



Journal Website

Article history:

Received 10 September 2024

Revised 07 November 2024

Accepted 18 November 2024

Published online 01 December 2024

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 3, Issue 4, pp 16-29



E-ISSN: 2981-1759

Comparing the Effectiveness of Emotional Intelligence and Self-Compassion Training on Academic Vitality and Mental Well-Being of Second-Year High School Students in Hamedan

Azam Mozaffari Rad¹, Iraj Safai Rad²*, Yadollah Khorramabadi³

1. Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

2. Department of Psychology and Educational Sciences, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran (Corresponding author).

3. Department of Psychology, Payam Noor University, Arak, Iran.

* Corresponding author email address: i.safaeirad@iauh.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Mozaffari Rad A, Safai Rad I, Khorramabadi Y. (2024). Comparing the Effectiveness of Emotional Intelligence and Self-Compassion Training on Academic Vitality and Mental Well-Being of Second-Year High School Students in Hamedan. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 3(4), 16-29.



© 2024 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study was to compare the effectiveness of emotional intelligence and self-compassion training on mental well-being and academic vitality of second-year high school students in Hamadan.

Research method: The present research method was a three-group quasi-experimental study (two experimental groups and one control group) with pre-test and post-test. The population consisted of second-year high school students in Hamadan in the academic year (1402-1403). The sample at this stage was selected using a multi-stage cluster sampling method, and 60 of these individuals (20 in the first experimental group, 20 in the second experimental group, and 20 in the control group) were randomly selected. The measurement tools of the research variables were the Keyes and Magyarmoder (2003) Subjective Well-Being Scale questionnaire and the Martin and Marsh (2008) Academic Vitality Questionnaire, respectively. To test the research hypotheses, the MANCOVA test and its assumptions were used. ANOVA (one-way analysis of variance) test with boxplot and Tukey and Scheffe post hoc test, etc. For multiple comparisons in the post-test, SPSS version 23 software was used.

Findings: The results of this study showed that emotional intelligence and self-compassion training are effective on the subjective well-being and academic vitality of female high school students in Hamedan. So that the scores of students who had received the necessary training in relation to emotional intelligence and self-compassion were higher than those of students who had not received any training in this regard. It was also found that there is no significant difference between the effectiveness of emotional intelligence and self-compassion training on the subjective well-being and academic vitality of female students.

Conclusion: Psychologists can help students become more aware of their emotions and learn how to deal with them. To set meaningful and achievable goals for themselves. Realistic goals that are related to personal interests can increase motivation and academic vitality. Self-compassion training can help students strengthen their intrinsic motivation. They also need to be taught to enjoy having meaning and a deep connection to academic subjects and to use strategies such as analyzing problems, connecting to everyday life, and making connections with the content.

Keywords: Emotional intelligence, self-compassion, academic vitality, mental well-being, students.



مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر سرزندگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان

اعظم مظفری راد^{۱*}، ایرج صفائی راد^{۲*}، یدالله خرم آبادی^۳

۱. گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، اراک، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: i.safaeirad@iauh.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصلی

نحوه استناد به این مقاله:

مظفری راد ا، صفائی راد ا، خرم آبادی ی. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر سرزندگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان. پویایی های روانشناختی در اختلال های خلقی، ۳(۴)، ۱۶-۲۹.

هدف: هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خود شفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه دخترانه شهر همدان بود.

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی سه گروهی (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) به همراه پیش-آزمون و پس آزمون بود جامعه شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه دخترانه شهر همدان در سال تحصیلی (۱۴۰۲-۱۴۰۳) بودند، نمونه در این مرحله برای نمونه گیری از روش نمونه گیری چندمرحله ای خوشه ای استفاده شده است و به صورت تصادفی ۶۰ نفر از این افراد (۲۰ نفر گروه آزمایش اول، ۲۰ نفر گروه آزمایشی دوم و ۲۰ نفر گروه کنترل) انتخاب شد. ابزار اندازه گیری متغیرهای تحقیق به ترتیب از پرسشنامه مقیاس بهزیستی ذهنی کیز و ماگیارمور (۲۰۰۳) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) استفاده شد. برای آزمون فرضیه های پژوهش، از آزمون مانکوا و پیش فرض های آن استفاده شد. آزمون ANOVA تحلیل واریانس یک طرفه) همراه با نمودار جعبه ای و آزمون تعقیبی توکی و شفه و.. برای مقایسه های چند تایی در پس آزمون از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شده است.

یافته‌ها: نتایج این تحقیق نشان داد آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دور دوم متوسطه دخترانه شهر همدان اثربخش است. به طوری که نمره دانش آموزانی که آموزش های لازم را در ارتباط با هوش هیجانی و خودشفقت ورزی دریافت کرده بودند نسبت به دانش آموزانی که هیچ آموزشی در این راستا دریافت نکرده بودند، بیشتر بود. همچنین مشخص شد بین اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر تفاوت معناداری ندارد.

نتیجه‌گیری: روان‌شناسان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا آگاهی بیشتری از احساسات خود پیدا کنند و یاد بگیرند چگونه با آن‌ها برخورد کنند. تا اهداف معنادار و قابل تحقیق برای خود تعیین کنند. اهداف واقع‌گرایانه و مرتبط با علاقه‌های شخصی، می‌توانند انگیزه و سرزندگی تحصیلی را افزایش دهند. آموزش خودشفقت می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا انگیزه داخلی خود را تقویت کنند. همچنین لازم است به آن‌ها آموزش داده شود که از داشتن معنا و ارتباط عمیق با موضوعات تحصیلی لذت ببرند و از راهبردهایی مانند تجزیه و تحلیل مسائل، اتصال به زندگی روزمره و ایجاد ارتباط با محتوا استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، خودشفقت‌ورزی، سرزندگی تحصیلی، بهزیستی ذهنی، دانش آموزان.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

ظهور و اوج‌گیری روانشناسی مثبت‌نگر در سال‌های اخیر موجب شده که روانشناسی از تمرکز صرف بر آسیب‌شناسی فاصله گرفته و علاقه و توجه به سمت ابعاد مثبت روانشناختی افزایش چشم‌گیری پیدا کند (جب^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). سازمان بهداشت جهانی نیز در تعریف از سلامت روان، تأکید می‌کند داشتن سلامت روانی به فقدان اختلالات روانی منحصر نیست؛ بلکه وضعیتی از بهزیستی و رفاه است که بر اساس آن، فرد بتواند توانایی‌ها و استعدادهای خود را محقق سازد و قابلیت سازگاری با فشارهای طبیعی زندگی روزمره را داشته و بتواند با فعالیت‌های سودمند و مفید، در جامعه خود تأثیر داشته باشد (انگلیم^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). عوامل فردی، تحصیلی و اجتماعی مختلفی هستند که می‌توانند با سلامت روان دانش‌آموزان همبسته بوده و بر آن تأثیر داشته باشند. یکی از متغیرهایی که همواره دارای رابطه معنادار با سلامت روان بوده و دارای نقشی برجسته در سلامت تحصیلی، اجتماعی و خانوادگی است، بهزیستی ذهنی^۳ می‌باشد (داس^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). بهزیستی ذهنی را سازه‌ای چندبعدی تعریف می‌کنند که فرد در آن حالت احساس رضایت از خود و زندگی و اجتماع دارد؛ این امر سبب احساس خوشایند و مثبت در فرد شده و سلامت روان وی را تضمین می‌کند (پلیگینگ، بورگر و ون اکسل^۵، ۲۰۲۱). بهزیستی ذهنی اغلب خودقضاوتی فرد را از بهزیستی خویش که مؤلفه‌های شناختی و عاطفی و اجتماعی را در بر گرفته، شامل می‌شود. مؤلفه شناختی اغلب به عنوان رضایت از کیفیت زندگی و احساس هر فرد از زندگی خویش، اندازه‌گیری می‌شود. مؤلفه عاطفی نشان‌دهنده عواطف مثبت و منفی است که هر فرد در زندگی شخصی خویش تجربه می‌کند. مؤلفه اجتماعی نیز به کیفیت ارتباط فرد با اشخاص دیگر مربوط می‌شود (بوکر^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). احساس بهزیستی ذهنی یا رضایت از زندگی، حوزه‌ای از روانشناسی مثبت‌نگر است که تلاش می‌کند ارزیابی شناختی و قضاوت کلی در مورد رضایت از زندگی، تجربه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مردم از زندگی‌شان را مورد بررسی قرار دهد و شامل اصول مهمی است که از طریق تأثیر بر احساسات بر همه ابعاد رفتار انسان و پیشرفت او شامل سلامت فیزیکی و روانی، پیشرفت مهارتی و آموزشی، صلاحیت اجتماعی و ایجاد روابط مثبت اجتماعی قابل شناسایی است (راسکازووا^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

مسائل تحصیلی، بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد. دوره‌ای که فرد از دوران کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبه‌رو می‌شود (انصارالحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۲۰۲۰). به همین دلیل درک و چگونگی سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن باید مورد توجه جدی پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد. لذا، یکی از مهمترین نگرانی در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (پارساکیا، ۲۰۲۳). یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلات خود در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند. بنابراین بر اساس دیدگاه صاحب نظران پیشین و معاصر که همچنان نیز بر آن تأکید و پافشاری دارند، رابطه مدرسه و خانواده نه تنها از هم جدا نبوده بلکه به مثابه دو اهرم و مؤلفه در راستای فراهم نمودن بهترین دستاوردها می‌باشند (پوتواین، گالارد و بیمونت^۸، ۲۰۲۰). از جمله توانمندی‌هایی که برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای دانش‌آموزان باید توجه شود، سازه کلیدی سرزندگی تحصیلی است. یکی از عوامل موفقیت نظام آموزشی، داشتن احساس انرژی و سرزندگی است (لی^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). سرزندگی تحصیلی را پاسخی انطباقی به ناملایمات تحصیلی و به عبارتی دیگر به توانایی موفقیت آمیز دانش‌آموز در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند

¹ Jebb² Anglim³ mental well-being⁴ Das⁵ Pleeging, Burger & van Exel⁶ Beucker⁷ Rasskazova⁸ Putwain, Gallard, & Beaumont⁹ Lei



(پوتوین، وود و پکران^۱، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی یک ساختار روانشناختی-آموزشی نسبتاً جدید است که با رویکردهای روانشناسی مثبت شناخته می‌شود (ژو و وانگ^۲، ۲۰۲۲) و به توانمندی دانش‌آموزان برای غلبه موفقیت‌آمیز بر موانع و مشکلات تحصیلی و نیز کنار آمدن مثبت با چالش‌هایی که بخشی از زندگی تحصیلی روزمره هستند (مثلاً، گرفتن نمره پایین در یک تکلیف درسی)، اشاره دارد (مارتین و مارش^۳، ۲۰۲۰).

در این راستا، آموزش هوش هیجانی با بالا بردن شناخت فرد از خودش و دیگران، به ارتباط مؤثر با دیگران و سازگاری با محیط پیرامون که برای موفق شدن در برآوردن خواسته‌های اجتماعی لازم است، منجر می‌گردد (مک‌کان^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). به همین دلیل ضرورت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی بر همگان روشن است (هلیمی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). بار-آن (۲۰۱۰) هوش هیجانی را مجموعه‌ای از شایستگی‌ها و مهارت‌ها می‌داند که چگونگی فهم و بیان خود، فهم دیگران و ارتباط با آنها و کنار آمدن با درخواست‌های روزانه را تعیین می‌کند. در مدل بار-آن هوش هیجانی پنج مقوله کلی دارد که شامل توانمندی‌های مرتبط به هم هستند و در مقایسه با سایر مدل‌های هوش هیجانی گسترده‌تر و جامع‌تر است و شامل مهارت‌های درون‌فردی^۶، مهارت‌های بین‌فردی^۷، توانایی سازگاری^۸، مدیریت استرس^۹ و خلق عمومی^{۱۰} می‌باشد (پارساکیا، رستمی و سعادت، ۲۰۲۳). مطالعات انجام شده بیانگر نقش و اهمیت هوش هیجانی در ابعاد مختلف زندگی اعم از تحصیل، روابط اجتماعی و سلامت روانی است (اولاه^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳؛ مک‌کان و همکاران، ۲۰۲۰؛ مورو-فرناندز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰).

در سال‌های اخیر با مطرح شدن درمان‌های موج سوم از جمله شفقت به خود و شفقت‌ورزی به پذیرش رنج و کاهش پریشانی روانشناختی پرداخته شده است. واژه شفقت به معنای همدردی است. در تعاریف ارائه شده از شفقت به چندین فرآیند اشاره شده که عبارت است از: توجه ذهن آگاهانه نسبت به رنج و آگاهی از آن، انگیزه باقی ماندن در حالت گشودگی نسبت به رنج با هدف التیام بخشیدن آن است (لی و لی^{۱۳}، ۲۰۲۲). بر اساس تعریف نف شفقت به خود از سه مؤلفه تشکیل شده است که عبارت اند از مهربانی با خود^{۱۴} در مقابل قضاوت در مورد خود^{۱۵}، احساس مشترکات انسانی^{۱۶} در مقابل انزوا^{۱۷} و آگاهی^{۱۸} در مقابل فزون همانند سازی^{۱۹}. شفقت‌ورزی در مفهومی جامع‌تر یک درمان فراتشخیصی است که در درمان انواع اختلالات روانشناختی دارای کاربرد است که محور آن شرم، از خود بی‌زاری و حمله به خود است. این درمان بر پایه علم تکامل و یافته‌های مربوط به دلبستگی قرار گرفته است (خدایانه و تمنایی فر، ۲۰۲۲). شفقت به خود یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که می‌تواند در تنظیم پردازش افکار و هیجانات ناخوشایند نقش داشته باشد و به عنوان ملاک مؤثر در سلامت روان و درمان بیماری‌های روانی معرفی شود. آموزش خودشفقت‌ورزی پیرامون اشتراکات انسانی، انعطاف‌پذیری را افزایش می‌دهد و فرد را قادر می‌سازد تا با وقایع سازگار شود. خودشفقت‌ورزی به عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای شامل مهربانی با خود در مقابل انتقاد از خود، احساسات مشترک انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل

1. Putwain, Wood, & Pekrun

2. Xu & Wang

3. Martin & Marsh

4. McCann

5. Halimi

6. Intrapersonal skills

7. Interpersonal skills

8. Adaptability

9. Stress management

10. General mood

11. Ullah

12. Moreno-Fernandez

13. Lee & Lee

14. Self-kindness

15. Self-Judgment

16. Common humanity

17. Isolation

18. Mindfulness

19. Overidentification



همسان‌سازی افراطی (ایگان^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) برای فرد یک امنیت هیجانی ایجاد می‌کند که بدون ترس از سرزنش خود به مشاهده خویش بنشیند و به او اجازه می‌دهد که الگوهای ناسازگارانه افکار، احساسات و رفتار خودش را درک و اصلاح کند (پوتر و کسیدی^۲، ۲۰۲۰). هدف درمان متمرکز بر شفقت این است که به افراد کمک کند با خودمهربانی و شفقت به خودانتقادی پاسخ دهند. یک بخش کلیدی در فرآیند درمان متمرکز بر شفقت این است که به افراد کمک شود تا متوجه شوند که بسیاری از سوگیری‌ها / تحریف‌های شناختی، فرآیندهای زیستی و ذاتی هستند که توسط ژنتیک و محیط ساخته شده‌اند. درمان متمرکز بر شفقت افراد را تشویق می‌کند تا انگیزش شفقت را به دست آورده و رفتارهای شفقت‌آمیز را تمرین کنند تا بتوانند به سیستم‌های التیام بخشی دسترسی پیدا کنند (خداپناه و تمنایی فر، ۲۰۲۲).

در مجموع، با وجود اهمیت بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی، در نظام آموزشی کشور ما توجه و هدف اصلی بیشتر معطوف به رشد شناختی است و به پرورش وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان، کمتر پرداخته شده است. در حالیکه جامعه علمی زنده و پویا، جامعه‌ای است که عناصر بهزیستی، سرزندگی و خودپنداره قوی در آن فراوان باشد و در برنامه‌ریزی آموزشی آن جامعه، راهکارهایی جهت بهزیستی و سرزندگی دانش‌آموزان ارائه گردد، زیرا در حقیقت زندگی با سرزندگی و نشاط معنا پیدا می‌کند و بهزیستی و سرزندگی می‌توانند موجبات افزایش فعالیت و خلاقیت فرد، روابط اجتماعی، طول عمر و حفظ سلامتی افراد را فراهم کنند. بررسی‌های محقق نشان می‌دهد که تاکنون تأثیر آموزش‌های هوش هیجانی و یا مداخلات درمانی مبتنی بر هوش هیجانی بر میزان بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و خلاء پژوهشی مشهودی در این زمینه وجود دارد. بنابراین در پژوهش محقق به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خود شفقت‌ورزی بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان متفاوت است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر آزمایشی و طرح آن از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر همدان که تعداد آن‌ها در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ برابر با ۵۰۰ نفر می‌باشد، تشکیل داد. تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان که به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل به تصادف جایگزین شدند. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که در آزمون نمرات کمتری در بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی گرفته بودند، انتخاب شد. به صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره آزمایش اول و ۲۰ نفره گروه آزمایش دوم و کنترل قرار گرفتند و از لحاظ متغیرهای تحقیق مورد ارزیابی واقع شدند.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه مقیاس بهزیستی ذهنی: مقیاس بهزیستی ذهنی توسط کییز و ماگیارمو (۲۰۰۳) برای سنجش بهزیستی هیجانی، روانشناختی و اجتماعی بکار می‌رود که از ۴۵ سوال تشکیل شده است. ۱۲ سوال اول مربوط به بهزیستی هیجانی می‌باشد، ۱۸ سوال بعدی مربوط به بهزیستی روانشناختی می‌باشد و در نهایت ۱۵ سوال بعدی مربوط به بهزیستی اجتماعی می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌گردد. اعتبار درونی زیر مقیاس بهزیستی هیجانی در بخش هیجان مثبت ۰/۹۱ و بخش هیجان منفی ۰/۷۸ بود. زیر مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دارای اعتبار درونی متوسط از ۰/۴ تا ۰/۷ و اعتبار مجموع هر دو این مقیاس‌ها ۰/۸ و بالاتر بود (کی‌یز و ماگیارمو، ۲۰۰۳). در مطالعه کی‌یز و ماگیارمو (۲۰۰۳) برای بررسی روایی این مقیاس از روایی عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تاییدی ساختار سه عاملی این مقیاس را تایید کرده است. در مطالعه دوست (۲۰۰۴) ضریب پایایی و پایایی بازآزمایی ۰/۸۶ گزارش شده است. پایایی مقیاس بهزیستی ذهنی و زیر مقیاس‌های بهزیستی هیجانی، بهزیستی روانشناختی و بهزیستی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۶۴ و ۰/۷۶ می‌باشد. آلفای کرونباخ برای هر یک از موارد فوق به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۸۰ و ۰/۶۴ محاسبه شده که حاکی از همسانی درونی مطلوب مقیاس است (گلستانی بخت، ۱۳۸۶).

¹ Egan

² Poots & Cassidy



۲. **پرسشنامه سرزندگی تحصیلی.** این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شد که دارای ۹ سؤال است و پاسخ ها در آن بر روی مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می شوند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها بر روی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. نمره بالا در این آزمون نشان دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر است که حداقل نمره در این پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است. این مقیاس از جنبه های همسانی درونی و بازآزمایی پایا می باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). نتایج حاصل از بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می باشد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب ۷۷۳/۰ در مرحله پیش آزمون و ۹۱۹/۰ در مرحله پس آزمون به دست آمد. در پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دختر شهر همدان روایی و پایایی پرسشنامه بررسی شد. بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی سؤالات با نمره کل پرسشنامه (تحلیل مواد) ضرایب همبستگی ۱۰ سؤال با نمره کل در مرحله پیش آزمون بین ۰/۳۷۲ تا ۰/۷۴۰ و در مرحله پس آزمون ضرایب بین ۰/۶۹۱ تا ۰/۸۸۳ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند که این ضرایب نشان دهنده روایی مطلوب پرسشنامه می باشد. رحیمی و زارعی (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کردند. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و صادقی و خلیلی (۱۳۹۵) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کردند که مقدار آن به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۶ محاسبه گردید.

۳. **آموزش هوش هیجانی:** برنامه آموزش هوش هیجانی طی ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و بر اساس مدل بار-ان (۲۰۰۰) انجام شد. در هر جلسه دانش آموزان با یکی از حوزه‌های هوش هیجانی آشنا شدند تا مهارت لازم را در آن خرده مقیاس به دست آورند. آموزش به صورت کاملاً عملی و با مشارکت دانش آموزان اجرا شد.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزش متمرکز بر هوش هیجانی

زمان	ساختار جلسات آموزش متمرکز بر هوش هیجانی
جلسه اول	آموزش مؤلفه درون فردی: اجرای پیش آزمون، آشنایی با اعضای گروه، تعریف هیجان، بیان اهمیت هیجان‌ها. در این جلسه مؤلفه درون فردی مدل هوش هیجانی بار-ان (۲۰۰۰) شامل درک احساسات و هیجان‌ها، پذیرش و احترام به هیجان‌ها حتی هیجان‌ها منفی مانند خشم و عصبانیت آموزش داده خواهد شد. برای این منظور از تکلیف‌های مختلفی از جمله بحث و گفتگو و تمرین‌های مداد کاغذی استفاده خواهد شد.
جلسه دوم	جلسه دوم: آموزش مؤلفه سازگاری: در این جلسه با مرور مباحث جلسه قبل و یادآوری نکات لازم، مؤلفه سازگاری شامل تکلیف‌های کنار آمدن مؤثر با عواطف، افکار و رفتارها در موقعیت‌های مختلف و مدیریت هیجان‌ها از طریق ایفای نقش و بازی آموزش داده خواهد شد. در پایان جلسه به افراد تکلیف خانگی داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود تا هیجان‌ها مختلفی را که تجربه می‌کنند و نحوه برخورد و مقابله خود با آنها را یادداشت نمایند.
جلسه سوم	جلسه سوم: آموزش مؤلفه بین فردی: با بررسی تکالیف خانگی و مرور بحث جلسه گذشته، در این جلسه مهارت همدلی شامل درک احساسات و هیجان‌ها دیگران و نحوه واکنش مناسب به آنها از طریق نمایش و ایفای نقش آموزش داده خواهد شد. همچنین در این جلسه ضمن تأکید بر اهمیت روابط با دیگران، چگونگی برقراری و حفظ روابط عاطفی توأم با صمیمیت و مهربانی آموزش داده خواهد شد. در پایان جلسه به افراد تکلیف خانگی داده خواهد شد و از آنها خواسته می‌شود تا در روابط خود با تشخیص نوع هیجان‌هایی که دیگران تجربه می‌کنند، نحوه برخورد و واکنش خود را یادداشت نمایند.
جلسه چهارم	جلسه چهارم: آموزش مؤلفه بین فردی: با بررسی تکالیف خانگی و مرور مباحث جلسات گذشته در این جلسه یکی دیگر از مؤلفه‌های بین فردی هوش هیجانی شامل مسئولیت اجتماعی، همکاری و مفید و سازنده بودن در قالب بازی و نمایش آموزش داده خواهد شد. به عنوان تکلیف خانگی از افراد خواسته شد تا جلسه بعد تمام موقعیت‌هایی را که در آن با دیگران همکاری دارند و پیامدهای مطلوب آن را یادداشت نمایند.
جلسه پنجم	جلسه پنجم: آموزش کنترل استرس و خشم: با مرور جلسات قبل و بررسی تکالیف خانگی در این جلسه به طور خاص به هیجان اضطراب و خشم پرداخته خواهد شد و روش کنترل و مقابله با این هیجان‌ها منفی از طریق ارائه تکلیف‌های مختلف کنترل خشم و اضطراب مانند آب نوشیدن، نفس عمیق کشیدن و تغییر افکار آموزش داده خواهد شد. آموزش‌های نام برده از طریق بحث و



گفتگو، ایفای نقش و تصور و تجسم انجام خواهد شد. در پایان این جلسه به افراد تکلیف خانگی داده خواهد شد و از آنها خواسته می‌شود تا نحوه مقابله خود با هیجانات منفی خشم و اضطراب را یادداشت نمایند.

جلسه ششم جلسه ششم: آموزش خوش‌بینی و نشاط: با مرور جلسات گذشته و بررسی تکلیف خانگی، توجه به جنبه‌های مثبت زندگی، ۹۰ دقیقه شادمانی و ابراز احساسات مثبت از طریق بازی و نمایش به افراد آموزش داده خواهد شد. در پایان با جمع‌بندی از جلسات گذشته، پس‌آزمون اجرا می‌شود.

۳. آموزش شفقت بر خود: محتوای جلسات آموزش درمان متمرکز بر شفقت بر اساس طرح درمانی گیلبرت (۲۰۰۹؛ ۲۰۱۴) طراحی گردید. شرح مختصر جلسات درمان متمرکز بر شفقت در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. ساختار جلسات آموزش شفقت بر خود

زمان	ساختار جلسات درمان متمرکز بر شفقت
جلسه اول	هدف: آشنایی و ایجاد ارتباط، افزایش پویایی روش: معارفه اعضا با یکدیگر و برقراری ارتباط اولیه- مروری بر قوانین گروه، ساختار و اهداف جلسات، ارائه دورنمایی از برنامه جلسات آتی و تعریف مهربانی و نامهربانی، جمع‌بندی و پایان جلسه.
جلسه دوم	هدف: آشنایی با گام اول در بهزیستی روش: مرور جلسه اول، معرفی مؤلفه مراقبت از بهزیستی به عنوان گام اول، شناسایی موانع گام اول: احساسات منفی، فشار ذهن و ... جمع‌بندی و پایان جلسه تکلیف: یادداشت یک هفته‌ای از موانع احساس آرامش و سلامتی و گزارش احساسات: چه کارهایی در هنگام عصبانیت کرده اید که ابتدا دلتان خنک شده و در ادامه احساسات بدی تجربه کرده‌اید؟
جلسه سوم	هدف: آشنایی با رنج بینی و درک رنج روش: معرفی مؤلفه حساسیت به رنج به عنوان گام دوم، رنج بینی در زندگی دیگران، پاسخگویی به چرایی بدکارکردی دیگران و خود، دلسوزی برای خود و رنج‌ها، فرار نکردن از رنج و درک ناقص بشریت برآمده از رنج‌های کودکی. تمرین رنج بینی در گروه. تکلیف: واقعه نگاری و تمرین رنج بینی و درک رنج در زندگی دیگران و دلسوزی برای آن و گزارش.
جلسه چهارم	هدف: آشنایی با تنظیم هیجان در شفقت روش: معرفی سیستم‌های تنظیم هیجان، معرفی سیستم مبتنی بر شفقت و سیستم خودکار مبتنی بر انگیزش اولیه و دفاع. ارائه مثال‌های عینی از راهبردهای غلط در تنظیم احساسات. جمع‌بندی و پایان جلسه. تکلیف: نگارش رفتارهای مثبت و منفی یک هفته‌ای و تشخیص سیستم تنظیم هیجان موجود در آن و گزارش.
جلسه پنجم	هدف: یادگیری فنون تغییر سیستم تفسیر در مغز روش: معرفی مؤلفه‌های همدردی، همدلی و غیرقضاوتی بودن به عنوان گام سوم. تمرین همدلی در گروه و تفسیر غیر قضاوتی. جمع‌بندی و پایان جلسه. تکلیف: واقعه نگاری و انجام تفسیرهای جایگزین قضاوت و سرزنش و مبتنی بر همدلی
جلسه ششم	هدف: آشنایی با عملکرد مغز. روش: معرفی حالت‌های مختلف ذهن. معرفی مغز قدیم و کارکردهایش به عنوان اشتراک میان انسان و حیوان، مغز جدید (تحلیلی) و کارکردهای آن به عنوان وجه تمایز بین انسان و حیوان. معرفی مغز سوم با نام مغز آگاه به عنوان گنج شفقت و با کارکرد تصمیم‌گیری رها از مغز اول و دوم در موقعیت‌های مختلف زندگی. تکلیف: زندگی با مغز آگاه به مدت یک هفته و گزارش نتایج مثبت و منفی.
جلسه هفتم	هدف: یادگیری تغییر سبک توجه و تفسیر به روش متمرکز بر شفقت روش: تمرین توجه مهربانانه به احساسات و هیجانات، دومین مهارت التیام بخش شفقت، گام سوم: تمرین توجه مهربانانه و تفاوت آن با قضاوت منطقی و یا اخلاقی و یا حسی-هیجانی مبتنی بر خوشایندی و ناخوشایندی. معرفی مهارت استدلال شفقت‌آمیز به عنوان گام چهارم، انجام عملی استدلال شفقت‌آمیز در یک فعالیت گروهی.



تکلیف: ثبت وقایع هفته و گزارش تمرین استدلال شفقت آمیز.

۶۰ دقیقه

جلسه هشتم

هدف: معرفی مغز سوم به عنوان نتیجه مهربانی با خود
روش: آشنایی و آموزش رفتار مهربانانه به عنوان مهارت های التیام بخش شفقت، معرفی مهارت های توجه شفقت آمیز و احساس شفقت آمیز به عنوان گام پنجم، رفتار، تصور و تجربه حسی شفقت آمیز به عنوان گام ششم، احساس مهربانانه به عنوان مهارت التیام بخش در شفقت. جمع بندی و نتیجه گیری و پاسخ گویی به سؤالات اعضا و ارزیابی کل جلسات، تشکر و قدردانی از اعضا جهت شرکت در جلسات

شیوه اجرا

پس از تکمیل پرسشنامه ها و انجام دو درمان مورد نظر بر روی گروه های آزمایش و گرفتن پس تست از دو گروه و گروه کنترل به جمع آوری اطلاعات و تفسیر آن ها براساس نرم افزار SPSS پرداخته شد. داده ها به صورت کلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، که این داده ها حاوی ۶۰ پرسشنامه از سه گروه (۲۰ نفر از گروه آزمایشی اول، ۲۰ نفر از گروه آزمایشی دوم، ۲۰ نفر از گروه کنترل) بود. با استفاده از جدول فراوانی و نمودار ستونی، توصیفی از وضعیت شاخص های دموگرافیک و فرضیات تحقیق ارائه گردید و سپس جهت بررسی فرضیه های تحقیق برای آزمون برابری گروه ها در پیش آزمون از مانوا و پیش فرض های آن استفاده شد. و برای آزمون فرضیه های پژوهش، از آزمون مانکوا و پیش فرض های آن استفاده شد. آزمون ANOVA (تحلیل واریانس یک طرفه) همراه با آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه های چند تایی در پس آزمون استفاده شد.

یافته ها

در جدول زیر یافته های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۳. یافته های توصیفی نمرات گروه های آزمایش و کنترل

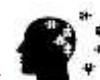
متغیر	موقعیت	گروه کنترل		هوش هیجانی		خودشفقت ورزی	
		M	SD	M	SD	M	SD
بهزیستی ذهنی	پیش آزمون	۱۴۹/۳۰	۶/۸۵	۱۵۱/۰۰	۵/۲۸	۱۵۰/۴۵	۷/۴۶
	پس آزمون	۱۴۸/۹۵	۵/۵۴	۲۳۱/۷۵	۶/۲۴	۲۲۷/۸۰	۷/۰۴
سرزندگی	پیش آزمون	۲۵/۴۵	۲/۱۶	۲۶/۰۵	۱/۹۳	۲۷/۱۵	۲/۹۷
	پس آزمون	۲۷/۴۰	۲/۱۶	۳۵/۹۰	۲/۶۱	۳۶/۰۵	۲/۸۳

همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود نمرات در گروه آزمایش تغییرات مشهودی داشته اما در گروه کنترل تقریباً ثابت بوده است. برای اطمینان از برابری گروه ها در پیش آزمون از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) و پیش فرض های مربوط به آن استفاده شد. بدین منظور هفت مفروضه ی تحلیل واریانس چند متغیری شامل اندازه نمونه، بهنجاری (نرمال بودن داده ها)، بهنجاری چند متغیره، خطی بودن، همگنی رگرسیون، هم خطی چندگانه و واحد بودن و همگنی ماتریس های واریانس - کواریانس بررسی شد. سپس تفاوت نمره های بهزیستی ذهنی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در بین گروه های مختلف در این مطالعه ارزیابی شد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره پس آزمون متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	آماره F	سطح معناداری	ضریب تأثیر
بهزیستی ذهنی	۱۰۹۵/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷۵
سرزندگی تحصیلی	۷۵/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۲۵

چنانچه در جدول فوق مشاهده می شود استفاده از آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی ($Sig=0/001$) و سرزندگی تحصیلی ($F=1095/58$ و $Sig=0/001$) مرحله پس آزمون تأثیر دارد. از این رو می توان گفت استفاده از آموزش



هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی تأثیر دارد. در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی از آزمون تعقیبی به «روش بن‌فرونی» استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. مقایسه زوجی با استفاده از آزمون تعیبی بن‌فرونی به منظور تعیین تأثیر روش مؤثرتر

متغیر وابسته	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین	سطح معناداری
بهزیستی ذهنی	گروه کنترل	هوش هیجانی	$-۸۲/۸۰^*$	۰/۰۰۱
		خود شفقت‌ورزی	$-۷۸/۸۵^*$	۰/۰۰۱
		گروه کنترل	$۸۲/۸۰^*$	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی	خود شفقت‌ورزی	$۳/۹۵^*$	۰/۱۵۸
		گروه کنترل	$۷۸/۸۵^*$	۰/۰۰۱
		هوش هیجانی	$-۳/۹۵$	۰/۱۵۸
سرزندگی تحصیلی	گروه کنترل	هوش هیجانی	$۸/۵۰^*$	۰/۰۰۱
		خود شفقت‌ورزی	$۸/۶۵^*$	۰/۰۰۱
		گروه کنترل	$۸/۵۰^*$	۰/۰۰۱
	خود شفقت‌ورزی	خود شفقت‌ورزی	$-۰/۱۵$	۱/۰۰۰
		گروه کنترل	$۸/۶۵^*$	۰/۰۰۱
		هوش هیجانی	$۰/۱۵$	۱/۰۰۰

نتایج آزمون تعیبی بن‌فرونی با استفاده از میانگین‌های تعدیل شده در پس آزمون نشان که در نمرات بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی در مرحله پیش آزمون و پس آزمون بین گروه‌های کنترل، هوش هیجانی و شفقت‌ورزی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). به عبارتی دیگر گروه‌های هوش هیجانی و شفقت‌ورزی نمرات بیشتری در بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل بدست آورند. همچنین مشخص شد بین نمرات بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دو گروه هوش هیجانی و شفقت‌ورزی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). به عبارتی دیگر، بین اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و هر دو به یک اندازه اثربخش هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دخترانه شهر همدان بود. یافته‌ها نشان داد آموزش هوش هیجانی بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان تأثیر معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات اولاه و همکاران (۲۰۲۳)، هلیمی و همکاران (۲۰۲۱)، عابدینی والامدهی و روانبخش (۲۰۲۱) و مک‌کان و همکاران (۲۰۲۰) همخوان است. به این جهت که مطالعه مذکور گزارش کردند که هوش هیجانی منجر به بهبود بهزیستی ذهنی در افراد می‌شود. در مقابل تحقیق ناهمخوانی یافت نگردید که خود نشان از برجستگی و افزایش قابلیت اعتمادپذیری به نتایج دارد.

دلیل اینکه آموزش هوش هیجانی بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد این است که آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آگاهی بیشتری در مورد خود، احساسات، ارتباطات و تعاملاتشان با اطرافیان پیدا کنند. این آگاهی به آنها کمک می‌کند تا بهتر درک کنند که چگونه احساسات خود را درک و مدیریت کنند. همچنین هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا راه‌های موثری برای مدیریت استرس و افزایش توانایی‌های خود در مواجهه با فشارها و موقعیت‌های دشوار پیدا کنند (اولاه و همکاران، ۲۰۲۳). آگاهی از احساسات و توانایی‌های مدیریتی در شرایط تنش‌زا، منجر به بهبود تجربه روانی و بهبود کیفیت زندگی می‌شود. مضاف بر این آموزش هوش هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک بهتری از خود و اطرافیان‌شان داشته باشند و در نتیجه دقت



بیشتری در برقراری ارتباطات نزدیک و کیفیت بهتری در روابطشان با دیگران را تجربه کنند. ارتباطات بهتر باعث افزایش روابط مثبت و کاهش نگرانی‌ها و دردهای روانی می‌شود (عابدینی والامدهی و روانبخش، ۲۰۲۱). در نهایت اینکه هوش هیجانی به دانش آموزان کمک می‌کند با استفاده از توانایی‌های خود در مدیریت احساسات، مسائل روحی و روانی خود را کنترل کنند و بر تمرکز و عملکرد تحصیلی‌شان تمرکز کنند. این مهارت‌ها به دانش آموزان کمک می‌کند تا استرس‌ها و مشکلات روحی را بهبود بخشند و تمرکز و توانایی یادگیری خود را افزایش دهند.

یافته‌ها نشان داد آموزش هوش هیجانی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان تاثیر معنی داری دارد. این یافته با نتایج شایگان (۲۰۲۲)، تفرجی و یوسفی (۲۰۲۱) و سانچز-آلوارز و همکاران (۲۰۲۰) همخوان است. به این دلیل که مطالعات مذکور نشان دادند که هوش هیجانی باعث بهبود سرزندگی افراد می‌شود. در مقابل تحقیق ناهمخوانی یافت نگردید.

دلیل اینکه آموزش هوش هیجانی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد این است که هوش هیجانی به دانش آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های لازم برای مدیریت احساسات، استرس و اضطراب تحصیلی را تقویت کنند. با داشتن این مهارت‌ها، دانش آموزان می‌توانند بهتر درک کنند که چگونه می‌توانند با استرس و چالش‌های تحصیلی روبرو شوند و بر عملکرد و بهره‌وری خود در مدرسه تمرکز کنند، مضاف بر اینکه این مهارت‌ها کمک می‌کند تا دانش آموزان خود را بهتر مدیریت کنند و عملکرد تحصیلی‌شان بهبود یابد (سانچز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین آموختن و تطبیق با مهارت‌های هوش هیجانی به دانش آموزان کمک می‌کند تا استرس و اضطراب در محیط تحصیلی را کاهش دهند. با افزایش آگاهی از احساسات و استفاده از راهبردهای مدیریت آنها، دانش آموزان می‌توانند راهکارهای موثری برای مقابله با رویدادها و چالش‌های منفی تحصیلی پیدا کنند (مک‌کان و همکاران، ۲۰۲۰). این کاهش استرس و اضطراب منجر به بهبود سرزندگی تحصیلی می‌شود. سرانجام اینکه هوش هیجانی به دانش آموزان کمک می‌کند تا درک بهتری از خود و دیگران داشته باشند (شایگان، ۲۰۲۲) و در نتیجه، روابط مثبت‌تری در محیط تحصیلی ایجاد کنند. با افزایش ارتباطات مؤثر و تعاملات صحیح با دیگران، دانش آموزان محیط تحصیلی را بهتر تجربه می‌کنند و خود را در آن قبول و پذیرش می‌کنند. این احساس قبولیت و تعاملات مثبت، بهبود سرزندگی تحصیلی را تسهیل می‌کند.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که آموزش شفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان تاثیر معنی داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات موريس و اوتاگار (۲۰۲۳)، سلیمان پور مقدم و همکاران (۲۰۲۲)، منعمیان و همکاران (۲۰۲۱) و عقیلی و اسدپور (۲۰۲۰) همخوان است. چرا که مطالعات نامبرده نشان دادند بین شفقت ورزی و بهزیستی ذهنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و شفقت به خود سبب بهبود بهزیستی ذهنی افراد می‌شود. همچنین موريس و اوتاگار (۲۰۲۳) اظهار داشتند شفقت به خود به عنوان یک سیستم انگیزشی هیجان‌های منفی افراد را از طریق مشارکت در اقدامات حمایتی و وابستگی که در نهایت به حفظ پیوند گروهی منجر می‌شود کنترل می‌کند و از آنجایی که انسان‌ها به تدریج ظرفیت ذهنی برای تأمل در خود را توسعه می‌دهند، می‌توانند در صورت مواجهه با موانع و هیجان‌های منفی مرتبط، نسبت به خود شفقت نشان دهند (سلیمان پور و همکاران، ۲۰۲۲). این شفقت به خود آنها را قادر می‌سازد تا به طور مؤثر با چنین بی‌نظمی هیجانی کنار بیایند و مشارکت کامل آنها را در زندگی اجتماعی تضمین کند. در مقابل تحقیق ناهمخوانی یافت نگردید. دلیل اینکه آموزش خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان تاثیر معنی داری دارد این است که شفقت و همدردی با افراد دیگر، مانند همکاران و همسالان، به دانش آموزان امکان می‌دهد تا ارتباطات مثبت و قوی‌تری با افراد دیگر برقرار کنند. این ارتباطات ممکن است احساس تحمل و قبول توانایی‌های خود و دیگران را ارتقاء دهد. این ارتباطات همچنین می‌توانند فرصت‌های جدید دریافت کردن یادگیری، حمایت، و راهنمایی را برای آنها ایجاد کنند. مضاف بر اینکه انسان‌های شفقت ورز به دیگران کمک می‌کنند و در برخورد با چالش‌ها و مشکلات در کنار آنها حضور پیدا می‌کنند (موريس و اوتاگار، ۲۰۲۳). این حضور در کنار دیگران احساس تنهایی و انزوا را کاهش می‌دهد و روابط اجتماعی را تقویت می‌کند. از سوی دیگر شفقت نیازمند عاطفه مثبت و مهربانی است. دانش آموزانی که شفقت ورز هستند، می‌توانند به خود بگویند که دوست‌شان دارند و ارزشمند هستند. این عاطفه مثبت می‌تواند اثرات افزایش اعتماد به نفس را در دانش آموزان ایجاد کند (عقیلی و اسپور، ۲۰۲۰). از طرفی شفقت خود به خود می‌تواند بهبود همدلی و تعاون درون گروهی را تسهیل کند. دانش آموزانی که به خود همدرد هستند، می‌توانند بدون ترس از انتقاد و تحقیر، همکلاسی‌های خود را یاری کنند و به همکاری و تعامل مثبت میان اعضای گروه دست پیدا



کنند (سلیمان پور مقدم و همکاران، ۲۰۲۲). این همدلی و تعاون می‌تواند اثر مستقیم در بهبود عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش آموزان داشته باشد. و در نهایت اینکه شفقت به خود می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا تفاوت‌ها و تنوع در نحوه‌ها و استعدادها را شخصی‌ها را قبول کنند. این احترام به تفاوت‌ها می‌تواند خودعزت، روابط صمیمی و احساس تعلق به گروه را ارتقاء دهد.

این مطالعه همچنین نشان داد آموزش شفقت ورزی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان تاثیر معنی داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات صفاری بیدهندی و همکاران (۲۰۲۱) و مسبیگی (۲۰۲۱) همخوان است. چرا که نتایج مطالعه صفاری بیدهندی و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد آموزش شفقت ورزی منجر به بهبود نشاط ذهنی (بهزیستی ذهنی) می‌شود. علاوه بر این، مسبیگی (۲۰۲۱) اظهار داشت شفقت به خود در کنار جوعاطفی خانواده و شکوفایی ۳۱ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

دلیل اینکه آموزش خودشفقت ورزی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تأثیر معنی داری دارد این است که شفقت به خود، اعتماد به نفس دانش آموزان را افزایش می‌دهد. زمانی که یک دانش آموز احساس می‌کند که مورد توجه و علاقه دیگران قرار می‌گیرد و اعتماد به نفس دارد، احتمال انجام کارهای خوب و بهتر در تحصیلات افزایش می‌یابد. از طرفی شفقت به خود می‌تواند بر تمرکز و توجه بهتر در تحصیلات تأثیرگذار باشد. وقتی که یک دانش آموز شفقت ورز است، بهتر می‌تواند تمرکز خود را روی درس‌ها و وظایف مدرسه بگذارد و به بهبود سطح تمرکز و توجه کمک کند. مضاف بر این، شفقت به خود می‌تواند انگیزه دانش آموزان برای مطالعه و یادگیری را افزایش دهد (مسبیگی، ۲۰۲۱). زمانی که یک دانش آموز از خود مراقبت می‌کند و خود را ارزیابی می‌کند، ممکن است بهترین راه‌ها را برای بهبود موضوعات مورد نظرش پیدا کند و انگیزه بیشتری برای درس خواندن و بهتر شدن داشته باشد. همچنین شفقت به خود می‌تواند نقش مهمی در کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان در محیط تحصیلی داشته باشد. زمانی که دانش آموزان احساس می‌کنند که مورد حمایت و درک قرار می‌گیرند، احتمال احساس استرس و اضطراب در موقعیت‌های تحصیلی کاهش می‌یابد و بر عملکرد آنها تأثیر مثبتی گذاشته می‌شود (صفاری بیدهندی و همکاران، ۲۰۲۱). در نهایت اینکه شفقت به خود می‌تواند باعث ایجاد یک محیط تحصیلی دوستانه شود. زمانی که دانش آموزان با همدیگر به خود شفقت و مهربانی نشان می‌دهند، محیط تحصیلی دوستانه‌تر و پذیرا به یادگیری می‌شود که احتمال بهبود سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد.

سرانجام مشخص شد بین نمرات بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دو گروه هوش هیجانی و شفقت ورزی تفاوت معنی داری وجود ندارد. به این معنی که آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی به یک اندازه بر بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر هستند. در ارتباط با این یافته تحقیق همخوان و ناهمخوانی یافت نگردید.

دلیل اینکه بین نمرات بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی در دو گروه هوش هیجانی و شفقت ورزی تفاوت معنی داری وجود ندارد این است که شفقت و هوش هیجانی هر دو مرتبط با ارتباطات مثبت و سازنده با دیگران هستند. در این حالت، شفقت و هوش هیجانی می‌توانند به دانش آموزان کمک کنند تا ارتباطات خوبی با همکلاسی‌ها و معلمان‌شان برقرار کنند، احساس تعلق به محیط تحصیلی کنند و از حمایت و همدلی دیگران بهره‌برداری کنند. این ارتباطات مثبت و حمایتی می‌توانند به طور قابل ملاحظه‌ای به بهزیستی ذهنی دانش آموزان کمک کنند (مک‌کان و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر هوش هیجانی به معنای شناخت و مدیریت احساسات است. این مهارت به دانش آموزان کمک می‌کند تا احساسات منفی را بهبود دهند و از بروز استرس و اضطراب کاسته شود. همچنین، شفقت که به معنای همدلی و توجه به درد و رنج دیگران است، به دانش آموزان کمک می‌کند احساسات دیگران را درک کنند و پاسخ‌های مناسبی نسبت به آنها نشان دهند. این مدیریت احساسات و همدلی می‌تواند به تقویت بهزیستی ذهنی دانش آموزان کمک کند. مضاف بر این هوش هیجانی و شفقت هر دو مرتبط با خودآگاهی هستند. خودآگاهی به دانش آموزان کمک می‌کند تا درکی عمیق از خویشتن داشته باشند، باورها و ارزش‌های شخصی خود را مشخص کنند و به اهداف و ارزش‌هایشان پایبند باشند (اولاه و همکاران، ۲۰۲۳). این خودآگاهی می‌تواند بهبود در چشم‌انداز زندگی، ارضای نیازها و رشد شخصی را فراهم کند، که این نوع پیشرفت بهزیستی ذهنی را رقم می‌زند. علاوه بر این شفقت و هوش هیجانی می‌توانند به دانش آموزان کمک کنند تا انگیزه، اشتیاق و انگیزش بیشتری در تحصیلات و موفقیت‌هایشان داشته باشند. این اشتیاق و انگیزش می‌تواند در مسیر رشد و ترقی آنها تأثیرگذار باشند و از طریق بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت در مسیر آموزشی، به بهزیستی ذهنی و خودپنداره تحصیلی آنها کمک کنند.



این تحقیق با محدودیت های همراه بوده است که لازم است در تعمیم دهی نتایج مورد توجه قرار گیرد: ۱. در این مطالعه آزمودنی ها دانش آموزان دور دوم متوسطه دخترانه بودند، لذا نتایج آن قابل تعمیم به دانش آموزان ابتدایی و دور اول متوسطه و دانش آموزان پسر را ندارد. ۲. این تحقیق تنها به دانش آموزان دختر دور دوم متوسطه شهر همدان محدود می شود و نمی توان نتایج آن را به دانش آموزان دختر دور دوم متوسطه سایر شهرها تعمیم داد. ۳. براساس ادبیات نظری متغیرهای چون شرایط خانوادگی، محیط آموزشی و فرهنگی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی و خودپنداره تحصیلی مؤثر هستند، این متغیرها می توانند نتایج تحقیق را تحت تأثیر قرار دهند و در این مطالعه به آن ها پرداخته نشد.

بر مبنای محدودیت های تحقیق پیشنهادات زیر ارائه می شود: ۱. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان ابتدایی و دور اول متوسطه و دانش آموزان پسر را مقایسه کنند. ۲. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر دور دوم متوسطه سایر شهرها را ارزیابی و با هم مقایسه کنند. ۳. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت ورزی بر بهزیستی ذهنی، سرزندگی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر دور دوم متوسطه را برحسب شرایط خانوادگی، محیط آموزشی و فرهنگی ارزیابی کنند.

در نهایت پیشنهادات کاربردی زیر بر اساس نتایج به دست آمده در این پژوهش ارائه می گردد: روان شناسان می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا آگاهی بیشتری از احساسات خود پیدا کنند و یاد بگیرند چگونه با آن ها برخورد کنند. بهترین راه برای این کار، تمرین های تفکر پیشرو و توجه به سیگنال های بدن است. روان شناسان می توانند به دانش آموزان یاد دهند که چگونه از تمرینات تنفس و آرامش برای کنترل استرس و اضطراب استفاده کنند. مثلاً تمرین تنفس عمیق و تمرکز بر نفس می تواند به آن ها کمک کند آرامش را تجربه کنند. روان شناسان می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا اهداف معنادار و قابل تحقیق برای خود تعیین کنند. اهداف واقع گرایانه و مرتبط با علاقه های شخصی، می توانند انگیزه و سرزندگی تحصیلی را افزایش دهند. آموزش خودشفقت می تواند به دانش آموزان کمک کند تا انگیزه داخلی خود را تقویت کنند. براین اساس لازم است از آنها خواسته شود تا از خودشان سؤال کنند که چرا می خواهند درس بخوانند و تحصیل کنند، و چگونه ارتباط اهداف تحصیلی خود را با ارزش ها و علاقه های شخصی خود برقرار می کند. همچنین لازم است به آن ها آموزش داده شود که از داشتن معنا و ارتباط عمیق با موضوعات تحصیلی لذت ببرند و از راهبردهایی مانند تجزیه و تحلیل مسائل، اتصال به زندگی روزمره و ایجاد ارتباط با محتوا استفاده کنند.

موازن اخلاقی

در تمام مراحل پژوهش سعی شد اصول اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. ضمن دادن آزادی انتخاب به شرکت کنندگان و دادن اطمینان جهت رعایت اصول رازداری، سعی بر آن بود تا به حریم شخصی زندگی افراد احترام گذاشته شود.

سیاس گزاری

از همه افراد شرکت کننده در پژوهش و همه افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند تشکر و قدردانی می شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

References

- Abedini Valamdehi, R., & Ravanbakhsh, F. (2021). Predicting psychological well-being based on emotional intelligence and life satisfaction among primary school teachers in Zaveh district. *Professional Teacher Development*, 6(2), 21-35. (In Persian)
- Afshari Nia, K., Soozani, Z., Hosseini, S. S., & Amiri, H. (2019). Effectiveness of emotional intelligence and spiritual intelligence training on enhancing psychological well-being and self-control of female students in Hamadan. *Educational Psychology Journal, Islamic Azad University, Tonekabon Branch*, 9(2), 113-127. (In Persian)
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(4), 279.



- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Behrouzi, N., Mohammadi, F., & Omidian, M. (2018). Comparison of social support, metacognitive beliefs, mental health, and vitality in normal and delinquent male adolescents in the reformation and training center of Ahvaz city. *Strategic Research in Security and Social Order*, 7(20), 81-96. (In Persian)
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592.
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B., & Botchwey, N. (2020). Understanding subjective well-being: perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews*, 41(1), 1-32.
- Franz, R., Gerda, H., Josef, K., & Alexander, S. (2020). *On the Impact of Learning Cycle Teaching on Austrian High School Students' Emotions, Academic Self-Concept, Engagement, and Achievement*. *Journal of Research in Science Education*, 50(6). <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09918-w>
- Gilbert, P. (2017). *Exploring Compassion Focused Therapy in forensic settings: An evolutionary and social-contextual approach*. In *Individual Psychological Therapies in Forensic Setting*. 73-98.
- Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503.
- Jebb, A. T., Morrison, M., Tay, L., & Diener, E. (2020). Subjective well-being around the world: Trends and predictors across the life span. *Psychological science*, 31(3), 293-305.
- Keyes, C. L., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being.
- Khodapana, F., & Tamannaefar, M. R. (2022). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student. *Journal of Psychological Science*, 21(118), 2067-2089.
- Lee, K. J., & Lee, S. M. (2022). The role of self-compassion in the academic stress model. *Current Psychology*, 41(5), 3195-3204.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885-899.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Monemian, G., Mardani Rad, M., Ghanbari Panah, A., & Omidian, A. (2021). Comparison of the effectiveness of cognitive-existential therapy and group-based compassion-focused therapy on the psychological well-being of divorced women heading households. *Journal of Psychological Sciences*, 20(99), 439-451. (In Persian)
- Mosabeygi, T. (2021). Forecast of Academic Vitality Based on Family Emotional Atmosphere, Flourishing, and Self-Compassion in Students of Kermanshah University of Medical Sciences in 2019-2020. *Journal of Medical Education Development*, 14(43), 77-85.
- Muris, P., & Otgaar, H. (2023). Self-Esteem and Self-Compassion: A Narrative Review and Meta-Analysis on Their Links to Psychological Problems and Well-Being. *Psychology Research and Behavior Management*, 2961-2975.
- Parsakia, K. (2023). The Effect of Chatbots and AI on The Self-Efficacy, Self-Esteem, Problem-Solving and Critical Thinking of Students. *Health Nexus*, 1(1), 71-76.
- Parsakia, K., Rostami, M., & Saadati, S. M. (2023). The Relationship between Emotional Intelligence and Marital Conflicts Using Actor-Partner Interdependence Model. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 1(1), 23-28.
- Pleeging, E., Burger, M., & van Exel, J. (2021). The relations between hope and subjective well-being: A literature overview and empirical analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 1019-1041.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506.
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101936.
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 108.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 1517.
- Soleymanpour Magham, H., Saiedi, A., & Mahdian, H. (2022). Comparing the effectiveness of compassion and acceptance and commitment training on psychological well-being. *Applied Family Therapy*, 3(4), 464-478. (In Persian)



- Tan, J. J., Kraus, M. W., Carpenter, N. C., & Adler, N. E. (2020). The association between objective and subjective socioeconomic status and subjective well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(11), 970.
- Ullah, M. S., Akhter, S., Aziz, M. A., & Islam, M. (2023). Social support: mediating the emotional intelligence-academic stress link. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Varaei, P., Momeni, K., & Moradi, A. (2017). Predicting psychological well-being based on religiosity and self-compassion among the elderly. *Psychology of Aging*, 3(1), 45-54. (In Persian)
- Xu, X., & Wang, B. (2022). EFL students' academic buoyancy: Does academic motivation and interest matter?. *Frontiers in Psychology*, 13, 858054.
- Zhou, L., Sukpasjaroen, K., Wu, Y., Gao, L., Chankoson, T., & Cai, E. (2022). Perceived social support promotes nursing students' psychological wellbeing: explained with self-compassion and professional self-concept. *Frontiers in Psychology*, 13, 835134 .

