بررسی نقش چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در شادکامی معلمان استثنائی

▫ **فائزه طلوعیان**، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
▫ **کاظم برزگر بفروئی***، دانشیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
▫ **حسین حسنی**، استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۲۸ ● تاریخ انتشار: خرداد و تیر ۱۴۰۳ ● نوع مقاله: پژوهشی ● صفحات ۹ - ۲۳

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در شادکامی معلمان استثنائی بود.

روش: این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را تمام معلمان مدارس استثنائی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۲۴۰ نفر تشکیل داده است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۲۴۰ نفر از معلمان استثنایی شهر مشهد به روش نمونه‌گیری تمام شماری بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های شادکامی آکسفورد مایکل آرگیل (۱۹۸۹)، شفقت خود-فرم بلند نف و همکاران (۲۰۰۳) و سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون، آزمون t مستقل و تحلیل واریانس در نرم‌افزار SPSS۲۶ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین تمامی ابعاد شفقت به خود و شادکامی رابطه مثبت و معناداری ($r=۰/۴۷$ و $P<۰/۰۱$) وجود دارد. همچنین بین شادکامی و چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت ($r=۰/۲۳$ و $P<۰/۰۱$)، حال‌لذت‌گرا ($r=۰/۳۵$ و $P<۰/۰۱$) و آینده ($r=۰/۴۲$ و $P<۰/۰۱$) رابطه مثبت و معنادار و بین شادکامی و چشم‌انداز گذشته منفی ($r=-۰/۱۶$ و $P<۰/۰۵$) و حال قضاوقدری ($r=-۰/۲۲$ و $P<۰/۰۱$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بُعد مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود ($\beta=۰/۲۱$, $t=۲/۸۳$, $p\leq ۰/۰۱$) و بُعد بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی ($\beta=۰/۲۸$, $t=۳/۶۵$, $p\leq ۰/۰۰۱$) به‌طور معناداری شادکامی را در معلمان مدارس استثنائی پیش‌بینی می‌کنند.

نتیجه‌گیری: چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در شادکامی معلمان استثنائی تأثیرگذار است و مسئولان آموزش و پرورش استثنایی می‌توانند با برگزاری دوره‌های آموزش شفقت به خود، میزان شادکامی معلمان را افزایش دهند.

واژه‌های کلیدی: چشم‌انداز زمان، شادکامی، شفقت به خود، معلمان استثنائی

* Email: k.barzegar@yazd.ac.ir

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

مقدمه

شادکامی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر، به‌دلیل تأثیرات عمده‌ای که بر شکل‌گیری شخصیت آدمی دارد، همواره ذهن انسان را به خود مشغول کرده است. از طرفی، جامعه‌ای پویا و زنده تلقی می‌شود که عناصر شادی‌آفرین در آن فراوان باشد (۱)؛ بنابراین می‌توان گفت شادکامی یکی از مفاهیم و مؤلفه‌های اساسی زندگی افراد به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی به‌شمار می‌رود که ارتباط تنگاتنگی با موفقیت آموزشی آنان نیز دارد. به اعتقاد ارگیل[1] و همکاران، شادکامی سه جزء اصلی دارد: هیجان مثبت، رضایت از زندگی و نبود هیجانات منفی از جمله افسردگی و اضطراب؛ همچنین آنها دریافتند که روابط مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصیتی، عشق به دیگران و رضایت از زندگی، از مؤلفه‌های شادکامی هستند. معلمانی که شادکامی کمتری داشته باشند به همان میزان افسردگی بیشتری را تجربه خواهند کرد که این امر سبب کاهش عملکرد آنان در محیط کار می‌شود. شادکامی و برخورداری از هیجانات مثبت به این معلمان کمک می‌کند تا تغییرات نسبتاً پایداری را برای زندگی بهتر ایجاد کرده و این احساسات مثبت را به دانش‌آموزان انتقال دهند (۳). از نظر دینر[2]، شادی یک پدیده ذهنی و درونی است و او این شادابی یا رضایت از زندگی را به‌عنوان درجه‌ای که فرد کیفیت زندگی خود را مطلوب ارزیابی می‌کند، تعریف کرده است (۴). نشاط و سرور بخشی از سرشت انسان است (۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی معلمان پیش‌بینی‌کننده قوی برای شادکامی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (۶). آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR)، سبب افزایش و بهبود شادکامی دانشجویان می‌شود (۷). شادکامی با پیشرفت تحصیلی (آخرین معدل) و رشته تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد (۱). بین مؤلفه‌های دینداری در کار (ارتباط، معنا، اجتماع، پرهیزگاری و واگذارکردن) با شادکامی در معلمان مدارس استثنایی رابطه مثبت و معناداری مشاهده می‌شود. مؤلفه اجتماع، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده شادکامی در بین معلمان است (۳). در نتیجه به‌نظر می‌رسد یاری‌جستن از ایمان و باورهای دینی در کار، سبب ایجاد شادکامی در معلمان مدارس استثنایی، جهت مقابله با تنیدگی‌ها و پریشانی‌های روان‌شناختی ناشی از فشارکاری و خستگی‌های ناشی از آموزش دانش‌آموزان، می‌شود (۸) بین چشم‌انداز زمانی، کیفیت زندگی و شادکامی رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. چشم‌انداز زمانی و کیفیت زندگی، توان تبیین و پیش‌بینی شادکامی را دارند. شادکامی در معلمان مدارس عادی و استثنایی متفاوت است و میزان شادکامی در معلمان مدارس عادی بیشتر است. میزان شادکامی در معلمان زن شاغل در مدارس استثنایی بیشتر است (۹).

برخی از ویژگی‌های روان‌شناختی از جمله شفقت‌ورزی به خود نیز می‌تواند تأثیر بسزایی در شادکامی معلمان مدارس استثنایی داشته باشد. رایس[3]، بر این باور است که این سازه به مثابه یک راهبرد تنظیم هیجانی مؤثر عمل می‌کند و زمینه شکل‌گیری احساسات و عواطف مثبت بیشتری از قبیل مهرورزی را فراهم می‌سازد (۱۰). شفقت‌ورزی به خود به معنای تجربه پذیری و تأثیرپذیر بودن از رنج دیگران به‌گونه‌ای که فرد مشکلات و رنج‌های خود را قابل‌تحمل‌تر تصور کند، تعریف شده است (۱۱). براساس دیدگاه نف[4]، شفقت ورزی به خود شامل سه مؤلفه اصلی، خود مهربانی در مقابل خود قضاوتی؛ حس مشترک انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل بیش همانندسازی است (۱۱). این مؤلفه‌ها باهم ارتباط متقابل و دوسویه دارند؛ بنابراین، شفقت‌ورزی به خود به‌عنوان یک سازه خود مراقبه‌ای و مثبت دو بُعد مثبت (خود مهربانی، حس مشترک انسانی و ذهن آگاهی) و بُعد منفی (خود قضاوتی، انزوا و بیش همانندسازی) تشکیل‌شده است. جنبه‌های مثبت آن با خوش‌بینی، شادکامی، خلاقیت فردی، آزادی تجربه کردن و رفاه پیوند خورده است (۱۲) و با استرس تحصیلی پایین‌تر و حمایت اجتماعی و تن‌انگاره[5] (۱۳،۱۴) ارتباط دارد و مؤلفه‌های منفی آن با اضطراب و علائم افسردگی (۱۲)، عاطفه منفی (۱۵) روان رنجوری، خود انتقادی و خودارزیابی منفی رابطه دارد (۱۶). شفقت خود و دین‌داری در ارتقاء راهبردهای حفظ رابطه زوجین تأثیر دارند. مهربانی با خود و ذهن آگاهی از متغیر شفقت خود و دین‌داری به‌طور مثبت و خرده مقیاس‌های (قضاوت خود و انزوا و فزون‌طلبی) از متغیر شفقت خود به‌طور منفی توان پیش‌بینی راهبردهای حفظ رابطه زوجین را دارند (۱۷). نتایج یک پژوهش نشان داد که آموزش شفقت نسبت به خود بر افزایش شادکامی و کیفیت زندگی مادران کودکان با اختلال

1. Argyle
2. Diener
3. Raes
4. Neff
5. Body image

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

طیف اُتیسم اثربخش است (۱۸). بین ذهن آگاهی، شفقت به خود و شادکامی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (۱۹). شفقت به خود نقش مهمی در شادی ذهنی دارد (۲۰). رابطه مثبت و معناداری بین شفقت به خود و تنظیم شناختی هیجان وجود دارد (۲۱). شفقت به خود و ذهن آگاهی به‌طور مثبت و معناداری بر بهزیستی روان‌شناختی اثر دارد و قابلیت کاهش استرس و افزایش تاب‌آوری و خودگویی‌های مثبت را دارد (۲۲). شفقت به خود با استرس ادراک‌شده رابطه منفی دارد؛ این نتایج نشان می‌دهد که ذهن آگاهی می‌تواند برای بهبود بهزیستی هیجانی و کاهش استرس مداخله مؤثری باشد (۲۳). داشتن شفقت به خود برای ضعف‌های فردی، شکست‌ها و مشکلات اخلاقی گذشته باعث می‌شود که افراد انگیزه‌ی بیشتری برای تغییر خود داشته باشند، برای یادگیری بیشتر تلاش کنند و اشتباهات گذشته خود را تکرار نکنند (۲۴). شفقت به خود رابطه قوی و مثبتی با بهزیستی در بین نوجوانان و جوانان دارد (۲۵). افرادی که از شفقت‌ورزی بالایی برخوردارند نسبت به آینده خود دیدگاه مثبت‌تری دارند و در نتیجه از شادکامی بیشتری برخوردارند.

چشم‌انداز زمان یک بُعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است که به‌صورت دسته‌بندی تجربه فرآیندهای شناختی انسان به چارچوب‌های گذشته، حال و آینده ظاهر می‌شود (۲۶). چشم‌انداز زمان[1] یکی از قدرتمندترین عوامل مؤثر بر تمامی ابعاد رفتار انسان به‌ویژه کیفیت زندگی است (۲۷). چشم‌انداز زمان نفوذی را که ملاحظات گذشته، حال و آینده در طیف وسیعی از رفتارهای انسانی دارند، توصیف می‌کند (۲۸). زیمباردو و بوید[2]، سازه چشم‌انداز زمان را شامل پنج بُعد گذشته‌گرا-مثبت، گذشته‌گرا-منفی، حال‌گرا-لذت‌طلب، حال‌گرا-تقدیرنگر و آینده تعریف کرده‌اند (۲۹). به‌طور کلی چشم‌انداز زمان گذشته توصیف‌کننده افرادی است که از لحاظ روان‌شناختی به سمت گذشته شخصی خود گرایش دارند و چشم‌انداز زمان گذشته‌گرا-منفی نشان‌دهنده دیدگاهی منفی، آزارنده و بدبینانه نسبت به گذشته است و بُعد گذشته‌گرا-مثبت بیانگر نگرشی گرم، عاطفی، مثبت نسبت به گذشته است (۳۰). چشم‌انداز زمان حال به افرادی اشاره دارد که به برنامه‌ریزی بلندمدت و تنظیم اهداف نمی‌پردازند، این افراد به‌طور کلی به سمت اینجا و اکنون جهت داده می‌شوند. بُعد حال‌گرا لذت طلب نشان‌دهنده لذت‌جویی در زندگی و تلاش برای داشتن شرایطی پر از شور و انرژی در زمان حال و حال‌گرا تقدیرنگر نشان‌دهنده اعتقاد به جبر و سرنوشت و داشتن دیدگاهی درمانده و ناامید نسبت به زندگی است. چشم‌انداز زمان آینده نیز مربوط به یک جهت‌گیری کلی نسبت به آینده و تلاش‌های فرد برای پاداش‌ها و اهداف آینده است (۲۹). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که افرادی که چشم‌انداز زمان گذشته‌گرا منفی دارند به احتمال بیشتری، احساسات منفی مانند احساس تنهایی و افسردگی را تجربه خواهند کرد و افراد با چشم‌انداز زمان گذشته‌گرا-مثبت و حال‌گرا-لذت طلب دارای رضایت از زندگی بیشتری در طول زندگی خود می‌باشند (۳۱). یافته‌های پژوهشی که به بررسی رابطه بین چشم‌انداز زمانی، انگیزه موفقیت و خودتنظیمی دانشجویان کارشناسی ارشد پرداخت، نشان داد رابطه مثبت و معناداری بین چشم‌انداز زمانی آینده و خودتنظیمی و رابطه منفی بین دیدگاه منفی زمان حال و خودتنظیمی وجود دارد (۳۲).

در باب اهمیت و ضرورت این پژوهش در سطح نظری باید توضیح داد که شغل گروهی از آموزگاران که تعلیم و تربیت کودکان استثنایی را به عهده دارند به سبب ویژگی‌ها و ناتوانایی‌های خاص این کودکان می‌بایست مورد توجه جدی قرار بگیرد. شادکامی یکی از مفاهیم و مؤلفه‌های اساسی زندگی افراد به‌ویژه معلمان به‌شمار می‌رود که ارتباط تنگاتنگی با موفقیت آموزشی دارد. دراین‌بین، شادابی و شادکامی معلمان نقش و جایگاه برجسته‌ای در مبحث کیفیت و برنامه‌ریزی آموزشی دارد که پژوهش‌های انجام‌شده این امر را مدنظر قرار نداده‌اند (۱). الگوهای ارتباطی، کیفیت روابط بین فردی افراد، رشد اجتماعی و عاطفی می‌تواند در کیفیت شفقت‌ورزی آنان مؤثر باشد؛ پس باید آموزش‌ها، محیط مناسب، سرمشق‌ها و بازخوردهای لازم جهت یادگیری رفتارهای مناسب فراهم شود. این امر انجام پژوهش‌هایی از این دست را ضروری می‌سازد. اهمیت مطالعه در زمینه چشم‌انداز زمانی از آن جهت می‌باشد که نوع چشم‌انداز فرد نسبت به «زمان» و نگرش‌هایی که با اطرافیان در میان می‌گذارد، تأثیر نیرومندی بر جنبه‌های زندگی او دارد، با این وجود، بیشتر مردم اهمیت زمان را دست کم می‌گیرند. معلمانی که دارای چشم‌انداز به آینده مثبت هستند آسان‌تر می‌توانند اثرگذاری فعالیت‌های فعلی خود را در آینده‌ی دورتر پیش‌بینی کنند و تصمیمات درست بگیرند (۳۳). براین‌اساس، در واقع، ضرورت و اهمیت این پژوهش،

1. Time Perspective
2. Zimbardo & Boyd

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

بررسی این موضوع است که آیا آموزش و پرورش استثنایی با در نظر گرفتن تسهیلات و شرایط ویژه (ارائه آموزش‌های ویژه به معلمان کودکان با معلولیت‌های حسی-حرکتی و ذهنی) توانسته است از فشار شغلی این معلمان در مقایسه با معلمان دانش‌آموزان عادی که با کودکان عادی از لحاظ روحی و جسمی در ارتباط‌اند، جلوگیری نماید و یا اینکه در راستای رفع مشکلات شغلی آنان نیاز به برنامه‌ریزی و ارائه خدمات بیشتری است تا سلامت همه جانبه آنان را تأمین نماید؟ چرا که با افزایش سطح شادکامی و شفقت به خود در معلمان و مدیران مدارس استثنایی می‌توان از بروز بیماری‌هایی همچون فرسودگی شغلی جلوگیری به‌عمل آورد. بنابراین نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند مورد استفاده آموزش و پرورش، خصوصاً مراکز مربوط به آموزش و پرورش کودکان استثنایی قرار گیرد. در باب اهمیت و ضرورت در سطح تلویحات کاربردی باید اشاره نمود که معلمان استثنایی از مؤثرترین نیروهای آموزش و پرورش هستند که برای تربیت دانش‌آموزانی که نیازهای ویژه‌ای دارند از جان و دل مایه می‌گذارند، معلمان این گروه از دانش‌آموزان باید از شرایط، ویژگی‌ها و صلاحیت‌های خاصی برای تدریس در مدارس استثنایی برخوردار باشند تا با تلاش بی‌وقفه و آگاهی کامل از نقش و جایگاه ارزنده خود از عهده ایفای این وظیفه مهم و خطیر برآیند؛ بنابراین امید است که بتوان از نتایج این پژوهش در مدارس، مؤسسات آموزشی و نهاد آموزش و پرورش استثنایی استفاده کرد و در آخر، نظر به اینکه شادکامی برای معلمان استثنائی می‌تواند یک مؤلفه تأثیرگذار در روند تحصیلی دانش‌آموزان این مدارس و عملکرد خود معلمان باشد، اهمیت و ضرورت دارد. از لحاظ کاربردی، در صورت تأیید فرضیه‌های این پژوهش، می‌توان از نتایج آن در جهت تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی برای افزایش روحیه شادکامی معلمان استثنائی بهره گرفت تا این گروه از جامعه آموزشی که نقش مهم و تأثیرگذاری در تربیت و پرورش کودکان در شرایط خاص دارند، بتوانند در شکوفایی و پرورش دانش‌آموزان استثنائی بهره بگیرند. این طیف از معلمان، به‌دلیل مواجه بودن با مشکلات دانش‌آموز استثنایی و عدم توانایی برقراری ارتباط با آنان از شادکامی کمتری در محیط کاری برخوردارند و نسبت به آینده کاری خود چشم‌انداز مناسبی ندارند، می‌توان با بهبود توانایی خودشفقت ورزی منجر به بهبود دیدگاه آنها و چشم‌انداز زمانی‌شان در رابطه با شغل خود شده و در نتیجه منجر به افزایش شادکامی در محیط کاری آنها شد. با توجه به پژوهش‌های متعدد درباره شادکامی یکی از خلاءهای پژوهشی، شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر شادکامی معلمان مدارس استثنائی است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این است که آیا چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در شادکامی معلمان استثنائی شهر مشهد نقش دارد یا خیر؟

فرضیه‌های پژوهش

۱) بین ابعاد شفقت به خود و شادکامی معلمان استثنایی رابطه معنادار وجود دارد.

۲) بین ابعاد چشم‌انداز زمان و شادکامی معلمان استثنایی رابطه معنادار وجود دارد.

۳) ابعاد شفقت به خود در پیش‌بینی شادکامی معلمان استثنایی نقش دارند.

۴) ابعاد چشم‌انداز زمان در پیش‌بینی شادکامی معلمان استثنایی نقش دارند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (همبستگی) است. جامعه آماری، تمام معلمان مدارس استثنائی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۲۴۰ نفر بود. نمونه آماری، شامل ۲۴۰ نفر از معلمان استثنایی شهر مشهد به روش نمونه‌گیری تمام شماری بود. ملاک‌های ورود به پژوهش، اشتغال و تدریس در مدارس استثنایی، دارای حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی، سن بین ۲۵ تا ۴۵ سال، حداقل ۳ سال سابقه کار در مدارس استثنایی و رضایت آگاهانه بود. ملاک‌های خروج نیز داشتن سابقه کاری کمتر از ۳ سال و عدم تمایل به همکاری بود. برای اجرای این پژوهش ابتدا با اخذ مجوز و معرفی‌نامه از اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر مشهد، فهرستی از تمامی مدارس استثنایی و اسامی تمامی معلمان استثنایی شهر مشهد تهیه شد. سپس به مدارس آنها مراجعه و با مدیر مدرسه هماهنگی‌های اولیه انجام گرفت و هدف از پژوهش برای ایشان بیان شد. سپس برای معلمان مدارس استثنایی جلسه توجیهی برگزار شد و هدف از پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات برای آنها بیان شد و درنهایت مجموعه ۳ پرسشنامه در اختیارشان قرار گرفت. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26 تجزیه و تحلیل شد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شادکامی آکسفورد[1] (OHI): پرسشنامه شادکامی آکسفورد دارای ۲۹ ماده است که در سال ۱۹۸۹ توسط مایکل آرگیل ساخته شده است (۳۴). سؤالات پرسشنامه براساس طیف ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند و میزان شادکامی فردی را می‌سنجند. این پرسشنامه شامل ۳ مؤلفه درجه عاطفه مثبت، میانگین سطح رضایت در طول یک روز و نداشتن احساس منفی می‌باشد. پرسشنامه شادکامی آکسفورد دارای ۲۹ گویه است که هر گویه شامل ۴ عبارت است که عبارت اول نمره صفر، عبارت دوم نمره ۱، عبارت سوم نمره ۲ و عبارت چهارم نمره ۳ می‌گیرد. درنهایت، فرد نمره‌ای بین صفر تا ۸۷ به‌دست می‌آورد که نمره بالاتر نشانه شادکامی بیشتر است. روایی این پرسشنامه در مطالعات متعدد، مناسب گزارش شده است (۳۵ و۳۶). آرگیل و لو (۳۷)، با ۳۴۷ آزمودنی، ضریب آلفای پرسشنامه را ۰/۹۰ و فرانسیس[2] و همکاران (۳۸)، آلفای کرونباخ ۰/۹۲ را به‌دست آوردند. در ایران با نمونه‌ای شامل ۴۲۸ دانشجو ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی بازآزمایی را در کل نمونه به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۷۹ گزارش کرده اند (۳۹). در پژوهش آرگیل (۴۰)، با نمونه‌ای متشکل از ۱۴۲ مرد و ۲۲۷ زن، آلفای کرونباخ برای کل فهرست برابر با ۰/۹۱ بود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آمد.

پرسشنامه شفقت خود-فرم بلند نف و همکاران (۲۰۰۳): این مقیاس شامل ۲۶ گویه و شامل ۶ مؤلفه مهربانی با خود، قضاوت نسبت به خود، اشتراکات انسانی، انزوا، به هشیاری یا ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی می‌باشد. طیف این پرسشنامه لیکرت ۵ درجه‌ای است که از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. عبارات این پرسشنامه، بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند که هریک از این گزینه‌ها به ترتیب، ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ امتیاز دارند: کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴، کاملاً موافقم=۵. توجه: شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۴ و ۲۵ معکوس شده و به‌صورت زیر در خواهد آمد: کاملاً مخالفم= ۵ مخالفم=۴ نظری ندارم=۳ موافقم=۲ کاملاً موافقم =۱؛ در این پرسشنامه نمرات دامنه‌ای از ۲۶ تا ۱۳۰ دارند. نمرات بالاتر نشانگر شفقت به خود بیشتر می‌باشند. میزان شفقت به خود در جامعه مورد مطالعه درصورتی‌که نمرات پرسشنامه بین ۲۶ تا ۵۲ باشد، کم، بین ۵۲ تا ۷۸، در سطح متوسط و بالای ۷۸، بالا می‌باشد. ثبات درونی این پرسشنامه در پژوهش نف (۴۱)، ۰/۹۲ بوده است. همچنین پس از ۲ هفته اجرای آزمون از سایر آزمودنی‌ها، بازآزمون به‌عمل آمد و پایایی ۰/۹۳ گزارش شد. برای بررسی روایی همگرا از بازآزمایی استفاده شد که ۰/۵۹ به‌دست آمد. روایی پرسشنامه خود شفقت‌ورزی در ایران توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش خسروی و همکاران (۴۲)، ضریب آلفا برای نمره کلی مقیاس ۰/۷۶ است. اطهری و همکاران (۴۳)، آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۴ و رستمی و همکاران (۴۴)، این ضریب را ۰/۸۳ و ضریب آلفا کرونباخ خرده مقیاس‌ها را نیز به ترتیب: خرده مقیاس مهربانی با خود ۰/۷۹، قضاوت در مورد خود ۰/۷۸، مشترکات انسانی ۰/۷۶، انزوا ۰/۷۷، هوشمندی ۰/۷۹ و همانندسازی فزاینده ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به‌دست آمد.

پرسشنامه سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو[3]: سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید (۴۵)، یک ابزار خودگزارش‌دهی شامل ۵۶ پرسش است. این پرسشنامه دارای ۵ خرده‌مقیاس گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرایانه، حال قضا و قدری و آینده می‌باشد. عبارات این پرسشنامه، بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند که هریک از این گزینه‌ها به ترتیب، ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ امتیاز دارند: بسیار نادرست=۱ نادرست=۲ بینابین=۳ درست=۴ بسیار درست=۵؛ توجه: شیوه نمره‌گذاری در مورد پرسش‌های ۹، ۲۴، ۲۵، ۴۱، ۵۶، ۶۱ معکوس شده و به‌صورت زیر در خواهد آمد: بسیار نادرست= ۵ نادرست=۴ بینابین=۳ درست=۲ بسیار درست=۱؛ در این پرسشنامه نمرات دامنه‌ای از ۵۶ تا ۲۸۰ دارند. نمرات بالاتر نشانگر چشم‌انداز زمانی بیشتر می‌باشند. میزان چشم‌انداز زمانی در جامعه مورد مطالعه درصورتی‌که نمرات پرسشنامه بین ۵۶ تا ۱۱۲ باشد، کم، بین ۱۱۲ تا ۱۶۸، در سطح متوسط، بالای ۱۶۸، بالا می‌باشد. زیمباردو و بوید (۴۵)، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرایانه، حال قضا و قدری و آینده به ترتیب ۰/۸۲،

1. Oxford Happiness Inventory (OHI)
2. Francis
3. Zimbardo Time Perspective Inventory

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ گزارش کردند. ساختار پنج عاملی این سیاهه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در مطالعه زیمباردو و بوید (۴۲) مورد تأیید قرارگرفته است. در پژوهش تقی‌لو و همکاران (۴۶)، با نمونه ۸۶۶ نفری، همسانی درونی ماده‌ها برای ۵ بُعد گذشته منفی، آینده، حال جبر نگر، حال لذت‌گرا و گذشته مثبت با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۶۱ و ۰/۶۴ برآورده شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرایانه، حال قضا و قدری و آینده به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۷، ۰/۷۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۶ به‌دست آمد.

ملاحظات اخلاقی

به معلمان در مورد اهداف پژوهش توضیح لازم ارائه شد و با کسب اجازه و اخذ رضایت‌نامه از آموزش و پرورش، پرسشنامه‌ها اجرا شدند. به معلمان در رابطه با محرمانه ماندن اطلاعات به‌دست آمده اطمینان داده شد. هیچ‌گونه هزینه اضافی به شرکت‌کنندگان در پژوهش تحمیل نشد. شرکت‌کنندگان در صورت عدم تمایل به مشارکت در پژوهش، در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، آزاد بودند.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد معلمان زن (۱۲۵) کمی بیشتر از تعداد مردان (۱۱۵) بود (۵۲٪ زن و ۴۸٪ مرد). فقط ۲/۱ درصد معادل ۵ نفر از آنان دارای مدرک دکتری (و یا دانشجوی دوره دکتری) بودند و اکثر شرکت کنندگان (۵۲٪) در پژوهش دارای مدرک لیسانس بودند. تعداد معلمان دارای سابقه بین ۱۰ تا ۲۰ سال بیش از ۲ گروه دیگر بود و همچنین تعداد معلمان بیش از ۴۰ سال بیشتر از سایر گروه‌های سنی بوده است. میانگین سنی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش ۳۶/۴۶ و دامنه سنی آنان بین ۲۵ تا ۴۷ سال بود. براساس ملاک‌های ورودی تمامی افراد شرکت‌کننده دارای سابقه کار بیش از ۳ سال بودند و میانگین سابقه کار ۱۵/۴۶ سال بوده است.

جدول ۱) میانگین و انحراف معیار زیرمقیاس‌های چشم‌انداز زمان، شفقت ورزی و شادکامی

متغیر	مؤلفه‌ها	تعداد گویه‌ها	تعداد مشاهدات	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف معیار	میانگین/تعداد گویه‌ها
چشم‌انداز زمان	گذشته منفی	۱۱	۲۴۰	۲۰	۵۰	۳۴/۹۲	۵/۶۲	۳/۱۷
	گذشته مثبت	۹	۲۴۰	۱۳	۳۷	۲۴/۶۱	۴/۹۵	۲/۷۳
	حال لذت‌گرایانه	۱۵	۲۴۰	۱۷	۷۱	۴۳/۶۹	۸/۲۰	۲/۹۱
	حال قضاوقدری	۸	۲۴۰	۱۶	۴۰	۲۹/۴۸	۴/۱۹	۳/۶۸
	آینده	۱۳	۲۴۰	۲۲	۵۵	۳۹/۸۵	۶/۱۶	۳/۰۶
شفقت‌ورزی	مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود	۱۰	۲۴۰	۱۶	۳۸	۲۶/۴۸	۴/۰۶	۲/۶۴
	بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی	۸	۲۴۰	۱۲	۳۳	۲۳/۳۷	۴/۰۱	۲/۹۲
	اشتراکات انسانی در برابر انزوا	۸	۲۴۰	۱۱	۳۴	۲۱/۹۷	۴/۷۹	۲/۷۴
	نمره کل	۲۶	۲۴۰	۴۶	۹۲	۷۱/۸۳	۱۰/۸۸	۲/۷۶
	شادکامی (نمره کل)	۲۹	۲۴۰	۳۶	۱۰۴	۷۰/۲۵	۱۳/۲۴	-

با توجه به اینکه تعداد گویه‌های مربوط به هر یک از مؤلفه‌ها متفاوت می‌باشد، جهت قضاوت صحیح‌تر درباره مؤلفه‌ها، میانگین هر مؤلفه بر تعداد گویه‌های آن تقسیم شد و نتایج نشان داد مؤلفه بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی بالاترین میانگین را دارا می‌باشد و مؤلفه حال قضاوقدری بالاترین میانگین و مؤلفه گذشته مثبت پایین‌ترین میانگین را دارا بودند. میانگین متغیر شادکامی در نمونه مورد بررسی برابر با ۷۰/۲۵ می‌باشد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

در گام نخست با کمک آزمون شاپیرو ویلک فرض آماری نرمال بودن اطلاعات جمع‌آوری شده مورد آزمون قرار گرفت؛ با توجه به سطح معناداری آزمون مشخص شد که نمرات متغیرهای شادکامی (۰/۶۵)، گذشته منفی (۰/۲۲)، گذشته مثبت (۰/۰۶)، حال لذت‌گرایانه (۰/۷)، حال قضاوقدری (۰/۱۲)، آینده (۰/۲۸) و بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی (۰/۰۹) به‌صورت نرمال توزیع شده‌اند؛ اما نمرات مربوط به مؤلفه‌های مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود (۰/۰۲)، اشتراکات انسانی در برابر انزوا (۰/۰۳) و نمره کل شفقت به خود (۰/۰۰۱)، دارای توزیع نرمال نبودند.

فرضیه اول پژوهش: بین ابعاد شفقت به خود و شادکامی معلمان استثنایی رابطه معنادار وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد شفقت به خود و شادکامی معلمان در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول۲) ماتریس همبستگی بین شفقت به خود و شادکامی معلمان

ردیف		۱	۲	۳	۴	۵
۱	مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود	۱				
۲	بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی	۰/۶۱**	۱			
۳	اشتراکات انسانی در برابر انزوا	۰/۵۶**	۰/۵۳**	۱		
۴	نمره کل شفقت به خود	۰/۸۵**	۰/۸۷**	۰/۴۲**	۱	
۵	شادکامی	۰/۴۵**	۰/۴۲**	۰/۳۵**	۰/۴۷**	۱

** P< ۰/۰۱

جدول (۲)، نشان می‌دهد بین شادکامی و مؤلفه‌های مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود (r=۰/۴۵ و P<۰/۰۱)، بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی (r=۰/۴۲ و P<۰/۰۱)، اشتراکات انسانی در برابر انزوا (r=۰/۳۵ و P<۰/۰۱) و نمره کل شفقت به خود (r=۰/۴۷ و P<۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بنابراین هر چه میزان شفقت به خود در معلمان مدارس استثنائی بیشتر باشد، شادکامی نیز در آنان بیشتر خواهد بود. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید شد.

فرضیه دوم: بین ابعاد چشم‌انداز زمان و شادکامی معلمان استثنایی رابطه معنادار وجود دارد.

برای بررسی فرضیه فوق ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد چشم‌انداز زمان و شادکامی معلمان در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول۳) آزمون همبستگی بین ابعاد چشم‌انداز زمان و شادکامی معلمان

ردیف		۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	گذشته منفی	۱					
۲	گذشته مثبت	-۰/۱۶*	۱				
۳	حال لذت‌گرایانه	-۰/۱۷**	۰/۳۱**	۱			
۴	حال قضا و قدری	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۲۱**	۱		
۵	آینده	-۰/۱۸**	۰/۴۴**	۰/۴۳**	۰/۰۳	۱	
۶	شادکامی	-۰/۱۶*	۰/۲۳**	۰/۳۵**	-۰/۲۲**	۰/۴۲**	۱

** P< ۰/۰۱ , * P< ۰/۰۵

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

جدول (۳)، نشان می‌دهد بین شادکامی و چشم‌انداز زمانی گذشته منفی (r= -۰/۱۶ و P<۰/۰۵) و چشم‌انداز زمانی حال قضاوقدری (r=-۰/۲۲ و P<۰/۰۱) رابطه منفی و معنادار وجود دارد اما بین شادکامی و چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت (r=۰/۲۳ و P<۰/۰۱)، چشم‌انداز زمانی حال لذت‌گرا (r=۰/۳۵ و P<۰/۰۱) و چشم‌انداز زمانی آینده (r=۰/۴۲ و P<۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بنابراین هرچه نمره چشم‌انداز زمانی گذشته منفی و حل قضاوقدری در معلمان مدارس استثنائی کمتر باشد، شادکامی در آنان بیشتر خواهد بود و هرچه نمره چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده در معلمان مدارس استثنائی بیشتر باشد، شادکامی در آنان بیشتر خواهد بود. بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید شد.

فرضیه سوم: ابعاد شفقت به خود در پیش‌بینی شادکامی معلمان استثنایی نقش دارند.

برای بررسی فرضیه سوم از برازش مدل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان برای ابعاد شفقت به خود در مقابل شادکامی استفاده شد که خلاصه نتایج اجرای مدل مذکور در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول۴) پیش‌بینی شادکامی از طریق ابعاد شفقت به خود

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R^2	f	P≤	β	t	P≤
ثابت	شادکامی	۰/۴۹	۰/۲۴	۲۵/۴۳	۰/۰۰۱	-	۵/۰۹	۰/۰۰۱
مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود						۰/۲۸	۳/۶۵	۰/۰۰۱
بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی						۰/۲۱	۲/۸۳	۰/۰۰۵
اشتراکات انسانی در برابر انزوا						۰/۰۸	۱/۱۴	۰/۲۵

بر اساس جدول (۴)، مقدار F به‌دست آمده (۲۵/۴۳) در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار است و این مطلب گویای آن است که رگرسیون معنادار است و می‌توان شادکامی را از متغیرهای ابعاد شفقت به خود پیش‌بینی کرد. ابعاد شفقت به خود ۲۴ درصد از واریانس نمرات شادکامی را تبیین می‌کنند. برای مشخص شدن اینکه از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده به مدل کدام‌یک در پیش‌بینی متغیر ملاک مؤثر هستند از آزمون t استفاده شد. براساس اطلاعات موجود در جدول بالا، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل رگرسیون هم‌زمان بر روی شادکامی، نشان داد که بُعد مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود (β=۰/۲۸ , t =۳/۶۵ , p≤۰/۰۰۱) و بُعد بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی (β=۰/۲۱ , t =۲/۸۳ , p≤۰/۰۱) به‌طور معناداری شادکامی را در معلمان مدارس استثنائی پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به مقدار بتاهای به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که بُعد مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری نسبت به بُعد بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی دارد.

فرضیه چهارم: ابعاد چشم‌انداز زمان در پیش‌بینی شادکامی معلمان استثنایی نقش دارند.

نتایج مدل رگرسیونی چندگانه به شیوه هم‌زمان در این فرضیه به‌صورت خلاصه در جدول (۵)، ارائه شده است.

جدول ۵) پیش‌بینی شادکامی از طریق ابعاد چشم‌انداز زمان

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R^2	f	P≤	β	t	P≤
ثابت	شادکامی	۰/۵۳	۰/۲۸	۱۸/۵۶	۰/۰۰۱	-	۶/۰۷	۰/۰۰۱
گذشته منفی						-۰/۰۵۸	-۱/۰۲	۰/۳۱
گذشته مثبت						۰/۰۳۷	۰/۵۹	۰/۵۵
حال لذت‌گرایانه						۰/۲۶۲	۴/۰۸	۰/۰۰۱
حال قضا و قدری						۰/۲۶۶	-۴/۶۲	۰/۰۰۱
آینده						۰/۲۷۳	۴/۰۹	۰/۰۰۱

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

مطابق با جدول (۵)، مقدار F به‌دست آمده (۱۸/۵۶) در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار است و این مطلب گویای آن است که رگرسیون معنادار است و می‌توان شادکامی را از متغیرهای ابعاد چشم‌انداز زمان پیش‌بینی کرد. ابعاد چشم‌انداز زمان ۲۸ درصد از واریانس نمرات شادکامی را تبیین می‌کنند. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل رگرسیون هم‌زمان بر روی شادکامی، نشان داد که چشم‌انداز زمانی حال لذت‌گرا (p≤۰/۰۰۱, β=۰/۲۶۲ , t =۴/۰۸)، چشم‌انداز زمانی حال قضا و قدری (p≤۰/۰۰۱ , β=۰/۲۶۶ , t =-۴/۶۲) و چشم‌انداز زمانی آینده (p≤۰/۰۰۱ , β=۰/۲۷۳ , t =۴/۰۹) به‌طور معناداری شادکامی را در معلمان مدارس استثنائی پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به مقدار بتاهای به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که به ترتیب چشم‌انداز زمانی آینده، حال قضا و قدری و حال لذت‌گرا به ترتیب بیشترین و کمترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را دارا هستند.

بر اساس اطلاعات بخش توصیفی عامل جنسیت دارای ۲ طبقه (مرد و زن) می‌باشد لذا برای بررسی این فرضیه که بین شادکامی معلمان بر حسب جنسیت تفاوت وجود دارد، از آزمون تی مستقل استفاده شد که نشان داد میانگین شادکامی معلمان مرد ۶۹/۵۲۱ و میانگین شادکامی معلمان زن ۷۰/۹۲۰ است، بنابراین بین شادکامی معلمان زن و مرد اختلاف بسیار اندکی وجود دارد. با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون t مستقل (۰/۴۱)، بیش از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا با اطمینان ۰/۹۵ این فرضیه، رد شد.

نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی این فرضیه که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب پایه تدریس تفاوت وجود دارد، نشان داد که بین میانگین شادکامی معلمان پایه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد. سطح معناداری آزمون F در آزمون مذکور ۰/۰۰۱ و کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد (P < ۰/۰۵) لذا با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان گفت بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب پایه تدریس تفاوت وجود دارد. البته برای بررسی دقیق‌تر و تعیین اختلاف بین پایه‌های مختلف تحصیلی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. مطابق با جدول (۶)، معلمان شاغل در پایه ششم به‌طور معناداری دارای میزان شادکامی بالاتری نسبت به معلمان سایر پایه‌های تحصیلی (اول، دوم، سوم و چهارم) می‌باشند، اما بین میزان شادکامی معلمان پایه ششم و پنجم تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول۶) آزمون توکی جهت مقایسه میانگین شادکامی در بین معلمان پایه‌های مختلف

پایه (I)	پایه (J)	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	خطای معیار	سطح معناداری
پایه ششم	اول	۱۴/۲۶	۲/۵۱	۰/۰۰۱
	دوم	۱۰/۵۱	۲/۷۶	۰/۰۰۲
	سوم	۷/۹۶	۲/۷۶	۰/۰۴
	چهارم	۹/۰۲	۲/۷۴	۰/۰۱
	پنجم	۶/۵۵	۲/۶۷	۰/۱۴

عامل سابقه تدریس دارای ۳ طبقه (کمتر از ۱۰ سال، بین ۱۰ تا ۲۰ سال و بیش از ۲۰ سال) می‌باشد. لذا برای بررسی این فرضیه که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب سابقه تدریس تفاوت وجود دارد، از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. میانگین شادکامی در ۳ رده کمتر از ۱۰ سال، بین ۱۰ تا ۲۰ سال و بیش از ۲۰ سال حدود نمره ۷۰ می‌باشد و اختلاف بین گروه‌ها بسیار اندک می‌باشد. مقدار آماره آزمون (آماره F یا فیشر) ۰/۲۳۹ و سطح معناداری متناظر با آن ۰/۷۸۷ بیش از ۰/۰۵ است، لذا اختلاف معناداری بین معلمان با سوابق کار مختلف وجود ندارد؛ بنابراین، این فرضیه رد شد.

عامل مدرک تحصیلی دارای ۳ طبقه (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) می‌باشد. برای بررسی این فرضیه که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت وجود دارد، از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که میانگین شادکامی در ۳ گروه کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری حدود نمره ۷۱ می‌باشد و اختلاف بین گروه‌ها بسیار اندک می‌باشد. مقدار آماره آزمون (آماره F یا فیشر) ۰/۳۵۲ و سطح معناداری متناظر با آن ۰/۷۰۳ بیش

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

از ۰/۰۵ است (P < ۰۵۰). لذا اختلاف معناداری بین شادکامی معلمان با مدارک تحصیلی مختلف وجود ندارد؛ بنابراین این فرضیه فرعی رد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر این بود که در چارچوب یک رابطه توصیفی - همبستگی به تبیین نقش چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در شادکامی معلمان استثنائی شهر مشهد بپردازد. فرضیه اول پژوهش این بود که بین ابعاد شفقت به خود و شادکامی در معلمان مدارس استثنایی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین شادکامی و مؤلفه‌های مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود، بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی، اشتراکات انسانی در برابر انزوا و نمره کل شفقت به خود رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین هر چه میزان شفقت به خود در معلمان مدارس استثنائی بیشتر باشد، شادکامی نیز در آنان بیشتر خواهد بود. نتایج رگرسیون همزمان نیز نشان داد که بُعد مهربانی نسبت به خود در برابر قضاوت خود و بُعد بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی به‌طور معناداری شادکامی را در معلمان مدارس استثنائی پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های باستین و محوی شیرازی (۷)، بلوث و همکاران (۲۲)، بلوث و همکاران (۲۳) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت شفقت به خود بالا، فرد را در ابعاد ذهنی توانمند می‌سازد و باعث می‌شود فرد شناخت بیشتری نسبت به خود به‌دست آورد و این شناخت خود باعث توقف الگوهای رفتاری نامناسب و شروع رفتار مناسب جدید می‌شود. همچنین شفقت به خود سبب می‌شود که افراد نحوه تفکر و رفتار خود را نسبت به خودشان شناسایی کنند و باعث می‌شود افراد شناخت‌ها، احساسات و واکنش‌های خود را نسبت به حالت خود انعطاف‌پذیرتر نمایند. گیلبرت و ایرونز[1]، بیان می‌کنند که شفقت نسبت به خود می‌تواند به‌عنوان شکلی از ارتباط با خود رضایت‌مندی فرد را در ابعاد مختلف خودش افزایش دهد (۴۷). این رضایتمندی باعث می‌شود افراد بتوانند در برابر مشکلات انعطاف‌پذیری بیشتری داشته و دید روشن‌تری از چالش‌ها داشته باشد. به‌عبارت دیگر شفقت به خود باعث افزایش خودیاری و آرامش فرد در موقعیت‌های گوناگون زندگی می‌شود؛ بنابراین چنین افرادی از شادکامی بیشتری برخوردار خواهند بود.

همچنین مهربانی با خود که یکی از مؤلفه‌های شفقت به خود می‌باشد، مستلزم ملایمت، حمایت و درک خود به جای سرزنش و انتقاد از خود به‌خاطر کاستی‌ها و نقص‌ها همچنین تسکین و آرامش به خود در مواقع پریشانی و نهایتاً پذیرش بدون قید و شرط خود است. اشتراکات انسانی نیز که مؤلفه دیگر شفقت به خود است مستلزم درک این مسئله است که همه انسان‌ها اشتباه می‌کنند و شکست می‌خورند و درنهایت بهشیاری مستلزم آگاهی از درد و رنج تجربه‌شده در زمان حال بدون اینکه نه نادیده گرفته شود و نه به نشخوار منتهی شود (۴۸). با توضیحات ارائه شده درباره مؤلفه‌های شفقت به خود مشخص می‌شود، افرادی که شفقت به خود بالایی دارند با ملایمت با خود برخورد می‌کنند به‌دلیل داشتن برخی نقص‌ها و شکست‌ها، خود را سرزنش نمی‌کنند، آنان از وضعیت کنونی زندگی خود رضایت دارند و این رضایت در آنان زمینه شادمانی و شادکامی را فراهم می‌کند. پژوهش‌ها گویای آن است که سطح بالای شفقت به خود با افسردگی، اضطراب، کمال‌گرایی نوروتیک، نشخوار فکری و سرکوب افکار رابطه منفی (۴۹) و با شادی، خوش‌بینی، رضایت از زندگی و انگیزش درونی، مهارت‌های مقابله‌ای، تاب‌آوری و سطوح بالایی از بهزیستی عاطفی به طور مثبت در ارتباط است (۵۰).

فرضیه دیگر پژوهش وجود معنادار بین ابعاد چشم انداز زمان و شادکامی در معلمان مدارس استثنایی بود. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین شادکامی و چشم‌انداز زمانی گذشته منفی و چشم‌انداز زمانی حال قضاوقدری رابطه منفی و معنادار وجود دارد اما بین شادکامی و چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت، چشم‌انداز زمانی حال لذت‌گرا و چشم‌انداز زمانی آینده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین هرچه نمره چشم‌انداز زمانی گذشته منفی و حل قضاوقدری در معلمان مدارس استثنائی کمتر باشد، شادکامی در آنان بیشتر خواهد بود و هرچه نمره چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده در معلمان مدارس استثنائی بیشتر باشد، شادکامی در آنان بیشتر خواهد بود. نتایج رگرسیون همزمان نیز نشان داد که چشم‌انداز زمانی حال لذت‌گرا، چشم‌انداز زمانی حال قضاوقدری و چشم‌انداز زمانی آینده به‌طور معناداری شادکامی را در معلمان مدارس استثنائی پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های فلورین[2] و همکاران (۳۲) همسو می‌باشد. گذشته منفی به معنی دیدگاه آزارنده و منفی نسبت به گذشته

1. Gilbert & Irons
2. Florin

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

و احساس پشیمانی است. در این حالت فرد گذشته را سرشار از اشتباه‌های فردی، فقدان‌ها، اتفاق‌های بد و رفتارهای بد دیگران می‌بیند و هم نسبت به خود و هم دیگران نگاهی منفی دارد که این موجب ترس، نا امیدی، کاهش عزت نفس و استرس و اضطراب در فرد می‌شود و بهزیستی روان‌شناختی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نهایت باعث کاهش شادکامی در افراد می‌شود (۵۱). از طرفی نیز حال قضاوقدری (حال معتقد به سرنوشت) نشان‌دهنده دیدگاه درمانده و ناامید نسبت به زندگی حال و آینده است. فردی که نمره بالا در این بُعد دارد، احساس می‌کند قدرت اختیار و انتخاب چندانی در زندگی ندارد و اتفاق‌های خوب و بد زندگی و سرنوشت خود را از پیش تعیین شده می‌داند غالباً احساس درماندگی دارد و گمان می‌کند کاری از دستش برنمی‌آید؛ اعتقادی به این ندارد که برای حل مشکلات و رقم زدن سرنوشت خویش کوشش کند و مسئولیت‌پذیر باشد. هم‌چنین نسبت به برخورداری از نتیجه کار و تلاش مأیوس است (۵۲). چنین فردی ناامید بوده و هیچ‌گونه احساس شادی و خوشحالی را تجربه نخواهد کرد. سلیگمن[1] و همکاران، نشان که هر چه فرد نسبت به آینده خود اطمینان بیشتری داشته باشد و در حقیقت آینده خود را مثبت ارزیابی کند، بیشتر احساس شادی و نشاط خواهد کرد. وی خوش‌بین بودن نسبت به آینده را به‌جای آنکه یک ویژگی شخصیتی قلمداد کند، آن‌را یک سبک تبیینی معرفی می‌کند (۵۳). در این دیدگاه این افراد رویدادهای منفی را به نسبت دادن علت آنها به عواملی با ۳ مشخصه بیرونی بودن، گذرا بودن و خاص بودن ربط می‌دهند. افراد آینده‌نگر ایمان دارند که اهداف بلندمدت قابل دسترسی‌اند و همین امر می‌تواند کیفیت زندگی آنان را بیشتر کند و درنهایت شادکامی نیز افزایش می‌یابد. از طرفی داشتن چشم‌انداز زمانی آینده یعنی داشتن ویژگی‌هایی از جمله اندیشیدن در زمینه کارهای گذشته خود، بهره‌گیری از نظرات دیگران در تصمیم‌گیری‌های خویش، داشتن برنامه‌ریزی برای تک تک روزهای زندگی خود، برنامه‌ریزی کردن روز خود در اول وقت، نگرانی نسبت به انجام به موقع کارها، هدفمند بودن نسبت به خواسته‌های خود در آینده، اولویت‌بندی کارهای مهم و فوری خود و اعتقاد به تعالی و رشد از طریق برنامه‌ریزی و هدفمندی. بنابراین داشتن چنین ویژگی‌هایی، عاملی برای موفقیت بیشتر و درنهایت شادکامی بیشتر در افراد خواهد بود (۸). از طرفی کسی که نمره‌های بالا و متعادل در هر دو بُعد آینده و حال لذت‌گرا دارد، برای آینده برنامه‌ریزی می‌کند، اما در آینده زندگی نمی‌کند، در واقع می‌تواند در عین حال که به عواقب رفتارهای خود می‌اندیشد و سنجیده عمل می‌کند، در لحظه حال نیز حضور داشته باشد و با بهره‌مندی از لذت‌های سالم و بی‌خطر، شرایطی پر از شور و انرژی برای خود فراهم کند. آینده‌نگری، زندگی در حال، سنجیده عمل کردن و بررسی کردن همه جانبه موقعیت‌ها باعث دیدن ابعاد مختلف یک مسئله می‌شود و راه غلبه بر مشکل‌ها و چالش‌های پیش روی فرد را باز می‌کند و فردی که پرشور و انرژی است با انگیزه، راه رسیدن به خواسته‌هایش را طی می‌کند چنینی فردی از موفقیت‌های خود خوشحال بوده و احساس شادکامی می‌کند (۵۲).

نتایج آزمون t مستقل نشان داد که اگر چه میانگین شادکامی معلمان زن اندکی بالاتر از میانگین شادکامی معلمان مرد می‌باشد، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی‌باشد و بین شادکامی معلمان بر حسب جنسیت تفاوت وجود ندارد. دینر و همکاران، معتقدند که میزان شادمانی مردان و زنان برابر است (۵۴). همچنین در مطالعه فوجیتا [2] و همکاران که در ۱۶ کشور مختلف با ۱۷۰۰۰۰ آزمودنی بررسی شد، تقریباً تفاوت ناچیزی بین میزان شادمانی زنان و مردان وجود داشت (۵۵). با توجه به اینکه میزان نشاط زنان و مردان برابر گزارش شده است اما هنگامی که افسردگی را در نظر می‌گیریم موضوع تا حدودی پیچیده می‌شود. به این نحو که با وجود شادی یکسان در زنان و مردان، افسردگی در زنان بیشتر از مردان است. توضیح دینر و همکارانش، در این مورد این است که زنان هم عاطفه منفی و هم عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین برآیند این ۲ عاطفه، شادی زنان و مردان را یکسان می‌سازد (۵۶).

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد میانگین شادکامی معلمان پایه ششم به‌طور معناداری بالاتر از میانگین شادکامی معلمان پایه‌های اول، دوم، سوم و چهارم می‌باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان عنوان کرد که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب پایه تدریس تفاوت وجود دارد. باید توجه داشت تدریس به‌عنوان یکی از مشاغل پرفشار روانی درنظر گرفته شده است به‌ویژه این که کار روزانه معلم براساس تعامل اجتماعی است و معلم علاوه بر کنترل خود و احساساتش، باید در کنترل احساسات دانش‌آموزان، والدین و همکاران نیز تلاش نماید. از طرفی باید توجه داشت که

1. Gilbert & Irons
2. Florin

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

تدریس و آموزش دانش‌آموزان پایه‌های اول تا چهارم به دلیل کم‌سن بودن دانش‌آموزان، عدم آشنایی آنان با قوانین کلاس و مدرسه، عدم تسلط کامل دانش‌آموزان بر خواندن و نوشتن، انتظارات بیش از حد والدین آنان، پیگیری‌های بیشتر والدین در مورد وضعیت تحصیلی فرزندانشان و ... نسبت به سایر مقاطع تحصیلی دشوارتر می‌باشد و معلمان این پایه‌های تحصیلی استرس بیشتری را تجربه می‌کنند و همین امر باعث کاهش تجربه شادکامی در بین این دسته از معلمان می‌شود.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که اگر چه میانگین شادکامی معلمان دارای سابقه خدمت ۱۰ تا ۲۰ سال بالاتر از میانگین سایر گروه‌ها و میانگین شادکامی معلمان کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت کمتر از سایر گروه‌ها می‌باشد؛ اما این تفاوت بین گروه‌ها از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب سابقه تدریس تفاوت وجود ندارد. از آنجایی که معلمان کم سابقه اصولاً جوان می‌باشند، نشاط و انرژی بیشتری برای تدریس دارند در نتیجه شادکامی آنان بالا می‌باشد از طرف دیگر معلمانی که سابقه خدمت بالا دارند به‌دلیل داشتن تجربه کاری و تسلط بیشتر بر وظایف خود، احساس شادکامی بالایی خواهند داشت. بنابراین سابقه خدمت باعث ایجاد تفاوت در میزان شادکامی معلمان نخواهد شد.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که اگر چه میانگین شادکامی معلمان دارای مدرک تحصیلی دکتری بیشتر از سایر معلمان و میانگین شادکامی معلمان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی کمتر از سایرین می‌باشد؛ اما این تفاوت بین گروه‌ها از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که بین شادکامی معلمان استثنایی بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت وجود ندارد. در تبیین این یافته منتظری و همکاران (۵۷)، در پژوهشی بیان کردند که ارتباط بین تحصیلات و شادی مثل ارتباط بین ثروت و شادی است. یعنی در کل نمی‌توان گفت هرچه تحصیلات بالاتر باشد، شادکامی بیشتر می‌شود. اگر چه ممکن است افراد با تحصیلات بالاتر، درآمد بیشتری داشته باشند، اما صرفاً درآمد بیشتر باعث ایجاد شادی در آنان نمی‌شود. بنابراین در مجموع بین میزان تحصیلات و شادی ارتباط حتمی وجود ندارد.

پژوهش حاضر تنها در مورد معلمان مدارس استثنائی شهر مشهد انجام شده است، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به جوامع مشابه باید جانب احتیاط را رعایت کرد. محدودیت دیگر، استفاده از پرسشنامه جهت گرداوری داده‌ها بود. باید توجه داشت که در استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی امکان سوگیری وجود دارد.

با توجه به وجود ارتباط بین شادکامی و چشم‌انداز زمان، به تمامی مسئولان و مدیران مربوطه در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که برای ارتقای هرچه بیشتر شادکامی معلمان، به برگزاری کلاس‌ها و همایش‌های مربوط به اهمیت زمان و راهکارهای مناسب در زمینه چشم‌انداز زمانی برای معلمان اقدام نمایند. همچنین برای افزایش شادکامی در معلمان پیشنهاد می‌شود چشم‌اندازهای زمانی گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده تقویت شود و از این طریق شادکامی معلمان افزایش یابد. با تکیه بر نتایج این پژوهش می‌توان برنامه‌های پیشگیرانه مبتنی بر ابعاد چشم‌انداز زمان و شفقت به خود در گروه‌های معلمان فراهم آورد و راهکارهای افزایش شادکامی را به معلمان آموزش داد. پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزش شفقت به خود را برای معلمان و به ویژه معلمان مدارس استثنائی برگزار شود تا از این طریق میزان شادکامی معلمان افزایش یابد.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از پایان نامه دوره کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی نویسنده اول، مصوب دانشگاه یزد در سال ۱۴۰۰ است. نویسندگان برخود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به‌عمل آورند.

حامی مالی: وجود ندارد.

تعارض در منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچگونه تعارض در منافع وجود ندارد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

References

1. Salehi E, Abedini M. Examine the relationship between happiness and academic success of students Educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning. Journal of Educational Planning Studies, 2018; 7(13): 121-145. doi: 10.22080/eps.2018.2025 [Persian].
2. Argyle M, Martin M, Lu L, Spielberg C, Sarason I. Testing for stress and happiness: The role of social and cognitive factors. Stress and emotion: anxiety, anger, and curiosity. In: Spielberger ChD, editor. 1995; Michigan: Taylor & Francis.
3. Kikha S, Kahrazei F. Prediction of Resilience and Happiness with Faith at Work in teachers of special schools. MEJDS 2017; 7: 50-50. 20.1001.1.23222840.1396.7.0.104.2 [Persian].
4. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 2006; 7(4): 397–404. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y
5. Hills P, & Argyle M. The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. Personality and Individual Differences, 2002; 33(7): 1071–1082. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6
6. Yaghoubi A, Naderi F, Shokohi H. The relationship between teacher personality traits and students' happiness and academic performance, the 5th National Conference of Positive Psychology, 2018; Bandar Abbas. https://civilica.com/doc/871082/ [Persian].
7. Bastin S, MahviShirazi M. The effectiveness of cognitive training based on mindfulness (MBSR) on the happiness of undergraduate students. the center for community cultural and social skills empowerment the 4th national conference on community empowerment in the field of humanities and psychological studies, 2018; Tehran. https: //civilica.com/doc/879968/ [Persian].
8. Iranpour S M, Erfani N, Ebrahimi M I. Explaination and Prediction of Quality of Life and Happiness Based on the Time Span of Students. IJPN 2018; 5 (6) :8-15. 10.21859/ijpn-05062 [Persian].
9. Moradi P, Shafiei H & Asadpour A. Comparison of documentation styles, happiness and life satisfaction in normal and exceptional school teachers, the first international conference of psychology and behavioral sciences, 2013; Tehran. https://civilica.com/doc/385608/ [Persian].
10. Raes F. The effect of self-compassion on the development of depression symptoms in a non-clinical sample. Mindfulness, 2011; 2(1): 33-36. DOI: 10.1007/s12671-011-0040-y
11. Neff KD. Self-compassion, Self-esteem, and well-being. Social and personality psychology compass, 2011; 5: 1-12. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
12. Körner A, Coroiu A, Copeland L, Gomez-Garibello C, Albani C, Zenger M, & Brähler E. The Role of Self-Compassion in Buffering Symptoms of Depression in the General Population. PLoS ONE, 2015; 10(10). doi: 10.1371/journal.pone.0136598
13. Kord B, Pashasharifi H. The Role of self-compassion and academic stress: Mediated intrinsic and extrinsic motivation. Journal of Educational Psychology Studies, 2015; 12(21): 127-144. doi: 10.22111/jeps.2015.2176 [Persian].
14. Akin A. Self-compassion and loneliness. International Online Journal of Educational Sciences (IOJES), 2010; 2(3): 702-718. https://www.researchgate.net/publication/49591624_Self-compassion_and_Loneliness
15. Narimani M, ghaffari M. The relationship between senses of coherence, self-compassion and personal intelligence with postpartum depression in women. IJNR 2016; 11 (1) :25-33. http://ijnr.ir/article-1-1666-fa.html [Persian].
16. Tang Y Y, Tang R & Posner M. Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. Published by Elsevier Leland ltd, 2016; 1(163): S13–S18. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.11.041
17. Jomenia S, jajarmi M, Ghorbani A. Self-compassion and Religiosity as the Forerunner to Maintaining the Relationship between Couples. Journal of Woman and Family Studies, 2018; 6(2): 257-277. doi: 10.22051/jwfs.2017.15168.1442 [Persian].
18. Daroshi S, khayatan F. Effects of Self-Compassion on the Quality of Life and Happiness of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. JOEC 2018; 17 (4) :77-86. 20.1001.1.16826612.1396.17.4.3.9 [Persian].
19. Tingaz E O, Solmaz S, Ekiz M A & Guvendi B. The Relationship Between Mindfulness and Happiness in Student-Athletes: The Role of Self-Compassion—Mediator or Moderator? Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2021; 40: 75-85. https://doi.org/10.1007/s10942-021-00397-0
20. De Zoysa P, Kumar S, Amarasuriya S D, Mendis N S. Cultural validation of the Self-Compassion Scale and the Subjective Happiness Scale and the influence of gender on self-compassion and subjective happiness in a Sri Lankan undergraduate population. Asian Journal of Social Psychology. 2021; Advance online publication. https://doi.org/10.1111/ajsp.12505
21. Musalay P, & Laliteshwari K. Self-compassion and cognitive emotion regulation among juvenile delinquents. Journal of Health and Well-being, 2017; 8 (8): 805-810.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

22. Bluth K, Tory A, Eisenlohr M. 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, 2017; 57(27): 108-118. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.04.001
23. Bluth K, Roberson P N E, & Gaylord S A. A Pilot Study of a Mindfulness Intervention for Adolescents and the Potential Role of Self-Compassion in Reducing Stress. The Journal of Science and Healing, 2015; 11(4): 292 -295. doi: 10.1016/j.explore.2015.04.005
24. Breines J G, & Chen S. Self-compassion increases self-improvement motivation. Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 2012; 38(9): 33-43. https://doi.org/10.1177/0146167212445599
25. Neff K D, & McGehee P. Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. Journal of Self and Identity, 2010; 9(3): 225-240. https://doi.org/10.1080/15298860902979307
26. Kraskian A. Zimbardo Time Outlook Log (ZTPI). School Counselor Education Quarterly Journal, 2018; 49, (14): 157-179.
27. Boniwell I & Zimbardo P. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In P. A. Linley, & S. Joseph (Eds.), Positive Psychology in Practice 2004; (pp. 165-179). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch10
28. McKay M T, Worrell F C, Temple E C, Perry J L, Cole J C, & Mello Z R. Less is not always more: The case of the 36-item short form of the Zimbardo Time Perspective Inventory. Personality and Individual Differences, 2015; 72(47): 68-71. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.018
29. Zimbardo P G & Boyd J. The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life. Simon and Schuster. 2008; New York: Free Press.
30. Stolarski M, Bitner J, & Zimbardo PH G. Time perspective, emotiona intelligence and discounting of delayed awards. Time and Society, 2011; 20(3): 346-363. https://doi.org/10.1177/0961463X11414296
31. Desmyter F, & De Raedt R. The relationship between time perspective and subjective well-being of older adults. Psychologica Belgica, 2012; 52(1): 19-38. https://doi.org/10.5334/pb-52-1-19
32. Florin STĂNESCU D, & Elena IORGA M. An Exploratory Study Regarding the Relations between Time Perspective, Achievement Motivation and Self-Regulation. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 2015; 3(1): 7-24. RePEc:nup:jrmdke:v:3:y:2015:i:1:p:7-24
33. Orosz, G., Dombi, E., Toth-Kiraly, I., Bothe, B., Jagodics, B., & Zimbardo, Ph. G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future. Learning and Individual Differences, 52(24), 39-45. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.007
34. Argyle M, Martin M, Crossland J. Happiness as a function of personality and social encounters. In: Forgas JP, Innes JM, (Eds), Recent advances in social psychology: An international perspective. North Holland: Elsevier Science Publishers, 1989; pp189-203.
35. Hills P, & Argyle M. Happiness, introversion–extraversion and happy introverts. Personality and Individual Differences, 2001; 30(4): 595-608. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00058-1
36. Furnham A, & Chen H. Personality as a predictor of mental health and happiness in the east and west. Personality and individual differences, 1999; 27 (3): 395-403. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00250-5
37. Argyle M, & Lu L. The happiness of Extraverts. Personality and Individual Differences, 1990; 11(10): 1011–1017. DOI:10.1016/0191-8869(90)90128-E
38. Francis L J, Brown I B, Lester D, & Philip C. Happiness as stable extroversion: A cross- cultural examination of reliability and validity of Oxford Happiness Inventory among students in the U. K, U. S. A, Australia and Canada. Journal of Personality and Individual Differences, 1998; 24 (2): 167-171. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00170-0
39. Najafi M, dehshiri G, dabiri S, sheykhi M, jafari N. Psychometric properties of farsi version of the oxford happiness questionnaire among college students. Quarterly of Educational Measurement, 2012; 3(10): 55-74. https://jem.atu.ac.ir/article_5654.html?lang=en [Persian].
40. Argyle M. The psychology of happiness (2nd ed.). 2001; London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315812212
41. Neff K D. The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and identity, 2003; 2(3): 223-250. Doi: 10.1080/15298860309027
42. Khosravi S, Sadeghi M, Yabandeh M. Psychometric Properties of Self-Compassion Scale(SCS). Psychological Methods and Models, 2013; 4(13): 47-59. 20.1001.1.22285516.1392.4.13.3.2 [Persian].
43. Athari Z, Barzegar Bafrooi K, Zare M. Investigating the Role of Self- Compassion on Academic Procrastination by Mediating Role of Experimental Avoidance in Students of Yazd University. Research in School and Virtual Learning, 2020; 8(1): 35-44. doi: 10.30473/etl.2020.52759.3217 [Persian].
44. Rostami M, Abdi M, Heidari H. Correlation of Childhood Maltreatment, Self-Compassion and Mental Health in Married People. Journal of Fundamentals of Mental Health, 2014; 16(61): 73-61. doi: 10.22038/jfmh.2014.2560 [Persian].
45. Zimbardo P G & Boyd J N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 1999; 77(6): 1271-1288. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]

46. Taghilo S, Khaledi A Z. The Psychometric properties of Zimbardo Time Perspective Inventory(ZTPI) Among Adolescents. PSYCHOMETRY, 2015; 4(14): 1-12. https://jpsy.riau.ac.ir/article_347.html?lang=en [Persian].
47. Gilbert P, & Irons C. Focused therapies and compassionate mind training for shame and selfattacking. In P. Gilbert (Ed.), Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy 2005; (pp. 263-325). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203003459
48. Neff K D, & Costigan A P. Self-Compassion, Wellbeing, and Happiness. Psychologie in Österreich, 2014; 2(3): 114 - 119. https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1992641
49. Van Dam N T, Sheppard S C, Forsyth J P, & Earleywine M. Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. Journal of anxiety disorders, 2011; 25(1): 123–130. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.08.011
50. Neff KD, Hseih Y, & Dejitthirat K. Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. Self and Identity, 2005; 4(3): 263-287. https://doi.org/10.1080/13576500444000317
51. Oyanadel C, Buela-Casal G. Time perception and psychopathology: Influence of time perspective on quality of life of severe mental illness. Actas Esp Psiquiatr. May-Jun, 2014; 42(3): 99-107. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24844809/
52. Rahimi S, Hajloo N, Basharpoor S. The Prediction of Psychological Well-Being Among Students of Mohaghegh Ardebili University in 2018 Based on the Perspective of Time Dimensions (The Mediator Role of Life Expectancy): A Descriptive Study. JRUMS 2019; 18 (7) :657-674. 20.1001.1.17353165.1398.18.7.5.3 [Persian].
53. Seligman M E P, Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: An Introduction. In: Flow and the Foundations of Positive Psychology. 2014; Springer, Dordrecht. pp 279–298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
54. Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, 2003; 54(1): 403-425. DOI:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
55. Siamian H, Naeimi O B, Shahrabi A, Hassanzadeh R, Âbazari M R, Khademloo M et al. The Status of Happiness and its Association with Demographic Variables among the Paramedical Students. J Mazandaran Univ Med Sci 2012; 21 (86) :159-166. https://jmums.mazums.ac.ir/article-1-867-en.html [Persian].
56. 56) Diener E, Biswas-Diener R. Will money increase subjective well-being?. Soc Indicators Res, 2002; 57(2): 119-169. https://doi.org/10.1023/A:1014411319119
57. Montazeri A, Tavousi M, Haeri A, Mozaffari R, Naghizadeh F, Anbari M, et al. Happiness among young adults in Iran: a nationwide cross sectional study. Payesh 2018; 17 (4) :409-420. 20.1001.1.16807626.1397.17.4.6.6 [Persian].

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-24]