



Studies in Learning & Instruction



Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>

The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Self-Compassion and Students' Academic Well-Being

Ehsan Keshtvarz Kondazi¹, Nadereh Sohrabi^{2*}, Maryam Kouroshnia³, Majid Barzegar⁴

1. PhD Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

academic engagement, academic well-being, self-compassion

Article history:

Received: 2025/07/12

Revised: 2025/12/11

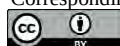
Accepted: 2025/12/17

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic engagement in the relationship between self-compassion and academic well-being. The research method was basic in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of data collection method. The statistical population of the research was all second-year high school students in Shiraz in the academic year 2024-2025, among whom 516 students (223 boys and 293 girls) were selected using a multi-stage random cluster sampling method and responded to the Self-Compassion Scale (SCS), Academic Well-Being Questionnaire (AWBQ), and Academic Engagement Questionnaire (AEQ). Structural Equation Analysis was used to analyze the data using SPSS (version 26) and AMOS (version 24) software. The findings showed that the research model had a good fit with the collected data. Also, the findings showed that self-compassion had a positive and significant effect on academic engagement, and academic engagement also had a positive and significant effect on academic well-being. Also, examining the indirect path of the exogenous variable (self-compassion) on the final endogenous variable (academic well-being) showed that self-compassion had a significant indirect effect on academic well-being through academic engagement. Overall, the findings of the present study indicate the importance of paying attention to the role of self-compassion and academic engagement in increasing students' academic well-being.

Citation: Keshtvarz Konazi, E., Sohrabi, N., Kouroshnia, M., & Barzegar, M. (2025). The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Self-Compassion and Students' Academic Well-Being. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(2, Ser 89), 117-140. <https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8508>

* Corresponding Author: E-mail address: nadereh.sohrabi@iau.ac.ir



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

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic engagement in the relationship between self-compassion and academic well-being. Based on the positive psychology approach, well-being, as an indicator of positive functioning, focuses on increasing personal capacity and growth. Academic well-being is a positive and satisfying state of mind that includes energy, enthusiasm, and a sense of commitment and attachment to academic life. According to Tuominen-Soini et al. (2012), the components of academic well-being include school burnout, schoolwork engagement, school value, and satisfaction with educational choice. Therefore, a detailed examination of educational well-being and the factors affecting it should be the top priority of education officials in that society, because improving the educational status of learners is one of the fundamental goals of contemporary education systems. Despite the increasing importance of the construct of academic well-being, a significant portion of research still focuses on situational and environmental factors. While, based on emotion regulation theory (Gross, 1998), self-compassion as an intrapersonal emotional strategy and, based on self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), academic engagement as a multidimensional motivational construct, can play a complementary and key role in explaining the construct of academic well-being. Self-compassion has been defined as a way to connect with kindness towards oneself in times of hardship or failure. Evidence from some research shows that self-compassion is positively related to academic well-being. Academic engagement is a multidimensional motivational construct that includes behavioral, emotional, cognitive, and agentic dimensions. This concept has been widely investigated by researchers in the field of learning in recent years and is considered a fundamental factor in personal and social development as well as academic progress. Finally, this study seeks to answer the question of whether self-compassion

directly affects academic well-being through the mediating mechanism of academic engagement.

Method

This research is basic in terms of purpose and is descriptive-correlational in terms of collecting information, in which the relationships between research variables have been investigated using the Structural Equation Modeling method. In this study, the variable of self-compassion was analyzed as an exogenous variable, academic engagement as a mediating variable, and academic well-being as an endogenous variable. The statistical population of the research included all high school students in Shiraz who were studying in the academic year 2024-2025. In this study, the sample size was 550 people, who were selected using a multistage cluster random sampling method. First, two of the four districts of Shiraz were randomly selected. Then, the secondary schools in these educational districts of Shiraz were listed, and among them, 3 schools from each district were randomly selected. In the next stage, based on the calculated sample size, three classes were randomly selected from each school, and finally, the students in these classes were determined as the research sample. After conducting the sampling process and eliminating incomplete questionnaires, the final sample size was determined to include 516 students (293 girls and 223 boys). The inclusion criteria for the study were informed consent of the participants, education in the mentioned academic year, and school satisfaction, while the exclusion criteria included incompleteness of the questionnaire. After administration, the questionnaires were collected and subjected to statistical analysis. SPSS software (version 26) was used to investigate descriptive statistics (mean, standard deviation, skewness and kurtosis) and correlation between research variables. Also, to evaluate the relationships between the variables of the research model, the Structural Equation Modeling method was used using AMOS software (version 24)

and to investigate the mediating role of mediating variables, the bootstrap command was used in AMOS software (version 24).

Results

In general, the results presented in this section showed that all the basic assumptions of Structural Equation Modeling analysis are valid and there are no obstacles to this analysis. The findings showed that the research model had a good fit with the collected data. Also, the findings showed that self-compassion had a positive and significant effect on academic engagement, and academic engagement also had a positive and significant effect on academic well-being. Also, examining the indirect path of the exogenous variable (self-compassion) on the final endogenous variable (academic well-being) showed that self-compassion had a significant indirect effect on academic well-being through academic engagement. Based on the results of the final research model, regarding the mediating variable of academic engagement, 39% of its variance and also 72% of the variance of the endogenous variable of academic well-being can be explained by this model.

Discussion and Conclusion

Overall, the findings of the present study indicate the importance of paying attention to the role of self-compassion and academic engagement in increasing students' academic well-being. Given the adaptive role of academic engagement and its susceptibility to self-compassion, it is essential for education professionals to foster self-compassion in students in order to facilitate greater adaptive functioning in their academic engagement. In discussing the limitations of the present study, we can mention the research method. The present study design is a descriptive correlational study. Therefore, it is necessary to draw causal inferences from the results with caution. Given the aforementioned limitation, it is recommended that further research seek to provide an answer to this question: "Can interventions based on self-compassion and academic engagement affect students' academic well-being?" It is also suggested that future research should examine environmental variables, including factors related to school and family, in relation to academic well-being.

Keywords: academic engagement, academic well-being, self-compassion



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

احسان کشت‌ورز کندازی^۱، نادره سهرابی^{۲*}، مریم کورش‌نیا^۳، مجید برزگر^۴

۱. دانشجوی دکتری تخصصی گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی، شفقت به خود

هدف این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی بود. روش پژوهش برحسب هدف، بنیادی و برحسب شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسط شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از بین آن‌ها ۵۱۶ دانش‌آموز (۲۲۳ پسر و ۲۹۳ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های شفقت به خود، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS (ویرایش ۲۶) و AMOS (ویرایش ۲۴) استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. همچنین، یافته‌ها نشان دادند که شفقت به خود دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. به علاوه، بررسی مسیر غیرمستقیم متغیر برون‌زا (شفقت به خود) به متغیر درون‌زا (بهزیستی تحصیلی)، نشان داد که شفقت به خود از طریق درگیری تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش شفقت به خود و درگیری تحصیلی در افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

استناد: کشت‌ورز کندازی، ا.، سهرابی، ن.، کورش‌نیا، م.، و برزگر، م. (۱۴۰۴). نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۲)، پیاپی ۸۹، ۱۱۷-۱۴۰.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8508>

مقدمه

با گسترش رویکردهای انسان‌محور در آموزش، تمرکز بر رفاه و سلامت روانی دانش‌آموزان به یکی از اولویتهای پژوهشی و اجرایی در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. در این راستا، مفهوم «بهزیستی تحصیلی»^۱ به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی تجربه یادگیری، توجه بسیاری از متخصصان تعلیم‌وتربیت، روان‌شناسان و سیاست‌گذاران آموزشی را به خود جلب کرده است. براساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا^۲، بهزیستی تحصیلی حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخشی است که دربردارنده انرژی، شوق و احساس تعهد و دلبستگی به زندگی تحصیلی است (Emaliana et al., 2025). مطابق دیدگاه (Tuominen-Soini et al., 2012) مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل ارزش مدرسه^۳، فرسودگی نسبت به مدرسه^۴، رضایت از تحصیل^۵ و درآمیزی با تکالیف مدرسه^۶ است. در این پژوهش، از مدل بهزیستی تحصیلی (Tuominen-Soini et al., 2012) بهره گرفته شده است.

بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان از جنبه‌های کلیدی سلامت روان و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شود؛ زیرا کاهش فرسودگی تحصیلی می‌تواند به بهبود درگیری آنان در فعالیتهای مدرسه، افزایش رضایت از محیط آموزشی و ارتقای ارزش‌گذاری نسبت به مدرسه منجر شود (Indreswari et al., 2024). شواهد نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که سطح بالایی از بهزیستی تحصیلی دارند، تجربه هیجانات مثبت بیشتری را گزارش می‌کنند و انگیزش درونی آن‌ها تقویت شده است. در مقابل، دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی پایین، ارزیابی منفی از رویدادهای تحصیلی خود دارند و در معرض هیجانات منفی نظیر اضطراب، افسردگی و خشم قرار می‌گیرند (Divoll & Ribeiro, 2024). فرسودگی تحصیلی همچنین پیامدهای ملموس و عاطفی گسترده‌ای دارد؛ ازجمله محدود شدن فرصت‌ها و منابع زمانی، افزایش استرس، کاهش انگیزه و احساسات منفی که بر کیفیت تجربه یادگیری اثر می‌گذارند (Indreswari et al., 2024). از این منظر، ارتقای بهزیستی تحصیلی نه تنها موجب دستیابی به موفقیت‌های آموزشی می‌شود، بلکه در شکل‌گیری رشد شخصیت، تقویت انگیزش درونی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای نقش‌های اجتماعی آینده نیز تأثیرگذار است. بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر در تقویت بهزیستی تحصیلی یکی از محورهای پژوهشی ضروری در روان‌شناسی تربیتی به شمار می‌آید.

با وجود اهمیت روزافزون سازه بهزیستی تحصیلی، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها همچنان بر عوامل موقعیتی و محیطی تمرکز دارند (Ascorra et al., 2024; Bozhani et al., 2025; Hassan Nia et al., 2025)، درحالی‌که براساس نظریه تنظیم هیجان^۷ (Gross, 1998)، شفقت به خود^۸ به‌عنوان یک راهبرد درون‌فردی هیجانی و براساس نظریه خودتعیین‌گری^۹ (Ryan & Deci, 2000)، درگیری تحصیلی^{۱۰} به‌عنوان یک سازه انگیزشی چندبعدی، می‌تواند نقش مکمل و کلیدی در تبیین سازه بهزیستی تحصیلی ایفا کنند. این رویکرد، ضرورت توجه به مدلی جامع‌تر را برجسته می‌سازد که در آن عوامل روان‌شناختی فردی نیز لحاظ شوند. براساس نظریه تنظیم هیجان (Gross, 1998)، راهبردهای هیجانی سازگارانه^{۱۱} می‌توانند نقش مهمی در ارتقای بهزیستی ایفا کنند (Balzarotti et al., 2016). در این میان، شفقت

^۱. academic well-being

^۲. positive psychology

^۳. school value

^۴. school burnout

^۵. satisfaction with educational choice

^۶. schoolwork engagement

^۷. emotion regulation theory

^۸. self-compassion

^۹. self-determination theory

^{۱۰}. academic engagement

^{۱۱}. adaptive emotion regulation strategies

به خود به عنوان یکی از راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان، با کاهش خودانتقادی، افزایش پذیرش و تقویت تاب‌آوری هیجانی، می‌تواند دانش‌آموزان را در برابر فشارهای آموزشی محافظت کرده و به ارتقای بهزیستی تحصیلی آنان کمک کند (Muris et al., 2018; Pandey et al., 2020, 2021).

شفقت به خود، مفهومی است که نخستین بار توسط Neff (2003a) معرفی شد و معرف یکی از منابع شخصی است که با حفظ هارمونی واقعیت‌های درونی و بیرونی زندگی افراد، زمینه‌ساز رشد و تحول مثبت می‌شود (Adonis et al., 2025). شفقت به خود به عنوان روشی برای برخورد مهربانانه با خود در مواجهه با سختی‌ها یا ناکامی‌ها تعریف شده است (Randhawa & Vella-Brodrick, 2025). مؤلفه‌های کلی شفقت به خود شامل مهربانی با خود^۱، قضاوت خود^۲، انسانیت^۳، انزوا^۴، ذهن‌آگاهی^۵ و همانندسازی فزاینده^۶ است که هریک بازتاب‌هایی برای تنظیم هیجان خواهند داشت (Sirois, 2015). شواهد پژوهش Homan (2016) نشان می‌دهد که شفقت به خود با بهزیستی روان‌شناختی و سن افراد رابطه مثبت دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شفقت به خود نقش قابل توجهی در تنظیم هیجان و بهزیستی (Neff et al., 2010; Neff & McGehee, 2005; al., 2016)، کاهش هیجان در مواجهه با رویدادها (Kord, 2016)، نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه و کاهش استرس تحصیلی (Gilbert, 2009; Shirmohammadi et al., 2021) دارد. شفقت به خود بالا با بهزیستی همراه است و از افراد در مقابل استرس حمایت می‌کند (Neff et al., 2007; Yarnell & Neff, 2012). در پژوهش‌های مختلف (Akhsh et al., 2020; Karami et al., 2018; Khodapanah & Tamnaei Far, 2022; Nazeri et al., 2019; Neff, 2009; Pandey et al., 2020, 2021; Sheivandi et al., 2016) در مورد رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی نتایج مشابهی به دست آمده است. علاوه بر شفقت به خود، شناسایی مکانیسم‌هایی که شفقت به خود می‌تواند از طریق آن‌ها بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد نیز درخور اهمیت است.

در بسیاری از پژوهش‌ها رابطه شفقت به خود تنها با شاخص‌های عمومی سلامت روان مانند افسردگی، اضطراب یا رضایت از زندگی بررسی شده است، درحالی‌که آثار آن بر متغیرهای تحصیلی، به‌ویژه بهزیستی تحصیلی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. ازسوی دیگر، سازوکارهای احتمالی که می‌توانند این رابطه را توضیح دهند، همچنان نیازمند تبیین بیشتر هستند. یکی از این سازوکارها درگیری تحصیلی است که می‌تواند نقش واسطه‌ای میان شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی ایفا کند. درگیری تحصیلی یک سازه انگیزشی چندبعدی است که شامل ابعاد رفتاری^۷، عاطفی^۸، شناختی^۹ و عاملیت^{۱۰} می‌شود (Reeve & Tseng, 2011) و می‌تواند پیامدهایی همچون عملکرد تحصیلی بهتر، یادگیری عمیق‌تر و بهزیستی تحصیلی بالاتر را به همراه داشته باشد. درگیری رفتاری، شامل رفتارهایی مثل توجه، تمرکز، تلاش، پایداری و پیشکار بالاست؛ درگیری هیجانی، شامل نگرش مثبت به یادگیری، حضور پرشور و علاقه و بدون عصبانیت، کسالت و اضطراب، در امر یادگیری است؛ درگیری شناختی، به استفاده از خودتنظیمی و فنون پیشرفته آن در یادگیری اشاره می‌کند؛ و درگیری عاملی، به معنای مشارکت فعالانه و سازنده در آموزش است (Reeve & Tseng, 2011). در واقع، ابعاد مختلف درگیری تحصیلی با هم کار می‌کنند تا رویکرد مثبت یادگیرنده به یادگیری را نشان دهند (Phan, 2014).

1. self-kindness

2. self-judgment

3. common humanity

4. isolation

5. mindfulness

6. over-identification

7. behavioral

8. emotional

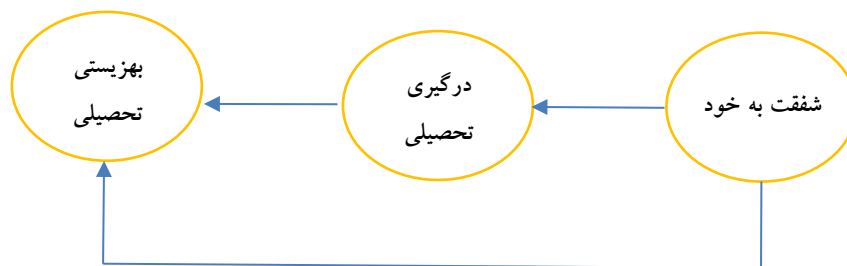
9. cognitive

10. agency

پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی بالا در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح مطلوب حفظ می‌کنند. حتی در شرایطی که فعالیت‌های آموزشی، مانند کسب علم، برای آنان رغبت‌انگیز نباشد، با استفاده از راهبردهای مناسب، این فعالیت‌ها را به تجربه‌ای مثبت‌تر تبدیل کرده و از انجام آن لذت می‌برند (Wu, 2019). پژوهش‌های متعددی رابطه میان درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را بررسی کرده‌اند (Datu Upadyaya and Salmela-et al., 2021; Najafi, 2023; Paloş et al., 2019; Wong et al., 2024). Aro (2013) دریافتند که درگیری تحصیلی بین جو کلاس درس و بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. این شواهد نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی نقشی محوری در ارتقای کیفیت تجربه‌های آموزشی ایفا می‌کند.

درخصوص رابطه بین شفقت به خود و درگیری تحصیلی، پژوهش‌های اندکی به‌صورت مستقیم رابطه بین این دو سازه را بررسی کرده‌اند (Kotera et al., 2022; Kotera & Ting, 2021; Miralles-Armenteros et al., 2021). در این راستا، مبانی نظری و شواهد پژوهشی مرور شده حاکی از ارتباط مثبت شفقت به خود با انگیزه درونی (Dundas et al., 2009; Magnus et al., 2017) و اهداف تبحری یادگیری (Akin, 2008; Neff et al., 2005) است. به دلیل ارتباط انگیزه درونی با درگیری تحصیلی (Deci & Ryan, 2008; Froiland & Worrell, 2016)، انتظار می‌رود که شفقت به خود هم با درگیری تحصیلی ارتباط مثبت داشته باشد.

مرور مبانی نظری و یافته‌های پیشین نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان است و ارتقای آن می‌تواند آثار مثبت گسترده‌ای در فرایند یادگیری و رشد شخصی آنان ازجمله افزایش درآمیزی با تکالیف مدرسه، رضایت از مدرسه و ارزش مدرسه در آنان داشته باشد (Indreswari et al., 2024). در همین راستا، شفقت به خود به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی درونی می‌تواند با کاهش خودانتقادی و افزایش پذیرش فردی، هیجانات مثبت و نگرش سازنده‌ای نسبت به یادگیری ایجاد کند. ازسوی دیگر، درگیری تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی شامل مشارکت رفتاری، سرمایه‌گذاری شناختی، تجربه‌های هیجانی و عاملیت یادگیرنده، نقشی محوری در کیفیت تجربه‌های آموزشی ایفا کرده و به‌طور مستقیم با سطح بهزیستی تحصیلی در ارتباط است. باوجود این، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های گذشته این سه سازه را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند. برخی پژوهش‌ها به ارتباط شفقت به خود با شاخص‌های کلی سلامت روان یا عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند و برخی دیگر، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی‌کننده‌ای مهم برای بهزیستی تحصیلی دانسته‌اند. با این حال، هنوز روشن نشده است که شفقت به خود چگونه و ازطریق چه سازوکار چندبعدی -به‌ویژه درگیری تحصیلی- می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعات جامع‌تر و مدل‌محور را برجسته می‌سازد. انجام چنین پژوهشی می‌تواند متولیان تعلیم و تربیت را نسبت به نقش این سازه‌ها در ارتقای پیامدهای مثبت تحصیلی آگاه سازد و به فهم دقیق‌تر تعامل میان این مکانیسم‌ها و تدوین راهبردهای مؤثر برای افزایش بهزیستی تحصیلی کمک کند. نتایج پژوهش حاضر نیز می‌تواند در مدارس و آموزشگاه‌ها مورد استفاده مدیران، مربیان، معلمان و مشاوران و همچنین کلینیک‌ها و مراکز مشاوره و روان‌شناسی مورد استفاده مشاوران تحصیلی قرار گیرد. بر این اساس، هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی است. در نهایت، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا شفقت به خود به‌صورت مستقیم و نیز ازطریق سازوکار واسطه‌ای درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است؟ مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که در آن روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه، نظر Kline (2016) مورد توجه قرار گرفت. وی، تعداد مناسب حجم نمونه را برای آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل پژوهش می‌داند. در این پژوهش، تعداد اعضای نمونه ۵۵۰ نفر در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که نخست از میان چهار ناحیه آموزشی شهر شیراز، دو ناحیه به تصادف انتخاب شدند. سپس مدارس دوره دوم متوسطه این نواحی آموزشی شهر شیراز فهرست شد و از بین آن‌ها، سه مدرسه از هر ناحیه به تصادف انتخاب گردید. در مرحله بعد با توجه به حجم نمونه محاسبه‌شده، از هرکدام از مدارس منتخب سه کلاس به تصادف انتخاب شد و در نهایت دانش‌آموزان این کلاس‌ها به‌عنوان نمونه پژوهش تعیین شدند که در مجموع ۶ مدرسه، ۱۸ کلاس و ۵۵۰ دانش‌آموز (۳۰۰ دختر و ۲۵۰ پسر) انتخاب شدند. پس از انجام فرایند نمونه‌گیری و حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، حجم نهایی نمونه به ۵۱۶ دانش‌آموز رسید. بدین ترتیب، در این پژوهش، ۵۱۶ دانش‌آموز با دامنه سنی ۱۵ الی ۱۸ مشارکت داشتند که ۲۲۳ نفر (۴۳/۲۱ درصد) از پاسخ‌دهندگان پسر و ۲۹۳ نفر (۵۶/۷۹ درصد) از پاسخ‌دهندگان دختر بودند. در بین شرکت‌کنندگان، ۶۷ نفر (۳۰/۰۴ درصد) از پسران و ۸۸ نفر (۳۰/۰۳ درصد) از دختران در پایه دهم، ۷۰ نفر (۳۱/۴۰ درصد) از پسران و ۹۶ نفر (۳۲/۷۷ درصد) از دختران در پایه یازدهم، ۸۶ نفر (۳۸/۵۶ درصد) از پسران و ۱۰۹ نفر (۳۷/۲۰ درصد) از دختران در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. شایان ذکر است، داده‌های پژوهش حاضر بخشی از یک طرح گسترده‌تر (رساله دکتری تخصصی) است که به بررسی روابط ساختاری میان متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با بهزیستی تحصیلی می‌پردازد. در این پژوهش، تنها بخشی از متغیرها و مسیرهای مفهومی مدل کلان تحلیل شده تا روابط اصلی با دقت بیشتری تبیین شود.

روش اجرای پژوهش: به‌منظور انجام پژوهش، مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان فارس اخذ گردید. سپس برای اجرای پژوهش با مراجعه به مدارس و کلاس‌های منتخب، از معلمان حاضر در کلاس‌ها دعوت به همکاری شد. در این پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط با پژوهش‌های روان‌شناختی به‌طور کامل رعایت شد. مطابق با دستورالعمل‌های اخلاقی روان‌شناسان و آیین‌نامه رفتاری American Psychological Association (2002)، پیش از آغاز فرایند گردآوری داده‌ها، به شرکت‌کنندگان در مورد جنبه‌های مختلف پژوهش آگاهی داده شد. این موارد شامل توضیح هدف کلی پژوهش، زمان تقریبی مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها و شیوه اجرای آن‌ها بود. همچنین بر آزادی کامل افراد

در مشارکت یا عدم مشارکت تأکید شد و اطمینان داده شد که هیچ‌گونه خطر یا آسیب متوجه آنان نخواهد بود. افزون‌بر این، محرمانگی اطلاعات شخصی و پاسخ‌های آنان تضمین گردید تا شرایطی ایمن و قابل اعتماد برای مشارکت فراهم شود. همچنین، به شرکت‌کنندگان گفته شد که نیازی به ذکر نام آن‌ها نیست. معیارهای ورود به پژوهش رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، تحصیل در سال تحصیلی مذکور و رضایت مدرسه و معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل ناقص بودن پرسش‌نامه بود. بعد از اجرا، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

مقیاس شفقت به خود: مقیاس شفقت به خود^۱ توسط Neff (2003b) به منظور سنجش میزان شفقت فرد نسبت به خود تدوین شده است. این ابزار شامل ۲۶ گویه بوده و بر پایه سه مؤلفه دوسویه در قالب شش خرده‌مقیاس طراحی شده است. پاسخ‌دهی به گویه‌ها براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (تقریباً هرگز) تا نمره ۵ (تقریباً همیشه) انجام می‌گیرد. سه مؤلفه اصلی این مقیاس عبارت‌اند از: مهربانی با خود در برابر قضاوت نسبت به خود، انسانیت در برابر انزوا و ذهن‌آگاهی در برابر همانندسازی فزاینده. بر این اساس، شش خرده‌مقیاس شامل مهربانی با خود (۵ گویه)، قضاوت خود (۵ گویه)، انسانیت (۴ گویه)، انزوا (۴ گویه)، ذهن‌آگاهی (۴ گویه)، و همانندسازی فزاینده (۴ گویه)، است. برای محاسبه نمره هر مؤلفه، ابتدا نمرات خرده‌مقیاس‌های منفی شامل قضاوت نسبت به خود، انزوا و همانندسازی فزاینده معکوس می‌شوند و سپس با نمرات خرده‌مقیاس‌های مثبت متناظر ترکیب می‌گردند. در نهایت، با جمع نمرات تمام گویه‌ها، نمره کلی شفقت به خود به دست می‌آید که دامنه آن بین ۲۶ تا ۱۳۰ متغیر است؛ به گونه‌ای که نمره بالاتر بیانگر سطح بالاتر شفقت به خود است. برای بررسی روایی از همبستگی بین نمره کل مقیاس و نمرات هریک از مؤلفه‌های آن استفاده شده و نتایج نشان داده است ضرایب همبستگی بین نمره کل و مؤلفه‌ها در بازه ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ قرار داشته و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بوده‌اند (Neff et al., 2018). نتایج پژوهش Neff (2003b) حاکی از روایی و پایایی مطلوب مقیاس شفقت به خود است. همسانی درونی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده است که برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌ها در بازه ۰/۷۵ تا ۰/۸۱ به دست آمده است. همچنین، ضرایب پایایی بازآزمایی با فاصله سه هفته برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای مؤلفه‌ها در بازه ۰/۸۰ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. روایی سازه مقیاس با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در پژوهش‌های متعددی بررسی شده است (Neff et al., 2019; Ondrejková & Halamová, 2022). روایی و پایایی این مقیاس توسط Jafari et al. (2024) بررسی و تأیید شد. آنان به منظور بررسی روایی ابزار، همبستگی نمرات مؤلفه‌ها را با نمره کل محاسبه و در بازه ۰/۲۵ تا ۰/۶۹ گزارش نمودند. همچنین پایایی پرسش‌نامه را از طریق آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک Kline (2016) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۲ (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۳ (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۴ (IFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۵ (CFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۶ (RMSEA) و احتمال

۱. Self-Compassion Scale (SCS)

۲. Goodness of Fit Index (GFI)

۳. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

۴. Incremental Fit Index (IFI)

۵. Comparative Fit Index (CFI)

۶. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

نزدیکی برازندگی^۱ (PCLOSE) نیز به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۴ و ۰/۰۵ به دست آمد. در این پژوهش، ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای مولفه‌های مهربانی با خود، قضاوت خود، انسانیت، انزوا، ذهن‌آگاهی، همانندسازی فزاینده و نمره کل شفقت به خود، به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۱، ۰/۶۳، ۰/۸۰، ۰/۶۷، ۰/۷۹ و ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: در این پژوهش از پرسش‌نامه درگیری تحصیلی^۲ Fredricks et al. (2004) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۵ گویه و سه بُعد، رفتاری (۴ گویه)، عاطفی (۶ گویه) و شناختی (۵ گویه) است. طریقه نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت (هرگز=۱، به ندرت=۲، بعضی اوقات=۳، بیشتر اوقات=۴ و همیشه=۵) است، به طوری که بازه نمرات این پرسش‌نامه بین ۱۵ الی ۷۵ است. Fredricks et al. (2004) روایی ابزار را به روش هم‌گرا از طریق همبستگی با عملکرد تحصیلی ($r = 0/67$) و پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ مطلوب گزارش کرده‌اند. Kohzadi et al. (2020) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ($X^2/df = 1/01$ ، $GFI = 0/95$ ، $AGFI = 0/92$ ، $NFI = 0/96$ ، $CFI = 0/95$ ، $RMSEA = 0/05$). همچنین، آنان پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ابزار ۰/۸۷ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک Kline (2016) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($X^2/df = 2/96$ ، $GFI = 0/93$ ، $AGFI = 0/91$ ، $CFI = 0/94$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $PCLOSE = 0/06$). پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و نمره کل پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۶۸، ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ مطلوب به دست آمد.

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: به منظور سنجش بهزیستی تحصیلی از پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی^۳ Tuominen-Soini et al. (2012) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۱ گویه است که چهار مؤلفه ارزش مدرسه (۹ گویه)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه)، رضایت‌مندی تحصیلی (۴ گویه) و درآمیزی با کار مدرسه (۹ گویه) را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. طیف لیکرت مؤلفه‌ها بدین صورت است که ارزش مدرسه بر روی طیف هفت درجه‌ای از اصلاً درست نیست (نمره ۱) تا کاملاً درست است (نمره ۷)؛ رضایت‌مندی تحصیلی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از به هیچ‌وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)؛ درآمیزی با کار مدرسه بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا روزانه (نمره ۷) و فرسودگی نسبت به مدرسه نیز بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای و به صورت معکوس، از کاملاً مخالفم (نمره ۷) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود؛ به طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده فرسودگی کمتر است. از این رو، در پژوهش حاضر و در راستای هماهنگی با مفهوم کلی بهزیستی تحصیلی، مولفه «فرسودگی نسبت به مدرسه» در تحلیل‌های آماری و تفسیر نتایج به عنوان شاخصی از «عدم فرسودگی نسبت به مدرسه» در نظر گرفته شده است. بنابراین، همبستگی‌های مثبت مشاهده شده بین این مؤلفه و سایر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی، از نظر روان‌سنجی و مفهومی کاملاً معتبر و قابل انتظار هستند. روایی و پایایی این ابزار توسط Tuominen-Soini et al. (2012) مورد

^۱. Probability of close fit (PCLOSE)

^۲. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

^۳. Academic Well-Being Questionnaire (AWBQ)

بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ را برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت-مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش نمودند. همچنین، به منظور بررسی روایی ابزار، همبستگی نمرات عامل‌ها را با نمره کل محاسبه و دامنه ضرایب را از ۰/۲۵ تا ۰/۶۹ گزارش نمودند. Moradi et al. (2016) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ($RMSEA = 0.06$, $CFI = 0.97$, $NFI = 0.91$, $AGFI = 0.90$, $GFI = 0.93$, $X^2/df = 1.96$). همچنین آنان پایایی مؤلفه‌های این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در بازه ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ برای نمره کل بهزیستی تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک Kline (2016) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($PCLOSE = 0.08$, $RMSEA = 0.04$, $CFI = 0.94$, $IFI = 0.96$, $AGFI = 0.97$, $GFI = 0.98$, $X^2/df = 2.76$). پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و نمره کل بهزیستی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۳ و ۰/۹۵ مطلوب به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: برای بررسی آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی^۱ و کشیدگی^۲) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۶) استفاده گردید. همچنین، برای ارزیابی روابط ساختاری بین متغیرهای مدل پژوهش، از روش مدلیابی معادلات ساختاری^۳ با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۴) و برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر میانجی، از دستور بوت‌استرپ^۴ در نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۴) استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. در این پژوهش، اگرچه تحلیل مدل نهایی براساس عامل‌های مثبت متغیر شفقت به خود انجام شد، اما به منظور حفظ شفافیت و ارائه تصویری کامل از داده‌ها، تمامی عامل‌های مثبت و منفی در جدول‌های شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی گزارش شده‌اند. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

^۱. skewness

^۲. kurtosis

^۳. Structural Equation Model (SEM)

^۴. bootstrap

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	عامل	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
شفقت به خود	مهربانی با خود	۱۶/۰۹	۴/۵۹	-۰/۳۱	-۰/۱۳
	قضاوت خود	۱۲/۶۳	۳/۴۴	-۰/۰۳	-۰/۲۸
	انسانیت	۹/۵۰	۲/۵۶	-۰/۱۱	-۰/۰۸
	انزوا	۱۲/۷۵	۳/۹۴	-۰/۶۲	-۰/۲۱
	ذهن‌آگاهی	۶/۸۸	۱/۹۵	-۰/۵۱	-۰/۲۶
	هماندسازی فزاینده	۱۱/۱۰	۳/۹۱	-۰/۶۵	۰/۰۹
	نمره کل شفقت به خود	۶۸/۹۵	۱۵/۵۱	-۰/۱۴	-۰/۱۴
درگیری تحصیلی	رفتاری	۱۶/۴۲	۲/۸۴	۰/۴۸	-۰/۸۱
	عاطفی	۱۷/۹۶	۶/۵۹	-۰/۸۹	-۰/۰۳
	شناختی	۱۵/۴۲	۴/۶۹	-۰/۵۵	۰/۰۶
	نمره کل درگیری تحصیلی	۴۹/۸۰	۱۲/۱۳	-۰/۴۹	-۰/۰۱
بهزیستی تحصیلی	ارزش مدرسه	۲۴/۵۱	۷/۳۴	-۰/۳۵	-۰/۶۱
	عدم فرسودگی نسبت به مدرسه	۳۵/۶۲	۱۰/۸۶	-۰/۷۵	-۰/۱۹
	رضایت‌مندی تحصیلی	۱۳/۲۶	۳/۵۵	-۰/۱۱	-۰/۲۰
	درآمیزی با کار مدرسه	۳۰/۷۶	۱۱/۱۷	-۰/۵۳	۰/۳۶
	نمره کل بهزیستی تحصیلی	۱۰۴/۱۵	۲۹/۱۴	-۰/۶۰	-۰/۰۹

پیش از آزمون مدل، مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آماره کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، مقادیر تمام شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه مثبت و منفی ۲ قرار دارند که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است (Burne, 2001). جهت بررسی رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک پژوهش از روش پراکندگی ساده^۱ استفاده شد که نتایج حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین درگیری تحصیلی و شفقت به خود با متغیر ملاک، یعنی بهزیستی تحصیلی بوده است. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۲ و عامل تورم واریانس^۳ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست‌آمده برای متغیرها، بالای ۰/۱۰ و مقدار عامل تورم واریانس به دست‌آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست (Meyers et al., 2013). برای متغیرهای پیش‌بین، مقدار آماره تحمل ۰/۶۶ و مقدار عامل تورم واریانس ۱/۵۱ به دست آمد. به‌طورکلی، نتایج ارائه‌شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. در ادامه ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

^۱. simple scatter

^۲. tolerance

^۳. Variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش (n=۵۱۶)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱. مهربانی با خود	۱															
۲. قضاوت خود	۰/۴۶**	۱														
۳. انسانیت	۰/۵۱**	۰/۱۱*	۱													
۴. انزوا	۰/۴۶**	۰/۷۱**	۰/۱۸**	۱												
۵. ذهن‌آگاهی	۰/۶۲**	۰/۳۲**	۰/۴۹**	۰/۴۰**	۱											
۶. همانندسازی فزاینده	۰/۴۷**	۰/۷۴**	۰/۲۲**	۰/۷۷**	۰/۴۵**	۱										
۷. شفقت به خود کل	۰/۸۰**	۰/۷۸**	۰/۵۱**	۰/۸۲**	۰/۶۸**	۰/۸۴**	۱									
۸. رفتاری	۰/۳۸**	۰/۳۹**	۰/۲۰**	۰/۴۶**	۰/۳۱**	۰/۴۶**	۰/۵۱**	۱								
۹. عاطفی	۰/۴۳**	۰/۳۸**	۰/۲۴**	۰/۴۴**	۰/۳۲**	۰/۴۹**	۰/۵۲**	۰/۶۰**	۱							
۱۰. شناختی	۰/۴۵**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۳۴**	۰/۳۲**	۰/۴۲**	۰/۴۶**	۰/۵۳**	۰/۶۰**	۱						
۱۱. درگیری تحصیلی کل	۰/۵۰**	۰/۴۱**	۰/۲۵**	۰/۴۸**	۰/۳۷**	۰/۵۳**	۰/۵۸**	۰/۷۷**	۰/۹۲**	۰/۸۴**	۱					
۱۲. ارزش مدرسه	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۲۲**	۰/۳۸**	۰/۲۶**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۰/۶۲**	۰/۷۳**	۰/۵۶**	۰/۷۶**	۱				
۱۳. عدم‌فرسودگی به مدرسه	۰/۴۱**	۰/۴۹**	۰/۲۰**	۰/۵۲**	۰/۳۴**	۰/۵۵**	۰/۵۸**	۰/۶۴**	۰/۷۱**	۰/۵۸**	۰/۷۶**	۰/۷۲**	۱			
۱۴. رضایت‌مندی تحصیلی	۰/۴۴**	۰/۳۵**	۰/۲۶**	۰/۴۳**	۰/۲۹**	۰/۴۴**	۰/۵۱**	۰/۶۳**	۰/۷۰**	۰/۶۵**	۰/۷۸**	۰/۶۸**	۰/۶۶**	۱		
۱۵. درآمیزی با کار مدرسه	۰/۴۷**	۰/۳۸**	۰/۲۶**	۰/۴۴**	۰/۳۶**	۰/۴۹**	۰/۵۵**	۰/۵۹**	۰/۸۲**	۰/۶۶**	۰/۸۳**	۰/۷۹**	۰/۶۸**	۰/۷۴**	۱	
۱۶. بهزیستی تحصیلی کل	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۲۶**	۰/۵۱**	۰/۳۷**	۰/۵۴**	۰/۶۰**	۰/۷۰**	۰/۸۵**	۰/۶۹**	۰/۸۹**	۰/۸۷**	۰/۹۰**	۰/۸۲**	۰/۹۰**	۱

*P<۰/۰۵

**P<۰/۰۱

همان‌گونه که نتایج حاصل از جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین تمام متغیرهای پژوهش معنی‌دار است؛ بنابراین، امکان بررسی مدل پژوهش مقدور است. با توجه به وجود روابط معنی‌دار بین متغیرها، پژوهش حاضر در ادامه به تحلیل رابطه بین متغیرها و در نهایت مدلیابی معادلات ساختاری می‌پردازد. براساس آنچه پیش‌تر گفته شد، هدف این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی است. در ادامه یافته‌های حاصل از مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۴) ارائه شده است. در جدول ۳ شاخص‌های نهایی برازش مدل پژوهش حاضر پس از ارزیابی و اصلاح برای به‌دست آوردن بهترین برازش آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌های برازش	معیار قابل قبول	مقادیر قبل از اصلاح	مقادیر بعد از اصلاح
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)	کمتر از ۳ خوب کمتر از ۵ قابل قبول	۳/۶۸	۱/۵۳
شاخص برازندگی (GFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۹۴
شاخص برازندگی تعدیل‌شده (AGFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۹۱
شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۷
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۷
ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۵ خوب کمتر از ۰/۰۸ قابل قبول کمتر از ۰/۱ مرزی	۰/۰۸	۰/۰۴
احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE)	بزرگ‌تر از ۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۱۲

در جدول ۳، شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح مدل نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. برای بهبود برازش مدل، اصلاحاتی براساس شاخص‌های اصلاح مدل^۱ انجام شد. این اصلاحات شامل افزودن کواریانس بین خطاهای اندازه‌گیری مرتبط و بازنگری مسیرهای مدل در چهارچوب مفهومی پژوهش بود. لازم به ذکر است که این تغییرات تنها برای بهبود شاخص‌های برازش انجام شد و مسیرهای اصلی و نتایج اصلی مدل تحت تأثیر قرار نگرفتند. پس از اعمال این اصلاحات، مطابق دیدگاه Kline (2016) شاخص‌های برازش مدل به محدوده قابل قبول رسیدند، به‌گونه‌ای که شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df = 1/53$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/94$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده ($AGFI = 0/91$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI = 0/97$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/97$)، شاخص ریشه دوم واریانس خطای تقریب ($RMSEA = 0/04$) و احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE = 0/12$) همه در سطح مطلوب قرار دارند. نتایج مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش در جدول ۴ آورده شده است.

^۱. Modification Indices

مسیر					
اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
p	β	p	β	p	β
۰/۵۵	۰/۰۰۱	-	-	۰/۵۵	۰/۰۰۱
۰/۸۳	۰/۰۰۱	-	-	۰/۸۳	۰/۰۰۱
۰/۰۴	۰/۳۷	۰/۵۶	۰/۰۰۹	۰/۶۰	۰/۰۰۹

Figure 1: Path diagram of the research model. The model shows three latent variables in yellow circles: 'بهبود تحصیلی' (Improvement in Learning), 'درگیری تحصیلی' (Academic Engagement), and 'شفقت به خود' (Self-Compassion). These are measured by observed variables in blue rectangles. Standardized path coefficients (beta weights) are shown on the arrows. R-squared values are provided for each latent variable. A dashed line indicates a non-significant path from 'شفقت به خود' to 'بهبود تحصیلی'.

Latent Variable	Observed Variable	Standardized Coefficient
بهبود تحصیلی ($R^2 = .72$)	ارزش مدرسه	$.81^{**}$
	عدم فرسودگی به	$.81^{**}$
	رضایت مندی تحصیلی	$.83^{**}$
	درآزمی با کار مدرسه	$.88^{**}$
درگیری تحصیلی ($R^2 = .73$)	بهبود تحصیلی	$.83^{**}$
	عاطفی	$.71^{**}$
	شناختی	$.71^{**}$
شفقت به خود ($R^2 = .73$)	بهبود تحصیلی	$.55^{**}$
	عاطفی	$.71^{**}$
	شناختی	$.71^{**}$
	مهربانی با خود	$.85^{**}$
شفقت به خود	انسانیت	$.68^{**}$
	ذهن آگاهی	$.73^{**}$

Legend: $^{**}P < .01$

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. یافته‌های

پژوهش حاکی از آن است که درگیری تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که شفقت به خود به‌طور مستقیم تأثیر معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. در این پژوهش، یافته حاصل از رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی نیازمند تأمل بیشتری است. بررسی ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش، حاکی از رابطه معنی‌دار بین شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی است؛ لیکن وقتی همه متغیرها با هم وارد مدلیابی معادلات ساختاری می‌شوند، از میزان رابطه شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی کاسته می‌شود و نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی برجسته‌تر می‌گردد که از نظر Schumacker and Lomax (2010) اعتبار مدل تجربی پژوهش را نشان می‌دهد. براساس منطق مدلیابی معادلات ساختاری، این یافته در ادامه به همراه نقش واسطه‌گری متغیر درگیری تحصیلی تبیین می‌شود. با این حال، این نتایج نشان می‌دهد که صرف برخورداری از نگرش شفقت‌آمیز نسبت به خود، به‌تنهایی برای ارتقای تجربه‌های مثبت، رضایت و معنا در محیط تحصیلی کافی نیست. به عبارت دیگر، شفقت به خود بیشتر بر کاهش خودانتقادی، مدیریت هیجانات منفی و پذیرش خود تمرکز دارد، اما به‌تنهایی نمی‌تواند نیازهای چندبعدی بهزیستی تحصیلی، شامل رضایت از تحصیل، احساس معنا، درگیری فعال و هیجانات مثبت، را ارضا کند. از منظر نظری، نظریه خودتعیین‌گری (Ryan, & Deci, 2000) نشان می‌دهد که شفقت به خود می‌تواند شرایط ذهنی لازم برای تجربه مثبت در یادگیری را فراهم کند، اما برای اینکه این نگرش به بهزیستی تحصیلی منجر شود، نیازمند عاملی فعال‌کننده است که تعاملات تحصیلی و مشارکت دانش‌آموز را تقویت کند. در این راستا، درگیری تحصیلی به‌عنوان عاملی فعال‌کننده، نقش واسطه‌ای کلیدی ایفا می‌کند و امکان انتقال اثرات مثبت شفقت به خود به تجربیات ملموس بهزیستی تحصیلی را فراهم می‌آورد. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها (Neff et al., 2005; Neff & McGehee, 2010) که اثر مستقیم شفقت به خود بر بهزیستی تحصیلی را گزارش کرده‌اند، ناهم‌سوست. تفاوت ممکن است ناشی از بافت فرهنگی، ویژگی‌های نمونه یا تفاوت در ابزارهای سنجش باشد. در برخی بافت‌ها، شفقت به خود ممکن است مستقیماً با افزایش رضایت و معنا در یادگیری همراه باشد، اما در نمونه حاضر، این اثر تنها در حضور درگیری تحصیلی فعال شده است. در عین حال، این یافته با نتایج پژوهش Upadaya and Salmela-Aro (2013) مبنی بر اینکه نقش سازه درگیری تحصیلی را به‌عنوان میانجی در پیوند منابع روان‌شناختی با بهزیستی تحصیلی تأیید کرده‌اند، هم‌سو است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که شفقت به خود شرط لازم برای ارتقای بهزیستی تحصیلی است اما کافی نیست و اثر آن زمانی آشکار می‌شود که با درگیری تحصیلی به‌عنوان میانجی کامل همراه گردد.

دومین یافته نشان داد شفقت به خود دارای تأثیر مثبت و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها (Kotera et al., 2022; Kotera & Ting, 2021; Miralles-Armenteros et al., 2021)، مبنی بر ارتباط بین شفقت به خود و درگیری تحصیلی، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت به نظر می‌رسد شفقت به خود، از طریق الگوهای انگیزشی زیربنای موفقیت تحصیلی، در تاب‌آوری هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (Neff & McGehee, 2010) تا با ناتوانی‌ها و محدودیت‌های خود مواجه شوند و به پرورش اهداف تحصیلی انطباقی بپردازند (Neff et al., 2005). پژوهش‌های انجام‌شده درخصوص نقش شفقت به خود در محیط‌های دانشگاهی، نقش انطباقی آن را تأیید کرده (Akin, 2008; Neff et al., 2005) و نشان داده‌اند که شفقت به خود با کاهش احساس فرسودگی تحصیلی همراه است (Cheraghian et al., 2016). ازسوی دیگر، با توجه به اینکه خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان به‌طور مثبتی با اهداف تسلط مرتبط است، این نشان می‌دهد که افراد خودشفقت‌ورز بهتر می‌توانند شکست را به‌عنوان یک فرصت یادگیری ببینند و

پس از شکست دوباره با وظایف خود درگیر شده و در فعالیت‌های تحصیلی، درگیری بیشتری بروز دهند. بنابراین، به‌طور بالقوه ترس از شکست را در خود کاهش می‌دهند. وجود چنین نگرشی باعث می‌شود دانش‌آموزان بدون استرس و نگرش منفی نسبت به عواقب شکست تحصیلی، پشتکار بیشتری در مسائل تحصیلی داشته باشند و به‌صورت درونی برانگیخته شوند. این انگیزش درونی، شایستگی ادراک‌شده آن‌ها را افزایش می‌دهد (Kotera et al., 2022). مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که آموزش شفقت به خود می‌تواند نتایج انگیزشی را در دانش‌آموزان بهبود بخشد (Dundas et al., 2017) و شفقت به خود بالاتر می‌تواند فعالیت فراگیران را از انگیزش بیرونی به انگیزش درونی تعدیل و تقویت کند در نتیجه درگیری تحصیلی آن‌ها را بهبود ببخشد (Kotera & Ting, 2021).

افزون بر این، براساس مبانی نظری روان‌شناسی مثبت‌نگر، نظریه شفقت به خود (Neff, 2003) و نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2008)، نیز می‌توان رابطه بین شفقت به خود و درگیری تحصیلی را به این صورت تبیین کرد: شفقت به خود، که شامل مؤلفه‌هایی چون مهربانی با خود، درک انسانیت مشترک و ذهن‌آگاهی است، به فرد کمک می‌کند تا در مواجهه با شکست‌ها و چالش‌های تحصیلی، به‌جای خودسرزنشی، با پذیرش و آرامش واکنش نشان دهد. این ویژگی موجب کاهش اضطراب، افزایش تاب‌آوری و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. بنابراین، شفقت به خود با فراهم‌سازی بستر روانی مناسب برای ارضای این نیازها، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم موجب افزایش درگیری تحصیلی شود. همچنین مبتنی بر نظریه شفقت به خود، وقتی دانش‌آموزان خودشفقت‌ورز یاد می‌گیرند که تمامیت خود را بدون انتقاد بپذیرند و به جای انتقاد از خود، نسبت به خود مهربان باشند و با محدودیت و کاستی‌های خود مواجه شوند، به پرورش اهداف تحصیلی انطباقی گرایش پیدا می‌کنند. پژوهش‌های انجام‌شده درخصوص نقش شفقت به خود در محیط‌های دانشگاهی، نقش انطباقی آن را تأیید کرده است (Neff et al., 2005). این موضوع کمک می‌کند افراد بدون احساس اضطراب اقدام به انجام و اتمام فعالیت‌های تحصیلی خود کنند، در نتیجه احساس شایستگی در افراد مورد توجه و تقویت قرار می‌گیرد و درگیری تحصیلی افزایش می‌یابد.

سومین یافته این پژوهش نشان داد درگیری تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها (Datu et al., 2021; Paloş et al., 2019; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wong et al., 2024) مبنی بر ارتباط بین درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که درگیری تحصیلی باعث خود انگیختگی در دانش‌آموزان می‌گردد که به‌طور هدفمند و فعال به تکالیف و فعالیت‌های کلاسی و درسی خود ورود کنند و آن‌ها را پیگیری نمایند (Reeve et al., 2020). براساس دیدگاه Fredricks et al. (2004) دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی بالا رفتارهای مثبت تحصیلی نظیر انجام تکالیف و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه را به‌خوبی انجام می‌دهند، نسبت به محیط آموزشی احساسات و نگرش‌های مطلوبی دارند و در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح مطلوب حفظ می‌کنند. حتی در شرایطی که فعالیت‌های آموزشی، مانند کسب علم، برای آنان رغبت‌انگیز نباشد، با استفاده از راهبردهای مناسب، این فعالیت‌ها را به تجربه‌ای مثبت‌تر تبدیل کرده و از انجام آن لذت می‌برند (Wu, 2019). این فرایند نه تنها به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود، بلکه حالت ذهنی مثبت و رضایت‌مندی دانش‌آموزان هنگام حل مسائل و پاسخ به پرسش‌ها را نیز تقویت می‌کند؛ علاوه بر این، درگیری تحصیلی می‌تواند مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی از جمله بی‌علاقگی، ناکارآمدی و خستگی را به حداقل برساند. بهبود این عوامل منجر به افزایش ارزش مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و در نهایت ارتقای بهزیستی تحصیلی خواهد شد.

چهارمین یافته این پژوهش نشان داد که شفقت به خود از طریق درگیری تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی است. چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، هرچند شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی در سطح همبستگی معنی‌دارند، اما در مدل ساختاری این رابطه تضعیف شده و نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی برجسته می‌شود؛ وضعیتی که مطابق با دیدگاه Schumacker and Lomax (2010) نشان‌دهنده اعتبار مدل است. در تبیین این یافته می‌توان با الهام از نظریه خودتعیین‌گری Deci & Ryan (2008) و تبیین رابطه دویه‌دو متغیرهای پژوهش در مطالب ذکرشده، بیان نمود که دانش‌آموزانی که شفقت به خود بالاتری دارند، تمامیت خود را بدون انتقاد می‌پذیرند و به جای انتقاد از خود، نسبت به خود مهربان هستند و هنگام مواجهه با محدودیت و کاستی‌های خود، به پرورش اهداف تحصیلی انطباقی‌گرایش پیدا می‌کنند (Neff et al., 2005). این ویژگی موجب کاهش اضطراب، افزایش تاب‌آوری و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. به علاوه، این دانش‌آموزان به جهت پذیرشی که به هنگام مواجهه با انواع شکست و ناکامی‌ها دارند (Randhawa & Vella-Brodrick, 2025)، کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که تلاش مستقیم آنان برای یادگیری، کسب مهارت‌ها و ارتقای سطح موفقیت‌هایشان باشد و نیز با صرف وقت و تلاش به اهداف خود دست یابند. همچنین با افزایش درگیری تحصیلی از طریق افزایش شفقت به خود، دانش‌آموزان تجارب جدیدی را کسب می‌کنند، مطالب را بهتر ادراک کرده‌اند، یادگیری عمق بیشتری یافته، دیدگاه و نقطه‌نظرات معلم را بهتر فهمیده‌اند که در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. از طرفی، رفتارهای مثبت تحصیلی و توانایی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در یادگیری و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که موفقیت بیشتری در حیطه تحصیلی به دست آورند (Duckworth & Seligman, 2005; Zhao & Kuo, 2015) و بهتر با چالش‌ها و تنش‌های تحصیلی مواجه شوند؛ لذا این تجارب تقویت‌کننده سبب می‌شود که آنان مشغولیت بیشتری با تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند؛ از مدرسه و برنامه‌های آن رضایت داشته باشند؛ ارزش بیشتری برای مدرسه و تحصیل قائل باشند و دیدگاه بدبینانه کمتری نسبت به مدرسه داشته باشند؛ که همه این پیامدهای رفتاری، هیجانی و شناختی تجربه‌شده در اثر درگیری تحصیلی، از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی هستند.

درمجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش شفقت به خود و درگیری تحصیلی در افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به نقش سازش‌یافته درگیری تحصیلی و تأثیرپذیری آن از شفقت به خود، ضروری است که متخصصان تعلیم و تربیت با تقویت شفقت به خود در دانش‌آموزان، زمینه سازش‌یافتگی بیشتر آن‌ها را فراهم نمایند.

در بحث محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به روش پژوهش اشاره کرد. طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است؛ لذا ضرورت دارد که استنباط علی از نتایج با احتیاط صورت گیرد. با توجه به محدودیت مذکور توصیه می‌شود پژوهش‌های بعدی در پی فراهم کردن پاسخی برای این پرسش باشند که «آیا مداخلات مبتنی بر آموزش شفقت به خود و درگیری تحصیلی می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد؟». همچنین، مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بودند که لازم است در تعمیم نتایج به سایر یادگیرندگان جانب احتیاط را رعایت نمود. با توجه به این محدودیت و با در نظر گرفتن این نکته که میزان شفقت به خود و درگیری تحصیلی در فراگیران دوره‌های مختلف تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت با یکدیگر تفاوت دارد؛ پیشنهاد می‌گردد مدل این پژوهش در بین دانشجویان و فراگیران بافت‌های فرهنگی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ تا به افزایش قابلیت تعمیم نتایج منجر گردد. از آن‌جاکه در این پژوهش تنها نقش عوامل فردی بر بهزیستی تحصیلی بررسی شده است،

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با مدرسه و خانواده نیز در رابطه با بهزیستی تحصیلی بررسی شود.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان گرامی که با مسئولیت‌پذیری و همکاری بی‌دریغ در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند، صمیمانه قدردانی می‌نماییم. امید است نتایج حاصل از این پژوهش در عمل، زمینه‌ساز بهبود شرایط و ارتقای کیفیت زندگی علمی و آموزشی آنان گردد.

References

- Adonis, M., Loucaides, M., Sullman, M. J. M., & Lajunen, T. (2025). The protective role of self-compassion in trauma recovery and its moderating impact on post traumatic symptoms and post traumatic growth. *Scientific Reports*, 15(1), 8145. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-91819-x>
- Akhash, S., Hajiyakhchali, A., & Shehni-Yailagh, M. (2020). Prediction of academic well-being by self-compassion in students male high students of Yasooj. *Teaching and Learning Research*, 14(2), 17-25. <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2509> [In Persian]
- Akin, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.41>
- Ascorra, P., Pastore, S., Cardenas, K., Gonzalez, L., Angulo, V., & Esposito, C. (2024). *The physical environment as a mediator of school climate and subjective well-being among Chilean students*. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202405.2131.v1>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Bozhani, E. F., Momeni, K., & Moradi, A. (2025). The relationship between school culture and students' academic well being through the mediating role of the satisfaction of the basic psychological needs: A correlational study. *Health Science Reports*, 8(3), e70379. <https://doi.org/10.1002/hsr2.70379>
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55–86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cheraghian, H., Faskhodi, B. Z., Heidari, N., & Sharifi, P. Y. (2016). Self-compassion as a relationship Moderator between academic burnout and mental health in students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 5(2), 111–121. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v5-i2/2131>
- Datu, J., Valdez, J., & Yang W. (2021). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Divoll, K., & Ribeiro, A. (2024). Applying brain research and positive psychology to promote the well-being of principals. In B. W. Carpenter, J. Mahfouz, & K. Robinson (Eds.), *Supporting leaders for school improvement through self-care and wellbeing*, 297-316. <https://doi.org/10.1108/979-8-88730-279-920251021>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dundas, I., Binder, P. E., Hansen, T. G. B., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(5), 443–450. <https://doi.org/10.1111/sjop.12385>

- Emaliana, I., Lintangari, A. P., Sujannah, W. D., Kusumawardani, I. N., Ali, A. A. E. bin R., & Alhad, M. A. (2025). Academic well-being amongst university students: The roles of mindfulness and epistemic beliefs on psychological well-being. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2500514>
- Fredricks, J. A., Phyllis C. B., & Alison. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Hassan Nia, S., Akbari Balootbangan, A., & Alizadeh Domeyeh, T. (2025). Causal explanation of academic well-being based on academic support and psychological capital of students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(11), 1-10. [In Persian]
- Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9227-8>
- Indreswari, H., Probawati, D., & Rachmawati, I. (2024). Psychological well-being and student academic burnout. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 7(3), 138-149. <https://doi.org/10.17977/um001v7i32022p138-149>
- Jafari, N., Noferesti, A., & Moradi, H. (2024). The mediating role of rumination and worry in the relationship of self-compassion with symptoms of depression and anxiety. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(1), 239-253. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.350084.644415> [In Persian]
- Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah, M., & Ghazanfari, A. (2018). The effect of educating cognitive self-compassion on academic well-being. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(4), 22-17-22. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.04.03> [In Persian]
- Khodapanah, F., & Tamnaei Far, M. R. (2022). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student. *Journal of Psychological Science*, 21(118), 2067-2090. <https://doi.org/10.52547/JPS.21.118.2067> [In Persian]
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kohzadi, M., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2020). Predicting academic responsibility based on classroom social context mediated by the satisfaction of basic psychological needs and academic engagement. *Journal of Education and Learning Studies*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2020.5780> [In Persian]
- Kord B. (2016). Prediction of nursing students' subjective well-being based on mindfulness and self-compassion. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 273-282. [In Persian]
- Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H. T., Jackson, J., Wilkes, J., & Riswani, R. (2022). Mental wellbeing of Indonesian students: Mean comparison with UK students and relationships with self-compassion and academic engagement. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(8), 1439. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081439>
- Kotera, Y., & Ting, S. H. (2021). Positive psychology of Malaysian University students: Impacts of engagement, motivation, self-compassion, and well-being on mental health. *International Journal of Ment Health & Addiction*, 19, 227-239. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00169-z>
- Magnus, C. M. R., Kowalski, K. C., & McHugh, T. L. F. (2009). The role of self-compassion in women's self-determined motives to exercise and exercise-related outcomes. *Self and Identity*, 9(4), 363-382. <https://doi.org/10.1080/15298860903135073>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Moradi, M., Solimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian Baghdad Abad, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-148. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018> [In Persian]

- Muris, P., van den Broek, M., Otgaar, H., Oudenhoven, I., & Lennartz, J. (2018). Good and bad sides of self-compassion: A face validity check of the self-compassion scale and an investigation of its relations to coping and emotional symptoms in non-clinical adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2411–2421. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1099-z>
- Najafi, H. (2023). The relationship between modern education (electronic and blended), academic engagement and academic well-being with academic performance. *Journal of Positive Psychology Research*, 9(1), 87–106. <https://doi.org/10.22108/pppls.2023.132331.2258> [In Persian]
- Nazeri, R., Lotfabadi, H., & Pourshahriar, H. (2019). Effect and comparison of cognitive self-compassion and mindfulness on educational well-being of overweight students. *Journal of Research and Health*, 9(3), 268–274. <https://doi.org/10.29252/jrh.9.3.268>.
- Neff, K. D. (2003a). Self-Compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211–214. <https://doi.org/10.1159/000215071>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjattarat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Long, P., Knox, M. C., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan, A., Williamson, Z., Rohleder, N., Tóth-Király, I., & Breines, J. G. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and Identity*, 17(6), 627–645. <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1436587>
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/1529886090297930>
- Neff, K. D., Rude, S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality trait. *Journal of Research in Personality*, 41, 908–916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Yarnell, L. M., Arimitsu, K., Castilho, P., Ghorbani, N., Guo, H. X., Hirsch, J. K., Hupfeld, J., Hutz, C. S., Kotsou, I., Lee, W. K., Montero-Marin, J., Sirois, F. M., de Souza, L. K., Svendsen, J. L., Wilkinson, R. B., & Mantzios, M. (2019). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment*, 31(1), 27–45. <https://doi.org/10.1037/pas0000629>
- Ondrejková, N., & Halamová, J. (2022). Prevalence of compassion fatigue among helping professions and relationship to compassion for others, self-compassion and self-criticism. *Health & Social Care in the Community*, 30(5), 1680–1694. <https://doi.org/10.1111/hsc.13741>
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: a cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Pandey, R., Tiwari, G. K., Parihar, P., & Rai, P. K. (2021). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-being. *Psychology and Psychotherapy*, 94(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/papt.12259>
- Pandey, R., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2020). The independent and interdependent self-affirmations in action: Understanding their dynamics in India during COVID-19. *Authorea Preprints*. <https://doi.org/10.22541/au.158958018.83880224>
- Phan, H. P. (2014). Situating psychological and motivational factors in learning contexts. *Education*, 4(3), 53–66. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20140403.01>
- Randhawa, A. K., & Vella-Brodick, D. A. (2025). Online self-compassion interventions and well-being outcomes: A systematic review of RCTs. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02606-8>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325–338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sheivandi, K., Naeimi, E., & Farshad, M. (2016). The structural model of self-compassion and psychological well-being, self-esteem and body image among female students of Shiraz University with mediator. *Clinical Psychology Studies*, 7(24), 115-133. <https://doi.org/10.22054/jcps.2016.6526> [In Persian]
- Shirmohammadi, Z., Eftekhari Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2021). The association between self-compassion and academic well-being with the mediating role of perceived academic stress and academic optimism in female students. *International Journal of School Health*, 8(2), 72-82. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2021.90784.1136>
- Sirois, F. M. (2015). A self-regulation resource model of self-compassion and health behavior intentions in emerging adults. *Preventive Medicine Reports*, 2, 218-222. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.03.006>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*, 18(2), 136-141. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, 53(1), 99-112.
- Yarnell, M., & Neff, D. (2012). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 10, 37-41. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- Zhao, R., & Kuo, Y. L. (2015). The role of self-discipline in predicting achievement for 10th graders. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 8(1), 61-70. <https://doi.org/10.6148/IJITAS.2015.0801.05>



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی