



Prediction of Academic Incivility Based on Achievement Motivation with the Mediating role of Self-Compassion in Students

Haniye Izadian¹, Mohammad Ghamari*²

1. M.A of Counselling, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Corresponding Author): Associate Professor, Department of Counseling, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: haniye.izadian@gmail.com

Article Info	Abstract
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Date: 07 March2025 Accepted Date: 23 June2025</p> <p>Keywords: Academic incivility, Self-compassion, Academic deviant behavior, Female student</p>	<p>Background and Aims: The ever-increasing variety and frequency of non-academic incivility has turned it into one of the challenges of the educational environment. Therefore, this research was conducted with the aim of predicting academic incivility based on motivation to progress with the mediating role of self-compassion in students.</p> <p>Method: The research was descriptive and of the correlation type (structural equations type). the statistical population of the research included all female students studying in the first secondary level of Tehran in the academic year of 2022-2023, of which 250 students were considered with the multi-stage cluster random sampling method, and they responded to the research tools including academic norm avoidance questionnaire, progress motivation questionnaire, and self-compassion questionnaire. the data were analyzed by correlation coefficient, regression and t-soble method.</p> <p>Findings: The results of the hypothesis test showed that progress motivation and self-compassion have the power to explain 0.26% and 0.19% of the variance of academic deviant behavior score in female students of the first secondary level, respectively ($p < 0.05$). the indirect effect of achievement motivation on academic deviant behavior with the mediating role of self-compassion was also significant ($p < 0.05$). In general, the findings showed that the proposed model has a relatively good fit with the data.</p> <p>Conclusion: Using the results of this research can help to reduce the occurrence of abnormal academic behaviors by making learners aware of their behaviors and their motivational skills in academic situations.</p>

Cite this article: Izadian, H., Ghamari, M. (2025). Prediction of Academic Incivility Based on Achievement Motivation with the Mediating role of Self-Compassion in Students. *Research Strategies in Educational Sciences*, 3(2), 19-33. DOI: 10.22034/jrses.2025.469726.1054



Extended abstract

Introduction

The emergence of antisocial behaviors in educational environments is not a new phenomenon, however, the increasing diversity and frequency of deviant academic behavior has made it one of the greatest challenges facing teachers and administrators of educational centers. By definition, academic incivility is rude behavior that disrupts the learning environment. Given the impact of academic incivility on many academic variables and, in general, the teaching and learning process in educational environments, it is necessary and essential to reduce the incidence of academic deviant behavior and increase the level of student involvement in academic affairs. When problems such as academic decline occur in the education system, learner motivation is cited as one of the important causes. In educational applications, motivation is interpreted in various ways, such as academic motivation or achievement motivation, and experts consider the source of this motivation to be sometimes internal and sometimes external. Achievement motivation plays an important role in learners' academic success, which is why studying it is of great importance. A review of scientific reports shows that students who have high achievement motivation are



more successful in schoolwork. Compared to students who have low achievement motivation, these students persevere longer in completing assignments and strive harder for success. People who are highly motivated and desire to progress will have great perseverance and effort in all areas, especially in the field of education. When faced with unforeseen problems, instead of being affected by emotions and negative thoughts, they will apply the best possible solutions, and as a result, they will have stronger academic performance and behavior. On the other hand, based on previous studies, it is likely that achievement motivation influences educational variables not only directly but also through mediating factors. This shows the need to examine process variables in the study of deviant academic behaviors. Among the multitude of mediating variables, researchers have recently focused on constructs that, in a way, link Western and Eastern philosophies of thought for the greater well-being of humanity. Self-compassion is a new construct in this field. Previous research has shown that self-compassion has a strong and positive relationship with academic achievement. Also, the findings show that this construct is a strong predictor of emotional and cognitive reactions to negative events in daily life. Self-compassion insures a person against negative emotions when facing challenges and moderates painful emotions. Accordingly, it is expected that this construct, as a process variable, is influenced by adaptive personality and behavioral characteristics and affects the quality of academic life. Regarding the theoretical foundations of the present research model, the adaptive learning model of Bokaerts and Nemiwirta (2000), derived from social-cognitive theories, fully explains the arrangement of the variables of the present research model. Bokaerts and Nemiwirta (2000) hypothesized that if an individual sees themselves as capable in dealing with academic conditions by examining their personality traits and feels internal control in resolving challenges, their internal functioning model will be positive and the individual's evaluation of the conditions will shape learning intentions. As a result, the individual spends his energy on learning and positive academic behaviors; otherwise, he enters a coping path and uses defense mechanisms to preserve his remaining energy, meaning that in order to protect his system, he externalizes responsibility (coping strategy) and resumes academic misconduct. The learning path of this model is almost indicative of how the variables of the proposed model of the present study are arranged, meaning that if motivation, as a personality and behavioral resource, leads an individual to a positive evaluation of their abilities, it will initiate adaptive strategies for learning such as self-compassion and ultimately, it will cause the learner to act positively in the educational environment. It is noteworthy that the study of the self-compassion construct has been neglected in the country, and few studies have studied the variable of academic incivility.

Methods

The research was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group with a two-month follow-up. All the children with cancer covered by Mahak Charitable Institution of Tehran in 2024 formed the statistical population of the study, which were selected by targeted sampling of 45 people and randomly assigned in three equal groups of 15 people. Data collection was done with BDI-II and ASRQ. Each of the two educational programs of child philosophy and emotional self-regulation was applied in 8 sessions to the experimental groups. The control group did not receive training. Data were analyzed using mixed analysis of variance with repeated measures and Bonferroni post hoc test.

Results

The results of the hypothesis test showed that progress motivation and self-compassion have the power to explain 0.26% and 0.19% of the variance of academic deviant behavior score in female students of the first secondary level, respectively ($p < 0.05$). The indirect effect of achievement motivation on academic deviant behavior with the mediating role of self-compassion was also significant ($p < 0.05$). In general, the findings showed that the proposed model has a relatively good fit with the data.

Conclusion

Using the results of this research can help to reduce the occurrence of abnormal academic behaviors by making learners aware of their behaviors and their motivational skills in academic situations.

Ethical considerations

Following the ethics of research

The principle of confidentiality was maintained in this research.

Financial sponsor

This study did not have a financial sponsor and the costs were covered by the authors.

Authors' contribution

This study was entirely written and conducted by a single author. The second author was the supervisor.

Conflict of interest

There is no conflict of interest between the authors and the Quarterly Journal of Research Strategies in Educational Sciences.



پیش‌بینی رفتار هنجارگریز تحصیلی براساس انگیزش پیشرفت با نقش واسطه‌ای

شفقت به خود در دانش‌آموزان

هانیه ایزدیان^۱، محمد قمری^۲

۱. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاداسلامی، تهران ایران.
۲. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاداسلامی، تهران، ایران.، ایران رایانامه:

haniye.izadian@gmail.com

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>زمینه و هدف: افزایش روزافزون در تنوع و فراوانی رفتار هنجارگریز تحصیلی آن را به یکی از چالش‌های محیط آموزشی تبدیل کرده است. از این‌رو، این پژوهش با هدف پیش‌بینی رفتار هنجارگریز تحصیلی براساس انگیزش پیشرفت با نقش واسطه‌ای شفقت به خود در دانش‌آموزان انجام شد.</p> <p>روش: پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی (نوع معادلات ساختاری) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۲۰۲۱ بود، که از بین دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد نمونه ۲۵۰ نفر در نظر گرفته شد و به ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵)، پرسشنامه انگیزه پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) و پرسشنامه شفقت به خود (ریس و همکاران، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. داده‌ها با آزمون ضریب همبستگی، رگرسیون و با روش تی سوبل تحلیل شد.</p> <p>یافته‌ها: نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که به‌ترتیب انگیزش پیشرفت و شفقت به خود توان تبیین ۰/۲۶ درصد و ۰/۱۹ درصد از واریانس نمره رفتار هنجارگریز تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول را داشته‌اند ($P < 0/05$). اثر غیرمستقیم انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی با نقش واسطه‌ای شفقت خود نیز معنادار بود ($P < 0/05$). به‌طور کلی، یافته‌ها نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی با داده‌ها برخوردار است.</p> <p>نتیجه‌گیری: استفاده از نتایج این پژوهش می‌تواند با آگاهی‌بخشیدن به فراگیران نسبت به رفتارهای خود و مهارت‌های انگیزشی آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی، به کاهش بروز رفتار هنجارگریز تحصیلی کمک کند.</p>	<p>نوع مقاله: علمی پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۷</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۲</p> <p>کلیدواژه‌ها: سبک‌های</p>
<p>استناد به این مقاله: ایزدیان، ه؛ قمری، م. (۱۴۰۴). پیش‌بینی رفتار هنجارگریز تحصیلی براساس انگیزش پیشرفت با نقش واسطه‌ای شفقت به خود در دانش‌آموزان راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی، ۳(۲). ۳۳-۱۹.</p>	
<p>DOI: 10.22034/jrses.2025.469726.1054</p>	

مقدمه

والدین بروز رفتارهای غیرمدنی در محیط‌های آموزشی پدیده‌ای نوظهور نیست، با این وجود افزایش روزافزون در تنوع و فراوانی رفتار هنجارگریز تحصیلی^۱ آن را به یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های پیش‌روی معلمان و مسئولین مراکز آموزشی تبدیل کرده است (فانتنوت و همکاران،^۲ ۲۰۲۴). امروزه با توجه به رشد روزافزون مراکز علمی و تمایل به ارتقاء تحصیلی افراد از جمله محیط‌هایی که کنش‌های اخلاقی در آن از اهمیت به‌سزایی برخوردار است، محیط‌های علمی و تحصیلی است (شیرزادی و همکاران،^۳ ۱۴۰۰). از جمله رفتارهای مخرب و مغایر با اصول اخلاقی که در محیط‌های تحصیلی مشاهده می‌شود، رفتار هنجارگریز تحصیلی است (هادگینس و همکاران،^۴ ۲۰۲۲). با وجود گزارشات متعدد درخصوص شیوع این رفتار در بین دانش‌آموزان اما محققان آمار دقیقی از شیوع آن در داخل و خارج از ایران ارائه نکرده‌اند، در این خصوص بهادینوند و همکاران (۱۴۰۰) طی پژوهشی مروری و متاآنالیز در بین ۸۰۴۷ مطالعه شیوع کلی آسیب‌های رفتاری در دانش‌آموزان را بیش از ۳۱ درصد در ایران گزارش کرده‌اند. جونس و همکاران^۵ (۲۰۲۴) نیز نشان دادند دانش‌آموزانی که گرایش به رفتار هنجارگریز تحصیلی در آن‌ها مشاهده شده است، نسبت به سایر دانش‌آموزان در معرض افکار خودکشی، رفتارهای خودتخریبی و آسیب رساندن به دیگران قرار دارند.

طبق تعریف، رفتار هنجارگریز تحصیلی، رفتارهای بی‌ادبانه‌ای هستند که محیط یادگیری را مختل می‌سازند (باهرو و یال،^۶ ۲۰۲۲). همچنین، رفتار هنجارگریزی تحصیلی به‌عنوان رفتارهای کلامی و غیرکلامی گستاخانه و غیرقابل پذیرش به سوی سایر دانش‌آموزان و معلمان مفهوم‌سازی شده است (کانوک و همکاران،^۷ ۲۰۲۵). علاوه براین، رفتار هنجارگریز تحصیلی را رفتارهای غیرقابل پذیرش و نامناسب تعریف می‌کنند که ممکن است در کلاس یا خارج از کلاس رخ دهند (کامپبل و همکاران،^۸ ۲۰۲۰). مطابق با نظر بویس^۹ (۱۹۹۶) رفتار هنجارگریزی تحصیلی شامل مواردی همچون بلند صحبت کردن در حالی که دیگران در حال صحبت کردن هستند، تأخیر در ورود به کلاس یا ترک زود هنگام کلاس درس و طعنه زدن آشکارا به دیگران می‌شود. رفتار هنجارگریز زیادی در مطالعات شناسایی شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به خوابیدن، صحبت کردن در طول تدریس معلم، ترک کلاس بدون اجازه معلم، سوءاستفاده از تکنولوژی، عصبانیت به سوی سایر دانش‌آموزان یا معلمان اشاره کرد (شیرزادی و همکاران،^{۱۰} ۱۴۰۰).

با توجه به اثرگذاری رفتار هنجارگریز تحصیلی بر روی بسیاری از متغیرهای تحصیلی و به‌طور کلی، فرایند یاددهی و یادگیری در محیط‌های آموزشی، لازم و ضروری است که میزان بروز رفتار هنجارگریز تحصیلی کاهش و میزان درگیر شدن دانش‌آموزان در امور تحصیلی افزایش یابد (محمودپور و همکاران،^{۱۱} ۱۳۹۹). وقتی در نظام آموزشی مشکلاتی هم‌چون افت تحصیلی روی می‌دهد، از انگیزش یادگیرنده به‌عنوان یکی از علل مهم یاد می‌شود. در کاربردهای آموزشی، انگیزش به تعابیر مختلفی از قبیل انگیزش تحصیلی یا انگیزش پیشرفت^{۱۲} برخورد می‌شود و صاحب‌نظران منبع این انگیزش را گاهی درونی و گاهی بیرونی می‌دانند (علیمرادی،^{۱۳} ۱۴۰۰). انگیزش پیشرفت به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به یادگیری و پیشرفت در مدرسه مربوط است و انرژی و جهت رفتار را تعیین می‌کند. انگیزش پیشرفت نقش مهمی در موفقیت تحصیلی فراگیران ایفا می‌کند، به همین جهت مطالعه آن حائز اهمیت فراوان است. مروری بر گزارشات علمی نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند در تکالیف مدرسه موفق می‌شوند (شوارز و میلر،^{۱۴} ۲۰۲۳).

این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزانی که انگیزش پیشرفت کمی دارند، به‌مدت طولانی‌تری در انجام دادن تکالیف استقامت کرده و برای موفقیت بیشتر تلاش می‌کنند (هاین و همکاران،^{۱۵} ۲۰۲۳). افرادی که از انگیزه و میل به پیشرفت بالایی برخوردار هستند، در تمامی حوزه‌ها و به خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به جای این‌که تحت

1. academic incivility

2. Fontenot & et al

3. Hudgins & et al

4. Jones & et al

5. Buhrow & Yehle

6. Konuk & et al

7. Campbell & et al

8. Boice

9. achievement motivation

1. Schwarz & Miller

0

1. Hyun & et al

1

تأثیر هیجان‌ها و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند و در نتیجه عملکرد و رفتار تحصیلی قوی‌تری نیز خواهند داشت (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر با تکیه بر مطالعات پیشین (مانند ایتزکویچ و همکاران؛ ۲۰۲۰؛ استالتر و همکاران؛ ۲۰۱۹) احتمال می‌رود که انگیزش پیشرفت نه تنها به‌طور مستقیم بلکه به‌واسطه عوامل واسطه‌گر بر متغیرهای تحصیلی اعمال نفوذ کنند. این امر لزوم بررسی متغیرهای فرایندی را در بررسی رفتارهای هنجارگریز تحصیلی نشان می‌دهد. در میان انبوه متغیرهای واسطه‌گر اخیراً سازه‌هایی مورد عنایت پژوهشگران واقع شده‌اند که به نوعی فلسفه تفکر غرب و شرق را به‌منظور بهزیستی هر چه بیشتر بشر پیوند می‌دهند. شفقت به خود^۱ از جمله سازه‌های نو در این حوزه است. این سازه اولین بار توسط نف^۲ (۲۰۰۳) مطرح شد و به‌واسطه کوشش‌های وی این مفهوم تعریف شد و از ارتباط آن با سایر عملکردهای روان‌شناختی مشخص گردید (نف، ۲۰۲۲).

در واقع، شفقت به خود می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد تنظیم هیجانی در نظر گرفته شود، که از طریق آن احساسات دردناک و پریشان‌کننده رانده نمی‌شوند بلکه با آگاهی و مهربانی، به‌عنوان بخشی از تجربه همگانی بشر درک می‌شوند. براین اساس احساسات منفی به هیجان‌ها مثبت تبدیل شده و درک و فهم روشن‌تر شخص از موقعیت و سازگاری بیشتر وی با محیط منجر می‌گردد. چنین شرایطی حرمت خود و سلامت روانی فرد را زمینه‌سازی خواهد کرد (دادسون و هنگ؛ ۲۰۲۲). پژوهش‌های پیشین همچنین نشان داده‌اند که شفقت به خود رابطه‌ای مثبت و قدرتمند با موفقیت تحصیلی دارد (کاروالو و گویمار؛ ۲۰۲۲). همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد این سازه پیش‌بینی کننده‌ای قدرتمند برای واکنش‌های هیجانی و شناختی نسبت به رویدادهای منفی زندگی روزمره است. شفقت به خود فرد را هنگام رویارویی با چالش‌ها در برابر احساسات منفی بیمه می‌کند و هیجان‌ها دردناک را تعدیل می‌نماید (گابین و همکاران؛ ۲۰۲۲). براین اساس انتظار می‌رود که این سازه به‌عنوان یک متغیر فرایندی از ویژگی‌های سازگاران شخصی و رفتاری تأثیر پذیرفته و بر کیفیت زندگی تحصیلی تأثیر بگذارد.

در ارتباط با مبانی نظری مدل پژوهش حاضر، مدل یادگیری انطباقی^۳ بوکارتس و نمیورتا^۴ (۲۰۰۰) برگرفته از نظریه‌های شناختی-اجتماعی به‌طور کامل آرایش متغیرهای مدل پژوهش حاضر را تبیین می‌کند. بوکارتس و نمیورتا (۲۰۰۰) فرض کردند که اگر فرد با بررسی ویژگی‌های شخصیتی خود را در مقابله با شرایط تحصیلی توانمند ببیند و در حل و فصل چالش‌ها احساس کنترل درونی کند، مدل کارکرد درونی وی مثبت خواهد بود و ارزیابی فرد از شرایط، مقاصد یادگیری را شکل می‌دهد. در نتیجه فرد انرژی خود را در مسیر یادگیری و رفتارهای مثبت تحصیلی صرف می‌کند؛ در غیراین‌صورت وارد مسیر مقابله‌ای شده و از سازوکارهای دفاعی برای حفظ باقی مانده انرژی خود سود می‌جوید، به این معنا که برای محافظت از نظام خود، مسئولیت را بیرونی کرده (راهبرد مقابله‌ای) و کز رفتاری‌های تحصیلی را از سر می‌گیرد. مسیر یادگیری این مدل تقریباً گویای چگونگی چینش متغیرهای مدل پیشنهادی پژوهش حاضر است، به این معنا که چنانچه انگیزش به‌عنوان یک منبع شخصیتی و رفتاری، فرد را به ارزیابی مثبتی در ارتباط با توانمندی‌های خود برساند، راهبردهای سازش یافته‌ای برای یادگیری همچون شفقت به خود را آغازگر خواهد بود و نهایتاً، باعث کنش مثبت یادگیرنده در فضای آموزشی خواهد شد.

در این میان نکته حائز توجه این که مطالعه سازه شفقت به خود در داخل کشور با غفلت مواجه شده است و همچنین، پژوهش‌های اندکی به مطالعه متغیر رفتار هنجارگریزی تحصیلی پرداخته‌اند. علاوه بر این، چه در داخل و چه در خارج از کشور، محققان از بررسی نقش واسطه‌گری شفقت به خود در رابطه بین سازه‌های تحصیلی و انگیزش پیشرفت غفلت ورزیده‌اند. اگرچه رابطه شفقت به خود با عوامل مرتبط با تحصیل مورد توجه محققان پیشین بوده است، اما رفتار هنجارگریزی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در ارتباط با دو سازه یاد شده موضوع بحث محققان واقع نشده است. همان‌گونه که در بررسی پیشینه نشان داده شد، شفقت به خود و انگیزش پیشرفت از عوامل مؤثر بر رفتار هنجارگریز تحصیلی می‌باشند اما با بررسی مبانی نظری نشان داده شد که رابطه این متغیرها را می‌توان در قالب یک مدل میاتجی بررسی نمود، چراکه مطالعات نشان می‌دهند انگیزش پیشرفت می‌تواند بر میزان شفقت به خود تأثیر بگذارد و خودشفقت ورزی نیز می‌تواند

1. Itzkovich & et al

2. Stalter & et al

3. self-compassion

4. Neff

5. Dodson & Heng

6. Carvalho & Guiomar

7. Gobin & et al

8. model of adaptable learning

9. Boekaerts & Niemivirta

نقش یک تنظیم‌کننده هیجانی را ایفا نموده و از طریق کاهش استرس موجب ارتقاء سرزندگی و در نهایت رفتارهای سازگارانه تحصیلی گردد (هوانگ و همکاران؛ ۲۰۲۵؛ دهقانی و همکاران، ۱۴۰۳). براین اساس هدف اساسی پژوهش حاضر بر کردن چنین شکافی است و تحقیق پیش‌رو در پی تعیین نقش واسطه‌گری شفقت به خود در رابطه بین رفتار هنجارگریزی تحصیلی و انگیزش پیشرفت است. بر پایه دیدگاه بوکارتس و نمبورتا (۲۰۰۰) پژوهش حاضر در قالب یک مدل فرضی در پی یافتن پاسخ برای فرضیه زیر طراحی شد.

«انگیزش پیشرفت، رفتار هنجارگریز تحصیلی را با واسطه‌گری شفقت به خود در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول پیش‌بینی می‌کند.»

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی (نوع معادلات ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲ بود. در این مطالعه به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که پس از کسب معرفی‌نامه از دانشگاه و تأیید حراست آموزش و پرورش مربوطه، ابتدا از بین نواحی مختلف آموزشی شهر تهران یک ناحیه (ناحیه ۳) به شکل تصادفی در نظر گرفته شد. سپس اقدام به تهیه لیست کامل مدارس در این ناحیه شد و از میان مدارس دولتی مقطع متوسطه اول دختران در این ناحیه، ۵ مدرسه انتخاب و در بین تمامی دانش‌آموزان این ۵ مدرسه پرسشنامه‌ها در میان ۴۰۹ دانش‌آموز دختر توزیع شد. با توجه به در نظر گرفتن ملاک‌های ورود-خروج از پژوهش و عدم پاسخ‌گویی کامل به سئوالات، ۷۸ نمونه از پژوهش کنار گذاشته شد و داده‌های مربوط به ۳۳۱ نفر تهیه شد، که از این تعداد ۸۱ نفر نمره لازم را با توجه به ابزارها کسب نکرده و کنار گذاشته شدند. در نهایت داده‌های ۲۵۰ نفر برای ارزیابی‌های آماری مورد بررسی قرار گرفت.

برای تعیین حجم نمونه پژوهش علاوه بر نرم افزار G*Power که در آن اندازه اثر ۰/۱۵، توان آماری ۰/۸ و سطح اطمینان ۰/۹۵ در نظر گرفته شد، از روش کلاین (۲۰۱۶) مبنی بر در نظر گرفتن نسبت ۵ یا ۱۰ آزمودنی به ازای هر پارامتر استفاده گردید. با توجه به شیوه‌های مذکور حجم نمونه برابر با ۱۸۰ نفر تعیین شد، اما به منظور افزایش توان تعمیم نتایج نمونه نهایی ۲۵۰ نفر انتخاب شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در بازه سنی ۱۳ الی ۱۵ سال (مقطع متوسطه اول)، داشتن تمایل به مشارکت در پژوهش، کسب نمره بالاتر از میانگین در ابزارهای مورد پژوهش، در قید حیات بودن و زندگی مشترک والدین با هم و سکونت دائم در شهر تهران و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز علاوه بر پرسشنامه‌های ناقص و عدم ادامه همکاری با پژوهشگران، شامل ابتلای فرد به هر یک از بیماری‌های طبی یا روان‌پزشکی محرز و تحت درمان دارویی قرار داشتن و سابقه ترک تحصیل یا تکرار پایه بود. در این پژوهش، مطابق با موازین اخلاقی، دانش‌آموزان به‌طور داوطلبانه، پس از توضیح کوتاه و جامعی درباره ماهیت و اهداف پژوهش، نسبت به تکمیل پرسشنامه‌ها اعلام آمادگی کردند. به افراد اطمینان داده شد که هیچ‌گونه اطلاعات خصوصی و خانوادگی از آن‌ها با نام و مشخصات فردی منتشر نخواهد شد و در هر مرحله از پاسخ‌گویی به سئوالات چنانچه مایل به ادامه همکاری نبودند، می‌توانند از روند پژوهش خارج شوند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی کلارک و همکاران (۲۰۱۵): جهت سنجش هنجارگریزی تحصیلی از زمینه‌یابی تجدیدنظر شده هنجارگریزی کلارک و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شد. این ابزار دارای ۲۴ سؤال است که آزمودنی براساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (از هرگز با نمره ۱ تا همیشه با نمره ۶) به آن پاسخ می‌دهد. همچنین، این ابزار شامل دو زیرمقیاس به نام‌های رفتارهای خفیف هنجارگریز تحصیلی و رفتارهای شدید هنجارگریز تحصیلی است. در مطالعه کلارک و همکاران (۲۰۱۵) درستی این ابزار از طریق تحلیل عامل تأییدی احراز گردیده است. همچنین، در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۱ و برای کل ابزار ۰/۹۳ گزارش شده است (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). کانوک و همکاران (۲۰۲۵) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر با ۰/۷۳ محاسبه

کرده‌اند. در ایران این ابزار توسط شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) ترجمه و اعتباریابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ابزار ۰/۸۹ و روایی آن ۰/۹۲ به دست آمده است. اکبری و همکاران (۱۴۰۱) نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند، که نشان‌دهنده اعتبار بالای ابزار در جمعیت دانش‌آموز ایرانی می‌باشد. در مطالعه شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار برابر با ۰/۹۲، زیرمقیاس رفتارهای خفیف برابر با ۰/۸۹ و رفتارهای شدید برابر با ۰/۸۵ به دست آمده است. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این ابزار برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰): این پرسشنامه به‌وسیله هرمنس در سال ۱۹۷۰ طراحی شده است و دارای ۲۹ سؤال می‌باشد. سؤالات پرسشنامه به‌صورت جملات ناتمام بیان شده است و به‌دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان‌سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه چهار گزینه نوشته شده است. این گزینه‌ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد، به آن‌ها نمره داده می‌شود. در سؤالات شماره (۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹) به گزینه الف، نمره ۱ و به گزینه دال، نمره ۴ تعلق می‌گیرد اما در دیگر سؤالات این فرایند نمره گذاری معکوس می‌باشد. روایی و پایایی این ابزار در مطالعات متعدد بالا گزارش شده است. هرمنس (۱۹۷۰) برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوایی را به کار گرفت که بنیان آن بر مطالعات قبلی درباره انگیزه پیشرفت بود. او همچنین، ضریب همبستگی سؤالات را بیش از ۰/۸۸ درصد برآورد کرد، که نشان‌دهنده روایی بالای آزمون است و پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ محاسبه کرده است (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹). یو و همکاران^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر با ۰/۶۹ محاسبه کرده‌اند. ابوالقاسمی (۱۳۸۱) در هنجاریابی مقیاس انگیزش پیشرفت در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی ضریب اعتبار مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده است. در مطالعه طهماسبی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نیز روایی آزمون توسط چندتن از اساتید روان‌شناسی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمده است. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۲ محاسبه شد.

پرسشنامه شفقت‌ورزی به خود ریس و همکاران (۲۰۱۱): این ابزار خودگزارشی در سال ۲۰۱۱ به‌منظور سنجش شفقت‌ورزی به خود توسط ریس و همکاران تدوین شده است. این ابزار دارای ۲۶ سؤال با ۶ زیرمقیاس شامل مهربانی با خود، خودقضای، ذهن آگاهی، همانندسازی افراطی، اشتراکات انسانی و انزوای انسانی است. نمره‌گذاری این ابزار به‌صورت لیکرت ۵ درجه‌ای (کامل موافق = نمره ۵ تا کاملاً مخالفم = نمره ۱) انجام می‌شود. سازندگان ابزار همسانی درونی مطلوب با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و روایی آن را با روش واگرا برابر با ۰/۶۴ محاسبه کرده‌اند. دیکبرن و همکاران^۲ (۲۰۲۵) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر با ۰/۷۶ و روایی آن را ۰/۸۱ محاسبه کرده‌اند. این ابزار در ایران توسط خسروی و همکاران (۱۳۹۲) در میان ۶۱۹ نفر از دانشجویان ترجمه و اعتباریابی شده است. خسروی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار را ۰/۸۶ و روایی آن را مطلوب و همبستگی بین سؤالات را بین ۰/۴۶ الی ۰/۶۰ گزارش کرده‌اند. در مطالعه ریاحی و همکاران (۱۴۰۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در دامنه‌ای بین ۰/۶۴ الی ۰/۷۱ محاسبه شده است. شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۹۱ و زیرمقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل این ابزار برابر با ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ابعاد آن در دامنه‌ای بین ۰/۷۳ الی ۰/۷۷ محاسبه شد.

در این پژوهش برای تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی و توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. همچنین، از آن‌جا که این پژوهش به‌دنبال مدلیابی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر برای بررسی برازش مدل ارائه شده با داده‌های به‌دست آمده و آزمون کردن فرضیه‌های پژوهش بود، لذا از نرم‌افزار LISREL نسخه ۸/۵ استفاده شد. قبل از تحلیل آماری ابتدا نرمال بودن تک متغیره با آزمون چولگی و کشیدگی و نرمال بودن چندمتغیره با شاخص مردیا، مفروضه استقلال خطاها

1. Yu & et al

2. Ditchburn & et al

با آزمون دوربین-واتسون، هم‌خطی چندگانه با ضرایب تحمل و تورم واریانس و بررسی داده‌های پرت و انتهای با دستور Explore در برنامه SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین (و انحراف معیار) سن افراد نمونه برابر با ۱۴/۷۴ (و ۰/۸۹) سال بوده است. ۱۰۲ نفر (۴۱ درصد) ۱۵ ساله، ۷۲ نفر (۲۹ درصد) ۱۴ ساله، ۵۳ نفر (۲۱ درصد) ۱۶ ساله و ۲۳ نفر (۹ درصد) ۱۳ ساله بودند. ۱۷۳ نفر (۶۹ درصد) در کلاس هشتم، ۴۳ نفر (۱۸ درصد) در کلاس نهم و ۳۴ نفر (۱۳ درصد) در کلاس هفتم مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد ۳۳ درصد (۸۱ نفر) از نظر ترتیب تولد، فرزند اول خانواده، ۲۴ درصد (۵۹ نفر) فرزند دوم یا وسط و ۴۴ درصد (۱۱۰ نفر) فرزند آخر خانواده بودند. همچنین، نتایج با توجه به شرح حال و اطلاعات مندرج در پرونده سلامت دانش‌آموزان نشان داد ۳۲ درصد (۷۷ نفر) دارای پیش‌آگهی مثبت روان‌شناختی/روان‌پزشکی در خانواده درجه اول بودند.

در جدول شماره ۱ نتایج نشان می‌دهد که بین انگیزش پیشرفت با رفتار هنجارگریز تحصیلی در دانش‌آموزان، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0.60$ و $p < 0.05$). این رابطه همچنین، بین شفقت به خود با رفتار هنجارگریز تحصیلی منفی و معنادار بوده است ($r = -0.54$ و $p < 0.05$).

جدول ۱. آماره‌های توصیفی، ضرایب همبستگی و مفروضات آماری در متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	میانگین \pm انحراف معیار	همبستگی	معناداری	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس	دوربین-واتسون
شفقت به خود	۷/۷۶ \pm ۵۹/۵۲	-۰/۵۴**	۰/۰۲۶	-۰/۳۴۴	-۱/۰۱۹	۰/۸۹۷	۱/۰۷۵	۱/۸۱۴
انگیزش پیشرفت	۱۱/۶۱ \pm ۶۳/۱۰	-۰/۶۰**	۰/۰۱۲	-۰/۶۵۰	-۰/۵۰۲	۰/۹۳۴	۱/۲۲۶	۱/۷۵۶
رفتار هنجارگریز تحصیلی	۶/۷۲ \pm ۵۴/۲۲	-	-	۰/۲۷۴	-۱/۰۶۵	-	-	-
نرمال بودن چندمتغیره (Multivariate)		$P < 0.05$ **		نسبت بحرانی: ۱/۰۵۱		ضریب مردیا: ۲/۵۹۱		

برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری، قبل از تحلیل داده‌ها بررسی مفروضه‌های زیربنایی این روش ضروری است. همان‌طور که نتایج ارائه شده در جدول ۱ نشان می‌دهد براساس نتایج مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (-۲ تا +۲) قرار دارد. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. کلاین (۲۰۱۶) معتقد است وقتی مقادیر به‌دست آمده برای ضریب مردیا و نسبت بحرانی کم‌تر از ۵ باشد می‌توان گفت نتایج نشان‌دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است، که در این پژوهش ضریب مردیا ۲/۵۹۱ و مقدار نسبت بحرانی ۱/۰۵۱ به‌دست آمد. همچنین، با توجه به اینکه آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ به‌دست آمد، می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت (جدول ۱). از آن‌جا که در مطالعه حاضر هیچ کدام از مقادیر آماره چولگی و کشیدگی از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند (جدول ۱)، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نیز نشان داد در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد.

در این پژوهش برای بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای انگیزش پیشرفت با واسطه‌گری شفقت به خود بر رفتار هنجارگریز تحصیلی، آزمون فرضیه پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. در ضمن در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه در چارچوب مدل اولیه انجام می‌گیرد و در نهایت، مشخص‌های برازندگی مدل آورده شده است (جدول ۲). همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار کای اسکور هنجار شده مقدار آن ۱۱۳/۵۱۰ است و از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($p < 0.05$). همچنین، اگر شاخص‌های برازش هنجار شده، برازش هنجار نشده، برازش مقایسه‌ای، برازندگی افزایشی، نیکویی برازش و نیکویی تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و برای برازش مقتصد، برازش هنجار شده مقتصد بالای ۰/۶۰ باشد و بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. براساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی مطلوب هستند. همچنین، اگر مقدار به‌دست آمده از شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب، کم‌تر از ۰/۰۸ باشد، نشان‌دهنده برازش مدل است، که در این پژوهش مقدار معناداری برای شاخص تقریب برازندگی، ۰/۰۰۱ و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۶۹ می‌باشد، که براساس مدل کلاین (۲۰۱۶) نشان‌دهنده برازش مدل می‌باشد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوئر هنجار شده (CMIN)	۱۱۳/۵۱۰	-
	درجه آزادی	۵۶	-
	CMIN/DF	۲/۰۲۷	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۹	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۱۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۶۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۷۸۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۸۰	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۹۸	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۳۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۲۶	بیشتر از ۰/۹۰

جدول ۳. معادلات ساختاری مدل تحقیق

متغیرها	ضرایب مسیر	مقدار T	خطای استاندارد	سطح معناداری
انگیزش پیشرفت ← رفتار هنجارگریزی	-۰/۴۱	-۶/۸۰۳	۰/۰۵۹	۰/۰۱۷
شفقت به خود ← رفتار هنجارگریز تحصیلی	-۰/۳۲	-۴/۰۹۶	۰/۰۷۲	۰/۰۱۵

براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۲۶ درصد از واریانس رفتار هنجارگریز تحصیلی در افراد نمونه براساس انگیزش پیشرفت و ۱۹ درصد از واریانس رفتار هنجارگریز تحصیلی در افراد نمونه براساس شفقت به خود تبیین شد. در نهایت با توجه به نتایج جدول ۲ اثر مستقیم متغیرهای انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی (-۰/۴۱) و با توجه به مقدار (t=-۶/۸۰۳) در سطح ۰/۰۵ منفی و معنادار است. همچنین، اثر مستقیم شفقت به خود بر رفتار هنجارگریز تحصیلی (-۰/۳۲) و با توجه به مقدار (t=-۴/۰۹۶) در سطح ۰/۰۵ منفی و معنادار است. جهت بررسی اثر غیرمستقیم انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی با واسطه‌گری شفقت به خود در این پژوهش از آزمون تست سوبل استفاده شده است. آزمون سوبل یکی از رویکردهای پرکاربرد در قبول یا رد فرضیه مربوط به نقش واسطه‌گر و غیرمستقیم یک متغیر می‌باشد. مجموع نتایج نشان می‌دهد که مقدار آماره تی سوبل برای نقش واسطه‌گر شفقت به خود در رابطه انگیزش پیشرفت و رفتار هنجارگریز تحصیلی معنادار است، چون خارج از بازه ۱/۹۶ الی -۱/۹۶ است و لذا واسطه‌گری شفقت به خود پذیرفته می‌شود. برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری از آماره‌ای به نام VAF استفاده می‌شود، که مقداری بین ۰ تا ۱ را اختیار می‌کند و هرچه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان از قوی‌تر بودن تأثیر واسطه‌گری دارد. در واقع این مقدار اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد.

جدول ۴. نتایج تحلیل اثر غیرمستقیم انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی

فرضیه پژوهش	T-sobel	ضریب مسیر	آماره VAF	نتیجه آزمون
-------------	---------	-----------	-----------	-------------

1. variance accounted for

استاندارد			
انگیزش پیشرفت ← شفقت خود ← رفتار تحصیلی	۶/۳۰۸	۰/۳۲	۰/۲۴۴
تأیید			

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای انگیزش پیشرفت و رفتار هنجارگریز تحصیلی که خارج از بازه ۱/۹۶ الی ۱/۹۶- است، لذا فرضیه اثر غیرمستقیم انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی با واسطه‌گری شفقت به خود پذیرفته می‌شود. با توجه به میزان به‌دست آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۲۴/۴ درصد از تأثیر انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی از طریق شفقت به خود می‌تواند تبیین گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی رفتارهای هنجارگریز تحصیلی براساس انگیزش پیشرفت با نقش واسطه‌ای شفقت به خود در دانش‌آموزان انجام شد. نخستین یافته پژوهش نشان داد که بین انگیزش پیشرفت با رفتار هنجارگریز تحصیلی، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، ضرایب رگرسیونی نشان داد که ۲۶ درصد از واریانس رفتار هنجارگریز تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول براساس انگیزش پیشرفت قابل تبیین بوده است. یافته حاضر در راستای نتایج مطالعات پیشین مانند کنیپ و کنیپ^(۲۰۲۲)، ژویو و همکاران^(۲۰۲۲) و سبزیان و همکاران^(۱۳۹۶) بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های افراد دارای انگیزه پیشرفت ترجیح دادن پیچیدگی نسبت به سادگی است. این افراد به چالش‌های جدید و مسائل پیچیده توجه نموده و آن‌ها را در نظر می‌گیرند. این ویژگی در افراد با انگیزه پیشرفت بالا نیز یافت می‌شود. یعنی این افراد معمولاً تکالیف نسبتاً چالش‌برانگیز را به تکالیف ساده‌تر ترجیح می‌دهند. افراد با انگیزش پیشرفت بالا بیشتر جاه‌طلب بوده و از موقعیت‌های رقابتی و چالش‌برانگیز بیش‌تر لذت می‌برند و بیش‌تر راغب هستند که در برابر مشکلات مقاومت نموده و راه‌حلی را برای آن‌ها بیابند. با توجه به مطالبی که در بالا بیان شد می‌توان نتیجه گرفت افرادی که دارای انگیزش پیشرفت بالا هستند، در هنگام مواجهه با ناکامی به جای انتخاب راهبردهای منفی رفتاری به تلاش و برنامه‌ریزی برای کسب نتایج موفق و مثبت در آینده سوق می‌یابند. در واقع انگیزش پیشرفت به چند طریق ممکن است بر رفتار هنجارگریز تحصیلی اثرگذار باشد. نخست این‌که، نیاز به پیشرفت یکی از نیازهای اجتماعی اکتسابی است، این در حالی است که رفتار هنجارگریز تحصیلی نیز رفتاری اکتسابی بوده و در نتیجه ناکامی و تجارب منفی تحصیلی در دانش‌آموزان روی می‌دهد. دوماً، نیازهای اجتماعی اکتسابی از طریق جامعه‌پذیری کسب می‌شوند و می‌توانند بر بهبود روابط اجتماعی فراگیران در محیط آموزشی مؤثر واقع گردند. بنابراین، رفتار هنجارگریز تحصیلی در افرادی که همواره ناکامی و شکست فرصتی برای تلاش بیش‌تر تفسیر می‌کنند و براین باورند که برنامه‌ریزی و پشتکار می‌تواند نتایج مطلوبی را به‌دنبال آورد، کم‌تر فرصت بروز می‌یابد. در چنین فراگیرانی تمرکز به جای رفتارهای معیوب و ناسازگار صرف تلاش بیش‌تر و حل مسأله می‌گردد. همین امر منجر به دو شکل متفاوت از پردازش نتایج منفی در محیط آموزشی و به‌دنبال آن دو شیوه متفاوت از افکار و تجارب هیجانی و در نتیجه رفتارهای تحصیلی متفاوت خواهد شد.

دیگر یافته پژوهش همسو با نتایج مطالعات قبلی مثل کوتیرا و همکاران^(۲۰۲۲)، رویو و کوای^(۲۰۲۲)، مایر و همکاران^(۲۰۲۲) نشان داد که بین شفقت به خود با رفتار هنجارگریز تحصیلی، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، ضرایب رگرسیونی نشان داد که ۱۹ درصد از واریانس رفتار هنجارگریز تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول براساس شفقت به خود قابل تبیین بوده است. در تبیین نقش و ارتباط شفقت به خود با رفتار هنجارگریز تحصیلی می‌توان گفت، شفقت به خود شخص را دارای سیستمی ادراکی می‌کند که در پی آن به شناخت ماهیت خود نائل می‌شود، براین اساس در مواقع بحرانی فرد می‌تواند واکنش‌های مناسبی را از خود نشان دهد. همچنین، از آن‌جا که سازه شفقت به خود در تعادل و تنظیم هیجانان نقش به‌سزایی دارد، معمولاً زمینه شکل‌گیری هیجانان مثبت و

1. Knepp & Knepp

2. Zhou & et al

3. Kotera & et al

4. Rui & Cui

5. Mayer & Vanderheiden

راهبردهای سازگاران در برخورد با مسائل و شرایط منفی و پرتنش را فراهم می‌سازد و منابع بروز برخی مسائل از جمله رفتار هنجارگریز تحصیلی می‌شود.

سازه شفقت به خود موجب می‌شود تا افراد به کاربستن تجارب یادگیری به صورت سازگاران‌تر و منظم‌تر در مواجهه با رویدادهای تحصیلی عمل کنند. یکی از مؤلفه‌های شفقت به خود، ذهن‌آگاهی است. چنانچه دانش‌آموز آفسرده در حالت ذهن‌آگاهی مطلوبی قرار گیرد به واسطه افزایش ظرفیت‌های افکار و عواطف، دیگر فرصت زیادی برای جذب افکار و نگرش‌های منفی ناکارآمد باقی نمی‌ماند. از این طریق پردازش‌های هیجانی و نگرش‌های ناکارآمد وی کاهش می‌یابد و به این ترتیب باعث افزایش ظرفیت مقابله با استرس تحصیلی و کاهش رفتار هنجارگریز در عرصه یادگیری و تحصیلی می‌شود. ذهن‌آگاهی باعث می‌شود شخص آگاهی خود را از گذشته و آینده به زمان حال معطوف ساخته و واقعیت را با تمام جوانب درونی و بیرونی‌اش درک کند. وقتی شخص آگاهانه حضور ذهن داشته باشد، در مواجهه با ناکامی و فشار در عرصه تحصیلی قادر خواهد بود با دقت بیشتری افکار خود را رصد کند و بدون بیزاری یا قضاوت و پیش‌داوری درباره آن‌ها به مقابله بپردازد. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که افراد خودشفقت‌ورز در شرایط ناکامی و با وجود تجارب منفی در محیط آموزشی کم‌تر در دام رفتارهای منفی تحصیلی و رفتار هنجارگریز تحصیلی گرفتار می‌شوند.

همچنین، در تبیین یافته فوق می‌توان گفت دانش‌آموزانی که شفقت به خود بالایی دارند در سازگاری اجتماعی و عاطفی عملکرد بهتری ممکن است داشته باشد و سازگاری و انعطاف‌پذیری در فرد با کاهش در گرایش وی به رفتارهای مخرب ممکن است، مؤثر باشد. در توجیه نتیجه فوق می‌توان گفت که شفقت به خود بالا به دلیل برخورداری فرد از خودمهربانی، تجارب مشترک بشری و ذهن‌آگاهی موجب سازش با محیط اجتماعی و وفق دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به وضعیت مطلوب، تعامل مناسب با دیگران و پذیرش مسئولیت می‌شود که به دنبال آن سازگاری و انعطاف‌پذیری در مواجهه با تجارب تحصیلی و محیطی افزایش می‌یابد. با بررسی نظریه‌های مربوط به شفقت نسبت به خود می‌توان چنین استدلال کرد که فراگیران با رفتار هنجارگریز تحصیلی احساس طردشدگی از جانب همسالان و اعضای خانواده، احساس ترس از شکست و تمسخر در نزد همسالان، احساس منفی نسبت به توانایی‌های خود به دلیل تجارب منفی و شکست‌های مکرر در تحصیل و رابطه مؤثر با دیگران دارند که برخورداری از مهارت شفقت به خود می‌تواند موجب شود فرد بین خود و دیگران صمیمیت احساس کند و به واسطه این احساس بر ترس از طرد و عدم سازگاری با شرایط موجود و رفتار هنجارگریز تحصیلی موجود غلبه کند.

برایند نهایی مطالعه حاضر با روش تی سوبل همسو با نتایج مطالعات پیشین مثل کوتیرا و همکاران (۲۰۲۲)، رویو و کوای (۲۰۲۲)، مایر و همکاران (۲۰۲۲)، کنیپ و کنیپ (۲۰۲۲)، ژویو و همکاران (۲۰۲۲) و سبزیان و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که انگیزش پیشرفت بر رفتار هنجارگریز تحصیلی با نقش واسطه‌ای شفقت به خود تأیید شد. هر چند نقش واسطه‌ای و غیرمستقیم شفقت به خود بین سازه‌های روان‌شناسی مثبت و ویژگی‌های شخصیتی در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است، و این نقش به‌عنوان یک مبنای نظری می‌تواند شکل‌گیری فرضیه نقش واسطه‌ای این متغیر را تأیید کند، اما به نظر می‌رسد در جامعه‌ای به جامعه دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر و بسته به پیشایندهای این متغیر ممکن است نقش واسطه‌ای آن تقویت یا کاهش یابد. در تبیین یافته فوق می‌توان ادعان داشت که شفقت به خود گشوده، مهربان و متأثر بودن در برابر رنج‌های شخصی، داشتن احساسات مراقبت و مهربانی نسبت به خود، داشتن دیدگاه غیرقضاوتی در برابر شکست‌ها و نامالایمات و تشخیص این نکته که تجارب هر شخصی بخشی از تجارب مشترک انسانی است، می‌باشد. بنابراین، زمانی که ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی با احساس مراقبت از خود همراه شود، می‌تواند اثر مضاعفی ایجاد کند که فرد را در برابر نامالایمات و شکست‌ها محفوظ بدارد، به‌عنوان مثال، فرد برون‌گرا و برخورداری از منبع انگیزش درونی برای محافظت از خود در برابر اضطراب‌های درسی با توجه به داشتن مؤلفه حفاظت از خود سعی در برقراری ارتباطی مؤثر، بدون استرس و شاد با محیط یادگیری و افراد حاضر در چنین مکانی می‌کند. همچنین، شفقت به خود متضمن خودآگاهی تأملی و عاری از قضاوت می‌باشد، بنابراین، فرد هنگامی که سطح بالایی از شفقت به خود را دارد، نسبت به احساسات، باورها، نگرش و نیازهای خود نگاهی همراه با تأمل و درک دارد، این‌گونه افراد در هنگام مواجهه با موقعیت‌های دشوار و استرس‌زای تحصیلی می‌توانند با درک درست و متناسب با موقعیت به شیوه‌ای منطقی و با ارائه راه حل‌های مبتنی بر تجربه و تفکر سعی در حل مشکلات تحصیلی و آموزشی‌نگاهی نموده و براین اساس روحیه‌ای مضاعف توأم با انگیزش بالا جهت رشد و ترقی در برخورد مجدد با تکالیف و تجارب تحصیلی را کسب و ابراز نمایند. در واقع باید افزود که خودآگاهی ناشی از شفقت به خود از این جهت حائز اهمیت است که غیرقضاوتی بوده، چرا که وقتی خودآگاهی همراه با قضاوت باشد، فرد درگیر نشخوار فکری و هیجانات منفی تجربه شده در مسیر تحصیلی می‌شود که این امر باعث کاهش انگیزش و احساس کارآمدی فراگیر در مواجهه با

تکالیف و وظایف تحصیلی شده و با افزایش رفتارهای منفی از قبیل تعلل‌ورزی تحصیلی، افزایش اضطراب تحصیلی و ایجاد حس ناکامی منجر به خشم در دانش‌آموز و دست زدن وی به رفتارهای نامناسب در محیط آموزشگاهی و در تعامل با همسالان خواهد شد و به این ترتیب با جابجایی این خشم سعی در خنثی‌سازی هیجانات و افکار منفی در خود خواهد نمود.

همچنین، باید افزود که فرد دارای ویژگی شفقت به خود می‌تواند بدون ترس از سرزنش خود به مشاهده خویشتن خویش بنشیند و اینکار به همراه باور به مهارت و توانایی خود به او اجازه می‌دهد که الگوهای ناسازگارانه افکار، احساسات و رفتارهای خود را درک و اصلاح کند. اصلاح الگوهای ناسازگار افکار و قالب‌های نامناسب ذهنی می‌تواند فرد را از آسیب‌های روانی و رفتاری دور سازد، از آنجا که برخی از الگوهای ذهنی نامناسب اساس بیماری و آسیب‌های هیجانی در عرصه تحصیل هستند، بنابراین، هنگامی که این الگوها اصلاح شوند، می‌تواند تأثیر زیادی بر روی سلامت روان و شادمانی و درگیری تحصیلی فراگیران داشته باشد. همچنین، طرز فکر مثبت فردی که شفقت خود دارد، رضایت از خود و خرسندی و مهارت‌های سازگاری انطباقی همراه با آن ممکن است به حفظ انتظارات خوشبین و انگیزش پیشرفت کمک کند. توانایی فرد برای نگه داشتن هیجانات منفی دشوار در آگاهی غیرقضاوت‌اش، بدون هیچ‌گونه سرکوب و یا انکار جنبه‌های منفی تجربه شخصی نیز می‌تواند مؤید همراهی شفقت به خود با عواطف مثبت باشد و اینکه فردی که شفقت به خود بالایی دارد، هیجانات و خلق مثبت بیش‌تر و هیجانات منفی کم‌تری را تجربه می‌کند.

این مطالعه مانند دیگر مطالعات حوزه علوم رفتاری با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که بایستی در تعمیم نتایج لحاظ شود. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از پرسشنامه به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات بود، که ممکن است دانش‌آموزان به دلایل مختلف از جمله زیاد بودن تعداد سؤالات به خوبی پاسخ ندهند. همچنین، با توجه به این که پژوهش حاضر بر دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران انجام شده است، باید در تعمیم نتایج احتیاط نمود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مطالعات همانندی در سایر جمعیت‌ها و مناطق کشور انجام شده و با نتایج به‌دست آمده در این پژوهش مورد مقایسه قرار گیرد. همچنین، از ابزارهای کیفی مانند مصاحبه به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. همچنین، در مطالعه حاضر از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید که به‌عنوان یک روش تحلیل داده حتماً می‌بایست محدودیت‌های این روش را در نظر داشت. طرح‌های طولی که فراگیران را با و بدون انگیزش پیشرفت و شفقت به خود قبل از ابتلای به رفتار هنجارگریز تحصیلی ارزیابی می‌کند، ممکن است برای شناسایی عملکرد رفتاری-تحصیلی و عوامل مؤثر بر ایجاد رفتار هنجارگریز تحصیلی مفید باشد. همچنین، با توجه به اهمیت شفقت به خود در قالب سازه‌ای واسطه‌گر در شکل‌گیری رفتار هنجارگریز تحصیلی توجه و بررسی آن در حوزه آسیب‌شناسی تحصیلی و طراحی برنامه‌های آموزشی در این زمینه بسیار مفید خواهد بود. از این‌رو، پیشنهاد می‌گردد تا به‌طور موشکافانه نقش شفقت به خود در دیگر آسیب‌های حوزه تحصیل و زندگی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار بگیرد و در حوزه برنامه‌های مداخلاتی-آموزشی نیز مربیان و مشاوران مدارس می‌توانند با شناسایی و هدف قرار دادن شفقت به خود و انگیزش پیشرفت در برنامه‌های طراحی شده در اثربخشی شیوه‌های تعدیل آسیب‌پذیری‌های رفتاری و تحصیلی مؤثرتر عمل نمایند.

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

این پژوهش مورد تأیید کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران قرار گرفته است و مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد می‌باشد. در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که از نظر جسمی و روان‌شناختی هیچ آسیبی افراد مورد مطالعه را تهدید نکند و اطلاعات آن‌ها نیز کاملاً محرمانه بماند. سایر ملاحظات اخلاقی نیز از جمله شرکت کاملاً داوطلبانه و اخذ رضایت‌نامه کتبی افراد به همکاری آگاهانه، دربرداشتن هر گونه تبعات منفی در صورت عدم تمایل به شرکت در پژوهش و تهیه گزارش پژوهش به گونه‌ای که شناسایی شرکت‌کنندگان ممکن نباشد، رعایت شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

مشارکت نویسندگان

پژوهش حاضر تماماً به‌وسیله نویسنده اول مقاله نگارش و اجرا شده است و نویسنده دوم استاد راهنما بودند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- Akbari, S. S., Sedighi Arfaee, F., & Yazdani Varzaneh, M. J. (2023). Prediction of academic incivility based on ego strength: The moderating role of shame and guilt emotions. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(68), 33-41. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15331.html
- Buhrow, S. R., & Yehle, R. R. (2023). Nursing academic incivility awareness among ADN nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(1):107-111. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1557308722000993>
- Bahadivand, S., Doosti-Irani, A., Karami, M., Qorbani, M., & Mohammadi, Y. (2021). Prevalence of high-risk behaviors among Iranian adolescents: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Journal of Education and Community Health*. 8(2):135-142. DOI: 10.52547/jech.8.2.135
- Campbell, L. O., Tinstman Jones, J., & Lambie, G. W. (2020). Online academic incivility among adult learners. *Adult Learning*, 31(3):109-119. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1045159520916489>
- Creswell, J. D., Lindsay, E. K., Villalba, D. K., & Chin, B. (2019). Mindfulness training and physical health: mechanisms and outcomes. *Psychosomatic medicine*, 81(3):224-232. https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/abstract/2019/04000/mindfulness_training_and_physical_health_2.aspx
- Ditchburn, G. J., Nicola, M., Correia, H., & Drummond, P. (2025). Perfectionism, self-compassion, and general self-efficacy between those with and without chronic pain. *Psychology & Health*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08870446.2025.2552227>
- Dodson, S. J., & Heng, Y. T. (2022). Self-compassion in organizations: A review and future research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 43(2):168-196. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.2556>
- Dehghani, N., Gholami-Arjenki, S., & Sajjadian, P. (2025). The mediating role of self-compassion in the relationship between mindfulness and social support with resilience in college students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(10):142-150. <http://frooyesh.ir/article-1-5478-fa.html>
- Fontenot, J., Hebert, M., Stefanski, R., & Morris, D. (2024). Systemic antecedents of academic incivility in nursing: An integrative review. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(2):192-201. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2024.01.015>
- Gobin, K. C., McComb, S. E., & Mills, J. S. (2022). Testing a self-compassion micro-intervention before appearance-based social media use: Implications for body image. *Body Image*, 40, 200-206. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144521001625>
- Huang, J., Liu, J., Wang, Q., Luo, X., Ma, Y., Zong, T., & Zhu, Y. (2025). Resilience and bedtime procrastination among Chinese college students: the mediating role of perceived stress and moderating roles of self-compassion and gender. *BMC psychiatry*, 25(1):1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07268-3>
- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2023). Disruptive academic behaviors: The dance between emotional intelligence and academic incivility. *Journal of Academic Ethics*, 21(3):449-469. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10805-022-09454-4>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76. https://link.library.smu.edu.sg/sis_research/5168/
- Hyun, M. S., Kang, H. S., De Gagne, J. C., & Park, J. (2022). Nursing faculty experiences with student incivility in South Korea: a qualitative study. *BMC medical education*, 22(1), 105. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-022-03170-8>
- Jones, J. L. T., Campbell, L. O., Haugen, J. S., & Sutter, C. C. (2024). Academic incivility and bullying as risks for suicide, self-destructive behaviors, and harm to others. *Discover Psychology*, 4(1), 17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44202-024-00128-3>
- Itzkovich, Y., Alt, D., Dolev, N., Itzkovich, Y., Alt, D., & Dolev, N. (2020). Personal precursors of academic incivility. *The Challenges of Academic Incivility: Social-Emotional Competencies and Redesign of Learning Environments as Remedies*, 35-77. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-46747-0_4

- Konuk, T. G., Kural, Ş. K., & Dikmenc, Y. (2025). Adaptation of the incivility in nursing education-revised survey: a validity and reliability study. *BMC nursing*, 24(1), 502. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03132-7>
- Knepp, K. A., & Knepp, M. M. (2022). Academic entitlement decreases engagement in and out of the classroom and increases classroom incivility attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(5):1113-1134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-022-09716-4>
- Kotera, Y., Mayer, C. H., & Vanderheiden, E. (2023). Self-compassion, mental health shame and work motivation in German and Japanese employees. *International Review of Psychiatry*, 35(1):113-124. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540261.2022.2148829>
- Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H., Jackson, J., ... & Riswani, R. (2022, August). Mental wellbeing of Indonesian students: Mean comparison with UK students and relationships with self-compassion and academic engagement. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 8, p. 1439). MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-9032/10/8/1439>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://books.google.com/books?>
- Khosravi, S., Sadeghi, M., & Yabandeh, M. R. (2013). Psychometric properties of self-compassion scale (SCS). *Psychological Models and Methods*, 3(13):47-59.
- Mahmoudpour, A., Darba, M., Sheikhi, S., Nowzari, M., & Zolfaghari, S. (2020). Predicting students' achievement motivation based on academic self-efficacy, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, and the meaning of education. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 9(8):51-62. <http://frooyesh.ir/article-1-2244-fa.html>
- Riahi, H., Shahgholian, M., & Abdollahi M. H. (2025). Mediating role of self-compassion deficiency in the relationship between attachment trauma and borderline personality disorder traits. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 14(5):24-30. <http://frooyesh.ir/article-1-5910-fa.html>
- Shirzadi, M. M., Bodaghi, A., Mirzaei, H., & Babadi-Akasheh, N. (2021). The effectiveness of self-determination skills training on academic incivility and academic engagement. *Journal of Psychological Science*, 20(99):391-403. <http://psychologicalscience.ir/article-1-851-fa.html>
- Shirzadi, M. M., & Sheikholeslami, R. (2018). [A causal model of academic incivility based on academic entitlement, classroom justice and academic engagement](#). *Psychological Models and Methods*, 9(32):63-82. [20.1001.1.22285516.1397.9.32.5.7](https://doi.org/10.1001.1.22285516.1397.9.32.5.7)
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, 74(1):193-218. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146>
- Rui, J. R., & Cui, X. (2022). How technological affordances predict political expression via Quora: Mediated by risk appraisal and moderated by social motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 16(3). <https://cyberpsychology.eu/article/view/15520>
- Sivo, S. A., Fan, X., Witta, E. L., & Willse, J. T. (2006). The search for "optimal" cutoff properties: Fit index criteria in structural equation modeling. *The journal of experimental education*, 74(3):267-288. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JEXE.74.3.267-288>
- Schwarz, B., & Miller, H. (2022). Workplace Bullying and Incivility in Physical Therapist Education Programs. *Journal of Physical Therapy Education*, 36(2):154-162. https://journals.lww.com/jopte/abstract/2022/06000/workplace_bullying_and_incivility_in_physical.10.aspx
- Stalter, A. M., Phillips, J. M., Ruggiero, J. S., Wiggs, C. M., Brodhead, J., & Swanson, K. (2019). Systems perspective for incivility in academia: An integrative review. *Nursing education perspectives*, 40(3):144-150. <https://journals.lww.com/neponline/fulltext/2019/05000/>
- Shikh-eslami, R., & Shirzadi, M. M. (2018). A causal model of academic incivility based on academic entitlement, classroom justice and academic engagement. *Psychological Models and Methods*, 9(32):63-82. https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_3165.html?lang=en
- Shirzadi, M. M., Bodaghi, A., Mirzaei, H., & Babadi Akasheh, N. (2021). The effectiveness of self-determination skills training on academic incivility and academic engagement. *Journal of Psychological Science*, 20(99):391-404. <https://psychologicalscience.ir/article-1-851-fa.html>

- Sabzian, S., Ghadampour, E., & MirDerikvand, F. (2018). The causal model academic cheating based on individual and contextual factors with the mediating role academic self-efficacy. *Research in School and Virtual Learning*, 5(3):43-66. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4498.html?lang=en
- Tahmasebipoor, N., Nasri, S., & Mohammad-Akhoundi, M. S. (2021). The Effectiveness of teaching mind-based study methods on students' achievement motivation and academic engagement. *Cognitive Strategies in Learning*, 9(17):163-181. [10.22084/j.psychogy.2021.23440.2270](https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2021.23440.2270)
- Yu, C., Xue, A., Zeng, Z., & Wu, Q. (2024). Effects of emotional intelligence on physical activity engagement and the mediating roles of achievement motivation and interpersonal relationship in Chinese undergraduate students. *Frontiers in Public Health*, 12, 1476150. doi.org/10.3389/fpubh.2024.1476150
- Zhou, N., Tigelaar, D., & Admiraal, W. (2024). The relationship between vocational teachers' motivational beliefs and their engagement in work placement. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3):664-683. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2022.2066560>