

Developing a Causal Model of Academic Engagement Based on Academic Mindfulness with the Mediating of Fear of Self-Compassion, Academic Wising and Core Self-Evaluations in the Students

Hossein Naderipour 

Ph.D. in Educational Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: Hossein.naderipour@yahoo.com

Abolghasem Yaghoobi *

Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: yaghoobi@basu.ac.ir

Rasool Kord Noghabi 

Professor, Department of Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: r.kordnoghabi@basu.ac.ir

Shahryar

Yarmohammadi Vasel 

Professor, Department of Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: yarmohamadivasel@basu.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to develop a causal model of academic engagement based on academic mindfulness with the mediating of fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations in students. The research method was correlational (structural equation modeling). The statistical population consisted of all students in Bu-Ali Sina University in the academic year of 2022-2023. To determine the sample size, 420 students were selected using the multistage cluster random sampling method. The instruments for data gathering included an academic engagement questionnaire (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013), an academic mindfulness questionnaire, a fear of self-compassion scale (Gilbert et al., 2011), an academic wising scale and core self-evaluations scale (Judge et al., 2003). Data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling. The findings indicated that the model was confirmed by the excellent fit. The results of the model showed that academic mindfulness, fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations had a direct and significant effect on academic engagement. Moreover, the results showed that academic mindfulness mediated by fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations had a significant effect on academic engagement. In this study, the effect of variables mentioned on student's academic engagement was confirmed. This shows the importance of attention to these four variables in order to explain academic engagement.

Keywords: Fear of Self-Compassion, Academic Wising, Academic Engagement, Academic Mindfulness, Core Self-Evaluations

Cite this Article: Naderipour, H., Yaghoobi, A., Kord Noghabi, R., & Yarmohammadi Vasel, S. (2023). Developing a Causal Model of Academic Engagement Based on Academic Mindfulness with the Mediating of Fear of Self-Compassion, Academic Wising and Core Self-Evaluations in the Students. *Educational Psychology*, 19(69), 76-104. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>

1. Introduction

One of the most important topics in educational systems and psychology is the investigation of effective factors in academic performance. In general, engagement is considered as one of the concepts related to this issue that has been paid attention to in recent years (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013; Appleton et al., 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2003). Academic engagement is presented as a theoretical model to clarify academic progress, failure and dropout (Appleton et al., 2006). This concept is defined as the participation of learners in educational activities, which includes components (such as, behavioral, cognitive, emotional, and agentic) (Appleton et al., 2006; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013).

Researchers who work in the field of psychology believe that many problems in the field of education will be solved by improving engagement. In general, academic engagement plays an important role in the academic performance of students. Therefore, it is very important to identify the variables affecting academic engagement (such as academic mindfulness, fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations).

Theoretical foundations and research background introduce mindfulness as one of the influencing factors in academic engagement (Egan et al., 2022; Bennett & Dorjee, 2016; Schwager et al., 2016). Academic mindfulness can be defined as paying attention to the current experiences in academic affairs and interacting with them without making judgments or becoming preoccupied with the past or the future. Based on Kabat-Zinn's (1994, 2003) studies, mindfulness leads to a process that allows people to consciously interact with the present moment, and this conscious attention in turn enables them to focus their attention on the current activity and purpose. Consequently, mindfulness helps people to achieve a variety of promising improvements in their academic performance. It also enables learners to develop self-regulation skills (Bennett & Dorjee, 2016; Egan et al., 2022; Lu et al., 2017).

Moreover, theoretical foundations and research background introduce fear of self-compassion as one of the influencing factors in academic engagement (Gilbert et al., 2012; Kyeong, 2013; Egan et al., 2022; Kabat-Zinn, 2003). Many studies have supported the issue that

fear of self-compassion reduces academic engagement and self-compassion increases engagement (Gilbert et al., 2011; Kyeong, 2013; Raes et al., 2011). In general, fear of self-compassion can be described as an act in which a person experiences an avoidance response when feeling self-compassion (Gilbert, 2019; Kirby et al., 2019).

Theoretical foundations and research background introduce wisdom as one of the influencing factors in academic engagement (Sternberg, 2001; Brown, 2004; Kramer, 2000; Beaumont, 2011). Ordinarily, a wise life provides the conditions for a person to move towards choosing the right goals in various environments. These types of choices, which are based on self-awareness, increase the level of participation in academic activities. Based on Kramer's (2000) studies, wisdom increases the level of engagement in various matters through effort, awareness of limitations and moving with a plan. In general, academic wising can be defined as the power of correct judgment and following the wisest course of action.

Moreover, theoretical foundations and research background introduce core self-evaluations as one of the influencing factors in academic engagement (Leupold et al., 2020; Judge & Hurst, 2007; Dodd & Snelgar, 2013; Debicki et al., 2016). The core self-evaluation is defined as a fundamental evaluation of one's competencies, capabilities and abilities (Kong et al., 2014). This variable includes four components (self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy) (Judge et al., 2002). In general, people with positive and high core self-evaluations have the belief that they are able to control their own environment. These people have more resilience to deal with challenging situations. Also, the factors that can reduce their participation in different situations are less in these people (Debicki et al., 2016; Judge & Hurst, 2007).

In general, identifying the effective factors in academic engagement helps the educational system and educators to have a positive effect on the academic performance of people by controlling, increasing or reducing these factors and enables them to provide the conditions for the progress of students.

2. Methodology

The research method was correlational (structural equation modeling). The statistical population of the study consisted of Bu-Ali Sina University students in the academic year of 2022-2023. In the present

study, the sample size was as large as 410 individuals according to the research objectives and considering the methods used for data analysis. The questionnaires were handed out to the participants in person and they were asked to complete the questionnaires. Out of 450 selected students participating in completing the questionnaires, those who filled out the questionnaires correctly and accurately were included in the study, and the rest were excluded from the research, resulting in 420 participants in the study. In this research, data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling, in SPSS and LISREL software.

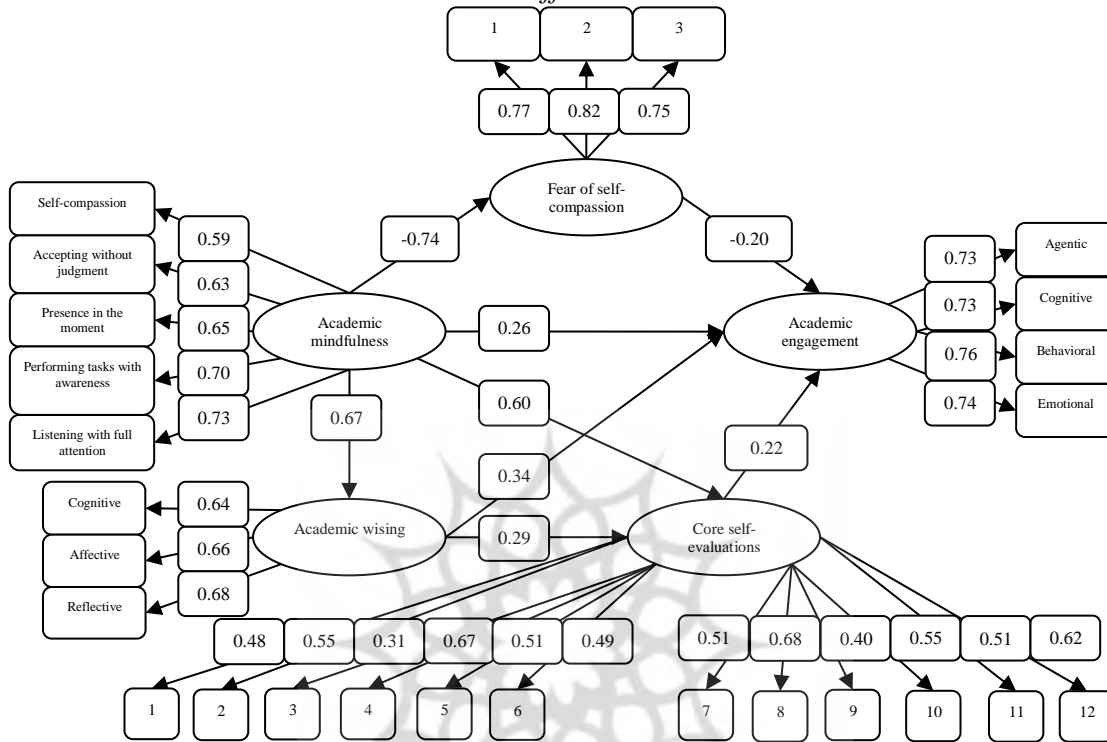
3. Results

The results showed that academic mindfulness, fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations had a direct and significant effect on academic engagement. The results also showed that academic mindfulness had a direct and significant effect on fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations. Moreover, the research results indicate that the variables of fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations have a significant mediating role in the relationship between academic mindfulness with academic engagement.

Table 1
Model fit indices

Indicators	Value
P-Value	0.001
X ²	584.17
df	316
X ² /df	1.84
GFI	0.91
IFI	0.98
CFI	0.98
NFI	0.96
RMSEA	0.045
SRMR	0.045

Figure 1
The model with standardized coefficients



The findings showed that the result of chi-square on the degree of freedom is less than 2 and RMSEA is less than 0.05. Moreover, GFI, IFI, NFI, and CFI indices are above 0.90, which indicates a good fit for the model. (Table 1)

4. Conclusion

The importance of academic engagement and its role in education and learning are highlighted in available evidence and research. Academic engagement is an important process in predicting dropout. Moreover, academic engagement is one of the factors affecting a student's academic process. Therefore, the aim of this study was to develop a causal model of academic engagement based on academic mindfulness with the mediating of fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations in the students. In general, in this study, the effect of variables mentioned on student's academic engagement was confirmed. This shows the importance of attention to these four

variables in order to explain academic engagement. According to the findings of this study, paying attention to academic mindfulness, fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations in relation to academic engagement, prepare the ground for correct planning in order to decrease the problems in academic settings and learning.

Acknowledgment

The present article was taken from the doctoral dissertation in educational psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan. The authors hereby sincerely thank all those who kindly participated in this study.





تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان

حسین نادری پور

Hossein.naderipour@yahoo.com

ابوالقاسم یعقوبی *

دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: Hossein.naderipour@yahoo.com
نویسنده مسئول، استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: yaghoobi@basu.ac.ir

رسول کردنوقابی

r.kordnoghi@basu.ac.ir

شهریار یارمحمدی‌واصل

استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: r.kordnoghi@basu.ac.ir
استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: yarmohamadivaseel@basu.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان بود. روش پژوهش همبستگی (در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۴۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه درگیری تحصیلی (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013)، پرسشنامه ذهن آگاهی تحصیلی، مقیاس ترس از شفتت به خود (Gilbert et al., 2011)، مقیاس خردورزی تحصیلی و مقیاس هسته ارزشیابی خود (Judge et al., 2003) بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها بیانگر آن بود که مدل با برازش مناسبی مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج مدل نشان داد که ذهن آگاهی تحصیلی، ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معناداری داشته‌اند. همچنین نتایج نشان داد که ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی اثر معناداری داشته است. در این پژوهش، اثر متغیرهای بیان‌شده در درگیری تحصیلی دانشجویان تأیید شد. این نتایج نشان‌دهنده اهمیت پرداختن به این چهار متغیر در جهت تبیین درگیری تحصیلی است.

کلیدواژه‌ها: ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی، درگیری تحصیلی، ذهن آگاهی تحصیلی، هسته ارزشیابی خود

استناد به این مقاله: نادری پور، حسین، یعقوبی، ابوالقاسم، کردنوقابی، رسول، و یارمحمدی‌واصل، شهریار. (۱۴۰۲). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۶۹)، ۷۶-۱۰۴.

<https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی



ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

در طی سال‌های گذشته، تحقیقات در مورد درگیری تحصیلی^۱ به‌عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی، افزایش یافته است. درگیری تحصیلی می‌تواند میزان یادگیری و نمرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند و این توانایی را دارد که حضور یادگیرندگان در کلاس درس، احتمال فارغ‌التحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. همچنین مطالعات نشان داده است، درگیری تحصیلی از این قابلیت برخوردار است که به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر فعالیت‌های مخاطره‌آمیز عمل کند (Skinner et al., 2008).

به‌طور کلی، درگیری تحصیلی به‌عنوان یک مدل برای روشن شدن پیشرفت، شکست و ترک تحصیل ارائه شده است (Appleton et al., 2006; Alrashidi et al., 2016). این مفهوم در حین فعالیت‌های یادگیری یک ساختار آموزشی مهم است، که نه تنها به‌عنوان نشانگر عملکرد مثبت افراد شناخته می‌شود، بلکه اهمیت بیشتری دارد، زیرا که نتایج ارزشمندی همچون پیشرفت تحصیلی افراد را نیز پیش‌بینی می‌کند (Reeve & Tseng, 2011). درگیری تحصیلی که به مشارکت یادگیرندگان در فعالیت‌های آموزشی اشاره می‌کند، دربرگیرنده مؤلفه‌هایی همچون رفتاری^۲، عاطفی^۳، عاملی^۴ و شناختی^۵ است؛ بُعد رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده است؛ یعنی معلم به راحتی می‌تواند ببیند که آیا یادگیرنده از نظر تلاش، پشتکار و کمک‌طلبی درگیر هستند یا خیر. از سوی دیگر، معلمان تلاش می‌کنند که یادگیرندگان از نظر شناختی نیز مشارکت داشته باشند. به این معنا که آن‌ها می‌خواهند یادگیرندگان در مورد محتوایی که باید یاد بگیرند، عمیقاً فکر کنند و از راهبردهای متفاوتی برای یادگیری استفاده نمایند. همچنین معلمان می‌خواهند که یادگیرندگان از نظر علایق، ارزش‌ها و عواطف نیز درگیر محتوا و وظایف شوند (Linnenbrink & Pintrich, 2003)؛ اما درگیری عاملی به‌عنوان مشارکت سازنده یادگیرندگان در جریان آموزشی که دریافت می‌کنند، تعریف می‌شود (Reeve & Tseng, 2011).

-
1. academic engagement
 2. behavioral
 3. emotional
 4. agentic
 5. cognitive

پژوهش‌گران بر این باورند، شناخت عواملی که می‌توانند در درگیری تحصیلی اثر بگذارند، از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشند. در همین راستا، مطالعات نشان داده است که ذهن‌آگاهی^۱ یکی از عوامل مؤثر در درگیری تحصیلی است (Egan et al., 2022; Kabat-Zinn, 1994; 2003). بر اساس مطالعات (Schwager et al., 2016; Bennett & Dorjee, 2016) ذهن‌آگاهی منجر به فرایندی می‌شود که انسان با لحظه حال تعامل برقرار می‌کند؛ و این تعامل باعث می‌شود که انسان با ذهنی باز و آگاهانه به آنچه در حال یادگیری است دقت کرده و میزان مشارکت خود را بهبود ببخشد (Bennett & Dorjee, 2016; Lu et al., 2017). از این رو، یکی از مفاهیمی که می‌تواند در ارتباط با درگیری تحصیلی مورد پژوهش قرار بگیرد، ذهن‌آگاهی است که به‌عنوان آگاهی و توجه گشوده و پذیرا به تجارب بیرونی و درونی تعریف می‌شود (Brown & Ryan, 2003). با توجه به مبانی نظری و تعاریف ارائه شده، (Brown & Ryan, 2003; Hoy et al., 2006; Kabat-Zinn, 1994; Baer et al., 2004) ذهن‌آگاهی تحصیلی^۲ را می‌توان، توجه کردن با نگاه پذیرش بدون قضاوت نسبت به تجربیاتی که در لحظه حال در امور تحصیلی می‌گذرد و تعامل برقرار کردن با آن بدون آنکه توسط گذشته و آینده مشغول شویم، تعریف کرد. این مفهوم دربرگیرنده پنج مؤلفه، انجام وظایف همراه با آگاهی^۳، حضور در لحظه^۴، شفقت به خود^۵، گوش دادن با توجه کامل^۶ و پذیرش بدون قضاوت^۷ است.

مطالعات نشان می‌دهد که می‌توان این مؤلفه‌ها را توسعه داد و باعث افزایش ویژگی‌های مثبتی همچون آگاهی، خرد، درگیری، شفقت، خوش‌بینی، خودکارآمدی و بهزیستی در انسان شد (Baer et al., 2006; یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین ذهن‌آگاهی همدلی را بهبود می‌بخشد، و باعث تقویت مدیریت خود، شفاف‌سازی ارزش‌ها و انعطاف‌پذیری شناخت‌ها، احساسات و رفتارها می‌شود (Shapiro et al., 2006; Wisner, 2014).

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، ترس از شفقت به خود^۸ را به‌عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر در درگیری تحصیلی معرفی می‌کنند. ترس از شفقت به خود را می‌توان فرایندی تعریف

-
1. mindfulness
 2. academic mindfulness
 3. performing tasks with awareness
 4. presence in the moment
 5. self-compassion
 6. listening with full attention
 7. accepting without judgment
 8. fear of self-compassion

کرد که در آن فرد یک پاسخ اجتنابی و ترسی را هنگام شفقت‌ورزی نسبت به خویش تجربه می‌کند (Gilbert et al., 2011; Gilbert, 2019; Kirby et al., 2019). بر اساس مطالعات Gilbert و همکاران (2011)، ترس از شفقت به خود در مشارکت انسان در امور مختلف اثر می‌گذارد. از این رو، افرادی که دارای ترس از شفقت به خود بالا هستند، هنگامی که با رویدادهای منفی و دشوار مواجه می‌شوند به جای شفقت‌ورزی با خود، به طور مداوم خویش را از این فرایند با طرح موضوعاتی همچون اگر با خود دلسوزانه برخورد کنم، توسط دیگران طرد می‌شوم، یا اینکه اگر با خویش مهربان باشم از استاندارد و معیارهایم عقب می‌مانم، محروم می‌کنند. در نتیجه، این افراد برای جلوگیری از نشخوارهای فکری و ترس ناشی از شکست، میزان درگیری خود را کاهش داده و از این موقعیت‌ها دوری می‌کنند (Gilbert et al., 2011; Gilbert et al., 2012). در همین راستا، مطالعات بسیاری از این موضوع حمایت کرده‌اند که ترس از شفقت باعث کاهش مشارکت در زمینه تحصیلی می‌شود و شفقت به خود برعکس عمل کرده و باعث افزایش این مشارکت می‌شود (Gilbert et al., 2011; Raes et al., 2011; Kyeong, 2013).

یکی دیگر از مفاهیمی که می‌تواند در درگیری تحصیلی مؤثر باشد، خردورزی تحصیلی^۱ است. بر اساس مطالعات Sternberg (2001; 2004) خرد یکی از عوامل مؤثر در محیط تحصیلی است که در میزان مشارکت یادگیرندگان اثر می‌گذارد و باعث ایجاد اشتیاق نسبت به یادگیری می‌شود. به طور کلی، با واکاوی و بررسی خردورزی تحصیلی می‌توان، بینش‌های جدیدی را در مورد پیشینه و فرایندهای مؤثر در رفتارهای تحصیلی ارائه داد. اگرچه دیدگاه و تعاریف متعدد در زمینه خرد (Kunzmann & Baltes, 2003)، مانع از آن می‌شود که یک تعریف جامع و یکسانی از این مفهوم حاصل شود؛ اما خردورزی تحصیلی را می‌توان قدرت قضاوت درست، اعتدال، بینش، و پیروی از عاقلانه‌ترین روش عمل بر اساس درک، دانش و تجربه در یادگیری و امور تحصیلی تعریف کرد، که دارای سه بعد شناختی^۲، عاطفی^۳ و تأملی^۴ است. بر اساس مطالعات Webster (2010) خرد مظهر رشد انسان است که باعث مشارکت درست انسان در حوزه‌های گوناگون می‌شود و فرایندی را فراهم می‌کند که از بار مشکلات در امور مختلف کاسته شود و عواملی را که منجر به عدم درگیر

1. academic wising
 2. cognitive
 3. affective
 4. reflective

شدن صحیح فرد در موقعیت‌های مختلف می‌شود را کاهش می‌دهد. از همین رو، هدف آموزش باید این باشد که چگونه خردورزی را بیاموزیم و از آن در محیط‌های مختلف استفاده کنیم. می‌توان بیان داشت که در این شرایط است که انسان درگیر تحصیل خود به شیوه درست و منطقی می‌شود (Maxwell, 2007).

همچنین مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، هسته ارزشیابی خود^۱ را به‌عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر در درگیری تحصیلی معرفی می‌کنند. بر اساس مطالعات Judge and Hurst (2007) هسته ارزشیابی خود یکی از مفاهیم اصلی برای پیش‌بینی در حوزه تحصیل است. در همین راستا، در سال‌های اخیر تحقیقاتی بر روی ویژگی‌های روان‌شناختی صورت گرفته که هسته ارزشیابی خود نام‌گذاری شده است. این مفهوم به‌عنوان ارزشیابی از شایستگی، اثربخشی، قابلیت‌ها و توانایی خود تعریف می‌شود (Kong et al., 2014). این مفهوم دربرگیرنده چهار مؤلفه اصلی است که عبارت است از: حرمت خود^۲، خودکارآمدی^۳، نوروژگرای^۴ و مسند مهارگری^۵ (Judge et al., 2002).

افرادی که از هسته ارزشیابی خود مثبت و بالا برخوردار می‌باشند، بر این باور هستند که می‌توانند بر محیط پیرامون خود کنترل داشته باشند. این اشخاص از تاب‌وتوان بیشتری برای مقابله با شرایط چالش‌برانگیز برخوردار هستند، لذا از درگیر شدن با مشکلات روی برنمی‌گردانند. از سوی دیگر، عواملی که بتوانند میزان درگیری آن‌ها را در شرایط مختلف کاهش دهند، در این اشخاص کمتر است. از سوی دیگر، اشخاص دارای هسته ارزشیابی خود منفی و پایین، حس مهار کمتری را گزارش می‌کنند، و بیشتر بر روی اطلاعات منفی متمرکز هستند و در شرایط دشوار، به‌جای مقابله کردن و حل منطقی مشکلات، ترجیح می‌دهند از میزان مشارکت خود بکاهند و از تجربه کردن این موقعیت‌ها دوری کنند (Debicki et al., 2016; Judge & Hurst, 2007). به‌طور کلی، می‌توان گفت که این مفهوم در روان‌شناسی به شیوه‌های گوناگون طبقه‌بندی، بیان و بررسی شده است. از جمله، ارائه آن به‌عنوان یک ساختار مهم در محیط‌های تحصیلی است که نقش مهمی در افزایش عملکرد تحصیلی دارد (Debicki et al., 2016; Eccles & Wigfield, 2002).

-
1. core self-evaluations
 2. self-esteem
 3. self-efficacy
 4. neuroticism
 5. locus of control

در راستای آنچه بیان شد، نتایج پژوهش Egan و همکاران (2022) بیانگر آن بود که ذهن آگاهی و شفقت به خود با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارند. نتایج مطالعات Gilbert و همکاران (2012) که ترس از شفقت به خود را در ارتباط با ذهن آگاهی موردبررسی قرار داده‌اند، بیانگر آن بود که بین ذهن آگاهی و ترس از شفقت به خود رابطه وجود دارد. نتایج مطالعات Kong و همکاران (2014) که به واکاوی رابطه بین ذهن آگاهی با هسته ارزشیابی خود پرداخته بودند، گویای آن بود که ذهن آگاهی، هسته ارزشیابی خود را پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحقیقات Beaumont (2011) نشان داد که ذهن آگاهی با خرد رابطه دارد. همچنین نتایج مطالعات Erez and Judge (2001) بیانگر آن بود که بین هسته ارزشیابی خود با پشتکار، انگیزه برای کار، سطح فعالیت و درگیر شدن رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج مطالعات Webster و همکاران (2018) نشان داد که خرد منجر به فرایندی می‌شود که انسان به‌سوی مشارکت، کسب تجربه و درگیر شدن برای بهبود امور مختلف حرکت می‌کند.

اهمیت درگیری تحصیلی در محیط آموزشی و تحصیلی را می‌توان در این موضوع جست‌وجو کرد که معلمان و اساتید در تمام سطوح، از کلاس‌های ابتدایی تا کلاس‌های دانشگاهی، همیشه نگران کاهش تعامل و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان هستند. آن‌ها غالباً تعجب می‌کنند که چرا برخی از این افراد برای انجام وظایف مدرسه و دانشگاه درگیر و با انگیزه می‌باشند و برخی دیگر حتی زمانی که در کلاس درس حضور دارند، بی‌علاقه هستند. در حقیقت، این یک مشکل همیشگی در محیط‌های تحصیلی است (Linnenbrink & Pintrich, 2003). از سوی دیگر به دلیل این که نظام‌های آموزشی یکی از مؤثرترین نهادهایی هستند که هر کشوری برای توسعه در زمینه‌های مختلف همچون اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در اختیار دارند، اهمیت این موضوع را دوچندان می‌کند.

از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، به نظام آموزشی، برنامه‌ریزان تحصیلی، مربیان و معلمان کمک می‌کند با کنترل، افزایش و یا کاهش این عوامل بر عملکرد تحصیلی افراد اثر مثبت بگذارند و زمینه پیشرفت آن‌ها را فراهم کنند. همچنین با واکاوی رابطه این عوامل با درگیری تحصیلی، به پژوهش‌گران و روان‌شناسان کمک خواهد شد که مسیرهای بهبود و افزایش میزان درگیری تحصیلی را پیدا کنند؛ از این رو محققان و مربیان، درگیری تحصیلی را به‌عنوان یک مدل برای مداخله و ترک تحصیل احتمالی و تشویق برای

به پایان رساندن دوره تحصیلی در نظر می‌گیرند (Appleton et al., 2006; Alrashidi et al., 2016). در همین راستا، مفاهیم خردورزی تحصیلی و ذهن‌آگاهی تحصیلی که طبق دانش و جستجوهای انجام گرفته، هنوز مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، می‌توانند اطلاعات بیشتری را در مورد پیشینه و فرایندهای دخیل در رفتارهای تحصیلی ارائه دهند. همچنین با توجه به پژوهش‌های اندک صورت گرفته در زمینه هسته ارزشیابی خود و ترس از شفقیت به خود در ارتباط با درگیری تحصیلی، ضرورت توجه به این مفاهیم افزایش می‌یابد. با توجه به آنچه بیان شد و با مبنای قرار گرفتن این موضوع که مطالعات داخلی و خارجی، آن‌طور که باید به واکاوی اثرات ذهن‌آگاهی تحصیلی، ترس از شفقیت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در ارتباط با درگیری تحصیلی به شکل جامع نپرداخته‌اند، لزوم بررسی بیشتر این مفاهیم را ضروری می‌سازد. از این رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: آیا مدل تدوین شده در مورد درگیری تحصیلی، با توجه به ذهن‌آگاهی تحصیلی، ترس از شفقیت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود از برازش مطلوبی برخوردار است؟

روش

روش پژوهش در این تحقیق از نوع همبستگی (در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود که در آن اثر مستقیم ذهن‌آگاهی تحصیلی، ترس از شفقیت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی و نیز اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی تحصیلی از طریق میانجی‌گری ترس از شفقیت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی بررسی شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۴۲۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند. با توجه به بیان افرادی همچون Kline (2016)، Green (1991) و پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای انجام مدل، ۲۰۰ آزمودنی است؛ اما با توجه به تعداد گویه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر، (برای هر گویه ۵ آزمودنی و به ازای ۸۲ گویه تحقیق حاضر، ۴۱۰ نمونه مورد نیاز است)، که برای برطرف کردن مشکل ریزش آزمودنی، ۴۵۰ نفر انتخاب شدند. ۳۰ پرسشنامه به علت عدم تکمیل از فرایند تحلیل خارج

و ۴۲۰ مورد به عنوان نمونه نهایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل موارد زیر بودند:

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱: پرسشنامه درگیری تحصیلی بر مبنای مطالعات (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013) تهیه و طراحی شده است و دارای ۱۷ گویه و چهار بُعد عاملی، عاطفی، شناختی و رفتاری است. گویه‌های این ابزار در یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود. بر این اساس دامنه نمره‌ها در این پرسشنامه از ۱۷ تا ۱۱۹ است. اعتبار این پرسشنامه توسط Reeve and Tseng (2011) و Reeve (2013) انجام شده و آن را مطلوب گزارش کرده‌اند، به طوری که پایایی این پرسشنامه ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ بوده است. همچنین نجاریان و واحدی (۱۴۰۱) پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و برای مؤلفه‌های آن بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و برای بعد عاملی ۰/۹۰، رفتاری ۰/۸۹، شناختی ۰/۹۰ و عاطفی ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه ذهن آگاهی تحصیلی^۲: برای سنجش ذهن آگاهی تحصیلی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دربرگیرنده ۲۰ سؤال است و دارای پنج مؤلفه، حضور در لحظه (گویه‌های ۱۱، ۱۶، ۸، ۲)، پذیرش بدون قضاوت (گویه‌های ۶، ۲۰، ۱۲، ۱۷)، انجام وظایف همراه با آگاهی (گویه‌های ۱۸، ۹، ۴، ۱۴)، شفقت به خود (گویه‌های ۳، ۱۳، ۱، ۷) و گوش دادن با توجه کامل (گویه‌های ۱۹، ۵، ۱۵، ۱۰) است. این پرسشنامه بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) درجه بندی می‌شود. از این رو، دامنه نمره‌ها در این پرسشنامه از ۲۰ تا ۱۰۰ است. همچنین در این پرسشنامه هیچ یک از گویه‌ها به شکل معکوس نمره گذاری نمی‌شوند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از آن بود که پرسشنامه از برازش قابل قبولی برخوردار است (CFI=۰/۹۸، NFI=۰/۹۶، GFI=۰/۹۳، AGFI=۰/۹۱، RMSEA=۰/۰۷۷). همچنین آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای حضور در لحظه ۰/۷۴، پذیرش بدون قضاوت ۰/۷۷، انجام وظایف همراه با آگاهی ۰/۷۴، شفقت به خود ۰/۸۱ و گوش دادن با توجه کامل ۰/۷۶ به دست آمد.

1. academic engagement questionnaire
2. academic mindfulness questionnaire

مقیاس هسته ارزشیابی خود^۱: مقیاس هسته ارزشیابی خود (Judge et al., 2003) دربرگیرنده ۱۲ گویه است. گویه‌های این مقیاس در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین دامنه نمره‌ها در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ است. در این مقیاس ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار مقیاس توسط Judge و همکاران (2003) بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین Kong و همکاران (2014) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۱ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس ترس از شفقت به خود^۲: مقیاس ترس از شفقت به خود توسط Gilbert و همکاران (2011) طراحی گردیده است که دارای ۱۵ سؤال است. این مقیاس بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز موافق نیستم (۰) تا کاملاً موافق هستم (۴) درجه‌بندی می‌شود (et al., Gilbert 2011). دامنه نمره‌ها در این مقیاس از ۰ تا ۶۰ است. سازندگان این مقیاس از همسانی درونی بالا با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ خبر می‌دهند و این مقدار را ۰/۹۲ گزارش می‌کنند. همچنین ملک‌پور و بساک‌نژاد (۱۳۹۹) پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۳ به دست آمد.

مقیاس خردورزی تحصیلی^۳: برای سنجش خردورزی تحصیلی از مقیاس محقق ساخته استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۸ سؤال و ۳ بُعد شناختی (گویه‌های ۷، ۶، ۱۴، ۱۲، ۱، ۱۶)، عاطفی (گویه‌های ۱۳، ۱۰، ۱۸، ۱۱، ۵، ۲) و تأملی (گویه‌های ۴، ۸، ۱۵، ۱۷، ۳، ۹) است. مقیاس خردورزی تحصیلی بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. بر این اساس، دامنه نمره‌ها در این مقیاس از ۱۸ تا ۹۰ است. همچنین در این مقیاس هیچ‌یک از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری نمی‌شوند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از آن بود که مقیاس از برازش قابل قبولی برخوردار است (NFI=۰/۹۶،CFI=۰/۹۸،GFI=۰/۹۴،AGFI=۰/۹۲،RMSEA=۰/۰۴۷). همچنین آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای بُعد شناختی ۰/۸۲، عاطفی ۰/۸۱ و تأملی ۰/۷۹ به دست آمد.

-
1. core self-evaluations scale
 2. fear of self-compassion scale
 3. academic wising scale

تحلیل آماری: داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار لیزرل و SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
بعد رفتاری	۲۰/۷۷	۵/۴۴
بعد عاملی	۲۳/۲۸	۷/۳۷
بعد شناختی	۲۰/۹۴	۵/۳۹
بعد عاطفی	۲۰/۵۲	۵/۱۳
درگیری تحصیلی	۸۵/۵۳	۱۹/۰۳
شفقت به خود	۱۴/۱۱	۳/۸۷
پذیرش بدون قضاوت	۱۳/۳۳	۳/۷۴
حضور در لحظه	۱۳/۲۳	۳/۷۵
انجام وظایف همراه با آگاهی	۱۳/۶۶	۳/۵۵
گوش دادن با توجه کامل	۱۴/۲۹	۳/۵۳
ذهن آگاهی تحصیلی	۶۸/۶۴	۱۳/۷۵
ترس از شفقت به خود	۲۳/۶۲	۱۳/۱۱
بعد شناختی	۲۲/۵۰	۴/۸۲
بعد عاطفی	۲۲/۶۴	۴/۳۹
بعد تأملی	۲۲/۳۱	۴/۳۹
خردورزی تحصیلی	۶۷/۴۵	۱۰/۷۸
هسته ارزشیابی خود	۳۹/۰۱	۷/۹۴

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار درگیری تحصیلی، ذهن آگاهی تحصیلی، ترس از شفقت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود به ترتیب برابر با (۸۵/۵۳، ۱۹/۰۳)، (۶۸/۶۴، ۱۳/۷۵)، (۲۳/۶۲، ۱۳/۱۱)، (۶۷/۴۵، ۱۰/۷۸)، (۳۹/۰۱، ۷/۹۴) بوده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	
درگیری تحصیلی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عاملی	۰/۸۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
شناختی	۰/۸۰	۰/۶۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
رفتاری	۰/۸۷	۰/۵۹	۰/۵۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عاطفی	۰/۸۰	۰/۶۵	۰/۶۰	۰/۵۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ذهن‌آگاهی تحصیلی	۰/۶۲	۰/۵۰	۰/۶۰	۰/۵۰	۰/۵۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
شفقت به خود	۰/۸۰	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۸۰	۰/۸۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
پذیرش بدون قضاوت	۰/۸۰	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
حضور در لحظه	۰/۶۳	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-
انجام وظایف همراه با آگاهی	۰/۶۰	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	-	-	-	-	-	-	-	-
گوش دادن با توجه کامل	۰/۶۰	۰/۶۳	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۶۰	-	-	-	-	-	-	-

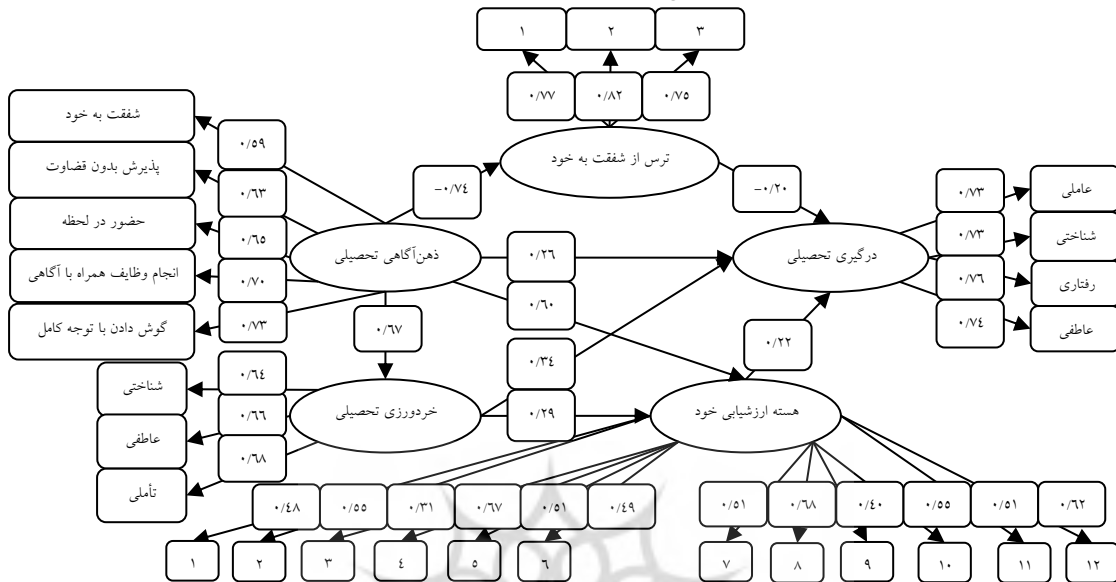
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	
ترس از شفتت به خود	-	۷۵/۰-	۸۳/۰-	۸۳/۰-	۳۳/۰-	۶۳/۰-	۸۵/۰-	۱۳/۰-	۲۳/۰-	۰۳/۰-	۳۳/۰-	۵۳/۰-	-	-	-	-	-
خردورزی تحصیلی	-	۷۵/۰	۱۳/۰	۸۳/۰	۱۵/۰	۰۵/۰	۸۳/۰	۷۸/۰	۳۳/۰	۳۳/۰	۳۳/۰	۷۸/۰	۳۳/۰-	-	-	-	-
شناختی	-	۸۳/۰	۵۳/۰	۶۳/۰	۰۳/۰	۶۳/۰	۶۳/۰	۸۸/۰	۰۳/۰	۷۸/۰	۶۳/۰	۶۳/۰	۶۳/۰-	۷۸/۰	-	-	-
عاطفی	-	۰۳/۰	۸۳/۰	۶۳/۰	۷۸/۰	۶۳/۰	۳۳/۰	۰۳/۰	۳۳/۰	۳۳/۰	۶۳/۰	۰۳/۰-	۰۳/۰-	۰۷/۰	۳۳/۰	-	-
ثابته	-	۶۳/۰	۵۳/۰	۲۳/۰	۳۳/۰	۲۳/۰	۷۸/۰	۳۳/۰	۵۳/۰	۵۳/۰	۷۸/۰	۶۳/۰-	۶۳/۰-	۸۸/۰	۸۸/۰	۶۳/۰	-
هسته ارزشیابی خود	۳۳/۰	۵۳/۰	۳۵/۰	۰۵/۰	۲۵/۰	۶۵/۰	۳۳/۰	۲۳/۰	۰۳/۰	۰۳/۰	۷۳/۰	۷۳/۰	۳۵/۰-	۲۵/۰	۳۳/۰	۳۳/۰	۳۳/۰

$P < 0.01$

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان گفت که بین درگیری تحصیلی با ذهن آگاهی تحصیلی، ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود رابطه معنادار وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد که بین ذهن آگاهی تحصیلی با ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود رابطه معناداری برقرار است. همچنین بین خردورزی تحصیلی با ترس از شفتت به خود، و هسته ارزشیابی خود، و بین ترس از شفتت به خود با هسته ارزشیابی خود رابطه معناداری وجود دارد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در همین راستا، نتایج نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی تحصیلی، ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی، و اثر مستقیم ذهن آگاهی تحصیلی در ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود معنادار است.

شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل



جدول ۳. مسیرهای بین متغیرهای پژوهش

مسیرها	ضریب استاندارد	T-value
← ذهن‌آگاهی تحصیلی	۰/۲۶	۲/۳۲
← ذهن‌آگاهی تحصیلی	-۰/۷۴	-۹/۹۰
← ذهن‌آگاهی تحصیلی	۰/۶۷	۸/۱۱
← ذهن‌آگاهی تحصیلی	۰/۶۰	۶/۱۱
← ترس از شفقت به خود	-۰/۲۰	-۲/۸۲
← خردورزی تحصیلی	۰/۳۴	۴/۴۶
← خردورزی تحصیلی	۰/۲۹	۳/۵۹
← همته ارزشیابی خود	۰/۲۲	۲/۵۱

در جدول ۳، ضریب استاندارد و T-value گزارش شده است. بر اساس این نتایج، T-value برای هر یک از مسیرها بالاتر از ۱/۹۶ است که نشان‌دهنده آن است که مسیرها معنادار است.

جدول ۴. نتایج بررسی مسیرهای غیرمستقیم

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		ضریب استاندارد		مسیرهای مطرح شده	
حد بالا	حد پایین				
۰/۲۳۳۸	۰/۰۸۷۶	۰/۱۴	درگیری تحصیلی	←	ترس از شفتت به خود
۰/۲۱۷۹	۰/۰۹۷۸	۰/۲۲	درگیری تحصیلی	←	خردورزی تحصیلی
۰/۲۱۴۳	۰/۰۹۹۲	۰/۱۳	درگیری تحصیلی	←	هسته ارزشیابی خود

جدول ۴ یافته‌های حاصل از بوت استرپ را نشان می‌دهد. بر این اساس، اگر مقادیر حد پایین و حد بالا شامل صفر نباشد، و صفر ما بین این دو حد قرار نگیرد، در این حالت مسیر غیرمستقیم و نقش متغیر میانجی معنادار است. در همین راستا، نتایج بوت استرپ نشان داد که اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی تحصیلی در درگیری تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود معنادار است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل

میزان	شاخص‌های برازش
۰/۰۰۱	سطح معناداری
۵۸۴/۱۷	X^2
۳۱۶	df
۱/۸۴	X^2/df
۰/۹۱	GFI
۰/۹۸	IFI
۰/۹۸	CFI
۰/۹۶	NFI
۰/۰۴۵	RMSEA
۰/۰۴۵	SRMR

طبق نتایج جدول ۵، شاخص‌های (GFI)، (NFI)، (CFI) و (IFI) بیشتر از ۰/۹۰ است که نشان از برازش مناسب دارد. همچنین شاخص RMSEA برابر با (۰/۰۴۵) است. همچنین

نسبت خی‌دو به درجه آزادی ۱/۸۴ است که این مقدار کمتر از سه است. از سوی دیگر SRMR کمتر ۰/۰۵ گزارش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که شاخص‌های برازش در وضعیت مطلوبی قرار دارند. در ضمن، بررسی ضرایب استاندارد و T-values، نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی تحصیلی در درگیری تحصیلی معنادار بوده است. همچنین اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی تحصیلی در درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خردورزی تحصیلی، هسته ارزشیابی خود و ترس از شفتت به خود نیز معنادار بود. این یافته با مطالعات Schwager و همکاران (2016)، Cheung and Ng (2019)، Lu و همکاران (2017) و Bennett and Dorjee (2016) همسو است. نتایج مطالعات Schwager و همکاران (2016) نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر تحصیل افراد بگذارد. همچنین نتایج مطالعات Lu و همکاران (2017) بیانگر آن بود که ذهن آگاهی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد. بر اساس مطالعات Kabat-Zinn (2003)، ذهن آگاهی منجر به فرایندی می‌شود که فرد با لحظه حال تعامل برقرار می‌کند؛ و این تعامل و توجه ذهن آگاه باعث متمرکز شدن آگاهی انسان بر کار و هدفی که انجام می‌دهد می‌شود. به عبارت دیگر، مطالعات نشان می‌دهد که ذهن آگاهی، طیف وسیعی از پیشرفت‌های امیدوارکننده در عملکرد تحصیلی را به ارمغان می‌آورد. از این رو، ذهن آگاهی شرایطی را فراهم می‌کند که یادگیرنده به توسعه مهارت‌های خودنظم‌دهی و به دست آوردن راه‌های سازگارتر برای مقابله با نشخوارهای فکری و مشکلات عاطفی می‌پردازد. در نتیجه، اقدام به مشارکت صحیح در زمینه تحصیلی می‌کند (Bennett & Dorjee, 2016). در همین راستا، نتایج مطالعات Cheung and Ng (2019) نشان داد که ذهن آگاهی با اهمال‌کاری رابطه معکوس دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی انسان را در مسیری قرار می‌دهد که با ذهنی باز و آگاهانه، به آنچه در حال یادگیری است دقت می‌کند و از این طریق به یادگیری عمیق و تفکری واضح در مسائل تحصیلی دست می‌یابد (Bennett & Dorjee, 2016). همچنین ذهن آگاهی با افزایش

اشتیاق به تحصیل و یادگیری، میزان درگیر شدن را بهبود می‌بخشد و باعث می‌شود که فرد در راستای عملکرد مطلوب تحصیلی قدم بردارد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که اثر مستقیم خردورزی تحصیلی در درگیری تحصیلی معنادار است. این یافته با مطالعات Webster (2010)، Webster و همکاران (2018) و Kramer (2000) همسو است. نتایج مطالعات Webster (2010) نشان داد که خرد با انتخاب و جستجوی هدف، رشد و مشارکت رابطه مثبت دارد. همچنین نتایج مطالعات Webster و همکاران (2018) نشان داد که خرد باعث می‌شود که فرد به سمت کسب تجربه و مشارکت برای بهبود امور مختلف گام بردارد.

بر اساس مطالعات Sternberg (2001)، خرد از اهمیت بالایی برخوردار است که باعث می‌شود انسان در مسیر مشارکت صحیح قرار بگیرد. این پژوهشگر بیان می‌دارد که خرد در محیط تحصیلی به چند دلیل از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است که عبارت‌اند از: ۱. هدف محیط تحصیلی نه تنها انتقال دانش، بلکه کمک به فرد برای استفاده عاقلانه از این دانش است. دانش می‌تواند برای اهداف درست یا غلط مورد بهره‌وری قرار گیرد، و محیط‌های تحصیلی باید به انسان‌ها کمک کنند تا از دانش در جای خوب استفاده کنند. ۲. آموزش تفکر خردمندانه همیشه در برنامه‌های درسی و در محیط‌های تحصیلی بوده است. ۳. اگر بزرگ‌سالان در تصمیم‌گیری‌های خود خردمندانه رفتار نکنند، مدارس می‌توانند سزاوار سهمی از سرزنش به دلیل این تصمیمات نادرست باشند. از همین رو، هدف آموزش و تحصیل باید این باشد که چگونه خردورزی را بیاموزیم و از آن در محیط‌های مختلف استفاده کنیم. می‌توان بیان داشت که در این شرایط است که انسان درگیر تحصیل خود به شیوه درست و منطقی می‌شود و می‌تواند میزان مشارکت خود را در امور تحصیلی بهبود ببخشد (Maxwell, 2007).

همچنین، خرد باعث بهبود جهت‌گیری یادگیری در فرد می‌شود که نوعی جهت‌گیری نسبت به کل زندگی است که انسان می‌آموزد، به عمق معنا پی ببرد (Brown, 2004). در همین راستا، نتایج مطالعات Kramer (2000) نشان داد که خرد از طریق گشودگی به تجربه، تلاش، تأمل، فهم محدودیت‌ها، حرکت با برنامه و عشق به یادگیری، میزان مشارکت در امور مختلف را افزایش می‌دهد و باعث می‌شود فرد به سمت دانستن بیشتر گام بردارد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که اثر مستقیم ترس از شفقت به خود در درگیری تحصیلی معنادار است. این یافته همسو با مطالعات Egan و همکاران (2022) و Kyeong (2013) است. مطالعات Egan و همکاران (2022) نشان داد که شفقت به خود با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارد. بر اساس مطالعات Raes و همکاران (2011) شفقت میزان تلاش فرد را افزایش می‌دهد و باعث می‌شود که انسان در موقعیت‌های چالش‌برانگیز، کارآمد عمل کند. به عبارت دیگر، افرادی که میزان ترس از شفقت به خود در آن‌ها پایین است، رویدادهای منفی تحصیلی (همچون دشواری تکالیف کلاسی، امتحانات، شکست در موقعیت‌های تحصیلی) مانع از آن نمی‌شود که میزان درگیری تحصیلی در آن‌ها کاهش یابد. در همین راستا، نتایج پژوهش Kyeong (2013) نشان داد که بین شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، افرادی که ترس از شفقت به خود در آن‌ها پایین است، از پذیرش خود، برنامه‌ریزی منظم، عدم نشخوار فکری و سرکوب نکردن افکار منفی برخوردار هستند که این عوامل از طریق بهبود بهزیستی و انسجام روانی، باعث کاهش اهمال‌کاری و افزایش درگیری در زمینه تحصیلی می‌شوند. در همین راستا، مطالعات بسیاری از این موضوع حمایت کرده‌اند که ترس از شفقت منجر به کاهش مشارکت در زمینه تحصیلی می‌شود و شفقت به خود برعکس عمل کرده و باعث افزایش مشارکت می‌شود (Gilbert et al., 2011; Raes et al., 2011; Kyeong, 2013).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اثر مستقیم هسته ارزشیابی خود در درگیری تحصیلی معنادار است. این یافته همسو با مطالعات Leupold و همکاران (2020)، Judge and Hurst (2007) و Dodd and Snelgar (2013) است. نتایج مطالعات Judge and Hurst (2007) که به واکاوی جایگاه هسته ارزشیابی خود پرداخته بودند، نشان داد که این مفهوم یکی از متغیرهای مهم برای پیش‌بینی در حوزه تحصیل است و می‌تواند میزان مشارکت و موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج مطالعات Leupold و همکاران (2020) نشان داد که بین هسته ارزشیابی خود با فرسودگی و خستگی تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. بر اساس مطالعات Judge و همکاران (2002) هسته ارزشیابی خود دارای چهار مؤلفه حرمت خود، خودکارآمدی، نوروگرایی و مسند مهارگری است؛ که هر یک از این چهار مؤلفه به شکلی در فرایند تحصیلی افراد اثر می‌گذارند. به‌طور مثال حرمت خود در

ارزیابی موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به‌طور کلی، برخی افراد ممکن است عدم موفقیت را به عدم تلاش نسبت دهند. از سوی دیگر، ارزش‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود، ممکن است در بین دانش‌آموزان و دانشجویان متفاوت باشد، که این موضوع میزان مشارکت برای دستیابی به عملکرد تحصیلی را تنظیم می‌کند (Debicki et al., 2016).

در تبیین این یافته نیز می‌توان بیان داشت، افرادی که از هسته ارزشیابی خود مثبت و بالا برخوردار می‌باشند، بر این باور هستند که می‌توانند بر محیط پیرامون خود کنترل داشته باشند. این اشخاص از تاب‌وتوان بیشتری برای مقابله با شرایط چالش‌برانگیز برخوردار هستند، لذا از درگیر شدن با مشکلات روی برنمی‌گردانند. از سوی دیگر، عواملی که بتوانند میزان مشارکت آن‌ها را در شرایط مختلف از جمله در محیط‌های تحصیلی کاهش دهند، در این اشخاص کمتر است. در همین راستا، نتایج پژوهش Dodd and Snelgar (2013) نشان می‌دهد که هسته ارزشیابی خود با موفقیت در محیط‌های یادگیری در ارتباط است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اینکه ذهن‌آگاهی تحصیلی در درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد و با عنایت به اینکه پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی یک آزمون مناسب است، به نظام‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود، یادگیرندگان که از نظر ذهن‌آگاهی تحصیلی در سطح ضعیفی هستند را در ابتدای ورود به محیط‌های تحصیلی از طریق اجرای پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی شناسایی نمایند و سپس آموزش‌های لازم به این افراد داده شود. از سوی دیگر، با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اثرگذاری ترس از شفتت به خود در درگیری تحصیلی و با در نظر گرفتن این موضوع که ترس از شفتت باعث می‌شود یادگیرندگان فرصت تجربه و به دست آوردن یادگیری‌های مختلف را از دست بدهند، پیشنهاد می‌شود، با ایجاد برنامه‌های غنی و برگزاری کارگاه‌ها، یادگیرندگان را در جهت کاهش ترس از شفتت هدایت کنند. همچنین از آنجایی که نتایج مطالعات گوناگون بیانگر آن است که هسته ارزشیابی خود یک ساختار مهم در محیط‌های تحصیلی است که می‌تواند در مشارکت یادگیرندگان مؤثر باشد و همچنین بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که آموزش‌های مناسب در راستای تقویت خودکارآمدی و حرمت خود و همچنین کاهش عواطف منفی به یادگیرندگان ارائه شود.

این مطالعه نیز مانند دیگر پژوهش‌های صورت گرفته با محدودیت‌هایی همراه بوده است. در همین راستا، با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی تحصیلی و خردورزی تحصیلی مفاهیمی

محسوب می‌شوند که هیچ‌گونه پرسشنامه‌ای به‌طور خاص در مورد آن‌ها ساخته و اعتباریابی نشده است، از این‌رو دسترسی به منابع پژوهشی در ارتباط مفاهیم یاد شده با محدودیت‌هایی همراه بوده است. همچنین خود گزارشی بودن آزمون‌های مورد استفاده در این مطالعه را می‌توان یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر دانست.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی در نگارش این پژوهش وجود ندارد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. نویسندگان این پژوهش قدردانی خود را از همکاری مسئولان، اساتید و دانشجویان ابراز می‌دارند.

منابع

- ملک‌پور، فرزانه و بساک‌نژاد، سودابه. (۱۳۹۹). رابطه ترس از خودشفقتی و ترس از شادی با پرخوری از طریق میانجی‌گری عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۱(۱)، ۱۱۵-۱۰۱.
<https://doi.org/10.22059/japr.2020.265524.642976>
- نجاریان، زکیه و واحدی، شهرام. (۱۴۰۱). رابطه ثبات‌قدم، سرسختی روان‌شناختی و تاب‌آوری با درگیری تحصیلی دانشجویان: ارائه مدل تحلیل مسیر. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۶)، ۱۹۲-۱۶۹.
<https://doi.org/10.22054/jep.2022.61818.3391>
- یعقوبی، ابوالقاسم، نادری‌پور، حسین، یارمحمدی‌واصل، مسیب و محقق، حسین. (۱۳۹۸). تبیین بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ذهن‌آگاهی، نیاز به شناخت و سرمایه‌های روان‌شناختی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۲۳۷-۲۱۷.
<https://doi.org/10.22054/jep.2019.35337.2381>

References

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, demension, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student

- engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Beaumont, S. L. (2011). Identity styles and wisdom during emerging adulthood: Relationships with mindfulness and savoring. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11, 155-180. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.557298>
- Bennett, K., & Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7, 105-114. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0430-7>
- Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45(2), 134-148. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0020>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Cheung, R. Y. M., & Ng, M. C. Y. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015>
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the big five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14, 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.05.002>
- Dodd, N. M., & Snelgar, R. (2013). Zulu youth's core self-evaluations and academic achievement in South Africa: An exploratory study. *Journal of Psychology*, 4(2), 101-107. <https://doi.org/10.1080/09764224.2013.11885499>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Egan, H., O'Hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2022). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: A recipe to increase academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 301-311. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1912306>
- Erez, A., & Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1270-1279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1270>
- Gilbert, P. (2019). Explorations into the nature and function of compassion. *Current Opinion in Psychology*, 28, 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.002>
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85, 374-390. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x>

- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 239-255. <https://doi.org/10.1348/147608310X526511>
- 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/10.1207/s15327906mbr2603_7
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273844>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693-710. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.693>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluation scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>
- Judge, T. A., & Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1212-1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1212>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kirby, J. N., Day, J., & Sagar, V. (2019). The 'Flow' of compassion: A meta-analysis of the fears of compassion scales and psychological functioning. *Clinical Psychology Review*, 70, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.03.001>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56, 165-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.002>
- Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.83>
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1104-1119. <https://doi.org/10.1177/0146167203254506>
- Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54, 899-902. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.001>
- Leupold, C. R., Lopina, E. C., & Erickson, J. (2020). Examining the effects of core self-evaluations and perceived organizational support on academic burnout among undergraduate students. *Psychological Reports*, 123(4), 1260-1281. <https://doi.org/10.1177/0033294119852767>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>

- Lu, S., Huang, C. C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.008>
- Maxwell, N. (2007). From knowledge to wisdom: The need for an academic revolution. *London Review of Education*, 5(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/14748460701440350>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychother*, 18, 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Schwager, I. T. L., Hulsheger, U. R., & Lang, J. W. B. (2016). Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior. *Personality and Individual Differences*, 93, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.043>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3604_2
- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 164-174. <https://doi.org/10.1177/0002716203260097>
- Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17, 70-80. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9081-z>
- Webster, J. D., Weststrate, N. M., Ferrari, M., Munroe, M., & Pierce, T. W. (2018). Wisdom and meaning in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 6(2), 118-136. <https://doi.org/10.1177/2167696817707662>
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5, 626-638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>
- Malekpour, F., & Bassaknejad, S. (2020). The relationship between fear of self-compassion and fear of happiness with binge eating disorder through the mediation of positive and negative affect in students. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(1), 101-115. <https://doi.org/10.22059/japr.2020.265524.642976> [In Persian]
- Najarian, Z., & Vahedi, S. (2023). The relationship of grit, psychological hardiness, and resilience with academic engagement: A model for path analysis.

- Educational Psychology*, 18(66), 169-192.
<https://doi.org/10.22054/jep.2022.61818.3391> [In Persian]
- Yaghoobi, A., Naderipour, H., yarmohamadi vassel, M., & Mohagheghi, H. (2019). The explaining of psychological well-being based on mindfulness, need for cognition and psychological capital in the students. *Educational Psychology*, 15(52), 217-237. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.35337.2381> [In Persian]

