

اثربخشی خودشفقتی ذهن آگاه بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تاب آوری روان شناختی نوجوانان

The Effectiveness of the Mindful Self-Compassion on Self-regulated learning Strategies and Psychological Resilience of Adolescents

Boshra Abdollahi, MSc

Omid Isanejad, PhD✉

بشری عبداللهی^۱

امید عیسی نژاد^۲

Abstract

Adolescence is a critical period marked by significant cognitive, emotional, and social changes. Understanding factors contributing to adolescents' well-being and resilience is essential for promoting healthy development. The present study aimed to investigate the effectiveness of mindful self-compassion training on self-regulated learning strategies and psychological resilience among adolescents in Paveh city. This research employed a semi-experimental, psycho-educational group design with pre-test, post-test, and two-month follow-up stages. Forty female high school students were randomly selected based on inclusion and exclusion criteria and assigned to experimental and control groups using a randomized block design. Data were collected using the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Data analysis was performed using mixed variance analysis with repeated measures. The results showed that the mindful self-compassion intervention significantly improved self-regulation in learning and psychological resilience in the experimental group compared to the control group ($p < 0.01$), and these effects persisted through the follow-up stage ($p < 0.01$). Therefore, mindful self-compassion training, by employing techniques such as mindfulness, acceptance of emotions, emotional coping, individual responsibility, and self-awareness, can be considered an effective method for enhancing adolescents' psychological resilience and self-regulated learning strategies. It is recommended that counseling and psychology centers for teenagers incorporate mindful self-compassion programs into their services.

Keywords: Mindful Self-compassion, Self-Regulated Learning Strategies, Psychological Resilience.

چکیده

دوره نوجوانی مرحله‌ای حساس است که با تغییرات مهم شناختی، عاطفی و اجتماعی مشخص می‌شود. درک عواملی که به رفاه و تاب آوری نوجوانان کمک می‌کنند، برای ارتقای رشد سالم در این دوره ضروری است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تاب آوری روان شناختی نوجوانان شهر پاوه انجام شد. روش پژوهش نیمه تجربی و از نوع پیش آزمون-پس آزمون با پیگیری دو ماهه بود. جامعه نمونه شامل ۴۰ دانش آموز دختر مقطع دوم متوسطه شهر پاوه بود که به صورت تصادفی از بین داوطلبان واجد شرایط انتخاب و با استفاده از طرح تصادفی بلوکی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزارهای گردآوری داده شامل مقیاس تاب آوری روان شناختی (CD-RISC) و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) بودند. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس آمیخته با اندازه گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن آگاه موجب افزایش خودتنظیمی در یادگیری و تاب آوری روان شناختی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است ($p < 0.01$) و این اثر تا مرحله پیگیری دو ماهه پایدار باقی مانده است ($p < 0.01$). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن آگاه با بهره گیری از فوونی مانند آشنایی با مفهوم ذهن آگاهی، پذیرش و مواجهه با هیجانات، مسئولیت پذیری فردی و خودآگاهی، روشی کارآمد برای تقویت تاب آوری روان شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در نوجوانان است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره و روان شناسی در حوزه نوجوانان، آموزش این برنامه مداخله‌ای را به منظور کاهش مشکلات مربوط به تاب آوری روان شناختی و خودتنظیمی در دستور کار خود قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: آموزش برنامه خودشفقتی ذهن آگاه؛ تاب آوری روان شناختی؛ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی.

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۳/۲۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۱/۱۸

۱. گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

کسب توانایی‌های عاطفی و شناختی برای دستیابی به استقلال، تکمیل تحصیلات، گذار به اشتغال، مشارکت مدنی و ایجاد روابط پایدار در نوجوانان ضروری است (پاتون و همکاران، ۲۰۱۶). این توانایی‌ها که نقش حیاتی در زندگی نوجوانان دارند، با تاب‌آوری ارتباط تنگاتنگی دارند (گرازان و همکاران، ۲۰۲۲). از این‌رو، توجه به سازه‌های مؤثر در تحول نوجوانان، به‌ویژه تاب‌آوری، اهمیت فراوان دارد. تاب‌آوری به‌عنوان یک مزیت بالقوه برای ارتقای سلامت روانی شناخته می‌شود (ویندلس، بنتن و نویز، ۲۰۱۱) و امکان انعطاف‌پذیری و مقابله مؤثر با موقعیت‌ها و عوامل استرس‌زا در نوجوانی را فراهم می‌آورد (سنبل و گانری، ۲۰۱۹).

تاب‌آوری هم یک قابلیت و هم یک فرآیند مواجهه با شرایط پرفشار است (سقری و همکاران، ۱۴۰۰) که به نوجوانان کمک می‌کند تا در شرایط بحرانی، از جمله فشارهای تحصیلی، عملکرد روانی و رفتاری خود را حفظ کنند (یبوو و پارمیتا، ۲۰۲۲). نوجوانان تاب‌آور در مواجهه با موانع یا شکست‌های یادگیری، از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه استفاده می‌کنند (فولرتن، ژانگ و کلیتمن، ۲۰۲۱). این راهبردها شامل بازنگری شکست‌ها به‌عنوان فرصت یادگیری، جستجوی حمایت اجتماعی و حفظ دیدگاه مثبت در مواجهه با مشکلات است. استفاده از این مکانیسم‌های مقابله‌ای (coping mechanisms) به نوجوانان تاب‌آور امکان می‌دهد شکست‌ها را به تجربه‌ای یادگیری تبدیل کرده و خودتنظیمی مؤثر خود را ادامه دهند (وانگ، ۲۰۲۱).

یکی از سازه‌های مهمی که با تاب‌آوری ارتباط دارد و در دوران نوجوانی اهمیت ویژه‌ای دارد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (self-regulated learning strategies) است. این راهبردها بر چالش‌های تحصیلی و یادگیری در نوجوانی تأثیرگذار هستند (عطایی و همکاران، ۲۰۲۱؛ کرن و جورسوچ، ۲۰۱۸). مطالعات نشان می‌دهند که نوجوانی ممکن است مهارت‌های خودتنظیمی را مختل کند و احساس بی‌تفاوتی و بی‌حوصلگی ایجاد نماید (یردلان و سونگور، ۲۰۱۹).

یادگیری خودتنظیمی شامل جنبه‌های شناختی، فراشناختی، انگیزشی، عاطفی و رفتاری یادگیری است و به‌عنوان چارچوب مفهومی گسترده‌ای برای شکل‌دهی به یادگیری و انگیزه تحصیلی نوجوانان عمل می‌کند (پانادرو، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افرادی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بالا، رفتار یادگیری انطباقی بیشتری از خود نشان می‌دهند، در وظایف شناختی عملکرد بهتری دارند و ویژگی‌های انگیزشی مثبت بیشتری گزارش می‌کنند؛ همچنین تاب‌آوری بالاتری دارند (جلیلی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مک اینرنی، چنگ، موک و لام، ۲۰۱۲؛ استاگر، بالستیرینی و ستینباخ، ۲۰۲۱). یادگیری خودتنظیمی فرآیندهای خودراهبری یادگیری را توصیف می‌کند که طی آن یادگیرندگان به‌طور فعال شایستگی‌های ذهنی خود را با تعیین اهداف و به‌کارگیری استراتژی‌ها به عملکرد تحصیلی موفق تبدیل می‌کنند (زیمرمن، سچانک و دیندتو، ۲۰۱۵).

یکی از برنامه‌های عملی برای ارتقای تاب‌آوری روان‌شناختی و خودتنظیمی نوجوانان، برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه (mindful self-compassion- MSC) است. این برنامه ترکیبی، مهارت‌های مهم ذهن‌آگاهی (mindfulness) و خودشفقتی را آموزش می‌دهد و در افزایش شفقت به خود کاربردی و مؤثر است MSC. نخستین پروتکلی است که عوامل ذهن‌آگاهی و شفقت را به‌طور همزمان دربر می‌گیرد (نف و گرمر، ۲۰۱۹). برخلاف برنامه‌های مشابه، MSC خودشفقتی را از طریق توجه آگاهانه به فرآیندهای ذهنی فرد افزایش داده و پیام‌هایی مبتنی بر مهربانی با خود و دیگران ارائه می‌کند (نف و گرمر، ۲۰۱۹).

شفقت به خود یک سازه چندبعدی است که شامل مهربانی با خود (self-kindness)، انسانیت مشترک (common humanity) و ذهن‌آگاهی (mindfulness) می‌شود (نف، ۲۰۰۳a، ۲۰۰۳b). نف (۲۰۲۳)، خودشفقتی ذهن‌آگاه را به‌عنوان پیوستاری دوقطبی تعریف کرده است که از خودپاسخ‌دهی بی‌رحمانه (uncompassionate self-responding) تا خودپاسخ‌دهی دلسوزانه (compassionate self-responding) امتداد دارد. این سازه چندوجهی در سه حوزه عملیاتی می‌شود: واکنش عاطفی به رنج (با مهربانی یا قضاوت)، درک شناختی وضعیت بحرانی (به‌عنوان بخشی از تجربه انسانی یا به‌عنوان امری منزوی‌کننده) و توجه به رنج (به‌صورت آگاهانه یا بیش‌ازحد کنترل‌شده). خودشفقتی ذهن‌آگاه یک سیستم پویا است که عناصر مختلف آن با هم همکاری می‌کنند تا رنج فرد کاهش یابد (نف، ۲۰۲۲؛ ۲۰۲۳).

برنامه خودشفقتی ذهن آگاه پیش تر در مطالعات متنوع نشان داده است که هم کاربردپذیری دارد و هم اثربخشی آن در حوزه‌هایی ازجمله مؤلفه‌های مرتبط با خودتنظیمی و تاب‌آوری روان‌شناختی تأیید شده است. به عبارت دیگر، افرادی که تاب‌آوری بالایی دارند، به‌طور ناهوشیار شفقت به خود را به‌عنوان راهبرد اصلی در مواجهه با چالش‌ها انتخاب می‌کنند (نف، ۲۰۰۳a، ۲۰۰۳b).

مطالعات اخیر نیز این یافته‌ها را تأیید کرده و خودشفقتی ذهن آگاه را به‌عنوان منبعی بالقوه برای افزایش تاب‌آوری در برابر استرس و بحران، ازجمله بحران‌های نوجوانی، معرفی کرده‌اند (لفبور، مونتانی و کورکی، ۲۰۲۰؛ فیلی جونز، کین و ریس، ۲۰۱۷؛ راب، ۲۰۱۴؛ سینکلر و همکاران، ۲۰۱۷؛ نف و مک‌گی، ۲۰۱۰؛ بلوت و آیزنلوه-مول، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، مداخلات مبتنی بر خودشفقتی ذهن آگاه با افزایش خودتنظیمی نیز همراه بوده‌اند. به نظر می‌رسد این امر از طریق مکانیزم‌های ذهن آگاهی محقق می‌شود، که شامل هوشیاری و توجه به لحظه‌ی حاضر است (گولسمن، مدیروس و رمپس، ۲۰۱۷). شواهد تجربی اخیر نیز نشان داده‌اند که مداخلات شفقت به خود، به اندازه‌ی سایر تکنیک‌های تغییر رفتار، در بهبود خودتنظیمی یادگیری مؤثر هستند (دونداس و همکاران، ۲۰۱۷؛ بیبر و الیس، ۲۰۱۹؛ بیبر، ۲۰۲۲؛ فارمر و همکاران، ۲۰۲۳).

در حوزه‌ی تاب‌آوری روان‌شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در تعیین اضطراب مرتبط با عملکرد تحصیلی (ال-آدل و الخروسی، ۲۰۲۰)، باورهای کنترلی دانش‌آموزان (لوپز، ۲۰۱۹) و موفقیت تحصیلی (موهان و ورما، ۲۰۲۰) ایفا می‌کنند. افزایش تاب‌آوری و خودتنظیمی همچنین با ارتقای رضایت از زندگی همراه است (روسمن، حاشیم و زهاریم، ۲۰۲۳؛ لیور، شاپول و مدیروس، ۲۰۲۱).

براساس نظر نف و گرامر (۲۰۱۹)، برنامه MSC می‌تواند ذهن آگاهی و خودشفقتی را افزایش دهد و در نتیجه زمینه‌ساز بهبود تاب‌آوری و نظم‌بخشی خود در نوجوانان شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش رویکرد خودشفقتی ذهن آگاه بر خودتنظیمی در یادگیری و تاب‌آوری روان‌شناختی نوجوانان طراحی شد.

• روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل به همراه پیگیری سه‌ماهه بود. پیگیری سه ماه پس از پایان مداخله انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر پاره بود. از میان آنها، ۴۰ نفر براساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگذاری شدند. اعلام همکاری اولیه توسط مشارکت‌کنندگان به‌صورت شفاهی صورت گرفت و افرادی که واجد ملاک‌های ورود بودند، با استفاده از طرح تصادفی بلوکی در دو گروه تقسیم شدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تکمیل رضایت‌نامه توسط مشارکت‌کنندگان و والدین، نبود سابقه شرکت در دوره‌های مشابه طی یک سال گذشته، نبود مصرف داروهای اعصاب و روان و نبود افت تحصیلی (براساس نظر معلمان در سال گذشته) بود. اطلاعات مربوط به مصرف داروها از والدین به‌صورت شفاهی پرسیده شد. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم انجام تکالیف در حین مداخله و غیبت بیش از دو جلسه بود.

روند اجرای پژوهش بدین صورت بود که ابتدا برای کسب مجوزهای لازم به معاونت پژوهشی دانشگاه مراجعه شد. سپس با مراجعه به مدارس، لیستی از دانش‌آموزان حاضر به همکاری تهیه و با استفاده از ملاک‌های ورود و خروج غربالگری شدند. براساس روش نمونه‌گیری تشریح شده، افراد در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش مطابق پروتکل گرم و نف (۲۰۱۹) آموزش دریافت کرد. هر دو گروه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. پس از اثبات اثربخشی، مداخله خودشفقتی ذهن آگاه برای گروه کنترل نیز ارائه شد.

رعایت ملاحظات اخلاقی مطابق با بیانیه هلسینکی صورت گرفت. رازداری و صداقت توسط پژوهشگران حفظ شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها بدون ذکر هویت فردی انجام شد. همچنین به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند ادامه همکاری را متوقف کنند و ارائه رضایت‌نامه به‌عنوان شرط ورود به مطالعه در نظر گرفته شد.

• ابزارها

الف) مقیاس تاب‌آوری روان‌شناختی (Connor– Davidson resilience scale- CD-RISC): این مقیاس توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تدوین شده است و دارای ۱۰ ماده و ۵ خرده‌مقیاس شایستگی- استحکام شخصی، اعتماد به غرایز شخصی- تحمل عواطف منفی، پذیرش مثبت عواطف- روابط ایمن، مهار معنویت است. آلفای کرونباخ کل آن ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های مذکور به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۶۰، ۰/۶۳، ۰/۶۳ گزارش شده است. این مقیاس در ایران توسط بشارت (۱۳۸۶) مورد بررسی قرار گرفته است و آلفای کرونباخ کل آن ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۶ تا ۰/۸۱ گزارش شده است.

ب) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (motivated strategies for learning questionnaire- MSLQ): این پرسشنامه توسط پتریک و دی گروت (۱۹۹۰) تهیه شده و دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی است و ۴۷ ماده است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۲۲ ماده است که در مطالعه حاضر از آن استفاده شده است. ماده‌های این پرسشنامه در طیفی از لیکرت پنج گزینه‌ای است (از کاملاً مخالفم = ۱، تا کاملاً موافقم = ۵) نمره گذاری می‌شود. پتریک و دی گروت (۱۹۹۰) برای بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری انگیزشی، از روش تحلیل عواملی استفاده کردند و پنج عامل را مشخص کردند. مقیاس خودکارآمدی (۰/۸۳)، ارزش‌گذاری درونی (۰/۸۷)، اضطراب امتحان (۰/۷۵)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۸۳)، و خود نظم‌دهی (۰/۷۴)، همچنین موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) اعتبار کل آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است و برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۴ گزارش شده است.

جدول ۱. آموزش برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه (MSC) بر اساس پروتکل گرم و نف (۲۰۱۹)

جلسه	اهداف کلی و محتوای جلسات
۱	۱- خود را به یکدیگر معرفی و به برنامه‌گرایش پیدا کنند. ۲- مفهوم خودشفقتی را درک نمایند و ۳- پیوند بین خودشفقتی، سلامت و خوشبختی را بطور علمی و تجربی کشف کنند.
۲	۱- ذهن‌آگاهی را به تجربه در لحظه منتقل کنند. ۲- آگاهی را به‌واسطه تلفیق مراقبه نفس با فهم و قدردانی خلق نمایند. ۳- دریابند که چگونه مقاومت باعث رنج می‌شود. ۴- محیط را شناسایی و با آن کار کنند. ۵- آگاهی را به‌واسطه ذهن‌آگاهی و خودشفقتی در زندگی روزمره محکم سازند و ۶- درباره معنای ذهن‌آگاهی و خودشفقتی کاوش کنند.
۳	۱- تفاوت بین مهربانی و خودشفقتی را درک کنند. ۲- احساس مهربانی و خودشفقتی را بروز دهند و ۳- کشف کنند و یاد بگیرند که چگونه عبارات را در مراقبه مهربانی مورد استفاده قرار دهند.
۴	۱- مهربانی را در مراقبه رسمی تمرین کنند. ۲- مراحل پیشرفت را در مسیر خودشفقتی شناسایی نمایند و ۳- به جای انتقاد، ازطریق تشویق به خود انگیزه دهند.
۵	۱- از مراقبه نفس استفاده کنند تا شفقت را در خود و دیگران پرورش دهند. ۲- ارزش‌های اصلی را کشف و در زندگی روزمره به سوی آنها سوق پیدا کنند. ۳- معنای پنهان در مشکلات زندگی را پیدا کنند و ۴- هنگام گوش دادن به دیگران، شفقت و خودشفقتی را تمرین نمایند.
۶	۱- چگونه با استفاده از ذهن‌آگاهی و خودشفقتی با احساسات دشوار برخورد کنند و ۲- معنای شرم را درک نمایند و اینکه چگونه خودشفقتی پادزهر شرم است.
۷	۱- در روابط با خودشفقت، نیازهای برآورده نشده را برآورده سازند و ۲- خودشفقتی و ملایمت را برای مدیریت خستگی ناشی از مراقبت با یکدیگر تلفیق کنند.
۸	۱- فهم و قدردانی از خود را برای اصلاح تعصبات منفی تمرین نمایند و ۲- پیرامون بینش‌ها و شیوه‌های کلیدی که شاید هر شرکت‌کننده پس از پایان دوره بخاطر داشته باشد، تفکر کنند.

• یافته‌ها

میانگین سنی آزمودنی‌های گروه آزمایش ۵۵/۱۶ سال با انحراف معیار ۴۳/۱ و میانگین سنی گروه کنترل ۳۰/۱۶ سال با انحراف معیار ۱۲/۲ بود. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (repeated measures ANOVA) استفاده شد. پیش از انجام تحلیل، مفروضات آن مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که شاخص‌های محاسبه شده برای تاب‌آوری روان‌شناختی ($\text{sig} = ۰/۳۷۰$) و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی ($\text{sig} = ۰/۰۹۳$) است که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده‌هاست. به‌منظور بررسی فرض همگنی رگرسیون متغیرهای وابسته از آزمون لوین استفاده شد که برای تاب‌آوری روان‌شناختی ($\text{sig} = ۰/۸۷۱$) و برای راهبردهای یادگیری خود

تنظیمی ($F_{1/32} \text{ sig} = 0/324$) به دست آمد، لذا پیش فرض همگنی نیز برقرار است. همچنین نتایج آزمون همسانی ماتریس کواریانس های باکس برای تاب آوری روان شناختی ($F_{1/98} \text{ sig} = 1/67$) و برای راهبردهای یادگیری خود تنظیمی ($F_{1/32} \text{ sig} = 0/125$) به دست آمد، لذا پیش فرض همسانی نیز برقرار است. بنابراین، برای انجام تحلیل مانعی وجود ندارد.

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار آزمودنی ها در متغیرهای تاب آوری روان شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه ارائه شده است. نتایج نشان می دهد که میانگین این متغیرها در گروه آزمایش در پس آزمون و پیگیری بهبود یافته است، درحالی که تغییرات مشابه در گروه کنترل مشاهده نمی شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری برای متغیرهای پژوهش (فرسودگی تحصیلی،

تاب آوری تحصیلی و خودنظم بخشی تحصیلی) ($n=40$)

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب آوری روان شناختی	آزمایش	۲۸/۳۸	۲/۶۳	۳۶/۳۰	۲/۳۷	۳۵/۱۵	۳/۷۸
	کنترل	۲۸/۴۵	۲/۴۱	۲۸/۴۰	۲/۰۸	۲۸/۹۰	۲/۷۵
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	آزمایش	۱۳/۱۷	۱/۷۰	۱۹/۸۳	۲/۶۶	۱۹/۴۲	۲/۹۴
	کنترل	۱۳/۳۳	۲/۷۴	۱۳/۳۸	۳/۶۷	۱۳/۸۳	۲/۷۲

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکس تأثیرات چندمتغیره عوامل درون گروهی و همچنین همسانی شیب رگرسیون در تعامل بین عوامل درون گروهی و بین گروهی را بر تاب آوری روان شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نشان می دهد. از آنجا که اثر تعاملی معنادار بوده است، تحلیل داده ها به تفکیک گروه ها و با تمرکز بر عامل تعاملی انجام شد.

جدول ۳. نتایج آزمون لامبدای ویلکس برای بررسی تأثیرات چند متغیره عامل های درون گروهی و تعامل متغیرهای پژوهش ($n=40$)

متغیر	منشا تأثیرات	مقدار ویژه	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	sig	مجذور اتا	توان آماری
تاب آوری	درون گروهی	۰/۴۱	۲۷/۰۷	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱/۰۰
روان شناختی	تعامل	۰/۳۹	۲۸/۶۶	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۱/۰۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	درون گروهی	۰/۹۶	۸۴/۷۰	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰۰
	تعامل	۰/۹۶	۷۳/۶۹	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۱/۰۰۰

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکس برای بررسی تأثیرات چندمتغیره درون گروهی بر تاب آوری روان شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه شده است. در این تحلیل، سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با یکدیگر مقایسه شده و نتایج به تفکیک گروه آزمایش و کنترل گزارش شده اند.

نتایج نشان می دهد که تغییرات متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش از نظر آماری معنادار بوده اند ($p < 0/05$)، در حالی که در گروه کنترل این تغییرات معنادار نبوده ($p > 0/05$).

جدول ۴. نتایج آزمون لامبدای ویلکس برای بررسی تأثیرات چند متغیره درون گروهی متغیرهای پژوهش ($n=40$)

متغیر	منشا تأثیرات	مقدار ویژه	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	sig	مجذور اتا	توان آماری
تاب آوری روان شناختی	آزمایش	۰/۰۹	۹۳/۹۲	۲	۱۸	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱/۰۰
	کنترل	۰/۹۷	۰/۲۱	۲	۱۸	۰/۸۰۹	۰/۰۲	۰/۰۸
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	آزمایش	۰/۹۸	۰/۱۸	۲	۱۸	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۰۸
	کنترل	۰/۹۵	۰/۵۰	۲	۱۸	۰/۶۱۶	۰/۰۵	۰/۱۲

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می شود مداخله بر تاب آوری روان شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در گروه آزمایش اثربخش بوده و این تأثیر تا مرحله پیگیری حفظ شده است ($p < 0/005$).

جدول ۵. آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیرهای پژوهش در سه مرحله در گروه آزمایش

متغیرها	مقایسه	تفاضل میانگین‌ها	خطای استاندارد	sig
تاب‌آوری روان‌شناختی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۷/۸۰	۰/۷۷
	پیش‌آزمون	پیگیری	۷/۸۰	۰/۷۷
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۱۵	۰/۲۳
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴۲/۶۰	۶۷/۶۹
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۴۲/۶۰	۶۷/۶۹
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۱۵	۴/۲۰

● بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان اثربخشی آموزش برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه بر تاب‌آوری روان‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نوجوانان صورت گرفت. اولین یافته این پژوهش حاکی از آن است که برنامه مداخله‌ای خودشفقتی ذهن‌آگاه موجب افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی نوجوانان می‌شود. این یافته با نتایج مطالعات (نف و مک‌گی، ۲۰۱۰؛ لغبور و همکاران، ۲۰۲۰؛ فینلی جونز و همکاران، ۲۰۱۷؛ راب، ۲۰۱۴؛ سینکلر و همکاران، ۲۰۱۷؛ بلوت و آیزنلور-مول، ۲۰۱۷؛ نف و مک‌گی، ۲۰۱۰؛ صدقی و چراغی، ۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نتایج تحقیقات قبلی پابندی به آموزش و درمان خود شفقتی ذهن‌آگاه به‌طور قابل توجهی با افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی همراه بوده است. تاب‌آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و نحوه رفتار افراد با خود در مواقع رنج یا شکست ممکن است از تجربیات خانوادگی الگوبرداری شود. اگر والدین نسبت به فرزندان خود عصبانی، سرد یا انتقادگر باشند، ممکن است آنها نیز نسبت به خود سردتر و انتقادپذیرتر باشند و این ممکن است در گفتگوهای درونی کودکان منعکس شود (نف و مک‌گی، ۲۰۱۰). در همین جهت بر اساس کار محقق پیشگام کریستین نف (۲۰۰۳؛ ۲۰۲۲؛ ۲۰۲۳)، همدلی با خود شامل سه مولفه مرتبط با یکدیگر یعنی مهربانی نسبت به خود (خودشفقت‌ورزی)، اشتراکات انسانی و ذهن‌آگاهی است و آنچه که در ادبیات پربار این حوزه (خود شفقتی ذهن‌آگاه) به چشم می‌خورد این است که خودشفقت‌ورزی، انتقاد از خود (self-criticism)، محکوم کردن خود (self-condemnation)، سرزنش (blaming) و نشخوار فکری (rumination) را کاهش می‌دهد. اشتراکات انسانی نیز درک این قضیه است که ما به‌عنوان افراد، بخشی از یک جامعه انسانی بزرگتر هستیم که هیجانات مشابهی را تجربه می‌کنیم، از انزوای نفس می‌کاهیم و رفاه عمومی را افزایش می‌دهیم و نهایتاً ذهن‌آگاهی، تمرکز بیش از حد بر روی افکار منفی را کاهش می‌دهد (راب، ۲۰۱۴). تحقیقات به‌طور مداوم نشان می‌دهند که خود شفقت‌ورزی ذهن‌آگاه، مهارت روان‌شناختی فرد مانند مهارت تاب‌آوری را تقویت می‌کند، زیرا به ایجاد انعطاف‌پذیری در برابر افسردگی، اضطراب به‌صورت جزئی و در برابر رنج آدمی به‌صورت کلی‌تر کمک می‌کند و باعث افزایش رضایت از زندگی، خوش‌بینی، ارتباط اجتماعی (به‌عنوان یکی از مهارت‌های تاب‌آوری) و شادی می‌شود (راب، ۲۰۱۴). با توجه به سطوح بالای اضطراب در نوجوانان به دلیل حساسیت‌های سنی، سوءتعبیر از نشانه‌های مربوط به موقعیت‌های مختلف منجر به ایجاد یک چرخه معیوب ترس از ترس را به دنبال دارد (اندرسون و هوپ، ۲۰۰۹)، بر خلاف پاسخ‌های خودکار به علائم اضطراب، خودنظارتی علائم بدون داوری به کاهش علائم منجر می‌شود (نف، ۲۰۲۲). در واقع بسیاری از مراجعان گزارش می‌کنند که در طول ذهن‌آگاهی نگرانی را تجربه می‌کنند و بنابراین تکرار تجربه تمرین ممکن است به افراد یاد بدهد که آنها می‌توانند نگران باشند، بدون این که نیاز باشد به این نگرانی پاسخ خاصی بدهند. این مطلب نشان می‌دهد که اگر آن‌ها فقط اجازه دهند که نگران شوند و بر چیز دیگری تمرکز کنند (مانند تنفس شکمی) نگرانی یا تجربه شان از نگرانی تدریجاً تغییر می‌کند. بنابراین به واسطه ذهن‌آگاهی، پردازش افکار و احساس قابل مشاهده به‌عنوان اتفاقات عینی در ذهن روی می‌دهد. ذهن‌آگاهی با افزایش سطح هوشیاری و پذیرش غیرقضاوتی افکار و هیجانات مرتبط با آن، نظم بخشی هیجانی را گسترش می‌دهد. تجربه این واکنش‌های هیجانی اطلاعاتی را در مورد پاسخ‌های خودکار فیزیولوژیکی در اختیار فرد قرار می‌دهد که این اطلاعات، خود، می‌تواند راهنمای فرد در برخورد با مشکلات و ارائه پاسخ‌های رفتاری موثرتر باشد (لغبور و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین با در نظر

گرفتن این توضیحات می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نوجوانانی که برنامه خودشفقت ورزی ذهن‌آگاه را دریافت کرده‌اند تاب‌آوری روان‌شناختی آن‌ها افزایش یافته است.

دومین یافته پژوهش حاضر مبنی بر این بود که برنامه خود شفقتی ذهن‌آگاه بر روی بهبود راهبردهای یادگیری خود تنظیمی نوجوانان تأثیر دارد. این یافته با نتایج مطالعات (دونداس و همکاران، ۲۰۱۷؛ بیبر و الیس، ۲۰۱۹؛ بیبر، ۲۰۲۲؛ فارمر و همکاران، ۲۰۲۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نتایج تحقیقات قبلی آموزش و درمان خود شفقتی ذهن‌آگاه به‌طور قابل توجهی با راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانش‌آموزان همراه بوده است. همچنانکه جدیدترین پژوهش‌ها نیز ارتباط مولفه‌های خود شفقتی، ذهن‌آگاهی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را تایید کرده‌اند (دونداس و همکاران، ۲۰۱۷؛ بیبر و الیس، ۲۰۱۹؛ بیبر، ۲۰۲۲؛ فارمر و همکاران، ۲۰۲۳). بر همین مبنا آموزش رویکرد خودشفقتی به مراجع کمک می‌کند تا بر روی کسب شفقت، تمرین‌های تمرکز ذهن و اقدام مشفقانه تأکید و تمرکز کند. یکی از چارچوب‌های نظری که پذیرش و حفظ رفتار سالم را توضیح می‌دهد، خود تنظیمی است (آبوت و همکاران، ۲۰۲۰). خودتنظیمی رفتاری به توانایی افراد برای درگیر شدن و پایبندی به رفتارهایی اشاره دارد که سلامت و رفاه را ارتقا می‌دهد (کارور و شییر، ۲۰۰۱) و شامل یک حلقه فرآیندی از تعیین اهداف، رفتار معطوف به هدف، نظارت و تنظیم رفتار است (موری و همکاران، ۲۰۱۹) در همین راستا طبق مطالعات یک راهبرد مداخله‌ای که می‌تواند با حفظ منابع خودتنظیمی به افراد در خودتنظیمی رفتارهای سالم کمک کند، شفقت به خود است (سیرویس، کیتز و هیرش و همکاران، ۲۰۱۵). چرا که شفقت به خود و ذهن‌آگاهی راهی برای درک و درگیر شدن با خود است (کابات-زین، ۱۹۹۴) که از طریق مراقبه‌ها و تمرین‌های هدایت شده می‌تواند راهبردهای خودتنظیمی یادگیری را بهبود بخشد. در واقع MSC به افراد کمک می‌کند تا از منتقد درونی خود آگاه شوند و شفقت خود را توسعه دهند که به نظر می‌رسد که برخی از تکنیک‌های به‌کاررفته در پروتکل آموزش، بیشترین تأثیر را بر دو متغیر پژوهش داشته‌اند. برای مثال، تمرین‌های ذهن‌آگاهی و پذیرش هیجان‌ها به نوجوانان کمک کرده تا توانایی مدیریت هیجان‌های دشوار و مقاومت در برابر فشارهای روانی را افزایش دهند که همین امر با ارتقای تاب‌آوری روان‌شناختی همراه بوده است. همچنین، خودمهربانی و شفقت به خود، از طریق کاهش انتقادگری درونی و تقویت حمایت درونی، به بهبود انگیزه، تمرکز و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر شده است. علاوه بر این، آموزش مهارت مسئولیت‌پذیری فردی و خودآگاهی، به نوجوانان امکان داده تا رفتارهای معطوف به هدف خود را بهتر پایش و تنظیم کنند. در نتیجه، می‌توان گفت مجموعه این فنون در کنار هم نقش کلیدی در ارتقای تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی نوجوانان ایفا کرده‌اند. (گرامر و نف، ۲۰۱۹). از طرف دیگر شفقت به خود به فرد می‌آموزد که مهربانی با خود بصورت آگاهانه مستلزم درک و دیدگاه گسترده نسبت به خود است تا قضاوت و انتقاد از خود. در واقع ذهن‌آگاهی به جای شناسایی بیش از حد و تمرکز افراطی بر افکار به افراد می‌آموزد که نیاز به آگاهی متعادل از افکار و تجربیات را درک کنند و مهارت‌های تنظیم هیجانی را توسعه دهند، مانند اینکه بتوانند هیجانات و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کنند (نف، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵).

• نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه تأثیر مثبت و قابل توجهی بر بهبود راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی نوجوانان دارد.

همچون هر پژوهش دیگری، این مطالعه نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود. انجام پژوهش در شهر پاره باعث محدود شدن دامنه تعمیم نتایج به سایر محیط‌ها و فرهنگ‌ها شد. همچنین، تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه ممکن است باعث کاهش دقت و توجه آزمودنی‌ها در پاسخگویی شده باشد و اعتبار یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این، نبود همکاری کامل برخی شرکت‌کنندگان، عجل بودن نوجوانان و حساسیت‌های دوران بلوغ از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود.

با توجه به محدودیت‌های مذکور، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در محیط‌ها و بافت‌های فرهنگی مختلف و در میان اقشار متنوع تکرار شود تا امکان مقایسه نتایج فراهم گردد. همچنین پژوهش‌های آینده می‌توانند گروه‌های دختران و پسران را مورد مطالعه قرار دهند و اثرات برنامه خودشفقتی ذهن‌آگاه را بین دو جنس مقایسه کنند.

• تعارض منافع

پژوهش حاضر حاصل اقتباس از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است و هیچ‌گونه تعارض منافع بین نویسندگان این پژوهش وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش و نیز افرادی که در انجام این مطالعه یاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

• منابع

- بشارت، م. ع. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی مقیاس تاب‌آوری. *مجله علوم شناختی*، ۲(۵)، ۷۳-۸۳.
<https://doi.org/10.22054/jem.2023.69310.3392>
- جلیلی، م.، صالح‌صدق‌پور، ب.، اسدزاده، ح.، و سعادت‌شامیر، ا. (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. *مجله روان‌شناسی ایران*، ۱۵(۳)، ۱۷۰-۱۸۹.
<https://doi.org/10.1001.1.18808436.1400.25.1.9.6>
- سقری، ا.، یزدانی اسفیدواجانی، ح.، فضلعلی، ن.، و گل‌محمدیان، م. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای عملکرد خانواده در رابطه تاب‌آوری با احساس حقارت. *مجله روان‌شناسی ایران*، ۲۵(۲)، ۲۹۰-۳۰۸.
<https://doi.org/10.1001.1.18808436.1400.25.2.9>
- شالچی، ب.، وحیدنیا، ب.، دادخواه، م.، علیپور نیاز، م.، و مقیمی، پ. (۱۳۹۶). مقایسه اختلالات عاطفی-رفتاری و مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان دختر عادی و فرزندان مراکز شبانه‌روزی سازمان بهزیستی. *رفاه اجتماعی*، ۱۷(۶۷)، ۲۰۱-۷۳.
<http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3094-fa.html>
- صدقی، پ.، و چراغی، ا. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری زنان سرپرست خانوار. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۴(۴)، ۵۴۹-۵۶۳.
https://jfr.sbu.ac.ir/article_97697.html
- Abbott, S., de Wit, J., Rawstorne, P., & Reynolds, R. (2020). Mental contrasting and implementation intentions to increase physical activity in sedentary, disadvantaged adults: A pilot intervention. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(2), 261-275. <https://doi.org/10.1037/spy0000193>
- Anderson, R.E., & Hope, D.A. (2009). The relationship among social phobia, physiological reactivity, and Anxiety sensitivity in an adolescent population. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 18-26.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.03.011>
- Ataie, M., Saleh-Sedghpour, B., Asadzadeh-Dahraei, H., & Sadateeh-Shamir, A. (2021). Effect of Self-regulation on Academic Resilience Mediated by Perceived Competence. *International Journal of Behavioral Sciences*, 15(3), 10.30 <https://doi.org/10.30491/IJBS.2021.269390.1463>
- Biber, D. D. (2022). Benefits of mindful self-compassion for frontline nurses. *Nursing* 2022, 52(5), 34-37. DOI: 10.1097/01.NURSE.0000827152.10997.19
- Biber, D. D., & Ellis, R. (2019). The effect of self-compassion on the self-regulation of health behaviors: A systematic review. *Journal of health psychology*, 24(14), 2060-2071. DOI: 10.1177/1359105317713361
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, (2), 108-118. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.04.001
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(6), 545-568. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(81\)90039-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(81)90039-1)
- Černe, T., & Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties—A comparative multiple case study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 9-28. DOI:10.26529/cepsj.42
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. DOI: 10.1002/da.10113
- Dundas, I., Binder, P. E., Hansen, T. G., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trials. *Scandinavian journal of psychology*, 58(5), 443-450. DOI: 10.1111/sjop.12385
- El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between Self-Regulated Learning Strategies, Learning Motivation and Mathematics Achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111. DOI: 10.18844/cjes.v15i1.4461
- Farmer, G. M., Ohan, J. L., Finlay-Jones, A. L., & Bayliss, D. M. (2023). Well-being and Distress in University Students with ADHD Traits: The Mediating Roles of Self-Compassion and Emotion Regulation Difficulties. *Mindfulness*, 14(2), 448-459. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02051-x>

- Finlay-Jones, A., Kane, R., & Rees, C. (2017). Self-compassion online: A pilot study of an internet-based self-compassion cultivation program for psychology trainees. *Journal of Clinical Psychology*, 73(7), 797-816. DOI: 10.1002/jclp.22375
- Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *Plos one*, 16(2), e0246000. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000>
- Germer, C., & Neff, K. (2019). Mindful self-compassion (MSC). In *Handbook of mindfulness-based programs* (pp. 357-367). Routledge. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/2019/09/Germer2019.pdf>
- Grazzani, I., Agliati, A., Cavioni, V., Conte, E., Gandellini, S., Lupica Spagnolo, M., ... & Oriordan, M. R. (2022). Adolescents' resilience during COVID-19 pandemic and its mediating role in the association between SEL skills and mental health. *Frontiers in psychology*, 13, 801761. doi: 10.3389/fpsyg.2022.801761
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in psychology*, 6(8), 220-234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>
- Kabat-Zinn, J. (2019). Foreword: Seeds of a necessary global renaissance in the making: the refining of psychology's understanding of the nature of mind, self, and embodiment through the lens of mindfulness and its origins at a key inflection point for the species. *Curr Opin Psychol*, 28, (2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.02.005>
- Lefebvre, J. I., Montani, F., & Courcy, F. (2020). Self-compassion and resilience at work: A practice-oriented review. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 437-452. DOI: 10.1177/1523422320949145
- Liu, J. J., Reed, M., & Fung, K. P. (2020). Advancements to the Multi-System Model of Resilience: updates from empirical evidence. *Heliyon*, 6(9), 31-48. DOI: 10.1016/j.heliyon. 2020.e04831
- Lopez, D. F. (2019). Social cognitive influences on self-regulated learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 301-319. DOI:10.1016/S1041-6080(99)80005-3
- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269. DOI: 10.1177/1932202X12451020
- Mohan, V., & Verma, M. (2020). Self-regulated learning strategies in relation to academic resilience. *Voice of Research*, 1, (3), 27- 34. http://www.voiceofresearch.org/doc/Dec-2020/Dec-2020_6.pdf
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Meyer, A. L. (2019). An applied contextual model for promoting self-regulation enactment across development: Implications for prevention, public health and future research. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 367-403. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00556-1>
- Neff KD. 2021. *Fierce Self-Compassion: How Women Can Harness Kindness to Speak Up, Claim Their Power, and Thrive*. New York: Harper Wave. https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Neff_Fierce_Self-Compassion_Resources.pdf
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/152988603090932>
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/152988603090927>
- Neff, K. D. (2022). The differential effects fallacy in the study of self-compassion: Misunderstanding the nature of bipolar continuums. *Mindfulness*, 13(3), 572-576. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01832-8>
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193-218. DOI: 10.1146/annurev-psych-032420-031047
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, (8) 422, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Viner, R. M. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478. DOI: 10.1016/S0140-6736(16)00579-1
- Pintrich, P. R & de Groot, E. V, (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of health care chaplaincy*, 20(3), 95-108. DOI: 10.1080/08854726.2014.913876
- Rivera, M., Shapoval, V., & Medeiros, M. (2021). The relationship between career adaptability, hope, resilience, and life satisfaction for hospitality students in times of Covid-19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100344. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100344>
- Rusman, A. A., Hashim, I. H., & Zaharim, N. M. (2023). Examining the relationship between religiosity and happiness in Medan, Indonesia: The mediating role of self-control, self-regulation, and life satisfaction. *Asian Social Work and Policy Review*, 17(1), 27-38. DOI: 10.1111/aswp.12267
- Santos Alves Peixoto, L., Guedes Gondim, S. M., & Pereira, C. R. (2022). Emotion regulation, stress, and well-being in academic education: analyzing the effect of mindfulness-based intervention. *Trends in Psychology*, 30(1), 33-57. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00092-0>

- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The lancet*, 379(9826), 1630-1640. DOI: [10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- Sinclair, S., Kondejewski, J., Raffin-Bouchal, S., King-Shier, K. M., & Singh, P. (2017). Can self-compassion promote healthcare provider well-being and compassionate care to others? Results of a systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 168-206. DOI: [10.1111/aphw.12086](https://doi.org/10.1111/aphw.12086)
- Sirois, F. M., Kitner, R., & Hirsch, J. K. (2015). Self-compassion, affect, and health-promoting behaviors. *Health Psychology*, 34(6), 661-673. DOI: [10.1037/hea0000158](https://doi.org/10.1037/hea0000158)
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Steinbach, J. (2021). Self-regulated learning for high-ability and high-achieving students in mixed-ability classrooms throughout the Asia-Pacific. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, 291-317. DOI: [10.1007/978-981-13-3041-4_13](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_13)
- Sünbül, Z. A., & Güneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. *Frontiers in psychology*, 12, 800488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800488>
- Wibowo, A., & Paramita, W. (2022). Resilience and turnover intention: the role of mindful leadership, empathetic leadership, and self-regulation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 29(3), 325-341. <https://doi.org/10.1177/15480518211068735>
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Yerdelen, S., & Sungur, S. (2019). Multilevel investigation of students' self-regulation processes in learning science: Classroom learning environment and teacher effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 89-110. DOI: [10.1007/s10763-018-9921-z](https://doi.org/10.1007/s10763-018-9921-z)