



The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship Between Academic Buoyancy and Academic Resilience in Students of Dhi Qar City

Ghaffar Kamil Chyad. Al-Rikabi¹, Hadi. Farhadi^{2*}, Wisam Najm Mohammed. Aljawabir³, Zahra. Yousefi⁴

¹ Department of Educational Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

² Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

³ Department of Educational Sciences and Psychology, Sumer Branch, Dhi Qar, Iraq.

⁴ Department of Clinical Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

* Corresponding author email address: hadifarhadi@iau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Kamil Chyad Al-Rikabi, G., Farhadi, H., Najm Mohammed Aljawabir, W., & Yousefi, Z. (2025). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship Between Academic Buoyancy and Academic Resilience in Students of Dhi Qar City. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(3), 1-15.



© 2025 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: This study aimed to investigate the mediating role of self-compassion in the relationship between academic buoyancy and academic resilience among university students in Dhi Qar.

Methodology: The study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population included university students in Dhi Qar during the 2022–2023 academic year, with 345 participants selected through convenience sampling. Data were collected using the Academic Resilience Scale, Academic Buoyancy Scale, and Self-Compassion Scale. Analysis was conducted using SPSS and AMOS version 23.

Findings: Path analysis showed that academic buoyancy had a significant direct effect on self-compassion ($\beta = 0.49, p < 0.001$) and academic resilience ($\beta = 0.56, p < 0.001$). Self-compassion also had a significant direct effect on academic resilience ($\beta = 0.45, p < 0.001$). Bootstrap analysis confirmed the mediating role of self-compassion in the relationship between academic buoyancy and academic resilience (CI = [0.161, 0.264]).

Conclusion: Academic buoyancy serves as a key psychological resource that enhances academic resilience both directly and indirectly through self-compassion. Interventions aimed at increasing self-compassion may significantly improve students' academic adaptation and resilience.

Keywords: Academic buoyancy, academic resilience, self-compassion, structural equation modeling, university students

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In contemporary educational contexts, the psychological characteristics that enable students to thrive amid academic challenges have gained growing importance. Among such characteristics, *academic buoyancy* and *academic resilience* are two interrelated yet distinct constructs that describe students' capacity to cope with everyday academic setbacks and more severe adversities, respectively (Martin et al., 2013; Martin & Marsh, 2008). Academic buoyancy refers to students' ability to deal successfully with routine academic stressors such as poor grades, performance anxiety, or time pressures (Martin, 2013), while academic resilience reflects the capacity to rebound from more significant academic adversities and long-term educational stress (Supervía et al., 2022).

Numerous studies have demonstrated that academic buoyancy positively correlates with increased student engagement, better academic performance, and lower levels of anxiety and academic burnout (Comerford et al., 2015; Weißenfels et al., 2023). Additionally, academic buoyancy plays a crucial role in mediating the effects of psychological risk factors on learning outcomes and has been linked to higher levels of academic motivation and satisfaction (Emami Khotbesara et al., 2024; Wu, 2024). However, the mechanisms through which academic buoyancy contributes to academic resilience remain inadequately explored, especially in culturally specific educational systems such as those in the Middle East.

One psychological construct that has recently attracted attention in this domain is *self-compassion*. Self-compassion is defined as a positive self-attitude that entails treating oneself with kindness during difficult times, recognizing common humanity, and being mindfully aware of one's emotions without over-identification (Saffari Bidhendi et al., 2022). It is an emotional regulation mechanism that allows individuals to buffer the impact of negative experiences and reduce self-criticism and avoidance behaviors. In educational settings, self-compassion has been shown to promote psychological well-being, intrinsic motivation, and emotional balance in students (Kotera et al., 2022; Noroozi et al., 2021).

Several empirical investigations have shown that self-compassion contributes positively to students' resilience, academic motivation, and mental vitality (Sadeghi Manesh & Ashori, 2023; Warshawski, 2022; Yustika & Widayari, 2021). Moreover, self-compassion can mediate the relationship between various personal and contextual factors and academic performance, by fostering self-acceptance and emotional adaptability. Kotera and colleagues (Kotera et al., 2022) found that Indonesian students with high levels of self-compassion also exhibited greater academic motivation and resilience. Similarly, Noroozi et al. (Noroozi et al., 2021) demonstrated that self-compassion training could reduce academic burnout and improve psychological health in depressed students.

Although research on academic buoyancy and self-compassion has proliferated in recent years, the interplay among academic buoyancy, self-compassion, and academic resilience has yet to be fully elucidated, especially in developing educational contexts. The study by Tamannaefar and Ghohroudi (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023) provides some insight, suggesting that academic resilience mediates the relationship between self-regulation and buoyancy. Building on these foundations, the current study seeks to investigate whether self-compassion mediates the relationship between academic buoyancy and academic resilience among university students in Dhi Qar, Iraq.

This research is particularly timely and significant given the complex academic and socio-political stressors faced by students in the region. By clarifying the mediating role of self-compassion, the findings

could inform the development of psychoeducational programs aimed at enhancing students' academic persistence and emotional strength. Furthermore, the integration of psychological strengths such as self-compassion into academic resilience models may provide a more holistic framework for understanding student adaptation and success in higher education (Abdolrezapour et al., 2023; Almurumudhe et al., 2024; Haseli Songhori & Salamti, 2024).

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational research design using structural equation modeling (SEM). The population consisted of university students from Dhi Qar during the 2022–2023 academic year. A total of 345 students were selected through convenience sampling based on inclusion criteria such as age (20–35 years), informed consent, and the absence of recent psychological treatment.

Data were collected using three standardized instruments: the Academic Buoyancy Scale by Martin and Marsh (2008), the Self-Compassion Scale developed by Neff (2003), and the Academic Resilience Scale. The instruments were adapted to the local context and validated for the target population. Statistical analyses included Pearson correlation, regression analysis, and SEM using SPSS and AMOS version 23. Additionally, the bootstrap method and Sobel test were employed to examine the mediating effects.

Findings

Descriptive statistics revealed moderate to high levels of academic buoyancy and self-compassion among participants, with a mean score of 41.44 (SD = 6.26) for buoyancy and 87.33 (SD = 12.16) for self-compassion. Academic resilience also showed a positive mean score (M = 19.23, SD = 3.26).

Pearson correlation analysis indicated significant positive relationships among all three variables. Academic buoyancy was positively correlated with academic resilience ($r = 0.66$, $p < 0.01$) and self-compassion ($r = 0.49$, $p < 0.01$). Self-compassion was also positively correlated with academic resilience ($r = 0.48$, $p < 0.01$).

Path analysis demonstrated that academic buoyancy significantly predicted self-compassion ($\beta = 0.49$, $p < 0.001$) and academic resilience ($\beta = 0.56$, $p < 0.001$). Moreover, self-compassion significantly predicted academic resilience ($\beta = 0.45$, $p < 0.001$). The structural model demonstrated a good fit to the data ($\chi^2/df = 2.90$, GFI = 0.986, CFI = 0.985, RMSEA = 0.087).

The bootstrapping analysis confirmed the indirect effect of academic buoyancy on academic resilience through self-compassion (indirect effect = 0.263, 95% CI [0.161, 0.264]), with no zero in the confidence interval. The Sobel test result ($z = 3.02$) further supported the significance of the mediating role.

Discussion and Conclusion

The results of this study provide robust support for the proposed model in which self-compassion mediates the relationship between academic buoyancy and academic resilience. Students who possess high levels of academic buoyancy are more likely to develop compassionate attitudes toward themselves when facing academic stress, which in turn enhances their ability to recover from academic adversities.

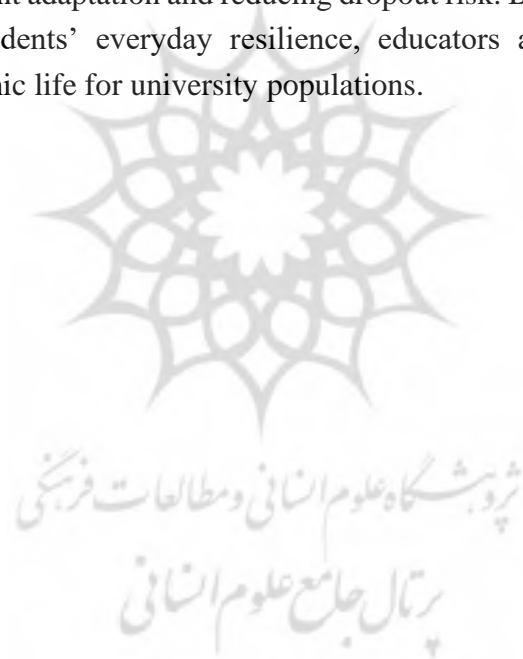
These findings are consistent with the broader body of research on psychological strengths and adaptive academic functioning. Academic buoyancy, as a proactive coping trait, equips students to manage common educational challenges with optimism and self-regulation. When this trait is coupled with self-compassion, students become better positioned to engage in constructive emotional processing,

rather than engaging in self-criticism or avoidance. This emotional resilience then translates into stronger persistence and determination in the face of significant academic setbacks.

The confirmation of self-compassion as a mediating variable suggests that it operates as a mechanism of emotional regulation that fosters both internal support and psychological flexibility. By reducing maladaptive responses such as anxiety and self-doubt, self-compassion enables students to reinterpret academic difficulties as opportunities for growth. This internal reframing promotes a more sustainable and resilient approach to academic life.

These insights are especially relevant in regions like Dhi Qar, where students may face not only educational but also social and economic challenges. The integration of self-compassion training into university counseling programs and academic support initiatives could provide an effective pathway for enhancing student well-being and academic success. Moreover, the findings advocate for a shift in educational psychology from deficit-based models to strengths-based frameworks that emphasize emotional intelligence and psychological capital.

In conclusion, the present study highlights the synergistic effects of academic buoyancy and self-compassion in promoting academic resilience among university students. These findings contribute to the growing recognition of psychological strengths as critical determinants of student success. Interventions that target the development of self-compassion and buoyancy may serve as practical and evidence-based strategies for supporting student adaptation and reducing dropout risk. By cultivating a supportive internal dialogue and reinforcing students' everyday resilience, educators and counselors can significantly improve the quality of academic life for university populations.





بررسی نقش میانجی‌گری شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی با پایستگی تحصیلی در دانشجویان شهر ذی‌قار

غفار کامل جیاد الرکابی^۱، هادی فرهادی^۲، وسام نجم محمد الجوابر^۳، زهرا یوسفی^۴

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۲. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۳. گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد سومر، ذی‌قار، عراق.

۴. گروه روانشناسی بالینی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: hadifarhadi@iau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

کامل جیاد الرکابی، غفار، فرهادی، هادی، نجم محمد الجوابر، وسام. و یوسفی، زهرا. (۱۴۰۴). بررسی نقش میانجی‌گری شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی با پایستگی تحصیلی در دانشجویان شهر ذی‌قار. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۳(۳)، ۱-۱۵.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه‌های شهر ذی‌قار است. **روش‌شناسی:** پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانشجویان شهر ذی‌قار در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که ۳۴۵ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پایستگی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و شفقت به خود استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۳ تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سرزندگی تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر شفقت به خود ($\beta = 0.49, p < 0.001$) و پایستگی تحصیلی ($\beta = 0.56, p < 0.001$) دارد. همچنین، شفقت به خود نیز تأثیر مستقیم و معناداری بر پایستگی تحصیلی دارد ($\beta = 0.45, p < 0.001$). نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد که شفقت به خود نقش میانجی معناداری در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی ایفا می‌کند ($CI = [0.161, 0.264]$). **نتیجه‌گیری:** سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی مثبت، هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق افزایش شفقت به خود، می‌تواند پایستگی تحصیلی دانشجویان را تقویت کند. مداخلاتی که به ارتقاء شفقت به خود می‌پردازند، می‌توانند نقش مؤثری در تقویت سازگاری تحصیلی ایفا کنند.

کلیدواژگان: سرزندگی تحصیلی، پایستگی تحصیلی، شفقت به خود، مدل‌سازی معادلات ساختاری، دانشجویان



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

نظام آموزش عالی در جوامع معاصر نه تنها وظیفه انتقال دانش را بر عهده دارد، بلکه در پرورش ویژگی‌های روان‌شناختی و مهارت‌های مقابله‌ای دانشجویان نیز نقش اساسی ایفا می‌کند. در این میان، مفاهیمی چون سرزندگی تحصیلی، پایستگی تحصیلی و شفقت به خود، به‌عنوان منابع روان‌شناختی مهمی شناخته می‌شوند که در سازگاری دانشجویان با چالش‌های آموزشی و تحصیلی نقش مؤثری دارند. سرزندگی تحصیلی یا "شناوری تحصیلی" مفهومی نسبتاً نوظهور در روان‌شناسی تحصیلی است که به توانایی دانش‌آموز یا دانشجو در بازگشت سریع از مشکلات تحصیلی روزمره، شکست‌ها و فشارهای آکادمیک اشاره دارد (Martin & Marsh, 2008). برخلاف پایستگی تحصیلی که به عنوان پاسخ به تهدیدها و بحران‌های جدی در نظر گرفته می‌شود، سرزندگی تحصیلی بیشتر به مقاومت روانی در برابر مشکلات کوچک‌تر و روزمره تحصیلی دلالت دارد (Martin et al., 2013).

سرزندگی تحصیلی، عاملی تعیین‌کننده در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آید و می‌تواند به واسطه توانمندسازی هیجانی، انگیزشی و شناختی، آنان را در مقابله با موانع آموزشی یاری دهد (Emami Khotbesara et al., 2024). پژوهش‌های متعددی نیز نشان داده‌اند که این سازه به طور مثبت با عزت نفس، خودکارآمدی، و تعاملات اجتماعی مؤثر مرتبط است (Comerford et al., 2015; Weißenfels et al., 2023). در همین راستا، مطالعات اخیر نیز تأکید کرده‌اند که سرزندگی تحصیلی رابطه تنگاتنگی با سطح تاب‌آوری تحصیلی دارد (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023)، مفهومی که به توانایی مقابله با چالش‌های جدی تحصیلی و بازسازی روان‌شناختی فرد در برابر شکست‌های عمده آموزشی اشاره دارد (Martin, 2013).

پایستگی تحصیلی یا همان تاب‌آوری تحصیلی به عنوان یک ویژگی کلیدی در حفظ انگیزه، تداوم یادگیری، و کاهش فرسودگی تحصیلی شناخته می‌شود. این مؤلفه، نقشی حیاتی در مقابله با شرایط پراسترس آموزشی دارد و از طریق ارتقاء خودکارآمدی و انگیزش درونی، به حفظ عملکرد تحصیلی در شرایط دشوار کمک می‌کند (Syukur, 2024; Wu, 2024). پژوهش‌های تجربی تأکید کرده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند با متغیرهایی نظیر سبک‌های فرزندپروری (Shengyao, 2024)، سرمایه روان‌شناختی (Haseli Songhori & Salamti, 2024)، و حتی شفقت به خود پیش‌بینی شود (Kotera et al., 2022; Noroozi et al., 2021). از آنجا که سرزندگی تحصیلی بیشتر در شرایط فشار روزمره بروز می‌یابد و پایستگی تحصیلی در شرایط تهدید جدی فعال می‌شود، درک رابطه بین این دو سازه و مکانیزم‌های میانجی‌گر این رابطه از منظر نظری و کاربردی حائز اهمیت است.

یکی از مکانیزم‌های روان‌شناختی که می‌تواند نقش میانجی در این رابطه ایفا کند، سازه شفقت به خود است. شفقت به خود در ادبیات روان‌شناسی به عنوان ظرفیت فرد برای مواجهه مهربانانه با خود در مواجهه با رنج، خطا و ناکامی تعریف شده و شامل مؤلفه‌هایی چون مهربانی با خود، آگاهی از تجربیات مشترک انسانی، ذهن‌آگاهی، و کاهش قضاوت و خودسرزنی می‌شود (Saffari Bidhendi et al., 2022). پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا، تأثیرات شفقت به خود را در بهبود بهزیستی روان‌شناختی، کاهش اضطراب و افسردگی، و بهبود عملکرد تحصیلی تأیید کرده‌اند (Kotera et al., 2022; Noroozi et al., 2021). به‌ویژه در زمینه آموزش عالی، دانشجویانی که از سطوح بالاتری از شفقت به خود برخوردارند، در برابر شکست‌ها و فشارهای آموزشی واکنش‌های هیجانی کمتری از خود نشان داده، سریع‌تر به مسیر تحصیلی بازمی‌گردند و از اعتماد به نفس تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (Yustika & Widayarsi, 2021).

از سوی دیگر، شفقت به خود می‌تواند نقش یک تنظیم‌کننده هیجانی را ایفا کند و از طریق کاهش استرس تحصیلی و فرسودگی، موجب ارتقاء سرزندگی و در نهایت افزایش تاب‌آوری تحصیلی شود (Kotera et al., 2022; Warshawski, 2022). نتایج پژوهش‌های داخلی



نیز نشان داده‌اند که آموزش شفقت به خود می‌تواند موجب ارتقاء سلامت روان، سرزندگی ذهنی و تاب‌آوری آموزشی در دانش‌آموزان و دانشجویان شود (Saffari Bidhendi et al., 2022). به طور خاص، یافته‌های پژوهش‌هایی همچون پژوهش عبدالرضایور و همکاران (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش تحصیلی داشته باشند (Abdolrezapour et al., 2023)، و شفقت به خود می‌تواند این سازوکار را تسهیل کند. همچنین نتایج پژوهش‌هایی از جمله مطالعه سدهی منش و عاشوری (۲۰۲۳) نیز تأکید دارند که آموزش تاب‌آوری به والدین می‌تواند به ارتقاء خودکارآمدی و حمایت تحصیلی منجر شود که خود بر تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Sadeghi Manesh & Ashori, 2023).

علاوه بر این، برخی یافته‌ها بر نقش متغیرهای میانجی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پیامدهای آموزشی تأکید دارند. به طور مثال، پژوهش تمانعی فر و اربابی‌فهرودی (۲۰۲۳) نشان داد که پایستگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری بین خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کند (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023). این یافته‌ها نشان‌دهنده این است که سازه‌های روان‌شناختی اغلب در قالب شبکه‌ای پیچیده از تعاملات درونی عمل می‌کنند. در همین راستا، پژوهش‌های بین‌المللی نیز رابطه مستقیم و غیرمستقیم بین تاب‌آوری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند، به‌ویژه در دوره‌های بحرانی همچون همه‌گیری کرونا (Astutik & Firdana, 2023; Supervía et al., 2022).

در کنار عوامل یادشده، ساختارهای انگیزشی نظیر درگیری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و اعتماد به نفس تحصیلی نیز در شکل‌گیری پایستگی تحصیلی مؤثر هستند. پژوهش‌هایی چون مطالعه المرومضه و همکاران (۲۰۲۴) در عراق نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی، از طریق میانجی‌گری خودارزشی، بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند (Almurumudhe et al., 2024). همچنین، مطالعه حسنی صغوری و سلامتی (۲۰۲۴) به رابطه معنادار بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی اشاره کرده‌اند (Haseli Songhori & Salamti, 2024) که خود می‌تواند سازوکاری برای اثرگذاری بر تاب‌آوری تحصیلی باشد. با در نظر گرفتن مجموعه یافته‌های فوق، روشن است که بررسی هم‌زمان سه سازه سرزندگی تحصیلی، شفقت به خود، و پایستگی تحصیلی می‌تواند درک دقیق‌تری از فرآیندهای روان‌شناختی مؤثر در عملکرد تحصیلی دانشجویان فراهم آورد. به‌ویژه در بستر دانشگاه‌های منطقه‌ای مانند استان ذی‌قار، که دانشجویان آن ممکن است با چالش‌های اقتصادی، فرهنگی و روانی ویژه‌ای مواجه باشند، چنین پژوهشی می‌تواند در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و طراحی مداخلات روان‌شناختی مؤثر نقش مهمی ایفا کند. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌های شهر ذی‌قار است.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری است که به‌منظور بررسی نقش میانجی‌گری شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی در میان دانشجویان شهر ذی‌قار انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شهر ذی‌قار در سال تحصیلی ۲۰۲۲-۲۰۲۳ بود. در مطالعات مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری، تعداد نمونه لازم بر اساس متغیرهای پنهان تعیین می‌شود، نه متغیرهای مشاهده‌پذیر. با توجه به این معیار، حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر پیشنهاد شده است. در این پژوهش، با در نظر گرفتن ریزش احتمالی، تعداد ۳۴۵ دانشجو به‌صورت در دسترس انتخاب و در پژوهش مشارکت داده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در بازه سنی ۲۰ تا ۳۵ سال، عدم دریافت خدمات روان‌درمانی در چهار ماه



گذشته و داشتن رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه بود. همچنین، ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به ادامه حضور، ارائه پاسخ‌های محدود به پرسش‌نامه‌ها و بروز حوادث پیش‌بینی‌نشده در روند پژوهش در نظر گرفته شدند.

برای سنجش پایستگی تحصیلی از مقیاس پایستگی تحصیلی (ADQ) استفاده شد که توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی گردیده است. این مقیاس دارای ۶ گویه می‌باشد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات ممکن در این مقیاس بین ۶ تا ۳۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده پایستگی تحصیلی بیشتر هستند. روایی این پرسشنامه توسط اساتید متخصص تایید شده و پایایی آن نیز در پژوهش مارتین و مارش با آلفای کرونباخ ۰.۸۹ گزارش شده است. در پژوهش کریمی قرطمانی (۱۳۹۱) نیز پایایی به میزان ۰.۸۷ و روایی ملاکی از طریق همبستگی با پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی برابر با ۰.۵۶۸ بدست آمده است.

برای سنجش شفقت به خود، از پرسشنامه شفقت به خود (SCS) استفاده شد که توسط نف (۲۰۰۳) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۲۶ گویه است که در شش زیرمقیاس «مهربانی با خود»، «قضاوت در مورد خود»، «احساسات مشترک انسانی»، «منزوی‌سازی»، «ذهن‌آگاهی» و «بزرگ‌نمایی» قرار می‌گیرند. هر گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز» (نمره ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. سه زیرمقیاس قضاوت در مورد خود، منزوی‌سازی و بزرگ‌نمایی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات کل مقیاس بین ۲۶ تا ۱۳۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتر شفقت به خود هستند. طبق گزارش نف، همسانی درونی این مقیاس در سطح کل با آلفای کرونباخ ۰.۹۲ تأیید شده است و روایی‌های همگرا، افتراقی و همزمان این ابزار نیز مناسب گزارش شده‌اند. نسخه فارسی این پرسشنامه توسط صادقی و همکاران (۱۳۹۲) هنجاریابی و روایی و پایایی آن تأیید شده است، به طوری که آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰.۸۶ و برای زیرمقیاس‌ها نیز بین ۰.۷۵ تا ۰.۸۱ گزارش شده است.

برای سنجش سرزندگی تحصیلی نیز از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (AVQ) بهره گرفته شد که توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شده است. این ابزار شامل ۹ ماده است که ۴ ماده آن از نسخه اصلی انگلیسی ترجمه شده‌اند. گویه‌ها بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل این پرسشنامه از ۹ تا ۶۳ متغیر است و نمرات بالاتر، سطح بالاتری از سرزندگی تحصیلی را نشان می‌دهند. در نسخه فارسی این پرسشنامه، ماده شماره ۸ به دلیل ناسازگاری حذف شده و آلفای کرونباخ برای نسخه نهایی برابر با ۰.۸۰ گزارش شده است. همچنین در پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران، تحلیل عامل تأییدی و پایایی بازآزمایی این پرسشنامه در سطح مطلوب ارزیابی شده است و شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت بارلت نیز مناسب گزارش شده‌اند.

پژوهشگر پس از دریافت معرفی‌نامه رسمی از دانشگاه، با مراجعه به دانشگاه‌های مختلف شهر ذی‌قار و ارائه مدارک لازم، هماهنگی‌های لازم برای اجرای پژوهش را انجام داد. سپس با همکاری مسئولان دانشگاه‌ها، تعداد ۳۴۵ پرسش‌نامه به دانشجویان داوطلب ارائه شد. از دانشجویان خواسته شد که با دقت به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دهند و در صورت ابهام در درک مفاهیم سؤالات، از پژوهشگر توضیح دریافت کنند. تمامی مشارکت‌کنندگان به صورت آگاهانه در پژوهش شرکت کردند و حفظ محرمانگی اطلاعات آنان تضمین شد.

در تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش، از ترکیبی از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌های مرکزی مانند میانگین و شاخص‌های پراکندگی مانند انحراف معیار و واریانس برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. در بخش آمار استنباطی، به منظور آزمون فرضیه‌ها و بررسی روابط بین متغیرها، از تحلیل همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه، تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. نرم‌افزارهای مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها شامل SPSS و Amos نسخه ۲۳ بود که به واسطه آن تحلیل‌های مربوط به مدل مفهومی پژوهش و برازش آن انجام پذیرفت. پیش از اجرای تحلیل‌های



نهایی، مفروضات آماری نظیر نرمال بودن داده‌ها، نبود هم‌خطی شدید و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت و با رعایت آن‌ها، نتایج نهایی استخراج گردید.

یافته‌ها

در مجموع ۳۴۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های شهر ذی‌قار در این پژوهش مشارکت داشتند. از این تعداد، ۱۸۲ نفر (۵۲/۷۵٪) مرد و ۱۶۳ نفر (۴۷/۲۵٪) زن بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان مرد برابر با ۲۷/۸۸ سال با انحراف استاندارد ۶/۱۱ و میانگین سنی شرکت‌کنندگان زن برابر با ۲۴/۴۰ سال با انحراف استاندارد ۷/۲۵ بود. این توزیع نشان‌دهنده تنوع جنسیتی و سنی قابل قبول در نمونه مورد مطالعه است.

جدول ۱

آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار
پایستگی تحصیلی	۱۹.۲۳	۳.۲۶
نمره کل شفقت به خود	۸۷.۳۳	۱۲.۱۶
مهربانی نسبت به خود	۱۷.۵۲	۳.۴۵
قضاوت در مورد خود	۱۶.۶۱	۴.۱۱
احساسات مشترک انسانی	۱۳.۳۲	۳.۲۹
منزوی‌سازی	۱۲.۷۴	۳.۲۶
ذهن‌آگاهی	۱۴.۸۱	۴.۳۶
بزرگ‌نمایی	۱۲.۳۳	۳.۲۲
سرزندگی تحصیلی	۴۱.۴۴	۶.۲۶

در بخش یافته‌های توصیفی پژوهش، میانگین نمره پایستگی تحصیلی شرکت‌کنندگان برابر با ۱۹/۲۳ با انحراف معیار ۳/۲۶ به دست آمد که نشان‌دهنده سطح متوسطی از پایداری تحصیلی در میان دانشجویان نمونه مورد بررسی است. نمره کل شفقت به خود دارای میانگین ۸۷/۳۳ و انحراف معیار ۱۲/۱۶ بود که حاکی از آن است که اکثر شرکت‌کنندگان در سطح نسبتاً بالایی از شفقت به خود قرار داشتند. در میان مؤلفه‌های شش‌گانه شفقت به خود، مهربانی نسبت به خود با میانگین ۱۷/۵۲ و ذهن‌آگاهی با میانگین ۱۴/۸۱ نسبتاً بالاتر از سایر مؤلفه‌ها بودند، در حالی که بزرگ‌نمایی و منزوی‌سازی دارای میانگین‌های پایین‌تری بودند (به ترتیب ۱۲/۳۳ و ۱۲/۷۴). همچنین میانگین نمره سرزندگی تحصیلی برابر با ۴۱/۴۴ و انحراف معیار ۶/۲۶ بود که بیانگر سطح مطلوبی از سرزندگی تحصیلی در میان پاسخ‌دهندگان می‌باشد. به‌طور کلی، یافته‌های توصیفی نشان‌دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها و وجود تنوع در سطوح متغیرهای اصلی پژوهش است.

پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری، مفروضات آماری مورد بررسی قرار گرفتند. در ابتدا با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و بررسی چولگی و کشیدگی، نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید شد. همچنین، برای بررسی هم‌خطی چندگانه



از شاخص‌های عامل تورم واریانس (VIF) و تولرانس استفاده شد که نتایج نشان داد هیچ‌یک از متغیرها دارای هم‌خطی شدید نیستند. آزمون دوربین-واتسون نیز برای بررسی استقلال خطاها اجرا شد که مقدار آن در محدوده مطلوب بین ۱.۵ تا ۲.۵ قرار داشت. علاوه بر این، با استفاده از آزمون باکس و مولفه‌های ماتریس کوواریانس، مفروضه همگنی واریانس-کوواریانس نیز بررسی و تایید گردید. نتایج این بررسی‌ها نشان داد که تمامی مفروضات لازم جهت اجرای تحلیل‌های آماری پیشرفته از جمله تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری در پژوهش حاضر رعایت شده‌اند و داده‌ها شرایط مناسب برای انجام تحلیل‌های بعدی را دارا هستند.

جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا روابط بین متغیرهای اصلی مورد بررسی قرار گرفت. جدول زیر ماتریس همبستگی پیرسون بین سه متغیر اصلی پژوهش یعنی پایستگی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و شفقت به خود را ارائه می‌دهد:

جدول ۲

ماتریس همبستگی پیرسون بین شفقت به خود، سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی در دانشجویان شهر ذی‌قار

متغیرها	پایستگی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	شفقت به خود
پایستگی تحصیلی	۱		
سرزندگی تحصیلی	۰.۶۶	۱	
شفقت به خود	۰.۴۸	۰.۴۹	۱
	۰.۰۰۰۱	۰.۰۰۰۱	۰.۰۰۰۱

نتایج جدول نشان می‌دهد که بین تمامی متغیرهای پژوهش رابطه معنادار دو به دو وجود دارد. ضریب همبستگی بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی برابر با ۰.۶۶، بین شفقت به خود و پایستگی تحصیلی برابر با ۰.۴۸، و بین شفقت به خود و سرزندگی تحصیلی برابر با ۰.۴۹ است (در همه موارد $p < ۰.۰۱$). این نتایج نشان‌دهنده وجود همبستگی مثبت و معنادار بین متغیرها است و زمینه لازم برای ورود به تحلیل مسیر و مدل‌سازی معادلات ساختاری را فراهم می‌کند.

در مرحله بعد، برای بررسی اثرات مستقیم بین متغیرها، تحلیل مسیر اجرا شد و ضرایب رگرسیونی مدل پیشنهادی محاسبه گردید که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۳

ضرایب رگرسیونی استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مدل پیش‌بینی پایستگی تحصیلی

مسیرهای مدل	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	ضرایب استاندارد (β)	مقدار p	ضریب تعیین (R ²)
سرزندگی تحصیلی ← شفقت به خود	۰.۶۹۷	۰.۱۲	۵.۸۱	۰.۴۹۶	۰.۰۰۱	۰.۲۴۶
سرزندگی تحصیلی ← پایستگی تحصیلی	۰.۷۳۶	۰.۱۱	۶.۶۹	۰.۵۶۱	۰.۰۰۱	۰.۳۱۴
شفقت به خود ← پایستگی تحصیلی	۰.۷۴۴	۰.۱۵	۴.۹۶	۰.۴۵۵	۰.۰۰۱	۰.۲۰۷



بر اساس جدول فوق، سرزندگی تحصیلی دارای اثر مستقیم و معنادار بر شفقت به خود ($\beta = 0.496$, $p < 0.001$) و بر پایستگی تحصیلی ($\beta = 0.561$, $p < 0.001$) بوده و به ترتیب ۲۴.۶ درصد و ۳۱.۴ درصد از واریانس این دو متغیر را تبیین کرده است. همچنین شفقت به خود نیز تأثیر مستقیم و معناداری بر پایستگی تحصیلی دارد ($\beta = 0.455$, $p < 0.001$) و ۲۰.۷ درصد از واریانس آن را توضیح می‌دهد. این نتایج مؤید نقش مؤثر هر دو متغیر پیش‌بین در تبیین متغیر ملاک هستند.

در گام بعد، برازش مدل پیشنهادی با استفاده از شاخص‌های مختلف برازش مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۴

شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی در پژوهش

RMSEA	NFI	PCFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	p	CMIN/df	df	CMIN
۰.۰۸۷	۰.۹۷۸	۰.۵۳	۰.۹۸۵	۰.۹۵۱	۰.۹۸۶	۰.۹۳۲	۰.۹۸۶	۰.۱۷	۲.۹۰	۳	۸.۷۰

بر اساس نتایج جدول ۴، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (CMIN/df) برابر با ۲.۹۰ (کمتر از ۳) و مقدار معناداری آزمون خی‌دو برابر با ۰.۱۷ (غیر معنادار) است که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. همچنین شاخص GFI برابر با ۰.۹۸۶، AGFI برابر با ۰.۹۳۲، CFI برابر با ۰.۹۸۵ و IFI برابر با ۰.۹۸۶ هستند که همگی بالاتر از مقدار مطلوب ۰.۹۵ قرار دارند. شاخص RMSEA نیز برابر با ۰.۰۸۷ است که کمتر از ۰.۰۹ بوده و در محدوده قابل قبول قرار دارد. مجموع این شاخص‌ها تأییدکننده برازش خوب مدل پیشنهادی است.

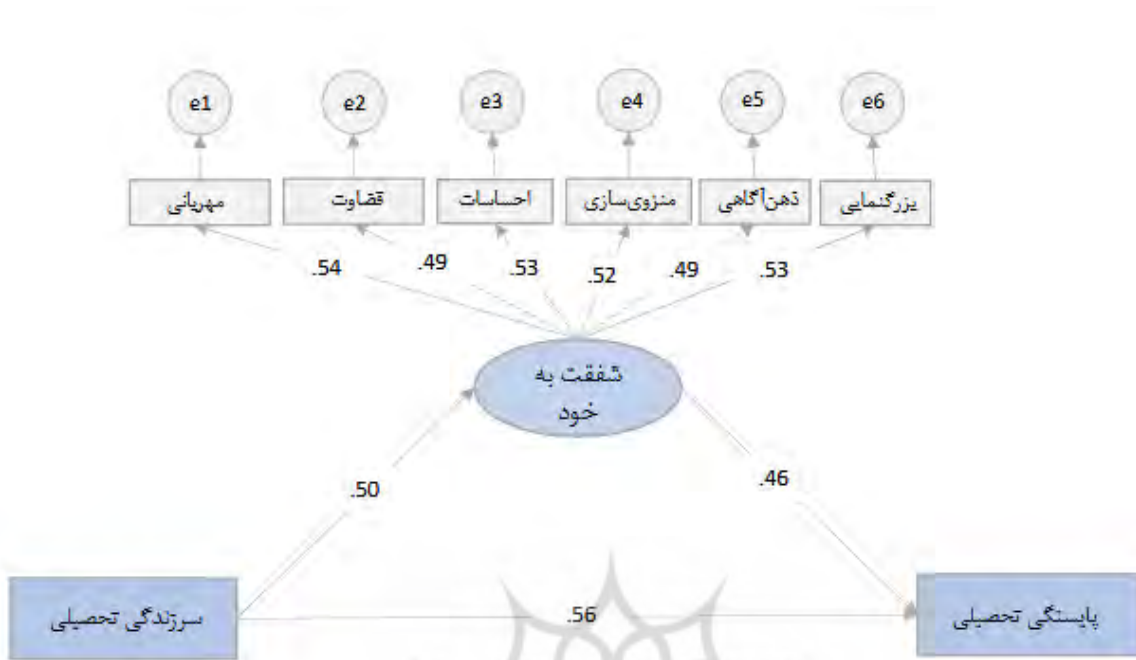
در نهایت، برای بررسی نقش میانجی شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی، از روش بوت‌استرپ استفاده شد. نتایج آزمون بوت‌استرپ در جدول زیر آمده است:

جدول ۵

نتایج آزمون بوت‌استرپ برای بررسی اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی بر پایستگی تحصیلی از طریق شفقت به خود

متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	حد پایین	حد بالا	فاصله اطمینان	اثر غیرمستقیم
سرزندگی تحصیلی	شفقت به خود	پایستگی تحصیلی	۰.۱۶۱	۰.۲۶۴	۰.۹۵	۰.۲۶۳

مطابق جدول ۵، از آنجایی که بازه اطمینان ۹۵ درصدی اثر غیرمستقیم (۰.۱۶۱ تا ۰.۲۶۴) شامل عدد صفر نمی‌باشد، نقش میانجی گر شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی تأیید می‌گردد. علاوه بر آن، مقدار به‌دست آمده از آزمون سوبل برابر با ۳.۰۲ نیز معنادار بود و نتایج آزمون بوت‌استرپ را تأیید کرد. این یافته‌ها به روشنی نشان می‌دهند که شفقت به خود نقش میانجی مؤثری در مسیر تأثیر سرزندگی تحصیلی بر پایستگی تحصیلی ایفا می‌کند.



بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سرزندگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پایستگی تحصیلی در میان دانشجویان شهر ذی‌قار است. همچنین مشخص شد که شفقت به خود نه تنها با هر دو متغیر مذکور رابطه مثبت و معناداری دارد، بلکه به‌عنوان یک متغیر میانجی، نقش مهمی در انتقال تأثیر سرزندگی تحصیلی بر پایستگی تحصیلی ایفا می‌کند. این نتایج حاکی از آن است که دانشجویانی که در مواجهه با چالش‌های تحصیلی روزمره از سطح بالایی از سرزندگی تحصیلی برخوردارند، در صورتی که همزمان از شفقت به خود نیز بهره‌مند باشند، می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی بالاتری را تجربه کرده و در برابر ناکامی‌ها و فشارهای آکادمیک پایداری بیشتری از خود نشان دهند.

تبیین این یافته‌ها در پرتو ادبیات نظری و تجربی پژوهش، نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی، نوعی منبع روان‌شناختی و انگیزشی است که فرد را در برابر استرس‌ها و موانع روزمره محافظت می‌کند و به او امکان می‌دهد تا با نگاه حل‌مسئله و اعتماد به نفس به مسیر تحصیلی خود ادامه دهد (Martin, 2013). یافته‌های پژوهش با مطالعات قبلی هم‌راستا است که سرزندگی تحصیلی را عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان معرفی کرده‌اند (Comerford et al., 2015; Emami Khotbesara et al., 2024). همچنین، مطالعه Weißenfels و همکاران نشان داد که سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی را تقویت کند (Weißenfels et al., 2023)، که نشان‌دهنده وجود حلقه‌های ارتباطی میان منابع درونی روان‌شناختی و نتایج تحصیلی است.

نقش میانجی شفقت به خود در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و پایستگی تحصیلی نیز یافته‌ای مهم و قابل توجه است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که شفقت به خود از طریق ایجاد فضای هیجانی حمایتگر درونی، موجب تقویت بازسازی روان‌شناختی دانشجویان پس از ناکامی‌های تحصیلی می‌شود و این امر، بستر لازم برای شکل‌گیری تاب‌آوری تحصیلی را فراهم می‌سازد. این نتیجه با مطالعه Kotera



و همکاران هم‌راستا است که نشان دادند شفقت به خود با ارتقای تاب‌آوری، سطح انگیزش و عملکرد تحصیلی را در دانشجویان ارتقا می‌دهد (Kotera et al., 2022). همچنین یافته‌های پژوهش Noroozi و همکاران نیز بیانگر آن است که آموزش شفقت به خود می‌تواند فرسودگی تحصیلی و علائم روان‌شناختی منفی را در دانشجویان کاهش دهد (Noroozi et al., 2021).

از منظر نظری، می‌توان بیان کرد که شفقت به خود به‌عنوان نوعی راهبرد تنظیم هیجانی مثبت، باعث می‌شود دانشجویان در برخورد با خطاها و چالش‌ها، خود را سرزنش نکنند و در عوض با مهربانی، پذیرش و ذهن‌آگاهی به بازسازی روانی خود بپردازند (Saffari Bidhendi et al., 2022). این فرآیند از یک سو اضطراب و احساس ناکامی را کاهش داده و از سوی دیگر، انگیزش درونی را تقویت می‌کند و در نهایت به پایستگی تحصیلی منجر می‌شود. همچنین پژوهش‌های Yustika و Widyasari در زمینه نقش شفقت به خود در مقابله با فشارهای تحصیلی در دوران پاندمی کرونا نیز نشان داده است که شفقت به خود عاملی کلیدی در حفظ ثبات روان‌شناختی و مقابله با استرس‌های آکادمیک است (Yustika & Widyasari, 2021).

همچنین، یافته‌های پژوهش با مدل‌های نظری روان‌شناسی مثبت‌گرا که بر پرورش منابع روان‌شناختی درونی برای افزایش بهزیستی تحصیلی تأکید دارند هم‌راستا است (Warshawski, 2022; Wu, 2024). از این منظر، ترکیب سرزندگی تحصیلی و شفقت به خود می‌تواند نقش مکملی در توانمندسازی روانی دانشجویان ایفا کند. Wu نیز در مطالعه‌ای اخیر تأکید می‌کند که پرورش توانمندی‌های شناختی و هیجانی از طریق راهبردهایی مانند شفقت به خود، می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی را افزایش داده و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد (Wu, 2024).

مطالعه حاضر همچنین یافته‌های تمانعی‌فر و اربابی‌قهورودی را تأیید می‌کند که در آن، تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی بین خودنظم‌بخشی و سرزندگی تحصیلی را ایفا می‌کند (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که در میان شبکه‌ای از عوامل روان‌شناختی، شفقت به خود به‌عنوان سازه‌ای منعطف و مداخله‌پذیر، نقش مهمی در ارتقاء پایداری تحصیلی ایفا می‌کند. پژوهش‌های مکمل دیگری نیز از جمله مطالعه Haseli Songhori و Emami Khotbesara، به‌طور غیرمستقیم به این نتیجه اشاره دارند که متغیرهای انگیزشی و هیجانی نقش تسهیل‌کننده در روابط بین منابع روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دارند (Emami Khotbesara et al., 2024; Haseli Songhori & Salami, 2024).

همچنین، پژوهش حاضر یافته‌های مطالعه Astutik و Firdana را بازتأیید می‌کند که نشان دادند تاب‌آوری تحصیلی به‌طور میانجی‌گر می‌تواند نقش خودکارآمدی را در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تقویت کند (Astutik & Firdana, 2023). همچنین، پژوهش Abdolrezapour نیز اثبات کرد که خودکارآمدی و تاب‌آوری نقش مهمی در انگیزش تحصیلی در آموزش آنلاین دارند و بر عملکرد دانشجویان تأثیرگذارند (Abdolrezapour et al., 2023). این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهند که در یک بستر تعاملی، شفقت به خود نه تنها با احساسات مثبت، بلکه با راهبردهای رفتاری مؤثر مرتبط است که می‌تواند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد.

در مجموع، می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر با اغلب یافته‌های پیشین هم‌راستا بوده و از منظر نظری، مدل علی پیشنهادی پژوهش از انسجام و اعتبار لازم برخوردار است. این نتایج، اهمیت و نقش متغیرهای مثبت‌گرا را در ارتقاء عملکرد تحصیلی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانشجویان برجسته می‌سازد.

پژوهش حاضر، با وجود نتایج ارزشمند، دارای برخی محدودیت‌هاست که در تفسیر یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه جامعه آماری محدود به دانشجویان شهر ذی‌قار بود که ممکن است یافته‌ها را از حیث تعمیم‌پذیری به سایر مناطق یا جوامع دانشگاهی بافت‌های فرهنگی متفاوت، محدود کند. دوم آنکه روش گردآوری داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی بود که امکان بروز سوگیری در پاسخ‌ها



را افزایش می‌دهد. همچنین، به دلیل ماهیت مقطعی پژوهش، امکان بررسی روابط علی به‌صورت طولی و دینامیک فراهم نبود و تعاملات متغیرها در طول زمان مورد بررسی قرار نگرفت.

برای گسترش دامنه پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود مطالعات مشابهی با رویکرد طولی انجام گیرد تا پایداری روابط بین متغیرها در گذر زمان بررسی شود. همچنین استفاده از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته یا تحلیل محتوای تجارب دانشجویان، می‌تواند به درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های درونی شفقت به خود و نقش آن در عملکرد تحصیلی منجر شود. پژوهش‌های آتی همچنین می‌توانند به بررسی متغیرهای واسطه یا تعدیل‌کننده دیگر مانند تنظیم هیجان، سرمایه روان‌شناختی یا حمایت اجتماعی بپردازند تا مدل‌های کامل‌تری برای تبیین پایستگی تحصیلی ارائه گردد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مراکز مشاوره دانشجویی و نهادهای آموزشی برنامه‌هایی برای آموزش شفقت به خود، به‌ویژه برای دانشجویانی که با فرسودگی یا اضطراب تحصیلی مواجه هستند، طراحی و اجرا کنند. همچنین، آموزش مهارت‌های تاب‌آوری و افزایش سرزندگی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامه‌های توسعه فردی در دانشگاه‌ها گنجانده شود. مربیان و مشاوران تحصیلی نیز می‌توانند از نتایج این مطالعه برای شناسایی و تقویت منابع روان‌شناختی دانشجویان استفاده کنند و مداخلاتی هدفمند برای تقویت پایداری تحصیلی آنان طراحی نمایند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند. *پژوهش‌های نوین در مطالعات فرهنگی*

رتال جامع علوم انسانی

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.



References

- Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLoS One*, 18(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- Almurumudhe, L. K. A., Mahdad, A., Abdulkadhim Johni, A., & Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
- Astutik, F., & Firdana, W. D. (2023). The Use of Academic Resilience in Mediating the Effect of Self-Efficacy on Students' Academic Procrastination During the Covid-19 Pandemic. 33-41. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-032-9_5
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Haseli Songhori, M., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Kotera, Y., Aledeh, M., Barnes, K., Rushforth, A., Adam, H., & Riswani, R. (2022). Academic Motivation of Indonesian University Students: Relationship with Self-Compassion and Resilience. *Mental and Behavioral Healthcare*. <https://doi.org/10.3390/healthcare10102092>
- Martin, A. J. (2013). Academic Buoyancy and Academic Resilience: Exploring 'Everyday' and 'Classic' Resilience in the Face of Academic Adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L.-E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.006>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Noroozi, B., Nouran, O. G., Abolghasemi, A., & Mousazadeh, T. (2021). Comparison of the Effectiveness of Resilience Training and Self-Compassion Training on the General Health and Academic Burnout in Students With Depression Symptoms. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. <https://doi.org/10.52547/jcmh.7.4.3>
- Sadeghi Manesh, F., & Ashori, M. (2023). The Effectiveness of Resilience Program Training for Parenting Self-Efficacy among Mothers with Deaf Children: A Single-Subject Study. *Positive Psychology Research*, 9(1), 27-46. <https://doi.org/10.22108/ppls.2023.134289.2331>
- Saffari Bidhendi, S., asadzadeh, h., Farokhi, N., & Dortaj, F. (2022). Efficacy of Self-Compassion Training on Educational Resilience and Mental Vitality in High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(4), 327-343. <https://doi.org/10.22059/japr.2022.318739.643756>
- Shengyao, Y. (2024). Academic Resilience, Self-Efficacy, and Motivation: The Role of Parenting Style. *Scientific reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>
- Syukur, Y. (2024). The Relationship Among Academic Self-Efficacy, Academic Resilience, and Academic Flow: The Mediating Effect of Intensity Using Learning Management System. *Joiv International Journal on Informatics Visualization*, 8(2), 1010. <https://doi.org/10.62527/joiv.8.2.2216>
- Tamannaefar, M. R., & Arbabi Ghohroudi, F. (2023). Relationship between Self-regulation and Self-efficacy with Students' Academic Buoyancy: Mediating of Academic Resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39. https://jeps.usb.ac.ir/article_7168.html?lang=en
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110(5), 105-115. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>
- Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current Psychology*, 42(27), 23422-23436. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03488-y>
- Wu, T.-T. (2024). Empowering Students to Thrive: The Role of CT and Self-Efficacy in Building Academic Resilience. *Journal of Educational Computing Research*, 62(3), 816-845. <https://doi.org/10.1177/07356331231225468>
- Yustika, Y., & Widyasari, P. (2021). Students' Self-Compassion and Academic Resilience in Pandemic Era. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 5(2). <https://doi.org/10.24036/00458za0002>