

اثربخشی آموزش خود شفقت ورزی بر روی رفاه ذهنی و خود ارزشمندی^۱ دانش آموزان دختر دارای اضطراب امتحان

Efficiency of self- compassion training on the Mental well- being and self- worth of female students with stress of exam

Somaye Saberian

M.A. of Clinical Psychology, Semnan Branch, Islamic
Azad University, Semnan, Iran
St.saberian@gmail.com

Seyed Mosa Tabatabaei (Corresponding author)

Seyed Mosa Tabatabaee, Department of Cognitive
Sciences, Faculty of Psychology and Educational
Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
s.mosatabatabaee@semnan.ac.ir

سیمیه صابریان

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان،
ایران st.saberian@gmail.com

سیدموسی طباطبایی (نویسنده مسئول)

عضو هیات علمی گروه علوم شناختی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،
دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

s.mosatabatabaee@semnan.ac.ir

Abstract

Aim: the purpose of this research is efficiency assessment of self- compassion training on the mental well- being and self- worth of female students have stress of exam. **Methods:** Statistical societies of this research are female students of semnan city. 34 students who had stress of exam enrolled in this research and divided into two groups randomly (case, control). **Tool:** the method of sampling was multi step cluster. As a pre- test, both groups filled mental well - being and self- worth questionnaires, after that the case group students participated in 8 sessions of self- compassion training classes (each class lasted 90 minutes). After passing self- compassion training class, post- test was performed (both questionnaires refilled again). **Results:** Results are described below: Post test results determined that there is a statistical relation between self- compassion training and mental well- being. (size effect: 0/537) or self- worth of students (size effect: 0/282). **Conclusion:** In the other hand, self- compassion is effective to reduce stress exam and improve mental well- being and self- worth of students.

Keywords: Self –compassion/mental well-being/self –worth/exam stress

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش شفقت ورزی بر خود ارزشمندی و رفاه ذهنی دانش آموزان دختر دارای اضطراب امتحان می‌باشد. **روش:** جامعه آماری را کلیه دانش آموزان دختر شهر سمنان تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۴ نفر از دانش آموزان که دارای اضطراب امتحان بودند، در دو گروه ۱۷ نفر به طور تصادفی گذاشته شدند. **ابزار:** به منظور جمع‌آوری داده‌ها در مرحله پس از آزمون پرسشنامه بهزیستی رفاه ذهنی و خود ارزشمندی استفاده شد. گروه آزمایش تحت آموزش شفقت ورزی طی ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفت و گروه کنترل، هیچ آموزشی داده نشد. در مرحله پس از آزمون، پرسشنامه‌های فوق روی هر دو گروه مجدداً اجرا شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مداخله شفقت ورزی بر مجموع رفاه ذهنی معنادار است و حجم اثر آن (۰/۵۳۷)، می‌باشد. همچنین مداخله شفقت ورزی بر خود ارزشمندی معنادار بوده است و حجم اثر آن ۰/۲۸۲ می‌باشد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان گفت که مداخله شفقت ورزی بر رفاه ذهنی و خود ارزشمندی مؤثر است.

کلید واژه‌ها: شفقت ورزی، خود ارزشمندی، رفاه ذهنی، اضطراب امتحان

مقدمه

یادگیری و ارزشیابی در تعلیم و تربیت تاریخچه‌ای طولانی دارد. از نظر تاریخی چینی‌ها حدود ۲۲۰۰ سال پیش‌تاز نتایج آزمون‌ها با شیوه ارزشیابی پایانی، برای انتخاب مسئولان اداری بودند. در ایران باستان نیز در عهد شاپور پادشاه ساسانی، در جندی شاپور جلساتی برای آزمون دانشجویان پزشکی بر پا می‌کرد و اعطای گواهینامه پزشکی موقوف به موفقیت دانشجویان در این امتحان بود (ابوالقاسمی، ۱۳۸۸، به نقل از مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۲).

امروزه مقاصد ارزشیابی‌های تعلیم و تربیت با گذشته تفاوت بسیاری دارد و برای اهداف گوناگون به طور چشمگیری تغییر یافته است. در روشهای سنتی آموزش و پرورش، امتحان به عملی گفته می‌شد که در پایان هر دوره آموزشی برای اندازه‌گیری میزان آموخته‌های دانش‌آموزان و مشخص کردن قبول شدگان به منظور ارتقای آنان به مرحله بالاتر انجام می‌گرفت. در اصطلاح جدید مفهوم امتحان و ارزشیابی یکی است. زیرا هر دو به اندازه‌گیری آموخته‌های دانش‌آموزان مربوط است. امتحان به مفهوم علمی، نوعی ارزشیابی است که براساس اصول معینی انجام می‌گیرد و در تعریف آن می‌توان گفت که تعیین میزان تغییرات حاصل در جنبه‌های خاصی از رفتار شاگردان در فواصل زمانی معین و به منظور نیل به هدف‌های آموزش و پرورش است (نادری، ۱۳۸۹، به نقل از مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۲). تجربه دلشوره، فراموشی گذرا، افزایش ضربان قلب، خیس شدن کف دست و وحشت از امتحان، پدیده‌ای رایج در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که تحت عنوان اضطراب امتحان شناخته می‌شود (سنا، لوو، لی، ۲۰۰۷). این اضطراب ریشه در رویکردهای شناختی و خودکنترلی دارد، چون افراد ناگزیر در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که با کنترلی بر آن ندارند یا کنترل ناکافی دارند و بایستی واکنش نشان دهند (اسپیلبرگر، سارسون، ۱۹۷۸). این وضعیت را اسپیلبرگر^۱ وضعیت صفت شخصیتی خاص^۲ می‌نامد (زاهری، ۲۰۱۲). با تجربه ترس و ناتوانی در غلبه بر مشکلات، انگیزه‌ها تضعیف و دید منفی نسبت به دوره تحصیلی شکل می‌دهد (نعمتی، ۲۰۱۲). از سوی دیگر کنترل صحیح عواطف احساسات مربوط به زمان امتحان به فراگیر کمک می‌کند قابلیت‌های واقعی خود را بروز دهد (ابراهیمی، ۲۰۱۴). امروزه زندگی ما تحت تأثیر نتایج عملکردی در آزمون‌ها قرار گرفته است و به گفته سارسون، محقق صاحب نام در حوزه اضطراب امتحان، در جامعه‌ای آزمون محور زندگی می‌کنیم؛ به طور طبیعی وقتی که آزمون دادن جزئی از زندگی ما شده باشد، نگران نتایج نیز خواهیم بود (سارسون، ۱۹۹۵، تریفونی، شهینی، ۲۰۱۱). ظرفیت یادگیرنده، دشواری آزمون و ترس از کسب نمرات بد از عوامل مؤثر بر نگرانی از امتحان می‌باشند. مهارت‌های مطالعه و یادگیری فراگیرانی که اضطراب بیش از حد را تجربه می‌کنند، چه در زمان مطالعه و چه در زمان آزمون پایین‌تر از حد توان و دانش واقعی آن‌ها خواهد بود (جینگ، ۲۰۰۷). آشنا نبودن با مهارت‌های امتحان دادن، تبلی و شیوه‌های ناکارآمد مطالعه از علل اضطراب امتحانی می‌باشند. اضطراب امتحان شامل شامل پاسخ‌های جسمی، شناختی و رفتاری است که در ارتباط با نگرانی از کسب نتایج منفی همراه با عملکرد ضعیف یا نامناسب در موقعیت‌های ارزیابی بوجود می‌آید (لاتس، پانتیک، ۲۰۱۰). اضطراب امتحان می‌تواند جنبه‌های مختلفی را درگیر سازد و نگرانی مربوط به تأثیر اضطراب بر جنبه‌های شناختی است که در افکار تضعیف‌کننده و نگرانی آزمون شونده در مراحل قبل، حین و بعد از آزمون، انعکاس یابد.

اضطراب امتحان شامل یک حالت هیجانی آمیخته با ترس و نگرانی درباره‌ی موقعیت‌هایی است که فرد با ارزیابی از عملکردش مواجه می‌شود، این موقعیت‌ها بیشتر در حوزه‌های تحصیلی است (براون، فورمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). برخی از این پژوهش‌ها تأیید

¹ Spieberger

² Personality trait Situation-specific

³ Brown & Forman

کرده‌اند که اضطراب امتحان با عملکرد پایین در تکالیف مدرسه رابطه دارد (جوان بخت و هادیان^۱، ۲۰۱۴). اضطراب امتحان به عنوان شکلی از اضطراب حالت یعنی اضطراب وابسته به موقعیت (اوربک، لیندسی و گری^۲، ۲۰۰۷)، سه عامل را در بر می‌گیرد: عامل شناختی (افکار)، مانند نگرانی و افکار نادرست در مورد امتحان، عامل رفتاری مانند بی توجهی یا عدم تمرکز نسبت به انجام تکلیف و عامل عاطفی - روانشناختی مانند واکنش‌های خودمختار روان‌شناختی و نشانه‌های جسمانی اضطراب (پوت وین و دانیل^۳، ۲۰۱۰).

یکی از متغیرهای که بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر گذار باشد و باعث کاهش اضطراب شود خود شفقت ورزی^۴ می‌تواند باشد. یکی از مفاهیم اصلی بوداییسم که در روانشناسی غربی کمتر شناخته شده اما در پژوهش‌هایی که به مفهوم خود و نگرش خود می‌پردازند بیشتر به چشم می‌خورد، مفهوم خود شفقت ورزی می‌تواند باشد (بایر، ۲۰۱۰، گیلبرت^۵، ۲۰۰۹). خود شفقت ورزی به معنای تجربه پذیری و تحت تأثیر قرار گرفتن از رنج دیگران، به گونه‌ای که فرد مشکلات و رنج‌های خود را قابل تحمل تر نماید تعریف شده است. همچنین این مفهوم به معنای صبور و مهربان بودن نسبت به دیگران و داشتن درک غیر قضاوت گرانه در رابطه با آنها است. علاوه بر این، دانستن این امر که تجارب و مشکلات زندگی فرد، جزئی از مسایلی است که سایر افراد نیز آن را تجربه می‌کنند (نفر^۶، ۲۰۰۳). خود شفقت ورزی با احساس دوست داشتن خود و نگرانی و مراقبت در مورد دیگران مرتبط است، اما به معنای خودمحوری یا ترجیح نیازهای خود به دیگران نیست (نفر، ۲۰۱۱). داشتن نگرش مشفقانه نسبت به خود که باعث متعادل شدن دیدگاه ذهنی فرد می‌گردد، ذهن آگاهی خوانده می‌شود (بیرنی، اسپکا و کارلسون^۷، ۲۰۱۰؛ ریگی و بیستریسکی^۸، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی به معنای داشتن نگرش غیر قضاوت گرانه و پذیرنده نسبت به خود است، به گونه‌ای که فرد افکار و احساسات خود را به گونه‌ای مشاهده می‌کند که نیازی به تغییر یا کنار گذاشتن آنها نباشد. برای اینکه افراد کاملاً خود شفقت ورزی را تجربه کنند، لازم است دیدگاه ذهن آگاهانه اتخاذ نمایند. به عبارتی آنها بایستی از تجربه احساسات دردناک اجتناب نکنند زیرا این امر برای شناخت احساسات خود به منظور داشتن احساس خود شفقت ورزی لازم است (جرمر^۹، ۲۰۰۹).

خودشفقت ورزی در بردارنده سه جزء اساسی است: ۱) داشتن مهربانی و درک صحیح نسبت به خود بدون داشتن دیدگاه قضاوتی و خود انتقادگر؛ ۲) داشتن این دیدگاه که تجارب فرد جزئی از تجارب همه انسان‌ها است. به عبارت دیگر، سایرین نیز چنین تجاربی را در زندگی خود دارند بدون داشتن احساس دور بودن و متمایز بودن از دیگران؛ ۳) تجارب و احساسات خود را به گونه‌ای متعادل نگریسته بدون اینکه آنها را بزرگ نمایی کند. این جنبه‌های خود شفقت ورزی با یکدیگر متفاوت بوده و به طور متفاوتی تجربه می‌شوند، اما به نظر می‌رسد که به گونه‌ای مکمل و در برگیرنده یکدیگر نیز هستند. برای مثال، حالت پذیرا و باز بودن ذهن آگاهی باعث کاهش قضاوت در مورد خود می‌شود (نفر، ۲۰۱۱). با وجود اینکه داشتن احساس خود شفقت ورزی، با این امر که فرد به طور خشن و قضاوتی با خود رفتار کند در تناقض است، اما جزء ذهن آگاهانه این مؤلفه شامل این است که فرد به جای نادیده انگاشتن نواقص خود، آنها را به وضوح مشاهده کند (پاولی و مکفرسون، ۲۰۱۰). علاوه بر این، فردی که به درستی به خود شفقت بورزد از سلامتی و بهزیستی روانی بیشتری برخوردار است. این امر به این معنا است که فرد با ملایمت خود را برای تغییرات زندگی ترغیب

¹ Javanbakht & Hadian

² Orbach, Lindsay., & Grey

³ Putwin & Daniels

⁴ self-compassion

⁵ Baer, & Gilbert,

⁶ Neff

⁷ Birnie & Speca. & Carlson

⁸ Rappay & Bystrisky,

⁹ Germer

نموده و الگوهای رفتاری مضر و نامطلوب خود را اصلاح می‌کند. بنابراین، خود شفقت ورزی می‌تواند از راه‌های مختلف به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان ۴ در نظر گرفته شود که در آن از تجربه هیجان‌های آزاردهنده و نامطلوب جلوگیری نمی‌شود، بلکه تلاش می‌شود تا احساسات به صورتی مهربانانه مورد پذیرش واقع شوند. بنابراین احساسات منفی به احساسات مثبت تغییر می‌کنند و فرد راه‌های جدیدی برای مقابله پیدا می‌کند (نف، ۲۰۰۸). بر این اساس، خود شفقت ورزی یکی از جنبه‌های هوش هیجانی است که دربردارنده توانایی برای ثبت هیجان‌ها و استفاده از اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال است (لوتس، اسلگتر، دان و دیویدسون، ۲۰۰۸).

یکی از متغیرهایی که در سلامت روانی افراد می‌تواند تاثیرگذار باشد خود ارزشمندی است، که با آموزش شفقت ورزی می‌توان باعث افزایش آن شود. خود ارزشمندی یکی از نتایج ناشی از بررسی و تحلیل تعامل بین ذهن، خود و شخصیت می‌باشد دیمیترو، ۲۰۰۳، به نقل از محمد علی زکی، ۱۳۹۱). خود ارزشمندی بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می‌یابند که موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت یا شکست آنها فراهم می‌کنند. با توجه به تجارب موجود در زندگی، هر آنقدر مردم قدر و منزلت و ارزش و بها خود بهتر بدانند، به همان نسبت اعتماد به خویشتن آنها افزوده شده و در نهایت عزت نفس بالایی برخوردار خواهند بود. قدردانی از خود و بها دادن به خویشتن از مصادیق مهم نظیه خود ارزشمندی است که موجب شکل‌گیری عزت نفس می‌شود. خود ارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می‌شود که در عزت نفس خود را نمایان می‌کند (کروکرو ولف ۲۰۰۱، کرور، لاهتانن، کوپر و بوورثی، ۲۰۰۳). خود ارزشمندی موجب ارتقاء سلامت عمومی، خود تنظیمی، منبع انگیزشی، کاهش افسردگی و اصلاح رفتار اجتماعی، چگونگی درست و مناسب مواجهه با حوادث و وقایع روزمره زندگی بوده که در سطوح مختلف زندگی فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی اثرات خود را نمایان می‌کند (سامرز، ۲۰۰۴). خود ارزشمندی شامل هفت مؤلفه، حمایت خانواده، عشق خدایی، تقوی و پرهیزکاری، حس رقابت جویی، احساس مثبت به جنبه‌های جسمانی، فیزیکی و ظاهری، شایستگی علمی آموزشی و تجربه موافقت نسبت به دیگران می‌باشد. سه مؤلفه نخست معرف جنبه‌های درونی خود ارزشمندی و چهار مؤلفه نهایی بیانگر جنبه‌های بیرونی خود ارزشمندی می‌باشد (کروکر، لاهتانن، کوپر و بوورثی، ۲۰۰۳). برخی تحقیقات نیز به موضوع خود ارزشمندی در سطح خانواده پرداخته‌اند. بررسی و تبیین چگونگی ارتباط بین خود ارزشمندی و سبک‌های دلبستگی (پارک، کروکرومایکلسون، ۲۰۰۴، چنگ و همکاران، ۲۰۰۸، لئو، ۲۰۰۸، هیو و همکاران، ۲۰۰۸) بخشی از این تحقیقات است. روابط معناداری بین خود ارزشمندی، رضایت از زندگی و شاخص‌های کیفیت کارکرد خانواده وجود دارد. خود ارزشمندی در کیفیت کارکرد خانواده تأثیر داشته و در نهایت موجب افزایش از زندگی می‌شود (رابوتنگ سارچ و همکاران، ۲۰۰۹). یکی از متغیرهایی که بر روی اضطراب امتحان دانش‌آموزان تاثیرگذار باشد، رفاه ذهنی است. رفاه از مباحث مهم اخیر در نیمه دوم قرن بیستم بوده است. رفاه ذهنی که در حوزه روانشناسی و جامعه‌شناسی قابل مطالعه است، به معنی چگونگی ارزیابی مردم از زندگی خودشان است. این ارزیابی ممکن است شناختی اولیه باشد یا اینکه شامل تجارب هیجانی رضایت بخش یا نارضایتی‌ها باشد. به هر حال امر مسلم این است که سطوح رفاه در میان افراد مختلف متفاوت است. پس رفاه ذهنی از نظر اصطلاحی همانند چتری است برای ارزیابی‌های مختلف که افراد در زندگی‌شان ملاحظه می‌کنند، حوادثی که با آنها شاد می‌شوند، جسم‌ها و ذهن‌هایشان و شرایطی که در آن زندگی می‌کنند. اگرچه رفاه تا اندازه‌ای که آنها درون تجربه فرد رخ می‌دهند ذهنی است، مظاهر آن به صورت عینی در رفتار غیر شفاهی، کنش‌ها، بیولوژی، تمایلات و حافظه مشاهده می‌شود. بر این اساس پرسشی که اینجا قابل تأمل است این است که چه شاخص‌هایی را می‌توان برای رفاه ذهنی متصور شد؟ برای به دست آوردن رفاه ذهنی، محققان معمولاً بر

پرسش‌های خوداظهاری مربوط به شادی یا رضایت زندگی و ... تکیه می‌کنند. بر این اساس پرسش‌هایی درباره شادی، رضایت از حوزه‌های مختلف زندگی، کفایت خود اظهاریها از حوزه‌های زندگی، فراوانی احساسات بد و خوب و ... عموماً در پیمایشها قرار می‌گیرند و به عنوان شاخص‌های رفاه ذهنی استفاده می‌شود (مللی و برادران، ۱۳۹۴). این مقوله نشان دهنده توجه به شأن و انسانیت و هم بستگی اجتماعی افراد در جامعه است که برای دستیابی فرد و گروه به حد مقبولی از زندگی و تندرستی و ... به کار می‌رود. این مفهوم، در دو بعد عینی و ذهنی تعریف می‌شود. در گذشته بیشتر بر بعد عینی این مفهوم تأکید می‌شده است؛ ولی از آنجاکه ابعاد عینی مثل داشتن شغل و درآمد و ...، به تنهایی تأمین کننده رفاه افراد نیست (هیدی^۱ و دیگران، ۲۰۰۷)، توجه به رفاه ذهنی از قبیل امنیت، رضایت شغلی، احساس آرامش و ... به علت تأثیر مستقیم آن بر کیفیت زندگی^۲ انسان اهمیت ویژه‌ای یافته است (الکساندروا^۳، ۲۰۰۵). از این رو، مطالعات آینده نیز بر درک بهتر عواملی متکی خواهد بود که بر رفاه ذهنی انسان تأثیر گذار است. بر همین اساس، تأمین رفاه ذهنی و ارتقای آن در جامعه، از وظایف مهمی است که سازمان بهداشت جهانی آن را بر عهده همه دولت‌ها گذاشته است و به دلیل اهمیت این موضوع، سال ۲۰۰۱ را سال بهداشت روان نامید تا بیش از پیش بر اهمیت آن تأکید کرده و توجه همگان را به آن جلب کند. با توجه به اهمیت یادگیری و آموزش دانش‌آموزان، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش خود شفقت ورزی بر روی خود ارزشمندی و رفاه ذهنی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان تأثیر گذار است؟

روش

روش مورد استفاده در این پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر شهرستان سمنان بوده که دارای اضطراب امتحان می‌باشند. برای گردآوری داده‌ها پس از انجام پرسشنامه اضطراب امتحان و تعیین گروه نمونه، آزمودنی‌ها به طریق تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که تعداد ۳۴ نفر از دانش‌آموزانی که براساس نمره، دارای اضطراب امتحان بودند، بعنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و بصورت تصادفی در دو گروه ۱۷ نفره گواه و آزمایش جایگزین شدند. در مرحله بعد به گروه آزمایش مداخله آموزش شفقت ورزی در طی ۸ جلسه و هر هفته یک جلسه به مدت ۹۰ دقیقه آموزش داده شد، و در مرحله بعد پس از آزمون گرفته شد. نهایتاً پس از پایان آموزش‌ها، از هر دو گروه آزمایش و گواه، مجدداً پس از آزمون گرفته شد و داده‌های بدست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS-22 در سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار

الف - پرسشنامه خودارزشمندی: پرسشنامه وابستگی‌های ارزش خود روزنبرک ۱۰ ماده دارد و پاسخ‌ها به آن از ۰ (عمدتاً نادرست)، تا ۴ (عمدتاً درست)، رده بندی می‌شود. این پرسشنامه، مقیاس پرکاربردی برای ارزیابی ارزش خود است که دارای پایایی و روایی خوبی بوده و پژوهش‌های قبلی پایایی مناسب آن را در جامعه ایرانی نشان داده‌اند (قربانی و همکاران، ۲۰۰۹). روزنبرگ (۱۹۶۵)، رابطه بین عزت نفس فردی و جمعی را در یک نمونه ۸۲ نفری از دانش‌آموزان با $r = .۳۴$ ، $p > .۰۱$ به دست آورد. ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان دختر انجام گرفته بود، $r = .۰۹۳$ بدست آمد و در بررسی پایایی بازآزمایی آزمون^۴ $r = .۸۵$

^۱ Headey

^۲ quality of life

^۳ Alexandrova

4. test-retest

بود (روزنبرگ، ۱۹۶۵؛ شاینا، آنیتا و برونو^۱، ۲۰۰۴؛ اومن^۲، ۲۰۰۷). رجیبی و بهلول (۱۳۸۶)، در یک بررسی مقطعی ۱۲۹ دانشجو که به روش تصادفی ساده از بین کلیه دانشجویان سال اول ساکن در خوابگاه‌های دانشجویی دانشگاه شهید چمران برگزیده شدند با استفاده از مقیاس عزت نفس روزنبرگ، مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج ضرایب همسانی درونی ماده در کل نمونه دانشجویی ۰/۸۴، در دانشجویان پسر ۰/۸۷، و در دانشجویان دختر ۰/۸۰، به دست آورد. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمره کل ماده‌ها از ۰/۵۶ تا ۰/۷۲، متغیر و همگی در سطح $p < ۰/۰۰۱$ ، معنادار بود. تحلیل عاملی با استفاده از عامل یابی محور اصلی (چرخش پروماکس) در مقیاس فوق دو عامل (صلاحیت و شایستگی شخصی و رضامندی از خود) که ۰/۵۳/۸۳، واریانس مقیاس را تبیین نمود، به دست داد. با توجه به پایایی و روایی مقیاس فوق، می‌توان از آن برای فعالیت‌های بالینی و پژوهشی استفاده کرد.

ب- پرسشنامه رفاه ذهنی MWS: پرسشنامه رفاه ذهنی، مقیاس بهزیستی روانشناختی (PWB) در سال ۱۹۸۹ توسط کارول ریف در دانشگاه ویسکانسین ساخته شده است. او برای به حداکثر رساندن هماهنگی و تناسب کامل بین ابزار اندازه‌گیری و مدل نظری خود سنجه جدیدی تدوین کرد. هدف پرسشنامه فوق عملیاتی کردن شش عامل استخراج شده از تئوری‌های پیشین می‌باشد که در مدل بهزیستی روانشناختی ریف جای گرفته است. این آزمون دارای هشتاد و چهار سؤال و شش عامل پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی و رشد شخصی است. برای بررسی روایی ابزار و سنجش رابطه آن با سنجه‌هایی که صفات شخصیتی را می‌سنجیدند و در ضمن شاخص‌های بهزیستی روانشناختی نیز به شمار می‌روند، از مقیاس تعادل عاطفی ۳ برادبورن (۱۹۶۹) به نقل از ریف (۱۹۸۹)، مقیاس رضایت زندگی نیوگارتن (۱۹۶۱) به نقل از ریف (۱۹۸۹)، حرمت خود ۶ روزنبرگ (۱۹۶۵) به نقل از ریف (۱۹۸۹)، مقیاس روحیه ۸ لوتون (۱۹۷۵) به نقل از ریف (۱۹۸۹)، آزمون منبع کنترل ۱۰ لونسون (۱۹۷۴) به نقل از ریف (۱۹۸۹) و افسردگی زونگ (۱۹۶۵) به نقل از ریف (۱۹۸۹) استفاده شد. نتایج همبستگی آزمون ریف با هر یک از مقیاس‌های فوق قابل قبول بود. بنابراین ابزار نامبرده روا محسوب شد (ریف، ۱۹۸۹). پایایی مقیاس بهزیستی روانشناختی در پژوهش‌های متفاوت بررسی گردیده‌اند. ریف (۱۹۸۹) آلفای کرونباخ هر یک از مؤلفه‌ها را محاسبه کرد که این نتایج بدست آمد: پذیرش خود (۰/۹۳)، ارتباط مثبت با دیگران (۰/۹۱)، خودمختاری (۰/۸۶)، تسلط بر محیط (۰/۹۰)، هدفمندی در زندگی (۰/۹۰) و رشد شخصی (۰/۸۷). لندفورس و همکاران (۲۰۰۶) دامنه ضریب ثبات درونی را برای ابعاد مختلف مقیاس ریف را بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۰ گزارش نمودند. فقط ضریب مؤلفه هدفمندی زندگی ۰/۲۴ بود. لیاقت (۱۳۸۵) پایایی آزمون را در نمونه ایرانی با استفاده از آلفای کرونباخ برآورد نمود که ضریب بدست آمده برای خودمختاری (۰/۳۵)، تسلط بر محیط (۰/۶۷)، رشد شخصی (۰/۵۱)، ارتباط مثبت با دیگران (۰/۶۷)، هدفمندی در زندگی (۰/۶۱)، پذیرش خود (۰/۶۲) و نمره کلی (۰/۸۸) بود.

1. Shayna, Anita & Bruno
2. Aumen
- 3 - Affect Balance Scale
- 4 - Bradburn
- 5 - Neugarten
- 6 - self-esteem
- 7 - Rosenberg
- 8 - morale
- 9 - Lawton
- 10 - locus of control
- 11 - Levenson
- 12 - Zung

روش اجرا

برای گردآوری داده‌ها پس از انجام پرسشنامه اضطراب امتحان و تعیین گروه نمونه، و جدا سازی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان و قرار دادن تصادفی آنها در دو گروه آزمایش و گروه کنترل، پیش‌آزمون گرفته شد و در مرحله بعد به گروه آزمایش مداخله آموزش شفقت ورزی در طی ۸ جلسه و هر هفته یک جلسه به مدت ۹۰ دقیقه آموزش داده شد، و در مرحله بعد پس از آزمون گرفته شد.

جدول (۱) خلاصه مداخلات و شرح مختصر آموزش

| | |
|---------------------------|--|
| جلسه اول | برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد تعهد درمانی به منظور ادامه جلسات، مرور ساختار هر جلسه، معرفی دانش‌آموزان به هم و همچنین معرفی آموزش دهنده، آموزش روانی و تجسم سازی ذهنی به منظور کنترل استرس اولیه در هنگام مواجهه با فشار آموزش مختصر در مورد خود شفقت ورزی و چگونگی تأثیر آن بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در اول جلسه مرور جلسه قبل. |
| جلسه دوم | توضیح درباره ماهیت اضطراب و راه‌های کنترل و درمان آن. توضیح در مورد ماهیت اضطراب امتحان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی. آموزش راهبرد مقابله با استرس به منظور کاهش اضطراب. دانش‌آموزان خاطراتی از شرایطی اضطرابی خود بیان کردند. آموزش همدلی. ارائه تکالیف. |
| جلسه سوم | مرور جلسات قبل و تکنیک‌ها و انجام تمرین و تکالیف خانه. آموزش آرام سازی. آموزش آگاهی از رابطه بین خلق، افکار، احساسات و وقایع. تعریف همدلی، ارائه تکالیف خانگی. |
| جلسه چهارم | مرور جلسه‌های قبل و تمرین‌ها. تمرین و ایفای نقش نسبت به یادگیری‌های جلسات قبل. آموزش بخشش. آموزش همدلی و آموزش ارتباط مؤثر. تمرین و تکالیف خانگی. مرور جلسات قبل و تمرین ایفای نقش. |
| جلسه پنجم | آموزش بخشایش. آموزش نسبت به اینکه برای همدردی و همدلی به چیزهایی نیاز داریم و چرا باید انجام بدهیم؟ آموزش نسبت به اینکه خطاهای تفسیری چیست؟ و انسانیت زدایی یعنی چی؟ انجام تمرین این آموزش‌ها. آموزش در مورد پذیرش بدون قضاوت و شناسایی افکار خود آینه منفی. مرور جلسات قبل و تمرین‌ها. |
| جلسه ششم | آموزش پذیرش مسائل. آموزش رشد احساسات خوش ارزشمند. آموزش در مورد تحریف‌های شناختی، پیامدها و روش‌های مقابله با آنها. تمرین و بیان خاطرات خطاهای تفسیری توسط دانش‌آموزان. مرور جلسات قبل، آموزش مسئولیت‌پذیری و نقش آن در خود و دیگران. |
| جلسه هفتم | شناسایی و کنترل نیازها، امیال و عوامل زیر بنایی هیجانها، تسهیل در بیان و توصیف احساس، نیازها و آرزوها: در این مرحله از طریق گفتگو درد و خشم و ناراحتی را بیان کنند. مرور جلسات قبل، آموزش مهارت ارتباط مؤثر (کلامی و غیر کلامی). |
| جلسه هشتم | دانش‌آموزان همراه با توجه، تفکر و رفتار دلسوزانه برای ایجاد احترام در مورد حمله به خود صحبت کنند و نحوه ایجاد تصاویر دلسوزانه. تجسم سازی ذهنی با ایجاد مراقبه‌های لازم. خلاصه جلسات قبل و همچنین دانش‌آموزان تمرین‌ها. احساسات و تجربیات خود را از جلسات بیان کنند خلاصه توسط آموزش دهنده و ارزیابی نهایی در مورد آموزش‌ها. |
| جلسات پیگیری بعد از درمان | به صورت تشکیل گروه فضای مجازی برای دانش‌آموزان گروه آزمایش و پاسخ به سؤالات و مشکلات آنها |

یافته‌ها

با توجه به اینکه رفاه ذهنی بیش از یک خرده مقیاس دارد و همچنین نمره اضطراب امتحان تمامی آزمودنی‌ها قبل از مداخله سنجیده شده بود، از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره به شرح زیر استفاده شده است.

جدول (۲) آماره چند متغیره برای مقایسه دو گروه در خرده مقیاس‌های رفاه ذهنی

| اثر | مقدار | F | فرضیه درجه آزادی | خطا درجه آزادی | Sig. | حجم اثر | توان |
|-------------|-------|--------------------|------------------|----------------|-------|---------|-------|
| گروه هتلینگ | ۱/۱۵۹ | 5.021 ^b | ۶/۰۰۰ | ۲۶/۰۰ | ۰/۰۰۲ | ۰/۵۳۷ | ۰/۹۷۳ |

بر اساس جدول یک، اثر هتلینگ معنادار است، یعنی مداخله شفقت ورزی بر مجموع رفاه ذهنی معنادار است و حجم اثر آن (۰/۵۳۷) در حد متوسط به بالاست. برای اینکه مشخص شود این مداخله بر کدام خرده مقیاس‌ها معنادار است، جدول تحلیل کواریانس چند متغیره (اثرات بین آزمودنی) به شرح زیر است:

جدول ۳) تحلیل کواریانس چند متغیره برای مقایسه دو گروه در خرده مقیاس‌های رفاه ذهنی

| منبع | متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | SIG. | حجم اثر | توان | |
|------------------|--------------------------|-----------------------|------------|-----------------|----------|--------|---------|-------|------|
| مدل اصلاح شده | ارتباط مثبت | 980.856 ^a | ۲ | 490.428 | 7.369 | .002 | .322 | .916 | |
| | خود مختاری | 1434.569 ^b | ۲ | 717.285 | 13.181 | .000 | .460 | .995 | |
| | تسلط بر محیط | 800.417 ^c | ۲ | 400.208 | 7.504 | .002 | .326 | .920 | |
| | رشد شخصی | 262.654 ^d | ۲ | 131.327 | 2.811 | .076 | .154 | .512 | |
| | هدفمندی در زندگی | 436.979 ^e | ۲ | 218.489 | 3.656 | .038 | .191 | .630 | |
| | پذیرش خود | 403.786 ^f | ۲ | 201.893 | 7.328 | .002 | .321 | .914 | |
| | متغیر کمکی (نمره اضطراب) | ارتباط مثبت | 420.738 | ۱ | 420.738 | 6.322 | .017 | .169 | .683 |
| | | خود مختاری | 3.654 | ۱ | 3.654 | .067 | .797 | .002 | .057 |
| | | تسلط بر محیط | 166.327 | ۱ | 166.327 | 3.119 | .087 | .091 | .402 |
| | | رشد شخصی | 7.888 | ۱ | 7.888 | .169 | .684 | .005 | .068 |
| هدفمندی در زندگی | | 234.995 | ۱ | 234.995 | 3.932 | .056 | .113 | .485 | |
| پذیرش خود | | 48.809 | ۱ | 48.809 | 1.772 | .193 | .054 | .252 | |
| گروه | | ارتباط مثبت | 484.884 | ۱ | 484.884 | 7.286 | .011 | .190 | .744 |
| | | خود مختاری | 1433.566 | ۱ | 1433.566 | 26.343 | .000 | .459 | .999 |
| | | تسلط بر محیط | 581.547 | ۱ | 581.547 | 10.905 | .002 | .260 | .892 |
| | | رشد شخصی | 246.435 | ۱ | 246.435 | 5.275 | .029 | .145 | .605 |
| | هدفمندی در زندگی | 168.784 | ۱ | 168.784 | 2.824 | .103 | .083 | .370 | |
| | پذیرش خود | ۳۳۲/۹۹۲ | ۱ | ۳۳۲/۹۹ | ۱۲/۰۸ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۸۱ | ۰/۹۲۰ | |
| | خطا | ارتباط مثبت | ۲۰۶۳/۰۲۶ | ۳۱ | ۶۶/۵۴ | | | | |
| | | خود مختاری | ۱۶۸۶/۹۹۶ | ۳۱ | ۵۴/۴۱ | | | | |
| | | تسلط بر محیط | ۱۶۵۳/۲۱۰ | ۳۱ | ۵۳/۳۲ | | | | |
| | | رشد شخصی | ۱۴۴۸/۲۶۲ | ۳۱ | ۴۶/۷۱ | | | | |
| هدفمندی در زندگی | | ۱۸۵۲/۷۵۵ | ۳۱ | ۵۹/۷۶ | | | | | |
| پذیرش خود | | ۸۵۴/۰۲۹ | ۳۱ | ۲۷/۵۴ | | | | | |
| جمع | | ارتباط مثبت | ۱۰۹۸۹۲/۰۰ | ۳۴ | | | | | |
| | | خود مختاری | ۹۲۹۰۴/۰۰۷ | ۳۴ | | | | | |
| | | تسلط بر محیط | ۱۰۹۵۲۹/۴۶۵ | ۳۴ | | | | | |
| | | رشد شخصی | ۱۲۸۷۹۵/۲۹۷ | ۳۴ | | | | | |
| | هدفمندی در زندگی | ۱۲۲۴۰۴/۸۹۷ | ۳۴ | | | | | | |
| | پذیرش خود | ۹۴۳۶۸/۵۸۴ | ۳۴ | | | | | | |
| | جمع اصلاح شده | ارتباط مثبت | ۳۰۴۳/۸۸۲ | ۳۳ | | | | | |
| | | خود مختاری | ۳۱۲۱/۵۶۵ | ۳۳ | | | | | |
| | | تسلط بر محیط | ۲۴۵۳/۶۲ | ۳۳ | | | | | |
| | | رشد شخصی | ۱۷۱۰/۹۱ | ۳۳ | | | | | |
| هدفمندی در زندگی | | ۲۲۸۹/۷۳ | ۳۳ | | | | | | |
| پذیرش خود | | ۱۲۵۷/۸۱ | ۳۳ | | | | | | |

نتیجه: مداخله شفقت ورزی بر خرده مقیاس هدفمندی در زندگی معنا دار نبوده است. حجم اثر ارتباط مثبت ۰/۱۹۰، خودمختاری ۰/۴۵۹، تسلط بر محیط ۰/۲۶۰، رشد شخصی ۰/۱۴۵ و پذیرش خود ۰/۲۸۱ می‌باشد.

با توجه به اینکه خودارزشمندی یک مقیاس دارد و همچنین نمره اضطراب امتحان آزمودنی قبل از مداخله سنجیده شده بود، از آزمون تحلیل کواریانس به شرح زیر استفاده شده است.

جدول ۴) تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه در مقیاس خودارزشمندی

| منبع | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F | SIG. | حجم اثر |
|------------------------------------|---------------|------------|-----------------|--------|-------|---------|
| مدل اصلاح شده | ۳۴۲/۵۸۱ | ۲ | ۱۷۱/۲۹۱ | ۷/۰۳ | ۰/۰۰۳ | ۰/۳۱۲ |
| متغیر کمکی (پیش آزمون خودارزشمندی) | ۳۶/۵۸۱ | ۱ | ۳۶/۵۸۱ | ۱/۵۰۲ | ۰/۲۳۰ | ۰/۰۴۶ |
| گروه | ۲۹۶/۷۰۸ | ۱ | ۲۹۶/۷۰۸ | ۱۲/۱۸۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۸۲ |
| خطا | ۷۵۴/۹۴۸ | ۳۱ | ۲۴/۳۵۳ | | | |
| جمع | ۴۷۳۴۸/۰۰۰ | ۳۴ | | | | |
| جمع اصلاح شده | ۱۰۹۷/۵۲۹ | ۳۳ | | | | |

نتیجه: مداخله شفقت ورزی بر خودارزشمندی معنا دار بوده است و حجم اثر آن ۰/۲۸۲ می باشد.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که، مداخله شفقت بر روی رفاه ذهنی تأثیر گذار است. نتایج نشان داد که مداخله شفقت ورزی بر مجموع رفاه ذهنی معنا دار است و حجم اثر آن (۰/۵۳۷) در حد متوسط به بالاست. اضطراب وجه جدایی ناپذیر زندگی انسان است. اما همین حالت روانی می تواند تیغ دولبه سازش یافتگی یا سازش نایافتگی آدمی تلقی شود. با آن که بدون اضطراب نمی توان زندگی انسان را تصور کرد، اما در مورد وجه منفی آن نیز تلاش های زیادی برای درمان صورت می گیرد و زمان و هزینه های زیادی برای افراد به دنبال دارد. امتحان هایی که توسط نظام آموزشی برگزار می شود، نقش مهمی در تصمیم گیری برای ارزیابی پیشرفت دانش آموزان و عملکرد تحصیلی آنها دارد. هنگامی که در موقعیتی مانند ارزیابی عملکرد دانش آموزان قرار می گیریم شاهد جلوه خاصی از اضطراب با نام اضطراب امتحان هستیم که دانش پژوهان را در برابر چالش آموزشی قرار می دهد. اضطراب امتحان، به عنوان یک حالت و وضعیت تنش و هراس تعریف شده است که با افرار نگران کننده و فعالیت سیستم عصبی خودمختار همراه است و در ایجاد اختلال های روانشناختی در دانش آموزان، نقش مهمی ایفا می کند. در بسیاری از موارد دانش آموزان با آمادگی و مطالعه کافی و در نظر گرفتن همه اصول در امتحان شرکت می کنند، اما افری آر منفی مرتبط با امتحان باعث می شود تا نتیجه امتحان مطلوب نباشد. اضطراب امتحان، یکی از اضطراب های موقعیتی است که در تمام طبقات اجتماعی - اقتصادی دیده می شود و با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه تنگاتنگ دارد و می تواند تأثیرات منفی بر توانایی های تحصیلی بسیاری از افرادی بگذارد که از آن رنج می برند. در تبیین این نتایج می توان گفت که افرادی که خود شفقت ورز هستند سلامت روانی بیشتری را نسبت به افرادی که خود شفقت ورزی کمتری دارند تجربه می کنند. زیرا تجربه درد و شکست از طریق خود محکوم سازی (لی، ۲۰۱۳)، احساس انزوا (وندام، شپارد، فورسیت و ارلیوین، ۲۰۱۱، بزرگنمایی افکار و احساسات (رایس، ۲۰۱۰) تقویت می شود. همچنین داشتن احساس خود شفقت ورزی دلالت بر این دارد که فرد تلاش می کند که از تجربه درد جلوگیری نماید. این امر منجر به بروز سبک های مقابله فعال در جهت ارتقا و حفظ سلامت روانی می شود. افراد خود شفقت ورز درد و نقص کمتری را نسبت به سایرین تجربه می کنند و دیدگاه حمایت گرانه نسبت به خود دارند که باعث کمتر شدن احساس افسردگی و اضطراب و افزایش رضایت آنها از زندگی می شود (آلیک و سدیکیدز، ۲۰۰۹). فردی که خود شفقت ورز است در قدم اول تلاش می کند تا خود را از تجربه رنج محافظت کند. بنابراین، خود شفقت ورزی باعث بروز رفتارهای سازش یافته در جهت حفظ و ارتقای سلامت روانی می شود. پس با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که آموزش شفقت ورزی منتهی به رفاه ذهنی می شود و سلامت روانی بهتری به همراه دارد. پس دانش آموزانی که از رفاه ذهنی بهتری برخوردار باشند، داری اضطراب امتحان کمتری خواهند بود.

همچنین طبق تعریف راسل (۲۰۰۸)، که معتقد است رفاه ذهنی به دریافت‌های شخص از خود و بینش ذهنی از تجربه زندگی اش اشاره دارد. رفاه ذهنی، ارزیابی‌های احساسی و شناختی از زندگی افراد را دربرمی‌گیرد و حالت پیشرفته خوشایند روان‌شناختی را ارائه می‌کند (مراد برادران، حسین پور، ۱۳۹۱). دینر (۲۰۰۵) معتقد است رفاه ذهنی به انواع ارزیابی‌های افراد از زندگی‌شان اعم از مثبت و منفی اطلاق می‌شود، می‌توان این نتیجه روگرفت که برداشت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان بر اضطراب امتحان آنها تاثیرگذار باشد. پس با توجه به آموزش شفقت به خود که مبنای آن احترام به خود و دوری از سرزنش کردن و خودانتقاد گری است، می‌توان نگرش‌ها و ارزیابی‌های دانش‌آموزان را اصلاح کرد که این امر منتهی به کاهش اضطراب امتحان شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که، مداخله شفقت بر روی خود ارزشمندی تأثیر گذار است. نتایج نشان داد که مداخله شفقت ورزی بر خودارزشمندی معنا دار بوده است و حجم اثر آن ۰٫۲۸۲ می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که مطابق با نظریه وابستگی‌های ارزش خود و نظریه خودکارآمدی، موفق عمل کردن فرد در حیطه وابستگی حرمت خود، با افزایش حرمت خود و احساس خودکارآمدی نسبت به چالش پشت سر گذاشته همراه است. به عبارت دیگر، فردی که حرمتش وابسته به شایستگی تحصیلی است، زمانی که بتواند به لحاظ تحصیلی موفق شود، نه تنها تاییدات و تحسین‌های دیگران را کسب خواهد کرد؛ بلکه ارزش و اعتباری که برای خود قائل است نیز افزایش خواهد یافت. همچنین، وی نسبت به چالشی که آن را با موفقیت پشت سر گذاشته نیز احساس خودکارآمدی کرده و اضطراب کمتری را در مواجهه دوباره با این قبیل چالش‌های تحصیلی از خود نشان خواهد داد.

خود ارزشمندی موجبات افزایش سلامت عمومی و احساس خوشبختی در بین دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. خود ارزشمندی رابطه معنا داری با انگیزش پیشرفت و همچنین موفقیت تحصیلی دارد (نایوا^۱ و همکاران، ۲۰۰۸، نایوا و کروکر، ۲۰۰۸، کروکر و نایوا، ۲۰۰۸). کارکرد مناسب مدرسه یکی از عوامل مؤثر در عزت نفس و همچنین خود ارزشمندی دانش‌آموزان در طی دوره نوجوانی است. عزت نفس مثبتی بر خود ارزشمندی علمی موجب افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود. خود ارزشمندی منبعی مهم برای انگیزش محسوب می‌شود (کروکر و کنایت^۲، ۲۰۰۵).

انگیزش پیشرفت تحصیلی، یا انگیزش درونی، یک نوع وضعیت روانشناختی است که از طریق خود مختاری افراد کسب می‌شود. به همین دلیل، ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی، و عوامل اجتماعی و مدرسه‌ای و حتی خودکارآمدی و عزت نفس نیز به این سازه مرتبط هستند. یادگیرندگان با انگیزش پیشرفت بالاتر، تکالیف و وظایف تحصیلی خود را ارزشمند تلقی می‌کنند و به همین دلیل بیشتر توجه و دقت کرده و با استفاده از راهبردهای شناختی و فرا شناختی به امور تحصیلی خود اقدام می‌کنند، که این امر خود به پیشرفت تحصیلی بیشتری منجر می‌شود.

منابع

- ملکی امیر، برادران مراد (۱۳۹۴)، تحلیل وضعیت رفاه ذهنی در نظام‌های رفاهی با تأکید بر ایران، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال پانزدهم، شماره ۵۸، ص ۷-۳۶
- مؤمنی مریم، رضایی فاطمه، گرجی یوسف (۱۳۹۲) اثربخشی مشاوره فراشناختی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی سال چهاردهم، شماره ۴، پیاپی ۵۴، ص ۱۰۱-۱۰۷

¹ Niiya

² Knight

- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior modification*, 35(1), 31-53.
- Baer, R. A. (2010). Self-compassion as a mechanism of change in mindfulness-and acceptance-based treatments. Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change, 135-153.
- Birmie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 701-712.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review*, 108(3), 593. Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 894.
- Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2014). On the association (s) between test anxiety and emotional intelligence, considering demographic information; A case of Iranian EFL University students. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(7), 147-157.
- Headey, B., Muffels, R., & Wooden, M. (2008). Money does not buy happiness: Or does it? A reassessment based on the combined effects of wealth, income and consumption. *Social Indicators Research*, 87(1), 65-82.
- Javanbakht, N., & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783.
- Jing, H. (2007). Analysis on the relationship among test anxiety, self-concept and academic competency. *US-China Foreign Language*, 5(1), 48-51.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 15(3), 199-208.
- Germer, C. (2009). *The mindfulness path to self-compassion*. New York: Guilford (traducción castellana de Paidós, 2011). ste libro resulta un buen antídoto y refutación frente a la poderosa tendencia cerebro-céntrica que invade la psicología, pero también campos.
- Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 863-866.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2008). Self-compassion and other-focused responding. In annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Albuquerque, NM.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- Nemati, A. (2012). On the dimensions of test anxiety and foreign language learners. *International Journal of English and Literature*, 3(4), 97-102.
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45(3), 483-496.
- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 163-169.
- Pauley, G., & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(2), 129-143.
- Rapgay, L., & Bystrisky, A. (2009). Classical mindfulness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 148-162.
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 40(4), 360-376.
- Sarason, I. G. (1978). *The Test Anxiety Scale: Concept and research* In CD Spielberger & IG Sarason (CD) *Stress and Anxiety* (Vol. 5).
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Zaheri, F., Shahoei, R., & Zaheri, H. (2012). Gender differences in test anxiety among students of guidance schools in Sanandaj, Iran. *Wudpecker Journal of Medical Sciences*, 1(1), 1-5.