

مدل ساختاری رابطه بین ذهن آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی: نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید

A Structural Model of Relationship Between Mindfulness and Feeling of Socio-Emotional Loneliness: The Mediating Role of Academic Emotion of Hope

Ehsan Keshtvarz Kondazi PhD Candidate in Educational Psychology Islamic Azad University Marvdasht Branch	Mahboobeh Fooladchang, PhD Shiraz University	محبوبه فولادچنگ* دانشیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران	احسان کشت‌ورز کندازی دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، ایران
Majid Barzegar, PhD Islamic Azad University Marvdasht Branch	Forouzan Raeisi Farhangian University	فروزان رئیس‌ی دانشگاه فرهنگیان	مجید برزگر استادیار گروه روان‌شناسی واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، ایران

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی بود. جامعه آماری پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها تعداد ۳۰۰ دانشجوی (۱۳۷ پسر و ۱۶۳ دختر) با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و مقیاس‌های ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال (دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید، ۲۰۱۸)، هیجان تحصیلی امید (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی (دی‌توماسو، برانن و بست، ۲۰۰۴) را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی معنادار نبود؛ اما اثر مستقیم ذهن آگاهی بر هیجان تحصیلی امید و اثر مستقیم هیجان تحصیلی امید بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی معنادار بود. همچنین، اثر ذهن آگاهی بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی با واسطه‌گری هیجان تحصیلی امید معنادار بود. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش، نقش ذهن آگاهی و هیجان تحصیلی امید را در تبیین احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی نشان می‌دهد و می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور کاهش احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی دانشجویان، باید به ذهن آگاهی و امید تحصیلی آن‌ها توجه شود.

واژه‌های کلیدی: احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی، هیجان تحصیلی امید، ذهن آگاهی

Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of the academic emotion of hope in the relationship between mindfulness and socio-emotional loneliness. The statistical population of the study included all undergraduate students from Shiraz University who were studying in the academic year 2018-2019, from which 300 students (137 boys and 163 girls) were selected by random cluster sampling. They completed the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (Drouman, Golub, Oganessian & Read, 2018), Academic Emotion of Hope (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), and Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (Ditommaso, Brannen & Best, 2004). The results showed that the direct effect of mindfulness on the feeling of socio-emotional loneliness was not significant, but the direct effect of mindfulness on the academic emotion of hope and the direct effect of academic emotion of hope on the feeling of socio-emotional loneliness was significant. Also, the effect of mindfulness on the feeling of socio-emotional loneliness was mediated significantly by the academic emotion of hope. In general, the findings revealed the role of mindfulness and academic emotion of hope in explaining the feeling of socio-emotional loneliness and, it can be concluded that in order to reduce students' feelings of socio-emotional loneliness, their mindfulness, and hope should be considered.

Keywords: academic emotion of hope, feeling of socio-emotional loneliness, mindfulness

received: 22 November 2020

accepted: 07 November 2022

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۲

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۶

*Contact information: foolad@shirazu.ac.ir

مقدمه

احساس تنهایی^۱، یکی از مفاهیم مهم روان‌شناختی و به‌عنوان یک احساس ناخوشایند، عذاب‌آور و یک ناکارآمدی روان‌شناختی شناخته شده (کانلی و دیگران، ۲۰۱۷) که به دلیل ارتباط با افکار خودکشی^۲ و بسیاری از علل مرگ‌ومیر در جهان، سلامت روانی و جسمانی بسیاری از افراد را با مشکلات جدی مواجه ساخته است (یانگواس، پینازو-هناندیس و تارازونا-سانتابالینا، ۲۰۱۸). احساس تنهایی که به‌معنای ادراک فرد از تجربه فقدان روابط بین فردی اقناع‌کننده مورد انتظار یا تجربه استیصال هیجانی^۳ است (پونزتی^۴، ۱۹۹۰ نقل از حیدری و نعمت‌طاوسی، ۲۰۲۰)، به‌هیچ‌وجه در انحصار افراد سال‌خورده، ناتوان یا افراد تنها نیست (اودی، موریسون، گوداین، گراس و هایمبرگ، ۲۰۱۹) و شیوع بالایی آن در افراد نوجوان و جوان، به‌ویژه در دانشجویان نیز تأیید شده است (ریچاردسون، الیوت و رابرتز، ۲۰۱۷؛ هایسینگ، پتری، بو، لونینگ و سایورتنسن، ۲۰۲۰). در واقع، انتقال از مدرسه به دانشگاه با تغییرات اجتماعی^۵، ساختاری^۶ و رفتاری^۷ همراه است که ممکن است به احساس تنهایی منجر شود (دیهل، جانسن، ایشچانوا و هیلگر-کولب، ۲۰۱۸). چرا که این افراد پس از ورود به دانشگاه بر اساس افزایش فردیت^۸ و استقلال^۹ در نقش جدیدشان، خودپرویی^{۱۰} در تصمیم‌گیری را آغاز می‌کنند (ریک، ۱۹۹۲). احساس تنهایی تجربه ناخوشایندی است و در مواقعی ایجاد می‌شود که شبکه روابط اجتماعی فرد در برخی از جنبه‌های بااهمیت هم در بُعد کمی و هم در بُعد کیفی دچار نواقص و کمبودهایی باشد (گنتینا و چن، ۲۰۱۹). این احساس تنهایی گاه می‌تواند عینی باشد و گاهی نیز غیرعینی، بدین معنا که فرد تنها نباشد اما احساس تنهایی کند.

متخصصان برای مشخص ساختن ماهیت چندبُعدی احساس تنهایی، بین احساس تنهایی-عاطفی^{۱۱} (ناشی از فقدان دلبستگی با رابطه نزدیک و صمیمی

به‌فردی دیگر) و احساس تنهایی-اجتماعی^{۱۲} (ناشی از فقدان شبکه اجتماعی قابل توجه که در آن فرد جزئی از گروه دوستان با علائق و فعالیت‌های مشترک است) تمایز قایل شده‌اند (دی‌توماسو و اسپینر، ۱۹۹۷). احساس تنهایی در اواخر نوجوانی و اوایل بزرگسالی شایع است (ژانگ، فان، هیانگ و رودریگز، ۲۰۱۸) و شواهد نشان می‌دهد که احساس تنهایی یک مشکل شایع و دردناک در بین نوجوانان و دانشجویان است (دیهل و دیگران، ۲۰۱۸؛ ریچاردسون، الیوت و رابرتز، ۲۰۱۷؛ هایسینگ، پتری، بو، لونینگ و سایورتنسن، ۲۰۲۰)، به‌گونه‌ای که در حدود ۸۰ درصد از جوانان زیر ۱۸ سال و ۴۰ درصد از بزرگسالان بالای ۶۵ سال گزارش شده است (هاوکلی و کسپوپو، ۲۰۱۰). احساس تنهایی زمانی به‌وجود می‌آید که رابطه فرد با دیگران کاذب باشد، به‌نحوی که تجربه عاطفی مشترکی برای این رابطه دوجانبه فرد با دیگران متصور نباشد و انسان در فرایند تماس با دیگران، ارتباط صمیمی و عمیق نداشته باشد (ون‌هالست و دیگران، ۲۰۱۲). با توجه به گستردگی این مسئله و هم‌چنین با توجه اهمیت آن، بررسی احساس تنهایی واجد اهمیت است. اما بررسی ادبیات پژوهش در زمینه احساس تنهایی نشان‌دهنده تمرکز بیشتر بررسی‌ها بر پیامدهای آن مانند نارضایتی زناشویی^{۱۳} (برونز، هانسن و هیر، ۲۰۱۹)، تنیدگی^{۱۴} (بیتیسکا، شارپلی و هلمس، ۲۰۱۰)، اضطراب اجتماعی^{۱۵} (لیم، رودب، زیفور و گلیسون، ۲۰۱۶)، افکار خودکشی (چیانگ و دیگران، ۲۰۱۰؛ یانگواس، پینازو-هناندیس و تارازونا-سانتابالینا، ۲۰۱۸) و طیف وسیعی از مشکلات جسمانی و روانی است و پیشایندهای آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ از سوی دیگر، به‌عقیده وزولا (۲۰۱۴) برای اینکه شخص احساس تنهایی کمتری را تجربه کند، یک سلسله مکانیزم‌های علی وجود دارد که اگر این نظم علی به‌هم بخورد احتمالاً تجربه احساس تنهایی تغییر می‌کند. بنابراین در این پژوهش ذهن آگاهی^{۱۶} به‌عنوان

1 - loneliness

2 - suicidal ideation

3 - emotional distress

4 - Ponzetti, J.

5 - social

6 - structural

7 - behavioral

8 - individualization

9 - independence

10 - autonomously

11 - feeling lonely-emotional

12 - feeling lonely-social

13- marital dissatisfaction

14 - stress

15 - social anxiety

16 - mindfulness

تنهایی اجتماعی - عاطفی کاهش می‌یابد (اشنایدر و دیگران، ۲۰۰۲؛ لویز، اشنایدر و تراموتو-پدروتی، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش‌های مختلف آشکار می‌سازد که امید با احساس تنهایی اجتماعی - عاطفی رابطه منفی دارد (ایزدپناه کاخک، ثمری و توزنده‌جانی، ۲۰۱۹؛ طائی، رادفر، مقدم تبریزی و شیخی، ۲۰۱۵؛ فلدمن، دیویدسون، بن-نایم، مازا و مارگالیت، ۲۰۱۶؛ مارگالیت، ۲۰۱۲؛ نجفی، دبیری، دهشیری و جعفری، ۲۰۱۳) و هیجان تحصیلی امید می‌تواند رابطه منفی با احساس تنهایی اجتماعی - عاطفی داشته باشد.

همانطور که مطرح شد، یکی از عوامل زمینه‌ساز در احساس تنهایی اجتماعی - عاطفی، ذهن‌آگاهی است. ذهن‌آگاهی سازه‌ای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر^{۱۱} است که افزایش توانمندی به ارمغان می‌آورد (کابات‌زین، ۲۰۱۹؛ کارل و فیشر، ۲۰۲۰؛ موناخ و دیگران، ۲۰۱۸) و با درک کامل و عاری از قضاوت موقعیت و بازخورد باز نسبت به احساسات، می‌تواند این بازخورد را در افراد به‌وجود آورد که نسبت به امور، پذیرش بدون قضاوت داشته باشند (بائتر، اسمیت، هاپکینز، کرایتمیر و تونی، ۲۰۰۶؛ مالینوسکی و لیم، ۲۰۱۵)، یعنی ایجاد آگاهی در افراد نسبت به ادراکات، شناخت‌ها، هیجان‌ها یا احساسات بدون اینکه نسبت به خوبی یا بدی، حقیقی یا کاذب، سالم یا ناسالم بودن و مهم یا بی‌اهمیت بودن آن‌ها، قضاوت و ارزیابی صورت پذیرد (فارب و دیگران، ۲۰۱۸). افرادی که در مقیاس‌های مربوط به ذهن‌آگاهی نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی بیشتری دارند و بیشتر با ویژگی‌های خودکار ذهن‌شان (به‌طور مثال، تمایل به گریز از زمان حال و درگیر در گذشته و آینده بودن، بازخورد قضاوت‌گونه به پدیده‌های تغییرپذیر درونی و بیرونی) آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه به لحظه را در خود پرورش می‌دهند (کشت‌ورز کنذازی، سهرابی و اسماعیلی، ۲۰۲۲). تعاریف مختلف ذهن‌آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند: الف) توجه و آگاهی

یکی از حالت‌های فراشناختی و هیجان تحصیلی امید^۱، به‌عنوان یکی از هیجان‌های پیشرفت^۲ (پکران، ۲۰۰۶)، به‌ترتیب به‌عنوان پیشایند دور و پیشایند نزدیک احساس تنهایی اجتماعی - عاطفی^۳ در قالب یک مدل علمی مورد بررسی قرار گرفته است.

پکران (۲۰۰۶) از هیجان‌ها با عنوان هیجان پیشرفت^۴، یعنی هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کند. از نظر پکران و استفانز (۲۰۱۰) امید^۵ یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است. هیجان تحصیلی امید، یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است و فرض می‌شود افرادی که امید بالاتری دارند نسبت به افراد با امید پایین، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند. (یوتسیدی، پاگولاتو، کریازوس و استالیکاس، ۲۰۱۸). امید، برگرفته از مدل نظری امید^۶ اشنایدر (۲۰۰۰) است که با مفهوم‌سازی اهداف^۷، ابداع راهبردها^۸ یا مسیرهای مشخص در رسیدن به اهداف مرتبط است (چن، هوبنر و تیان، ۲۰۲۰؛ دمی، تامیون و سادیل، ۲۰۲۰). در واقع، در امید دو نوع تفکر الزامی است: تفکر راهبردی (مسیر)^۹ و تفکر عامل^{۱۰} (اشنایدر، ۲۰۰۰). تفکر راهبردی، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر است و تفکر عامل، جزء انگیزشی امید است که بر اساس آن، فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (کشت‌ورز کنذازی، رضایی‌فرد و توماج، ۲۰۲۱). طبق این تعریف، هنگامی که هیجان امید^{۱۱} تجربه می‌شود، دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس هماهنگی، خشنودی و خرسندی کلی از محیط یادگیری دارد (چیونز، هی، فلدمن، بنیتز، و راند، ۲۰۱۹)؛ بنابراین میزان بالای امید باعث می‌شود که فرد در صدد تلاش برآید (پکران، ۲۰۰۶)، اهداف خود را به‌طور موفقیت‌آمیز دنبال کند و متعاقباً هیجان‌های مثبت و انگیزه بیشتری را تجربه می‌کند و در نتیجه با افزایش امید میزان احساس

1 - academic emotion of hope

2 - achievement emotions

3 - feeling of socio-emotional loneliness

4 - achievement emotions

5 - hope

6 - a theoretical model of hope

7 - goals

8 - strategies

9 - pathway

10 - agency

11 - hope emotion

12 - positive psychology

متمرکز بر زمان حال؛ ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار فرد اضافه می‌کند؛ ج) بازخورد، که نحوه توجه کردن فرد یا وضعیت فرد به هنگام توجه کردن نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن را نشان می‌دهد (وامپالد، دانکان، میلر و هابل، ۲۰۱۰). مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجان‌ها، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و کشاننده‌ها، می‌تواند منجر به یک وضعیت بحرانی یا سرشار از امید برای فرد شود (پوروانداری، سریانا، کاسمن و یونیزار، ۲۰۱۶). مؤلفه هدفمندی باعث می‌شود که فرد با قصد تنظیم رفتار و افزایش کارآمدی اقدام کند (وامپالد و دیگران، ۲۰۱۰)، که این امر به تأثیرگذاری بر بُعد تفکر عامل در امید و در نتیجه تغییر میزان امید می‌انجامد. مؤلفه بازخورد می‌تواند توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل افکار و احساساتشان تقویت کند تا از آن‌ها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کنند (پارک و داندر، ۲۰۱۷) و در نتیجه باعث تغییر در میزان امید شود. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن آگاهی بر امید تأثیر مثبت دارد (قاسمی جوبنه، زهراکار، همدمی و کریمی، ۲۰۱۶؛ مالدینوسکی و لیم، ۲۰۱۵؛ موحدزاده و شاهویسی، ۲۰۱۷؛ موناز و دیگران، ۲۰۱۸).

از سوی دیگر، ذهن آگاهی می‌تواند توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل کردن افکار و احساساتشان تقویت کند و از آن‌ها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کند (پارک و داندر، ۲۰۱۷). هم‌چنین، ذهن آگاهی فرد را به ایجاد رابطه اساساً متفاوت با تجربه احساس‌های درونی و حوادث بیرونی، از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی بر مسئولیت عاقلانه به جای واکنش‌پذیری خودکار^۲، قادر می‌سازد (باباپورخیرالدین، پورشریفی، هاشمی و احمدی، ۲۰۱۲). این آگاهی باعث می‌شود فرد در لحظات مختلف احساسات خویش را درک کند و با آگاهی از این احساسات و علل آن، در پی افزایش احساسات مثبت از طریق ایجاد رابطه با دیگران و گسترش روابط اجتماعی خویش باشد (کشتورز کندی، ۲۰۱۸). هم‌چنین جهت‌گیری رفتاری مبتنی

بر مسئولیت عاقلانه به جای واکنش‌پذیری خودکار به فرد کمک می‌کند رفتار خویش را تنظیم کرده، مسئولیت رفتار خویش را بپذیرد و در نهایت برای حل تعارضات با دیگران با مسئولیت‌پذیری درصدد حل آن‌ها و در نهایت کاهش یا از بین بردن احساس تنهایی برآید؛ بنابراین انتظار می‌رود که افزایش ذهن آگاهی به کاهش احساس تنهایی بیانجامد. بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ذهن آگاهی پیش‌بین منفی احساس تنهایی است (بارانی و شیخ‌الاسلامی، ۲۰۲۰؛ رزنستریچ و مارگالیت، ۲۰۱۵؛ ژانگ و دیگران، ۲۰۱۸).

با این حال، چنانچه آشکار است پژوهش‌ها در زمینه احساس تنهایی عمدتاً نشان‌دهنده تمرکز بیشتر بررسی‌ها بر پیامدهای آن مانند ناراضی‌ت‌ی زناشویی، تنیدگی، اضطراب اجتماعی، افکار خودکشی و... است و به پیشایندهای آن کمتر توجه شده است. به علاوه اینکه طی سال‌های گذشته، روان‌شناسان (به‌ویژه روان‌شناسان مثبت‌نگر) متوجه این مسئله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف کند (سنیتسی، لادی، مانگانو، زربو و زمیتی، ۲۰۲۰). به‌دلیل این‌که از ابتدا روان‌شناسی بیشتر تمرکز خود را بر هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی معطوف کرده است، در نتیجه، بیشتر متون علمی متمرکز بر رنج به جای لذت شدند (سلیگمن، ۲۰۱۹). به همین جهت، به‌نظر می‌رسد بررسی ذهن آگاهی و امید به‌عنوان مؤلفه‌های حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر باعث آگاهی بیشتر در مورد اثر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر احساس تنهایی، به‌منزله یک مشکل شایع و دردناک در دانشجویان می‌شود که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است.

افزون بر این، احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی یکی از مسائل و مشکلات موجود در نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری همراه است، تا جایی‌که عدم توجه به آن در نهایت به هدررفتن سرمایه‌های اجتماعی جامعه منجر خواهد شد (بارانی و شیخ‌الاسلامی، ۲۰۲۰). در پاسخ به این ضرورت و با توجه به این‌که در پژوهش‌های پیشین به نقش عوامل فردی در ارتباط با احساس تنهایی

ذهن‌آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی است. بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش، برای اینکه شخص احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی کمتری کند، یک سلسله مکانیزم‌های علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمالاً تجربه احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی تغییر می‌کند (وزولا، ۲۰۱۴). در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است و میزان واسطه‌گری هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن‌آگاهی به عنوان آغازگر رفتار و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی به عنوان پیامد رفتاری بررسی می‌شود؛ بنابراین، فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌شود: ذهن‌آگاهی از طریق افزایش هیجان تحصیلی امید، احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی را کاهش می‌دهد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

شرکت‌کنندگان ۲۳/۴۶ سال و انحراف استاندارد ۲/۹۵ با دامنه سنی ۱۸ تا ۳۷ سال بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۱

(دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید، ۲۰۱۸). مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه نوجوان و بزرگسال است و با ۱۹ ماده، چهار بُعد توجه و آگاهی^۱ (۹ ماده)، واکنشی نبودن^۲ (۳ ماده)، قضاوتی نبودن^۳ (۴ ماده) و پذیرش خود^۴ (۳ ماده) را می‌سنجد. پاسخ به ماده‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده و حداقل نمره این مقیاس ۱۹ و حداکثر نمره ۹۵ است. روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد (دروتمن و دیگران، ۲۰۱۸).

روش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرها به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. ۳۰۸ نفر به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، چهار دانشکده و از هر دانشکده چهار کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانشجویان حاضر در کلاس‌ها در پژوهش شرکت داده شدند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶)، مبنی بر آن که تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌ها باشد، صورت گرفت. پس از حذف موارد ناقص و مخدوش، داده‌های ۳۰۰ نفر (۱۳۷ پسر و ۱۶۳ دختر) مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین سنی

1 - Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

2 - attention and awareness

3 - being non-reactive

4 - being non-judgmental

تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تنظیم شده است. نمره‌گذاری ماده‌های ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس و حداقل و حداکثر نمره این مقیاس به ترتیب ۱۵ و ۷۵ است. روایی این مقیاس را دی‌توماسو و دیگران (۲۰۰۴) با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کرده‌اند و اعتبار آن را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز روایی مقیاس توسط جوکار و سلیمی (۲۰۱۱) به روش تحلیل عاملی اکتشافی مؤید وجود سه بُعد تنهایی اجتماعی، تنهایی خانوادگی و تنهایی رمانتیک بود. اعتبار مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای سه بُعد تنهایی اجتماعی، تنهایی خانوادگی و تنهایی رمانتیک به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آمد. در این پژوهش نیز روایی مقیاس با روش تحلیل عامل تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش مدل مطلوب بودند و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. مقادیر شاخص‌های (df, GFI, CFI, AGFI/X² و RMSEA و PCLOSE) نیز به ترتیب ۱/۶۷، ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۰۴ و ۰/۶۶ و اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه بُعد تنهایی اجتماعی، تنهایی خانوادگی، تنهایی رمانتیک و اعتبار کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۳، ۰/۸۹ و ۰/۸۶ به دست آمد.

زیرمقیاس هیجان تحصیلی امید^{۱۰}

(پکران، گوئنز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). مقیاس هیجان‌های تحصیلی^{۱۱} پکران و دیگران (۲۰۰۲) از هشت زیرمقیاس لذت^{۱۲}، امیدواری^{۱۳}، فخر^{۱۴}، خشم^{۱۵}، اضطراب^{۱۶}، شرم^{۱۷}، ناامیدی^{۱۸} و خستگی^{۱۹} تشکیل شده است که در این پژوهش از زیرمقیاس امید تحصیلی آن استفاده شد. این زیرمقیاس دارای ۲ عامل و ۱۴ ماده است که ۸ ماده اختصاص به هیجان‌های مربوط به کلاس^{۲۰} (عامل کلاس) و ۶ ماده اختصاص به هیجان‌های مربوط به یادگیری^{۲۱} (عامل یادگیری) دارد. پاسخ‌ها براساس طیف

ضریب اعتبار مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ در دو پژوهش برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۷، واکنشی نبودن ۰/۷۵، قضاوتی نبودن ۰/۷۱، پذیرش خود ۰/۷۶ و اعتبار کل مقیاس ۰/۸۴ و در پژوهش دوم برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و اعتبار کل مقیاس نیز ۰/۸۷ به دست آمد (دروتمن و دیگران، ۲۰۱۸). در ایران روایی و اعتبار این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۲۰۲۰) بررسی و تأیید شد. آنان برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. هم‌چنین اعتبار مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضرایب را برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و اعتبار کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش کردند. در این پژوهش روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی^۱، شاخص برازندگی تطبیقی^۲، شاخص برازندگی تعدیل یافته^۳، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۴ و احتمال نزدیکی برازندگی^۵ نیز به ترتیب ۱/۷۷، ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۰۵ و ۱ به دست آمد. اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۸، واکنشی نبودن ۰/۷۷، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۶ و اعتبار کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی^۶

(دی‌توماسو و برانن و بست، ۲۰۰۴). این مقیاس ۱۵ ماده‌ای سه بُعد احساس تنهایی اجتماعی^۷ (ماده‌های ۱، ۵، ۹، ۱۲ و ۱۵)، تنهایی خانوادگی^۸ (ماده‌های ۲، ۴، ۷، ۱۱ و ۱۴) و تنهایی رمانتیک^۹ (ماده‌های ۳، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۵) را مورد بررسی قرار می‌دهد. هر بُعد با ۵ ماده در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱)

1 - Goodness of Fit Index (GFI)

2 - Comparative Fit Index (CFI)

3 - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

4 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

5 - Probability of close fit (PCLOSE)

6 - the short form of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S)

7 - feeling of social loneliness

8 - family loneliness

9 - romantic loneliness

10 - Academic Emotion of Hope

11 - Academic Emotion Scale (AES)

12 - enjoyment

13- hope

14 - pride

15 - anger

16 - anxiety

17 - shame

18 - hopelessness

19 - boredom

20 - class-related emotions

21 - learning-related emotions

امید ضریب آلفای کرونباخ را $0/75$ گزارش کردند. در این پژوهش روایی ابزار با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های $PCLOSE$ ، GFI ، CFI ، $AGFI$ ، $RMSEA$ ، X^2/df نیز به ترتیب $2/82$ ، $0/97$ ، $0/96$ ، $0/97$ و $0/96$ و ضریب آلفای کرونباخ این زیرمقیاس برای امید مربوط به یادگیری و امید مربوط به کلاس و نمره کل هیجان تحصیلی امید به ترتیب $0/79$ ، $0/81$ و $0/89$ به دست آمد.

در این پژوهش برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر واسطه‌ای از دستور بوت‌استرپ^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست‌رفته، داده‌های دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی و تأیید شد و همه مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری از جمله نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه برقرار بود. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در این پژوهش از دو شاخص کجی^۲ و کشیدگی^۳ استفاده شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بایرن، ۲۰۰۱). در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش آمده است.

۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱)، تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده و حداقل و حداکثر نمرات این زیرمقیاس به ترتیب ۴۱ و ۷۰ است. در پژوهش پکران و دیگران (۲۰۰۲) اعتبار مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مربوط به یادگیری (از $0/75$ تا $0/92$) و زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس از $0/79$ تا $0/93$ گزارش شده است. سازندگان ابزار با استفاده از تحلیل عاملی مقادیر شاخص‌های (GFI ، $AGFI$ ، NFI ، X^2/df) را برای هیجان‌های (CFI و $NNFI$ ، $RMSEA$ ، IFI)، $0/62$ ، 2) به ترتیب به یادگیری به ترتیب $0/60$ ، $0/90$ ، $0/91$ ، $0/66$ ، $0/92$ و $0/92$ و برای هیجان‌های تحصیلی مربوط به کلاس به ترتیب $0/67$ ، $1/9$ ، $0/65$ ، $0/92$ ، $0/94$ ، $0/60$ ، $0/95$ و $0/95$) گزارش کرده‌اند (پکران و دیگران ۲۰۰۲ نقل از کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل، ۲۰۰۹). همچنین در پژوهش‌های دیگری مانند پکران، گوئتز و پری (۲۰۱۱)، اعتبار این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای امید یادگیری و امید کلاس به ترتیب $0/77$ و $0/79$ گزارش کرده‌اند. روایی مقیاس نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و شاخص‌های برازش GFI ، CFI ، X^2/df و $RMSEA$ به ترتیب $2/7$ ، $0/92$ ، $0/99$ و $0/72$ نیز مطلوب گزارش شده است. روایی و اعتبار این ابزار در ایران نیز بررسی و تأیید شده است. کدیور و دیگران (۲۰۰۹) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. همچنین آن‌ها برای تعیین اعتبار این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای زیرمقیاس

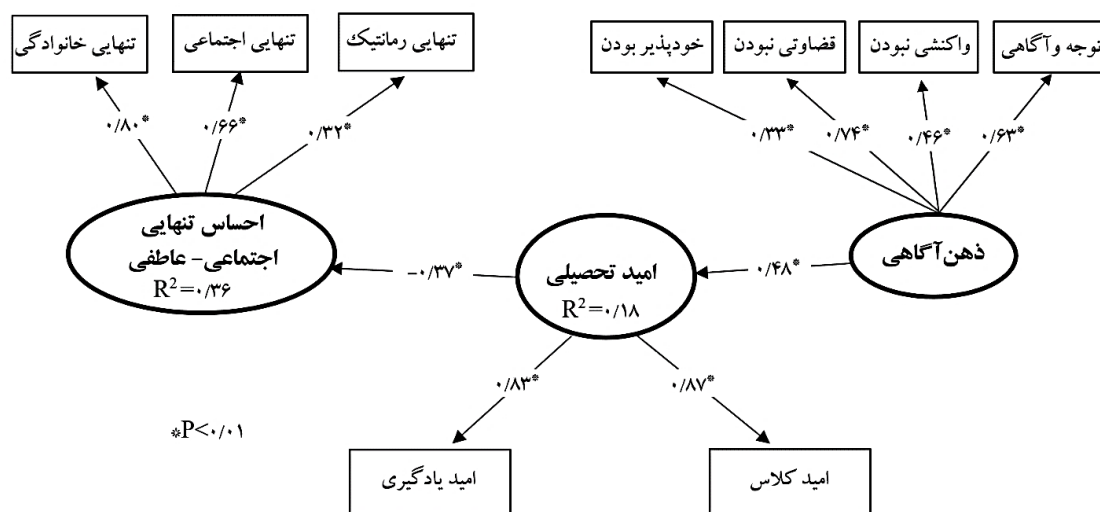
جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. توجه و آگاهی	۳۶/۸۳	۵/۹۷	-									
۲. واکنشی نبودن	۱۱/۳۳	۲/۷۵	-۰/۲۸	-								
۳. قضاوتی نبودن	۱۵/۱۳	۳/۴۱	-۰/۴۳**	-۰/۳۱**	-							
۴. پذیرش خود	۹/۶۰	۲/۹۳	-۰/۱۷*	-۰/۲۰*	-۰/۲۷**	-						
۵. ذهن آگاهی کل	۷۲/۹۰	۱۰/۵۶	-۰/۸۲**	-۰/۵۸**	-۰/۷۲**	-۰/۵۱**	-					
۶. امید کلاس	۳۳/۲۱	۵/۶۵	-۰/۳۰**	-۰/۱۰*	-۰/۲۹**	-۰/۰۳	-۰/۳۰**	-				
۷. امید یادگیری	۲۴/۲۴	۴/۳۹	-۰/۲۸**	-۰/۱۷*	-۰/۳۰**	-۰/۰۳	-۰/۳۱**	-۰/۰۶**	-			
۸. هیجان تحصیلی امید کل	۵۷/۴۶	۹/۰۱	-۰/۲۹**	-۰/۱۳*	-۰/۳۱**	-۰/۰۳	-۰/۳۱**	-۰/۸۰**	-۰/۷۰**	-		
۹. تنهایی رمانتیک	۱۱/۷۸	۴/۴۹	-۰/۱۴**	-۰/۱۳*	-۰/۳۲**	-۰/۰۳	-۰/۳۳**	-۰/۹۰**	-۰/۸۷**	-		
۱۰. تنهایی اجتماعی	۱۶/۸۸	۳/۹۵	-۰/۳۶	-۰/۰۷	-۰/۱۱*	-۰/۰۴	-۰/۰۹	-۰/۲۴**	-۰/۲۶**	-۰/۲۷**	-	
۱۱. تنهایی خانوادگی	۱۸/۱۶	۴/۱۸	-۰/۴۳	-۰/۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۲۸**	-۰/۲۹**	-۰/۲۶**	-۰/۲۹**	-
۱۲. احساس تنهایی کل	۴۶/۸۳	۹/۵۰	-۰/۴۱	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۲۷**	-۰/۲۸**	-۰/۲۷**	-۰/۲۸**	-۰/۲۷**

برازندگی تطبیقی ۰/۹۸، شاخص برازندگی تعدیل یافته ۰/۹۷، شاخص برازندگی افزایشی ۰/۹۶، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ۰/۰۴ و احتمال نزدیکی برازندگی ۰/۲۲ مطلوب به دست آمدند. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که ذهن آگاهی از طریق افزایش امید تحصیلی، احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی را کاهش می دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت استراپ) نشان داد هیجان تحصیلی امید توانست نقش واسطه گری در بین ذهن آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی را ایفا کند. نتایج دقیق تر در شکل ۲ و جدول ۲ آمده است.

همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنادار است. از این رو، امکان بررسی مدل پژوهش فراهم شد. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص های برازش مدل محاسبه شد. شاخص های قبل از اصلاح نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز (ترسیم کواریانس متغیرهای خطا)، مدل به برازش مطلوب رسید. مقادیر شاخص های برازندگی پس از اصلاح مدل، شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی ۲/۵۸، شاخص برازندگی ۰/۹۹، شاخص



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	β	P	β	P	β
از ذهن‌آگاهی به هیجان تحصیلی امید	۰/۰۰۲	۰/۴۸	----	----	۰/۰۰۲	۰/۴۸
از هیجان تحصیلی امید به احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی	۰/۰۰۳	-۰/۳۷	----	----	۰/۰۰۳	-۰/۳۷
از ذهن‌آگاهی به احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی	۰/۰۰۲	-۰/۲۱	۰/۰۰۲	-۰/۱۸	۰/۵۱۰	-۰/۰۳

همان‌گونه که شکل ۲ و جدول ۲ نشان می‌دهد، ذهن‌آگاهی اثر مثبت معنادار بر هیجان تحصیلی امید ($\beta=0/47$, $P<0/002$)، و هیجان تحصیلی امید نیز اثر منفی معنادار بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی ($\beta=-0/37$, $P<0/003$) دارد. ذهن‌آگاهی اگرچه دارای اثر مستقیم بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی نبود ($\beta=-0/03$ ، $P<0/510$)، اما از طریق واسطه‌گری هیجان تحصیلی امید دارای اثر معنادار بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی ($\beta=-0/18$ ، $P<0/002$) است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این مدل ۳۶ درصد واریانس نمرات احساس تنهایی اجتماعی تبیین می‌شود.

بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن‌آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی بود. نتایج نشان داد ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت معنادار بر هیجان تحصیلی امید است. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌ها (برای مثال قاسمی جوبنه و دیگران، ۲۰۱۶؛ مالدینوسکی و لیم، ۲۰۱۵؛ موحدزاده و شاهویسی، ۲۰۱۷؛ موناز و دیگران، ۲۰۱۸) که نشان داده‌اند ذهن‌آگاهی در افراد ایجاد امیدواری می‌کند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت ذهن‌آگاهی با تمرکز بر آگاهی و توجه در زمان حال (وامپالد و دیگران، ۲۰۱۰)، به فرد کمک می‌کند در وهله اول احساسات، عواطف، افکار و نگرانی‌های خویش را بدون قضاوت و بدون واپس‌رانی یا سرکوب بپذیرد (بائر و دیگران، ۲۰۰۶). این پذیرش بلاواسطه باعث می‌شود فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف به‌ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجان‌ها و افکار خویش، موقعیت را

به‌خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس برای برخورد با چالش، اقدام به برنامه‌ریزی کند. این ویژگی درک موانع، ابداع راه‌های متعدد و برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش که بخش تفکر رهیب در امید است (اشنایدر و لویز، ۲۰۰۲)، به فرد کمک می‌کند انرژی مثبت بیشتری برای برخورد با چالش‌ها به‌دست آورد. از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی با افزایش قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند (وامپالد و دیگران، ۲۰۱۰)، به فرد کمک می‌کند با درک خویشتن و آگاهی به توانایی‌ها، نقاط قوت و احساسات خویش، خود را در راه رسیدن به هدف و غلبه بر چالش‌ها توانمند ببیند. این فرایند با افزایش سطح انگیزه فرد، به این امر منجر می‌شود که فرد خود را عاملی توانمند در پیروزی و غلبه بر چالش‌ها ببیند. این تفکر عامل که جزء انگیزشی امید است، باعث می‌شود فرد خود را برای استفاده از مسیرها برانگیزاند، انگیزه کافی به‌دست آورد و با جدیت و قاطعیت به سمت برخورد با چالش‌ها پیش رود؛ بدین ترتیب، ذهن‌آگاهی با درک کامل موقعیت و احساسات، عواطف و توانایی‌های فرد، به او کمک می‌کند تفکر رهیب خویش را افزایش دهد و باعث ایجاد انگیزه در فرد و افزایش تفکر عامل و در نتیجه افزایش امید شود. بنابراین رابطه مثبت ذهن‌آگاهی با هیجان تحصیلی امید منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

افزون بر این، نتایج پژوهش نشان داد هیجان تحصیلی امید بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی تأثیر منفی معنادار دارد. هرچند تاکنون پژوهشی به

صورت مستقیم به بررسی رابطه این دو سازه پرداخته است اما می‌توان بیان داشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (اشنایدر و لوپز، ۲۰۰۲؛ ایزدپناه کاخک و دیگران، ۲۰۱۹؛ طائی و دیگران، ۲۰۱۵؛ فلدمن و دیگران، ۲۰۱۶؛ لوپز و دیگران، ۲۰۰۳؛ مارگالیت، ۲۰۱۲؛ نجفی و دیگران، ۲۰۱۳) مبنی بر این که امید موجب کاهش احساس تنهایی می‌شود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که یکی از ویژگی‌های افراد دارای امیدواری تحصیلی این است که مسیرهای مختلفی را برای موفقیت احساس می‌کنند و به همین دلیل هیجان منفی کمتری را تجربه خواهند کرد. یکی از این هیجانات منفی احساس تنهایی است که در اثر خوش‌بینی و انتظار مثبت ناشی از امیدواری کاهش می‌یابد. امیدواری نسبت به کلاس بیانگر احساس مثبت فرد در مورد هم‌کلاسی‌ها و شرایط کلاسی است. امیدواری نسبت به یادگیری نیز بیانگر وضع مطلوب و داشتن گذرگاه‌های مختلف برای یادگیری است. وقتی این دو مؤلفه در افراد بالا برود توان برقراری ارتباط یا سهیم شدن در تجارب دیگران نیز افزایش می‌یابد که محصول آن کاهش احساس تنهایی است. از طرفی امید، به‌عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر، فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند تا شکست را به‌صورت منفی و موفقیت را به‌صورت مثبت ارزیابی کند (پکران، ۲۰۰۶). از این رو، هنگامی که هیجان امید تجربه می‌شود، دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس مهار نسبی بر موفقیت دارد؛ بنابراین میزان بالای امید باعث می‌شود که فرد در صدد تلاش برآید (پکران، ۲۰۰۶)، اهداف خود را به‌طور موفقیت‌آمیز دنبال کند و متعاقباً هیجانات مثبت و انگیزه بیشتری را تجربه می‌کند (اشنایدر و دیگران، ۲۰۰۲؛ لوپز و دیگران، ۲۰۰۳). از طرفی، انگیزه بالای فرد به وی کمک می‌کند که در قالب سازمان روان‌شناختی امید در امور تحصیلی خود و دیگران توانمند شود و همین امر سبب می‌شود که ارتباط واقعی و صمیمی بین شخص و دیگری و همچنین تجربه عاطفی مشترکی ایجاد شود و در نتیجه، فرد کمتر احساس تنهایی کند. بنابراین، منطقی به‌نظر می‌رسد که هیجان تحصیلی امید دارای تأثیر منفی و معنادار بر احساس تنهایی

اجتماعی-عاطفی است.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره خویش، درک احساسات، افکار و توانایی‌های خویشتن و پذیرش خود باعث افزایش ابعاد تفکر رهیاب برای دستیابی به راه‌های متعدد در برخورد با چالش‌ها و تفکر عامل، به معنای توانمند دانستن خود در غلبه بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی می‌شود و این ابعاد با افزایش احتمال اقدام فردی، رابطه با دیگران و اجتناب از منزوی شدن، سبب کاهش احساس تنهایی می‌شود. ذهن آگاهی با درک کامل و عاری از قضاوت موفقیت و بازخورد باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار و بدون سوء برداشت و باور به محق بودن خویش و محکوم بودن دیگری (بائر و دیگران، ۲۰۰۶)، باعث می‌شود فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف به‌ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجان‌ها و افکار خویش، موفقیت را به خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش کند. بدیهی است که این ویژگی‌ها به بهبود روابط فرد با دیگران و رضایت بیشتر از روابط کمک می‌کند و باعث می‌شود که فرد ارزیابی بهتری از روابط اجتماعی فعلی‌اش و مقایسه با وضعیت مطلوب و آرمانی به‌طور مطلوب و مناسب داشته باشد و در صورت نیاز به اصلاح یا تغییر در رفتار، به آن مبادرت ورزد. که در نهایت به کاهش احساس تنهایی منجر می‌شود. همچنین ذهن آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر هیجان‌های مثبتی مانند امیدواری می‌شود (کشت‌ورز کندازی و دیگران، ۲۰۲۰). بدین صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری را به داشته‌های خود خواهد داشت و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر

اثرگذاری آن بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی، ضروری است که متولیان تعلیم و تربیت و محیط‌های آموزشی مانند دانشگاه‌ها با تقویت مهارت‌های ذهن‌آگاهی و امیدواری در دانشجویان زمینه‌کاهش احساس تنهایی آنان را فراهم آورند. از آن‌جا که در این پژوهش تنها نقش عوامل فردی بر احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با محیط‌های تحصیلی و خانواده نیز در ارتباط با احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی بررسی شود.

منابع

- BabapourKheiroddin, J., poursharifi, H., Hashemi, T., & Ahmadi, E. (2013). The relationship of meta-cognition and mindfulness components with obsessive beliefs in students. *Journal of School Psychology, 1*(4), 23-38. [In Persian].
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45.
- Barani, H., Sheikholeslami, R. (2020). Causal explanation of social- emotional loneliness of undergraduate students of shiraz university base on mindfulness and moral disengagement. *Journal of Educational Psychology Studies, 17*(38), 1-24.
- Bitsika, V., Sharpley, C. F., & Holmes, V. (2010). Refinement and evaluation of the effects of university study on Lifestyle Questionnaire (EUSLQ) upon students' anxiety and depression. *The Journal of Student Wellbeing, 4*(1), 35-48.
- Brunes, A., Hansen, M. B., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: Prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health and Quality of Life Outcomes, 17*(1), 24-31.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoriaial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing, 1*(1), 55-86.
- Cacioppo, J., & William, P. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New connection. New York: Norton.
- Canli, T., Wen, R., Wang, X., Mikhailik, A., Yu, L., Fleis-

از این داشته‌ها و در نتیجه رشد این داشته‌ها یا به عبارتی توانمندی‌ها می‌شود؛ به‌عنوان مثال، شخص انگیزه بیشتری برای دستیابی به اهداف تحصیلی خواهد داشت و راه‌های مفید رسیدن به اهداف تحصیلی را بیشتر شناسایی می‌کند. در این حالت است که امید شخص افزایش یافته و در هنگام مطالعه به جهت اینکه تفکر رهیاب قوی پیدا کرده است، این توانمندی در قالب امید تحصیلی برای شناسایی راه‌های بهتر یادگیری خود را نشان می‌دهد. همچنین در کنار راه‌های مطالعه مؤثرتر، انگیزه بالای فرد به وی کمک می‌کند که در قالب سازمان روان‌شناختی امید در امور تحصیلی خود و دیگران توانمند شود و همین امر سبب می‌شود که ارتباط واقعی و صمیمی بین شخص و دیگری و همچنین تجربه عاطفی مشترکی ایجاد شود و در نتیجه، فرد کمتر احساس تنهایی کند. زیرا فرد زمانی احساس تنهایی می‌کند که تماس و رابطه وی با دیگران کاذب است (ون‌هالست و دیگران، ۲۰۱۲)؛ بنابراین نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن‌آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید در رابطه بین ذهن‌آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی فراهم کرد و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی هیجان تحصیلی امید و ذهن‌آگاهی در بافت مطالعاتی پیشایندهای احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی فراهم کرد. لازم به یادآوری است که این پژوهش از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. افزون بر این، این پژوهش تنها بر روی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز انجام شده است. بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌رو است. از جنبه نظری این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی در قالب یک مسیر شناختی-هیجانی پرداخته است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر متغیرهای واسطه‌ای مانند باورهای نظام خود جهت تبیین احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی پرداخته شود. همچنین به لحاظ کاربردی با توجه به نقش سازش‌یافته ذهن‌آگاهی و

- relapse/recurrence in major depressive disorder with either mindfulness-based cognitive therapy or cognitive therapy. *Consulting and Clinical Psychology*, 86(2), 200-204.
- Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(2), 63-74.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year University: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567.
- Gentina, E., & Chen, R. (2019). Digital natives' coping with loneliness: Facebook or face-to-face? *Information & Management*, 56(6), 1031-1038.
- Ghasemi-Jobaneh, R., Zaharakar, K., Hamdami, M., & Karimi, K. (2016). Role of spiritual health and mindfulness in psychological capital of students of university of Guilan. *Quarterly Journal of Research in Medical Education*, 8(2), 27-36. [In Persian].
- Goetz, T., Zimigib, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational psychological perspective. In P. Mayring & C. V. Rhoeneck (Eds.), *Learning and emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227.
- Heidari, P., & Nemat Tavousi, M. (2020). Brain-behavioral systems and loneliness: The mediating role of social anxiety. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 17(65), 3-14. [In Persian].
- Hysing, M., Petrie, K. J., Bøe, T., Lønning, K. J., & Sivertsen, B. (2020). Only the lonely: A study of loneliness among university students in Norway. *Clinical Psychology in Europe*, 2(1), 1-16.
- Izadpanah Kakhak, M., Samari, A., & Tozandehjani, H. (2019). The role of loneliness and positive meta-emotion in predicting life expectancy of elderly men. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 7(4), 25-31. [In Persian].
- chman, D., & Bennett, D. A. (2017). Differential transcriptome expression in human nucleus accumbens as a function of loneliness. *Molecular Psychiatry*, 22(7), 1069
- Cheavens, J. S., Heiy, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *Journal of Positive Psychology*, 14(4), 452-462.
- Chena, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120.
- Chiang, K. J., Chu, H., Chang, H. J., Chung, M. H., Chen, C. H., Chiou, H. Y., & Chou, K. R. (2010). The effects of reminiscence therapy on psychological well-being, depression, and loneliness among the institutionalized aged. *International Journal of Geriatric Psychiatry: Journal of the Psychiatry of Late Life and Allied Sciences*, 25(4), 380-388.
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229.
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: determinants of emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1- 14.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 417-427.
- Ditommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 99-119.
- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.
- Farb, N., Anderson, A., Ravindran, A., Hawley, L., Irving, J., Mancuso, E., & Segal, Z. V. (2018). Prevention of

- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Margalit, M. (2012). Children's resilience, loneliness and hope: The positive psychology perspectives. *Journal of Psychology and Education*, 7(1), 45-54.
- Movahedzadeh, B., & Shahvaisy, S. (2017). The effect of mindfulness-based cognitive therapy on depression, quality of life and hope in Qorveh County Relief Committee Clients. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 2(11), 1-16. [In persian].
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E., & Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707.
- Najafi, M., Dabiri, S., Dehshiri, Gh., & Jafari, N. (2013). The role of hope, loneliness feeling and their components in prediction of elders' life satisfaction. *Journal of Consulting Research*, 12(47), 99-114. [In persian].
- O'Day, E. B., Morrison, A. S., Goldin, P. R., Gross, J. J., & Heimberg, R. G. (2019). Social anxiety, loneliness, and the moderating role of emotion regulation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(9), 751-773.
- Park, H. J., & Dhandra, T. K. (2017). Relation between dispositional mindfulness and impulsive buying tendency: Role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 105(17), 208-212.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4, 225-238.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany. Department of Psychology, University of Munich.
- Jokar, B., & Salimi, A. (2011). Psychometric properties of Adult Social and Emotional Loneliness Scale Short Form Scale. *International Journal of Behavioral Sciences*, 5(4), 311-317. [In Persian].
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Mindfulness for all: The wisdom to transform the world*. New York: Hachette Books.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekruns Achievement Emotion Questionnaire. *Educational Innovations*, 8(4), 7-38. [In Persian].
- Karl, J. A. & Fischer, R. (2020). Revisiting the five-facet structure of mindfulness. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(7), 1-16.
- Keshtvarz Kondazi, E. (2018). *Future education according to upstream documents*. Shiraz: Persepolis Publications. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., & Ojinejad, A. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and non-productive academic behavior. *Psychological Methods and Models*, 11(39), 95-120. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaei Fard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counter-productive academic behavior. *Journal of Psychology*, 99(25), 490-510. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., Sohrabi, N., & Ismaili, B. (2022). Causal explanation of students' lack of education based on mindfulness and academic self-concept. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 13(2), 218-240. [In Persian].
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Lim, M. H., Rodebaugh, T. L., Zyphur, M. J., & Gleason, J. F. M. (2016). Loneliness over time: The crucial role of social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 620-630.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto-Pedrotti, J. T. (2003). *Hope: Many definitions, many measures*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91-107). Washington, DC: American Psychological Association.

- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*(1), 1-23.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Mann-Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.
- Taei, Z., Radfar, M., MogadamTabriz, F., & Sheikhei, N. (2015). The effect of dimensions of social support on hope and loneliness in patients breast cancer. *Journal of Nursing and Midwifery, 13*(6), 473-480. [In persian].
- Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H., Engels, R. C., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(6), 776- 787.
- Vezula, E. C. (2014). Ethical Development: Theories and applications. Translated by M. A. Akbari Dehkordi. Tehran: Mehrab Publications. [In persian].
- Wampold, B. E., Duncan, B. L., Miller, S. D., & Hubble, M. A. (2010). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd Ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis, 89*(2), 302-314.
- Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology, 9*(3), 385-402.
- Zhang, N., Fan, F. M., Huang, S. Y., & Rodriguez, M. A. (2018). Mindfulness training for loneliness among Chinese college students: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Psychology, 53*(5), 373-378.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 17*(3), 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Ponzetti, J. (1990). Loneliness among college students. *Family Relations, 39*(3), 336-340.
- Purwandari, D. A., Suryana, Y., Kusman, M., & Yunizar. (2016). Mindfulness, hope and compassion on a small group. *International Journal of Economics, Commerce and Management, 8*(5), 480- 489.
- Qualter, P., Vanhalst, J. Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspective on Psychological Science, 10*(2), 250-264.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology, 39*(2), 203- 213.
- Richardson, T., Elliott, P., & Roberts, R. (2017). Relationship between loneliness and mental health in students. *Journal of Public Mental Health, 16*(2), 48-54.
- Rook, K. (1996). Toward a more differentiated view of loneliness. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory research and interventions* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, mindfulness, and academic achievements: A moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal, 8*(1), 138- 145.
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability, 12*(13), 52-38.