



Original Article

## Investigating the Relationship between Mindfulness and Responsibility with Interpersonal Relationships and Social Acceptance of Students: The Mediating Role of Self-Regulated Learning

Seyede Zahra Safavi<sup>1</sup>, PhD Candidate; Qamar Kiani<sup>1\*</sup>, PhD; Homam Moayedfar<sup>1</sup>, PhD

<sup>1</sup>Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

### Article Information

#### Article History:

Received: January 27, 2024

Accepted: May 08, 2024

#### \*Corresponding Author:

Qamar Kiani, PhD;  
Department of Psychology, Faculty of  
Educational Sciences and Psychology,  
Zanjan Branch, Islamic Azad  
University, Zanjan, Iran  
Email: qamar.kianizn@gmail.com

### Abstract

**Introduction:** Understanding students' social acceptance and interpersonal relationships, along with their associated factors, provides critical insights for enhancing educational and social interventions in this field. The present study aimed to examine the mediating role of self-regulation learning in the relationship between mindfulness and responsibility with interpersonal relationships and social acceptance among students.

**Methods:** This descriptive-correlational study included professional doctoral students at Zanjan University of Medical Sciences during the 2019-2020 academic year. The statistical population comprised 2008 students, with a sample size of 384 determined using Cochran's formula. Data were collected using validated questionnaires: Baer's Mindfulness Questionnaire (2006), Nemati's Responsibility Scale (2008), Manjamizadeh Interpersonal Communication Skills Questionnaire (2012), Crown Social Acceptance Scale (1960), and Pintrich and De Groot's Self-Regulated Learning Strategies Questionnaire (1991). Data were analyzed using the Pearson correlation test and structural equation modeling in SPSS (version 24) and AMOS-24 software.

**Results:** The results revealed significant direct effects of mindfulness on both social acceptance ( $\beta=0.28$ ) and interpersonal relationships ( $\beta=0.31$ ). Responsibility demonstrated significant direct effects on interpersonal relationships ( $\beta=0.33$ ) and social acceptance ( $\beta=0.45$ ). Furthermore, self-regulated learning was confirmed as a mediating variable in the relationship between responsibility and social acceptance.

**Conclusion:** The findings indicated that increased mindfulness and responsibility were associated with enhanced quality of interpersonal relationships and greater social acceptance among students. Additionally, self-regulated learning served as a mediating factor by improving responsibility and social acceptance.

**Keywords:** Mindfulness; Social Responsibility; Interpersonal Relations; Social Status; students

### Please cite this article as:

Safavi SZ, Kiani Q, Moayedfar H. Investigating the Relationship between Mindfulness and Responsibility with Interpersonal Relationships and Social Acceptance of Students: The Mediating Role of Self-Regulated Learning. Sadra Med. Sci. J. 2025; 13(2): 230-244. doi: 10.30476/smsj.2025.101528.1488.



## مجله علوم پزشکی صدرا

<https://smsj.sums.ac.ir/>


## مقاله پژوهشی

# بررسی رابطه ذهن آگاهی و مسئولیت پذیری با روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی دانشجویان؛ نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی

سیده زهرا صفوی<sup>۱</sup>، قمر کیانی<sup>۱\*</sup>، همام مؤیدفر<sup>۱</sup><sup>۱</sup>گروه روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

## اطلاعات مقاله

## تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

## نویسنده مسئول:

قمر کیانی،

گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد

زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

پست الکترونیکی: qamarkianizn@gmail.com

## چکیده

**مقدمه:** بررسی پذیرش اجتماعی و روابط بین فردی دانشجویان و عوامل مرتبط با آن‌ها، بینش‌های مهمی برای افزایش مداخلات آموزشی و اجتماعی در این زمینه ارائه می‌دهد. مطالعه حاضر با هدف تعیین نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین ذهن آگاهی و مسئولیت پذیری با روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی انجام گرفت.

**مواد و روش‌ها:** این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری، دانشجویان دختر و پسر مقطع دکترای حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۲۰۰۸ نفر بودند، حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۸۴ برآورد شد. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده پرسشنامه‌های ذهن آگاهی بائر (۲۰۰۶)، مسئولیت‌پذیری نعمتی (۱۳۸۷)، مهارت‌های ارتباط بین فردی منجمی زاده (۱۳۹۱)، پذیرش اجتماعی کراون (۱۹۶۰) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و درگروت (۱۹۹۱) انجام شد. داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و Amos نسخه ۲۴ مورد تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** ذهن آگاهی اثر مستقیمی بر پذیرش اجتماعی ( $\beta=0/28$ ) و روابط بین فردی ( $\beta=0/31$ ) داشت. همچنین مسئولیت‌پذیری بر روابط بین فردی با اثر مستقیم و معنی‌دار به دست آمد ( $\beta=0/33$ ). نتایج همچنین بیانگر اثر مستقیم مسئولیت‌پذیری بر پذیرش اجتماعی بود ( $\beta=0/45$ ). همچنین نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پذیرش اجتماعی تأیید گردید.

**نتیجه‌گیری:** با افزایش ذهن آگاهی و مسئولیت‌پذیری، کیفیت روابط بین فردی و تمایل به پذیرش اجتماعی در دانشجویان افزایش می‌یابد. همچنین یادگیری خودتنظیمی با بهبود مسئولیت‌پذیری و پذیرش اجتماعی به‌عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه عمل می‌کند.

**کلمات کلیدی:** ذهن آگاهی، مسئولیت اجتماعی، روابط بین فردی، پایگاه اجتماعی، دانشجویان

لطفاً این مقاله را به این صورت استناد کنید:

صفوی س، کیانی ق، مؤیدفر ه. بررسی رابطه ذهن آگاهی و مسئولیت‌پذیری با روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی دانشجویان؛ نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی. مجله علوم پزشکی صدرا. دوره ۱۳، شماره ۲، بهار ۱۴۰۴، صفحات ۲۳۰-۲۴۴.

پذیرش اجتماعی به‌عنوان مقوله‌ای عام تمام اقشار جامعه از جمله دانشجویان را در برمی‌گیرد. دانشجویان نیاز مبرم به پذیرفته شدن در جامعه و دانشگاه دارند، زیرا پذیرش اجتماعی، دانشجو را در برابر مشکلات روانی و حتی جسمی مصون می‌کند و اعتمادبه‌نفس مقابله با مشکلات را در او تقویت می‌کند (۱۰). در پذیرش اجتماعی تسلط دانشجو بر محیط دانشگاه و احساس کنار آمدن با خودش مطرح است، به عبارت دقیق‌تر، فرد باید بتواند موانع طبیعی را شناسایی و در جهت رسیدن به اهداف خود آن‌ها را حذف کند و محیط خود را به شیوه‌ای نو سازمان‌دهی نماید و از طرف دیگر با مسائل منفی درون خود که او را از اهداف منحرف می‌سازد نیز کنار آید (۱۱). به نظر می‌رسد این دو متغیر از شاخص‌های مهم و تأثیرگذار در موفقیت دانشجویان هستند. به طور کلی شناسایی عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر احوالات دانشجویان ضرورت دارد و می‌تواند در مداخلات آموزشی و روان‌شناختی که برای آن‌ها طراحی می‌شود، کاربرد داشته باشد. ازجمله این عوامل ذهن‌آگاهی<sup>۳</sup> و مسئولیت‌پذیری<sup>۴</sup> است (۱۲).

ذهن‌آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است، یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد، یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (۱۳). این فرایند شامل ایجاد روش خاصی از توجه به تجربیات است که کم‌وبیش با روش متداول و روزمره توجه به زندگی تفاوت دارد. در ذهن‌آگاهی از دانشجو خواسته می‌شود تا اولاً قضاوت خود درباره تجربیات را به حالت تعلیق درآورد و ثانیاً آگاهی خود را برای چندمین بار با جدیت و درعین حال به‌آرامی، به جریان رویدادهایی معطوف دارد که در حیطه هوشیاری او قرار دارند. در این فرآیند با توجه به اینکه دانشجویان با آگاهی، پذیرش و تعهد از آموزش‌های دریافتی و ذهن‌آگاهی بهره می‌برند، آموزش‌های تقویت توجه را نیز مدنظر قرار می‌دهند و به‌طور مؤثری در بهبود روابط بین فردی عمل می‌کنند (۱۴).

بررسی مطالعات مشابه نیز حاکی از ارتباط بین ذهن‌آگاهی با روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی دارد. در یک پژوهش، مطالعات ذهن‌آگاهی با روابط بین فردی رابطه مثبت و مستقیمی داشت (۱۵). در مطالعه دیگری ذهن‌آگاهی توانست به میزان قابل‌توجهی روابط بین فردی را افزایش دهد (۱۶) و در یک مطالعه جداگانه

دانشجویان دکترای حرفه‌ای در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی نقشی اساسی در پیشبرد مراقبت‌های بهداشتی و اقدامات بالینی دارند (۱). این دانشجویان، از طریق درگیر شدن با آموزش‌های علمی و عملی، نه‌تنها مهارت‌های حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دهند، بلکه به‌طور قابل‌توجهی به تکامل شیوه‌های مراقبت‌های بهداشتی کمک می‌کنند (۲). از اهداف اساسی هر دانشگاهی فراهم آوردن شرایط و استفاده از شیوه‌های نوین و مفید است تا فراگیران به کمک آن‌ها بتوانند، حداکثر توانمندی‌های خود را بروز دهند و به موفقیت‌های بیشتری نائل آیند (۳). همچنین مراقبت‌های درمانی و بهداشتی مبتنی بر روابط بین فردی مؤثر منجر به نوآوری در مراقبت از بیمار و افزایش خدمات بهداشتی می‌شود (۴).

روابط بین فردی<sup>۱</sup> در طول دانشگاه نقش مهمی در موفقیت تحصیلی، رشد فردی و رفاه دانشجویان دارد و یادگیری را از طریق همکاری افزایش می‌دهد (۵). مطالعات نشان داده‌اند که روابط بین فردی مثبت در دانشگاه با سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی، افزایش نرخ ماندگاری و رضایت کلی بیشتر از تجربه دوران دانشجویی مرتبط است (۵، ۶). علاوه بر این، مهارت‌های به‌دست‌آمده از طریق پیمایش روابط در دوره‌های دانشگاهی، برای موفقیت حرفه‌ای آینده نیز بسیار ارزشمند است، به‌طوری‌که روابط بین فردی نقش مهمی در فرآیند درمانی ایفا می‌کنند و به‌عنوان یک عنصر اساسی بر نتایج درمان در روش‌های مختلف درمانی تأثیر می‌گذارد. اتحاد درمانی یا پیوند بین درمانگر و بیمار، یک پیش‌بینی‌کننده حیاتی برای پیامدهای بالینی مثبت است که بر اهمیت اعتماد، همدلی و درک در این رابطه حرفه‌ای تأکید می‌کند (۷). نتایج مطالعات مشابه نشان داد که یک رابطه درمانی قوی می‌تواند مشارکت بیمار و پایبندی به برنامه‌های درمانی را افزایش دهد و درنهایت نتایج کلی درمان را بهبود ببخشد (۷، ۸).

افراد که روابط بین فردی موفق دارند، در تشخیص خصوصیات گروه، ارتباط‌گیری با گروه، گوش دادن، همدردی، ارتباط غیرکلامی، تشخیص احساسات و مهارت کنترل خود، موفق عمل می‌کنند و در طرف مقابل بروز مهارت‌های ارتباطی ضعیف، به عدم پذیرش فرد توسط دیگران و کاهش پذیرش اجتماعی<sup>۲</sup> منجر

3. Mindfulness  
4. Responsibility

1. Interpersonal relationships  
2. social acceptance

ذهن‌آگاهی با کیفیت دوستی و روابط بین فردی رابطه داشت (۱۷)، همچنین در یک بررسی دیگر بین ذهن‌آگاهی و چندین مؤلفه روان‌شناختی از جمله شادی رابطه معناداری مشاهده شد (۱۸). درعین حال مطالعات دیگری روابط مثبت و معناداری بین ذهن‌آگاهی با پذیرش اجتماعی گزارش کرده‌اند (۱۹، ۲۰).

از طرف دیگر هر چه دانشجویان در قبال رفتارشان بیشتر احساس مسئولیت کنند، نیاز کمتری به اعمال مدیریت از سوی مدرس خواهند داشت و این مسئولیت‌پذیری به ایجاد نظم در کلاس و دانشگاه کمک خواهد کرد. از این منظر مسئولیت‌پذیری بیانگر رشد اجتماعی دانشجویان است و چنین دانشجویانی در امور مختلف دانشگاه و همچنین تصمیم‌گیری‌هایی که به آن‌ها و دانشگاه مربوط است، فعالانه شرکت می‌نمایند. بنابراین ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری هرکدام به‌نوعی در افزایش پذیرش اجتماعی و بهبود روابط بین فردی مؤثر هستند (۲۱).

شایان ذکر است که برخی از نظریه‌ها در حوزه مداخلات آموزشی و شناختی، بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر در پژوهش‌ها را ضروری می‌دانند و بر تحلیل مکانیسم اثر یک عامل بر عامل دیگر از این منظر در عواملی که به‌عنوان میانجی بر روابط بین سایر متغیرها اثرگذار هستند، تأکید دارند (۲۲). در این چارچوب یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای در مطالعه حاضر بررسی شد. یادگیری خودتنظیمی نوعی فرایند ساختاری فعال است که از طریق آن یادگیرندگان اهدافی را برای یادگیری‌شان تعیین می‌کنند، سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را نظارت، تنظیم و کنترل کنند. این فرایند مستلزم فراگیری است که به‌طور مستقل یادگیری‌شان را طراحی، نظارت و ارزیابی می‌کنند (۲۳). از این رو با دادن استقلال بیشتر به فراگیر در فرایند یادگیری و نیز استفاده از روش‌های نوین، می‌توان یادگیری خودتنظیمی را در فراگیران افزایش داد (۲۴). نتایج یک پژوهش نشان داد که می‌توان از خودتنظیمی در جهت افزایش پذیرش اجتماعی و روابط بین فردی در فراگیران بهره برد (۲۵). در پژوهش دیگری بین یادگیری خودتنظیمی، روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی در فراگیران همبستگی مثبت وجود داشت (۲۶).

با توجه به اهمیت فزاینده فهم فرایندهایی که منجر به بهبود روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی در میان دانشجویان می‌شوند، تصمیم به بررسی نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در قالب این مقاله گرفته شد. انتخاب این متغیر میانجی بر اساس مبانی نظری

مستحکم و شواهد تجربی موجود در ادبیات پژوهشی است. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که یادگیری خودتنظیمی با توانایی فرد برای هدایت فرایندهای یادگیری، تعیین اهداف، ارزیابی پیشرفت و تنظیم استراتژی‌های یادگیری خود مرتبط است. این توانایی‌ها مبنایی برای موفقیت آموزشی و توسعه مهارت‌های اجتماعی سالم هستند (۲۷). درعین حال ذهن‌آگاهی نیز می‌تواند تأثیر مثبتی بر یادگیری خودتنظیمی داشته باشد. ذهن‌آگاهی کمک می‌کند که فرد با حضور ذهن بیشتری به تجربیات آموزشی خود بپردازد و از استراتژی‌های مطلوب‌تری برای یادگیری بهره‌مند شود (۲۸).

بنابراین مطالعه حاضر به دنبال ارائه بینش‌های بیشتری درباره چگونگی این تعاملات و ارائه پیشنهادهایی برای توسعه برنامه‌های آموزشی و استفاده از این مکانیسم‌ها برای تقویت روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی است، زیرا دانشجویان در مسیر تحصیلی خود، می‌توانند از طریق توسعه یادگیری خودتنظیمی، به تقویت مهارت‌های اجتماعی و افزایش پذیرش اجتماعی کمک کنند. این رویکرد به آن‌ها امکان می‌دهد تا با استفاده از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و تمرکز بر لحظه حال، به‌صورت فعال‌تر و مؤثرتری در فرایند یادگیری خود دخیل باشند. انتخاب یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر میانجی در این مطالعه بر اساس شواهدی مانند نظریه زیمرمن<sup>۵</sup> و بندورا<sup>۶</sup> تنظیم شد که نشان می‌دهد این مهارت‌ها نه‌تنها بر عملکرد تحصیلی مؤثر هستند بلکه بر کیفیت روابط بین فردی و توانایی فرد برای کسب پذیرش اجتماعی نیز تأثیر می‌گذارند. این انتخاب همچنین بر اهمیت مهارت‌های ذهن‌آگاهی و یادگیری خودتنظیمی تأکید دارد تا دانشجویان بتوانند در محیط‌های آموزشی و اجتماعی خود به‌طور کامل شکوفا شوند. لذا این مطالعه با هدف تعیین نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین ذهن‌آگاهی، روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی در دانشجویان دکترای حرفه‌ای دانشگاه علوم پزشکی زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ انجام شد.

## مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر توصیفی از نوع معادلات ساختاری بود.

## جامعه آماری

جامعه آماری این مطالعه تمامی دانشجویان دختر

5. Zimmerman  
6. Bandura

درگروت<sup>۱۰</sup> (۳۳) بود.

• **پرسشنامه ذهن‌آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶):** این پرسشنامه تلفیقی از گویه‌های چندین پرسشنامه معتبر در زمینه ذهن‌آگاهی است. این ابزار با هدف ارائه ارزیابی جامعی از ابعاد مختلف ذهن‌آگاهی شامل مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت نسبت به تجربه‌های درونی و عدم واکنش نسبت به تجربه‌های درونی، تدوین شده است. پرسشنامه شامل ۳۹ گویه و پنج مؤلفه است که در یک طیف لیکرت<sup>۱۲</sup> ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات ممکن در این پرسشنامه از ۳۹ تا ۱۹۵ متغیر است و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از ذهن‌آگاهی است. بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، روایی و پایایی نسخه اصلی پرسشنامه با ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ (برای عدم واکنش) تا ۰/۹۱ (برای توصیف) تأیید شد (۱۱). همچنین در مطالعه‌ای که روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون<sup>۱۳</sup> بین  $r=0/57$  (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و  $r=0/84$  (عامل مشاهده) به دست آمد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ در حد قابل قبول، یعنی بین  $\alpha=0/55$  مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و  $\alpha=0/83$  مربوط به عامل توصیف، گزارش شد (۳۴). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری با استفاده از نظرات استادان حوزه روانشناسی، آمار و روش تحقیق و نیز پایایی پرسشنامه بررسی شد که نشان داد پرسشنامه از روایی صوری مطلوبی برخوردار است. همچنین ضریب پایایی کل ۰/۷۲ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۹، ۰/۷۳، ۰/۶۸ و ۰/۷۲ برآورد شد.

• **پرسشنامه مسئولیت‌پذیری کرمی و نعمتی (۱۳۸۷):** این پرسشنامه با هدف ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری افراد در موقعیت اجتماعی، تحصیلی و سازمانی، طراحی و هنجاریابی شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بدین ترتیب است که هر عبارت شامل پنج گزینه (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) و در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از ۱ تا ۵ قرار دارد و شامل ۵۰ سؤال، ۳۰ سؤال به‌صورت مستقیم و ۲۰ سؤال به‌صورت معکوس است. نمره بالا به‌منزله مسئولیت‌پذیری بیشتر است. در مطالعه اصلی ضرایب همبستگی برای مؤلفه‌های خود مدیریت (۰/۷۸)، نظم‌پذیری (۰/۸۶)، قانونمندی

و پسر مقطع دکترای حرفه‌ای مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که بر اساس اعلام معاونت آموزشی دانشگاه به ۲۰۰۸ نفر می‌رسیدند.

### معیارهای ورود و خروج

معیارهای ورود در این مطالعه شامل دانشجویان مقطع دکترای حرفه‌ای در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی و داشتن رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز انصراف از تحصیل در رشته‌های موردنظر طی دوره مطالعه، وجود شرایط پزشکی یا روانی که شرکت در پژوهش را برای فرد مشکل‌ساز می‌کند و عدم تمایل به ادامه مشارکت بودند. این معیارها قبل از آغاز جمع‌آوری داده‌ها به تمام شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد و طی دوره مطالعه به‌دقت رعایت و پیگیری گردید تا اطمینان حاصل شود که نتایج به‌طور دقیق و قابل‌اعتمادی قابل‌تعمیم به جامعه هدف باشد.

### حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران<sup>۷</sup> که برای نظرسنجی با جمعیت زیاد مناسب است، محاسبه شد (۲۹). برای مطالعه حاضر، فرمول با سطح اطمینان ۰/۹۵ و حاشیه خطا ۰/۵ با فرض حداکثر تنوع ( $P=0/05$ ) استفاده شد و حجم نمونه ۳۸۴ برآورد گردید. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. برای این کار ابتدا فهرستی از کل جامعه آماری تهیه شد که شامل تمام دانشجویان مقطع دکترای حرفه‌ای در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی دانشگاه علوم پزشکی زنجان بودند. بعد از محاسبه حجم نمونه، با استفاده از روش اعداد تصادفی، افراد به‌صورت تصادفی از فهرست انتخاب شده و لینک پرسشنامه برای آنان ارسال شد.

### ابزار گردآوری داده‌ها

در جریان جمع‌آوری داده‌ها از ۵ پرسشنامه استفاده شد که شامل پرسشنامه‌های پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی بائر<sup>۸</sup> و همکاران (۱۱) (۲۰۰۶)، مسئولیت‌پذیری کرمی و نعمتی (۳۰)، مهارت‌های ارتباط بین فردی منجمی‌زاده (۳۱)، آزمون پذیرش اجتماعی کراون و مارلو<sup>۹</sup> (۳۲) و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و

10. Pintrich and DeGroot

11. Mindfulness Questionnaire by Bauer et al. (2006)

12. Likert

13. Test-retest

7. Cochran

8. Baer

9. Crowne and Marlowe

(۰/۸۰)، امانت‌داری (۰/۵۵)، وظیفه‌شناسی (۰/۵۳)، سازمان‌یافتگی (۰/۶۰)، پیشرفت‌گرایی (۰/۵۲) گزارش شد که همه نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار بود. ضریب پایایی کل پرسشنامه نیز در مطالعه مذکور ۰/۹۲ برآورد شد (۳۰). روایی آزمون توسط دو روش محتوایی و روایی سازه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که آزمون از ۷ عامل تشکیل شده و اشتراکات سؤال‌ها بین ۰/۴۸ تا ۰/۷۸ و اکثراً بالا است. بررسی روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی نیز روی دو گروه با مسئولیت‌پذیری بالا و پایین، با استفاده از آزمون  $t$  گروه‌های مستقل صورت گرفت که نتایج در ۷ عامل ذکر شده تفاوت معناداری از خود نشان داد (۳۵). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری پرسشنامه با توجه به نظرات استادان حوزه روانشناسی و آمار بررسی و نظرات اصلاحی اعمال شد. همچنین ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و میزان ۰/۸۷ به دست آمد.

• **پرسشنامه مهارت‌های ارتباط بین فردی منجمی زاده (۱۳۹۱):** این پرسشنامه با ۱۹ سؤال و به صورت تک مؤلفه‌ای به هدف سنجش مهارت‌های ارتباطی بین فردی طراحی و ساخته شده است. طیف پاسخگویی آن از نوع ۵ گزینه‌ای لیکرت و امتیاز مربوط به هر گزینه به صورت بسیار پایین (نمره ۱) تا بسیار خوب (نمره ۵) تعریف شده است. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سؤالات با هم جمع می‌شود. این امتیاز دامنه‌ای از ۱۹ تا ۹۵ دارد. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده مهارت ارتباط بین فردی بالاتر در شخص پاسخ‌دهنده خواهد بود و بالعکس. روایی هم‌زمان پرسشنامه در مطالعه اصلی محاسبه و همبستگی قوی بین این ابزار با پرسشنامه توانایی برقراری ارتباط مؤثر گزارش شد ( $r = 0/698$ ). همچنین در مطالعه یادشده ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد (۳۱). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری بررسی و پرسشنامه مناسب تشخیص داده شد. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۹ محاسبه شد.

• **آزمون پذیرش اجتماعی داگلاس پی کراون و مارلو (۱۹۶۰):** این پرسشنامه یکی از رایج‌ترین ابزارهای مورد استفاده برای سنجش پذیرش اجتماعی در تحقیقات پیمایشی به حساب می‌آید. هدف از طراحی پرسشنامه ارزیابی میزان تمایل به پذیرش اجتماعی در افراد است و ۳۳ سؤال دارد که به صورت صحیح یا غلط پاسخ داده می‌شود. پاسخ‌ها با کلید پرسشنامه

تطبیق داده می‌شود و جمع مطابقت پاسخ‌ها با کلید پرسشنامه نتیجه کلی را برای هر فرد مشخص می‌کند، سپس نمرات به دست آمده از آزمون در سه طبقه تفسیر می‌شود، گروهی که پذیرش اجتماعی پایینی دارند و نمره آزمون آن‌ها بین صفر تا ۸ است. گروه متوسط شامل کسانی که نمرات آن‌ها بین ۹-۱۹ است و گروه با پذیرش اجتماعی بالا که نمره آن‌ها بین ۲۰-۳۳ است. کراون و مارلو روایی و پایایی ابزار را مطلوب گزارش کرده‌اند (۳۲). همچنین در یک مطالعه مربوط به مردان آلوده به جرائم جنسی، ساختار دوعاملی پرسشنامه تأیید شده است. این مطالعه همچنین گزارش کرد که پرسشنامه سازگاری درونی قوی دارد که معیاری برای قابلیت اطمینان و همچنین اعتبار متمایز و همگرا است. علاوه بر این، برای پایایی آزمون از دو روش آلفای کرونباخ<sup>۱۵</sup> و روش دونیمه کردن پرسشنامه<sup>۱۶</sup> استفاده و به ترتیب مقادیر ۰/۷۰ و ۰/۶۷ بدست آمد (۳۶). از نظر اعتبار و روایی نیز این پرسشنامه با سایر ابزارهای روان‌شناختی که برای اندازه‌گیری پذیرش اجتماعی طراحی شد، همبستگی بالا و قابل قبول نشان داد (۳۷). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری پرسشنامه مطلوب گزارش شد. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ محاسبه شد.

• **پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینتریچ و درگروت خودتنظیمی (۱۹۹۰):** این پرسشنامه به منظور سنجش جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان و استفاده آن‌ها از راهبردهای مختلف شناختی و فراشناختی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۲ عبارت دارد و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. راهبردهای شناختی ۱۳ عبارت، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع ۹ عبارت را به خود اختصاص داده است. این پرسشنامه لیکرتی و ۵ گزینه‌ای است، به گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ و کاملاً مخالفم نمره ۱ اختصاص می‌یابد. برای به دست آوردن نمره هر بعد، تمامی امتیازات عبارات مربوط به آن جمع می‌گردد و برای به دست آوردن نمره کل امتیاز، سه بعد پرسشنامه با هم جمع می‌گردد. در این پرسشنامه حد پایین نمرات ۲۲ و حد بالا ۱۱۰ است و نمره ۴۴ نیز حد متوسط در نظر گرفته می‌شود. نمره بالا در این پرسشنامه، میزان زیاد استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهد. پینتریچ و درگروت در بررسی روایی این پرسشنامه

15. Cronbach's Alpha

16. Split-Half Reliability

17. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) developed by Pintrich and De Groot (1990)

14. Crown-Marlowe Social Desirability Scale (1960)

بهره گرفته شد. پس از اجرای مدل، شاخص‌های برازش بررسی شد و علاوه بر تأیید شاخص‌های مربوط به مدل، ضرایب مسیر نیز تحلیل گردید.

### ملاحظات اخلاقی

• در این پژوهش پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها بدون ذکر نام انجام گرفت و به شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد که داده‌های به‌دست‌آمده از هر نفر محرمانه خواهد بود، همچنین شرکت‌کنندگان توجیه شدند که شرکت در این پژوهش کاملاً اختیاری است.

• این پژوهش از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان کد اخلاق به شناسه IR.IAU.Z.REC.1401.031 دریافت نموده است.

### یافته‌ها

در مطالعه حاضر ۶۸ درصد شرکت‌کنندگان دانشجویان پسر و ۳۲ درصد نیز دختر بودند. میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده ۲۲/۶ سال بود و در حال تحصیل در ۳ رشته پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی بودند.

با توجه به (جدول ۱) میانگین مؤلفه خود مدیریتی ۲۱/۲۲ و انحراف معیار آن ۵/۷۸، میانگین پیشرفت گرایی ۲۴/۹۷، مؤلفه شناختی ۲۷/۲۷ و فراشناختی ۵۶/۱۴ و میانگین مؤلفه مدیریت منابع نیز ۴۸/۴۴ و میانگین پذیرش اجتماعی ۱۵/۳۷ و انحراف معیار آن ۷/۶۷ محاسبه شدند. درنهایت، میانگین روابط بین فردی ۶۳/۴۰ با انحراف معیار ۱۳/۵۲ محاسبه شد. چولگی و کشیدگی متغیرها و مؤلفه‌ها نیز در بازه (۲، -۲) قرار داشت و می‌توان گفت توزیع داده‌ها نرمال است (جدول ۱).

همان‌گونه که (جدول ۲) نشان می‌دهد، بین مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی با مسئولیت‌پذیری همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همبستگی بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با مسئولیت‌پذیری نیز مثبت و معنادار بود. همچنین همبستگی پذیرش اجتماعی با ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری معنادار محاسبه شد و درنهایت همبستگی بین روابط بین فردی با ذهن‌آگاهی، مسئولیت‌پذیری و پذیرش اجتماعی نیز مثبت و معنادار بود. در ادامه جهت ترسیم مدل مفهومی مطالعه، پیش‌فرض‌های استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری، بررسی و تأیید شد و مدل پیشنهادی رسم گردید (جدول ۲).

با استفاده از روش تحلیل عاملی برای پرسشنامه باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و برای ضرایب پایایی خرده پرسشنامه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۸۹، ۸۷، ۷۵، ۸۳ و ۷۴ درصد تعیین کردند (۳۳). در ایران نیز کجباغ برای بررسی روایی این پرسشنامه در بین دانشجویان از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. در این مطالعه پایایی راهبردهای شناختی، فراشناختی و خودنظم دهی به ترتیب ۹۸، ۷۹ و ۸۴ درصد گزارش شد (۳۸). در مطالعه حاضر نیز روایی و پایایی ابزار بررسی گردید. روایی صوری پرسشنامه با استفاده از نظرات استادان و متخصصین حوزه روانشناسی و آمار تأیید شد و پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد.

### روند اجرای پژوهش

با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، دانشجویانی که معیارهای ورود را داشتند، شناسایی و دعوت به مشارکت در مطالعه شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های استاندارد و معتبر استفاده شد. پرسشنامه‌ها به‌صورت آنلاین توزیع شد و توسط شرکت‌کنندگان تکمیل گردید. درمجموع ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شد و تعداد پاسخ‌های معتبر نهایی ۳۸۴ مورد به دست آمد. درنهایت داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری و اجرای روش مدل معادلات ساختاری تحلیل شدند.

### تجزیه و تحلیل آماری

داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. در بخش توصیفی از تحلیل‌های آماری مانند فراوانی، درصد، جداول و نمودارها استفاده گردید. در بخش استنباطی نیز با توجه به سطح اندازه‌گیری متغیرها، ابتدا از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف<sup>۱۸</sup> و روش چولگی و کشیدگی<sup>۱۹</sup> برای بررسی توزیع نرمال داده‌ها استفاده شد، و بعد از آزمون همبستگی پیرسون<sup>۲۰</sup> و مدل معادلات ساختاری

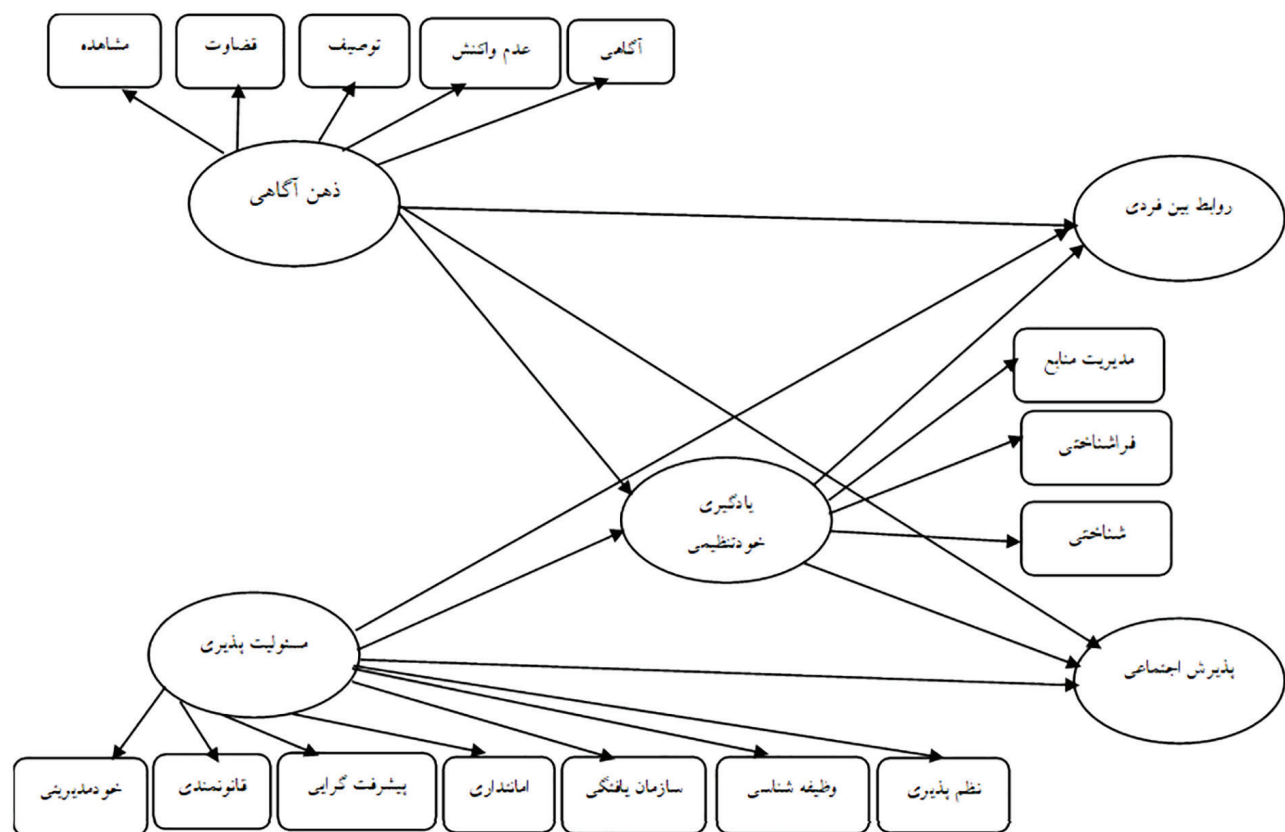
18. Kolmogorov-Smirnov Test

19. Skewness & Kurtosis

20. Pearson Correlation Test

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مطالعه

| متغیر                     | مؤلفه              | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیستگی |
|---------------------------|--------------------|---------|--------------|-------|---------|
| مسئولیت پذیری             | خود مدیریتی        | ۲۱/۲۲   | ۵/۷۸         | ۱/۹۸  | ۱/۸۷    |
|                           | نظم پذیری          | ۲۱/۳۶   | ۵/۶۵         | ۱/۰۹  | -۱/۳۸   |
|                           | قانونمندی          | ۲۱/۱۰   | ۵/۱۰         | ۱/۳۶  | ۱/۲۰    |
|                           | امانت داری         | ۱۹/۷۳   | ۴/۶۶         | ۱/۰۳  | ۱/۰۹    |
|                           | وظیفه شناسی        | ۱۹/۷۳   | ۴/۴۸         | -۱/۰۹ | ۱/۸۳    |
|                           | سازمان یافتگی      | ۲۴/۶۳   | ۵/۹۷         | ۰/۰۹  | ۰/۲۳    |
|                           | پیشرفت گرایی       | ۲۴/۹۷   | ۵/۴۹         | ۰/۲۳  | ۰/۱۵    |
| ذهن آگاهی                 | مشاهده             | ۲۳/۱۸   | ۷/۱۷         | ۱/۳۵  | -۱/۲۳   |
|                           | توصیف              | ۲۰/۶۷   | ۶/۶۵         | ۰/۵۱  | ۲/۰۸    |
|                           | عمل همراه با آگاهی | ۲۳/۷۲   | ۶/۵۹         | ۱/۰۳  | ۱/۱۴    |
|                           | عدم قضاوت          | ۲۴/۵۴   | ۷/۱۸         | ۱/۰۶  | ۱/۱۹    |
|                           | عدم واکنش          | ۲۴/۵۶   | ۷/۱۸         | ۱/۰۸  | ۱/۱۱    |
| خودتنظیمی                 | شناختی             | ۲۷/۲۷   | ۸/۲۲         | ۰/۸۱  | ۰/۱۳    |
|                           | فراشناختی          | ۵۶/۱۴   | ۵/۲۳         | ۰/۲۳  | ۰/۲۵    |
|                           | مدیریت منابع       | ۴۸/۴۴   | ۸/۳۳         | ۱/۳۴  | ۱/۵۷    |
| پذیرش اجتماعی (نمره کل)   |                    | ۱۵/۳۷   | ۷/۶۷         | ۰/۵۰۹ | ۱/۳۸    |
| ارتباط بین فردی (نمره کل) |                    | ۶۳/۴۰   | ۱۳/۵۲        | ۰/۳۸۰ | ۱/۷۸    |



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

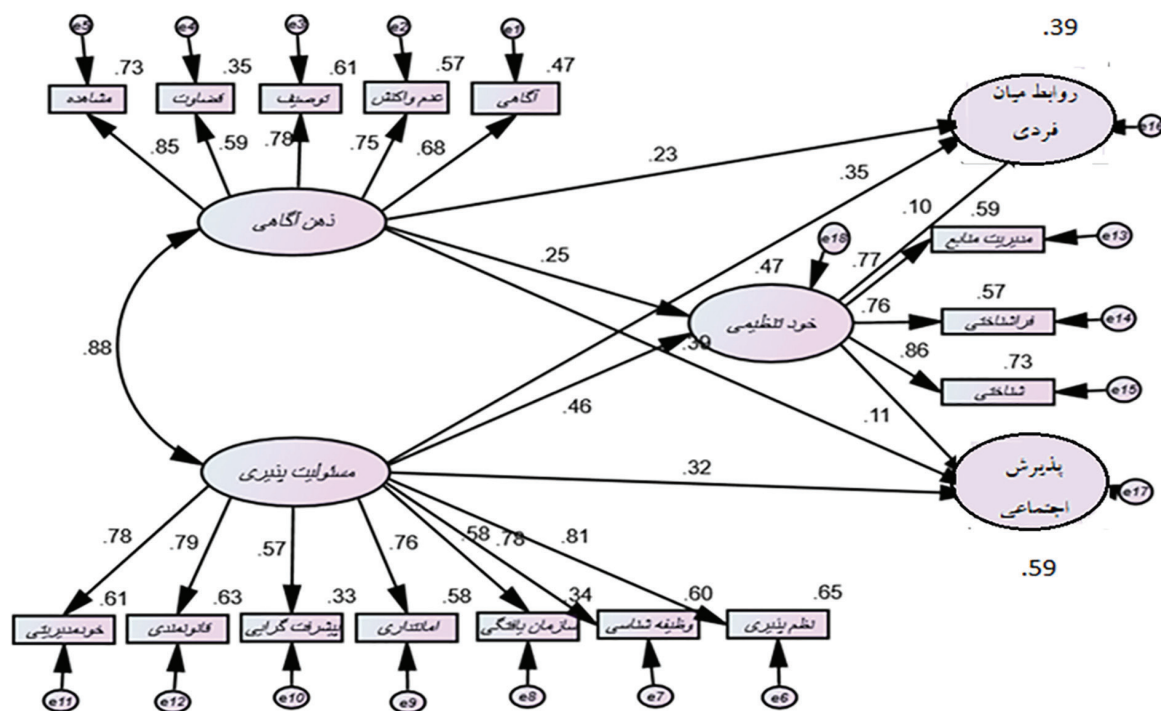
جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرها و مؤلفه‌های مطالعه

| متغیر                  | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷      | ۸      | ۹      | ۱۰     | ۱۱     | ۱۲     | ۱۳     | ۱۴     | ۱۵     | ۱۶     |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ۱. خود مدیریتی         | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۲. نظم‌پذیری           | ۰/۵۶** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۳. قانونمندی           | ۰/۵۰** | ۰/۶۴** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۴. امانت‌داری          | ۰/۵۳** | ۰/۵۵** | ۰/۵۴** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۵. وظیفه‌شناسی         | ۰/۵۰** | ۰/۵۷** | ۰/۵۲** | ۰/۶۳** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۶. سازمان‌یافتگی       | ۰/۳۸** | ۰/۴۷** | ۰/۴۴** | ۰/۲۵** | ۰/۳۱** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۷. پیشرفت‌گرایی        | **     | ۰/۴۰** | ۰/۳۷*  | ۰/۲۵*  | ۰/۲۷** | **     | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۸. مسئولیت‌پذیری کل    | **     | ۰/۵۲** | ۰/۴۶** | ۰/۳۷** | ۰/۴۲** | ۰/۳۹** | ۰/۵۱** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |        |
| ۹. مشاهده              | ۰/۷۲** | ۰/۵۸** | ۰/۵۲** | ۰/۵۱** | ۰/۵۴** | ۰/۳۱** | ۰/۳۴** | ۰/۴۶** | ۱      |        |        |        |        |        |        |        |
| ۱۰. توصیف              | ۰/۴۸** | ۰/۵۲** | ۰/۶۴** | ۰/۶۱** | ۰/۵۷** | ۰/۳۳** | ۰/۲۶** | ۰/۳۹** | **     | ۱      |        |        |        |        |        |        |
| ۱۱. عمل همراه با آگاهی | ۰/۴۱** | ۰/۳۹** | ۰/۴۰** | ۰/۳۶** | ۰/۴۳** | ۰/۳۸** | ۰/۳۱** | ۰/۳۲** | ۰/۵۴** | ۰/۵۳** | ۱      |        |        |        |        |        |
| ۱۲. عدم قضاوت          | ۰/۳۳** | **     | ۰/۳۲** | ۰/۳۱** | ۰/۳۳** | ۰/۱۷** | ۰/۲۴** | ۰/۴۱** | ۰/۴۶** | ۰/۴۴** | ۰/۵۵** | ۱      |        |        |        |        |
| ۱۳. عدم واکنش          | ۰/۵۳** | **     | ۰/۴۱** | ۰/۳۶** | ۰/۴۰** | ۰/۲۷*  | ۰/۳۶*  | ۰/۳۱** | ۰/۶۴** | ۰/۵۲** | ۰/۵۴** | ۰/۶۲** | ۱      |        |        |        |
| ۱۴. ذهن‌آگاهی کل       | ۰/۴۱** | ۰/۴۹** | ۰/۴۶** | ۰/۳۵** | ۰/۴۵** | ۰/۳۸** | ۰/۳۳** | ۰/۵۸** | ۰/۳۹** | ۰/۳۶** | ۰/۳۴** | ۰/۳۱** | ۱      |        |        |        |
| ۱۵. یادگیری خودتنظیمی  | ۰/۴۳** | ۰/۳۵** | ۰/۳۷** | ۰/۳۹** | ۰/۴۸** | ۰/۳۲** | ۰/۳۷** | ۰/۵۴** | ۰/۴۲** | ۰/۴۱** | ۰/۴۵** | ۰/۳۹** | ۰/۳۶** | ۰/۴۵** | ۱      |        |
| ۱۶. پذیرش اجتماعی      | ۰/۷۵** | ۰/۵۸** | ۰/۶۵** | ۰/۵۸** | ۰/۵۵** | ۰/۳۶** | ۰/۳۱** | ۰/۴۸** | ۰/۷۶** | ۰/۶۸** | ۰/۵۵** | ۰/۴۸** | ۰/۶۲** | ۰/۳۹** | ۰/۴۲** | ۱      |
| ۱۷. ارتباط بین فردی    | ۰/۵۹** | ۰/۴۷** | ۰/۵۱** | ۰/۴۷** | ۰/۴۸** | ۰/۳۲** | ۰/۴۲*  | ۰/۳۸** | ۰/۵۱** | ۰/۴۷** | ۰/۳۴** | ۰/۲۵** | ۰/۴۶** | ۰/۳۸** | ۰/۴۵** | ۰/۵۴** |

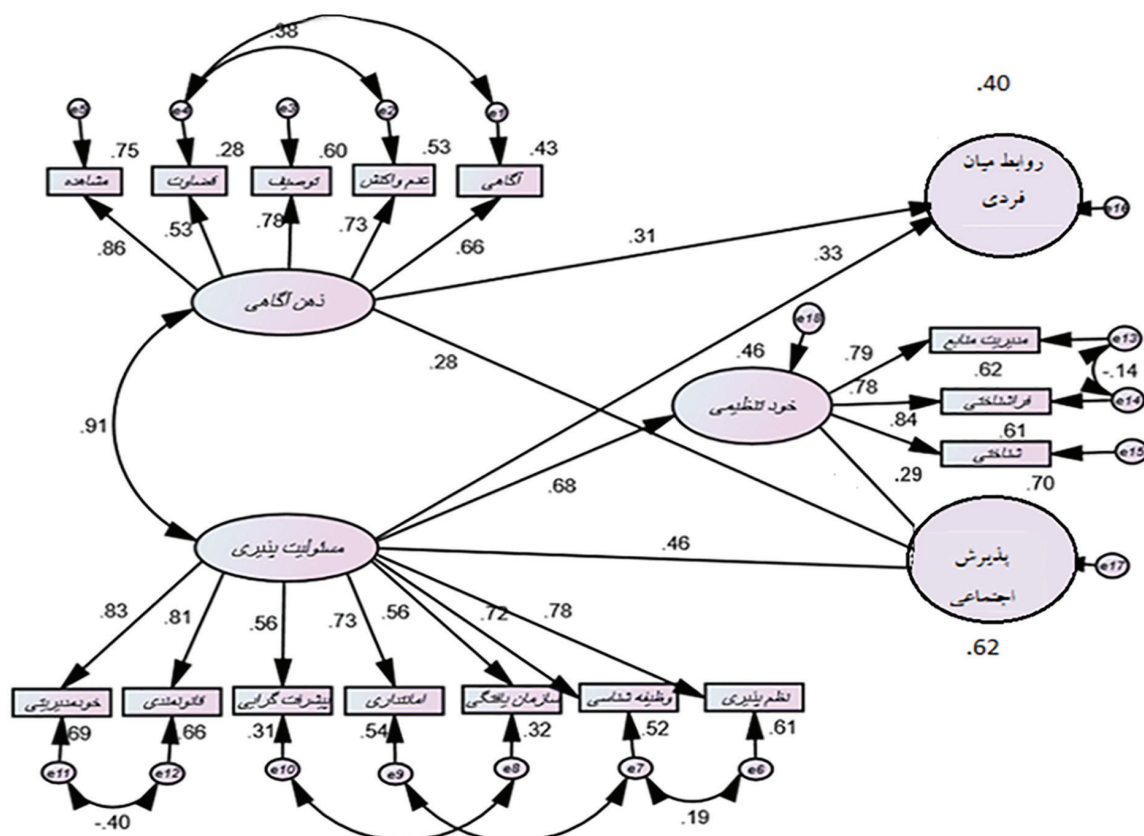
\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.001$ 

نیز نشان‌دهنده اثر مثبت و معنی‌دار بود ( $\beta = 0.28$ ). اثر مستقیم مسئولیت‌پذیری بر روابط بین فردی نیز معنی‌دار بود ( $\beta = 0.33$ ) و اثر مستقیم مسئولیت‌پذیری بر پذیرش اجتماعی نیز تأیید شد ( $\beta = 0.45$ ). همچنین مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم و معنی‌دار بر یادگیری خودتنظیمی داشت ( $\beta = 0.28$ ). در نهایت نیز اثر غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری بر پذیرش اجتماعی از طریق یادگیری خودتنظیمی تأیید شد که نشان‌دهنده نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی است (جدول ۳).

بررسی مدل اولیه نشان داد که مسیر یادگیری خودتنظیمی به روابط بین فردی ( $\beta = 0.24$ ) و ذهن‌آگاهی به یادگیری خودتنظیمی ( $\beta = 0.25$ )، معنی‌دار نیست (شکل ۱)، در نتیجه مسیرهای مذکور حذف و مدل نهایی با اصلاح مسیرهای غیر معنی‌دار با در نظر گرفتن شاخص‌های اصلاحی، بازنگری شد (شکل ۲ و شکل ۳). با توجه به ضرایب مسیر در این مطالعه، ذهن‌آگاهی اثر مستقیمی بر روابط بین فردی ( $\beta = 0.31$ ) داشت. بررسی اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر پذیرش اجتماعی



شکل ۲. مدل اولیه پژوهش



شکل ۳. مدل نهایی پژوهش

این کری منتال (IFI<sup>۲۴</sup>) و شاخص برازش توکر-لوییس (TLI<sup>۲۵</sup>)، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA<sup>۲۶</sup>) در بازه قابل قبول یعنی  $0.90 \leq$  قرار دارد (۳۹) و مدل نهایی مورد تأیید قرار گرفت (جدول ۴).

بررسی شاخص‌های برازش مرتبط با کیفیت مدل نشان داد که برازش استاندارد شده (NFI<sup>۲۱</sup>)، برازش تطبیقی (CFI<sup>۲۲</sup>)، نکویی برازش (GFI<sup>۲۳</sup>)، شاخص برازش

24. Incremental Fit Index  
25. Tucker-Lewis Index  
26. Root Mean Square Error of Approximation

21. Normed Fit Index  
22. Comparative Fit Index  
23. Goodness of Fit Index

جدول ۳. شاخص‌های ضرایب استاندارد مسیر در مدل نهایی

| مسیر از ← به                                      | $\beta$ | سطح معنی‌داری |
|---------------------------------------------------|---------|---------------|
| ذهن‌آگاهی ← روابط بین فردی                        | ۰/۳۱    | ۰/۰۰۱         |
| ذهن‌آگاهی ← پذیرش اجتماعی                         | ۰/۲۸    | ۰/۰۰۱         |
| مسئولیت‌پذیری ← یادگیری خودتنظیمی                 | ۰/۶۸    | ۰/۰۰۱         |
| مسئولیت‌پذیری ← پذیرش اجتماعی                     | ۰/۴۶    | ۰/۰۰۱         |
| مسئولیت‌پذیری ← روابط بین فردی                    | ۰/۳۳    | ۰/۰۰۱         |
| یادگیری خودتنظیمی ← پذیرش اجتماعی                 | ۰/۲۹    | ۰/۰۰۱         |
| مسئولیت‌پذیری ← یادگیری خودتنظیمی ← پذیرش اجتماعی | ۰/۱۷    | ۰/۰۴۵         |

$\beta$ : ضریب بتای آماری (ضریب احتمال خطای نوع دوم)

جدول ۴. برازش مدل نهایی پژوهش

| شاخص‌های<br>برازندگی | (X <sup>2</sup> ) | df | (X <sup>2</sup> / df) | sig   | (RMSEA) | (GFI) | (IFI) | (NFI) | (AGFI) | (NNFI) | (CFI) |
|----------------------|-------------------|----|-----------------------|-------|---------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|
| مقدار                | ۱۲۰/۵۸            | ۶۰ | ۲/۰۱                  | ۰/۰۴۶ | ۰/۰۷    | ۰/۹۰  | ۰/۹۳  | ۰/۹۱  | ۰/۸۵   | ۰/۹۳   | ۰/۹۳  |
| مقادیر<br>مطلوب      | -                 | -  | <۳                    | <۰/۰۵ | <۰/۰۸   | ≥۰/۹۰ | ≥۰/۹۰ | ≥۰/۹۰ | ≥۰/۹۰  | ≥۰/۹۰  | ≥۰/۹۰ |

X<sup>2</sup>: خی دو (کای اسکور)، df: درجه آزادی، X<sup>2</sup> / df: نسبت خی دو به درجه آزادی، sig: سطح معناداری، RMSEA: ریشه میانگین مجذور خطای تقریب، GFI: شاخص برازش خوب، IFI: شاخص برازش افزایشی، NFI: شاخص برازش نرمال، AGFI: شاخص برازش خوب تعدیل‌شده، NNFI: شاخص برازش نرمال غیرهنجارشده (یا شاخص تکراری لایس TLI)، CFI: شاخص برازش مقایسه‌ای

## بحث

شود. در سمت منفی، کمبود ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به افزایش سوءتفاهم‌ها، تنش‌ها و تعارضات در روابط شود. افراد با ذهن‌آگاهی پایین ممکن است به‌سختی احساسات و نیازهای خود و دیگران را درک کنند که این امر می‌تواند به کاهش رضایت از رابطه منجر شود. درنتیجه، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک عامل کلیدی در تقویت روابط بین فردی و افزایش سازه‌های روانشناسی مثبت مانند همدلی، ارتباط مؤثر و رضایت رابطه شناخته شده است (۱۵).

همچنین، در مطالعه حاضر اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر پذیرش اجتماعی تأیید شد. دانشجویان با ذهن‌آگاهی بالا، تمایل به پذیرش اجتماعی بالاتری نیز از خود نشان دادند. این نتیجه همسو با مطالعاتی است که نقش ذهن‌آگاهی را در مؤلفه‌های اجتماع‌پذیری مورد مطالعه قرار داده‌اند. نتایج حاصل را می‌توان با استفاده از نظریه‌ها و مبانی نظری مربوط به روانشناسی مثبت‌گرا تأیید کرد. روانشناسی مثبت بر بهزیستی و شکوفایی تمرکز دارد و نشان می‌دهد که چگونه ذهن‌آگاهی می‌تواند به افراد کمک کند تا احساسات و تجربیات مثبت خود را افزایش دهند. این نظریه‌ها توضیح

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری با روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی دانشجویان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که ذهن‌آگاهی اثر مستقیم و مثبتی بر روابط بین فردی دارد. نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های حاصل از مطالعات پرتسچر<sup>۲۷</sup> و همکاران (۱۵)، آرت<sup>۲۸</sup> و همکاران (۱۶)، کرگو<sup>۲۹</sup> و همکاران (۱۷) و یوسفی افرشته و همکاران (۱۸)، همسو بود. این یافته‌ها در راستای پژوهش‌هایی است که نقش ذهن‌آگاهی را در گستره سازه‌های روانشناسی مثبت مانند روابط بین فردی مورد مطالعه قرار داده‌اند. از منظر روانشناسی مثبت، ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا احساسات، افکار و رفتارهای خود را بهتر درک کنند و درنتیجه، مهارت‌های مدیریت احساسی و رفتاری خود را بهبود بخشند. این امر می‌تواند منجر به افزایش تعاملات مثبت و کاهش تعارضات در روابط

27. Prescher

28. Arendt

29. Crego

می‌دهند که چگونه افراد می‌توانند احساسات خود را به شکلی سازنده مدیریت کنند تا به بهبود پذیرش اجتماعی و کیفیت روابط بین فردی کمک کند. برخی از رویکردهای نوین، ذهن‌آگاهی را به شکل نوعی پردازش بالا-پایین از تنظیم هیجان می‌دانند، درحالی‌که تعدادی نیز ذهن‌آگاهی را به‌عنوان راهبرد پایین-بالا از تنظیم هیجان بیان می‌کنند؛ بنابراین آگاهی از احساس‌ها، افکار و هیجانات در ذهن‌آگاهی موجب می‌شود که شخص کمتر از پیامدهای منفی توالی هیجان و افکار ناخوشایند تأثیر بپذیرد و روابط سازنده‌ای با اجتماع خود داشته باشد (۱۹).

مطالعه حاضر نشان داد که مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم و مثبتی بر روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی افراد دارد؛ بنابراین با افزایش مسئولیت‌پذیری در افراد کیفیت روابط و تمایل به پذیرش اجتماعی نیز در آنان افزایش می‌یابد. در یک مطالعه گزارش شد که از بین ویژگی‌های شخصیتی، سطوح بالای روان‌رنجوری با کیفیت پایین روابط و رضایت بین فردی ارتباط دارد، از طرفی برخورداری از صفات توافق‌پذیری و مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های شخصیتی بود که بیشترین همبستگی را با روابط بین فردی مناسب و رضایت‌بخش داشت که با نتایج حاصل از مطالعه حاضر همسو است (۳۹). افراد مسئولیت‌پذیر، تعهد خاصی به وظایف مرتبط با نقش‌های خود دارند، از این رو بخشی از تعارض‌ها و تنش‌ها که ممکن است در روابط بین فردی از لوث مسئولیت افراد ناشی شود، کاهش پیدا می‌کند (۴۰). با توجه به اینکه اغلب افراد مورد مطالعه به‌عنوان نیروهای متخصص در آینده مشغول به کار می‌شوند و وظایف متعددی را عهده‌دار خواهند بود، مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از ملاک‌های اساسی مرتبط با عملکرد تحصیلی و شغلی آن‌ها شناخته می‌شود و بیشترین نقش را در سطوح گوناگون تحصیلی و حرفه‌ای دارد، مکانیسمی که در فرا تحلیل‌های انجام‌شده نیز به آن اشاره شده است (۴۱، ۴۲).

همچنین یافته‌های مطالعه نشان داد که یادگیری خودتنظیمی می‌تواند بین مسئولیت‌پذیری و پذیرش اجتماعی نقش میانجی داشته باشد. مروری بر مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که همسویی ضمنی یافته مورد نظر عمدتاً با پژوهش‌های است که در آن نقش میانجی خودتنظیمی در رابطه با سازه‌های مشابه و همگرا با پذیرش اجتماعی تأیید شده است. چارچوب نظری پشتیبانی‌کننده از این فرضیه بر پایه نظریه‌های

یادگیری خودتنظیمی مانند نظریه زیمرمن<sup>۳۰</sup> و نظریه بندورا<sup>۳۱</sup> در خودکارآمدی استوار است. این نظریه‌ها بر این باورند که فرآیند خودتنظیمی به افراد کمک می‌کند تا رفتارها، افکار و احساسات خود را در راستای اهداف شخصی و تعاملات اجتماعی بهینه‌سازی کنند (۲۶). می‌توان گفت که خودتنظیمی نه تنها به‌عنوان ضربه‌گیری در مقابله با معضلات روان‌شناختی است، بلکه بستری برای بهزیستی روان‌شناختی فراهم می‌سازد و موجب می‌شود که شخص کارکردهای فردی و اجتماعی خود را با مسئولیت‌پذیری بیشتری انجام دهد، چراکه اختلال در عملکرد اجتماعی، شغلی و سایر زمینه‌های اصلی به‌عنوان یکی از ملاک‌های اساسی در اغلب معضلات روان‌شناختی شناخته می‌شود. به تبع آن یادگیری خودتنظیمی نیز نوعی فرایند نظام‌مند و فعال است که شخص از طریق آن اهدافی را برای یادگیری خود تعیین می‌کند، سپس می‌کوشد تا شناخت، انگیزش و رفتارهایش را پایش، تنظیم و کنترل کند؛ بنابراین فرد نه تنها به‌عنوان شخصی نظام‌مند، امانت‌دار و با مهارت‌های خودمدیریتی و پیشرفت‌گرا شناخته می‌شود، بلکه همواره مسیرهای دست‌یابی بر اهدافش در همه ابعاد را نیز پایش می‌کند. در نتیجه، چنین شخصی در اغلب زمینه‌ها، به‌ویژه شغلی و تحصیلی، فردی موفق و پیشرو خواهد بود که احتمال روابط پایدار و پذیرش اجتماعی را برای خود افزایش می‌دهد (۴۳).

#### محدودیت‌های پژوهش

نمونه‌گیری محدود به دانشجویان در یک مقطع تحصیلی خاص که ممکن است بر قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد، محدودیت مهم این پژوهش بود.

#### پیشنهادهای پژوهش

پیشنهاد می‌شود که برای مطالعات آینده از نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تری استفاده شود و اثرات بلندمدت ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری بر روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی نیز مورد بررسی قرار گیرد، همچنین، بررسی نقش سایر متغیرهای میانجی مانند اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این روابط کمک کند.

#### نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر، می‌توان گفت که

30. Zimmerman

31. Bandura

کمک می‌کند، باین‌حال لازم است مطالعات بیشتری برای بررسی عمیق‌تر این روابط در نمونه‌های متفاوت و با استفاده از روش‌های متنوع تحقیقاتی انجام شود تا درک دقیق‌تری از این پدیده‌ها به دست آید و قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج در محیط‌های مختلف افزایش یابد.

### تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از همکاری دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علوم پزشکی زنجان، همچنین شرکت‌کنندگان در مطالعه قدردانی نمایند.

### تعارض منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری نقش قابل‌توجهی در تقویت روابط بین فردی و پذیرش اجتماعی دانشجویان دارد. این مطالعه همچنین نشان داد که یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک عامل میانجی در بین این روابط عمل می‌کند و دیدگاه‌های جدیدی برای فهم بهتر چگونگی اثرگذاری ذهن‌آگاهی و مسئولیت‌پذیری بر پذیرش اجتماعی و روابط بین فردی ارائه می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین همسو است و بر اهمیت توجه به آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی و تقویت مسئولیت‌پذیری در محیط‌های آموزشی تأکید می‌کند. این امر می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا در برابر چالش‌های اجتماعی مقاوم شوند و روابط مثبتی با دیگران برقرار نمایند. این پژوهش به افزایش دانش نظری و کاربردی در زمینه‌های روانشناسی مثبت، یادگیری خودتنظیمی و توسعه مهارت‌های اجتماعی

### منابع

1. Smith JA, Liu M. Innovations in medical education and their impact on healthcare delivery. *J Med Educ Pract*. 2022;15(3):204-19.
2. Patel RK, Thompson LD. Advances in dental materials and techniques: A review. *J Dent Res Pract*. 2021;18(2):112-27.
3. Badri GR, Abbaszadeh M, Hosseini AM, Nasiri F, Alizadehaghdam F. The study of confirmatory factor analysis and internal consistency of the Nature Relatedness Scale in students (Scale in the field of environmental sociology and psychology). *J Appl Sociol*. 2011;22(4):19-34. [Persian].
4. Hernandez B, Gomez F. The role of pharmacy doctorate students in the development of new pharmacotherapies. *Am J Pharm Educ*. 2020;84(5):758-66.
5. Amerstorfer CM, Freiin von Munster-Kistner C. Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Front Psychol*. 2021;12:713057.
6. Klang N, Karlsson N, Kilborn W, Eriksson P, Karlberg M, editors. Mathematical problem-solving through cooperative learning—the importance of peer acceptance and friendships. *Frontiers in Education*. 2021;6:710296.
7. Flückiger C, Del Re AC, Wampold BE, Symonds D, Horvath AO. How central is the alliance in psychotherapy? A multilevel longitudinal meta-analysis. *Journal of counseling psychology*. 2012;59(1):10.
8. Norcross J, Lambert M. Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy* 55 (4): 303–315. 2018.
9. Yarmohammadian A, Sharafi Rad H. Analysis of relationship between emotional intelligence and social adjustment in teenager male students. *Journal of Applied Sociology*. 2011;22(4):35-50.
10. Garrote A, Felder F, Krähenmann H, Schnepel S, Sermier Dessemontet R, Moser Opitz E, editors. Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers: Frontiers in Education*; 2020;5:582873.
11. Keshavarz Afshar H, Mirzaee J. Role of social adjustment, emotional intelligence and motivational strategies in academic anxiety among students. *Counseling Culture And Psychotherapy*. 2018;9(34):211-38. Keshavarz Afshar H, Mirzaee J. Role of social adjustment, emotional intelligence and motivational strategies in academic anxiety among students. *Counseling Culture And Psychotherapy*. 2018;9(34):211-38. [Persian].
12. Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006;13(1):27-45.

13. Maisel ME, Stephenson KG, Cox JC, South M. Cognitive defusion for reducing distressing thoughts in adults with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2019;59:34-45.
14. Liu H, Liu N, Chong ST, Boon Yau EK, Ahmad Badayai AR. Effects of acceptance and commitment therapy on cognitive function: A systematic review. *Heliyon*. 2023;9(3):e14057.
15. Pratscher SD, Rose AJ, Markovitz L, Bettencourt A. Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination, and friendship quality. *Mindfulness*. 2018;9:1206-15.
16. Arendt JFW, Pircher Verdorfer A, Kugler KG. Mindfulness and Leadership: Communication as a Behavioral Correlate of Leader Mindfulness and Its Effect on Follower Satisfaction. *Front Psychol*. 2019;10:667.
17. Crego A, Yela JR, Gomez-Martinez MA, Riesco-Matias P, Petisco-Rodriguez C. Relationships between Mindfulness, Purpose in Life, Happiness, Anxiety, and Depression: Testing a Mediation Model in a Sample of Women. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(3).
18. Yousefi Afrashteh M, Hasani F. Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personal Disord Emot Dysregul*. 2022;9(1):22.
19. Allen JG, Romate J, Rajkumar E. Mindfulness-based positive psychology interventions: a systematic review. *BMC Psychol*. 2021;9(1):116.
20. Lindsay EK, Creswell JD. Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Curr Opin Psychol*. 2019;28:120-5.
21. Flaxman PE, Bond FW. A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behav Res Ther*. 2010;48(8):816-20.
22. Elkadi E, Sharaf R. The impact of positive discipline on students' well-being and academic achievement: A case of international school in Cairo. *European Scientific Journal*. 2023;19(16):1.
23. McEvoy PM, Nathan P, Norton PJ. Efficacy of transdiagnostic treatments: A review of published outcome studies and future research directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 2009;23(1):20-33.
24. Jin S-H, Im K, Yoo M, Roll I, Seo K. Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023;20(1):37.
25. Li T, Fan Y, Tan Y, Wang Y, Singh S, Li X, et al. Analytics of self-regulated learning scaffolding: effects on learning processes. *Front Psychol*. 2023;14:1206696.
26. Oates S, editor The importance of autonomous, self-regulated learning in primary initial teacher training. *Frontiers in Education*; 2019: Frontiers Media SA4:102.
27. Jafari A, Nadi M, Manshaei G. The effectiveness of training package self-directed learning on academic responsibility and academic procrastination in students. *Educational Development of Judishapur*. 2018;9(Supplement):48-63. [Persian].
28. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*. 2002;41(2):64-70.
29. Cochran WG. *Sampling Techniques*. New York: Wiley; 1963.
30. Nemati P, Karami A. *Standardization of Adolescents' Responsibility Questionnaire*. Tehran: Psychometric Publications. 2006. [Persian].
31. Monajemizadeh A. *Investigating the relationship between interpersonal communication skills and the degree of social acceptance of students of Payam Noor University, Khorasgan branch*. [Thesis]. 2011. [Persian].
32. Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. 2003;84(4):822.
33. Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*. 1990;82(1):33.
34. Yousefi F, Zeinaddiny Meymand Z, Razavi Nematollahi V, Soltani A. The mediating role of mindfulness in the relationship between self-regulated learning and goal orientation with academic identity. *Quarterly Journal*

- of Child Mental Health. 2019;6(3):228-41.
35. Vazife Z, Kafami Ladani A, Rameshgar R, Dadalezadeh Z. Investigating the impact of listening on interpersonal communication skills (a case study of the company selecting the support service). *Psychol Res Manag*. 1401;8(1):101-32. [Persian].
  36. Tatman AW, Swogger MT, Love K, Cook MD. Psychometric properties of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale with adult male sexual offenders. *Sexual Abuse*. 2009;21(1):21-34.
  37. Mirderikvand F, Sadeghi M. The Effectiveness of Life Skills Training on Social Acceptance and Internet Addiction in Students. *Journal of Psychological Science*. 2019;17(71):831-6.
  38. Kajbaf MB, Moulavi H, Shirazi Tehrani A. Study of the relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies, and academic performance among high school students. *Advances in Cognitive Science*. 2003;5(1):27-33. [Persian].
  39. Holland AS, Roisman GI. Big Five personality traits and relationship quality: Self-reported, observational, and physiological evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2008;25(5):811-29.
  40. Swickert R. 30 Personality and social support processes. *The Cambridge handbook of personality psychology*. 2009:524.
  41. Anderson CA, Bushman BJ. Human aggression. *Annual review of psychology*. 2002;53(1):27-51.
  42. Ding X, Zhao T, Li X, Yang Z, Tang YY. Exploring the Relationship Between Trait Mindfulness and Interpersonal Sensitivity for Chinese College Students: The Mediating Role of Negative Emotions and Moderating Role of Effectiveness/Authenticity. *Front Psychol*. 2021;12:624340.
  43. Cavicchioli M, Movalli M, Vassena G, Ramella P, Prudenziati F, Maffei C. The therapeutic role of emotion regulation and coping strategies during a stand-alone DBT Skills training program for alcohol use disorder and concurrent substance use disorders. *Addict Behav*. 2019;98:106035.