) <https://civilica.com/doc/349285/>
- Narimani, M., Yosefi, F., & Kazemi, R. (2014). The role of attachment styles and quality of life in predicting psychological well-being in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 124-142. (Persian) https://jld.uma.ac.ir/article_193_en.html
- Nazeri, R., Lotfabadi, H., & Pourshahriar, H. (2019). Effect and comparison of cognitive self-compassion and mindfulness on educational well-being of overweight students. *Journal of research and health*, 9(3), 268-274. <https://doi.org/10.29252/jrh.9.3.268>
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human development*, 52(4), 211-214. <https://doi.org/10.1159%2F000215071>
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. *Compassion and wisdom in psychotherapy*, 1, 79-92. <https://psycnet.apa.org/record/2012-13277-006>
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-016-0560-6>
- Neff, K. D., Germe, R. Christopher, K. (2013). Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K., DeJitterat, K., & Hsieh, Y. (2005). Self-compassion, achievement goal and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K., Rude, S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality Trait. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In *Qualitative and quantitative research in psychology: Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*. 301-314. Ellinika Grammata. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/stability-and-change-in-middle-school-students-school-value-an-ap>

- Omidian, M. (2009). Assessment of general health and happiness in Yazd University students. *Educational and psychological studies of Ferdowsi University*, 10(1), 115 - 101. (Persian) <https://doi.org/10.22067/ijap.v10i1.6842>
- Ostadian, M., Qanavati, B., & Kajbafnejad, H. (2011). Study of the relationship between happiness and mental health among students of Behbahan Islamic Azad University. *Culture in Islamic University*, 15(2), 147-137. (Persian) magiran.com/p924201
- Pagani, A. F., Parise, M., Donato, S., Gable, S. L., & Schoebi, D. (2020). If you shared my happiness, you are part of me: Capitalization and the experience of couple identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(2), 258-269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167219854449>
- Pandey, R., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2020). The independent and interdependent self-affirmations in action: Understanding their dynamics in India during COVID-19. *Authorea Preprints*. <https://doi.org/10.22541/au.158958018.83880224>
- Pandey, R., Tiwari, G. K., Parihar, P., & Rai, P. K. (2019). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-being. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, papt.12259. <https://doi.org/10.1111/papt.12259>
- Parihar, P., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2020). Understanding the relationship between self-compassion and interdependent happiness of the married Hindu couples. *Polish Psychological Bulletin*, 260-272. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.135458>
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013383>
- Perneger, T. V., Hudelson, P. M., & Bovier, P. A. (2004). Health and happiness in young Swiss adults. *Quality of Life Research*, 13(1), 171-178. <https://doi.org/10.1023/b:qure.0000015314.97546.60>
- Qudsyi, H., & Putri, M. I. (2016). Self-efficacy and anxiety of National Examination among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 268-275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.082>
- Raes F, Pommier E, Neff KD, Van GD. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion Scale. *Clin Psychol Psychother*. 18. 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Raque-Bogdan, T. L., Ericson, S. K., Jackson, J., Martin, H. M., & Bryan, N. A. (2011). Attachment and mental and physical health: self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 272. <https://doi.org/10.1037/a0023041>
- Rasaei, S. (2020). Predicting self-compassion based on mindfulness and psychological well-being of students of Islamic Azad University, Hamadan Branch. 164-173. (Persian) <https://civilica.com/doc/1492077/>
- Robbins, M., Francis, L. J., & Edwards, B. (2010). Happiness as stable extraversion: Internal consistency reliability and construct validity of the Oxford Happiness Questionnaire among undergraduate students. *Current Psychology*, 29(2), 89-94. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-010-9076-8>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2005). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 130, 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rojas, M. (2007). Heterogeneity in the relation between income and happiness: A conceptual referent – therapy explanation. *Journal of Economic psychology*. 28, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.10.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sahraei, S., shokri, O., khanbani, M., & hakimi rad, E. (2018). Relationship between academic self-efficacy beliefs with academic well-being: the role of academic stress and achievement emotions. *Educational Psychology*, 14(49), 53-84. (Persian) <https://doi.org/10.22054/jep.2019.10366.1388>
- Saliminia, N., Emamipour, S., Farzad, V., & Kochakentzar, R. (2021). Happiness model

- development based on spiritual intelligence and quality of interpersonal relationships with a mediating role of resilience and self-compassion in students. *Educational Development of Judishapur*, 11(4), 616-630. (Persian) magiran.com/p2239167
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British journal of educational psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shahbazi, M., Rajabi, G., Maghami, E., & Jlodari, A. (2015). Confirmatory factor analysis of the Persian version of the self-compassion rating scale-revised. *Psychological Methods and Models*, 6(19), 31-46. (Persian) <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1394.6.19.3.8>
- Sheivandi, K., Naeimi, E., & Farshad, M. (2016). The structural model of self-compassion and psychological well-being, self-esteem and body image among female students of Shiraz University with mediator. *Clinical Psychology Studies*, 6(24), 115-133. <https://doi.org/10.22054/jcps.2016.6526>
- Sheykholeslami, A., Ghamari Kivi, H., & Mohammadi, N. (2016). The effectiveness of cognitive self-compassion training on perceived self-efficacy of female-headed households under the supervision of Imam Khomeini's Relief Committee. *Social Work Quarterly*, 5(2), 19-13. (Persian) <http://socialworkmag.ir/article-1-178-en.html>
- Shirmohammadi, Z., Eftekhar Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2021). The association between self-compassion and academic well-being with the mediating role of perceived academic stress and academic optimism in female students. *International Journal of School Health*, 8(2), 72-82. <https://dx.doi.org/10.30476/intjsh.2021.90784.1136>
- Shokohi Yekta, M., Akbari Zardkhane, S., Alavinejad, S., & Sajjadi Anari, S. (2018). Teaching emotional regulation skills based on cognitive-behavioral approach and its effectiveness on marital satisfaction and happiness of couples. *Journal of Psychological Sciences*, 18(80), 887-895. (Persian) <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.80.12.1>
- Sirois, F. M. (2015). A self-regulation resource model of self-compassion and health behavior intentions in emerging adults. *Preventive Medicine Reports*, 2, 218-222. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.03.006>
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of clinical psychology*, 70(9), 794-807. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>
- Souza, L. K. D., & Hultz, C. S. (2016). Self-compassion in relation to self-esteem, self-efficacy, and demographical aspects. *Paideia (Ribeirao Preto)*, 26(64), 181-188. <https://doi.org/10.1590/1982-43272664201604>
- Souza, L. K. D., & Hutz, C. S. (2009). Coping in specific situations, subjective well-being, and self-esteem in adolescents. *Geraci: Interinstitutional Journal of Psychology*, 2(1), 34-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202009000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en
- Tamannaefar, M., & motaghedi, M. (2014). Subjective well-being and its subscales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 37-42. <https://daneshyari.com/article/preview/dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.003>
- Tamannaefar, M., Salami Mohammadabadi, F., & Dashtbanzadeh, S. (2012). Investigating the relationship between mental well-being and social support and happiness. *Behavioral Sciences*, 5(18), 53-74. (Persian) <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=253648>
- Tingaz, E. O., Solmaz, S., Ekiz, M. A., & Guvendi, B. (2022). The relationship between mindfulness and happiness in student-athletes: The role of self-compassion—mediator or moderator? *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*,

- 40(1), 75-85. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00397-0>
- Tiwari, G. K., Pandey, R., Rai, P. K., Pandey, R., Verma, Y., Parihar, P., & Mandal, S. P. (2020). Self-compassion as an intrapersonal resource of perceived positive mental health outcomes: a thematic analysis. *Mental Health, Religion Culture*, 23(7), 550-569. <https://doi.org/10.1080/13674676.2020.1774524>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Upadyaya K., & Salmela-Aro K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040/a000143>
- Veiskarami, H., Khalili, Z., Alipour, K., & Alavi, Z. (2019). Mediating role of academic engagement in predicting academic well-being based classroom socio-mental climate in student. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 149-168. (Persian) <https://doi.org/10.22084/j.psychology.2018.13974.1619>
- Verma, Y., & Tiwari, G. K. (2017). Self-compassion as the predictor of flourishing of the students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 10-29. <https://doi.org/10.25215/0403.122>
- Vijayalakshmi, K., & Selvarani, M. (2020). Does self-efficacy play a vital role in academic achievement? *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(12s), 366370. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/21952>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status, and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2021.731721>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/02732297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/02732297(92)90011-P)
- Yaghoobi, A., Zoghipaidar, M., Farhadi, M., & Yousefi, B. (2020). Predicting educational well-being and mental vitality of high school students based on their feeling of belonging to the school mediated by goal orientation. *Journal of School Psychology*, 9(2), 169-189. (Persian) <https://doi.org/10.22098/jsp.2020.947>
- Yarnell, M., & Neff, D. (2012). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. *Self and Identity*, 10, 37-41. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- You, J. W., Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers Education*, 77, 125-133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2014.04.018>
- Yousefi Afrashteh, M., & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>
- Zahed babolan, A., Pourbahram, R., & Rahmani Javanmard, S. (2014). The relationship of perfectionism, goal achievement orientation and academic performance to academic burnout. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 5(18), 109-124. (Persian) https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_555.html?lang=fa
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout, and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). 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*. 143-174. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/>