

بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مهاباد: نقش واسطه‌ای شفقت به خود و لذت‌جویی

علی مصطفائی^{۱*}، ژیلّا احمدی^۲

۱. دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران (مهاباد)، ایران

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، مهاباد، ایران

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۴

Investigating the relationship between perceived social support and academic well-being of female second-period high school students in Mahabad city: the mediating role of self-compassion and pleasure

Ali Mostafaei^{1*}, Jila Ahmadi²

1. Associate Professor of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran

2. M.A. in Psychology, Payam Noor University, Mahabad, Iran

Received: 2023/05/14

Accepted: 2023/08/12

10.30473/sc.2024.70843.2964

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between perceived social support and academic well-being of female students of the second year of high school in Mahabad city with the mediating role of self-compassion and pleasure-seeking. The research method is descriptive and correlation type. The statistical population was the total number of female students in the second period of high school in Mahabad city, whose number was 3621. 348 students (After removing 35 incomplete questionnaires) were selected by multi-stage cluster sampling method. The research instruments were zimet et al.'s Perceived Social Support Scale (1988), Tuominen-Soinie et.'s Academic Well-Being (2012), Neff's Self-Compassion scale (2003), and Snaith_Hamilton's anhedonia Scale (1995). Data were analyzed with spss 26 and pls 3 software. The results showed that there is a positive relationship (0.01) between pleasure-seeking and academic well-being between perceived social support and academic well-being; Perceived social support and hedonism; self-compassion and academic well-being; and there is a positive relationship between perceived social support and self-compassion (0.05). Self-compassion plays a mediating role between perceived social support and academic well-being; Hedonism also plays a mediating role in the relationship between perceived social support and academic well-being.

Keywords: Perceived Social Support, Academic Well-being, Self-compassion, Pleasure-seeking.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مهاباد با نقش واسطه‌ای شفقت به خود و لذت‌جویی انجام گرفت؛ روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مهاباد بود که تعداد آن‌ها ۳۶۲۱ دانش‌آموز بود. ۳۴۸ دانش‌آموز (بعد از حذف ۳۵ پرسش‌نامه ناقص) با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران (۱۹۸۸)، بهزیستی تحصیلی تومینین - سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، شفقت به خود نف (۲۰۰۳) و مقیاس فقدان لذت اسنیت - همپلتون (۱۹۹۵) بود. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS 26 و PLS 3 تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی؛ لذت‌جویی و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت (۰/۰۱) و بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شفقت به خود رابطه مثبت (۰/۰۵) وجود دارد. شفقت به خود، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند؛ لذت‌جویی نیز در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند.

کلیدواژه‌ها: ادراک شده، بهزیستی تحصیلی، شفقت به خود، لذت‌جویی.

*Corresponding Author: Ali Mostafaei

Email: a_mostafaei@pnu.ac.ir

* نویسنده مسئول: علی مصطفائی

مقدمه

بافت مدرسه^۱، یک محیط اجتماعی مهم را تشکیل می‌دهد که در آن نوجوانان به صورت روزانه با یکدیگر در ارتباط هستند. به طور کلی، بافت مدرسه تأثیر عمده‌ای بر بهزیستی تحصیلی^۲، ذهنی و عمومی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی، سلامت روانی و جسمی و حتی سبک زندگی^۳ آنها دارد (ریمپلا^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). حمایت اجتماعی واقعی یا ادراک شده، در تعامل با دیگران و از جمله همسالان شکل می‌گیرد؛ گرایش به همسالان و دوستی‌ها یکی از ویژگی‌های کلیدی نوجوانی است و نوجوانان از طریق این تعامل طیف وسیعی از نگرش‌ها، هنجارها و تجربیات و مهارت‌ها را فرامی‌گیرند. تعامل^۵ همسالان در میان نوجوانان پیچیده و چندبعدی است و می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد، از دوستی‌های صمیمی دوفره گرفته تا گروه‌های دوستی بزرگ. پژوهش‌های قبلی نشان داده است که بافت گروه همسالان تأثیرات مختلفی بر رفتارهای نوجوانان دارد. اعضای گروه همسالان در بسیاری از ویژگی‌ها به یکدیگر شباهت دارند (تونودیماما^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). این شباهت همسالان به انتظارات آموزشی، مشارکت مدرسه (محمودی‌مهر و همکاران، ۱۴۰۱) و پیشرفت تحصیلی نیز گسترش می‌یابد (لی و همکاران، ۲۰۱۱). به طور کلی، به نظر می‌رسد تعامل عاطفی مثبت و منفی مدرسه با عملکرد تحصیلی و روانی ارتباط متقابل قابل توجهی دارد (وانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۴؛ وانگ و فردریکس^۸، ۲۰۱۴؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین نشان داده شده است که هیجانات تحصیلی و نقش آنها در حمایت از بهزیستی دانش‌آموزان و در نتیجه جلوگیری از فرسودگی تحصیلی نقش مهمی در تلاش‌های تحصیلی آنها ایفا می‌کند (کوینوا^۹ و روکامو^{۱۰}، ۲۰۲۲).

هدف از بهزیستی تحصیلی ارتباط بین کارکردهای تحصیلی و عاطفی، توسعه و پیشرفت رابطه فرد با موقعیت آموزشی و مدرسه و ایجاد تغییرات مداوم در فرد و مدرسه

است که این مفهوم به وسیله تومینن-سویی^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۲) به نقل از خدایانه و تمنایی فر، (۱۴۰۱)، 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: ارزش^{۱۲} مدرسه، خستگی^{۱۳} از مدرسه، رضایت^{۱۴} از تحصیل، درآمیختگی^{۱۵} با کار مدرسه (تومینن-سویی و همکاران، ۲۰۱۲) به نقل از خدایانه و تمنایی فر، (۱۴۰۱). فرخی و همکاران (۱۴۰۱)، پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی را برای دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، درگیری با وظایف مدرسه و رضایت تحصیلی زیربنای پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان متوسط اول و دوم ایرانی است. قداست یا ارزش مدرسه بیان‌کننده میزان ارزشی است که فراگیران برای مدرسه در نظر می‌گیرند. در واقع، بهزیستی تحصیلی و ذهنی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرند (سیاروچی^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۳) بعضی از این عوامل به صورت مستقیم و برخی با واسطه بر آن تأثیر می‌گذارند (وایدلند^{۱۷}، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش سیپولتا^{۱۸} و همکاران (۲۰۲۲)، نشان می‌دهد که بهزیستی بالاتر با حمایت بیشتر و پریشانی کمتر مرتبط است. دانشجویان بین‌المللی که به دنبال کمک روان‌شناختی حرفه‌ای هستند، در مقایسه با کسانی که به دنبال حمایت روان‌شناختی نیستند، بهزیستی کمتر، پریشانی بیشتر و منابع کمتری را گزارش می‌کنند. علاوه بر این، برآمدن از فرهنگ‌های جمع‌گرا (به جای فرهنگ‌های فردگرا) بیشتر با پریشانی بالاتر و حمایت کمتر درک شده همراه بود.

یکی از عواملی که با بهزیستی تحصیلی مرتبط است، شفقت به خود نام دارد (بایر^{۱۹} و لوماس^{۲۰}، ۲۰۱۶). نف (۲۰۲۳)، شفقت به خود را به عنوان حمایت از خود در هنگام تجربه رنج یا درد تعریف می‌کند - خواه ناشی از اشتباهات شخصی و نارسایی‌ها یا چالش‌های بیرونی زندگی باشد.

11. Tuominen-Soini
12. sanctity
13. burnout
14. satisfaction
15. integration
16. Ciarrochi
17. Widlund
18. Cipolletta
19. Bayir
20. Lomas

1. school context
2. academic well-being
3. lifestyle
4. Rimpelä
5. interaction
6. Tontodimamma
7. Wang
8. Fredricks
9. Koivuneva
10. Ruokamo

ادراک شده با مولفه های بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد. به عنوان مثال در پژوهش‌هایی به رابطه منفی حمایت اجتماعی و محیط یادگیری اجتماعی با فرسودگی تحصیلی (بروس، ۲۰۰۹؛ حسن نیا و فولاد چنگ، ۱۳۹۴) و در پژوهش‌های دیگری به ترتیب به رابطه مثبت حمایت اجتماعی با رضایتمندی تحصیلی و مشارکت فعالانه در مدرسه اشاره شده است (پلات و همکاران، ۲۰۱۵). ابوطالبی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی ذهنی رابطه وجود دارد.

در کل، بررسی پیشینه پژوهش نشان داد در این زمینه خلأ وجود دارد. از این‌رو، با توجه به موارد پیش‌گفته و از آنجایی که بیشتر پژوهش‌ها بر روی دانشجویان و افراد دارای مشکلات زناشویی و اختلال روانی انجام شده؛ و از طرف دیگر متغیرهای مورد پژوهش در پژوهش‌های داخلی و خارجی یک جا با هم مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، پژوهشگر بر آن شد تا این موضوع را مورد بررسی قرار دهد و به این سؤالات پاسخ دهد که آیا شفقت به خود و لذت‌جویی می‌تواند بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم نقش واسطه‌ای ایفا کنند؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مهاباد است که تعداد آن‌ها ۳۶۲۱ نفر است. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۸۳ نفر برآورد شد، روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس دخترانه متوسطه دوم شهر مهاباد چهار مدرسه انتخاب، و از هر مدرسه سه پایه (دهم، یازدهم و دوازدهم) به طور تصادفی به عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب شد. تعداد ۳۸۳ پرسش‌نامه (۳۸۳ دانش‌آموز و هر دانش‌آموز ۴ پرسش‌نامه) توزیع شد ولی از این تعداد ۳۵ پرسش‌نامه (۳۵ دانش‌آموز) به دلیل نقص از نمونه حذف شدند و پرسش‌نامه‌های ۳۴۸ دانش‌آموز به عنوان نمونه نهایی، وارد تحلیل آماری شدند.

داده‌ها به کمک پرسش‌نامه‌های زیر گردآوری شد.

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده

(زیمت، دالم، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸): این پرسش‌نامه ۱۲ سؤالی توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) در

شفقت به خود روشی سازنده برای نزدیک‌شدن به افکار و احساسات ناراحت‌کننده است که بهزیستی ذهنی و جسمی را ایجاد می‌کند (نف، ۲۰۲۳). پژوهش‌های گذشته (بایر و لوماس، ۲۰۱۶؛ نف، ۲۰۱۵؛ فراری^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) به طور قاطع ارتباط قوی بین افزایش شفقت به خود و بهزیستی ذهنی را گزارش کرده است. مکبث^۲ و گاملی^۳ (۲۰۱۲)؛ مارش^۴ و همکاران (۲۰۱۸)، در فراتحلیلی نشان دادند که شفقت به خود با بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان مرتبط است و ممکن است به توسعه مداخلات سلامت روان و رفاه برای جوانان کمک کند. فیلیپس^۵ و هاین^۶ (۲۰۲۱)، نیز نشان دادند در میان مردانی که وظیفه‌شناسی بالایی داشتند، شفقت به خود با انگیزه بیشتر برای اصلاح اشتباهات بین‌فردی، مشاهدات رفتارهای حل مسئله سازنده‌تر و سازگاری بیشتر مرتبط بود.

یکی از متغیرهای پژوهش لذت‌جویی است. فقدان لذت‌جویی به عنوان کاهش ظرفیت تجربه لذت و کسری در لذت تعریف شده است. بر اساس دیدگاه‌های موجود، بر لذت‌جویی به عنوان یک سازه منحصربه‌فرد و مجزا تأکید می‌شد (سیادتیان و قمرانی، ۱۳۹۲). یوسفی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که بین لذت‌جویی و شفقت‌ورزی رابطه وجود دارد. گراوند و همکاران (۱۳۹۵) دیدگاه پکران را در مورد هیجانات پیشرفت منعکس کرده‌اند، طبق این دیدگاه هیجانات فعالیت مانند لذت بردن از یادگیری و هیجانات مربوط به پیامدهای مثبت بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مثبتی دارد.

مفهوم حمایت اجتماعی ادراک شده به معنای ارزیابی شناختی فرد از محیط و روابط او با دیگران است. البته نظریه‌پردازان حمایت اجتماعی بر این امر تأکید دارند که همه روابطی که فرد با دیگران دارد، حمایت اجتماعی محسوب نمی‌شود؛ مگر آنکه فرد آن روابط را به عنوان منبعی در دسترس یا مناسب برای رفع نیاز خود ادراک کند. یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت روان و بهزیستی ذهنی، ارتباط فرد با دیگران و میزان حمایت اجتماعی است که دریافت می‌کند. اطرافیان، به عنوان منابع، از طریق انواع گوناگون حمایت می‌توانند بر احساس بهزیستی نوجوان تأثیر عمده‌ای بگذارند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد بین حمایت اجتماعی

1. Ferrari
2. MacBeth
3. Gumley
4. Marsh
5. Phillips
6. Hine

مقیاس لذت‌جویی سنایت - همیلتون: پرسش‌نامه

مقیاس لذت‌جویی که توسط سنایت - همیلتون^۷ در سال ۱۹۹۵ طراحی شده است. ابزار مزبور شامل ۱۴ سؤال در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای کاملاً مخالفم=۱ و کاملاً موافقم=۵ حداکثر نمره در این آزمون ۷۰ و حداقل آن ۱۴ است که برای اندازه‌گیری کاهش ظرفیت تجربه لذت که ۴ خرده مقیاس شامل تعاملات اجتماعی (۵ گویه) حداقل نمره=۵ حداکثر نمره=۲۵، تجربیات حسی (۴ گویه) حداقل نمره=۴ حداکثر نمره=۲۰، تفریح/سرگرمی (۳ گویه) حداقل نمره=۳ و حداکثر نمره=۱۵ و آشامیدن و خوراک (۶ گویه) حداقل نمره=۶ و حداکثر نمره=۳۰ است. نمره بالا در این مقیاس نشان از ظرفیت بالای لذت‌جویی و نمره کم نشان از ظرفیت پایین در لذت‌جویی است. روایی و پایایی این مقیاس فقدان لذت‌جویی در پژوهش‌های متعدد مطلوب ارزیابی شده است. این مقیاس به‌خوبی هنجار و ویژگی روان‌سنجی آن مورد بررسی قرار گرفته است. در نسخه ایرانی این مقیاس که توسط سیادتیان و قمرانی (۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفت، روایی محتوایی این پرسش‌نامه با استفاده از متخصصان و پایایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶، برای خرده مقیاس‌ها آشامیدن و خوراک ۰/۵۶، تعاملات اجتماعی ۰/۷۰، تجربیات حسی ۰/۷۹، سرگرمی و تفریح ۰/۵۰، مورد تأیید قرار گرفت. همچنین ضریب پایایی تصنیفی مقیاس فقدان لذت‌جویی ۰/۸۶ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی کلی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی تحصیلی^۸ (AWBQ): تومینن -

سوینی و همکاران (۲۰۱۲) پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) را طراحی کرده‌اند. این مقیاس یک ابزار خودارزیابی است با ۱۲ گویه درمقیاس 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 چهار بعد به‌ترتیب، ۰/۷، ۰/۷، ۰/۲۷ و ۰/۷ حساب شده است. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. خداپناه و تمنایی فر (۱۴۰۱)

مقیاس لیکرت بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) که دامنه نمره‌ها از ۱۲ تا ۸۴ است و دارای سه خرده مقیاس حمایت از سوی دوستان (۴ گویه)، حمایت از سوی خانواده (۴ گویه) و حمایت از سوی دیگران (۴ گویه) است؛ حداقل و حداکثر نمرات هر خرده مقیاس به ترتیب ۴ تا ۲۸ است. نتایج مطالعه زیمت و همکاران (۱۹۸۸) باهدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان داد که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاست. مرادی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی آزمون را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۰ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی کلی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس شفقت خود - فرم بلند: این پرسش‌نامه

۲۶ سؤالی توسط نف در سال ۲۰۰۳ به‌منظور سنجش میزان شفقت به خود و به‌صورت لیکرت ۵ درجه‌ای که حداقل نمره در این آزمون ۲۶ و حداکثر نمره ۱۳۰ هست طراحی شده است. این مقیاس سه مؤلفه دوقطبی را در قالب ۶ خرده مقیاس: خود‌مهربانی^۱ در مقابل خود‌قضاوتی^۲، انسانیت مشترک^۳ در مقابل انزوا^۴ و ذهن‌آگاهی^۵ در مقابل همانندسازی افراطی^۶ که هر خرده مقیاس دارای ۲ گویه هستند و حداکثر و حداقل نمره در هر خرده مقیاس ۲ تا ۱۴ است اندازه‌گیری می‌کند. ابعاد منفی به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۴ و ۲۵ دارای نمره‌گذاری معکوس هستند. علاوه بر این، از روایی همگرایی کافی برخوردار است، زیرا مشخص شد که همبستگی منفی معنی‌داری با انتقاد از خود و همبستگی مثبت معنادار با ارتباط اجتماعی و رتبه‌بندی درمانگران از سطح شفقت به خود شرکت‌کنندگان دارد (گراوند، ۱۴۰۱). آلفای کرونباخ در نسخه ایرانی توسط خسروی، صادقی و یابنده (۱۳۹۲) چنین گزارش شده است. مهربانی با خود ۰/۸۱، قضاوت نسبت به خود ۰/۷۹، اشتراکات انسانی ۰/۸۴، انزوا ۰/۸۵، ذهن‌آگاهی ۰/۸۰، همانندسازی افراطی ۰/۸۳ و نمره کل مقیاس ۰/۷۶؛ در پژوهش حاضر پایایی کلی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

1. Self-Kindness
2. Self-Judgment
3. Common Humanity
4. Isolation
5. Mindfulness
6. Over-identified

7. Snaith, Hamilton

8. Achievement goal orientations and academic well-being

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های آماری را

بررسی می‌کنیم و سپس نتایج تحلیل اصلی ارائه می‌شود. بهنجاری تک متغیری به کمک برآورد مقادیر کجی و کشیدگی آزمون و تأیید شدند (جدول ۱). مفروضه‌های نرمال بودن با توجه به این که مقدار کجی در حد نرمال قرار داشت (مقدار کجی کمتر از $1/96 \pm$)، رعایت شده است. نتایج توصیفی متغیرهای پژوهش شامل ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۱. نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات

متغیرهای پژوهش	آماره KS	سطح معناداری
حمایت اجتماعی ادراک شده	۲/۸۳۲	۰/۴۷۲
شفقت به خود	۲/۹۲۶	۰/۴۲۵
لذت‌جویی	۱/۸۵۹	۰/۲۷۷
بهزیستی تحصیلی	۱/۶۰۱	۰/۲۷۵

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱ حمایت اجتماعی ادراک شده	۱			
۲ شفقت به خود	۰/۸۰**	۱		
۳ لذت‌جویی	۰/۵۶**	۰/۴۸**	۱	
۴ بهزیستی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۲۲*	۰/۳۶**	۱

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

استفاده می‌شود. به‌منظور بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری پژوهش به بررسی ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی می‌پردازیم. مقدار ملاک برای مناسب بودن داده‌ها در PLS بعد از سنجش بارهای عاملی سوالات ۰/۴ است.

ضرایب آلفای کرونباخ، پایداری درونی (سازگاری درونی) مدل‌های اندازه‌گیری است. پایداری درونی نشانگر میزان همبستگی بین یک سازه و شاخص‌های مربوط به آن است که میزان مورد قبول اعداد بالاتر از ۰/۷ است. واریانس به اشتراک گذاشته شده (AVE) میزان همبستگی یک سازه با شاخص خود را نشان می‌دهد، مقدار قابل قبول ۰/۵ است (جدول ۳).

جدول ۳. روایی و پایایی متغیرهای پژوهش

متغیرها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۸۶
شفقت به خود	۰/۷۷	۰/۸۳	۰/۵۰
لذت‌جویی	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۵۴
بهزیستی تحصیلی	۰/۷۵	۰/۸۱	۰/۵۷

ضریب آلفای کرونباخ کل را 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 آورده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی کلی آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی توصیفی داده‌های پژوهش از ماتریس همبستگی استفاده شد. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش نیز از آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS 26 و PLS 3 انجام شد.

با توجه به نتایج جدول (۲) مشاهده می‌شود سطح معناداری برای همه متغیرهای پژوهش بیشتر از ($P < 0/01$) است. بنابراین، بین همه متغیرها رابطه معناداری وجود دارد. بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شفقت به خود، بیشترین رقم همبستگی وجود دارد ($+0/80$)، حمایت اجتماعی ادراک شده و لذت‌جویی ($+0/56$)، حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی ($+0/35$)؛ بین لذت‌جویی و شفقت به خود ($+0/48$)، بین لذت‌جویی و بهزیستی تحصیلی ($+0/36$)؛ کمترین همبستگی بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی است ($+0/22$).

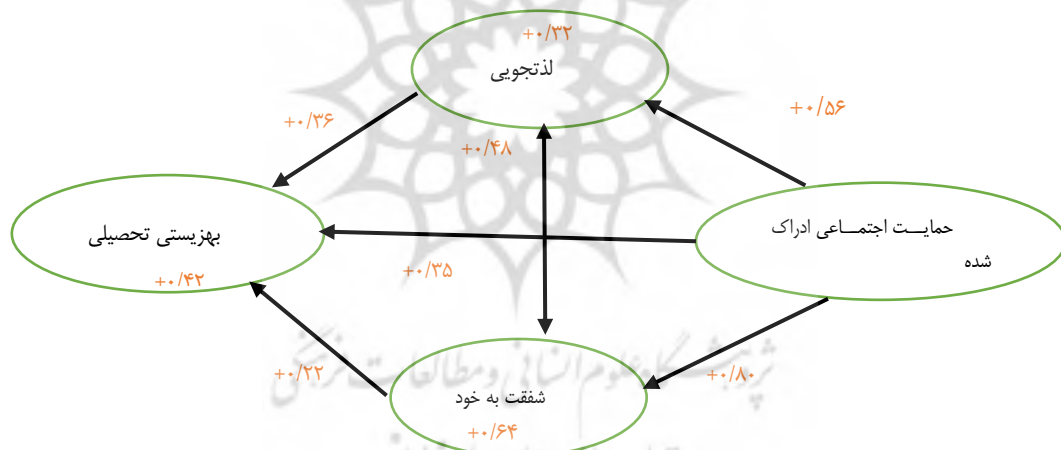
جهت بررسی برازش مدل، از برازش مدل اندازه‌گیری (روایی و پایایی) و برازش مدل ساختاری و برازش کلی مدل

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضریب آلفای کرانباخ در همه متغیرها بیشتر از ۰/۷۰ است و واریانس به اشتراک گذاشته شده نیز (AVE) در محدوده قابل قبول قرار دارد. در سنجش روایی واگرا می‌توان از روش فورنر-لاکر استفاده کرد که در آن اگر همبستگی شاخص‌های یک سازه با خودش بیش از همبستگی شاخص‌های سازه‌های دیگر با این سازه باشد، دارای روایی واگراست. روایی واگرای قابل قبول یک مدل اندازه‌گیری حاکی از آن است که یک سازه در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب آلفای کرانباخ در همه متغیرها بیشتر از ۰/۷۰ است و واریانس به اشتراک گذاشته شده نیز (AVE) در محدوده قابل قبول قرار دارد. در سنجش روایی واگرا می‌توان از روش فورنر-لاکر استفاده کرد که در آن اگر همبستگی شاخص‌های یک سازه با خودش بیش از همبستگی شاخص‌های سازه‌های دیگر با این سازه باشد، دارای روایی واگراست. روایی واگرای قابل قبول یک مدل اندازه‌گیری حاکی از آن است که یک سازه در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با سازه‌های دیگر.

جدول ۴. روایی واگرا با استفاده از شاخص فورنر-لاکر

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱ حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۹۵			
۲ شفقت به خود	۰/۶۸	۰/۷۶		
۳ لذت‌جویی	۰/۶۶	۰/۶۰	۰/۸۶	
۴ بهزیستی تحصیلی	۰/۷۵	۰/۷۳	۰/۶۳	۰/۹۲



شکل ۱. ضرایب استاندارد حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی تحصیلی با میانجیگری لذت‌جویی و شفقت به خود

جدول ۵. برآورد ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کل حمایت اجتماعی ادراک شده بر بهزیستی تحصیلی از طریق شفقت به خود

تأثیر متغیر	نوع اثر	ضریب مسیر	t	معنی‌داری
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	مستقیم	۰/۳۵	۹/۴۱	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۲۴	۳/۹۸۵	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	اثر کل	۰/۵۹	۱۴/۲۲۱	۰/۰۰۰۱

جدول ۶. برآورد ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کل حمایت اجتماعی ادراک شده بر بهزیستی تحصیلی از طریق لذت‌جویی

تأثیر متغیر	نوع اثر	ضریب مسیر	t	معنی‌داری
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	مستقیم	۰/۵۶	۹/۴۱	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۲۷	۵/۳۳	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی -> بهزیستی تحصیلی	اثر کل	۰/۶۲	۱۷/۰۲	۰/۰۰۰۱

یافته‌های جدول ۵ و ۶ نشان می‌دهد متغیرهای شفقت به خود ($\beta = ۰/۵۹$) و لذت‌جویی ($\beta = ۰/۶۲$) نقش میانجی معناداری در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کنند و این نقش، نقش مثبتی هست و در واقع متغیرهای میانجی رابطه بین متغیر مستقل (حمایت اجتماعی ادراک شده) و متغیر وابسته (بهزیستی تحصیلی) را تشدید می‌کند.

بحث

هدف این پژوهش بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مهاباد با نقش واسطه‌ای شفقت به خود و لذت‌جویی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی؛ حمایت اجتماعی ادراک شده و لذت‌جویی؛ شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی؛ لذت‌جویی و بهزیستی تحصیلی؛ بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شفقت به خود نیز رابطه مثبت وجود دارد. شفقت به خود، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند؛ لذت‌جویی نیز در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. این نتایج با برخی نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله دارند (تونودیماما و همکاران، ۲۰۲۳؛ محمودی مهر و همکاران، ۱۴۰۱؛ لی و همکاران، ۲۰۱۱؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ وانگ و فردریکز، ۲۰۱۴؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ وایدلند، ۲۰۲۱؛ یوسفی و همکاران، ۱۳۹۹؛ ابوطالبی و همکاران، ۱۳۹۷) هم‌خوان است. در توجیه نتایج به‌دست‌آمده می‌توان اذعان کرد که زمانی که دانش‌آموزان از حمایت اجتماعی اطرافیان خود برخوردار باشند، فرسودگی تحصیلی کمتر و رضایت تحصیلی بیشتر را تجربه می‌کنند که همین امر باعث ارتقا بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. هرچه میزان محبت همراهی و احترامی که از سوی والدین، اجتماع و همسالان دریافت می‌شود بیشتر باشد، هماهنگی بین نیازهای فردی و انتظارات در ارتباط با محیط تحصیلی بیشتر می‌شود و موجبات بهبود بهزیستی تحصیلی را فراهم می‌آورد. همچنین زمانی که دانش‌آموز بتواند غم‌ها و شادی‌های خود با فردی دیگر اعم از خانواده و همسالان در جریان بگذارد و احساس کند حامی دارد که موقع نیاز می‌تواند به وی کمک کند مسیر تحصیلی برای دانش‌آموز هموارتر می‌شود و از موفقیت و بهزیستی تحصیلی بیشتر

برخوردار می‌شود. هرچه دانش‌آموز بیشتر از طرف خانواده حمایت شود راحت‌تر می‌تواند مشکلاتش را با آنان در میان بگذارد فشار عصبی کمتر بر وی متحمل می‌شود و می‌تواند با خیال راحت به تکالیف مدرسه رسیدگی کند وقت بیشتری برای درس خود بگذارد و در نتیجه ضامن بهزیستی تحصیلی خود شود. حمایت اجتماعی بالا موجب پذیرش خود و احساس عشق به خود و ارزشمندی است و زمانی که فرد از طریق اجتماع، خانواده و همسالان پذیرفته شود به سمت خود و تجربه‌پذیری بیشتر می‌رود. شفقت‌ورزی به‌عنوان شکلی از ارتباط با خود میزان تلاش فرد را افزایش می‌دهد. آنان به‌واسطه مهربانی با خود شایستگی خود را افزایش می‌دهند و بر مشکلات غلبه می‌کنند. افرادی که دارای شفقت‌ورزی هستند از تمرکز بالای برخوردارند و حمایت اجتماعی با تأثیری که بر روی شفقت‌ورزی دارد سبب افزایش مهربانی و شایستگی و ارزشمندی فرد می‌شود و سبب می‌شود فرد به‌صورت درخشان‌تر در جامعه حضور یابد. هنگامی که دانش‌آموز احساس کند از طرف اجتماع و همسالان پذیرفته شده است و خود را جزئی از آنان بیابد نسبت به عیب‌ها و نقص‌های خودآگاه‌تر می‌شود و خود را مجزا از دیگران احساس نمی‌کند و حس بی‌کفایتی و بی‌لیاقتی نمی‌کند و با خود با ملاحظت‌تر برخورد می‌کند. در توجیه نتایج بیان شده می‌توان عنوان کرد که زمانی که دانش‌آموزان مورد حمایت قرار می‌گیرند رویدادهایی که در اطراف آنها اتفاق می‌افتد را با دیدگاهی خوب و مفید تلقی می‌کنند و احساس مثبتی و لذت بخشی نسبت به تمامی اتفاقات پیش‌آمده پیدا خواهند کرد. زمانی که دانش‌آموز درک کند مورد حمایت خانواده و دوستان قرار دارد و می‌تواند به آنان اعتماد کند و مورد پذیرش اجتماع است آنها را منبع آرامش و امیدی برای خود بیابد، از بودن در کنار آنها لذت می‌برد هرچقدر حمایت والدین از فرزندشان بیشتر باشد آنها از شرکت‌کردن در فعالیت‌های جسمی و ذهنی بیشتر لذت می‌برند؛ در نتیجه حمایت اجتماعی والدین بر لذت‌جویی دانش‌آموزان تأثیر به‌سزای دارد و موجب افزایش لذت‌جویی در آنان می‌شود. دانش‌آموز از اینکه مورد حمایت قرار بگیرد احساس رضایتمندی می‌کند و شور اشتیاقش نسبت به کارها افزایش می‌یابد. حمایت اجتماعی موجب افزایش حس رضایت و لذت‌جویی بیشتر در زندگی می‌شود. زمانی که دانش‌آموز به تجربه‌پذیری و تلاش و کوشش بپردازد، نتیجه بهتری را کسب می‌کند و بهزیستی آن افزایش پیدا می‌کند.

هنگامی که دانش آموز بی کفایتی هایش را با سعه صدر بپذیرد و با مهربانی با خود به تلاش خود ادامه دهد، علاقه اش نسبت به درس و مدرسه دوچندان می شود و رفتن به مدرسه و انجام تکالیف را اتلاف وقت در نظر نمی گیرد و موجب افزایش بهزیستی تحصیلی دانش آموز می شود. هنگامی که دانش آموز در موقع شکست نسبت به خود نگرش مثبت داشته باشد و بر خود سخت نگیرد، می تواند لازمه بهزیستی تحصیلی خود را محقق سازد. شفقت ورزی به خود دربردارنده ارتباط سالم با خود است و با ارزیابی واقع بینانه به خود وابسته است افرادی که خودشفقت ورز هستند، ضمن پذیرش کاستی و شکست ها خود را به صورت نامشروط مورد پذیرش قرار می دهند و در جهت رشد شخصی خود تلاش می کنند و این شرط اساسی برای بهزیستی تحصیلی است و شفقت به خود موجب افزایش بهزیستی تحصیلی می شود.

در توجیه نتایج به دست آمده می توان بیان کرد که هنگامی که دانش آموز نسبت به تحصیل نگرش مثبتی داشته باشد از بودن در کنار دوستان احساس لذت کند، رفتن به مدرسه برایش لذت بخش می شود، تلاش می کند که در مدرسه تکلیف هایش را انجام دهد. این سازمان دهی ها سبب افزایش بهزیستی تحصیلی می شود (بروس، ۲۰۰۹). زمانی که دانش آموز تکالیف و فعالیت های را که در مدرسه برای خود انتخاب می کند لذت بخش تلقی کند، از بودن در کنار هم کلاسی هایش لذت ببرد تأثیر چشمگیری را در عملکرد تحصیلی خود احساس می کند؛ در نتیجه انجام کارهای که برای دانش آموز لذت بخش و شادی آور هستند، افزایش بهزیستی تحصیلی برای آنان به دنبال دارد (ابوطالبی و همکاران، ۱۳۹۷؛ خداپناه و تمنایی فر، ۱۴۰۱). در توجیه نتایج حاصل شده می توان بیان کرد بهزیستی تحصیلی نقش به سزای در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد و بر ارزیابی های دانش آموز از کیفیت تجارب هیجانی خویشتن و میزان تعهد در انجام تکالیف تحصیلی در موقعیت های پیشرفت دلالت دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴).

دانش آموزانی که نسبت به خود دلسوزی دارند به جای قضاوت یا انتقاد از کاستی ها و بی کفایتی های خود احساس بی ارزش بودن، با توجه و درک نسبت به خود رفتار می کنند و با اعتراف به این که همه انسان ها دارای نقص هستند و اشتباه می کنند و درگیر رفتارهای ناسالم می شوند که مشخصه ویژگی اشتراکات انسانی به عنوان زیر مولفه ای از شفقت به خود است و از تحریفات شناختی همچون هیچ کس

به من اهمیت نمی دهد و من را مورد حمایت قرار نمی دهد، جلوگیری می کند (نف، ۲۰۱۵؛ ۲۰۲۳). نبود این تحریفات شناختی موجب ایجاد حس مثبت نسبت به خانواده اجتماع و دوستان می شود و این احساس را در ما به وجود می آورد که ما مورد حمایت آنان هستیم به گونه ای که غنای محیط عاطفی خانواده، اجتماع و دوستان روابط مثبت بین آنان مانع از کاهش عزت نفس و قضاوت منفی می شود (بایر و لوماس، ۲۰۱۶). در نتیجه، افزایش شفقت ورزی موجب ایجاد حس مثبت در مورد خود و اطرافیانمان می شود. در نتیجه، این احساس مثبت موجب ایجاد رفتار گرم صمیمانه با آنها و جلب توجه و افزایش حمایت اجتماعی آنان می شود (فراری و همکاران، ۲۰۲۲). هنگامی که حمایت اجتماعی والدین و دوستان را داشته باشیم آنان را سنگ صوری برای خود به حساب می آوریم؛ داشتن این احساس که حامی و تکیه گاهی داریم باعث می شود نسبت به انجام کارها تکالیف پیشرفت داشته باشیم و با انگیزه و امید بیشتری به تحصیل ادامه دهیم، رفتن به مدرسه را کاری بیهوده تلقی نکنیم، در انجام تکالیف مدرسه مشتاقانه عمل کنیم؛ در نتیجه حمایت اجتماعی سبب افزایش بهزیستی تحصیلی می شود (مکبث و گاملی، ۲۰۱۲؛ مارش و همکاران، ۲۰۱۸). بهزیستی تحصیلی نگرش دانش آموز به تحصیل است که اگر این نگرش مثبت و لذت بخش باشد باعث می شود دانش آموز با علاقه و روی آوردن به فعالیت های لذت بخش که باعث افزایش انگیزه در دانش آموز می شود، بهزیستی خود را تضمین کند و عملکرد تحصیلی خود را افزایش دهد (فیلیپس و هان، ۲۰۲۱). افزایش عملکرد تحصیلی حمایت خانواده و پذیرش دوستان را به دنبال دارد. ایجاد روابط مثبت با دیگران سبب افزایش لذت جویی، کاهش انزوا و کناره گیری از دوستان خانواده و اجتماع می شود. لذت بردن از حضور اطرافیان سبب ایجاد حس شادی در دانش آموز می شود که این احساس شادی مانع از احساسات منفی اعم از طردشدن می شود حمایت اجتماعی که از اجتماع، خانواده و دوستان دریافت می شود لازمه حضور فعال تر و درخشان تر دانش آموز در جامعه و مدرسه می شود و حمایت اجتماعی پیوندها و ارتباطات اجتماعی با دیگران، به عنوان جنبه های رضایت بخش زندگی محسوب می شود هر چه رضایت و لذت بردن از زندگی بیشتر باشد حمایت اطرافیان بیشتر است، در نتیجه لذت جویی بر بهزیستی تحصیلی مؤثر است و بهزیستی تحصیلی بیشتر سانش حمایت اجتماعی که دریافت

به خود، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند؛ لذت‌جویی نیز در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. با توجه به این که شفقت به خود و لذت‌جویی نقش میانجی مثبتی ایفا می‌کنند، پیشنهاد می‌شود در مدارس بر روی آموزش نحوه شفقت به خود و کسب لذت از فعالیت‌های مختلف کار شود.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از مسئولین آموزش و پرورش مهاباد و کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش تقدیر و تشکر نمایند.

فرخی، نورعلی، طباطبایی جبلی، زهرا، محمودیان، حسن، بهمن‌آبادی، سمیه، و علی‌خانی، مصطفی. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱(۳)، ۱۰۸-۱۲۱. گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۱). رابطه علی شفقت به خود و سرمایه روان‌شناختی با اضطراب کرونا: نقش واسطه‌ای همدلی. Iranian Journal of Health Psychology, 5(4), 19-34. گراوند، فریبرز، ابوالعالی، خدیجه، کیامنش، علیرضا، گنجی، حمزه (۱۳۹۵). تحلیل عاملی تاییدی و همسانی درونی مقیاس‌های هیجان مربوط به کلاس درس در دانشجویان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۷(۲۶)، ۲۲۵-۲۴۸.

مرادی، مرتضی، دهقانی زاده، محمدحسین، و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱)، ۱-۲۴.

یوسفی سیاکوچه عادل، کافی ماسوله سید موسی، ابوالقاسمی عباس. تأثیر آموزش شفقت به خود ذهن آگاه بر لذت‌جویی، حافظه سرگذشتی و کیفیت خواب دانشجویان افسرده مجله علوم روان‌شناختی ۱۳۹۹؛ ۱۹ (۹۱): ۸۵۶-۸۴۵

URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-۶۷۶-fa.html>

می‌کنیم را بیشتر می‌کند (فیلیپس و هان، ۲۰۲۱). از محدودیت‌های مطالعه حاضر این بود که تعداد پرسش‌نامه‌ها زیاد بود و همین امر باعث شد که تعداد زیادی از پرسش‌نامه‌ها ناقص تکمیل شده یا بدون دقت تکمیل شوند و به همین دلیل از گردونه پژوهش خارج شدند و ممکن است بر نتایج پژوهش اثر منفی داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی؛ حمایت اجتماعی ادراک شده و لذت‌جویی؛ شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی؛ لذت‌جویی و بهزیستی تحصیلی و بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شفقت به خود رابطه مثبت وجود دارد. شفقت

منابع

ابوطالبی، فاطمه، خامسان، احمد، و راست‌گو مقدم، میترا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی و پیشرفت تحصیلی دختران پیش‌دانشگاهی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۴۸)، ۱۴۷-۱۶۸. محمودی مهر، ابراهیم، حافظی، فریبا، بختیارپور، سعید، و جوهری فرد، رضا. (۱۴۰۱). همبستگی بهزیستی و اعتیاد به تلفن همراه در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول و دوم متوسطه: نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی. مدیریت ارتقای سلامت، ۱۱(۳)، ۵۴-۶۷. خدایانه فاطمه، تمنایی فر محمد رضا (۱۴۰۱). نقش میانجی‌گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مجله علوم روان‌شناختی، ۲۱(۱۱۸): ۲۰۶۷-۲۰۹۰. ساداتیان سید حسین، قمرانی امیر (۱۳۹۲). بررسی روایی و پایایی مقیاس فقدان لذت‌جویی استاتیت - همیلتون در دانشجویان دانشگاه اصفهان: یک بررسی مقدماتی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۲ (۱۰): ۸۱۸-۸۰۷. حسن نیا، سمیه، فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. مجله روان‌شناسی تحولی، ۱۲(۴۵): ۶۱-۷۳. خسروی، یدالله، صادقی، مجید، و یابنده، محمد رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس شفقت خود (SCS). فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۳)، ۴۷-۵۹.

- Cipolletta, S., Mercurio, A., & Pezzetta, R. (2022). Perceived social support and well-being of international students at an Italian university. *Journal of International Students*, 12(3), 613-632.
- Rimpelä, A.; Kinnunen, J.M.; Lindfors, P.; Soto, V.E.; Salmela-Aro, K.; Perelman, J.; Federico, B.; Lora, V. (2020). Academic Well-Being and Structural Characteristics of Peer Networks in School. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082848>
- Koivuneva, K., & Ruokamo, H. (2022, July). Assessing university students' study-related burnout and academic well-being in digital learning environments: A systematic literature review. In *Seminar. net* (Vol. 18, No. 1).
- Li, Y.; Lynch, A.D.; Calvin, C.; Liu, J.; Lerner, R.M. Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *Int. J. Behav. Dev.* 2011, 35, 329–342.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: a meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—A meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011–1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, 74, 193-218.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- Snaith, R.P., Hamilton, M., Morley, S., Humayan, A., Hargreaves, D., & Trigwell, P. (1995). A scale for the assessment of hedonic tone the Snaith-Hamilton Pleasure Scale. *Br J Psychiatry*, 167(1), 99-103.
- 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.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.
- Bayir, A., & Lomas, T. (2016). Difficulties generating self-compassion: An interpretative phenomenological analysis. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 15–33 <https://repository.uel.ac.uk/item/852y4>
- Ciarrochi, J., Sahdra, B. K., Hayes, S. C., Hofmann, S. G., Sanford, B. T., Stanton, C. E., Yap, K., Fraser, M. I., Gates, K., & Gloster, A. (2023). A personalised approach to identifying important determinants of well-being. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/m4zhw>
- Ferrari, M., Ciarrochi, J., Yap, K., Sahdra, B., & Hayes, S. C. (2022). Embracing the complexity of our inner worlds: Understanding the dynamics of self-compassion and self-criticism. *Mindfulness*, 13(7), 1652–1661. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01897-5>
- Neff, K. D. (2015). The five myths of self-compassion. *Psychotherapy Networker*. <https://palousemindfulness.com/~palousem/docs/five-myths-of-self-compassion.pdf>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Pluut H, Curşeu PL, Ilies R. (2015) Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learn Individ Dif*. 37:262-8. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.018
- Phillips, W. J., & Hine, D. W. (2021). Self-compassion, physical health, and health behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 15(1), 113–139. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1705872>
- Wang, M.-T.; Degol, J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Dev. Perspect*, 8, 137–143.
- Wang, M.-T.; Fredricks, J.A. (2014) The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and

- School Dropout During Adolescence. *Child Dev*, 85, 722–737.
- Wang, M.-T.; Chow, A.; Hofkens, T.; Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learn. Instr.* 2015, 36, 57–65.
- Widlund, A. (2021). Development of academic well-being during secondary education: Relations to performance, motivational beliefs, and aspirations.
- Tontodimamma, A., del Gobbo, E., Corbo, M., & Aquino, A. (2023). How to improve academic well-being: an analysis of the leveraging factors based on the Italian case. *Quality & Quantity*, 1-21.



COPYRIGHTS

© 2023 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)

