

Psychometric Properties of the Academic Mindfulness Investigating the Questionnaire

Abolghasem Yaghoobi^{1✉}  | Hossein Naderipour² 

1. Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.. E-mail: yaghoobi@basu.ac.ir
2. Ph.D. in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: Hossein.naderipour@yahoo.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 18 January 2025 Received in revised form: 2 June 2025 Accepted: 14 September 2025 Published online: 22 September 2025 Keywords: Negative Problem Orientation, Mindfulness, Academic Mindfulness, Academic Adjustment.	The aim of this study was to examine the psychometric properties of the Academic Mindfulness Questionnaire (AMQ-5). The research was a descriptive-correlational study and a validation of the test. The statistical population consisted of all students in Bu-Ali Sina University in the academic year of 2024-2025. To determine the sample size, 413 students were selected using the multistage cluster random sampling method. The instruments for data gathering included Academic Mindfulness Questionnaire (Naderipour et al., 2024), Academic Adjustment Scale (Anderson et al., 2016) and Negative Problem Orientation Questionnaire (Robichaud & Dugas, 2005). Data were analyzed using exploratory and confirmatory factor analysis. Examination of the data by exploratory factor analysis showed that all 20 items had acceptable factor loads and revealed five factors (self-compassion, accepting without judgment, presence in the moment, performing tasks with awareness, and listening with full attention). The results of confirmatory factor analysis indicated that the questionnaire had an acceptable fit. The findings showed that academic mindfulness was significantly correlated with academic adjustment and negative problem orientation. Moreover, the results indicated that the Cronbach's alpha of the questionnaire was favorable. According to the findings of the present study, it can be concluded that the academic mindfulness questionnaire has good validity and reliability. Therefore, we can expect that it will be able to provide researchers with useful scientific information on academic settings, person, and learning and prepare the ground for correct planning in order to decrease the problems in academic settings and learning.

Cite this article: Yaghoobi, A., Naderipour, H. (2025). Psychometric Properties of the Academic Mindfulness Questionnaire. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (59), 244-266. DOI: 10.22111/JEPS.2025.50847.5907



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50847.5907



بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی

ابوالقاسم یعقوبی^۱ | حسین نادری پور^۲

۱. نویسنده مسئول، استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران. رایانامه: yaghoobi@basu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران. رایانامه:

Hossein.naderipour@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و اعتباریابی آزمون بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای تعیین حجم نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، تعداد ۴۱۳ نفر از دانشجویان انتخاب شدند و پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی (نادری‌پور و همکاران، ۲۰۲۴)، مقیاس سازگاری تحصیلی (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۶)، و پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل (رابی‌چاوود، داکاس، ۲۰۰۵) را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بررسی داده‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که هر ۲۰ گویه بار عاملی قابل قبولی دارند و یافته‌ها بیانگر پنج عامل (شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، حضور در لحظه، انجام وظایف همراه با آگاهی و گوش دادن با توجه کامل) بودند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که پرسشنامه برازش قابل قبولی دارد. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن بود که بین ذهن‌آگاهی تحصیلی با سازگاری تحصیلی و جهت‌گیری منفی به مشکل رابطه‌ای معنادار وجود دارد. همچنین، نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه از وضعیت قابل قبولی برخوردار است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که پرسشنامه‌ی ذهن‌آگاهی تحصیلی روایی و پایایی مناسبی دارد. بنابراین، این ابزار می‌تواند اطلاعات علمی مفیدی درباره‌ی محیط‌های تحصیلی، فرد و یادگیری در اختیار پژوهشگران قرار دهد و زمینه را برای برنامه‌ریزی صحیح به منظور کاهش مشکلات در محیط‌های تحصیلی و یادگیری فراهم کند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۹

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۳/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۳۱

واژگان کلیدی:

جهت‌گیری منفی به مشکل،

ذهن‌آگاهی،

ذهن‌آگاهی تحصیلی،

سازگاری تحصیلی.

استناد: یعقوبی، ابوالقاسم؛ نادری پور، حسین (۱۴۰۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲، (۵۹)، ۲۴۴-۲۶۶.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50847.5907



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

ذهن‌آگاهی^۱ از موضوعات مهم در علوم رفتاری می‌باشد که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است؛ ذهن‌آگاهی به معنای توجه به لحظه حال است، بدون آنکه چیزی را مورد قضاوت قرار دهیم. وقتی فرد ذهن‌آگاه است، به همه تجربیات و احساسات خود توجه می‌کند، بدون آنکه برخی از آن‌ها را تایید یا برخی دیگر را رد کند. می‌توان ذهن‌آگاهی را مانند تابش یکسان نور خورشید دانست که بدون تبعیض به همه جا و همه چیز می‌تابد (سافر^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). براون و رایان^۳ (۲۰۰۳) نیز ذهن‌آگاهی را به عنوان آگاهی و توجه پذیرا به تجربیات تعریف می‌کنند. به‌طور کلی، ذهن‌آگاهی مفهومی در حال رشد است که طی سال‌های اخیر در زمینه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است؛ برای مثال ورزش (دینات^۴ و همکاران، ۲۰۱۴)، مدرسه (هوی^۵ و همکاران، ۲۰۰۶)، خوردن (فرامسون^۶ و همکاران، ۲۰۰۹)، و فرزندپروری (دانکن^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). هرچند در زمینه‌ها مختلف پژوهش‌های متعددی درباره ذهن‌آگاهی انجام شده است (پیری و همکاران، ۱۴۰۴؛ نادری‌پور و همکاران، ۱۴۰۲؛ سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ریس^۸ و همکاران، ۲۰۲۴؛ وو^۹ و همکاران، ۲۰۲۴؛ تاواریس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳؛ مائو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳)، اما در زمینه تحصیل هنوز به میزان سایر حوزه‌ها از آن استفاده نشده است (فلور^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین در این پژوهش، به جنبه‌ای از ذهن‌آگاهی پرداخته‌ایم که به عنوان یک

1. mindfulness

2. Safer

3. Brown, & Ryan

4. Thienot

5. Hoy

6. Framson

7. Duncan

8. Reis

9. Wu

10. Tavares

11. Mao

12. Felver

تفاوت فردی در نظر گرفته می‌شود و می‌تواند شناخت بهتری از پیشینه و فرایندهای مؤثر بر رفتارهای تحصیلی ارائه دهد.

بر اساس مبانی نظری و تعاریف مختلف ذهن‌آگاهی (کابات‌زین^۱، ۲۰۰۳؛ براون، رایان، ۲۰۰۳؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ بائر^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ بائر و همکاران، ۲۰۰۶) و با در نظر گرفتن کاربرد آن در حوزه تحصیل، ذهن‌آگاهی تحصیلی^۳ به این معنا است که با نگرشی پذیرش‌گرا و بدون قضاوت، به تجربیات و اتفاقاتی که در لحظه‌ی حال در زمینه‌ی تحصیل رخ می‌دهند توجه کنیم و بدون آنکه ذهن‌مان درگیر گذشته یا آینده شود، با آنها تعامل داشته باشیم. به‌طور کلی، ذهن‌آگاهی تحصیلی در پنج مؤلفه طبقه‌بندی می‌شود (نادری‌پور و همکاران، ۲۰۲۴).

حضور در لحظه^۴: تعامل با زمان حال یکی از جنبه‌های اصلی ذهن‌آگاهی است که در اغلب تعاریف این مفهوم مطرح می‌شود (کابات‌زین، ۲۰۰۳؛ براون، رایان، ۲۰۰۳). ارتباط با لحظه‌ی حال باعث می‌شود که فرد تجربه‌های لحظه به لحظه خود را به شکل واضح و متعادلی درک کند، به‌گونه‌ای که نه جنبه‌های ناخوشایند زندگی خود را نادیده می‌گیرد و نه دائماً درگیر افکار منفی در مورد آنها می‌شود (براون، رایان، ۲۰۰۳). در حقیقت، ذهن‌آگاهی توانایی ذهن برای آگاهی از آنچه در لحظه حال می‌گذرد است و این آگاهی، نخستین گام در ایجاد تغییرات لازم در زندگی می‌باشد. این فرایند زمانی امکان‌پذیر می‌شود که فرد به‌طور فعال با زمان حال درگیر شده و این ارتباط را ادامه دهد (سافر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین، تعامل با لحظه‌ی حال در تضاد با عدم حضور ذهن در اکنون است و بر اجتناب از این عدم حضور تأکید می‌شود (هایلند^۵، ۲۰۱۱؛ لانگر^۶، ۱۹۹۳). به بیان دیگر،

1. Kabat-Zinn

2. Baer

3. academic mindfulness

4. presence in the moment

5. Hyland

6. Langer

هدف این است که با تمرین از حواس پرتی فاصله بگیریم و تمام توجه مان معطوف به لحظه‌ی حال باشد (هایلند، ۲۰۱۱).

گوش دادن با توجه کامل^۱: بیشاپ^۲ (۲۰۰۲) اشاره می‌کند که مفاهیم مرتبط با ذهن‌آگاهی شامل ابعاد گوناگونی از توجه هستند (بوگلز^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). در ذهن‌آگاهی، گوش دادن با توجه کامل اهمیت زیادی دارد؛ یعنی گوش دادن با توجه کامل، زمینه‌ی برقراری ارتباطی مؤثر و کارآمد میان افراد را فراهم می‌کند (دانکن و همکاران، ۲۰۰۹). به‌طور کلی، زمانی که ما به شیوه‌ای ذهن‌آگاه گوش می‌دهیم، تمام توجه و آگاهی خود را معطوف به گوینده می‌کنیم. همچنین وقتی گوش دادن ما با ذهن‌آگاهی همراه باشد، به این موضوع دقت می‌کنیم که گوینده با کلمات، حالت چهره یا زبان بدنش چه پیامی منتقل می‌کند (بوگلز، رستیفو^۴، ۲۰۱۴). در حقیقت، توجه ذهن‌آگاه به فرد کمک می‌کند تا بدون آنکه ذهنش درگیر قضاوت‌های شخصی یا نگرانی‌های مربوط به گذشته و آینده شود، به‌طور عمیق از لحظه حال یاد بگیرد (نِف^۵، ۲۰۰۳؛ بارنارد، کاری^۶، ۲۰۱۱).

انجام وظایف همراه با آگاهی^۷: انجام وظایف همراه با آگاهی یکی از مؤلفه‌های شاخص ذهن‌آگاهی است. عمل کردن به شیوه‌ای آگاهانه به معنای توجه دقیق به فعالیت‌هایی است که در لحظه انجام می‌دهیم و این نوع عمل با رفتارهایی که به‌طور خودکار انجام می‌شوند و توجه فرد در جای دیگری متمرکز است، تفاوت دارد. به‌طور کلی، عمل آگاهانه به معنای درگیر شدن کامل و با تمرکز در فعالیت‌هایی است که در حال انجام آن‌ها هستیم. این مؤلفه در بسیاری از تعاریف ذهن‌آگاهی به‌عنوان ویژگی کلیدی مطرح است (بائر و همکاران، ۲۰۰۴؛ بائر و همکاران، ۲۰۰۸).

^۱. listening with full attention

^۲. Bishop

^۳. Bogels

^۴. Restifo

^۵. Neff

^۶. Barnard, & Curry

^۷. performing tasks with awareness

شفقت به خود^۱: یکی از مؤلفه‌های اساسی ذهن‌آگاهی، شفقت به خود است که پژوهشگران بر اهمیت آن تأکید کرده‌اند. تحقیقات در زمینه شفقت به خود بخشی از یک حرکت وسیع‌تر است که توسط روان‌شناسان آغاز شده تا اعتبار مفاهیم بودایی را در رابطه با علل رنج و روش‌های کاهش آن مورد بررسی قرار دهند (نف، ونک^۲، ۲۰۰۹). به‌طور کلی، شفقت به خود را می‌توان به عنوان پذیرش و گشودگی در برابر رنج شخصی خود تعریف کرد که با تمایل به کاهش رنج و بهبود وضعیت خود همراه است (نف، ۲۰۰۳). علاوه بر این، شفقت به خود شامل پذیرش رویکردی ذهن‌آگاهانه نسبت به افکار و احساسات منفی است که واقعیت‌های مربوط به ناکامی‌ها و شکست‌های فردی را شناسایی می‌کند (نف، ونک، ۲۰۰۹). اگرچه ممکن است برخی افراد نگرش شفقت‌آمیز به خود را به عنوان بهانه‌ای برای راحت‌طلبی، منفعل بودن یا اجتناب از مسئولیت اتخاذ کنند، اما زمانی که شفقت به خود به‌طور درست و واقعی تجربه شود، بعید است که چنین اتفاقی رخ دهد (نف، ۲۰۰۳). در این زمینه، شفقت زمانی رشد می‌کند که فرد درک درستی از ماهیت رنج، شایستگی‌ها و ارزش شفقت داشته باشد (گیلبرت^۳، ۲۰۱۴).

پذیرش بدون قضاوت^۴: یکی دیگر از جنبه‌های مهم ذهن‌آگاهی، پذیرش بدون قضاوت است. این مؤلفه به موضوع پذیرش و عدم قضاوت تجربیات لحظه حال اشاره دارد (بائر و همکاران، ۲۰۰۴). در حقیقت، قضاوت نکردن به این معناست که از محکوم کردن، انتقاد یا طرد خودداری کنیم. در بودیسم نیز، قضاوت نکردن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، جایی که ما می‌آموزیم لحظه را همان‌طور که هست تجربه کنیم (گیلبرت، ۲۰۰۹). عدم قضاوت به فرد این امکان را می‌دهد که تجربه‌های ناخوشایند و ناخواسته را با دقت مشاهده کرده و اجازه دهد که این تجربیات حضور داشته باشند. به این ترتیب، قضاوت نکردن می‌تواند با مشاهده و توصیف ترکیب شود. علاوه بر

^۱ self-compassion

^۲ Vonk

^۳ Gilbert

^۴ accepting without judgment

این، پذیرش بدون قضاوت به این معنی است که از قضاوت‌های مانند خوب/بد، درست/اشتباه یا باارزش/بی‌ارزش خودداری کنیم (بائر و همکاران، ۲۰۰۴).

به‌طور کلی محتوای ذهن‌آگاهی بسیار گسترده است و این گستردگی شامل گزارش‌های علمی تا رسانه‌های عمومی می‌شود (زو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). با توجه به افزایش علاقه به ذهن‌آگاهی و مداخلات مبتنی بر آن (بائر، ۲۰۰۳؛ براون و همکاران، ۲۰۰۷؛ براون و همکاران، ۲۰۱۱)، اهمیت سنجش و اندازه‌گیری این مفهوم مورد توجه قرار گرفته است (براون و همکاران، ۲۰۱۱). از این رو، ابزارهایی برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی در گروه‌های مختلف طراحی و اعتبارسنجی شده‌اند (براون، رایان، ۲۰۰۳؛ والچ^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ بائر و همکاران، ۲۰۰۴، ۲۰۰۶).

اما با وجود گسترش روزافزون ذهن‌آگاهی، هنوز تحقیقات اندکی به بررسی مبانی نظری و ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی تحصیلی پرداخته‌اند. با توجه به این موضوع و تفاوت‌های موجود در درک و کاربرد اصول ذهن‌آگاهی در زمینه تحصیلی، ضرورت دارد این حوزه به‌صورت دقیق‌تر و عمیق‌تری مورد بررسی قرار گیرد. از این رو، به‌منظور تعیین میزان ذهن‌آگاهی تحصیلی و طراحی برنامه‌های مؤثر برای آن، لازم است این مفهوم با استفاده از ابزارهایی استاندارد و معتبر سنجش و اندازه‌گیری شود. تحقق این هدف از طریق به‌کارگیری آزمونی معتبر و استاندارد در حوزه ذهن‌آگاهی تحصیلی امکان‌پذیر است. براین اساس، پژوهش حاضر با هدف توسعه‌ی یافته‌های پیشین و دستیابی به دیدگاهی جامع، به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی می‌پردازد. از این رو، پرسش اصلی این پژوهش آن است که: آیا پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

^۱. Zou

^۲. Walach

روش پژوهش در این تحقیق توصیفی-همبستگی و اعتبارسنجی آزمون بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا از میان دانشکده‌های مختلف دانشگاه بوعلی سینا همدان، به‌طور تصادفی دانشکده‌های مورد نیاز انتخاب گردید. سپس در مرحله بعد، به‌طور تصادفی کلاس‌های مختلف از هر دانشکده انتخاب شده و نمونه‌های مورد نیاز از آن‌ها محقق گردید. بر اساس پژوهش‌های گرین^۱ (۱۹۹۱)، کلین^۲ (۲۰۱۶)، تاباچنیک و فیدل^۳ (۲۰۱۳) و همچنین مطالعات پیشین، حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای این‌گونه پژوهش‌ها ۲۰۰ نفر برآورد شده است؛ با این حال، این میزان با توجه به تعداد گویه‌ها افزایش می‌یابد. بر این اساس، تعداد ۴۳۰ نفر برای نمونه‌گیری انتخاب شدند. در نهایت، پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۴۱۳ نفر به‌عنوان نمونه نهایی برای تحلیل داده‌ها در نظر گرفته شد. همچنین قبل از اجرای پژوهش، به شرکت‌کنندگان توضیحاتی درباره اهداف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها ارائه گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی^۴: پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی بر اساس مطالعات (نادری‌پور و همکاران، ۲۰۲۴) ساخته و اعتبارسنجی شده است و شامل ۲۰ گویه و ۵ مؤلفه می‌باشد: شفقت به خود (گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۱۳)، پذیرش بدون قضاوت (گویه‌های ۶، ۱۲، ۱۷، ۲۰)، حضور در لحظه (گویه‌های ۲، ۸، ۱۱، ۱۶)، انجام وظایف همراه با آگاهی (گویه‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۸) و گوش دادن با توجه کامل (گویه‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۱۹). گویه‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا

1. Green

2. Kline

3. Tabachnick, & Fidell

4. academic mindfulness questionnaire

کاملاً مخالفم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل بین ۲۰ تا ۱۰۰ می‌باشد. در این پرسشنامه، هیچ‌یک از گویه‌ها به طور معکوس نمره‌گذاری نمی‌شوند. در همین زمینه، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه نشان داد که این ابزار دارای ۵ عامل است که ۵۹/۸۵ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز بیانگر آن بود که پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی برازش قابل قبولی دارد (CFI=۰/۹۸، NFI=۰/۹۶، AGFI=۰/۹۱، RMSEA=۰/۰۴۷). افزون بر این، ضریب آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه و مؤلفه‌های آن (شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، حضور در لحظه، انجام وظایف همراه با آگاهی و گوش دادن با توجه کامل) به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۶ گزارش شده است (نادری‌پور و همکاران، ۲۰۲۴). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۰ بود و برای مؤلفه‌های شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، گوش دادن با توجه کامل، حضور در لحظه و انجام وظایف همراه با آگاهی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس سازگاری تحصیلی^۱: مقیاس سازگاری تحصیلی (اندرسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۶) شامل ۹ گویه و ۳ مؤلفه است که عبارت‌اند از: سبک زندگی تحصیلی، موفقیت تحصیلی و انگیزه تحصیلی. این مقیاس با استفاده از لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود و نمره‌ها در این مقیاس بین ۹ تا ۴۵ است. در همین زمینه، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سازگاری تحصیلی نشان داد که این ابزار شامل ۳ عامل بوده و ۷۲/۸۶ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. افزون بر این، ضریب آلفای کرونباخ کلی مقیاس و مؤلفه‌های آن (سبک زندگی تحصیلی، موفقیت تحصیلی و انگیزه تحصیلی) به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۷۹ بوده است. علاوه بر این، مقدار بازآزمایی این مقیاس برابر با ۰/۸۴ گزارش شد (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۶). در پژوهش

^۱. academic adjustment scale

^۲. Anderson

حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کلی مقیاس ۰/۷۵ بود و برای مؤلفه‌های مختلف به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۱ برای انگیزه تحصیلی به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل^۱: پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل شامل ۱۲ گویه است که در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هیچ‌وقت (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین، نمره کل در این پرسشنامه بین ۱۲ تا ۶۰ می‌باشد. در همین زمینه، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی جهت‌گیری منفی به مشکل نشان داد که این ابزار دارای ساختار تک‌عاملی بوده و ۵۴/۸ درصد از واریانس را تبیین می‌کند. همچنین نتایج بیانگر آن بود که جهت‌گیری منفی به مشکل با اضطراب، افسردگی و بدبینی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد، در حالی که با خوش‌بینی و جهت‌گیری مثبت به مشکل رابطه‌ای منفی و معنادار نشان می‌دهد. افزون بر این، مطالعات بیانگر آن بود که این پرسشنامه همسانی درونی خوبی دارد (ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲). همچنین مقدار بازآزمایی آن نیز ۰/۸۰ گزارش شده است (رابی‌چاوود، داگاس^۲، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ است.

برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون، تحلیل اکتشافی و تأییدی استفاده شد که در نرم‌افزارهای SPSS و LISREL انجام گرفت. همچنین در تحلیل اکتشافی ابتدا شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت برای داده‌ها محاسبه شد و پس از بررسی مناسب بودن نتایج، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و روش چرخش واریماکس بهره گرفته شد.

یافته‌ها

^۱ negative problem orientation questionnaire

^۲ Robichaud, & Dugas

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرها

با توجه به جدول ۱، می‌توان گفت که بین ذهن‌آگاهی تحصیلی با شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، گوش دادن با توجه کامل، حضور در لحظه، انجام وظایف همراه با آگاهی، سازگاری تحصیلی، و جهت‌گیری منفی به مشکل رابطه‌ای معنادار وجود دارد. علاوه بر این، بین سازگاری تحصیلی با جهت‌گیری منفی به مشکل نیز رابطه معناداری مشاهده می‌شود.

برای تعیین مؤلفه‌های پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی، از تحلیل اکتشافی استفاده شد. از این‌رو، تحلیل اکتشافی با استفاده از ۲۰ گویه و بر روی نمونه تعیین‌شده اولیه انجام شد. نتایج نشان داد که مقدار KMO برابر با ۰/۹۰۸ است و آزمون کروییت بارتلت ۳۲۵۱/۳۳۹ و درجه آزادی ۱۹۰ می‌باشد، که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۲. شاخص‌های واریانس و مقادیر ویژه

عناصر	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	واریانس تراکمی
۱	۷/۱۷	۳۵/۸۶	۳۵/۸۶	۳/۰	۱۵/۲۰	۱۵/۲۰
۲	۱/۷۳	۸/۶۶	۴۴/۵۲	۲/۵	۱۲/۶۰	۲۷/۸۰
۳	۱/۲۵	۶/۲۴	۵۰/۷۷	۲/۵	۱۲/۵۷	۴۰/۳۸
۴	۱/۱۴	۵/۷۲	۵۶/۵۰	۲/۱	۱۰/۷۹	۵۱/۱۷
۵	۱/۰۴	۵/۲۱	۶۱/۷۱	۲/۱	۱۰/۵۳	۶۱/۷۱

همانطور که یافته‌ها در جدول ۲ نشان می‌دهد، ۵ عامل دارای ارزش ویژه بیشتر از یک هستند و این ۵ عامل ۶۱/۷۱ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند.

جدول ۳. بارهای عاملی

گویه	عبارات	عامل‌ها
		۱ ۲ ۳ ۴ ۵
۱	اگر در یک موقعیت تنش‌زای تحصیلی قرار بگیرم، به جای مراقبت از خویش، نسبت به خود بی‌رحم و نامهربان می‌شوم.	۰/۸۰
۳	نسبت به نقایص و عیب‌هایی که در زمینه تحصیلی‌ام دارم، بی‌رحم و نامهربان هستم.	۰/۷۸
۱۳	هنگامی که به اهدافم در زمینه تحصیلی نمی‌رسم، با خود نامهربان می‌شوم و بیرحمانه به خود حمله می‌کنم.	۰/۷۵
۷	اگر امور تحصیلی‌ام به خوبی پیش‌نرود، نسبت به خویش نامهربان می‌شوم و از میزان دوست داشتن خودم کاسته می‌شود.	۰/۷۴
۱۷	بیشتر اوقات دربارهٔ بالارزش و بی‌ارزش بودن تجربیاتم در زمینه تحصیلی، خود را در معرض قضاوت قرار می‌دهم.	۰/۷۳
۱۲	خودم را به خاطر رفتارهایم در محیط تحصیلی زیر سوال می‌برم و مورد قضاوت قرار می‌دهم.	۰/۷۱
۶	بیشتر اوقات خودم را با همکلاسی‌هایم مقایسه می‌کنم.	۰/۶۸
۲۰	به طور پیوسته خودم را به خاطر افکاری که دربارهٔ محیط تحصیلی دارم، قضاوت می‌کنم.	۰/۵۹
۱۹	اگر هنگام تدریس معلم (استاد) حواسم پرت شود، بازگرداندن توجه و تمرکز برایم دشوار می‌شود.	۰/۷۰
۱۵	بیشتر اوقات آن‌چه را که معلم (استاد) تدریس کرده، فراموش می‌کنم.	۰/۶۹
۵	هنگام تدریس معلم (استاد) به صدا و حالت چهره او توجه نمی‌کنم.	۰/۶۹
۱۰	هنگام تدریس معلم (استاد) به طور پیوسته غرق در افکار هستم و نشخوار فکری می‌کنم.	۰/۶۲
۱۱	دوست دارم زمان حال هرچه سریع‌تر تمام شود و تحصیلاتم به پایان برسد.	۰/۶۹
۸	زمان حال را در محیط تحصیلی‌ام با رویاپردازی سپری می‌کنم.	۰/۶۷
۲	زمان حال را به دلیل درگیر بودن در گذشته تحصیلی‌ام و فکر کردن مکرر دربارهٔ آن، از دست می‌دهم.	۰/۶۵
۱۶	زمان حال را با نگرانی و دلشوره نسبت به آینده تحصیلی‌ام سپری می‌کنم.	۰/۶۳

- ۹ وظایف تحصیلی‌ام را به صورت خودکار و بدون آگاهی از اینکه چه فعالیتی را انجام می‌دهم، به اتمام می‌رسانم. ۰/۸۲
- ۱۸ بدون آن که به وظایف تحصیلی‌ام توجه کنم، آن‌ها را با عجله و سراسیمگی انجام می‌دهم. ۰/۶۸
- ۴ آنقدر درباره به پایان رساندن وظایف تحصیلی خود فکر می‌کنم، که راه رسیدن به آن‌ها را فراموش می‌کنم. ۰/۵۷
- ۱۴ زمانی که مشغول انجام وظایف تحصیلی‌ام هستم، به راحتی ذهنم سرگردان می‌شود و تمرکز را از دست می‌دهم. ۰/۴۷

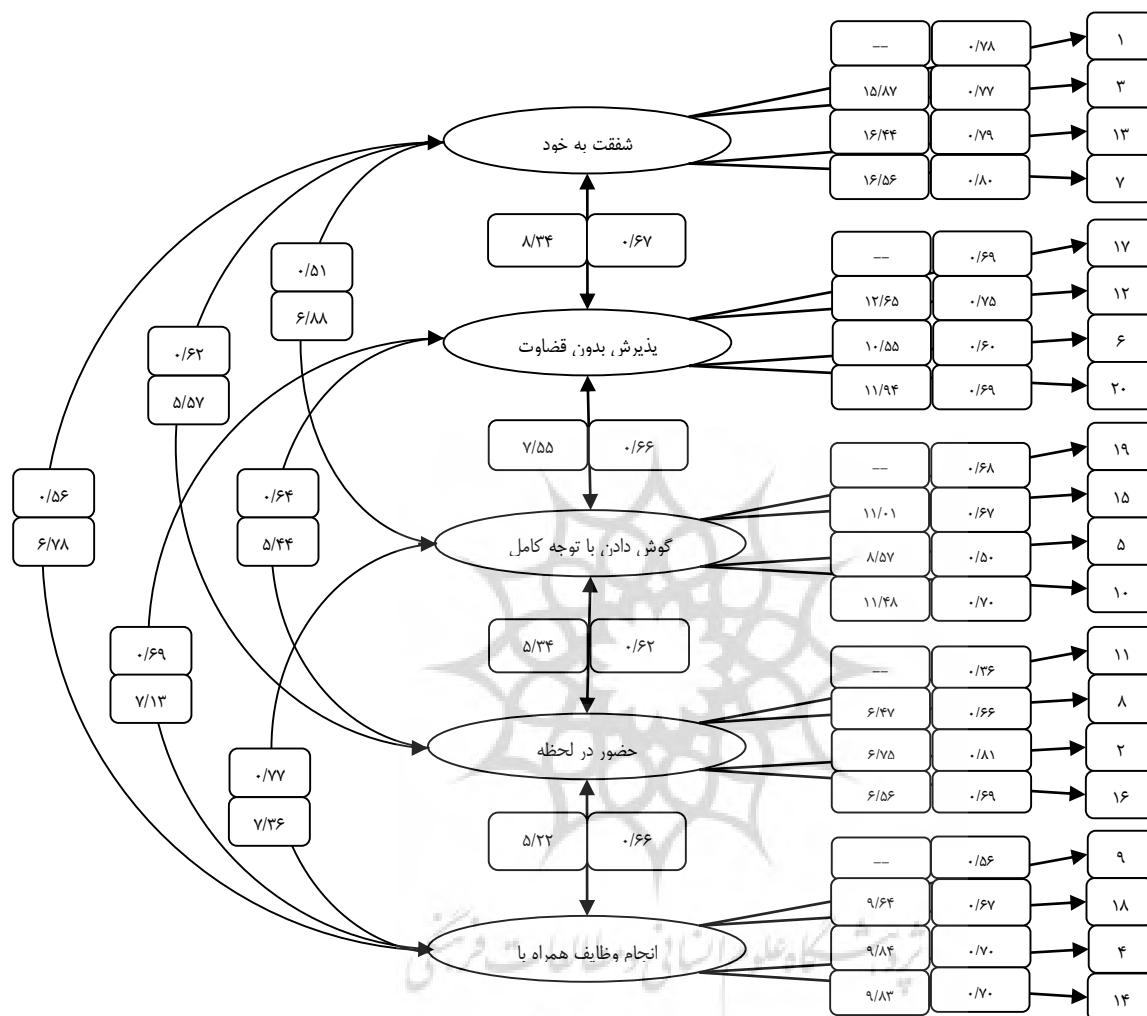
نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴۶ بوده است. در همین راستا، چهار گویه مربوط به عامل اول (۱، ۳، ۷ و ۱۳)، چهار گویه مربوط به عامل دوم (۱۷، ۱۲، ۶ و ۲۰)، چهار گویه مربوط به عامل سوم (۱۹، ۱۵، ۵ و ۱۰)، چهار گویه مربوط به عامل چهارم (۱۱، ۸، ۲ و ۱۶)، و چهار گویه مربوط به عامل پنجم (۹، ۱۸، ۴ و ۱۴) هستند. با توجه به یافته‌های جدول ۳ و نیز تطابق گویه‌ها با مبانی نظری و نتایج پژوهش نادری‌پور و همکاران (۲۰۲۴) در زمینه پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی، می‌توان عامل نخست را شفقت به خود، عامل دوم را پذیرش بدون قضاوت، عامل سوم را گوش دادن با توجه کامل، عامل چهارم را حضور در لحظه و عامل پنجم را انجام وظایف همراه با آگاهی نام‌گذاری کرد.

پس از انجام تحلیل اکتشافی، داده‌ها با استفاده از نمونه نهایی و از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش

شاخص‌های برازش	X ²	df	X ² /df	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	SRMR	سطح معناداری
میزان	۳۵۸/۸۴	۱۶۰	۲/۲۴	۰/۹۲	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۰۵۵	۰/۰۴۲	۰/۰۰۱

طبق نتایج جدول ۴، شاخص‌های GFI، CFI، NFI و IFI بیشتر از ۰/۹۰ هستند که بیانگر برازش مناسب است. علاوه بر این، RMSEA برابر با ۰/۰۵۵ است. همچنین نسبت خی‌دو به درجه آزادی کمتر از ۳ و SRMR کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد.



شکل ۱. ضرایب استاندارد و T-value

اعداد به نمایش درآمده در شکل ۱، ضرایب استاندارد و T-value هستند. نتایج T-value حاکی از آن است که ضرایب معنادار می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

ذهن آگاهی تحصیلی به معنای توجه آگاهانه، بدون قضاوت و هدفمند به تجربه های تحصیلی است که می تواند نقش مؤثری در بهبود عملکرد تحصیلی، سازگاری با محیط تحصیلی و پیشرفت فرایندهای یادگیری داشته باشد. از این رو، سنجش و اندازه گیری ذهن آگاهی تحصیلی با استفاده از ابزارهای معتبر از اهمیت بسیاری برخوردار است. با توجه به این موضوع و همچنین گسترش مطالعات ذهن آگاهی در زمینه تحصیلی (همینگ، هیلوود^۱، ۲۰۲۴؛ شوسلر^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ روزر^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ بئولان^۴ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوک^۵ و همکاران، ۲۰۲۳)، پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه ذهن آگاهی تحصیلی نادری پور و همکاران (۲۰۲۴) انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پرسشنامه ذهن آگاهی تحصیلی از ویژگی های روان سنجی خوبی برخوردار است. به طور مشخص، یافته ها نشان دادند که تمامی گویه ها دارای بار عاملی قابل قبولی هستند. همچنین، نتایج بیانگر آن بود که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه از وضعیت قابل قبولی برخوردار بوده است. علاوه بر این، در تحلیل اکتشافی، پنج عامل به دست آمد: شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، گوش دادن با توجه کامل، حضور در لحظه و انجام وظایف همراه با آگاهی. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که پرسشنامه ذهن آگاهی تحصیلی برازش قابل قبولی دارد. به همین ترتیب، نتایج نشان داد که بین ذهن آگاهی تحصیلی با مؤلفه های آن رابطه معنادار وجود دارد. علاوه بر این، بین ذهن آگاهی تحصیلی با سازگاری تحصیلی و جهت گیری منفی به مشکل رابطه معناداری مشاهده شد.

¹ Hemming, & Hailwood

² Schussler

³ Roeser

⁴ Baelen

⁵ Cook

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های نادری‌پور و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستا است. این پژوهشگران در مطالعه خود به ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی پرداختند و هدفشان ارائه ابزاری معتبر در ارتباط با ذهن‌آگاهی تحصیلی بود. در این پژوهش، پرسشنامه مورد نظر شامل پنج مؤلفه‌ی شفقت به خود، پذیرش بدون قضاوت، گوش دادن با توجه کامل، حضور در لحظه و انجام وظایف همراه با آگاهی بود که می‌توان آن را به‌عنوان ابزاری معتبر برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی تحصیلی در نظر گرفت. نادری‌پور و همکاران (۲۰۲۴) با بررسی روایی و پایایی، اعتبار پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی را مورد تأیید قرار دادند و نشان دادند که این ابزار از قابلیت لازم برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی تحصیلی برخوردار است و می‌توان از آن به‌عنوان یک ابزار معتبر بهره گرفت.

درهمین راستا، بائر و همکاران (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود به بررسی ابزارها و مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی پرداختند. نتایج این مطالعات نشان داد که ذهن‌آگاهی شامل مؤلفه‌هایی همچون مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، پذیرش و عدم قضاوت است. از سوی دیگر، کابات-زین (۲۰۰۳) حضور در لحظه و پذیرش را از جنبه‌های اصلی ذهن‌آگاهی معرفی می‌کند. همچنین والاچ و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی ابزار ذهن‌آگاهی پرداختند. در این مطالعه، گویه‌های ابزار به موضوعاتی همچون تعامل با زمان حال، عدم قضاوت، و پذیرش اشاره داشت. در همین زمینه، براون و رایان (۲۰۰۳) در پژوهشی با هدف بررسی نقش ذهن‌آگاهی در بهزیستی روان‌شناختی، ابزاری برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی معرفی کردند. گویه‌های مطرح‌شده در این ابزار به مسائلی همچون حضور در لحظه و توجه اشاره داشت.

با توجه به مباحث مطرح‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که پرسشنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی، ابزاری با ساختار مناسب است. از این‌رو، پژوهشگران می‌توانند از این پرسشنامه به‌عنوان ابزاری معتبر، برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی در زمینه تحصیل استفاده کنند. یکی از ویژگی‌های مثبت این ابزار،

نوآوری آن است که بر پایه مبانی نظری معتبر در این زمینه ساخته شده است. بر این اساس، می‌توان پیش‌بینی کرد که این پرسشنامه قادر است اطلاعات علمی و ارزشمندی در زمینه محیط‌های تحصیلی، فرایند یادگیری و ویژگی‌های فردی فراهم آورد. علاوه بر این، استفاده از این ابزار می‌تواند بستر مناسبی برای برنامه‌ریزی مؤثر در حوزه آموزش ایجاد کرده و به کاهش چالش‌ها و مشکلات مرتبط با تحصیل و یادگیری کمک کند. بنابراین، به‌کارگیری این پرسشنامه در پژوهش‌های آینده می‌تواند مسیر شناخت دقیق‌تر فرایندهای ذهن‌آگاهی تحصیلی را هموار ساخته و زمینه را برای بررسی عوامل بازدارنده ذهن‌آگاهی در محیط‌های تحصیلی فراهم آورد.

این پژوهش بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارش دهی صورت گرفت که می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گیرد (مانند، تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی یا برداشت‌های شخصی از گویه‌ها). برای کاهش این مشکل، پیش از اجرا توضیحات دقیقی ارائه شد که شامل تعریف اصطلاحات، بیان هدف پژوهش و نحوه پاسخ‌دهی به پرسشنامه بود. همچنین، با توجه به اینکه نمونه‌گیری تنها از یک دانشگاه انجام شد و این موضوع تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند، برای افزایش تنوع نمونه، دانشجویان از رشته‌های مختلف انتخاب شدند.

با تأیید اعتبار پرسشنامه‌ی ذهن‌آگاهی تحصیلی، می‌توان از این ابزار برای شناسایی دانشجویانی که در معرض کاهش عملکرد تحصیلی و افت ذهن‌آگاهی تحصیلی قرار دارند استفاده کرد و بر اساس آن برنامه‌های هدفمند طراحی نمود. بنابراین، پژوهش‌های آینده می‌توانند تأثیر برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی ویژه فرایند تحصیل را بر افزایش ذهن‌آگاهی تحصیلی و ارتقای عملکرد تحصیلی بررسی کنند. به‌منظور تعمیم‌پذیری یافته‌ها، لازم است مطالعات مشابه با در نظر گرفتن متغیرهای فرهنگی، قومی و اقتصادی در سایر مؤسسات آموزشی تکرار شوند؛ همچنین، اضافه کردن دانشجویان بین‌المللی به نمونه می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی و تحصیلی را آشکار سازد. از آنجا که ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار تأیید شده است، می‌توان آن را در مقاطع تحصیلی پایین‌تر (مانند

دانش‌آموزان) نیز به‌منظور اعتبارسنجی به‌کار برد تا اطمینان حاصل شود برای سنجش و اندازه‌گیری ذهن‌آگاهی تحصیلی در این گروه سنی نیز مناسب و قابل اعتماد است.

منابع

- پیری، رضا، گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا، حبیبی، رامین. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲(۵۷)، ۸۶-۵۹. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.45565.5424>
- سلیمانی، مجید، قدم‌پور، عزت‌اله، عباسی، محمد. (۱۴۰۲). الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۱۰۲-۸۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.43747.5216>
- نادری‌پور، حسین، یعقوبی، ابوالقاسم، کردنوقایی، رسول، یارمحمدی‌واصل، شهریار. (۱۴۰۲). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن‌آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۶۹)، ۱۰۴-۷۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>
- یعقوبی، ابوالقاسم، نادری‌پور، حسین، یارمحمدی‌واصل، مسیب، محقق، حسین. (۱۳۹۸). تبیین بهزیستی روانشناختی بر اساس ذهن‌آگاهی، نیاز به شناخت و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۲۳۷-۲۱۷. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.35337.2381>

References

- Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.07.006>
- Baelen, R. N., Gould, L. F., Felver, J. C., Schussler, D. L., & Greenberg, M. T. (2023). Implementation reporting recommendations for school-based mindfulness programs. *Mindfulness*, 14, 255-278. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01997-2>

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13 (1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15 (3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15 (4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64, 71-84. <https://doi.org/10.1097/00006842-200201000-00010>
- Bogels, S. M., Lehtonen, A., & Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*, 1, 107-120. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0014-5>
- Bogels, S., & Restifo, K. (2014). *Mindful parenting: A guide for mental health practitioners*. New York: Springer.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M., & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness

- scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023-1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Cook, A., Egan, H., Wood, J., & Mantzios, M. (2023). Examining the relationship of depression and anxiety to academic entitlement, and the potential mediating role of mindfulness. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1211-1220. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241382>
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255-270. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547. <https://doi.org/10.1002/pits.21695>
- Framson, C., Kristal, A. R., Schenk, J. M., Littman, A. J., Zeliadt, S., & Benitez, D. (2009). Development and validation of the mindful eating questionnaire. *Journal of the American Dietetic Association*, 109, 1439-1444. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.05.006>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6-41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research*, 26 (3), 499-510. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7
- Hemming, P. J., & Hailwood, E. (2024). Mindfulness in schools: issues of equality and diversity. *British Journal of Sociology of Education*, 45(5), 675-690. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2351887>
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 236-255. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273844>

- Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education*. Dordrecht: Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28 (1), 43-50. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_4
- Mao, L., Li, P., Wu, Y., Luo, L., & Hu, M. (2023). The effectiveness of mindfulness-based interventions for ruminative thinking: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, 321, 83-95. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.10.022>
- Naderipour, H., Yaghoobi, A., Kord Noghabi, R., & Yarmohammadi Vassel, S. (2023). Developing a causal model of academic engagement based on academic mindfulness with the mediating of fear of self-compassion, academic wising and core self-evaluations in the students. *Educational Psychology*, 19(69), 76-104. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857> [Persian]
- Naderipour, H., Yaghoobi, A., Kord Noghabi, R., & Yarmohammadi Vassel, S. (2024). Development and validation of the academic mindfulness questionnaire in Iranian students (AMQ-5): The formation of a concept. *International Journal of Behavioral Sciences*, 17(4), 235-242. <https://doi.org/10.30491/ijbs.2023.406260.1987>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 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/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>

- Piri, R., Golmohammad Nezhad Bahrami, G., & Habibi, R. (2025). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on academic expectations stress and self-handicapping in senior high school girls. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22(57), 59-86. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.45565.5424> [Persian]
- Reis, A., Westhoff, M., Quintarelli, H., & Hofmann, S. G. (2024). Mindfulness as a therapeutic option for obsessive-compulsive disorder. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 24, 735-741. <https://doi.org/10.1080/14737175.2024.2365945>
- Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2005). Negative problem orientation (Part I): Psychometric properties of a new measure. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 391-401. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.007>
- Roeser, R. W., Greenberg, M. T., Frazier, T., Galla, B. M., Semenov, A. D., & Warren, M. T. (2023). Beyond all splits: Envisioning the next generation of science on mindfulness and compassion in schools for students. *Mindfulness*, 14, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02017-z>
- Safer, D. L., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. New York: Guilford Press.
- Schussler, D. L., Fosco, S. L. D., & Kohler, K. (2024). The core curricular content of school-based mindfulness programs. *School Mental Health*, 16, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09623-9>
- Soleymani, M., Ghadampour, E., & Abasi, M. (2023). The pattern of structural relationships of academic achievement identity based on basic psychological needs with the mediation of mindfulness and academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 81-102. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.43747.5216> [Persian]
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tavares, I. M., Nobre, P. J., Heiman, J. R., & Rosen, N. O. (2023). Longitudinal associations between mindfulness and changes to body image in first-time parent couples. *Body Image*, 44, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.01.002>
- Thienot, E., Jackson, B., Dimmock, J., Grove, J. R., Bernier, M., & Fournier, J. F. (2014). Development and preliminary validation of the mindfulness

- inventory for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.003>
- Walach, H., Buchheld, N., Battenmuller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40, 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
- Wu, C. M., Chen, S. H., & Chen, T. J. (2024). Humble leadership, psychological capital, and service recovery performance: Exploring the moderating mechanism of mindfulness. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 36(3), 226-237. <https://doi.org/10.1080/10963758.2024.2389224>
- Yaghoobi, A., Naderipour, H., yarmohamadi vassel, M., & Mohagheghi, H. (2019). The explaining of psychological well-being based on mindfulness, need for cognition and psychological capital in the students. *Educational Psychology*, 15(52), 217-237. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.35337.2381> [Persian]
- Zou, T., Wu, C., & Fan, X. (2016). The clinical value, principle, and basic practical technique of mindfulness intervention. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 28(3), 121-130. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.216060>