

The Discrimination Forecast of Academic Well-Being Based on Self-Compassion, Happiness, and Academic Self-Efficacy

Fatemeh Khodapanah 

M.A. in Educational Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, kashan, Iran
E-mail: fatemehkhodapanah@yahoo.com

Mohammad Reza

Tamannaefar* 

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran
Email: tamannai@kashanu.ac.ir

Abstract

The purpose of this study was to discriminate the forecast of academic well-being based on self-compassion, happiness, and academic self-efficacy. The research approach had a practical aim and correlational data collecting. The statistical population of the research was all students of high school in Tehran city in the academic year of 2021-2022. The sample size is 443 people based on Morgan's table by multi-stage cluster sampling method and they were asked to academic well-being questionnaire (AWBQ) of Tuominen-Soini et al (2012), short form of the self compassion scale (SF-SCS) of Raes and et al (2011), oxford happiness questionnaire (OHQ) of Hills and Argyle (2002) and academic self-efficacy questionnaire (ASEQ) of Jinks and Morgan (1999). For this purpose, 74 students with low academic well-being and 87 students with high academic well-being were selected and discriminant analysis and SPSS-26 software were used for analyzing data. The results of the analysis showed that self-compassion, happiness, and academic self-efficacy can help academic well-being, and function discriminant analysis assigned 90/1 percent of the students with high and low academic well-being. Some factors, including self-compassion, happiness, and academic self-efficacy were found to affect academic well-being. It is recommended that educational consultants pay more attention to self-compassion, happiness, and academic self-efficacy in improving the academic well-being of students.

Keywords: Academic well-being, Self-compassion, Happiness, Academic self-efficacy

Cite this Article: Khodapanah, F., & Tamannaefar, M. R. (2024). The Discrimination Forecast of Academic Well-Being Based on Self-Compassion, Happiness, and Academic Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 20(72), 161-188. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73512.3835>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73512.3835>

Introduction

Well-being is defined as self-perception and evaluation of one's life. People who have high psychological well-being are emotionally healthy, happy, flexible, and perform well in their daily routines (Mojiar and Keyes, 2019). According to positive psychology and its application in educational environments (Stigelbauer et al., 2013), examining well-being in relation to education and academic success is necessary (Widland et al., 2018).

Since well-being is an important indicator for various educational outcomes, and also considering the centrality of school in students' lives, it is logical to study the academic well-being that shows the relationship between well-being and emotional, cognitive, and educational variables (Shamekhi et al., 2023). One of the related and effective factors in students' academic well-being is self-compassion (Khodpanah and Tamnnaeifar, 2023; Coates et al., 2023). So it can be said that students with higher self-compassion are less isolated and have experienced less academic failure, which makes them blame themselves less (from self-criticism, and unkindness to themselves) and this makes them more well-being in the school environment and academic affairs (Khodpanah and Tamannaeifar, 2022).

Happiness research can be related to the academic well-being of students in the school environment, so students who are more happy are optimistic about school and have more enthusiasm for school, and this causes them to experience better academic well-being than other students (Jitdoorn et al., 2021; quoted by Khodapanah and Tamnaifar, 2023). On the other hand, students who have higher academic self-efficacy score higher scores in well-being (Fino and Son, 2022; Modezchia et al., 2022; DiCaroli and Saguni, 2014).

According to what was said, academic well-being can have positive consequences for students, and since in previous research, such research has been less investigated, especially with the method of discriminant analysis, in order to solve this research gap, this study has answered the question whether self-compassion, happiness and academic self-efficacy have sufficient power to predict academic well-being.

Literature Review

Khodapanah and Tamannaeifar (2023) in the study of the relationship between academic self-efficacy and happiness with academic well-

being in female students in Tehran showed that there is a significant positive relationship between academic well-being and academic self-efficacy and happiness. The results of regression analysis showed that academic self-efficacy and happiness predict academic well-being and academic self-efficacy plays a stronger role in explaining the variance of academic well-being. Based on the findings, it can be said that students who have more academic self-efficacy and happiness have a positive attitude and more ability to adapt and solve problems in the school environment and have higher academic well-being.

Akash et al. (2019) in predicting academic well-being based on self-compassion of male students reached the conclusion that the linear combination of self-compassion components is the same as the linear combination of well-being components. In general, in the central correlation analysis of their research, they determined that the learners who follow the positive components of self-compassion during the analysis include the compatible components of academic well-being and the learners who follow the components of self-compassion during the study include the negative component of academic welfare (destructive actions).

Methodology

The research method was applied according to the objective and descriptive correlational according to the collection of information. The statistical population of the research was all students in the second year of high school in Tehran in the academic year 2021-2022. The sample size is 443 people based on Morgan's table by multi-stage cluster sampling method and they were asked to academic well-being questionnaire (AWBQ) of Tuominen-Soini et al (2012), short form of eee ee cnnnnnnnnnn nraee FFF-SCS) of Raes and et al (211), oxford happiness questionnaire (OHQ) of Hills and Argyle (2002) and academic self-efficacy questionnaire (ASEQ) of Jinks and Morgan (1999).

A standard deviation above and below the average was used to identify students with high and low academic well-being. Informed consent of the subjects to participate in the research was one of the entry criteria and the incompleteness of the answer sheets of the sample subjects was the criteria for exiting the research. The collected data were analyzed at two descriptive levels (mean and standard deviation)

and inferential (diagnostic function analysis or audit analysis) with SPSS version 24 software.

Results

The results of the equality of means test showed the difference between the average of the two groups in the variables of self-compassion, happiness, and academic self-efficacy, and the variables with structural coefficients of 0.3 and higher compared to other predictors in determining the dimension created by the function diagnosis is of great importance.

The results of the analysis of the diagnostic function and the examination of conventional functions showed that according to the obtained eigenvalue and focal correlation, it can be said that the diagnostic function has a good power to distinguish two groups of students with high academic well-being. The bottom is beneficial and about 65.9% of the variance of the difference between the two groups is due to self-compassion, happiness, and academic self-efficacy.

Table 1. Frequency and percentage of classification results in students with high and low academic well-being

	group	Predicted group membership		Total
		Low academic well-being	High academic well-being	
Number	Low academic well-being group	66	8	74 people
	High academic well-being group	8	79	87 people
Percent	Low academic well-being group	2/89	8/10	100%
	High academic well-being group	2/9	8/90	100%
Prediction of group membership		1.90 percent		

The above table shows a useful summary of the success or failure of the diagnostic function. In other words, it shows a general table of group membership (academic well-being). According to the statistics presented in the above table, 66 people (89.2 percent) of students with low academic well-being and 79 people (90.8 percent) of students with high academic well-being were correctly diagnosed. The success rate in this analysis of the recognition function is 90.1% as a prediction of group membership for the function; so it can be said that in 90.1% of

cases, the function correctly predicts the membership or classification of students in two groups with high and low academic well-being.

Conclusion

The results showed that self-compassion, academic self-efficacy and happiness can play a differentiating role in predicting the academic well-being of students. Academic well-being is a state of well-being in which the student understands his abilities and can cope with the normal stresses of academic life, he can work productively and he can help himself in academic matters. Therefore, it is reasonable to say that self-compassion can have a distinctive role in predicting students' academic performance. In addition, students have a sense of academic self-efficacy and expect a high level of success in their academic assignments, they are optimistic about the future, they consider school an attractive environment for them, they have a more positive relationship with their classmates, and life and see education as meaningful for them. Also, positive personal characteristics such as happiness can encourage students to improve school performance in teaching and learning.

The findings of this research can be used to develop educational programs and interventions such as self-compassion training, happiness training, and self-efficacy training in schools under the supervision of educational experts of the Education Organization and educational counselors and psychologists. Based on this, they can use the results of this research in order to improve the academic well-being of students.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پیش‌بینی تمایزی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی

فاطمه خداپناه

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

رایانامه: Fatemehkhodapanah@yahoo.com

نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

رایانامه: tamannai@kashanu.ac.ir

محمد رضا تمنایی فر*

چکیده

هدف از انجام این پژوهش پیش‌بینی تمایزی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی بود. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۴۴۳ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (Tuominen-Soini (AWBQ و همکاران (2012)، فرم کوتاه مقیاس شفقت به خود (SF-SF) Raes (SCS) و همکاران (2011)، پرسشنامه شادکامی آکسفورد (Hills and Argyle (OHQ) (2002) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Jinks and Morgan (ASEQ) (1999) پاسخ دادند. از بین آن‌ها به این منظور تعداد ۷۴ نفر دانش‌آموز با بهزیستی تحصیلی پایین و ۸۷ نفر با بهزیستی تحصیلی بالا شناسایی شدند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل تمایزی و همچنین نرم‌افزار نسخه ۲۶ استفاده شد. نتایج نشان داد که با کمک شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کرد و تحلیل تمایزی توانست با ۹۰/۱ درصد دانش‌آموزان را به دو گروه با بهزیستی بالا و پایین طبقه‌بندی نماید. می‌توان نتیجه‌گیری کرد متغیرهای همچون شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیرگذار است. پیشنهاد می‌شود مشاوران تحصیلی در ارائه راهکارهای افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان به نقش متغیرهایی مانند شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی توجه بیشتری کنند.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی تحصیلی، شفقت به خود، شادکامی، خودکارآمدی تحصیلی

استناد به این مقاله: خداپناه، فاطمه، و تمنایی فر، محمد رضا. (۱۴۰۳). پیش‌بینی تمایزی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۰(۷۲)، ۱۶۱-۱۸۸.

<https://doi.org/10.22054/jep.2024.73512.3835>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

به دنبال پیدایش نظریه روان‌شناسی مثبت^۱ از سوی Seligman، بهزیستی به‌عنوان یک سازه چندبُعدی، متشکل از ۵ بُعد مختلف از جمله هیجانات مثبت^۲، مجذوبیت^۳ (اشتیاق)، روابط مثبت^۴، معناداری در زندگی^۵ و موفقیت‌ها/دستاوردها^۶ است که تحت عنوان مدل پرما^۷ از آن نام‌برده شده است (Seligman, 2011). این تحول با بازاندیشی همراه بود که بهزیستی نه تنها شامل مؤلفه‌های لذت‌جویانه^۸ از نظر عاطفه مثبت می‌شود، بلکه به‌عنوان فرآیندی از خودشکوفایی^۹ و بالفعل کردن پتانسیل‌ها، یعنی بهزیستی فضیلت‌گرا^{۱۰} نیز درک می‌شود (Deci & Ryan, 2008). استفاده از مدل پرما بر روی نوجوانان منجر به مدل بهزیستی پنج مؤلفه‌ای ایپوچ^{۱۱} نوجوان شد که شامل حوزه‌های اشتیاق، پایداری، خوش‌بینی، ارتباط و شادکامی است (Kern et al., 2015; Kern et al., 2016) که در آن اشتیاق به معنای جذب شدن و تمرکز بر روی فعالیت‌ها و تکالیف؛ پایداری به معنای ادامه تلاش برای رسیدن به اهداف است، حتی در مواجهه با موانع؛ خوش‌بینی نشان‌دهنده امید و اطمینان نسبت به آینده؛ ارتباط به روابط و دوستی‌های متقابل رضایت‌بخش اشاره دارد و درنهایت شادکامی منعکس‌کننده خلق‌وخوی مثبت و احساس رضایت است (Holzer et al., 2022).

بااین‌حال، مدل اولیه ایپوچ، در زمینه پرداختن به بهزیستی، بدون ویژگی زمینه‌ای این بررسی را انجام می‌دهد و امکان مکان‌یابی منابع مشخص و همچنین نیازهای ویژه برای مداخله را محدود می‌کند (اکبری زرد خانه و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر این، با در نظر گرفتن زمینه مربوطه برای درک بهزیستی بسیار مرتبط است (Bradshaw et al., 2011)، محققان خواستار معیارهای حوزه خاص بهزیستی مرتبط با مدرسه یا بهزیستی تحصیلی شده‌اند (Huebner et al., 2014) که بر طبق آن بهزیستی تحصیلی به‌عنوان اشتیاق به تکالیف درسی و فعالیت‌های مدرسه، خوش‌بینی به انتظارات مثبت از موفقیت تحصیلی آینده و

-
1. positive psychology
 2. positive emotion
 3. engagement finding flow
 4. positive relationships
 5. meaningful life
 6. accomplishment
 7. PERMA
 8. hedonic
 9. self-actualization
 10. eudaemonic well-being
 11. engagement, perseverance, optimism, connectedness, happiness (EPOCH)

تجربیات آینده در مدرسه و داشتن ارتباط مناسب دانش‌آموز چه با همسالان و چه با معلمان و داشتن خلق مثبت در مدرسه و رضایت از زندگی مدرسه تعریف شده است (Buerger et al., 2023). از آنجایی که بهزیستی، شاخص مهمی برای پیامدهای متنوع تحصیلی است و همچنین با توجه به محوریت مدرسه در زندگی دانش‌آموزان، منطقی است که به بررسی بهزیستی تحصیلی که رابطه بهزیستی را با متغیرهای هیجانی، شناختی، آموزشی و تحصیلی بیان می‌کند اهمیت دارد (شامخی و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از عوامل مرتبط و مؤثر بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان شفقت به خود^۱ است (خداپناه و تمنایی فر، ۱۴۰۱؛ Kouts et al., 2023). شفقت به خود گستره مهربانی و مهرورزی با خود (Conversano et al., 2020) یا آگاهی و هم‌حسی عمیق نسبت به رنج دیگران است (Naismith et al., 2020). بر اساس نظریه Neff (2003) سه مؤلفه برای شفقت به خود در نظر گرفته شده است که ارتباط درونی باهم دارند (Yakin et al., 2019). در مفهوم بندی نف هر مؤلفه دو بخش را شامل می‌شود (Zhang et al., 2019) و در برابر هر جنبه مثبت یک مؤلفه، جنبه منفی قرار می‌گیرد (Navarro-Gil et al., 2020). به این صورت که شفقت با خود^۲ در برابر قضاوت نسبت به خود^۳ (خودسرزنش‌گری^۴)، اشتراکات انسانی^۵ در برابر انزوا^۶، ذهن‌آگاهی^۷ در برابر همانندسازی افراطی^۸ قرار می‌گیرد (Muris et al., 2020). شفقت به خود پیوندهای قوی و ثابتی را با بهزیستی نشان می‌دهد (Zessin et al., 2015) و همچنین با سایر پیامدهای روان‌شناختی مرتبط، مانند سطوح پایین‌تر افسردگی یا اضطراب (Baker et al., 2019)، عزت‌نفس بالاتر (Kriger et al., 2015)، شادکامی و خوش‌بینی بیشتر (Neff et al., 2007)، یا رضایت از زندگی بالاتر در ارتباط است (Neff, 2003). به‌طوری‌که می‌توان گفت که دانش‌آموزانی دارای شفقت به خود بالاتری دارند، کمتر منزوی بوده و شکست تحصیلی کمتری تجربه کرده که این شرایط باعث می‌شود که آنان کمتر خود را سرزنش کنند (از خود انتقادی نامهربانی با خود) و همین امر باعث می‌شود که آنان بهزیستی بیشتری را در محیط مدرسه و امور تحصیلی به دست آورند (خداپناه و تمنایی فر، ۱۴۰۰).

1. self-compassion
2. self-kindness
3. self-judgment
4. self-criticism
5. common Humanity
6. isolation
7. mindfulness
8. over-Identification

همچنین بر اساس نتایج یک پژوهش، شفقت به خود، می‌تواند شادکامی^۱ را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند و با آن در ارتباط باشد (Karakasidou et al., 2022). روان‌شناسی مثبت توسط Csikszentmihalyi and Seligman (2000) به‌عنوان علمی از تجربه ذهنی مثبت، ویژگی‌های فردی مثبت در نظر گرفته شده است. روان‌شناسی مثبت بر تجربیات مثبت (مانند بهزیستی، شادکامی، رضایت، امید، خوش‌بینی) و ویژگی‌های فردی مثبت (مانند پشتکار، اصالت، هدف) تأکید می‌کند (Brakus et al., 2022). شادکامی به‌عنوان باور به این که فرد چیزهای مهمی را که می‌خواهد به دست آورد (Zager Kocjan et al., 2022) و همچنین تأثیرات خوشایند خاصی که معمولاً با این باور همراه است تعریف شده است (Crowley et al., 2022). شادکامی که به‌عنوان شادی و رضایت ذهنی^۲ نیز توصیف شده است (Schick et al., 2022) و به‌عنوان ادراک فرد از شاد یا ناشاد بودن تعریف شده است (kkkeeeviii tt è et al., 2222). بر اساس پیشینه پژوهش شادکامی می‌تواند با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در محیط مدرسه در ارتباط باشد، به‌طوری‌که دانش‌آموزانی که شادکامی بیشتری دارند، نسبت به مدرسه خوش‌بین بوده و اشتیاق بیشتری نسبت به مدرسه دارند و همین امر باعث می‌شود که بهزیستی تحصیلی مطلوب‌تری را نسبت به دیگر دانش‌آموزان تجربه کنند (Jitdoorn et al., 2021) نقل از خداپناه و تمنایی فر، (۱۴۰۱). افزون بر این، یافته‌های یک پژوهش نشان می‌دهد که برنامه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا با سلامت، روابط، شادکامی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Alam, 2022) و دانش‌آموزانی که از شادکامی بیشتری برخوردار هستند، به بهزیستی تحصیلی خود اهمیت بیشتری می‌دهند (Young et al., 2022).

از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که از میزان خودکارآمدی تحصیلی^۳ بالاتری برخوردار هستند، نمرات بالاتری در بهزیستی کسب می‌کنند (Fino & Sun, 2022; Mudzkiyyah et al., 2022; De Caroli & Sagone, 2014). در نظریه شناختی-اجتماعی Bandura، خودکارآمدی عبارت است از اعتقاداتی که افراد در مورد ظرفیت خود برای رسیدن به نتایج مطلوب، غلبه بر موانع، مقاومت در برابر ناسازگاری، خودتنظیمی در مواجهه با شرایط تنش‌زا و تشخیص در بین بسیاری از گزینه‌های متعدد دارند. به عبارتی، خودکارآمدی تحصیلی، به‌عنوان درک توانایی‌های خود در موضوعات تحصیلی و همچنین فرآیندهای خود نظارتی

1. happiness

2, subjective happiness

3. academic self-efficacy

تأثیرگذار بر یادگیری تعریف شده است (Bandura et al., 1996; cited in Basili et al., 2020). مطالعات بر روی خودکارآمدی بر ماهیت شناختی آن تأکید کرده‌اند (Ferla et al., 2009) و نتایج آن‌ها نشان داد که خودکارآمدی درک شده دانش‌آموزان با نتایج یادگیری مانند انتخاب تکلیف، تداوم تکلیف، فعالیت‌های مؤثر دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت دارد (Komarraju & Nadler, 2013; Putwain et al., 2013). با توجه به آنچه گفته شد بهزیستی تحصیلی می‌تواند پیامدهای مثبتی برای دانش‌آموزان داشته باشد، در صورت عدم مطالعه عوامل مؤثر بر آن در دانش‌آموزان به‌ویژه بهزیستی تحصیلی پایین در آنان، دانش‌آموزان را با مشکلاتی در مدرسه و تحصیل ازجمله پایین آمدن میزان پیشرفت تحصیلی و احتمال ترک تحصیل مواجه می‌کند، بنابراین از آنجایی که در پژوهش‌های پیشین کمتر به بررسی چنین پژوهشی به‌ویژه با روش تحلیل تمایزی پرداخته شده است، در راستای رفع این خلأ پژوهشی، این مطالعه به این سؤال پاسخ داده است که آیا شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی از توان کافی برای پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی برخوردار هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۴۴۳ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. برای شناسایی دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی بالا و پایین از یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین استفاده شد که میانگین بهزیستی تحصیلی در این پژوهش ۱۲۴/۳۰ و انحراف معیار ۲۷/۲۰۹ بود. یک انحراف معیار بالاتر نمره ۱۵۱/۵۰۹ و یک انحراف معیار پایین‌تر نمره ۹۷/۰۹۱ است. بر اساس این طبقه‌بندی ۷۴ نفر دارای بهزیستی پایین و ۸۷ نفر با بهزیستی تحصیلی بالا شناسایی شدند. رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش از ملاک‌های ورود و ناقص بودن پاسخنامه افراد نمونه و سوءمصرف مواد مخدر و دخانیات بر اساس گزارش خود فرد از ملاک‌های خروج از پژوهش بوده است. بعدازاین مرحله، داده‌های گردآوری شده در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل تابع تشخیصی یا تحلیل ممیزی) با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار پژوهش از قرار زیر است:

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱ (Tuominen-Soini (AWBQ و همکاران (2012): این پرسشنامه شامل ۳۱ سؤال و ۴ مؤلفه ارزش مدرسه^۲ با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸ و ۹؛ فرسودگی نسبت به مدرسه^۳ با سؤالات ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸؛ درگیری با کار مدرسه^۴ با سؤالات ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶؛ رضایتمندی تحصیلی^۵ با سؤالات ۲۸، ۲۹، ۳۰ و ۳۱ را اندازه‌گیری می‌کند (فرخی و همکاران، ۱۴۰۱). سؤالات مربوط به ارزش مدرسه در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از اصلاً درست نیست ۱ نمره، خیلی اوقات درست نیست ۲ نمره، درست نیست ۳ نمره، نه درست است و نه نادرست ۴ نمره، درست است ۵ نمره، خیلی اوقات درست است ۶ نمره و کاملاً درست ۷ نمره تعلق می‌گیرد. سؤالات شماره ۱ و ۲ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سؤالات فرسودگی نسبت به مدرسه در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم ۷ نمره تا حدودی زیادی مخالفم ۶ نمره، مخالفم ۵ نمره، نه مخالفم و نه موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره تا حدودی زیادی موافقم ۲ نمره و کاملاً موافقم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سؤالات درآمیزی با مدرسه در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از هرگز ۱ نمره، به‌ندرت ۲ نمره، کم ۳ نمره، نه کم و نه زیاد ۴ نمره، زیاد ۵ نمره، خیلی زیاد ۶ نمره و به‌صورت روزانه ۷ نمره تعلق می‌گیرد. درنهایت سؤالات رضایتمندی تحصیلی در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از به‌هیچ‌وجه ۱ نمره، به‌ندرت ۲ نمره، اغلب ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سازندگان پرسشنامه برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای ارزش مدرسه ۰/۶۴، فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۷، رضایتمندی تحصیلی ۰/۹۱ و درآمیزی با کار مدرسه ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند (Tuominen-Soini et al., 2012). این پرسشنامه در ایران توسط مرادی و همکاران (۱۳۹۵) ترجمه، هنجاریابی و اعتباریابی شده است و برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده و مقدار شاخص ریشه مجذور میانگین تقریب استفاده و مقدار ۰/۰۶ به‌دست آمده و پایایی مرکب برای ارزش مدرسه ۰/۹۲، فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۸۹، رضایتمندی تحصیلی ۰/۸۷، درآمیزی با کار مدرسه ۰/۹۲ و کل پرسشنامه ۰/۹۰ به‌دست آمده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). در یک پژوهش دیگر که پرسشنامه را ترجمه و هنجاریابی

1. Academic Well-Being Questionnaire (AWBQ)

2. school value

3. exhaustion at school

4. Schoolwork engagement

5. academic satisfaction

کرده‌اند که برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده و مقدار شاخص ریشه مجذور میانگین تقریب استفاده و مقدار ۰/۰۱ به‌دست آمده و پایایی کرونباخ در دامنه ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ به‌دست آمده است (فرخی و همکاران، ۱۴۰۱). در سایر پژوهش‌ها ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ به‌دست آمده است (Hietajärvi et al., 2020). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۹۰ به دست آمد.

فرم کوتاه مقیاس شفقت خود^۱ Raes (SF-SCS) و همکاران (2011): این مقیاس ۱۲ سؤال دارد و شش خرده مقیاس مهربانی با خود^۲ با سؤالات ۲ و ۶؛ قضاوت نسبت به خود^۳ (خود انتقادی) با سؤالات ۱۱ و ۱۲؛ اشتراکات انسانی^۴ با سؤالات ۵ و ۱۰؛ انزوا^۵ با سؤالات ۴ و ۸؛ ذهن آگاهی^۶ با سؤالات ۳ و ۷؛ همانندسازی افراطی^۷ با سؤالات ۱ و ۹ را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ هر سؤال در یک طیف ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز ۱ نمره، به‌ندرت ۲ نمره، گاهی ۳ نمره، اغلب اوقات ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد و سؤالات ۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، به این صورت که تقریباً هرگز ۵ نمره، به‌ندرت ۴ نمره، گاهی ۳ نمره، اغلب اوقات ۲ نمره و تقریباً همیشه ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سازنده مقیاس برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده کرده است و ضریب آلفای کرونباخ مهربانی با خود ۰/۵۵، قضاوت نسبت به خود (خود انتقادی) ۰/۸۱، اشتراکات انسانی ۰/۶۰، انزوا ۰/۷۷، ذهن آگاهی ۰/۶۴، همانندسازی افراطی ۰/۶۹ و کل سؤالات ۰/۸۷ به‌دست آمده است و همچنین روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۸ (RMSEA) به ترتیب ۱۰۴/۹۹، ۰/۹۷ و ۰/۰۸ به‌دست آمده است (ریس و همکاران، ۲۰۱۱). این مقیاس در ایران ترجمه و ضرایب آلفای کرونباخ آن برای مهربانی با خود در برابر قضاوت نسبت به خود ۰/۷۹، اشتراکات انسانی در برابر انزوا ۰/۷۱ و ذهن آگاهی در برابر همانندسازی افراطی ۰/۶۸ به دست آورده‌اند و روایی مقیاس با روش

1. hrott fommof hle elfccompassoon ccaSS SS-SCS)

2. self-kindness

3. self-judgment

4. common Humanity

5. isolation

6. mindfulness

7. over-Identification

8. root mean square error of approximation (RMSEA)

تحلیل عاملی بررسی و مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۰/۸۹، ۲/۶۰ و ۰/۰۸ به دست آمده است (خانجانی و همکاران، ۱۳۹۵). در یک پژوهش دیگر ضریب آلفای کرونباخ آن در دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ محاسبه و گزارش شده است (Finaulahi et al., 2021). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۱ (OHQ) Hills and Argyle (2002): این پرسشنامه شامل ۲۹ سؤال دارد و ۵ مؤلفه رضایت از زندگی با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۲۴ و ۲۶؛ حرمت خود با سؤالات ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۱ و ۲۳؛ بهزیستی فاعلی با سؤالات ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۹؛ رضایت خاطر با سؤالات ۷، ۹، ۱۷ و ۲۳؛ خلق مثبت با سؤالات ۲۲، ۲۷ و ۲۸ را اندازه‌گیری می‌کند (صالح صدق‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۶ درجه‌ای است به این صورت که کاملاً موافقم ۶ نمره، موافقم ۵ نمره، کمی موافقم ۴ نمره، کمی مخالفم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سؤالات ۱، ۵، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۹، ۲۲، ۲۴، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در داخل ایران روایی و پایایی پرسشنامه بررسی و روایی مقیاس باروش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۲ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۱۳، ۰/۹۲۲ و ۰/۰۶۴ به دست آمده است و همچنین برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۴ محاسبه شده است و روایی آزمون-بازآزمون در طی دو هفته ۰/۸۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۰). در خارج کشور نیز ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شادکامی مورد بررسی قرار گرفته است که در یک پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمده است (Türkmen et al., 2022). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۹۴ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۳ (ASEQ) Morgana and Jinks (1999): این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال و سه مؤلفه استعداد ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰؛ کوشش ۱۱،

1. Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)

2. root mean square error of approximation (RMSEA)

3. Academic Self-efficacy Questionnaire (ASEQ)

۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰؛ بافت ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم ۴ نمره، تا حدودی موافقم ۳ نمره، تا حدودی مخالفم ۳ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. جمع امتیازات نمره خودکارآمدی تحصیلی فرد را نشان می‌دهد که نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). سؤالات ۴، ۵، ۱۵، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). در یک پژوهش روایی محتوایی و صوری پرسشنامه تأیید و آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمده است که نشان پایایی مطلوب پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی است (مقصودی و اسماعیلی شاد، ۱۳۹۶). در خارج کشور برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰/۷۹ به دست آمده است (Qudsyi & Putri, 2016). در یک پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها در دامنه بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۸ به دست آمده است (Toytok & Gürel, 2019). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه از افراد نمونه

متغیرهای پیش‌بین	گروه بهزیستی تحصیلی		گروه بهزیستی تحصیلی بالا		نرمال بودن	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
مهربانی با خود	۵/۸۲	۱/۵۹۱	۷/۴۹	۱/۵۳۹	-۰/۳۹۵	۰/۰۸۱
قضاوت نسبت به خود	۶/۲۶	۱/۸۱۴	۷/۳۰	۱/۷۹۹	-۰/۰۸۱	-۰/۷۰۱
اشتراکات انسانی	۵/۵۳	۱/۶۷۴	۶/۳۳	۱/۶۴۰	-۰/۰۰۳	-۰/۶۸۱
انزوا	۴/۷۲	۱/۸۸۴	۶/۳۰	۱/۸۶۸	-۰/۰۰۹	-۰/۷۹۰
ذهن آگاهی	۶/۰۱	۱/۹۳۴	۷/۶۹	۱/۴۸۹	-۰/۶۱۱	۰/۱۴۹
هماندسازی افراطی	۴/۷۶	۱/۹۹۲	۶/۶۲	۱/۹۹۶	۰/۰۵۴	-۰/۸۶۹
رضایت از زندگی	۷/۰۳	۴/۳۱۹	۱۶/۰۰	۴/۲۳۴	۰/۰۳۴	-۰/۹۰۲
حرمت خود	۶/۷۴	۴/۱۳۸	۱۳/۱۷	۳/۸۳۱	-۰/۰۲۶	-۰/۸۴۸
بهزیستی فاعلی	۵/۱۶	۲/۳۲۹	۹/۹۲	۲/۴۸۸	-۰/۰۹۰	-۰/۷۱۳

متغیرهای پیش‌بین	گروه بهزیستی تحصیلی		گروه بهزیستی تحصیلی بالا		نرمال بودن	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
رضایت خاطر	۴/۶۸	۱/۸۵۱	۷/۷۵	۱/۹۵۵	-۰/۰۰۴	-۰/۲۴۴
خلق مثبت	۳/۸۹	۱/۷۴۸	۶/۰۲	۱/۷۸۵	-۰/۱۱۶	-۰/۳۲۵
استعداد	۲۹/۶۶	۳/۲۶۲	۳۲/۶۷	۲/۲۴۵	-۰/۹۴۳	۱/۰۶۴
کوشش	۲۳/۲۴	۳/۵۹۹	۲۷/۴۷	۲/۴۸۶	-۰/۴۳۵	-۰/۴۳۳
بافت	۲۴/۹۳	۳/۶۱۶	۲۹/۱۳	۲/۵۴۶	-۰/۷۵۹	۰/۲۷۰

جدول ۱- یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه از دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی بالا و پایین را نشان می‌دهد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در پژوهش حاضر از دو شاخص رایج برای بررسی نرمال بودن شامل کجی و کشیدگی استفاده شد که مقادیر آن در متغیرهای پژوهش در بازه (۲- تا ۲) قرار دارد؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. برای انجام تحلیل تابع تشخیصی، پیش‌فرض همچند خطی آزمون ام‌باکس انجام شد که نتایج آن امکان استفاده از این روش را تأیید کرد (Sig=۰/۰۵۱؛ Boxes M=۵۶/۰۹۳).

جدول ۲. نتایج آزمون برابری میانگین‌ها و ضرایب تابع تشخیصی متعارف استاندارد شده و ماتریس

ساختاری

متغیرهای پیش‌بین	لامبدای ویلکز	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری	ضرایب ساختار	ضرایب استاندارد
مهربانی با خود	۰/۷۷۷*	۴۵/۶۴۲	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۸۶	۰/۱۱۲
قضاوت نسبت به خود	۰/۹۲۳*	۱۳/۳۲۰	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۰۸	۰/۰۸۰
اشتراکات انسانی	۰/۹۴*	۹/۴۸۵	۱	۱۵۷	۰/۰۰۲	۰/۱۷۶	۰/۲۲۳
انزوا	۰/۸۴۸*	۲۸/۴۷۵	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰۵	۰/۰۹۴
ذهن آگاهی	۰/۸۰۵*	۳۸/۵۳۰	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵۴	۰/۰۲۰
هماندسازی افراطی	۰/۸۲۰*	۳۴/۹۴۶	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۳۷	۰/۲۳۵
رضایت از زندگی	۰/۴۷۴*	۱۷۶/۲۸۱	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵۸	۰/۵۵۱
حرمت خود	۰/۶۰۳*	۱۰۴/۵۹۷	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۸۴	۰/۱۰۶
بهزیستی فاعلی	۰/۵۰۶*	۱۵۴/۹۸۲	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۰	۰/۴۳۰
رضایت خاطر	۰/۶۱۱*	۱۰۱/۲۰۷	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷۴	۰/۰۸۹
خلق مثبت	۰/۷۳۲*	۵۸/۰۸۹	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳۵	۰/۱۴۷

متغیرهای پیش‌بین	لامبدای ویلکز	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری	ضرایب ساختار	ضرایب استاندارد
استعداد	۰/۷۷۰*	۴۷/۴۳۸	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۹۳	۰/۰۷۶
کوشش	۰/۶۷۴*	۷۶/۹۳۶	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۱	۰/۴۴۱
بافت	۰/۶۷۶*	۷۶/۳۵۵	۱	۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۹۹	۰/۱۱۳

* مقادیر آماره F در سطح $P < ۰/۰۱$ معنی‌دار هستند.

در جدول ۲ نتایج آزمون برابری میانگین‌ها ارائه شده است که نتایج بیان‌کننده تفاوت بین میانگین دو گروه در متغیرهای شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی بود. همچنین ضرایب استاندارد و ساختاری متغیرهای پژوهش در جدول فوق آمده است و متغیرهای با ضرایب ساختاری ۰/۳ و بالاتر، نسبت به سایر پیش‌بین‌ها در تعیین بعد ایجادشده توسط تابع تشخیص، اهمیت توجه برانگیزی دارند.

جدول ۳. مقادیر ویژه برای قدرت تمیز تابع تشخیصی

شاخص	آماره
تابع	۱
مقدار ویژه	۱/۹۳۱
همبستگی کانونی	۰/۸۱۲
مجدور همبستگی کانونی (ضریب تعیین)	۰/۶۵۹
لامبدای ویلکز	۰/۳۴۱
درجه آزادی	۱۴
معناداری	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ حاصل از تحلیل تابع تشخیصی و بررسی تابع‌های متعارف نشان داد که با توجه به مقدار ویژه و همبستگی کانونی به دست آمده، می‌توان گفت که تابع تشخیص از قدرت تمیز خوبی برای تمایز دو گروه از دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی بالا و پایین بهره‌مند است و حدود ۶۵/۹ درصد از واریانس تفاوت دو گروه ناشی از شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین با توجه به مقدار لامبدای ویلکز، درجه آزادی تابع و معناداری آن، نتایج بیان‌کننده معناداری تابع تشخیص است. در جدول ۴ نتایج حاصل از طبقه‌بندی گروه‌ها توسط تابع تشخیص آمده است.

جدول ۴. فراوانی و درصد نتایج طبقه‌بندی در دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی بالا و پایین

گروه	عضویت در گروه پیش‌بینی شده		کل
	گروه بهزیستی تحصیلی پایین	گروه بهزیستی تحصیلی بالا	
تعداد	۶۶	۸	۷۴ نفر
	۸	۷۹	۸۷ نفر
درصد	۸۹/۲	۱۰/۸	٪۱۰۰
	۹/۲	۹۰/۸	٪۱۰۰
پیش‌بینی عضویت گروهی		۹۰/۱ درصد	

جدول ۴ خلاصه مفیدی از موفق بودن یا نبودن تابع تشخیصی را نشان می‌دهد. به عبارتی، جدول کلیتی از عضویت گروه‌ها (بهزیستی تحصیلی) را نشان می‌دهد. طبق آماره‌های ارائه‌شده در جدول فوق ۶۶ نفر (۸۹/۲ درصد) از دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی پایین و ۷۹ نفر (۹۰/۸ درصد) دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی بالا به‌طور صحیح تشخیص داده‌شده‌اند. نرخ موفقیت در این تحلیل تابع تشخیص ۹۰/۱ درصد به‌عنوان پیش‌بینی عضویت گروهی برای تابع به‌دست‌آمده است؛ به‌طوری‌که می‌توان گفت که تابع در ۹۰/۱ درصد موارد، پیش‌بینی درستی برای عضویت و یا طبقه‌بندی دانش‌آموزان در دو گروه با بهزیستی تحصیلی بالا و پایین را دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی پیش‌بینی تمایزی بهزیستی تحصیلی بر اساس شفقت به خود، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج نشان داد که شفقت به خود می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، به این صورت که شفقت به خود می‌تواند دانش‌آموزان را دو به طبقه دارای بهزیستی تحصیلی بالا و پایین طبقه‌بندی کند که این نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج تحقیقات خداپناه و تمنایی فر (۱۴۰۱)، Neff و همکاران (۲۰۰۷)، Zessin و همکاران (۲۰۱۵) و Kots و همکاران (۲۰۲۳) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که افرادی که از تأثیرات مثبت شفقت به خود آگاه هستند، از آن به‌عنوان وسیله‌ای برای حفظ و کنترل سلامتی خود استفاده می‌کنند و همین سبب می‌شود در برابر رویدادهای دشوار زندگی تاب‌آوری و استقامت بیشتری داشته باشند (Kotera et al., 2021). این استقامت در زندگی تحصیلی به

دانش‌آموزان کمک می‌کند که در برابر چالش‌های تحصیلی، تلاش بیشتری از خود نشان دهند. همچنین برخی مواقع دانش‌آموزان به خاطر برخی شکست‌های تحصیلی و کسب نمرات پایین‌تر، اقدام به خودانتقادی و خودسرزنی می‌کنند و خود را مقصر برخی شکست‌ها و ناکامی‌ها می‌دانند. باوجوداینکه این شکست‌ها و ناکامی‌ها در زندگی تحصیلی هر دانش‌آموز طبیعی است و همه دانش‌آموزان این شکست‌ها و ناکامی‌ها را در هر مقطعی از زندگی تحصیلی خود تجربه می‌کنند، اما وجود شفقت به خود و کمتر از خود انتقاد کردن موجب می‌شود آنان به جای سرزنش کردن خود یا نشخوار فکری پیرامون بی‌کفایتی و کاستی‌های خود، به مهربانی با خود بپردازد؛ بنابراین تأثیر تجربه‌های هیجانی منفی را در خود به حداقل ممکن برسانند (Yang, 2016)؛ به نقل از اطهری و همکاران، (۱۳۹۹). همچنین می‌توان گفت که شفقت به خود را می‌توان به صورت گشوده بودن و همراه بودن با رنج‌های خود، تجربه حس مراقبت و مهربانی نسبت به خود، اتخاذ نگرش غیرقضاوتی و همراه با درک و فهم نسبت به بی‌کفایتی‌ها و شکست‌های خود توصیف کرد که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که این موضوع را بپذیرد که رنج، شکست بخشی از طبیعت زندگی است و همه انسان‌ها مستحق مهربانی و شفقت هستند (منصوری و همکاران، ۱۴۰۱)؛ بنابراین دانش‌آموزانی که شفقت به خود بالاتری نسبت به دیگران دارند، در لحظه زندگی می‌کنند، کمتر از خود انتقاد می‌کنند و این شفقت نسبت به خود باعث می‌شود که دانش‌آموزان چشم‌انداز گسترده‌ای نسبت به مشکلات تحصیلی خود داشته باشند، چالش‌های تحصیلی و شکست‌های فردی در مدرسه را به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی خود در نظر بگیرند، در هنگام درد و رنج به جای احساس انزوای بیش‌ازپیش با همکلاسی‌های خود رابطه برقرار کنند و به جای سرکوب کردن، قضاوت کردن و اجتناب از افکار، از هیجانات مثبت و احساسات سازنده خود آگاه باشند. این عوامل به دانش‌آموزان کمک می‌کند که ذهنی گشوده‌تر داشته باشند، توانایی بیشتری برای تغییر دادن شناخت‌ها و پاسخ‌های رفتاری مناسب با مشکل و سختی تحصیلی کسب نمایند و راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری در زندگی تحصیلی به کار ببرند که این امر، باعث می‌شود که دانش‌آموزان در طول زندگی تحصیلی خود بهزیستی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان دیگر تجربه کنند. چراکه بهزیستی تحصیلی، حالتی از بهزیستی است که در آن دانش‌آموز توانایی‌های خود را درک می‌کند و می‌تواند با استرس‌های عادی زندگی تحصیلی کنار بیاید، می‌تواند سازنده کار کند و می‌تواند به خود

در امور تحصیلی کمک کند. لذا منطقی است گفته شود که شفقت به خود می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در بخش دیگری از نتایج پژوهش، نشان داده شد که شادکامی می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، به این صورت که شادکامی می‌تواند دانش‌آموزان را دو به طبقه دارای بهزیستی تحصیلی بالا و پایین طبقه‌بندی کند که این نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج تحقیقات خداپناه و تمنایی فر (۱۴۰۱)، Alam (2022) و Yang و همکاران (2022) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که کارکردهای مثبتی مانند شادکامی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که کمتر دل‌زدگی کمتری در زندگی تحصیلی را تجربه کنند. شادکامی به‌عنوان یک ملاک رضایت از زندگی در نظر گرفته شده است که سه عنصر کلیدی عاطفه مثبت، احساس رضایت بالا و نداشتن احساسات منفی را شامل می‌شود (Lambert et al., 2022). به عبارتی دیگر، شادکامی یک حالت عاطفی و هیجانی است که به‌عنوان ارزیابی شناختی و ادراکی فرد از زندگی‌اش توصیف شده است که احساسات مثبتی همچون لذت، غرور، اعتماد و دوری از هیجانات منفی مانند عصبانیت، ترس، نگرانی و تنفر را در برمی‌گیرد (Cakir & Demirel, 2019). شادکام بودن در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان این‌گونه در نظر گرفت که دانش‌آموز نسبت به زندگی‌اش قدرداران است، احساس درونی خوشحال بودن دارد و نسبت به خود، همکلاسی‌هایش و معلمان علاقه‌مند است (Lawrence et al., 2019). به عبارتی شادکامی نوعی آرام بودن از نظر فکری است که این وضعیت می‌تواند منجر به بهبود خوش‌بینی در زندگی شود (Trudel-Fitzgerald et al., 2019). از آنجایی که خوش‌بین بودن نسبت به زندگی و اشتیاق نسبت به زندگی تحصیلی از جمله عوامل تأثیر بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه هستند (Kern et al., 2015; Kern et al., 2016)، لذا شادکام بودن دانش‌آموزان به آنان کمک کند که بهزیستی تحصیلی بیشتری را تجربه کنند. به عبارتی دیگر، ویژگی‌های شخصی مثبت مانند شادکامی می‌تواند دانش‌آموزان را برای ارتقای عملکرد مدرسه در آموزش و یادگیری ترغیب کند. جهت‌گیری به شادکامی سازه‌ای است که سه منبع شادکامی را باهم ترکیب می‌کند: لذت^۱، معنا^۲ و اشتیاق به مدرسه^۳، که همگی به‌عنوان پیش‌بینی کننده مشارکت دانش‌آموزان در امور درسی و تحصیلی

1. pleasure

2. meaning

3. engagemen

شناخته شده‌اند (Ramos et al., 2022). به این صورت که سطوح بالاتر شادکامی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که در زندگی تحصیلی خود لذت بیشتری تجربه کنند و به زندگی تحصیلی خود معنا بخشیده و این عوامل اشتیاق تحصیلی در آنان را ارتقاء داده که همین این عوامل به عنوان مؤلفه‌های تشکیل‌کننده شادکامی تحصیلی، نقش مهمی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کنند. لذا منطقی است گفته شود که شادکامی می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در نهایت نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، به این صورت که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزان را دو به طبقه دارای بهزیستی تحصیلی بالا و پایین طبقه‌بندی کند که این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات خداپناه و تمنایی فر (۱۴۰۱)، (Fino & Sun, 2022)، Modzkeia و همکاران (2022) و Di Caroli and Sagone (2014) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که خودکارآمدی ممکن است به کاهش پریشانی دانش‌آموزان کمک کند. خودکارآمدی این باور است که دانش‌آموز می‌تواند رفتاری را انجام دهد یا به نتایج خاصی دست یابد. این یک عامل تعیین‌کننده قوی در رفتار دانش‌آموز است و بر فعالیت‌هایی که آنان در آن شرکت می‌کنند و مدت زمانی که در چنین فعالیت‌هایی استقامت می‌کنند، تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی به معنای باور دانش‌آموز به توانایی خود برای انجام اقدامات لازم برای دستیابی به یک عملکرد خاص است (Bandura, 1997 cited in Hong et al., 2022). خودکارآمدی از عزت نفس متمایز است، زیرا قضاوت و اعتقاد به توانایی است، نه ارزش وجودی یک فرد، و می‌تواند از طریق تجربه تقویت شود یا حتی تخریب شود. لذا خودکارآمدی بر انتخاب، عملکرد و تداوم رفتارهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف مانند زندگی دانش‌آموزان یا عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Martínez-Díaz et al., 2023). از سوی دیگر می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی بالاتر می‌تواند انگیزش را ارتقاء دهد، آرزوها را پررنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده نهایتاً تأثیر مطلوبی بر سلامت تحصیلی دانش‌آموزان بگذارد. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند بر این باورند که می‌توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجایی که چنین دانش‌آموزانی در مواجهه با مشکلات تحصیل، انتظار موفقیت دارند و بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح

بالایی عمل می‌کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خوددارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند؛ زیرا خودکارآمدی بالا، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی مسئله‌گشایی آنان را بهبود می‌بخشد (نعمی و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی تعیین می‌کند که دانش‌آموزان چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزانند و رفتار کنند (Bandura, 1994؛ به نقل از سبزیان، همکاران، ۱۳۹۸)؛ از این رو، هنگامی که دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی تحصیلی و انتظار موفقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، نسبت به آینده خوش‌بین شده، مدرسه را محیط جذاب برای خود می‌دانند، با همکلاسی‌های خود ارتباط مثبت‌تری دارند و زندگی تحصیلی را برای خود معنادار می‌بینند. از آنجایی که خوش‌بینی، ارتباط و معناداری در زندگی از مؤلفه‌های تأثیر بر بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان هستند، لذا منطقی است گفته شود که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند نقش تمایزی در پیش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در دیگر شهرها باید محتاطانه عمل کرد. مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی از نوع توصیفی بوده است، لذا روابط به‌دست‌آمده را نمی‌توان به‌عنوان روابط علت و معلولی تفسیر و تعبیر کرد. انجام این پژوهش با حجم نمونه نسبتاً کمتری مقذور بود، در صورتی که نمونه بزرگ‌تری در دسترس بود این احتمال وجود داشت که نتایج متفاوت‌تری از نتیجه به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر به دست می‌آمد. دشواری در جلب رضایت افراد نمونه برای شرکت در پژوهش و پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود. برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج پیشنهاد می‌شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهش‌هایی را در سایر شهرها تکرار کنند تا شواهدی از روابط به‌دست‌آمده فراهم شود. پیشنهاد می‌شود که مدل پژوهش حاضر یعنی پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس متغیرهای دیگری مانند اهداف پیشرفت تحصیلی، کمال‌گرایی تحصیلی، سبک‌های هویت تحصیلی و غیره را مورد بررسی قرار دهند. دستاوردها و پیامدهای این پژوهش را می‌توان در دو سطح نظری و عملی مطرح کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش می‌توانند با تبیین نحوه شفقت

خود، شادکامی و خودکارآمدی به گسترش دانش و مدل‌های موجود در زمینه بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راهگشای پژوهش‌های جدیدتر به منظور گسترش دانش هیجانی، روان‌شناختی و تحصیلی در زمینه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان شود. در سطح عملی، از یافته‌های این پژوهش می‌توان در جهت تدوین برنامه‌ها و مداخلات آموزشی مانند آموزش شفقت به خود مبتنی بر الگوهای نظری نف، گیلبرت و غیره، آموزش شادکامی مبتنی بر الگوهای نظری مانند الگوی پرمای سلیگمن و آموزش خودکارآمدی در مداری زیر نظر کارشناسان آموزشی سازمان آموزش و پرورش به کار گرفته شود و مشاوران و روان‌شناسان تربیتی می‌توانند بر این اساس از نتایج این پژوهش در راستای بهبود و ارتقاء میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع ندارند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمام کسانی که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه ننمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

منابع

- اطهری، زهره، برزگر بفرویی، کاظم، و زارع، مریم. (۱۳۹۹). بررسی نقش شفقت به خود در اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دانشگاه یزد. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۸(۱)، ۳۵-۴۴.
- اکبری زردخانه، سعید، صادقی، فائزه، فتح‌آبادی، جلیل، و حاجی محمدعلی، محمدحسین. (۱۴۰۱). مقیاس ایرانی نیک‌زیستی نوجوانان: ساخت و ارزشیابی ویژگی‌های فنی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۳(۱)، ۳۰۵-۳۲۶.
- خانجانی، سجاد، فروغی، علی‌اکبر، صادقی، خیرالله، و بحرینیان، سید عبدالمجید. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی پرسشنامه‌ی شفقت به خود (فرم کوتاه). *نشریه علمی و پژوهشی پژوهنده*، ۲۱(۵)، ۲۸۹-۲۸۲.

- خداپناه، فاطمه، و تمنایی فر، محمدرضا. (۱۴۰۱). نقش میانجی‌گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم روان‌شناختی*، ۲۱(۱۱۸)، ۲۰۹۰-۲۰۶۷.
- سبزیان، سعیده، قدم‌پور، عزت‌الله، و میردریکوند، فضل‌الله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی‌درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه علمی و پژوهشی روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۸(۴)، ۱۵۵-۱۳۱.
- شامخی، نجمه، کوروش‌نیا، مریم، برزگر، مجید، و سهرابی، نادره. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی بین رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۹(۱۰)، ۳۵۶-۳۴۶.
- صالح صدق‌پور، بهرام، طلوع دل، محمدصادق، و سادات، سیده اشرف. (۱۳۹۸). هنجارسنجی، اعتباریابی و پایاسازی مقیاس سنجش شادکامی در میان دانشجویان. *نشریه علمی و پژوهشی فناوری آموزش*، ۱۴(۲)، ۳۶۷-۱۵۵.
- فرخی، نورعلی، طباطبایی جبلی، زهرا، محمودیان، حسن، بهمن‌آبادی، سمیه، و علی‌خانی، مصطفی. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *نشریه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۳)، ۱۲۱-۱۰۸.
- محمدی، کوروش، رضایی، علی‌محمد، محمدی فر، محمدعلی، و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۷). ارزیابی مدل ساختاری رابطه عملکرد خانواده و بدرفتاری والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان: نقش میانجی کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۸(۱)، ۶۹-۶۰.
- مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی، شهاب‌زاده، صدیقه، صباغیان، حمید، و دهقانی‌زاده، محمدحسین. ۱۳۹۵. آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳.
- مظاهری، زینب، و صادقی، احمد. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۲)، ۸۰-۶۱.
- مقصودی، معصومه، و اسماعیلی شاد، بهرنگ. (۱۳۹۶). مطالعه تأثیر فناوری‌های آموزشی بر رابطه بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات*، ۳(۲)، ۹۱-۱۱۱.

منصوری، کامیار، عاشوری، احمد، غرای، بنفشه، و فراهانی، حجت اله. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای ترس از شکست، شفقت به خود و عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲۸(۱)، ۳۴-۴۷.

میرزایی، امین، شریف نیا، سید حمید، دوران، بهناز، پسندیده، عباس، سلیمی، سید حسین. (۱۴۰۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در نمونه‌ای از نیروهای نظامی ایران. *مجله طب نظامی*، ۲۳(۳)، ۲۴۶-۲۵۴.

نعیمی، ابراهیم، آشفته، سید محمدحسین، و طالبی، ریحانه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبستگی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۲۶)، ۲۷-۴۴.

References

- Akbari Zardkhaneh, S., Sadeghi, F., Fath Abadi, J., & Haji Mohammad Ali, M. H. (2022). Iranian scale of adolescent well-being: Construction and evaluation of technical features. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(1), 326-305. [In Persian]
- Aaam, A. (2022). Posiive psychoogy goss oo shhoo:: ooneepuuuizi i g suudenss' hpppnrss in 21st century shhooss wheee'mindnrg the mnrd!'rre we thrr e y??? Evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, 107(1), 1-10.
- Athari, Z., Borzegar Bafrouyi, K., & Zarei, M. (2020). Examining the role of self-compassion in academic procrastination mediated by experiential avoidance in students at Yazd University. *Journal of Scientific Research in School and Virtual Learning*, 8(1), 44-35. [In Persian]
- Bakker, A. M., Cox, D. W., Hubley, A. M., & Owens, R. L. (2019). Emotion regulation as a mediator of self-compassion and depressive symptoms in recurrent depression. *Mindfulness*, 10, 1169-1180.
- Basili, E., Gomez Plata, M., Paba Barbosa, C., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., & Narvaez Marin, M. (2020). Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *PloS one*, 15(1), 1-20.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and youth services review*, 33(4), 548-556.
- Brakus, J. J., Chen, W., Schmitt, B., & Zarantonello, L. (2022). Experiences and happiness: The role of gender. *Psychology & Marketing*, 1(2), 1-10.
- Brennkmeijer, V., Lagerveld, S. E., Blonk, R. W., Schaufeli, W. B., & Wijngaards-de Meij, L. D. (2018). Predicting the effectiveness of work-focused CBT for common mental disorders: The influence of baseline self-efficacy, depression and anxiety. *Journal of occupational rehabilitation*, 1(1), 1-11.
- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being—A Validation Study. *School Mental Health*, 1(1), 1-16.

- Çakir, V. O., & Demirel, D. H. (2019). A Student-Oriented Study: Analyzing the Relationship between Happiness and Satisfaction with Life. *Journal of Educational Issues*, 5(1), 150-161.
- Conversano, C., Ciacchini, R., Orrù, G., Di Giuseppe, M., Gemignani, A., & Poli, A. (2020). Mindfulness, Compassion, and Self-Compassion Among Health Care Professionals: What's New? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11 (1), 1-10.
- Coutts, J. J., Al-Kire, R. L., & Weidler, D. J. (2023). I can see (myself) clearly now: Exploring the mediating role of self-concept clarity in the association between self-compassion and indicators of well-being. *Plos one*, 18(6), 1-10.
- Crowley, C., Kapitula, L. R., & Munk, D. (2022). Mindfulness, happiness, and anxiety in a sample of college students before and after taking a meditation course. *Journal of American College Health*, 70(2), 493-500.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *Journal American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(1), 867-874.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11.
- Farrokhi, N. A., Tabatabai Jebeli, Z., Mahmoudian, H., Bahman Abadi, S., & Ali Khani, M. (2022). Psychometric characteristics of the academic well-being questionnaire. *Journal of School Psychology and Education*, 11(3), 121-108. [In Persian]
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4), 499-505.
- Finaulahi, K. P., Sumich, A., Heym, N., & Medvedev, O. N. (2021). Investigating Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale Using Rasch Methodology. *Mindfulness*, 12(3), 730-740.
- nnm, E., & uun, .. (2022). "Ltt us rraa!!!": The mddttt nrg roee of Craaiive ffff - Efficacy between personality and Mental Well-Being in university students. *Personality and Individual Differences*, 188(1), 1-10.
- Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tuominen, H., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2019). Beyond screen time: Multidimensionality of socio-digital participation and relations to academic well-being in three educational phases. *Computers in Human Behavior*, 93, 13-24.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082.
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95(1), 102140.
- Hong, J., Mreydem, H. W., Abou Ali, B. T., Saleh, N. O., Hammoudi, S. F., Lee, J., ... & Chung, S. (2022). Mediation effect of self-efficacy and resilience on the psychological well-being of Lebanese people during the crises of the COVID-19 pandemic and the Beirut explosion. *Frontiers in psychiatry*, 12(1), 1-10.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). hhhoonng and hhddnn's subjcciiive wlll -being. *Handbook of child well-being*, 2, 797-819.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.

- Karakasidou, E., Raftopoulou, G., Papadimitriou, A., & Stalikas, A. (2023). Self-Compassion and Well-Being during the COVID-19 Pandemic: A Study of Greek College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 1-10.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 1-10.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Khajavand, S., Foroughi, A. A., Sadeghi, K., & Bahreinian, S. A. (2016). Psychometric characteristics of the Iranian version of the Self-Compassion Scale (short form). *Scientific and Research Journal of Researcher*, 21(5), 289-282. [In Persian]
- Khodapanah, F., & Tamanaifar, M. R. (2022). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being of students. *Journal of Psychological Sciences*, 21(118), 2090-2067. [In Persian]
- Komarraju, 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.
- Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2021). Positive Psychology for Mental Wellbeing of UK Therapeutic Students: Relationships with Engagement, Motivation, Resilience and Self-Compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 5(2), 1-16.
- Krieger, T., Hermann, H., Zimmermann, J., & grosse Holtforth, M. (2015). Associations of self-compassion and global self-esteem with positive and negative affect and stress reactivity in daily life: Findings from a smart phone study. *Personality and individual differences*, 87(2), 288-292.
- Lambert, L., Draper, Z. A., Warren, M. A., Joshanloo, M., Chiao, E. L., Schwam, A., & Arora, T. (2022). Conceptions of happiness matter: Relationships between fear and fragility of happiness and mental and physical wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 535-560.
- Lawrence, E. M., Rogers, R. G., Zajacova, A., & Wadsworth, T. (2019). Marital happiness, marital status, health, and longevity. *Journal of Happiness Studies*, 20(5), 1539-1561.
- Lukoševičius, J., Argusevičiūtė, I., & Šmigelskas, R. (2022). ee uuurng Happiness in Adolescent Samples: A Systematic Review. *Children*, 9(2), 1-39.
- Mansouri, K., Ashouri, A., Ghorai, B., & Farahani, H. (2022). The mediating role of fear of failure, self-compassion, and intolerance of uncertainty in the relationship between academic procrastination and perfectionism. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 28 (1), 47-34. [In Persian]
- Maqsoodi, M., & Esmaeili Shad, B. (2017). Studying the impact of educational technologies on the relationship between information literacy and academic self-efficacy in students. *Journal of Information Management Sciences and Techniques*, 3 (2), 111-91. [In Persian]
- Martínez-Díaz, A., Díaz-Fúnez, P. A., Salvador-Ferrer, C. M., Hernández-Sánchez, B. R., Sánchez-García, J. C., & Mañas-Rodríguez, M. Á. (2023). Mediating effect of job crafting dimensions on influence of burnout at self-efficacy and performance: revisiting health-impairment process of JD-R theory in public administration. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-10.
- Mirzaei, A., Sharif Nia, S. H., Douran, B., Pasandideh, A., & Salimi, S. H. (2021). Examining the psychometric features of the Persian version of the Oxford

- Happiness Questionnaire in a sample of Iranian military personnel. *Journal of Military Medicine*, 23(3), 254-246. [In Persian]
- Mohammadi, K., Rezaei, A. M., Mohammadi Far, M. A., & Taleh Pasand, S. (2018). Evaluating the structural model of family functioning and parental maltreatment with children's academic progress: The mediating role of social competence and academic self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 18(1), 69-60. [In Persian]
- Moradi, M., Soleimani Khashab, A. A., Shahab Zadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghani Zadeh, M. H. (2016). Testing the factor structure and measuring internal consistency of the Iranian version of the academic well-being questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 7(26), 148-123. [In Persian]
- Mozaffari, Z., & Sadeghi, A. (2015). Construction and evaluation of the validity and reliability of the academic self-efficacy questionnaire for students. *New Educational Approaches*, 10(2), 80-61. [In Persian]
- Mudzkiyyah, L., Wahib, A., & Bulut, S. (2022). Well-being among boarding school students: Academic self-efficacy and peer attachment as predictors. *Psikohumaniora*, 1(1), 1-10.
- Muris, P., Otgaar, H., López, A., Kurtic, I., & van de Laar, I. (2020). The (non) Protective Role of Self-Compassion in Internalizing Symptoms: Two Empirical Studies in Adolescents Demonstrating Unwanted Effects of Using the Self-Compassion Scale Total Score. *Mindfulness*, 1-13.
- Naeimi, E., Ashofteh, S. M. H., & Talebi, R. (2016). Investigating the relationship between academic self-efficacy and self-perception and critical thinking in students. *Biannual Journal of Counseling Culture and Psychotherapy*, 7(26), 44-27. [In Persian]
- Naismith, I., Ripoll, K., & Pardo, V. M. (2020). Group compassion-based therapy for Female survivors of intimate-partner violence and gender-based violence: a pilot study. *Journal of Family Violence*, 1(3), 1-8.
- Navarro-Gil, M., Lopez-del-Hoyo, Y., Modrego-Alarcón, M., Montero-Marin, J., Van Gordon, W., Shonin, E., & Garcia-Campayo, J. (2020). Effects of attachment-based compassion therapy (ABCT) on self-compassion and attachment style in healthy people. *Mindfulness*, 11 (1), 51-62.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2 (2), 85-101.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality*, 41(4), 908-916.
- Putwain, D. L., & Parker, P. (2013). Academic self-efficacy and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- 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.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Ramos, M. F. D., Perez, M., & Andrade, E. R. C. (2022). Orientations to happiness and engagement during the COVID-19 Era: Evidence from Six American Countries. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 11(1), 50-67.
- Sabzian, S., Ghadampour, E., & Mir Drikvand, F. (2019). Presenting a causal model of academic engagement and academic ethics with academic dishonesty: The

- mediating role of academic self-efficacy. *Scientific and Research Journal of School Psychology and Education*, 8(4), 155-131. [In Persian]
- Saleh Sedeqpour, B., Tolu Del, M. S., & Sadat, S. A. (2019). Norming, validating, and standardizing the happiness measurement scale among students. *Scientific and Research Journal of Educational Technology*, 14(2), 367-155. [In Persian]
- Schick, M. R., Todi, A. A., & Spillane, N. S. (2022). Subjective happiness interrupts the association between alcohol expectancies and alcohol consumption among reserve-dwelling first nation adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 92(4), 497-504.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Shami Khani, N., Kouroshnia, M., Borzegar, M., & Sohrabi, N. (2022). Examining the mediating role of academic resilience in the relationship between academic support and academic well-being. *Raz Medical Sciences Journal*, 29(10), 356-346. [In Persian]
- Toytok, E. H., & Gürel, .. (2019). oo ss Projttt t hdddn's nn ivrrstty Inrraase Academic Self-Efficacy in 6th Graders? A Weak Experimental Design. *Sustainability*, 11(3), 1-10.
- Trudel-Fitzgerald, C., James, P., Kim, E. S., Zevon, E. S., Grodstein, F., & Kubzansky, L. D. (2019). Prospective associations of happiness and optimism with lifestyle over up to two decades. *Preventive Medicine*, 126(1), 1-10.
- 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.
- Türkmnn, .. , aa vak,,, .. , & kk , .. (2022). The mulpppe mddiiii ng rosss of sll f-esteem and happiness in the relationship between loneliness and depression in Facebook and Instagram users. *Turkish J Clinical Psychiatry*, 1(1), 1-10.
- kkk in, .. , nnn çöz, T., eeennbrrgnn, L., & Arn,z, A. (2019). An ingggttive perspective on the interplay between early maladaptive schemas and mental haatth: The roeof sll f oompassoon and emotion regulation. *Journal of clinical psychology*, 75 (6), 1098-1113.
- Young, T., Macinnes, S., Jarden, A., & Colla, R. (2022). The impact of a wellbeing program imbedded in university classes: the importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. *Studies in Higher Education*, 47(4), 751-770.
- Zagrr oo cjnn, .. , Jos,, P. E., ooaan, .. , & Avscc, A. (2022). ee uuuremnnt nvrnnree of the Subjective Happiness Scale across countries, gender, age, and time. *Assessment*, 29(4), 826-841.
- Zessin, .. , ccckhäusrr, .. , & rrr bdd,, .. (2015). The roooooashpp bttween sll f oompassoon nnd w bnnrg: A m nnyss. *Applied Psychology: Health and WeBBBing*, 7(3), 340-364.
- Zhang, H., Watson-Singleton, N. N., Pollard, S. E., Pittman, D. M., Lamis, D. A., Fischer, N. L., & Kaslow, N. J. (2019). Self-criticism and depressive symptoms: mediating role of self-compassion. *Omega-Journal of Death and Dying*, 80 (2), 202-223.