



The Relationship between Self-Compassion, Life Skills, and Resilience in University Students: Predictive Role and Group Differences

Samaneh Shahi Sanobari 

PhD student in Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: sa_sh233@mail.um.ac.ir

Received: 2025-04-24

Revised: 2025-06-16

Accepted: 2025-09-03

Published: ???-??-??

Citation: Shahi Sanobari, S. (2025). The Relationship between Self-Compassion, Life Skills, and Resilience in University Students: Predictive Role and Group Differences. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 15(2), ?-?. doi: 10.22067/tpccp.2025.93154.1781

Abstract

Introduction

University students are at a critical stage of personal, social, and academic development and frequently face challenges such as academic pressures, financial difficulties, complex interpersonal relationships, and identity crises that can affect their mental health (Beiter et al., 2015; Ibrahim et al., 2013). The inability to effectively cope with these challenges is frequently attributable to a deficiency in resilience and the presence of inadequate life skills. Life skills are defined as a set of cognitive, emotional, and behavioral capabilities that facilitate effective coping with the challenges of daily life (Botvin & Griffin, 2004; Organization, 1997). Resilience, defined as the capacity to regain psychological equilibrium following periods of stress and adversity, is widely recognized as a pivotal factor in preserving mental well-being (Connor & Davidson, 2003). Concurrently, the concept of self-compassion has emerged as a novel and positive construct within the domain of psychology. This construct encompasses three components: self-kindness, common humanity, and mindfulness. It has been demonstrated to play an effective role in the regulation of emotions, the reduction of self-criticism, and the promotion of well-being (Neff, 2003). The primary objective of this research is to examine how varying degrees of self-compassion influence students' life skills and resilience. A paucity of research has been conducted on the relationship between self-compassion and resilience, as well as various life skills. However, there is a dearth of research that has comprehensively compared life skills and resilience among students with different levels of self-compassion. An accurate understanding of these relationships can facilitate the development of intervention programs aimed at enhancing self-compassion, promoting resilience, and fortifying the life skills of students. Therefore, the objective of this research is to investigate the relationship between these three components and to compare life skills and resilience among students with different levels of self-compassion.

Method

This is a descriptive correlational study. The statistical population of this research includes undergraduate students at Ferdowsi University of Mashhad. The research sample consisted of



©2025The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

117 students who were selected through convenience sampling. Standardized and valid questionnaires were utilized to assess the research variables, the content validity of which has been substantiated in prior studies. The following instruments were utilized: the Life Skills Questionnaire (Saatchi, 2010), the Connor & Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003), and the Self-Compassion Scale short form (Raes et al., 2011). The reliability of the instruments utilized in this study was confirmed with Cronbach's alpha ranging from 0.83 to 0.94. The Kolmogorov-Smirnov test, Box-Cox transformation (for resilience normalization), Levene test for equality of variances, ANOVA, Tukey's test, Pearson correlation, and linear regression analysis were used to analyze the data. Participants were divided into three groups: low, medium, and high, based on percentile self-compassion scores.

Findings

Among the 117 participants, 18.8% identified as male and 81.2% identified as female. The mean age of the subjects was 19.63 years. The distribution of life skills and self-compassion scores was found to be normal; however, the distribution of resilience scores was found to be corrected by transformation. The Levene test was employed to verify the homogeneity of variances across both variables. ANOVA revealed a statistically significant discrepancy between the three self-compassion groups in terms of life skills ($F=24.111$, $P<0.001$) and resilience ($F=40.28$, $P<0.001$). The high self-compassion group demonstrated significantly higher scores in comparison to the other groups. Pearson correlation analysis further demonstrated a positive and significant relationship between self-compassion and life skills ($r=0.65$, $P<0.05$) and resilience ($r=0.74$, $P<0.05$). Multiple regression analysis revealed that self-compassion significantly predicted life skills ($R^2=0.42$, $P<0.001$) and resilience ($R^2=0.55$, $P<0.001$). The regression model was found to meet the assumptions of independence of errors, normality of residuals, and linearity.

Conclusion

The present study sought to examine the correlation between self-compassion and life skills, as well as resilience. The findings of this study demonstrate that self-compassion, as a psychological construct, plays a significant role in promoting students' mental health. The initial finding of the study indicated a substantial discrepancy in the resilience and life skills scores among different levels of self-compassion (low, medium, and high) among the student population. Consequently, students demonstrating a higher level of self-compassion exhibited significantly more resilience and life skills compared to those with a low level of self-compassion. This finding aligns with the theoretical model of self-compassion developed by Christian Neff (Neff, 2003), which posits that self-compassion is a pivotal factor in fostering mental health and psychological well-being. This finding can be explained by the notion that students with high self-compassion are more inclined to be kind to themselves. Rather than engaging in harsh self-criticism, these students may adopt a more balanced approach, characterized by mutual acceptance and understanding of their failures and difficulties. This positive attitude fosters enhanced emotional regulation, problem-solving skills, and adaptability to challenges, which are critical life skills. Additionally, it facilitates a swift return to equilibrium following setbacks, a process often referred to as resilience. In light of this finding, it is recommended that educational programs and psychological workshops be

developed and implemented in universities with the objective of teaching and strengthening self-compassion for students. The study's second finding indicated that self-compassion is a substantial predictor of life skills and resilience variables. The correlation coefficients for both life skills and resilience were found to be statistically significant. These results suggest a positive correlation between self-compassion levels and the development of life skills and resilience. Furthermore, the findings indicate that self-compassion can account for a substantial portion of the variance in these variables. This finding also corroborates the initial finding and aligns with extant research literature in this field, which demonstrates that self-compassion serves as a significant predictor of positive psychological adjustment. Consequently, the strategic design and implementation of counseling interventions grounded in the cultivation of self-compassion holds considerable potential in addressing adjustment challenges and academic stress experienced by students, thereby enhancing their life skills and fostering increased resilience.

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

دسترسی آزاد

<https://tpccp.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی



رابطه خودشفقتی با مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری در دانشجویان: نقش پیش‌بین‌کنندگی و تفاوت‌های گروهی

سمانه شاهی صنوبری ^{id}دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. sa_sh233@mail.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۲۲
استناد: شاهی صنوبری، سمانه. (۱۴۰۴). رابطه خودشفقتی با مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری در دانشجویان: نقش پیش‌بین‌کنندگی و تفاوت‌های گروهی. <i>پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره</i> ، ۱۵(۲)، ۱-۹. doi: 10.22067/tpccp.2025.93154.1781			

چکیده

هدف: این پژوهش در جهت بررسی نقش خودشفقتی در پیش‌بینی تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. با وجود تأیید نقش خودشفقتی در سلامت روان در مطالعات پیشین، شکاف پژوهشی در مقایسه جامع مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری بین سطوح مختلف خودشفقتی به‌ویژه در بافت فرهنگی ایران احساس می‌شد. این مطالعه با ضرورت طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر شواهد در جهت ارتقای توانمندی‌های روانی-اجتماعی دانشجویان انجام شد.

روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که ۱۱۷ نفر به‌صورت در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های خودشفقتی (نف، ۲۰۰۳)، تاب‌آوری (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) و مهارت‌های زندگی (ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۹) است. تحلیل داده‌ها با آزمون‌های تحلیل واریانس (ANOVA) و رگرسیون خطی انجام شد.

یافته‌ها: بین گروه‌های دارای سطوح مختلف خودشفقتی، تفاوت معناداری در تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی مشاهده شد ($P > 0.05$). همچنین، خودشفقتی پیش‌بینی‌کننده معنادار هر دو متغیر بود ($r = 0.65$ ، $r^2 = 0.74$) برای مهارت‌های زندگی، برای تاب‌آوری).

نتیجه: خودشفقتی عامل مهمی در ارتقای تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی دانشجویان است و می‌تواند در طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: خودشفقتی، مهارت‌های زندگی، تاب‌آوری، دانشجویان

مقدمه

در دنیای پیچیده و پرفشار امروز، دانشجویان به عنوان قشری پویا و آینده‌ساز جامعه با چالش‌ها و مشکلات متعددی مواجه هستند که می‌تواند سلامت روانی و کیفیت زندگی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. فشارهای تحصیلی، مشکلات اقتصادی، روابط بین‌فردی پیچیده، انتظارات اجتماعی و حتی بحران‌های هویتی از جمله عواملی هستند که می‌توانند استرس و اضطراب قابل توجهی را برای این گروه ایجاد کنند (Beiter et al., 2015; Ibrahim et al., 2013).

از سوی دیگر، عدم برخورداری از مهارت‌های زندگی کافی و تاب‌آوری مناسب ممکن است موجب کاهش توانایی دانشجویان در مقابله با این چالش‌ها شده و آنها را در معرض آسیب‌های روانی و اجتماعی قرار دهد. مهارت‌های زندگی شامل مجموعه‌ای از توانمندی‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است که به افراد کمک می‌کند با چالش‌های روزمره به صورت سازنده و اثربخش مواجه شوند (Botvin & Griffin, 2004; Organization, 1997). این مهارت‌ها شامل توانایی‌هایی مانند حل مسئله، تصمیم‌گیری، تفکر نقادانه، تفکر خلاق، مهارت‌های ارتباطی، مدیریت استرس، مدیریت هیجانات، همدلی، خودآگاهی و روابط بین‌فردی مؤثر هستند. داشتن این مهارت‌ها نه تنها به بهبود سلامت روانی کمک می‌کند بلکه کیفیت زندگی فردی و اجتماعی را نیز ارتقا می‌بخشد (Smith et al., 2010). در کنار مهارت‌های زندگی، تاب‌آوری به عنوان یکی دیگر از مولفه‌های کلیدی در سلامت روانی شناخته می‌شود. تاب‌آوری به معنای توانایی بازگشت به حالت طبیعی پس از تجربه ناکامی‌ها، شکست‌ها یا رویدادهای استرس‌زا تعریف می‌شود (Connor & Davidson, 2003). این ویژگی به افراد امکان می‌دهد تا با حفظ پایداری روانی خود، از شرایط نامطلوب به صورت موفقیت‌آمیز عبور کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد تاب‌آور معمولاً دارای مهارت‌های حل مسئله قوی‌تر، حمایت اجتماعی بیشتر و توانایی مقابله بهتر با استرس هستند. با این حال، بسیاری از دانشجویان در مواجهه با مشکلات زندگی دچار خودانتقادی شدید، احساس شکست و ناتوانی در مدیریت هیجانات منفی می‌شوند. این وضعیت می‌تواند به بروز مشکلاتی مانند اضطراب، افسردگی، کاهش اعتماد به نفس و کاهش کیفیت زندگی منجر شود. در این میان، مفهومی به نام خودشفقتی به عنوان یک رویکرد مثبت و نوین در روان‌شناسی مطرح شده است که می‌تواند نقش مهمی در بهبود سلامت روانی دانشجویان ایفا کند (Neff, 2003).

خودشفقتی به معنای توانایی فرد در برخورد با خود با مهربانی، درک متقابل و پذیرش خطاها است.

این مفهوم شامل سه مولفه اصلی است (Neff, 2003).

۱. مهربانی با خود: به جای خودانتقادی، فرد با خود با محبت و درک رفتار می‌کند.
 ۲. احساس مشترک انسانی: فرد درک می‌کند که شکست‌ها و مشکلات بخشی از تجربه انسانی هستند.
 ۳. ذهن آگاهی: فرد بدون قضاوت به افکار و احساسات منفی خود توجه می‌کند.
- نِف (Neff, 2003) بیان می‌کند که خودشفقتی به افراد کمک می‌کند تا با پذیرش و درک خطاها و شکست‌های خود، از خودانتقادی شدید پرهیز کرده و احساس بهزیستی بیشتری تجربه کنند. بر این اساس می‌توان گفت، دانشجویانی که از سطح بالایی از خودشفقتی برخوردارند، در مواجهه با شکست‌ها و مشکلات کمتر دچار خودسرزنی می‌شوند و به جای آن از طریق پذیرش و همدلی با خود، راه‌های سازنده‌تری برای حل مشکلات پیدا می‌کنند.
- مسئله اصلی این پژوهش این است که چگونه سطوح مختلف خودشفقتی می‌تواند بر مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری دانشجویان تأثیر بگذارد. با توجه به اهمیت خودشفقتی در بهبود سلامت روانی و همچنین نقش تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی در مقابله با چالش‌های دوران دانشجویی، بررسی رابطه این سه مؤلفه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌های پیشین به طور پراکنده به رابطه خودشفقتی با تاب‌آوری یا برخی مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند، اما کمتر پژوهشی به طور جامع به مقایسه مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری در بین دانشجویان با سطوح مختلف خودشفقتی پرداخته است. این در حالی است که شناخت دقیق این روابط می‌تواند به تدوین برنامه‌های مداخله‌ای برای بهبود خودشفقتی، ارتقای تاب‌آوری و تقویت مهارت‌های زندگی دانشجویان کمک کند. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی رابطه این ۳ مؤلفه با یکدیگر و همچنین مقایسه مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری بین دانشجویان با سطوح مختلف خودشفقتی انجام می‌شود تا به شکاف موجود در ادبیات پژوهشی پاسخ دهد و یافته‌های علمی معتبری در این زمینه ارائه کند. امید است که نتایج این مطالعه بتواند به بهبود راهکارهای مداخله‌ای در حوزه سلامت روانی دانشجویان کمک کند و مبنای تدوین برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای کارآمد قرار گیرد.
- بر اساس پیشینه نظری و تجربی، انتظار می‌رود که خودشفقتی با سطوح بالاتر تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی مرتبط باشد. همچنین، پیش‌بینی می‌شود که خودشفقتی بتواند به عنوان متغیر پیش‌بین، سهم معناداری در تبیین واریانس این دو سازه ایفا کند. به علاوه، تفاوت‌هایی میان دانشجویان با سطوح پایین، متوسط و بالای خودشفقتی در متغیرهای وابسته مورد انتظار است.

روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش آماری

جامعه آماری شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد است که حدود ۱۰۴۶۰ نفر می‌باشد. نمونه پژوهش شامل ۱۱۷ دانشجو بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه انتخاب شدند.

لازم به ذکر است در این پژوهش با توجه به قواعد روش‌شناختی معتبر، حجم نمونه حدود ۱۱۷ نفر کاملاً موجه است. طبق قاعده تاباچنیک و فیدل (Tabachnick & Fidell, 2013) که بیان می‌کند $P=0/8$ و $N \geq 50 + 8m$ (تعداد متغیرهای پیش‌بین) برای دو متغیر پیش‌بین حداقل ۶۶ نمونه نیاز است، نقطه شروع مناسبی برای تعیین حجم نمونه فراهم می‌کند. گرین (Green, 1991) نیز برای آزمون همبستگی چندگانه $N \geq 50 + 8m$ و برای آزمون اهمیت ضرایب بتا $N \geq 104 + m$ را پیشنهاد کرده است که برای دو متغیر پیش‌بین به ارقام ۶۶ تا ۱۰۶ منجر می‌شود. مطابق قاعده بابایاک (Babyak, 2004)، برای هر متغیر پیش‌بین حداقل ۱۰ مشاهده لازم است که این پژوهش با دو متغیر پیش‌بین نسبت ۱ به ۱۰ را به‌خوبی پوشش می‌دهد. بر اساس رویکرد روسکو (Roscoe, 1969) نمونه‌ای دست‌کم ده‌برابر تعداد متغیرها (بعنوان مثال سه متغیر اصلی) ضروری است که با ۱۱۷ نمونه از این حد عبور می‌کنیم. همچنین سکاران (Sekaran, 2016) نسبت حداقل ده مشاهده به ازای هر متغیر را تأیید کرده‌اند. تحلیل توان نشان می‌دهد برای کشف ضریب همبستگی متوسط با توان ۰/۸۰ و سطح خطای ۰/۰۵ حداقل ۸۴ نمونه ضروری است و ۱۱۷ نمونه توان لازم را تأمین می‌کند. بر پایه توصیه هایر و همکاران (Hair et al., 2019)، تحلیل‌های رگرسیون ساده معمولاً به حدود ۱۰۰ نمونه نیاز دارند که با ۱۱۷ نمونه کاملاً محقق شده است. تمامی شرکت‌کنندگان پس از آگاهی از اهداف پژوهش، به صورت داوطلبانه شرکت کرده و رضایت آگاهانه خود را اعلام نمودند. اطلاعات آن‌ها به صورت محرمانه نگهداری شده و صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد و معتبر استفاده شد که روایی محتوایی آن‌ها در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است. همچنین، نسخه فارسی این پرسشنامه‌ها توسط متخصصان روان‌شناسی ترجمه، بومی‌سازی و اعتباریابی شده‌اند.

پرسشنامه مهارت‌های زندگی: این پرسشنامه توسط ساعتچی و همکاران (Saatchi, 2010) طراحی و تهیه شده است و دارای ۴۰ گویه پنج گزینه‌ای به صورت طیف لیکرت تنظیم شده است که دارای ۱۰ مؤلفه آموزش خودآگاهی، داشتن هدف در زندگی، مهارت مربوط به ارتباطات انسانی، روابط بین فردی، مهارت تصمیم‌گیری، بهداشت و سلامت روان، مهارت در حل مسئله، مهارت مشارکت و همکاری، تفکر خلاق و تفکر انتقادی می‌باشد. پایایی پرسشنامه برابر ۰/۸۳ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش ساعتچی و همکاران تایید شده است. به منظور کسب نمره کلی این آزمون نمره همه گویه‌های پرسشنامه با هم جمع می‌شود. برای بدست آوردن نمره هر خرده مقیاس نیز، نمره پرسش‌های هر خرده مقیاس جمع می‌شود کمینه نمره آزمودنی در این آزمون ۴۰ و بیشینه آن ۲۰۰ است (Barani et al., 2024; Rashidi & Javdan, 2022). ضرابی حسینی و رزاق نیا (Zarrabi Hosseini & Razaghnia, 2021) در پژوهش خود به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. بدین منظور نمونه‌ای شامل ۳۰ نفر در مرحله پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفت و داده‌های حاصل با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. نتایج تحلیل نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های مختلف بدین شرح به دست آمده‌اند: خودآگاهی و هدف در زندگی ۰/۶۵، روابط بین فردی ۰/۸۹، مهارت‌های ارتباطی ۰/۸۸، تصمیم‌گیری ۰/۸۹، بهداشت و سلامت روان ۰/۸۴، حل مسئله ۰/۷۴، مشارکت و همکاری ۰/۷۱، تفکر خلاق ۰/۸۶، تفکر انتقادی ۰/۶۷ و کل پرسشنامه ۰/۹۲. این نتایج نشان‌دهنده پایایی مطلوب این ابزار برای استفاده در پژوهش‌های روان‌شناختی و آموزشی است. همچنین، این پرسشنامه بارها در پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های متعدد در ایران مورد استفاده قرار گرفته و با توجه به برخورداری از زیربنای نظری مناسب و تأیید توسط خبرگان دارای تخصص موضوعی، از روایی محتوایی لازم نیز برخوردار است. در این پژوهش، برای بررسی پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۴ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون (CD-RISC): این پرسشنامه که در سال ۲۰۰۳ طراحی شده است، شامل ۲۵ عبارت است و بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. نمرات این آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ قرار دارد و نقطه برش آن نمره ۵۰ است. این پرسشنامه پنج مؤلفه اصلی دارد که عبارتند از:

۱. تصور از شایستگی فردی (سؤالات ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۳، ۲۴، ۲۵)
۲. اعتماد به غرایز فردی و تحمل عاطفه منفی (سؤالات ۶، ۷، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰)

۳. پذیرش تغییر و روابط ایمن (سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۸)

۴. کنترل (سؤالات ۲۱، ۲۲)

۵. تأثیرات معنوی (سؤالات ۳، ۹)

پایایی و اعتبار این پرسشنامه توسط کانر و دیویدسون بررسی شده است (Connor & Davidson, 2003). ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین، ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای، ۰/۸۷ برآورد شده است. ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس نیز در دامنه‌ای بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. اگر چه در مقاله اصلی آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها گزارش نشده است، در برخی مطالعات ایرانی از جمله مطالعه بشارت (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شده است (Mohammadi et al., 2005). در این پژوهش، نمره کل پرسشنامه لحاظ شده است و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۳ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

مقیاس شفقّت به خود (SCS-SF) رییس و همکاران (Mohammadi et al., 2005) فرم کوتاه: این مقیاس ۱۲ سؤال دارد و شش خرده مقیاس مهربانی با خود با سؤالات ۲ و ۶؛ قضاوت نسبت به خود (خودانتقادی) با سؤالات ۱۱ و ۱۲؛ اشتراکات انسانی با سؤالات ۵ و ۱۰؛ انزوا با سؤالات ۴ و ۸؛ ذهن آگاهی با سؤالات ۳ و ۷؛ همانندسازی افراطی با سؤالات ۱ و ۹ اندازه‌گیری میکند. پاسخ هر سؤال در یک طیف ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز ۱ تا تقریباً همیشه ۵ تعلق میگیرد و سؤالات ۱۱، ۹، ۴، ۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره گذاری میشوند. سازنده مقیاس برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده کرده است و ضریب آلفای کرونباخ مهربانی با خود ۰/۵۵، قضاوت نسبت به خود (خود انتقادی) ۰/۸۱، اشتراکات انسانی ۰/۶۰، انزوا ۰/۷۷، ذهن آگاهی ۰/۶۴، همانندسازی افراطی ۰/۶۹ و کل سؤالات ۰/۸۷ به دست آمده است. این مقیاس در ایران ترجمه و ضرایب آلفای کرونباخ آن در دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ محاسبه و گزارش شده است (Finaulahi et al., 2021). در این پژوهش، برای بررسی پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۳ بدست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است. در پژوهش شهبازی و همکاران (Shahbazi et al., 2015) ضریب آلفا برای نمره کلی مقیاس ۰/۹۱ است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مهربانی به خود، قضاوت کردن خود، تجارب مشترک انسانی، انزوا، ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی به

ترتیب ۸۷/۸۳، ۹۱/۰، ۸۸/۰، ۹۲/۰، ۷۷/۰ میباشند. روایی همزمان و همگرا پرسشنامه نیز مطلوب گزارش گردیده است. در این پژوهش، نمره کل پرسشنامه لحاظ شده است و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۳ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

یافته ها

در این پژوهش، جامعه آماری شامل ۱۱۷ دانشجوی کارشناسی از دانشگاه فردوسی مشهد بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند. از این تعداد، ۲۲ نفر (۱۸/۸ درصد) مرد و ۹۵ نفر (۸۱/۲ درصد) زن بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان برابر با ۱۹،۶۳ سال با انحراف معیار ۲،۴ سال بود که نشان دهنده پراکندگی نسبتاً کم سن افراد نمونه است.

برای پاسخ به اهداف پژوهش، پس از ورود داده ها به نرم افزار SPSS نسخه ۲۳، نخست نمرات مربوط به پرسشنامه خودشفقتی (نسخه ۱۲ ماده ای نف، ۲۰۰۳) بررسی شد. به منظور دسته بندی شرکت کنندگان به سه گروه خودشفقتی پایین، متوسط و بالا، از برش های صدکی استفاده شد؛ بدین صورت که:

نمرات کمتر از صدک ۳۳ (نمره ۳۵) به عنوان خودشفقتی پایین،

نمرات بین صدک ۳۳ تا ۶۶ (۳۵ تا ۴۱،۸۸) به عنوان خودشفقتی متوسط،

نمرات بالاتر از صدک ۶۶ (بیش از ۴۱،۸۸) به عنوان خودشفقتی بالا در نظر گرفته شدند.

پیش از اجرای آزمون های آماری اصلی، پیش فرض های نرمال بودن توزیع و برابری واریانس ها بررسی شد:

۱. نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) بررسی شد. نتایج نشان داد که توزیع نمرات مهارت های زندگی و خودشفقتی به لحاظ آماری تفاوت معناداری با توزیع نرمال ندارند ($P > 0/05$)، بنابراین فرض نرمال بودن رعایت شده است.

۲. با توجه به اینکه نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع متغیر تاب آوری نرمال نیست ($P > 0/05$)،

جهت نرمال سازی داده ها از تبدیل Box-Cox استفاده شد. این تبدیل به صورت خودکار از طریق مسیر

'Transform → Prepare Data for Modeling → Automatic' در نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. نسخه ی

تبدیل شده در تحلیل های بعدی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱: مقایسه معیارهای مرکزی تاب‌آوری قبل و بعد از تبدیل

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
قبل از تبدیل	۱۴	۹۸	۵۹/۶۹	۱۵/۹۲
پس از تبدیل	-۲/۱۹	۲/۹۵	۰	۱

۳. پیش از انجام آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت میانگین مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری بین دانشجویان با سطوح مختلف خودشفقتی، آزمون لون (Levene's Test) جهت بررسی فرض برابری واریانس‌ها اجرا شد. نتایج نشان داد که فرض برابری واریانس‌ها برای متغیر مهارت‌های زندگی برقرار است. $P=0/27$ و $F(2, 114)=1/31$

۴. همچنین برای متغیر تاب‌آوری نیز فرض برابری واریانس‌ها تأیید شد. $P=0/8$ و $F(2, 114)=0/22$. بنابراین، پیش‌فرض تحلیل واریانس رعایت شده و می‌توان از تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت گروه‌ها استفاده کرد.

جدول ۲: مقایسه میانگین و انحراف استاندارد تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی بر حسب سطوح خودشفقتی

سطوح خودشفقتی	تعداد	تاب‌آوری	مهارت‌های زندگی
		Mean± Std. Deviation	Mean± Std. Deviation
پایین	۴۳	-۰/۷۵ ± ۰/۸	۱۲۶ ± ۱۸/۹
متوسط	۳۴	۰/۵ ± ۰/۶۴	۱۳۶/۰۲ ± ۱۴/۵۴
بالا	۴۰	۰/۷۶ ± ۰/۸۲	۱۵۱/۰۵ ± ۱۵/۱۷

به منظور بررسی تفاوت نمرات تاب‌آوری بین گروه‌های خودشفقتی پایین، متوسط و بالا، از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. لازم به ذکر است که پس از اعمال تبدیل Box-Cox، نمرات جدید متغیر تاب‌آوری با نام 'Resilience_Transformed' در تحلیل‌ها وارد شدند. توزیع متغیر پس از تبدیل، با استفاده از آزمون نرمال بودن مجدداً بررسی و نرمال تأیید شد ($P>0/05$).

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای متغیر تاب‌آوری

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۴۸/۰۳	۲	۲۴/۰۱	۴۰/۲۸	۰/۰۰۱

درون گروهی	۶۷/۹۶	۱۱۴	۰/۵۹
کل	۱۱۶	۱۱۶	

نتایج آزمون نشان داد تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد ($P > ۰/۰۰۱$). آزمون تعقیبی توکی نشان داد که دانشجویان با خودشفقتی بالا به طور معناداری تاب‌آوری بیشتری نسبت به گروه‌های دیگر دارند. به منظور بررسی تفاوت نمرات مهارت‌های زندگی بین گروه‌های خودشفقتی پایین، متوسط و بالا، نیز از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای متغیر مهارت‌های زندگی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۳۱۰۴/۳۲	۲	۶۵۵۲/۱۶	۲۴/۱۱۱	۰/۰۰۱
درون گروهی	۳۰۹۷۸/۸۷	۱۱۴	۲۷۱/۷۴		
کل	۴۴۰۸۳/۱۹	۱۱۶			

تحلیل نشان داد تفاوت معناداری بین گروه‌ها در مهارت‌های زندگی وجود دارد. گروه دارای خودشفقتی بالا، میانگین بیشتری نسبت به سایر گروه‌ها داشت ($P < 0.001$).

پیش از تحلیل نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودشفقتی در مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری، پیش‌فرض‌های مدل رگرسیون خطی بررسی شد:

۱. خطی بودن^۱: نمودار پراکندگی بین نمرات خودشفقتی و هر یک از متغیرهای ملاک (مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری) بررسی شد. نتایج نشان داد که رابطه میان متغیرها تقریباً خطی است و الگوی پراکندگی از شکل منحنی یا خوشه‌ای تبعیت نمی‌کند.

^۱ Linearity

۲. نرمال بودن خطاها^۱: با استفاده از نمودار Histogram و Q-Q Plot برای باقیمانده‌ها، توزیع خطاها بررسی شد. توزیع باقیمانده‌ها نزدیک به نرمال ارزیابی شد. همچنین آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (در صورت انجام) معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$).

۳. همسانی واریانس^۲: پراکندگی باقیمانده‌ها در سطح‌های مختلف متغیر پیش‌بین یکنواخت بود و الگوی کیفی شکل مشاهده نشد؛ بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است.

۴. استقلال خطاها^۳: مقدار آزمون دوربین-واتسون برابر با $۱/۸$ و $۱/۶$ به دست آمد که در بازه قابل قبول (۱.۵ تا ۲.۵) قرار دارد و نشان‌دهنده استقلال خطاهاست.

۵. هم‌خطی^۴: از آنجا که در مدل تنها یک متغیر پیش‌بین وارد شد، بررسی هم‌خطی ضرورت نداشت.

جدول ۵: ماتریس همبستگی تاب آوری، خودشفقتی، مهارت‌های زندگی

متغیرها	تاب آوری	خودشفقتی	مهارت‌های زندگی
تاب آوری	۱	$۰/۷۴^{**}$	$۰/۷۵^{**}$
خودشفقتی		۱	$۰/۶۵^{**}$
مهارت‌های زندگی			۱

علامت * نشان‌دهنده معناداری در سطح $۰/۰۵$ و ** نشان‌دهنده معناداری در سطح $۰/۰۱$ می باشد

نتایج تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودشفقتی با مهارت‌های زندگی ($P > ۰/۰۵$) و تاب آوری ($P > ۰/۰۵$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، افزایش سطح خودشفقتی با افزایش مهارت‌های زندگی و تاب آوری همراه است.

جدول ۶: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی نقش خودشفقتی در پیش‌بینی مهارت‌های زندگی و تاب آوری

متغیر ملاک	R	R ²	ΔR^2	F	P	Watson-Durbin
مهارت‌های زندگی	$۰/۶۵$	$۰/۴۲$	$۰/۴۱$	$۸۴/۰۵$	$۰/۰۰۱$	$۱/۸$
تاب آوری	$۰/۷۴$	$۰/۵۵$	$۰/۵۴$	$۱۴۱/۲۲$	$۰/۰۰۱$	$۱/۶$

^۱ Normality of Residuals

^۲ Homoscedasticity

^۳ Independence of Errors

^۴ Multicollinearity

نتایج نشان داد که خودشفقتی توانست به‌طور معناداری مهارت‌های زندگی را پیش‌بینی کند ($P > 0/05$). همچنین، خودشفقتی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تاب‌آوری نیز بود ($P > 0/05$).

نتیجه

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودشفقتی با مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری، به واکاوی نقش پیش‌بین‌کنندگی این سازه و تفاوت‌های میان‌گروهی در سطوح مختلف آن پرداخته است. یافته‌ها نشان دادند که خودشفقتی به‌طور معناداری با افزایش مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری مرتبط است و می‌تواند سهم قابل توجهی از واریانس این متغیرها را پیش‌بینی کند. این نتایج نه تنها هم‌راستا با بدنه روبه‌رشد ادبیات علمی پیرامون کارکردهای خودشفقتی است (Neff, 2003; Neff & Germer, 2013)، بلکه افق‌های جدیدی در درک چندبعدی این سازه روان‌شناختی و پیامدهای کاربردی آن در محیط‌های دانشگاهی می‌گشاید و از منظر روان‌شناسی مثبت‌گرا، گواهی است بر نقش بنیادین ظرفیت‌های درون‌فردی در ارتقاء سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی.

برای تبیین عمیق‌تر این یافته‌ها، می‌توان از مدل نظری خودشفقتی کریستین نف (Neff, 2003; Neff & Germer, 2013) بهره گرفت. همانطور که پیشتر گفته شد؛ در این مدل، خودشفقتی متشکل از سه مؤلفه‌ی اصلی است: مهربانی با خود^۱، احساس انسانیت مشترک^۲، و ذهن‌آگاهی^۳. این مؤلفه‌ها به‌طور هم‌افزا^۴ عمل می‌کنند و به تنظیم بهتر هیجانات، ارتقاء تاب‌آوری روانی، و پاسخ‌های شناختی و رفتاری انطباقی منجر می‌شوند. مهربانی با خود به معنای برخورد حمایت‌گراانه و مهربانانه با خویشتن در مواجهه با شکست‌ها، نقص‌ها و دردهای روانی است. افراد خودشفقت، در موقعیت‌هایی که دچار ناکامی یا خطا می‌شوند، به‌جای سرزنش و خودانتقادی مفرط، با شفقت و درک با خود رفتار می‌کنند. این رویکرد، سطح کمال‌گرایی ناسازگارانه و خودانتقادی تحقیرآمیز را کاهش (Neff, 2011)، می‌دهد و از این طریق بستر روانی امنی برای تجربه‌ی هیجانات

¹ self-kindness

² common humanity

³ mindfulness

⁴ synergistic

منفی بدون گسست از خود فراهم می‌سازد. در نتیجه، فرد با پذیرش واقع‌بینانه‌ی خطاهای خود، فرصت بیشتری برای یادگیری، رشد شخصی، و خودآگاهی پیدا می‌کند.

مؤلفه‌ی دوم، احساس انسانیت مشترک، به معنای درک این حقیقت است که رنج، ناکامی، و نقص جزء اجتناب‌ناپذیر تجربه‌ی انسانی است. این نگرش مانع از انزوا، احساس متفاوت بودن یا طرد اجتماعی در مواجهه با شکست‌ها می‌شود و با کاهش «نشخوار ذهنی» و افزایش احساس تعلق، زمینه‌ی همدلی درون‌فردی و دیگرمحور را فراهم می‌کند. این احساس، نقش مهمی در افزایش تحمل روانی، کاهش اضطراب اجتماعی، و انسجام هویتی ایفا می‌کند. نتایج مطالعات بلوث و آیزنلور-مول (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017) نشان دادند خودشفقتی پیش‌بینی‌کننده کیفیت بهتر روابط بین‌فردی و رضایت اجتماعی است.

مؤلفه‌ی سوم، ذهن‌آگاهی یا آگاهی غیرقضاوت‌گرایانه نسبت به هیجانات و افکار منفی، به فرد کمک می‌کند تا بدون سرکوب یا غرق‌شدن در هیجانات منفی، آن‌ها را مشاهده و مدیریت کند. ذهن‌آگاهی با کاهش پاسخ‌های هیجانی افراطی، و افزایش توانایی در فاصله‌گذاری شناختی، باعث ارتقاء خودتنظیمی هیجانی می‌شود؛ که این سازوکار به‌ویژه در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های تهدیدکننده بسیار حیاتی است. مطالعاتی مانند پژوهش کمپر و همکاران (Kemper et al., 2015) نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی با تقویت توانایی مشاهده‌ی افکار و احساسات بدون قضاوت و واکنش فوری، به تنظیم مؤثرتر هیجانات، افزایش تحمل ابهام و بهبود تصمیم‌گیری کمک می‌کند.

این سه مؤلفه در تعامل با یکدیگر، سازه‌ی خودشفقتی را به عنوان منبع محافظتی روانی^۱ تقویت می‌کنند؛ به گونه‌ای که فرد در مواجهه با استرس‌های زندگی روزمره، به جای فروپاشی هیجانی، به راهبردهای مقابله‌ای مؤثر، واقع‌بینانه، و سالم متوسل می‌شود. این ویژگی‌ها باعث افزایش تاب‌آوری روانی شده و توان فرد را برای حفظ کارکردهای شناختی، هیجانی و رفتاری در شرایط دشوار ارتقا می‌دهد. در مجموع، مدل نظری نف توضیح می‌دهد که چگونه خودشفقتی می‌تواند با بهبود تنظیم هیجان، کاهش فرآیندهای شناختی ناکارآمد مانند نشخوار ذهنی و خودانتقادی، و ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود، به ارتقاء مهارت‌های زندگی و افزایش تاب‌آوری کمک کند.

^۱ psychological protective factor

تبیین روان‌شناختی دیگر در ارتباط میان خودشفقتی با تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی را می‌توان در چارچوب نظریه‌های تنظیم هیجان و سیستم‌های دلبستگی بررسی کرد. از منظر نظریه تنظیم هیجان (Gross, 2002)، خودشفقتی یک راهبرد انطباقی و کارآمد برای مدیریت هیجانات منفی تلقی می‌شود. افراد خودشفقت ورز، به‌جای سرکوب یا اجتناب از هیجانات دشوار، آن‌ها را با پذیرش، درک، و بدون قضاوت تجربه می‌کنند. این مواجهه سالم با هیجانات، منجر به کاهش نشخوار ذهنی، افزایش وضوح هیجانی، و بهبود تصمیم‌گیری در شرایط استرس‌زا می‌شود. بنابراین، خودشفقتی ظرفیت فرد را برای مقابله مؤثر با مشکلات افزایش می‌دهد و به تاب‌آوری بیشتر منجر می‌شود. همچنین، بر پایه نظریه دلبستگی (Shaver & Mikulincer, 2007)، خودشفقتی به عنوان نوعی «منبع ایمنی درونی»^۱ عمل می‌کند. افرادی که از دلبستگی ایمن برخوردارند، در درون خود تجربه‌ای از حمایت، درک و پذیرش دارند که در موقعیت‌های بحرانی به آن رجوع می‌کنند. خودشفقتی بازتاب این تجربه‌ی درونی ایمن است؛ فرد در برابر شکست، ناامیدی یا خطاهای خود، به‌جای سرزنش و طرد درونی، با مهربانی، درک و همدلی پاسخ می‌دهد. این الگوی درونی امن، نقش مهمی در تقویت خودنظم‌بخشی، اعتماد به توانمندی‌های فردی، و تمایل به یادگیری و رشد در مواجهه با چالش‌ها ایفا می‌کند. بنابراین، از تلفیق این دو دیدگاه می‌توان نتیجه گرفت که خودشفقتی هم به‌عنوان یک راهبرد مؤثر در تنظیم هیجان و هم به‌عنوان بازنمایی یک دلبستگی ایمن درونی، بنیانی روان‌شناختی برای تقویت تاب‌آوری و ارتقای مهارت‌های زندگی فراهم می‌آورد. افراد خودشفقت بهتر می‌توانند هیجانات خود را تنظیم کنند، به نیازهای روانی‌شان پاسخ مناسب دهند، و با انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر دشواری‌ها ایستادگی کنند.

در سطح فیزیولوژیکی و نوروسایکولوژیک نیز می‌توان رابطه‌ی خودشفقتی با مهارت‌های زندگی را در چارچوب نظریه سیستم‌های تنظیم هیجانی گیلبرت تبیین کرد. بر اساس این نظریه، سه سیستم هیجانی عمده در مغز انسان فعال هستند که شامل:

۱. سیستم تهدید^۲: مسئول شناسایی خطرات و فعال‌سازی پاسخ‌های دفاعی مانند «جنگ یا گریز»^۳، همراه با افزایش اضطراب، نگرانی، و تمرکز محدود بر تهدید است؛

^۱ internal secure base^۲ threat system^۳ fight-or-flight

۲. سیستم انگیزشی/کسب^۱: مسئول پیگیری اهداف، دستاوردها، و پاداش‌ها؛

۳. سیستم آرامش/مراقبت^۲: مسئول ایجاد احساس امنیت، ارتباط، و آرامش درونی.

خودشفقتی، ارتباط مستقیمی با فعال‌سازی سیستم آرامش/مراقبت دارد. افراد خودشفقت در موقعیت‌های استرس‌زا - مانند چالش‌های تحصیلی یا تعارضات بین‌فردی - به‌جای درگیر شدن با واکنش‌های خودانتقادی و اضطراب‌برانگیز ناشی از سیستم تهدید، به سمت آرام‌سازی خود و مدیریت هیجانات با استفاده از سیستم آرامش‌گرایش پیدا می‌کنند (Kirby et al., 2017). این فرآیند، نه تنها باعث کاهش سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی (مانند ضربان قلب و تنفس سریع)، بلکه موجب آزادسازی منابع شناختی می‌شود که در حالت تهدید، به پردازش هیجان‌های منفی اختصاص یافته بودند. به عبارتی دیگر، خودشفقتی با کاهش فعالیت سیستم تهدید، ظرفیت ذهنی فرد را برای تفکر منطقی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، و سایر مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی افزایش می‌دهد. بدین ترتیب، فرد خودشفقت در مواجهه با فشار روانی، به‌جای عملکرد تکانشی و هیجانی، از پاسخ‌های انطباقی و سنجیده‌تری استفاده می‌کند.

رابطه معنادار خودشفقتی با مهارت‌های زندگی نشان‌دهنده آن است که خودشفقتی می‌تواند نقش تسهیل‌گر و توانمندساز در حیطه‌های کلیدی عملکرد روانی داشته باشد. بر این اساس، افراد با سطح بالای خودشفقتی، در حوزه‌هایی همچون تصمیم‌گیری مؤثر، تفکر انتقادی، خودآگاهی، مهارت‌های ارتباطی، و مدیریت هیجانی، از عملکرد بهتری برخوردارند. این یافته با چارچوب نظری سازمان جهانی بهداشت (Organization, 1997) درباره آموزش مهارت‌های زندگی هم‌راستا است؛ چارچوبی که سه مهارت پایه‌ای «خودآگاهی»، «همدلی» و «تنظیم هیجانی» را به‌عنوان بنیاد رشد سایر مهارت‌های روان‌اجتماعی معرفی می‌کند.

در این چارچوب، خودشفقتی را می‌توان به‌مثابه یک متغیر زیرساختی در نظر گرفت که رشد مهارت‌های زندگی را تسهیل می‌کند. به‌عنوان مثال:

مهربانی با خود منجر به کاهش انتقاد درونی و افزایش پذیرش خود می‌شود، که این خود به ارتقاء خودآگاهی و تصمیم‌گیری واقع‌گرایانه کمک می‌کند؛ احساس انسانیت مشترک موجب افزایش درک بین‌فردی

¹ drive system

² soothing system

و تقویت مهارت‌های ارتباطی می‌شود؛ ذهن آگاهی باعث افزایش آگاهی لحظه‌ای از هیجانات و افکار شده و فرد را در مدیریت هیجان و کنترل تکانه تواناتر می‌سازد.

بر همین اساس، می‌توان فرض کرد به شکل مستقیم و غیرمستقیم، رشد مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی را نیز تقویت می‌نماید. از منظر مداخله‌ای، این رابطه بیانگر آن است که افزایش خودشفقتی می‌تواند به عنوان رویکردی پیشگیرانه و توانمندساز در آموزش مهارت‌های زندگی مورد استفاده قرار گیرد؛ به‌ویژه در جوامع دانشجویی که با فشارهای تحصیلی، هویتی و اجتماعی زیادی مواجه‌اند.

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان‌دهنده تفاوت معنادار میان گروه‌های با سطح خودشفقتی پایین و بالا در متغیرهای تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی بودند. این تفاوت آماری، نشان می‌دهد که خودشفقتی می‌تواند به عنوان یک متغیر تعیین‌کننده‌ی روان‌شناختی عمل کند که عملکرد فرد را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز بهبود می‌بخشد.

همان‌طور که پیشتر مبسوط توضیح داده شد، از منظر روان‌شناختی، این تفاوت می‌تواند چنین تبیین شود که خودشفقتی با کاهش پردازش‌های منفی متمرکز بر خود (مثل خودانتقادی، نشخوار ذهنی، و احساس شرم) و افزایش ظرفیت تحمل هیجان‌های منفی، موجب بهبود فرآیندهای مقابله‌ای و افزایش توانمندی فرد در بازیابی تعادل روانی می‌گردد. در نتیجه، افراد با خودشفقتی بالا هنگام مواجهه با ناکامی‌ها یا موقعیت‌های تهدیدکننده، با حفظ آرامش درونی، ارزیابی واقع‌گرایانه‌تر، و پاسخ‌های سازگارانه‌تر به حل مسئله و خودتنظیمی هیجانی می‌پردازند. این قابلیت‌ها، شالوده‌های اصلی تاب‌آوری روانی و نیز اجرای مؤثر مهارت‌های زندگی (مانند تصمیم‌گیری، مدیریت استرس، و روابط بین‌فردی مؤثر) را تشکیل می‌دهند. در واقع، تفاوت معنادار میان دو گروه در پژوهش حاضر، بیانگر اثر روان‌افزای خودشفقتی در فعال‌سازی منابع درون‌فردی و بین‌فردی است که در قالب رفتارهای انطباقی، ذهن آگاهانه و همدلانه بروز می‌یابند. این امر می‌تواند به‌ویژه برای دانشجویان دانشگاهی که در مرحله رشد هویت، تصمیم‌گیری شغلی، و تعاملات اجتماعی قرار دارند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد.

از منظر عملی و کاربردی، نتایج این پژوهش دارای پیامدهای قابل توجهی برای طراحی و پیاده‌سازی مداخلات روانی-آموزشی در محیط‌های دانشگاهی است. یافته‌های حاضر نشان می‌دهند که تقویت خودشفقتی می‌تواند به عنوان یک رویکرد پیشگیرانه و توانمندساز، به ارتقاء تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی در میان

دانشجویان منجر شود؛ دو مؤلفه‌ای که نقش کلیدی در سلامت روان و سازگاری تحصیلی و اجتماعی ایفا می‌کند. در این راستا، بهره‌گیری از مداخلات مبتنی بر خودشفقتی مانند برنامه‌های مدیتیشن مبتنی بر خودشفقتی^۱ (Neff & Germer, 2013) و درمان متمرکز بر شفقت^۲ (Gilbert, 2009) می‌تواند اثربخشی بالایی در ارتقاء ظرفیت‌های درون‌فردی و بین‌فردی دانشجویان داشته باشد. این مداخلات با تلفیق فنون ذهن‌آگاهی، بازسازی شناختی، تمرین‌های بدنی، و فرآیندهای بین‌فردی، به پرورش حس ارزشمندی، کاهش انتقاد از خود، و افزایش آگاهی هیجانی کمک می‌کنند که در نهایت، به بهبود تاب‌آوری و مهارت‌های زندگی می‌انجامد. از بعد سیاست‌گذاری آموزشی، پیشنهاد می‌شود که آموزش خودشفقتی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در برنامه‌های درسی غیردرسی یا رسمی دانشگاه‌ها گنجانده شود. این آموزش‌ها باید از حالت صرفاً نظری فراتر رفته و جنبه‌های تجربی (مثل تمرین‌های مراقبه و نوشتار خودشفقتانه)، بدنی (مثل آگاهی از احساسات بدنی مرتبط با هیجان‌ها)، و بین‌فردی (مثل تمرین همدلی و پذیرش در گروه) را نیز پوشش دهند.

از آنجا که دانشجویان در سنین حساسی از رشد شخصیت، شکل‌گیری هویت، و مواجهه با چالش‌های تحصیلی، شغلی و بین‌فردی قرار دارند، آموزش منظم مهارت‌های خودشفقتانه می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامه‌های پیشگیری اولیه و ارتقاء سلامت روان جمعیت دانشگاهی عمل کند. این مداخلات می‌توانند در قالب کارگاه‌های آموزشی، برنامه‌های مشاوره گروهی، یا در تعامل با مراکز مشاوره دانشجویی طراحی و اجرا شوند. از منظر بافت فرهنگی، یافته‌های این پژوهش اهمیت ویژه‌ای دارند. شرکت‌کنندگان این مطالعه از میان دانشجویان ایرانی انتخاب شده‌اند که در فرهنگی با ویژگی‌های خاص جامعه‌شناختی و روان‌شناختی زیست می‌کنند. فرهنگ ایران، همانند بسیاری از فرهنگ‌های آسیای غربی، دارای عناصر جمع‌گرایی، تمایل به خودانتقادی، فشار برای کمال‌گرایی، و ارزش‌گذاری بالا برای موفقیت تحصیلی و اجتماعی است (Heine et al., 1999). در چنین زمینه‌ای، بروز هیجانات خودپذیرانه نظیر شفقت به خود ممکن است کمتر مورد تشویق قرار گیرد یا حتی با برداشت‌هایی چون خودمحوری یا سستی اشتباه گرفته شود. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که خودشفقتی حتی در چنین زمینه‌ای نیز کارکرد حمایتی و تسهیل‌گر دارد. بنابراین می‌توان گفت گرچه شیوه‌های ابراز یا تجربه‌ی خودشفقتی در فرهنگ‌های جمع‌گرا ممکن است با تفاوت‌هایی همراه

^۱ Mindful Self-Compassion; MSC^۲ Compassion Focused Therapy; CFT

باشد، اما اثربخشی و پیامدهای مثبت آن، از جمله کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی، در فرهنگ‌های فردگرا و جمع‌گرا مشابه است. در این راستا، خودشفقتی می‌تواند به‌عنوان یک منبع روانی بین‌فرهنگی و پایدار در برابر فشارهای درون‌فردی و بین‌فردی عمل کند. به‌ویژه در فرهنگ‌هایی که استانداردهای عملکردی بالا و ترس از شکست شایع هستند، آموزش و پرورش خودشفقتی می‌تواند زمینه‌ساز کاهش بار روانی ناشی از کمال‌گرایی ناسازگارانه، خودسرزنی و ترس از ارزیابی منفی باشد. بنابراین، نتایج این پژوهش نه تنها دارای اهمیت نظری هستند، بلکه از دیدگاه فرهنگی و سیاست‌گذاری آموزشی نیز قابل تأمل اند. بطور کلی می‌توان گفت خودشفقتی نه تنها به‌عنوان یک سازه‌ی شناختی-هیجانی، بلکه به‌مثابه‌ی یک ظرفیت میان‌رشته‌ای در ارتقاء عملکردهای فردی، اجتماعی و تحصیلی عمل می‌کند. این یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش و پرورش خودشفقتی، می‌تواند به‌صورت مستقیم بر رشد مهارت‌های زندگی، تاب‌آوری، و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان تأثیرگذار باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی در محیط‌های دانشگاهی، به‌ویژه در حوزه‌های سلامت روان، مشاوره تحصیلی، و توانمندسازی فردی، توجه ویژه‌ای به تقویت خودشفقتی و مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی آن داشته باشند. همچنین، طراحی مداخلاتی بر پایه‌ی ذهن‌آگاهی و شفقت‌ورزی می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر برای ارتقاء توانمندی‌های روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی در جمعیت‌های دانشجویی مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، یافته‌های این پژوهش چشم‌اندازی نوین برای پژوهشگران و متخصصان سلامت روان فراهم می‌کند تا با تمرکز بر منابع درونی انسان، زمینه‌ساز رشد پایدار و شکوفایی روانی افراد در بسترهای چالش‌برانگیز اجتماعی و تحصیلی باشند.

پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله:

۱. طراحی مقطعی پژوهش، امکان استنباط رابطه علی بین متغیرها را محدود می‌سازد. پژوهش‌های آینده می‌توانند از طرح‌های طولی یا آزمایشی بهره‌گیرند.
۲. استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی، مطلوبیت اجتماعی یا خودآگاهی ناکامل شرکت‌کنندگان قرار گرفته باشد.
۳. عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر بالقوه همچون وضعیت سلامت روانی قبلی، حمایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی ممکن است بر دقت پیش‌بینی‌ها تأثیر گذاشته باشد.

۴. تجانس نسبی نمونه از نظر سن و سطح تحصیلات (دانشجویان کارشناسی) می‌تواند قابلیت تعمیم نتایج را به سایر گروه‌های سنی یا تحصیلی محدود سازد.
 ۵. نبود شاخص‌های زیستی و شناختی مکمل برای تأیید یافته‌ها در سطح فیزیولوژیکی و نوروسایکولوژیکی، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش است.
- بر این اساس پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی ارائه می‌گردد:
۱. طراحی و اجرای کارآزمایی‌های بالینی تصادفی برای بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی خودشفقتی در افزایش مهارت‌های زندگی و تاب‌آوری.
 ۲. بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی، یا حمایت اجتماعی در رابطه بین خودشفقتی با پیامدهای سلامت روانی.
 ۳. انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان‌فرهنگی به منظور تحلیل تأثیر بستر فرهنگی بر تجربه، درک و ابراز خودشفقتی.
 ۴. استفاده از روش‌های ترکیبی برای دستیابی به درک عمیق‌تر از نحوه تأثیر خودشفقتی در زندگی روزمره دانشجویان.
 ۵. تحلیل تأثیر خودشفقتی در گروه‌های خاص مانند دانشجویان پزشکی، مهاجر، یا افرادی با سوابق آسیب روانی به منظور تعیین اثربخشی در بسترهای پرریسک.
 ۶. استفاده از شاخص‌های زیستی (نظیر HRV، سطوح کورتیزول) و تصویربرداری مغزی برای بررسی مکانیسم‌های عصبی خودشفقتی و ارتباط آن با تنظیم هیجان.

منابع

- Babyak, M. A. (2004). What you see may not be what you get: a brief, nontechnical introduction to overfitting in regression-type models. *Biopsychosocial Science and Medicine*, 66(3), 411-421. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.psy.0000127692.23278.a9>
- Barani, S. m., Bahmani, T., & Barani, S. M. A. (2024). Effect of Philosophy for Children Curriculum on Life Skills Development in Fifth Grade Students Attending Public Elementary Schools in Behbahan. *Thinking and Children*, 14(2), 27-49. <https://doi.org/10.30465/fabak.2024.9275>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 96-90, ۱۷۳. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of the Persian form of the Resilience Scale. (*In Persian*).

- 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, 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of primary prevention*, 25, 211-232. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042386.28038.e5>
- 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. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Finaulahi, K. P., Sumich, A., Heym, N., & Medvedev, O. N. (2021). Investigating psychometric properties of the Self-Compassion Scale using Rasch methodology. *Mindfulness*, 12, 730-740. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12671-020-01539-8>
- Gilbert, P. (2009). *A New Approach to Life's Challenges*. Constable .
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate behavioral research*, 26(3), 499-510. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/s00485772013_93198
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. In: Cengage Learning EMEA.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological review*, 106(4), 766. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Kemper, K. J., Mo, X., & Khayat, R. (2015). Are mindfulness and self-compassion associated with sleep and resilience in health professionals? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 21(8), 496-503. <https://doi.org/10.1089/acm.2014.0281>
- Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Steindl, S. R. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior therapy*, 4. ۷۹۲-۷۷۸, (۶)۸ <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003>
- Mohammadi, M., Jazayeri, A., Rafiei, A., Jokar, B., & Pourshahnaz, A. (2005). A study on the factors affecting resilience in people at risk of substance abuse. *Modern Psychological Research*, 1(2-3, 203-224.) (In Persian).
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>

- Organization, W. H. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. WHO .
- Rashidi, F., & Javdan, M. (2022). Developing the Prediction Model of Self-Concept Prediction based on Behavioral-Emotional Problems Mediated by Life Skills in Elementary School Students. *Psychological Models and Methods*, 13(48), 1-20. <https://doi.org/10.30495/jpmm.2022.30373.3631>
- Roscoe, J. T. (1969). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences* .
- Saatchi, M. K., & Askarian, M. (2010). *Psychological tests*. Roshd .(In Persian).
- Sekaran, U. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons .
- Shahbazi, M., Rajabi, G., Maghami, E., & Jelodari, A .(۲۰۱۵). Confirmatory factor analysis of the Persian version of the self-compassion rating scale-revised .(In Persian).
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. *Handbook of emotion regulation*, 446, 465 .
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., & Kay, V. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/17439761003630541>
- Tabachnick ,B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th edn Boston. MA: *Pearson* .
- Zarrabi Hosseini, S. M., & Razaghnia, M. (2021). The relationship between life skills and marital adjustment on the feeling of loneliness of married people in Tehran. *Journal of Psychology New Ideas*, 9(13), 1-10 .(In Persian).