



Explaining Academic Engagement Based on Mindfulness and Academic Self-Efficacy: Path Analysis Model

Elham Farsimadan¹, Reza Ahmadi²*, Ahmad Ghazanfari³, Maryam Cherami⁴

1. PhD Student of Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Citation: Farsimadan, E., Ahmadi, R., Ghazanfari, A., & Cherami, M. (2022). Explaining academic engagement based on mindfulness and academic self-efficacy: Path analysis model. *Clinical Psychology Achievements*, 8(2), 125-134.

Abstract

The present study aimed to explain academic engagement based on mindfulness and academic self-efficacy in the form of a causal model. The research method was correlational and a path analysis type. The statistical population of the research included all students of the second secondary level of Shiraz city in the academic year 2021-2022, and 500 students were selected as the research sample by multi-stage cluster random sampling method. The data collection tools in this research were the short form of Freiburg Walach et al. Mindfulness Questionnaire (FMI-SF) (2006), Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire (1999), and Gunuc & Kuzu's Academic Engagement Questionnaire (2015). Data analysis was done using SPSS and AMOS software. Cronbach's alpha coefficient was used for the reliability of the questionnaires, and the results indicated the good reliability of the instruments. The results of the research hypothesis analysis showed that the proposed model had a good fit and the effect of mindfulness on academic self-efficacy ($\text{sig}=0.02$) and academic engagement ($\text{sig}=0.01$), as well as the effect of self-efficacy on academic engagement ($\text{sig}=0.01$), was positive and significant. Also, the mediating role of academic self-efficacy was significant ($\text{sig}=0.006$). According to the results, it can be concluded that mindfulness and academic self-efficacy are important antecedents of academic engagement.

Keywords: mindfulness, academic self-efficacy, academic engagement, students

* Corresponding Author: Reza Ahmadi

E-mail: rozgarden28@yahoo.com





تبیین اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی: مدل تحلیل مسیر

الهام فارسیمدان^۱، رضا احمدی^{۲*}، احمد غضنفری^۳، مریم چرامی^۴

- ۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
- ۲- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
- ۳- دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
- ۴- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک مدل علی بود. روش پژوهش، همبستگی و از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، تعداد ۵۰۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارت بودند از: فرم کوتاه پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ والچ و همکاران (۲۰۰۶)، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۱۹۹۹) و پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی گونیوس و کوزو (۲۰۱۵). تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. جهت پایایی پرسش‌نامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج حاکی از پایایی مطلوب ابزارها بود. نتایج تحلیل فرضیه پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی برآزش مناسب داشت و تاثیر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی (Sig=۰/۰۲) و اشتیاق تحصیلی (Sig=۰/۰۱) و هم‌چنین تاثیر خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی (Sig=۰/۰۱) مثبت و معنی‌دار بود. هم‌چنین نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی نیز معنی‌دار (Sig=۰/۰۰۶) بود. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی از پیشایندهای مهم اشتیاق تحصیلی هستند.

کلیدواژه‌ها: ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان

مقدمه

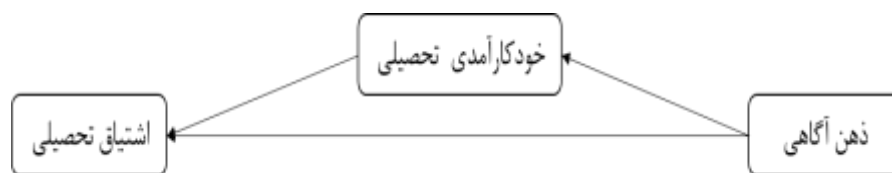
اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و به یک حالت پایایی سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود. در بعد تحصیلی، اشتیاق از سه مولفه شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری به فعالیت‌های یادگیری، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با عواطف اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مساله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست، خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت اشاره دارد (Perkmann et al., 2021). به بیان دیگر، سازه اشتیاق تحصیلی (academic engagement) به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد و در بردارنده سه جنبه‌ی انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دلبستگی به کلیه حیطه‌های مدرسه است (Guajardo Leal et al., 2019). فردی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارد در هنگام مطالعه، انرژی و انعطاف‌پذیری بالایی داشته و در پی آن احساس معنا، اشتیاق و برانگیختگی ناشی از مطالعه احساس می‌کند، تمرکز کامل و شیفتگی شادی آفرینی در خلال مطالعه دارد (Johnson, & Stage, 2018). در طی این فرایند دانش‌آموزان به مدرسه خوشبین شده و بین آن‌ها و کادر آموزشی روابطی اعتماد‌آمیز شکل گرفته و به دنبال آن شکل‌گیری احساس یگانگی با محیط آموزشی، فرد در مسیر پیشرفت انگیزه بالایی کسب می‌نماید و به موفقیت می‌رسد (Tschannen-Moran et al., 2011). از این رو، برای داشتن دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی مطلوبی داشته باشند در گام اول باید باورمندی به توانایی در انجام موارد فوق در دانش‌آموز وجود داشته باشد. به بیان دقیق‌تر، دانش‌آموزی می‌تواند از انعطاف‌پذیری تحصیلی، احساس معنا و شیفتگی نسبت به مسائل مدرسه داشته باشد که در وهله نخست توانایی‌های خود جهت مواجهه با چالش‌های تحصیلی و حل آن‌ها را باور داشته باشد. لذا می‌توان بیان داشت که نزدیک‌ترین پیشایندها قابل بررسی به اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی است.

خودکارآمدی شامل ارزیابی فرد از توانایی خود برای دستیابی به هدف یا خودباوری برای موفقیت در یک موقعیت خاص یا انجام یک کار خاص تعریف می‌شود. به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی به معنای ادراک افراد از توانایی هایشان برای تاثیرگذاری موفقیت‌آمیز بر محیط است (Bandura, 2012). در زمینه تحصیلی، خودکارآمدی اغلب در قالب خودکارآمدی تحصیلی (academic self-efficacy) توصیف می‌شود، که قضاوت‌های یادگیرنده را در مورد توانایی خود برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی تعریف می‌کند (Bakti et al., 2022). در شرایط تحصیلی، می‌توان فرض کرد که فراگیران با خودکارآمدی بالا انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، زیرا این یادگیرندگان معتقدند که توانایی رسیدن به هدف خود را دارند. هم‌چنین، مطالعات نشان می‌دهد که عملکرد ضعیف افراد، به دلیل نداشتن توانایی لازم در آن‌ها نیست، بلکه به این دلیل است که به توانایی‌های خود اعتماد ندارند (Shkullaku, 2013). افراد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد با خودکارآمدی پایین، عملکرد بهتری دارند زیرا در مواجهه با یک تکلیف، تفکرات متفاوتی دارند، سخت‌تر کار می‌کنند و پشتکار بیشتری نشان می‌دهند و اعتقاد دارند می‌توانند از طریق اعمالشان تغییری در محیط ایجاد کنند (Paunonen & Hong, 2010). این باور به آنان کمک می‌کند احساس مثبت‌تری نسبت به محیط آموزشی و مدرسه داشته باشند، خود را برای امورات مدرسه متعهد نمایند و تلاش عملی بیشتری انجام دهند و در نتیجه اشتیاق تحصیلی بالاتری را تجربه کنند. لذا می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند پیشایندها نزدیک اشتیاق تحصیلی باشد. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی پیشایندها مهم عملکرد تحصیلی در تمام دوره‌های دبستان (Joet et al., 2011)، دبیرستان (Alivernini & Lucidi, 2011) و دانشگاه (Robbins et al., 2004) است و رابطه معنی‌داری با اشتیاق تحصیلی دارد (طاغانی و رضوی، ۲۰۲۲؛ Dogan, 2015؛ Lavasani et al., 2009؛ صیادی و سلیمانی، ۱۴۰۱ و بشرپور و نصری نصرآبادی، ۱۳۹۴).

از سوی دیگر، درگیر شدن به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری در مسائل تحصیلی و مدرسه در وهله اول نیازمند آن است که فرد آگاهی کافی نسبت به افکار، هیجانات و رفتار خود در محیط آموزشی داشته باشد، خود را در لحظه درک کند

و متناسب با لحظه حال عمل کند و به بیان دقیق‌تر ذهن آگاهانه رفتار کند. ذهن‌آگاهی (mindfulness) به عنوان یک احساس بدون قضاوت و متعادل از آگاهی تعریف شده که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی همانطور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند (Jennings, 2023). ذهن‌آگاهی یک مفهوم مبتنی بر بودایی است که به‌عنوان توجه و آگاهی از آنچه در زمان حال در حال وقوع است تعریف می‌شود (Cura & Atay, 2023). این شامل پردازش بی‌طرفانه اطلاعات داخلی و خارجی است و ممکن است یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای بهبود رفتار و سلامت باشد (Sagui-Henson et al., 2018). ذهن‌آگاهی باعث ایجاد یک نگرش یا رابطه متفاوت با افکار، احساسات و عواطف می‌شود که شامل حفظ توجه کامل و لحظه به لحظه و داشتن نگرش دارای پذیرش و به دور از قضاوت است. به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، سوگیری شمنی فرد کاهش می‌یابد، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود اشراف دارد، از به کار بردن خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد، از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت‌های جسمی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (Oyler et al., 2022). بر طبق این موارد، ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند بر احساسات و عواطف خود اشراف و آگاهی مطلوب‌تری داشته باشد، به واسطه آگاهی از افکار خود، تعهد بیشتری احتمالاً نسبت به مسائل تحصیلی داشته باشد و به‌واسطه آگاهی از رفتارهای خود، کنش‌های تحصیلی مطلوبی بروز دهد و درنهایت، اشتیاق تحصیلی بیشتری را تجربه کند. علاوه بر رابطه نظری، بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه معنی‌داری با اشتیاق تحصیلی دارد (Cura & Atay, 2023; Jennings, 2023). درویشی، ۱۴۰۰؛ ملایی و همکاران، ۱۳۹۹؛ صفائی و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین، می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان پیشاینده دور اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

در مجموع و طبق آنچه بیان شد، اشتیاق تحصیلی به صورت نزدیک از طریق خودکارآمدی تحصیلی و به صورت دور از طریق ذهن‌آگاهی تحت تاثیر قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، ذهن‌آگاهی از طریق دادن اشراف و آگاهی لحظه‌ای از افکار، هیجانات و رفتارها به فرد، باعث می‌شود باورمندی به تواناییش در حل مسائل بیشتر شده و احساس کند قادر به رویایی و مواجهه با چالش‌های تحصیلی است. این باورمندی نیز به فرد کمک می‌کند به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری با موقعیت‌ها و چالش‌های تحصیلی درگیر شود و اشتیاق تحصیلی او افزایش یابد. در مجموع می‌توان بیان داشت که بین ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، اما علی‌رغم این ارتباط نظری و با وجود ارتباط پژوهشی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر به صورت همزمان در قالب یک مدل علی نپرداخته است. بنابراین پژوهش حاضر در صدد بررسی فرضیه زیر است: خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌گری در رابطه بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی دارد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک پژوهش بنیادی و از لحاظ روش، جزء پژوهش‌های توصیفی و از نوع همبستگی و تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه نظری (دوره دوم) شهر شیراز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ در مدارس متوسطه این شهر مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که حداقل حجم نمونه برای مدل تحلیل مسیر ۲۰۰ نفر می‌باشد (میرز، ۲۰۱۳؛ ترجمه حسن‌آبادی و همکاران، ۱۹۹۹) لذا شرکت‌کنندگان پژوهش، ۲۴۵ دانش‌آموز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب

شدند، بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز به صورت تصادفی دو ناحیه و از هر ناحیه پنج مدرسه (از یک ناحیه سه مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه و در ناحیه دیگر برعکس) و از هر مدرسه دو کلاس (۵۰ دانش آموز) انتخاب شدند. از این نمونه، ۶۰/۶ درصد دانش‌آموزان شرکت‌کننده پسر و ۳۹/۴ درصد دختر بودند. همچنین، ۴۲/۸ درصد دانش‌آموزان در پایه دهم، ۴۳/۸ درصد در پایه یازدهم و ۱۳/۴ درصد در پایه دوازدهم مشغول تحصیل بوده‌اند. ۲۱/۸ درصد دانش‌آموزان در رشته علوم تجربی، ۵۷/۶ درصد در رشته علوم انسانی و ۲۰/۶ درصد در رشته علوم ریاضی مشغول تحصیل بوده‌اند. معیار ورود به تحقیق رضایت مدرسه و کلاس و معیار خروج نیز ناقص بودن پرسش‌نامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر می‌باشند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (Freiburg Mindfulness Inventory_ Short Form (FMI-SF): این پرسش‌نامه توسط والاچ و همکاران (Walach et al., 2006) طراحی و تدوین شده است. فرم اولیه این پرسش‌نامه دارای ۳۰ سؤال بود و بعدها فرم کوتاه ۱۴ سؤالی آن توسط والاچ و همکاران (Walach et al., 2006) تدوین شد و در ایران نیز توسط قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. سؤالات در یک طیف لیکرت ۴ درجه ای از ۱ (به ندرت) تا ۴ (تقریباً همیشه) درجه‌بندی شده، اما سؤال ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و نمره کل حداقل ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. روایی مقیاس در پژوهش قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۴) با روش همسانی بیرونی با مقیاس‌های خودکنترلی ۰/۶۹ و تنظیم هیجانی ۰/۶۸ در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ مناسب گزارش شد. پایایی مقیاس نیز در پژوهش آنان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و ضریب پایایی بازآزمایی به فاصله چهار هفته ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-Efficacy Questionnaire): این پرسش‌نامه توسط جینکس و مورگان (Jinks & Morgan, 1999) طراحی و تدوین شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳۰ سؤال و سه مؤلفه استعداد، کوشش و بافت است که سؤالات در یک طیف لیکرت ۴ درجه ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده، سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره خودکارآمدی تحصیلی از ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. در پژوهش جینگز و مورگان (۱۹۹۹) میزان آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه ۰/۸۰ گزارش شده است. در ایران این مقیاس ترجمه و استفاده شد و پایایی آن با روش بازآزمایی با ضریب همبستگی پیرسون ۰/۸۸ و آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد (جاودان، حاجی‌علیزاده و رفیعی‌پور، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی (Academic Engagement Questionnaire): این پرسش‌نامه توسط گونیوس و کوزو (Gunuc & Kuzu, 2015) طراحی و تدوین شده و در ایران نیز توسط برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۴۸ سؤال و ۶ مؤلفه اشتیاق روان‌شناختی، اجتماعی، شناختی، ارتباطی، عاطفی، و رفتاری است که سؤالات در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده و نمره کل حداقل ۴۸ و حداکثر ۲۴۰ است. در پژوهش برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۸) برای این پرسش‌نامه بالای ۰/۷۰ برآورد شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۶ به دست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا توضیحاتی درباره‌ی مقیاس‌ها و نحوه‌ی تکمیل آن‌ها و هدف از اجرای تحقیق به آزمودنی‌ها داده شد و سپس مقیاس‌ها جهت تکمیل، در اختیار آن‌ها قرار گرفتند. برای بررسی فرضیه پژوهش نیز از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی و روش تحلیل مسیر در محیط AMOS-21 استفاده شد.

یافته‌ها

در ابتدا آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و سپس ضرایب همبستگی ارائه خواهند شد و در نهایت یافته‌های مربوط به فرضیه پژوهش مورد بررسی قرار خواهد گرفت. نتایج کامل آمار توصیفی و همبستگی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ذهن آگاهی	خودکارآمدی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی
ذهن آگاهی	۲۷/۴۹	۷/۸۶	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	۷۳/۵	۱۷/۱۶	۰/۶۹*	۱	
اشتیاق تحصیلی	۱۲۵/۹۴	۲۷/۶۴	۰/۷۳*	۰/۸۰*	۱

* $P < ۰/۰۱$

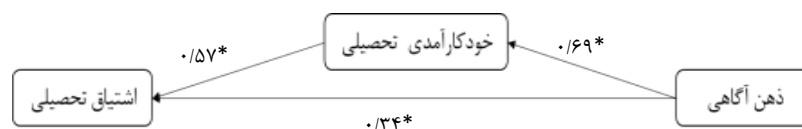
طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی‌دار است. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X ² /df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۳/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۰/۶۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۰۹
بعد از اصلاح	۲/۲۱	۰/۰۴	۰/۹۹	۰/۹۱	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۶

در جدول ۲، شاخص‌های قبل و بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=۲/۲۱$) و با سطح معنی‌داری ($P=۰/۰۴$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=۰/۹۹$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=۰/۹۱$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=۰/۹۹$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=۰/۹۹$)، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=۰/۰۶$) به دست آمدند که همگی در سطح مطلوبی قرار دارند.

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این‌که "خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان ذهن آگاهی و اشتیاق تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند خودکارآمدی توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب استاندارد مسیر

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر کل		اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم	
	Sig	β	Sig	β	Sig	β
ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۲	۰/۶۹	۰/۰۲	۰/۶۹	-	-
خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۰۱	۰/۵۷	۰/۰۱	۰/۵۷	-	-
ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۰۱	۰/۷۳	۰/۰۱	۰/۳۴	۰/۰۰۶	۰/۳۹

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن‌آگاهی دارای اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/69$ و $Sig=0/02$) و اشتیاق تحصیلی ($\beta=0/34$ و $Sig=0/01$) است. خودکارآمدی تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر اشتیاق تحصیلی ($\beta=0/57$ و $Sig=0/01$) است. درنهایت، خودکارآمدی تحصیلی نیز دارای نقش واسطه‌گری مثبت و معنی‌دار در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیل ($\beta=0/39$ و $Sig=0/006$) است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان شیراز انجام شد. نتایج آزمون فرضیه نشانگر برازش مناسب مدل پیشنهادی بود. نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی تأثیری معنی‌دار بر اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های طاغانی و رضوی (۲۰۲۲)، دوگان (Dogan, 2015)، لواسانی و همکاران (Lavasani et al., 2009)، صیادی و سلیمانی (۱۴۰۱) و بشرپور و نصری نصرآبادی (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که باورهای خودکارآمدی دارای تأثیرات انگیزشی چشمگیری می‌باشد، به طوری که افراد دارای خودکارآمدی بالا در فعالیتهای شرکت خواهند کرد که توسعه و قابلیت‌های آن‌ها را تسریع می‌بخشند، ولی افراد دارای خود کارآمدی پایین از شرکت در فعالیتهای جدیدی که ممکن است به آن‌ها در یادگیری مهارت‌های جدید کمک نماید خودداری می‌نمایند (Dogan, 2015). بر این اساس، در محیط‌های آموزشی نیز افراد دارای خودکارآمدی بالا انگیزه و رغبت بیشتری برای درگیری شناختی با مسائل تحصیلی را دارند. از آنجا که این دسته از افراد بر توانایی‌های خود در حل مسائل تحصیلی باور دارند، از این رو با علاقه بیشتری درگیر مسائل تحصیلی می‌شوند، چرا که اشتیاق شناختی، به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست و رویکرد خودتنظیمی در یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناختی دلالت دارد و اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق، به محل تحصیل است (Wang, 2014). درنهایت، با توجه به اینکه اشتیاق رفتاری به فعالیتهای یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد، افراد با باور خودکارآمدی بالا رفتارهای متناسب با اشتیاق تحصیلی را بیشتر از خود نشان می‌دهند (Zhang et al., 2018). بنابراین می‌توان بیان داشت که افراد دارای خودکارآمدی بالا درگیری شناختی بیشتری دارند.

نتایج هم‌چنین حاکی از تأثیر مستقیم و غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های کورا و آتای (Cura & Atay, 2023)، جنینگ (Jennings, 2023)، نورعلیزاد و درویشی (۱۴۰۰)؛ ملایی و همکاران (۱۳۹۹) و صفائی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی، یک توجه بدون سوگیری و قضاوت پیرامون جنبه‌های خود است (Shahbaz & Parker, 2022). به بیان دیگر، ذهن‌آگاهی بدان معنا است که فرد آگاهی خود را از گذشته و آینده به زمان حال معطوف می‌نماید. زمانی که فرد در حال حاضر حضور داشته باشد، واقعیت را با تمام جنبه‌های درونی و بیرونی اش می‌بیند و در می‌یابد که ذهن به دلیل قضاوت و تفسیرهای دائمی در حال نشخوردگی و گفتگوی درونی است (Cura & Atay, 2023). این نگاه به فرد کمک می‌نماید اشراف بیشتری بر توانایی‌های خود داشته باشد و لذا می‌تواند منجر به افزایش باورهای خودکارآمدی فرد شود. به بیان دقیق‌تر، ذهن‌آگاهی با اشراف بر موقعیت و آگاهی همه جانبه از افکار، باورها و نگرش‌های فرد در آن موقعیت، به او کمک می‌نماید بر افکار خوآیند منفی آگاهی یابد و باورمندی نسبت به کارآمدی خود را افزایش دهد و با رغبت و انگیزه بیشتری درصدد انجام وظیفه محوله برآید.

از سوی دیگر، بودن در لحظه و اشراف بر افکار، هیجانانگیز و رفتارهای خود باعث استفاده همه جانبه از توانایی‌های خود در جهت درگیر شدن با مسائل تحصیل را می‌نماید. درگیری یا اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (Jeong et al., 2015). لذا ذهن‌آگاهی می‌تواند باعث افزایش اشتیاق تحصیلی در هر سه مؤلفه رفتاری، انگیزشی و شناختی شود (Closson

Boutilier, 2017). در نهایت، ذهن‌آگاهی با دادن اشراف موقعیتی و شخصی و آگاهی لحظه‌ای به فرد باعث افزایش باورهای خودکارآمدی فرد می‌شود. خودکارآمدی نیز که در تعیین فعالیت‌هایی که افراد دنبال می‌کنند و میزانی تلاشی که برای دنبال کردن فعالیت‌ها به کار می‌گیرد، نقش دارد (Falkenstrom, 2010) باعث افزایش درگیر شدن فرد به لحاظ شناختی، هیجانی و رفتاری با مسائل و چالش‌های تحصیلی و در نتیجه اشتیاق تحصیلی می‌شود. از این می‌توان بیان داشت که معنی‌دار بودن باورهای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط میان ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی منطقی و قابل قبول به نظر می‌رسد.

علی‌رغم آن‌که پژوهش حاضر نتایج درخوری را در زمینه متغیرهای پژوهش نشان داد، در انجام این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت که از آن جمله می‌توان به این مورد اشاره کرد که به دلیل شیوع ویروس کرونا دسترسی به همه افراد جامعه به سختی ممکن بود. هم‌چنین، بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهایی به منظور ارزیابی مدل یابی اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان شیراز ارائه می‌شود: پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر روی سایر گروه‌های سنی نیز انجام گیرد تا در تعمیم نتایج آن بتوان با قدرت بیشتری عمل نمود. به‌علاوه پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت، مدیران، معلمان و مشاوران جهت افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، باورهای خودکارآمدی آن‌ها را افزایش دهند و هم‌چنین دوره‌هایی جهت افزایش مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تدارک ببینند. در نهایت، از همه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

منابع

- برقی ایرانی، زیبا، بگیان کوله‌مرزی، محمدجواد؛ مرادی، آسیه و نجاتی، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). ساختار عاملی تاییدی و ویژگی‌های روانسنجی پرسش‌نامه چندبعدی اشتیاق دانشجویان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸(۲۱)، ۱۱۳-۱۴۲.
- بشروپور، سجاد و نصری نصرآبادی، بهنام. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی*. کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.
- جاودان، موسی، حاجی علی‌زاده، کبری و رفیعی پور، امین. (۱۳۹۴). رابطه علی‌به‌زیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر بندرعباس. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۰، ۱۴۵-۱۲۳.
- صفائی، اسفندیار، خسروی، مهدیه، شاهمرادی، مراد و شیخی، سعید. (۱۳۹۷). *رابطه خودارزشمندسازی و ذهن‌آگاهی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان*. پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران.
- صیادی، یاسر و سلیمانی، حبیب. (۱۴۰۱). بررسی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی. *تدریس پژوهی*، ۱۰(۱)، ۱۰۶-۸۱.
- قاسمی جوبنه، رضا، عرب‌زاده، مهدی؛ جلیلی نیکو، سعید، محدعلی‌پور، زینب، محسن‌زاده، فرشاد. (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ. *نشریه دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴(۲)، ۱۳۷-۱۵۰.
- ملایی، فاطمه، حجازی، مسعود، یوسفی، مجید و مروتی، ذکراالله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸)، ۹۰-۷۵.
- میرزا، لاورنس، گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۲۰۱۳ / ۱۳۹۹). *پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*. ترجمه حسن آبادی و همکاران، تهران: انتشارات رشد.

نورعلیزاد، رحمان و درویشی، شهناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اهواز. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.

Bakti, A. M. P., Kristina, D., & Sumardi, S. (2022). An Academic Self-Efficacy as a Predictor of Senior High School Students' Participation in English Debate Club. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 2625-2636.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learn Individ Differ*, 57, 157-62.

Cura, Ş. Ü., & Atay, S. (2023). Correlation between mindfulness, empathy and compassion levels of nursing students: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 42, 92-96.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.

Falkenstrom, F. (2010). Studying Mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305-310.

Guajardo Leal, B. E., Navarro-Corona, C., & Valenzuela González, J. R. (2019). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 114-139.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.

Jennings, P. A. (2023). Minding the Gap: Attending to Implementation Science and Practice in School-Based Mindfulness Program Research. *Mindfulness*, 1-8.

Jeong, J. H., Song, K. W., & Lee, C. H. (2015). The relationship between social support of teachers and academic engagement of specialized vocational high school students. *Journal of the Korean Institute of Industrial Educators*, 40(2), 92-110.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.

Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.

Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates?. *The Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.

Lavasani, M. G., Ejei, J., & Afshari, M. (2009). The relationship between academic self-efficacy and academic engagement with academic achievement. *Journal of Psychology*, 13(3), 289-305.

Oyler, D. L., Price-Blackshear, M. A., Pratscher, S. D., & Bettencourt, B. A. (2022). Mindfulness and intergroup bias: A systematic review. *Group Processes & Intergroup Relations*, 25(4), 1107-1138.

Paunonen, S. V., & Hong, R. Y. (2010). Self-efficacy and the prediction of domain-specific cognitive abilities. *Journal of Personality*, 78(1), 339-360.

- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Sagui-Henson, S. J., Levens, S. M., & Blevins, C. L. (2018). Examining the psychological and emotional mechanisms of mindfulness that reduce stress to enhance healthy behaviours. *Stress and Health*, 34(3), 379-390.
- Shahbaz, W., & Parker, J. (2022). Workplace mindfulness: An integrative review of antecedents, mediators, and moderators. *Human Resource Management Review*, 32(3), 100849.
- Shkullaku, R. (2013). The Relationship between Self Efficacy and Academic Performance in the context of gender among Albanian Students. *Journal of European Academic Research*, 4, 467-478.
- Taghani, A., & Razavi, M. R. (2022). The effect of metacognitive skills training of study strategies on academic self-efficacy and academic engagement and performance of female students in Taybad. *Current Psychology*, 41(12), 8784-8792.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Walach, H., Buchheld, N., Grossman, P., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1(1), 11-34.
- Wang, Z. E. (2008). *Academic motivation, mathematics achievement, and the school context: Building achievement models using TIMSS 2003*. University of Missouri-Columbia.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.