

The Effect of Mindfulness on Academic Achievement, and Academic Adjustment: The Mediation Role of Academic Self-concept

Masomeh Porparizi¹, Afsaneh Towhidi^{*2}, Noushirvan Khezri Moghadam³

1. MSc in Educational Psychology, Faculty of literature and humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

2. Assistant professor in Educational Psychology, Faculty of literature and humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

3. Assistant professor in Health Psychology, Faculty of literature and humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effect of mindfulness on academic achievement, and academic adjustment with the mediation role of academic self-concept of female students at Farhangian University of Kerman. The method was descriptive of the correlation kind. The sample composed of 299 female students who were selected based on the simple random sampling method. In this research, in order to collect the data, grade point average of the first term in the academic year, the Baker and Siryk's Adaptation to College Questionnaire (SACQ), the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), and the Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ) were used. To analyze the data, the path analysis was used. The results indicate that mindfulness does not have a direct effect on academic achievement while it has a direct effect on academic adjustment. Academic self-concept does not have a mediation role in academic achievement while it has a mediation role in mindfulness and academic adjustment. Overall, it is concluded that self-concept as a mediator does not have any role in the relationship between mindfulness and academic achievement, but it plays a role as a mediator between mindfulness and academic adjustment.

Keywords: mindfulness, academic achievement, academic adjustment, academic self-concept

*. atowhidi@uk.ac.com

تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی

معصومه پورپاریزی^۱، افسانه توحیدی^۲، نوشیروان خضری مقدم^۳

۱- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

masomehporparizi@gmail.com

۲- استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

atowhidi@uk.ac.com

۳- استادیار روان‌شناسی سلامت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

khezri147@uk.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش، بررسی رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان کرمان بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. حجم نمونه ۲۹۹ نفر از دانشجویان دختر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از معدل تحصیلی نیمسال اول، پرسشنامه سازگاری بیکر و سریاک (SACQ)، سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI) و پرسشنامه تحصیلی (ASCQ) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که ذهن آگاهی به‌طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر ندارد؛ درحالی‌که به‌طور مستقیم بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای با پیشرفت تحصیلی ندارد؛ درحالی‌که بین ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. در کل، نتیجه گرفته می‌شود. خودپنداره به‌منزله میانجی در رابطه بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی نقش ندارد؛ ولی در رابطه با ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی به‌منزله میانجی نقش دارد.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی، پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی

مقدمه

موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی هر دو از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی‌اند. پیشرفت تحصیلی^۱ در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی زمانی کارآمد و موفق است که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین رقم باشد (تمنائی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی پارامتر آموزشی است که مهم‌ترین عامل موفقیت اجتماعی و فردی محسوب می‌شود (اشتاینمایر، دیکنر و اسپیناس، ۲۰۱۰) و از این بابت بیشترین نگرانی استادان، مسئولان آموزشی دانشگاه و خانواده‌های دانشجویان را به خود اختصاص داده است (کاووشیپور، نورافشان، پوراحمد، دهقانی-نژوانی، ۲۰۱۵). افت تحصیلی طیف مخالف پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود که تأثیر منفی بر سرنوشت فرد دارد و هزینه‌های گزافی بر خانواده و جامعه تحمیل می‌کند (رفاهی و پناهنده، ۱۳۹۴). به نظر می‌رسد پیشرفت تحصیلی متغیر چندبعدی باشد که از عوامل زیادی تأثیر می‌گیرد (دادوویتس، لی، و چانگ، ۲۰۱۳). یکی از این عوامل ذهن‌آگاهی^۲ محسوب می‌شود که عبارت است از توجه به طریقی خاص، معطوف به هدف در زمان حال و بدون داوری نسبت به تجربیات درونی و بیرونی. بیشتر، این حالت ذهنی با شیوه‌های مختلف مراقبه (مدیتیشن)^۳ آموخته می‌شود. نخستین بار لانگر^۴، روانشناس تربیتی، این اصطلاح را به کار برد. کابات زین^۵ این رویکرد را در دهه ۱۹۷۰ پس از تأسیس کلینیک کاهش استرس در مرکز پزشکی ماساچوست^۶

معرفی کرد (امیدی و محمدخانی، ۱۳۸۸). اصولاً روانشناسان تربیتی مفاهیم بسیاری از جمله پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، و خودپنداره تحصیلی (آریاتامیل، ۲۰۱۱) و همچنین ذهن‌آگاهی را بررسی کرده‌اند (دیویس، ۲۰۱۲)، واژه ذهن‌آگاهی، برگردان واژه sati است که در آئین بودا به معنای آگاهی^۷ و نوعی ظرفیت معنوی^۸ یا روانشناختی است. در روانشناسی، با توجه به اینکه چه کسی با چه روش و دیدگاهی، ذهن‌آگاهی را مطالعه می‌کند، تعاریف متفاوت است. بعضی آن را حالت ذهنی می‌دانند و برخی دیگر آن را مجموعه‌ای از مهارت‌ها و فنون در نظر می‌گیرند (براون، ریان و کرسول، ۲۰۰۷). ویژگی تمام تعریف‌ها آن است که همه بر دو عنصر، توجه مستقیم به زمان حال و کنجکاوی، گشودگی و پذیرش تأکید دارند. بیشتر پژوهشگران درباره این دو عنصر در تعریف ذهن‌آگاهی توافق دارند (بیشاپ و همکاران، ۲۰۰۴). افراد ذهن‌آگاه به‌جای واکنش تکانه‌ای یا عادت‌وار، به پردازش واقع‌بینانه‌تر رویدادها اقدام می‌کنند و با توجه به اینکه واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف ادراک می‌کنند، حوادث را کمتر از آن میزان ناراحت‌کننده، دریافت و پردازش می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها دارند (فالكستروم، ۲۰۱۰).

درباره ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی پژوهش‌هایی زیادی صورت گرفته است. پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای ذهن‌آگاهی بالا به‌طور معناداری بیشتر از دانشجویانی است که ذهن‌آگاهی پایینی دارند (محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲). در پژوهشی که به کشف اثرات برنامه ذهن‌آگاهی برای

1- academic achievement

2- mindfulness

3- meditation

4- Langer

5- Kabat- Zinn

6- Massachusetts Medical School, Reduction Clinic and the Center for Mindfulness

7- awareness

8- spiritual

دانش آموزان دبیرستانی صورت گرفت، نشان داده شد آموزش ذهن آگاهی باعث پیشرفت تحصیلی (لیلانند، ۲۰۱۵) و همچنین سبب افزایش تمامی جنبه‌های خودپنداره^۱ می‌شود (فرانکو، ماناس، کانگاس و کالگو، ۲۰۱۱). همچنین در پژوهشی که ذهن آگاهی در آموزش و یادگیری بررسی شد مشخص شد آموزش ذهن آگاهی پیشرفت تحصیلی را بیشتر می‌کند (مزارک و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهشی دیگر نشان داده شد ذهن آگاهی در پیشرفت تحصیلی نقش میانجی دارد (اسماچنکو، ۲۰۱۳). دیگر پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند ذهن آگاهی به‌طور غیرمستقیم با اثرگذاری بر استرس، خودکارآمدی^۲ و سایر متغیرها، بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر می‌گذارد (تئودورزاک، ۲۰۱۳). همچنین در مطالعه بولمایجر، پرینگر، تال و کواچ پرس (۲۰۱۰) نشان داده شد دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالاتر دارای ذهن آگاهی بیشتری‌اند. ذهن آگاهی موجب می‌شود فرد توانایی‌های خود را شناخته و یاد بگیرد تا با هیجان‌ها و افکار منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به‌صورت مثبت تجربه کند.

یکی دیگر از ابعاد مهم در پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی است (شریفی ریگی و همکاران، ۱۳۹۷). سازگاری تحصیلی^۳ ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه و دانشگاه به‌منزله نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (تمنائی‌فر و مرادی، ۱۳۹۴). پذیرفته شدن در دانشگاه و انتقال از دوره دبیرستان به دانشگاه برای بسیاری از جوانان تغییر بزرگ و عمده در زندگی آنان محسوب می‌شود. ورود به دانشگاه فرصتی برای یادگیری بیشتر رشد روانی است (فریدلندر، رید، شاپاک و کریبی، ۲۰۰۷)؛ اما درعین حال برای عده‌ای

منبع استرس و موجب بروز واکنش‌های ناسازگارانه در آنان می‌شود. زمانی که دانشجویی پس از گذراندن آزمون سراسری وارد دانشگاه می‌شود با شرایط جدیدی مواجه است که باید خود را با آن منطبق کند. موقعیت آموزشی و اجتماعی که دانشجو در آن قرار می‌گیرد، پیچیده، متنوع و گسترده است. لازمه انطباق با این محیط، ترک قسمتی از شیوه‌های زندگی دوره دانش آموزی و کسب شیوه جدید در شرایط تازه است (فرحبخش، ۱۳۹۰). ناتوانی دانشجو در این فرایند می‌تواند به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و عدم پیشرفت تحصیلی منجر شود و علاوه بر این با عوارض روانی همراه باشد (وانگ، چن، ژائو و ژو، ۲۰۰۶). به دلیل اهمیت سازگاری تحصیلی در پیشرفت و عملکرد تحصیلی^۴، مطالعات زیادی درباره رابطه سازگاری تحصیلی با سایر متغیرهای روانشناسی انجام شده است. برخی پژوهش‌ها مزایا و رابطه ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی را نشان داده‌اند؛ از جمله مطالعه فرح بیجاری، پیوسته‌گر و ظریف جلالی (۱۳۹۲) نشان داد فردی که خودپنداره مثبت دارد، به برقراری ارتباط‌های سالم و مثبت با دیگران و محیط قادر است که این واکنش‌ها به سازگاری مطلوب او منجر می‌شود. متلر، کارسلی، جولی و هیس (۲۰۱۷) نیز نشان دادند ذهن آگاهی به‌طور چشمگیری با تمامی حوزه‌های سازگاری (تحصیلی، اجتماعی، فردی و عاطفی) رابطه دارد. کارسون، کارسون، کیل و بائوکام (۲۰۰۴) اثرات مثبت ذهن آگاهی را بر خودپنداره دانش آموزان نشان دادند. در پژوهشی دیگر عنوان شد ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی ۳۶۲ دانشجوی سال اول تأثیر مثبت داشت (اسماچنکو و لیتز، ۲۰۱۴). جعفری، شاطریان، محمدی و فرقدانی (۱۳۹۳) و چاز (۲۰۰۹) نیز نشان دادند بین ذهن آگاهی و سازگاری کلی رابطه مثبت

1- self-concept

2- self-efficacy

3- academic adjustment

4- academic performance

وترز، جرمايجز، کولپین، و ورشورن (۲۰۱۱) هم به این نتیجه رسیدند که مفهوم خودپنداره تحصیلی بر سازگاری تحصیلی مؤثر است. هر چه مفهوم خود، مثبت‌تر باشد میزان سازگاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

درباره رابطه و اثرات ذهن آگاهی بر خودپنداره تحصیلی نیز مطالعاتی صورت گرفته است و نشان داده شده است ذهن آگاهی با خودپنداره رابطه‌ای مستقیم دارد، رفتارهای آگاهانه کمک چشمگیری به خودپنداره می‌کند (هانلی و گارلاند، ۲۰۱۷) در پژوهشی برای بهبود انواع خودپنداره‌های تحصیلی و غیرتحصیلی پیاده‌سازی مداخلات ذهن آگاهی در مدارس پیشنهاد و نشان داده شده است که ذهن آگاهی با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت دارد (پالومینو، ۲۰۱۷) و همین‌طور پژوهش کریستینی و کارپورسور (۲۰۱۵) به تأثیر مثبت ذهن آگاهی بر خودپنداره اشاره کرده‌اند.

معلمان یکی از اثرگذارترین قشر در تربیت نسل آینده‌اند؛ زیرا آینده هر تمدن و فرهنگی و تعالی هر جامعه‌ای ارتباطی تنگاتنگی با آموزش و پرورش صحیح آن جامعه دارد و تحقق اهداف متعالی در گروهی داشتن معلمانی شایسته به منزله عنصر درونی نظام آموزشی و تأثیرگذار بر دانش‌آموزان است (محمدی درویش بقال، پیرچراغ علی، نعمتی و گیاهپور، ۱۳۹۴)؛ بنابراین خودپنداره یا تصویری که معلمان از خودشان و از جنبه تأثیری که در آینده بر دانش‌آموزان خواهند گذاشت، اهمیت دارد.

ازطرفی یکی از مشکلاتی که همانند سایر دانشجویان بر سر راه دانشجو معلمان قرار دارد، استرس ورود به دانشگاه، مسئله خودارزشمندی یا خودپنداره، کسب موفقیت تحصیلی و سازگاری با این محیط جدید، همگی چالش‌هایی در محیط اجتماعی جدید

معناداری وجود دارد. قاسمی جوبنه، موسوی، و ظنی‌پور، و حسینی صدیق (۱۳۹۵) نشان دادند افراد با ذهن آگاهی بالا دارای سازگاری تحصیلی بیشتری‌اند. چمبرس و گلن و الن (۲۰۰۹) نشان دادند افراد دارای رفتارهای سازگارانه حالت‌های روانشناختی مثبت نیز دارند؛ چنانچه عنایتی (۱۳۹۵) نشان داد دانشجویان با سازگاری پایین نمرات پایینی را در سازگاری کسب کرده‌اند.

خودپنداره تحصیلی^۱ بازنمایی توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانشجویان و رشد و موفقیت آن‌ها در دانشگاه دارد (پینکستن و همکاران، ۲۰۱۵). بسیاری از مطالعات، خودپنداره تحصیلی را پیش‌بینی‌کننده مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان در نظر می‌گیرند؛ درحالی‌که مطالعات دیگری روابط علی بین دو متغیر را در نظر می‌گیرند. بیشتر مطالعات از روابط متقابل بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کنند (مشکات و حسینی، ۲۰۱۵). بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه قوی وجود دارد (قزوینی، ۲۰۱۱؛ لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴). مطالعات اندکی ازجمله پژوهش ینگمیلکی، کلاترکوشه و ملک‌تبار (۲۰۱۵) نیز وجود دارد که رابطه بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را نفی کرده‌اند.

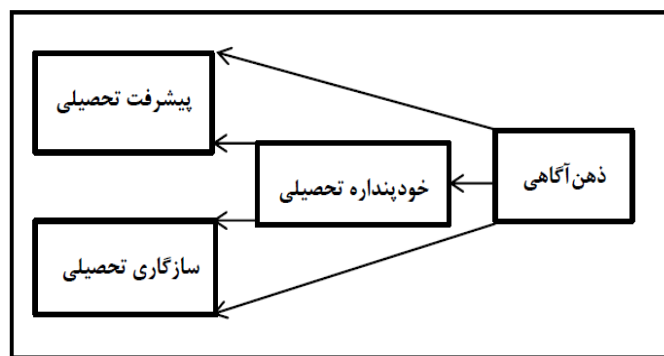
بی‌تردید موفقیت بزرگسالان در سازش با مسائل مختلف زندگی اعم از ابعاد فردی و اجتماعی و تحصیلی تا حدود زیادی متأثر از خودپنداره آنان است (یارمحمدیان، مولوی و ایرانپور، ۱۳۸۲). همان‌طور که پژوهش کاظمی و افشون (۱۳۹۳) نشان دادند خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی رابطه دارد.

1- academic self-concept

افراد در هر دو پیشرفت تحصیلی و تراز و همکاران (۲۰۱۱) بر رابطه بین خودپنداره و سازگاری تحصیلی تأکید داشتند. از طرفی پالمینو (۲۰۱۷) و کریستینی و کارپورسور (۲۰۱۵) به رابطه بین ذهن آگاهی و خودپنداره اشاره داشتند. لازم است مشخص شود آیا خودپنداره می‌تواند نقش میانجی را بین ذهن آگاهی و هر دو پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی داشته باشد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.
 - ۲- ذهن آگاهی با سازگاری تحصیلی رابطه دارد.
 - ۳- خودپنداره تحصیلی به منزله میانجی بین ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.
 - ۴- خودپنداره تحصیلی به منزله میانجی بین ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی تأثیر دارد.
- در شکل ۱، مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.

دانشگاه‌اند (زکی، ۱۳۸۹). همچنین در دهه اخیر روانشناسی غرب، اهمیت ذهن آگاهی را دریافته و شروع به شناسایی مزایای زیاد آموزشی آن کرده است. اثر تمرینات ذهن آگاهی بر بهبود مهارت‌های شناختی و عملکرد تحصیلی ثابت شده است (هریس، ۲۰۰۹). با توجه به نکات مطرح شده و پژوهش‌های اندک صورت گرفته در زمینه روابط و اثرات ذهن آگاهی بر دانشجوی معلمان ضروری به نظر می‌رسد روابط برخی متغیرهای مرتبط با برخی از ابعاد تحصیلی از جمله پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی و خودپنداره تحصیلی و به ویژه نقش خودپنداره تحصیلی به عنوان میانجی و ذهن آگاهی به عنوان متغیر تأثیر گذار بر روند تحصیل دانشجوی معلمان شناسایی شود تا بتوان از نتایج استفاده و به دانشجوی معلمان در تشخیص متغیرهای تأثیر گذار کمک کرد و بتوان به نحوی روند آموزش را بهبود بخشید. در این راستا قزوینی (۲۰۱۱) و لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴) بر رابطه بین خودپنداره



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

معلمان پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند و در زمان برگرداندن پرسشنامه‌ها، کنترل و از تکمیل کامل آنها اطمینان حاصل شد. بر اساس این، کلیه پرسشنامه‌ها برگشت داده شدند. ابزارهای سنجش: برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی نیمسال اول ۹۶-۱۳۹۵ استفاده شد.

روش پژوهش، جامعه و نمونه: پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجوی معلمان دختر (۸۰۰) دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که با استفاده از جدول مورگان و احتمال ۱۵٪ ریزش ۲۹۹ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. رده سنی بین ۱۹ تا ۲۳ سال بود. دانشجوی

پرسشنامه داشت ($KMO = ۰/۷۴$ ، $\chi^2 = ۱۱۴۳/۱۷$ ، $df = ۲۷۶$ ، $p = ۰/۰۰۰۱$). همچنین در پژوهش حاضر پایایی نیز با آلفای کرونباخ $۰/۹۲$ به دست آمد.

سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ^۵: باچهلد، گراسمن و والاچ (۲۰۰۱) فرم اولیه این سیاهه را طراحی کردند که شامل ۳۰ سؤال بود. بعدها فرم کوتاه با ۱۴ گویه که برای استفاده جمعیت عمومی مناسب تر است طراحی شد. والاچ، باچهلد، باتمولر، کلایکنکت و اشمیت (۲۰۰۶) از مشارکت کنندگان خواستند براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (به ندرت: ۱ تا تقریباً همیشه: ۴) به سؤال‌ها را پاسخ دهند. درخور ذکر است عبارت شماره ۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. حداقل نمره ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بیشتر نشان‌دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۴) فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی را به فارسی، ترجمه سپس روایی و پایایی آن را بررسی کردند. روایی با روایی همزمان و مدل تحلیل عاملی محاسبه شد. ضریب پایایی به شیوه ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی به دست آمد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ $۰/۹۲$ ، تنای ترتیبی $۰/۹۳$ و ضریب پایایی بازآزمایی به فاصله چهار هفته $۰/۸۳$ به دست آمد.

در تحلیل عاملی تأکید بر این است که بیشتر سؤال‌ها روی عامل اول قرار گیرند تا پرسشنامه از همسانی درونی برخوردار باشد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۸۷). بر اساس این، در پژوهش حاضر پرسشنامه ذهن آگاهی به منظور بررسی روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی نشان داد پرسشنامه تا حدی از همسانی درونی مناسبی برخوردار بود ($p = ۰/۰۰۰۱$ ، $df = ۹۱$ ، $\chi^2 = ۲۴۶/۶۳$ ، KMO خیلی پایین و در پایین‌ترین سطح ممکن است،

پرسشنامه سازگاری دانشگاه (SACQ)^۱: بیکر و سریاک (۱۹۸۶) پرسشنامه را با ۶۷ سؤال طراحی کردند و چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سؤال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سؤال)، سازگاری شخصی-هیجانی (۱۵ سؤال) و دلبستگی به مؤسسه / دانشگاه را دارد. در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد. در این پرسشنامه مشارکت کننده با استفاده از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند: ۱ تا کاملاً درباره من صدق می‌کند: ۷)، میزان توافق خود را با هر یک از گویه‌ها نشان می‌دهد؛ بنابراین نمره فرد در خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. هر چه نمره بیشتر می‌شود، نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی بیشتر است. در بررسی بیکر و سریاک ضریب آلفای کرونباخ^۲ همه خرده‌مؤلفه‌ها و نمره کل بیشتر از $۰/۸۰$ بود. میکائیلی منیع (۱۳۸۹) پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرد و سپس روایی و پایایی آن را در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه بررسی کرد که دارای روایی مطلوب بود و پایایی آن براساس آلفای کرونباخ $۰/۷۸$ به دست آمد. در پژوهش عزیزی نژاد (۱۳۹۵) نیز $۰/۸۴$ بود.

در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه براساس شاخص‌های همسانی درونی^۳ تحلیل عاملی^۴ مطلوب است. در تحلیل عاملی زمانی که بیشتر سؤال‌ها روی عامل اول بار گیرند، به این معنی است که پرسشنامه از همسانی درونی برخوردار است (ابراهیمی، نشاط دوست، کلاتری، مولوی، و اسداللهی، ۱۳۸۷). بر اساس این، روایی سازه (همسانی درونی) یا همبستگی درونی به روش تحلیل عاملی انجام شد و نتایج نشان دادند بیشتر سؤال‌ها روی عامل اول بود که دلالت بر همسانی درونی

1- Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)

2- Cronbach's alpha

3- internal consistency

4-factorial analysis

5- Measuring mindfulness- The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI)

تحصیلی) به روش تحلیل عاملی بررسی و روایی سازه تأیید شد. با توجه به نظر ابراهیمی و همکاران (۱۳۸۷) مشخص شد پرسشنامه دارای همسانی درونی بود (۰/۷۰). $KMO = ۰/۹۳۸/۲۰$ ، $\chi^2 = ۱۹۰$ ، $df = ۱۹۰$ ، $p = ۰/۰۰۰۱$. همچنین در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل مسیر) به کمک بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی (SPSS)^۲ نسخه ۲۱ به همراه تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS)^۳ استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای مطالعه و مفروضه‌های تحلیل مسیر و سپس نتایج تحلیل‌هایی مطرح می‌شوند که به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش انجام شده‌اند.

نتایج تحلیل داده‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی و خودپنداره تحصیلی و نتایج مفروضه نرمال بودن باقیمانده‌ها^۴ با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^۵ در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

پیش از اجرای پژوهش، مفروضه‌های تحلیل مسیر ارزیابی شدند. نتیجه گرفته شد توزیع‌های پیشرفت تحصیلی ($p = ۰/۶۴$)، سازگاری تحصیلی ($p = ۰/۴۴$)، ذهن آگاهی ($p = ۰/۳۱$)، و خودپنداره تحصیلی ($p = ۰/۶۹$) نرمال بودند؛ یعنی مفروضه نرمال بودن داده‌ها برقرار بود. مفروضه دیگر رابطه خطی مشترک چندگانه بین متغیرهای بررسی شده بود که نتایج نشان دادند این مفروضه نیز برقرار بود. این نتایج در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

می‌توان تحلیل عاملی انجام داد. بنا به نظر بیور، لونزبری و همکاران (۲۰۱۳) اگر KMO زیر ۰/۵۰ باشد، به هیچ وجه دیگر امکان انجام تحلیل عاملی وجود نخواهد داشت. همچنین در پژوهش حاضر پایایی نیز با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۱ (ASCQ): لیو و وانگ (۲۰۰۵) پرسشنامه را با مراجعه به مقیاس عزت نفس تحصیلی بتل (۱۹۸۱)، خودپنداره تحصیلی مارش، رلیچ، و اسمیت (۱۹۸۳) و مقیاس وضعیت تحصیلی پرریز و هریس (۱۹۶۴) طراحی کردند. گویه‌ها پاسخ‌های مثبت و منفی دارد. پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس است: زیرمقیاس اعتماد تحصیلی دانشجویان (۱۰ گویه: احساسات و ادراکات دانشجویان درباره صلاحیت تحصیلی آنها) و زیرمقیاس تلاش تحصیلی دانشجویان (۱۰ گویه: تعهد دانشجویان و درگیری و علاقه به کار در دانشگاه) را اندازه می‌گیرد. از مشارکت‌کننده خواسته می‌شود براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (بلی همیشه: ۴ و خیر همیشه: ۱) به سؤال‌ها پاسخ دهد. گویه‌های فرد (۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹) خرده‌مقیاس اعتماد تحصیلی را تشکیل می‌دهند. گویه‌های زوج (۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰) تلاش تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کنند. در این پرسشنامه نمره‌ها دامنه‌ای از ۲۰ تا ۸۰ دارند و سؤال‌های (۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۰) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

گورونئی، خیر و هاشمی (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه را براساس شاخص‌های همسانی درونی تحلیل عاملی تحلیل کردند که نتایج نشان دادند پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار بود. پایایی را براساس آلفای کرونباخ ۰/۶۷ به دست آوردند.

در پژوهش حاضر پرسشنامه خودپنداره تحصیلی با در نظر گرفتن دو عامل (اعتماد تحصیلی و تلاش

2- Statistical Package for Social Science (SPSS)

3- analysis of a moment structures (AMOS)

4- normality of the residuals

5- Kolmogorov-Smirnov test

1- Academic Self-concept Questionnaire (ASCQ)

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

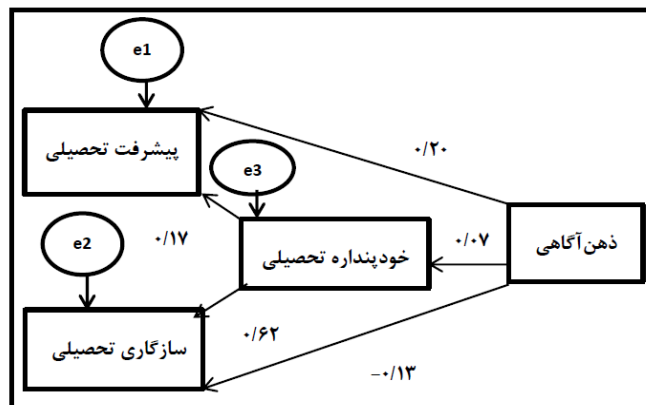
متغیر	داده‌های توصیفی			ماتریس همبستگی				
	میانگین	انحراف استاندارد	معناداری	آماره آزمون	۱	۲	۳	۴
۱ ذهن آگاهی	۳۸/۱۴	۳/۷۲	۰/۳۱	۰/۹۶	۱			
۲ پیشرفت تحصیلی	۱۷/۵۰	۱/۵۷	۰/۶۴	۰/۷۶	۰/۱۶	۱		
۳ سازگاری تحصیلی	۱۰۸/۸۳	۱۷/۷۴	۰/۴۴	۰/۸۶	۰/۱۲*	۰/۲۵*	۱	
۴ خودپنداره تحصیلی	۵۵/۷۵	۶/۰۰	۰/۶۹	۰/۷۱	۰/۳۰	۰/۱۶*	۰/۴۸*	۱

$$p \leq 0.05$$

مربوط در الگو مهم شمرده نمی‌شود و همچنین مقادیر کوچک‌تر از ۰/۰۵ برای مقدار سطح معناداری حاکی از تفاوت معنادار محاسبه‌شده برای وزن‌های رگرسیونی با مقدار صفر در سطح اطمینان ۰/۹۹ دارد و در کل برای تأیید یا رد فرضیات پژوهش به کار می‌رود. عدد معناداری هر چقدر از ۱/۹۶ بزرگ‌تر باشد، نشان می‌دهد متغیر پیش‌بین اثر قوی‌تری روی متغیر ملاک دارد. منظور از ضریب استاندارد بارهای عاملی است، هر چه بار عاملی بزرگ‌تر و به عدد یک نزدیک‌تر باشد، یعنی متغیر مشاهده‌شده (سؤال) بهتر می‌تواند متغیر مکنون یا پنهان را تبیین کند و به معنای اثرگذاری بیشتر متغیر پیش‌بین بر متغیر ملاک است. اگر این مقدار کمتر از ۰/۳ باشد، متوسط، اگر بین ۰/۳ تا ۰/۶ باشد، خوب و اگر بالای ۰/۶ باشد، عالی است. در شکل ۲ ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی و در جدول ۲، شاخص‌های کلی برازش مدل ارائه شده‌اند.

با توجه به جدول ۱، دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان در پیشرفت تحصیلی دارای میانگین ۱۷/۵۰ و انحراف معیار ۱/۵۷؛ در سازگاری تحصیلی دارای میانگین ۱۰۸/۸۳ و انحراف معیار ۱۷/۷۴، در ذهن آگاهی دارای میانگین ۳۸/۱۴ و انحراف معیار ۳/۷۲ و در خودپنداره تحصیلی دارای میانگین ۵۵/۷۵ و انحراف معیار ۶/۰۰ هستند.

پس از بررسی و تأیید الگوهای اندازه‌گیری در گام نخست، در گام دوم از تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شده است. برای آزمون معناداری فرضیه‌ها از دو شاخص جزئی مقدار بحرانی و سطح معناداری استفاده شده است. مقدار بحرانی مقداری است که از حاصل تقسیم تخمین وزن رگرسیونی بر خطای استاندارد به دست می‌آید. براساس سطح معناداری ۰/۰۵، مقدار مسیر بحرانی باید بیشتر از ۱/۹۶ یا کمتر از ۱/۹۶- باشد و کمتر از این مقدار، پارامتر



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی

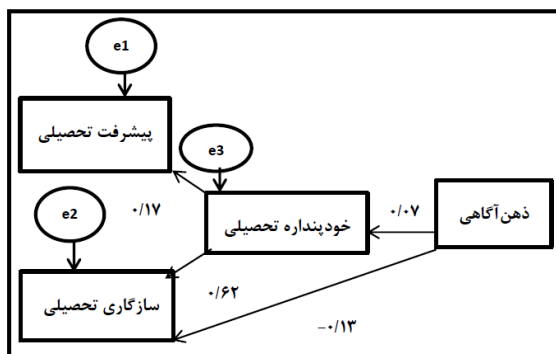
رابطه مستقیم بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی
برازش مدل پیشنهادی و مدل نهایی براساس شاخص‌های
($r = -0.01$) به علت نبود همبستگی حذف شد. نتایج
برازش در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۲. نتایج برازش مدل پیشنهادی و مدل نهایی براساس شاخص‌های برازش

شاخص	χ^2	df	χ^2/df	p	RMR	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
ملاک برازش	-	-	۵ تا ۱	> ۰/۰۵	< ۰/۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۵	۰/۰۸ تا ۰/۰۶
مدل اولیه	۴/۱۴	۱	۴/۱۴	۰/۰۴	۰/۳۶	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۸۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۱۰
نتیجه برازش	-	-	+~	-	+	+	+	+	-	+	+	-
مدل نهایی	۴/۳۰	۲	۲/۱۵	۰/۱۷	۰/۳۷	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۰۶
نتیجه برازش	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

در شکل ۳، نتایج برازش مدل نهایی پژوهش به
همراه ضرایب مسیر استاندارد و نتایج ضرایب بتا به
همراه معناداری روابط مستقیم در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند تقریباً نیمی از
شاخص‌های مدل اولیه برازش نداشت که پس از حذف
رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی، مدل نهایی برازش
بسیار خوبی پیدا کرد.



شکل ۳. مدل نهایی پژوهش

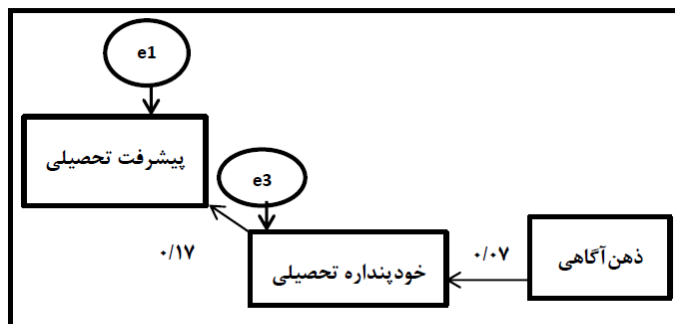
جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم

مسیر	β	B	SE	CR	معناداری
ذهن آگاهی ← خودپنداره تحصیلی	۰/۰۷	۰/۲۸	۰/۲۳	۱/۲۱	$p < 0.022$
خودپنداره تحصیلی ← سازگاری تحصیلی	۰/۶۲	۰/۳۳	۰/۰۲	۱۳/۸۵	$p < 0.001$
خودپنداره تحصیلی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۰۰۶	۳/۰۰	$p < 0.003$
ذهن آگاهی ← سازگاری تحصیلی	-۰/۱۲	۰/۲۷	۰/۰۹	-۲/۸۵	$p < 0.04$

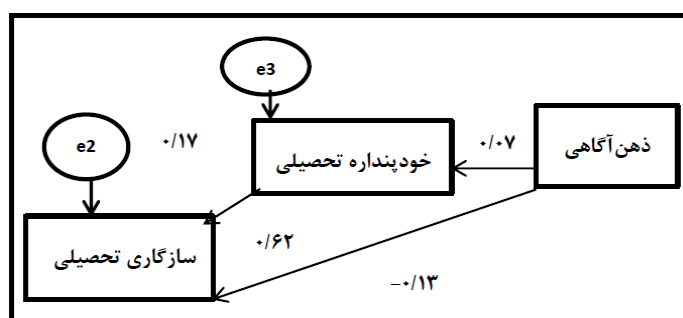
پارامترهای اندازه‌گیری روابط غیرمستقیم به همراه
مسیر و ضریب استاندارد مسیر ذهن آگاهی به پیشرفت
تحصیلی در شکل ۴ و مسیر ذهن آگاهی به سازگاری
تحصیلی در شکل ۵ ارائه شده‌اند. نتایج ضرایب بتا و
معناداری اثر کل، غیرمستقیم و مستقیم ذهن آگاهی بر

بر اساس نتایج جدول ۳، رابطه مستقیم ذهن آگاهی و
خودپنداره معنی‌دار نیست ($\beta = 0.07$, $p = 0.022$)؛ ولی
روابط مستقیم بین خودپنداره تحصیلی و سازگاری
تحصیلی ($\beta = 0.62$, $p = 0.001$)، خودپنداره و پیشرفت
تحصیلی ($\beta = 0.17$, $p = 0.003$) و ذهن آگاهی و سازگاری
تحصیلی ($\beta = -0.12$, $p = 0.04$) معنادار است.

پیشرفت تحصیلی و بر سازگاری تحصیلی نیز در جدول ۴ ارائه شده‌اند.



شکل ۴. ضرایب استاندارد مسیر غیرمستقیم ذهن آگاهی به پیشرفت تحصیلی



شکل ۵. ضرایب استاندارد مسیر غیرمستقیم ذهن آگاهی به سازگاری تحصیلی

جدول ۴. اثر کل، غیرمستقیم و مستقیم ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و بر سازگاری تحصیلی

اثر	مسیر	اثر	حدپائین	حد بالا	معناداری
کل	ذهن آگاهی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی	۰/۰۱	۰	۰/۰۱	$p < ۰/۱۳$
مستقیم	ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی	۰	۰	۰	-
اثر غیرمستقیم	خودپنداره و پیشرفت تحصیلی	۰/۰۱	-۰/۰۰۱	۰/۰۳	$p < ۰/۱۳$
کل	ذهن آگاهی، خودپنداره و سازگاری تحصیلی	-۰/۰۸	-۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۱۵
مستقیم	ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی	-۰/۱۲	-۰/۱۹	-۰/۰۶	۰/۰۰۵
اثر غیرمستقیم	خودپنداره و سازگاری تحصیلی	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۲۲	۰/۱۹

نیستند، پس اثر غیرمستقیم (واسطه‌ای) معنادار نیست ($p = ۰/۱۳$). در مجموع اثر کلی ذهن آگاهی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ۰/۰۱ است و از آنجا که حد پایین (۰) و حد بالا (۰/۰۱) است، پس اثر غیرمستقیم (واسطه‌ای) معنادار نیست ($p = ۰/۱۳$). اثر مستقیم ذهن آگاهی روی سازگاری ۰/۱۲- است که با توجه به حد پایین (-۰/۱۹) حد بالا (-۰/۰۶) هم علامت‌اند، بنابراین رابطه معنادار است ($p = ۰/۰۰۵$). اثر

با توجه به نتایج به‌دست آمده جدول ۴ اثر مستقیم ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی (۰) است که با توجه به حد پایین (۰) چون مسیری وجود ندارد، به این علت که جهت برآزش مدل نهایی آن حذف شده بود، مسیری نیست که معنادار یا غیرمعنادار باشد. اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی ۰/۰۱ است که براساس حد پایین (-۰/۰۰۱) و حد بالا (۰/۰۳) از نظر ضرایب هم علامت

و غیرسازگارانه به شیوه‌ای سازگارانه و کنشگرانه در برابر اتفاقات زندگی و تحصیلی مقابله می‌کنند؛ در نتیجه، سازگاری بیشتری در جنبه‌های مختلف زندگی به‌ویژه در امر تحصیل از خود نشان می‌دهند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵). افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات از وجوه مثبت ذهن آگاهی است که با هماهنگ کردن رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روانشناختی مثبت موجب بهبود قابلیت فردی برای فعالیت‌های انفرادی، اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود (چمبرس و همکاران، ۲۰۰۹). از طرفی ذهن آگاهی در سطحی بنیادی به‌عنوان کیفیتی از هوشیاری توصیف شده که ریشه در توجه و آگاهی دارد، در موقعیت‌های پراسترس تحصیلی برای دانشجویان این امکان را مهیا می‌سازد که از نشخوارهای فکری مداوم خودداری کنند و با مشکلات انطباقی خود به راحتی کنار آیند (جعفری و همکاران، ۱۳۹۳). در مقایسه با دانشجویانی که دارای سازگاری و ذهن آگاهی بالاتری‌اند، در پژوهشی که عنایتی (۱۳۹۵) به بررسی میزان سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه پرداخت، به این نتیجه رسید که نمره پایین‌تر از میانگین در بعد سازگاری آموزشی، حاکی از این بود که بیشتر دانشجویان از داشتن مشکل برای تمرکز کردن در هنگام مطالعه شکایت داشتند و معتقدند به اندازه تلاشی که برای فعالیت‌های درسی‌شان می‌کنند، نتیجه نمی‌گیرند.

فرضیه سوم پژوهش، رد و نتیجه گرفته می‌شود خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی ندارد. تبیین احتمالی این یافته می‌تواند این باشد که دانشجو معلمان برای پیشرفت تحصیلی راهبردهای متفاوتی به‌جز خودپنداره به کار می‌گیرند و عوامل تأثیرگذار دیگری وجود دارند که ناشناخته‌اند و نیاز به بررسی دارند.

غیرمستقیم ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی از طریق خودپنداره تحصیلی ۰/۰۴ است که براساس حد پایین (-۰/۰۲) و حد بالا (۰/۲۲) از نظر ضرایب هم علامت نیستند، پس اثر غیرمستقیم (واسطه‌ای) معنادار نیست ($p = ۰/۱۹$). در مجموع اثر کلی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی ۰/۰۸- است که براساس حد پایین (-۰/۱۷) و حد بالا (۰/۰۱) از نظر ضرایب هم علامت نیستند، پس اثر غیرمستقیم (واسطه‌ای) معنادار نیست ($p = ۰/۱۵$).

بحث

فرضیه نخست پژوهش، رد و نتیجه گرفته می‌شود ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی اثر ندارد. تبیین احتمالی این یافته اینگونه است: با وجود اینکه ذهن آگاهی موجب می‌شود فرد توانایی‌های خود را بشناسد و یاد بگیرد با هیجان‌ها و افکار منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کند (بولمایجر و همکاران، ۲۰۱۰) به نظر می‌رسد دانشجو معلمان بدون نیاز به داشتن ذهن آگاهی پیشرفت تحصیلی خوبی دارند و روش‌های دیگری به کار می‌گیرند تا پیشرفت تحصیلی لازم را داشته باشند که در اینجا شناخته شده نیست.

فرضیه دوم پژوهش، تأیید و نتیجه گرفته می‌شود ذهن آگاهی با سازگاری تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های چاز (۲۰۰۹)، اسماچنکو و لیتلر (۲۰۱۳)، متلر و همکاران (۲۰۱۷)، و جعفری و همکاران (۱۳۹۳) هم‌خوانی دارد. این یافته اینگونه تبیین می‌شود: افرادی که دارای سازگاری تحصیلی بالاتری‌اند، در مقیاس ذهن آگاهی نمرات بالاتری کسب می‌کنند، به احتمال بیشتری در زمان حال حضور دارند، نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی، هوشیار و آگاه‌اند. نگرشی غیرقضاوت‌گونه همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها را در خود پرورش داده‌اند و به جای برخوردهای واکنشی

فرضیه چهارم پژوهش، رد و نتیجه گرفته می‌شود خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای بین ذهن آگاهی با سازگاری تحصیلی ندارد. تبیین احتمالی این یافته می‌تواند این باشد که عواملی به جز خودپنداره بر ذهن آگاهی تأثیر دارد و سایر عوامل بر سازگاری تحصیلی تأثیر بیشتری دارند تا خودپنداره به منزله میانجی.

در کل نتیجه گرفته می‌شود ذهن آگاهی بیشتر بر سازگاری با میانجی‌گری خودپنداره اثر دارد تا پیشرفت تحصیلی و به نظر می‌رسد اساساً خودپنداره تحصیلی در ارتباط با هر دو پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی تأثیری ندارد.

در انجام هر پژوهش محدودیت‌هایی وجود دارد. این پژوهش از این امر مستثنی نیست و دارای محدودیت‌هایی است که در تفسیر و به کارگیری نتایج پژوهش باید مدنظر داشت. انحصار پژوهش به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان الزاماتی را در جهت محتاط بودن درباره روایی بیرونی پژوهش پیش می‌آورد. چون انجام پژوهش در قالب طرح همبستگی است، استنباط علی از نتایج پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد. محدود شدن به یک ابزار یعنی پرسشنامه، برای گردآوری داده‌ها و استفاده نکردن از سایر ابزارها سبب می‌شود نتایج آن‌طور که باید دقیق نباشند. جنسیت یکی از محدودیت‌ها بود؛ زیرا پژوهش صرفاً روی دانشجویان دختر اجرا شده بود. اجرا در شهر کرمان محدودیت دیگر پژوهش است که نتایج صرفاً قابلیت تعمیم به شهر کرمان را دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش این پیشنهادها ارائه می‌شوند: این پژوهش روی دانشجویان پسران فرهنگیان نیز اجرا شود و نتایج با دانشجویان دختر فرهنگیان مقایسه شوند. به پژوهشگران علاقمند به پژوهش در زمینه‌های مشابه پژوهش حاضر، تکرار پژوهش انجام شده در دیگر گروه‌های سنی و نمونه‌های متفاوتی

توصیه می‌شود. تکرار پژوهش حاضر با استفاده از آزمون‌ها و ابزار اندازه‌گیری دیگر به اعتبار نتایج می‌افزاید. نیاز است نقش سایر میانجی‌ها با سایر متغیرها اجرا شود تا نقش میانجی‌های واقعی مشخص شود.

از آنجا که نتایج پژوهش حاضر بر اثر مستقیم ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی تأکید دارد، از جنبه کاربردی پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی راه‌اندازی شوند و بر حالات مثبت روانی و تأثیر مثبت ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان و به‌طور خاص دختران، از سوی اساتید و خانواده‌ها، توجه و اثربخشی آن به صورت آزمایشی سنجیده شود.

منابع

ابراهیمی، ا.، طاهر نشاط‌دوست، ح.، کلانتری، م.، مولوی، ح.، و اسداللهی، ق. (۱۳۸۷). ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس نگرش سنج دینی. *مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی*، ۲(۳۸)، ۱۰۷-۱۱۶.

امیدی، ع. و محمدخانی، پ. (۱۳۸۸). آموزش حضور ذهن آگاهی به‌عنوان یک مداخله بالینی: مروری مفهومی و تجربی. *فصلنامه سلامت روان*، ۱(۱)، ۲۹-۳۸.

تمنائی‌فر، م. ر. و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴(۱)، ۱۵-۱۹.

تمنائی‌فر، م. ر. و مرادی، ص. (۱۳۹۴). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس خودکارآمدی ابراز وجود و حمایت اجتماعی. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۲(۳۶)، ۵۷-۷۳.

جعفری، ن.، شاطریان محمدی، ف.، و فرقدانی، آ. (۱۳۹۳). تأثیر سبک‌های پردازش اطلاعات منطقی - تجربه‌ای بر ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی دانشجویان. ارائه در دومین کنفرانس ملی

- روانشناسی و علوم رفتاری، ۲ بهمن ماه. تهران: مؤسسه اطلاع‌رسانی نارکیش.
- رفاهی، ژ. و پناهنده، ع. (۱۳۹۴). پیش‌بینی موفقیت تحصیلی براساس سبک‌های هویت و خودکارآمدپنداری (فردی و جمعی) دانش‌آموزان. *آموزش پژوهی*، ۱(۲)، ۱۴۴-۱۶۶.
- زکی، م. ع. (۱۳۸۹). سازگاری جوانان با دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی، بررسی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. *پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه*، ۴(۱۰۷-۱۳۰).
- شریفی ریگی، ع.، مهربانی زاده هنرمند، م.، رحیمی، م.، بشلیده، ک.، و امینی، ز. (۱۳۹۷). نقش بلوغ عاطفی، خودتاب‌آوری و هوش معنوی در پیش‌بینی سازگاری با دانشگاه با کنترل انعطاف‌پذیری شناختی در دانشجویان پسر. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۳)، ۱-۱۲.
- عزیزی‌نژاد، ب. (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۵۷-۶۸.
- عنایتی، ت. (۱۳۹۵). میزان سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه با تأکید بر نقش برنامه‌ریزی آموزشی. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۵(۹)، ۱۴۵-۱۶۳.
- فرحبخش، ک. (۱۳۹۰). تهیه آزمون سازگاری دانشجویان (اسد) و تعیین پایایی، روایی و تعیین هنجار آن. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۶)، ۲۳-۴۵.
- فرح بیجاری، ا؛ پیوسته گر، م. و ظریف جلالی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد خودپنداره و سازگاری در افراد خودشیفته سازگار و ناسازگار. *مطالعات روانشناختی*، ۹(۴)، ۹۹-۱۲۷.
- قاسمی جوینه، ر. عرب‌زاده، م.، جلیلی نیکو، س.، محمد علی‌پور، ز. و محسن‌زاده، ف. (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴(۲)، ۱۳۷-۱۵۰.
- قاسمی جوینه، ر.، موسوی، س. و. ا.، ظنی‌پور، آ. و حسینی صدیق، م. ا. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلق‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *دو ماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۳۴-۱۴۱.
- کاظمی، س. ع. و افشون، م. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین سبک‌های یادگیری و سازگاری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. استان فارس: مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- گوروثی، م.، خیر، م. و هاشمی، ل. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناسی*، ۲(ویژه‌نامه)، ۱۳۷-۱۵۰.
- لطفی عظیمی، ا. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روانشناسی تحولی، روانشناسی ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۲۴۷-۲۵۷.
- محتشمی، ن.، فرقدانی، آ. و گنجی، ک. (۱۳۹۲). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۹)، ۸۷-۱۰۶.
- محمدی درویش بقال، ن. پیرچراغعلی، ع. ر.، نعمتی، م. و گیاهپور، ه. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای وضعیت سلامت روان دانشجو معلمان و معلمان. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی - شناختی*، ۶(۲۲)، ۵۳-۶۰.

- psychotherapy: The development of the Freiburg mindfulness inventory (FMI)*. Europaischer Verlag der Wissenschaften: Peter Lang Publishing Group.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
- Chase II, W. S. (2009). *Trait mindfulness, overall adjustment, and physical well-being perceptions of college students*. Doctoral dissertation, Pennsylvania, PA: Marywood University.
- Crescentini, C. & Capurso, V. (2015). Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-60.
- Davis, T. S. (2012). Mindfulness-based approaches and their potential for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 31-46.
- Dudovitz, R. N., Li, N., & Chung, P. J. (2013). Behavioral self-concept as predictor of teen drinking behaviors. *Academic Pediatrics*, 13(4), 316-321.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(1), 14-28.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Hanley, A. W., & Garland, E. L. (2017). Clarity of mind: Structural equation modeling of associations between dispositional mindfulness, self-concept
- میکائیلی منیع، ف. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات روانشناختی*، ۲(۶)، ۵۱-۷۳.
- یارمحمدیان، م.ح.، مولوی، ح.، و ایرانیپور، م. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین دوستی‌های دوجانبه، پذیرش همسالان، خودپنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر اصفهان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*، ۴(۲)، ۵-۲۰.
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. Doctoral dissertation, Ontario, Canada: Queen's University. Kingston.
- Baker, R.W. & Siryk, B. (1986). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 179-189.
- Battle, J. (1981). *Culture-free SEI: Self-esteem inventories for children and adults*. Seattle, WA: Special Child Publications.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18(6), 1-13.
- Bishop, S. R. Lau, M. Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segsl, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). The effect of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6), 539-544.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). *Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based*

- Osmachenko, A. & Littler, S. (2014). *Mindfulness can assist FYHE students with academic adjustment*. In Proceedings of the 17th International First Year in Higher Education Conference (FYHE 2014) (pp. 1-10). Queensland University of Technology.
- Palomino, M. D. C. P. (2017). An analysis of self-concept in students with compensatory education needs for developing a mindfulness-based psychoeducational program. *SAGE Open*, 7(2), 1-11.
- Piers, E. V. & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 124-132.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550.
- Teodorczuk, k. (2013). *Mindfulness and academic achievement in South African university students*. Doctoral dissertation, South Africa: University of Johannesburg.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness- the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-year students' psychological and behavior adaptation to college: The role of coping strategies and social support. *Online Submission*, 3(5), 51-57.
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594.
- Yengimolki, S., Kalantarkousheh, S. M., & Malekitabar, A. (2015). Self-concept, social adjustment and academic achievement of Persian students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 50-60.
- clarity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 106, 334-339.
- Harris, R. (2009). Mindfulness without meditation. *Healthcare. Counselling and Psychotherapy Journal*, 9(4), 21-24.
- Kavousipour, S., Noorafshan, A., Pourahmad, S., & Deghani-Nazhvani, A. L. I. (2015). Achievement motivation level in students of Shiraz University of Medical Sciences and its influential factors. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 3(1), 26-32.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24.
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173.
- Meshkat, M, Hosseini, S. M. (2015). The relationship between academic self-concept and academic achievement in English and general subjects of the students of high school. *International Journal of Language and Applied Linguistic*, 1, 1-6.
- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N. L. (2017). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1-15.
- Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., Gross, M. E., Mrazek, A. J., Phillips, D. T., & Schooler, J. W. (2015). Mindfulness in education: Enhancing academic achievement and student well-being by reducing mind-wandering. In J. C. Karremans & E. K. Papias (Eds.) (2017). *Mindfulness in social psychology*. Milton Park, Didcot, United Kingdom: Taylor and Francis Ltd.
- Osmachenko, A. J. (2013). *Mindfulness: a mediator of interpersonal style in predicting academic adjustment*. Doctoral dissertation, Queensland, Australia: University of Southern Queensland, School of Psychology.