رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۲، شماره پیاپی۹۵، اردیبهشت ۱۴۰۳
*Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(2), 2024*

# مدل‌یابی بهزیستی روان‌شناختی بر مبنای ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری تجربهٔ شیفتگی در دانش‌آموزان دختر پایهٔ سوّم دوره دوّم متوسطه شهر قم

# Modeling of Psychological Well-Being based on Mindfulness mediated by Flow in Female Students of the Third Grade of the Second Year of Secondary School in Qom

**دکتر هوشنگ گراوند**
استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
**زینب باقری** (نویسنده مسئول)
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی طلوع مهر قم، قم، ایران.

**Dr. Houshang Garavand**
Assistant Professor, Department Of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
**Zeinab Bagheri ***
MA. Student in general psychology, Faculty of Humanities, Tolouemehr Non-Profit University of Qom, Qom, Iran.
*zeinabbagheri222@gmail.com*

## چکیده
هدف از انجام این پژوهش، مدل‌یابی بهزیستی روان‌شناختی بر مبنای ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری تجربهٔ شیفتگی در دانش‌آموزان دختر بود. این پژوهش، توصیفی-همبستگی و به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه‌آماری در پژوهش حاضر، شامل کلّیه دانش‌آموزان دختر پایه سوّم دورهٔ دوّم متوسّطه نظری شهر قم، در سال تحصیلی ۱۴۰۳_۱۴۰۲ بود. حجم نمونه آماری برابر ۲۰۰ نفر تعیین شد که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انجام شد. ابزار های مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه ۵ عاملی ذهن‌آگاهی بائر و همکاران (FFMQ، ۲۰۰۶)، پرسشنامه تجربهٔ شیفتگی جکسون و اکلند (FSS، ۲۰۰۲) و پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (PWB، ۱۹۸۹) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار بوده و تجربه شیفتگی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم و معنادار داشت (P<۰/۰۱)؛ اما ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم نداشت (P>۰/۰۵). همچنین ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری تجربه شیفتگی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معناداری داشت (P<۰/۰۱). در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که تجربه شیفتگی یکی از مکانیسم‌های زیربنایی رابطه بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان است؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود جهت بهبود بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان برنامه‌های آموزشی و درمانی متمرکز بر ذهن‌آگاهی و تجربه شیفتگی اجرا شود.

***واژه‌های کلیدی:*** *تجربهٔ شیفتگی، ذهن آگاهی ، بهزیستی روانشناختی، دانش آموزان، دختران، دوره متوسطه.*

## Abstract
The aim of the present study was the modeling of psychological well-being based on mindfulness mediated by flow in female students. This research was descriptive correlational using a structural equation modeling method. The statistical population in the present study included all female students of the third grade of the second school in Qom, in the academic year of 2023-2024. The statistical sample size was determined to be 200 people, which was done by random cluster sampling. The questionnaires were Five-Factor Mind Fulness of Questionnaire (FFMQ, Bauer et al., 2006), Flow State Scale (FSS, Jackson & Eklund, 2002 ) and Psychological Well-Being questionnaire (PWB, Ryff, 1989). For analyzing data we used the analysis of structural. The results of data analysis showed that the model has a good fit and there is a significant correlation and flow state has a direct and significant effect on psychological well-being (P<0.01), But mindfulness had no direct effect on psychological well-being (P>0.05). Also, mindfulness through the mediation of the flow state has an indirect and significant effect on psychological well-being (P<0.01). In general, it can be concluded that flow is one of the underlying mechanisms of the relationship between mindfulness and psychological well-being in students; Based on this, it is suggested to implement educational and therapeutic programs focused on mindfulness and flow to improve the psychological well-being of students.

***Keywords:*** *Flow, Mindfulness, Psychological Well-Being, students, girls, secondary.*

**نوع مقاله :** پژوهشی | **دریافت :** آذر ۱۴۰۲ | **پذیرش:** بهمن ۱۴۰۲ | **ویرایش نهایی:** اردیبهشت ۱۴۰۳

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

## مقدمه

مدرسه محیطی برای یادگیری و تربیت است و بخش مهمی از زندگی دانش‌آموزان در آنجا سپری می‌شود. از مهم‌ترین مسائل مربوط به نظام آموزشی، بررسی عوامل مؤثر در بهبود و موفّقیت فرایند یادگیری در دانش‌آموزان است که توجّه به آن، به‌دلیل اثراتی که در آیندهٔ شغلی و وضعیّت اجتماعی دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد، از اهمیّت بسزایی برخوردار است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران در بررسی عوامل مؤثر بر موفّقیت، علاوه بر صفات، به توانایی‌های شناختی اشاره کردند (قادری، ۱۴۰۰). در این راستا، رویکرد نوظهور روان‌شناسی مثبت[۱]، در جستجوی بهزیستی و شکوفایی انسان می‌باشد (دوردون_مایرز[۲] و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین آنچه در روان‌شناسی مثبت امروزه مورد توجّه است، این است که زندگی انسان، چگونه شکوفا می‌شود و چطور به حد رشد در می‌آید (هیرشبرگ[۳] و همکاران، ۲۰۲۲).

بهزیستی روان‌شناختی[۴]، به قضاوت فرد از درجهٔ میزان مطلوبیّت کیفیّت کل زندگی اطلاق می‌گردد و نقش مهمی در سلامت جسمی و روانی دارد. افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالا، در برابر تنش‌ها، مشکلات و چالش‌های زندگی، از قدرت مقاومت بالاتری برخوردار بوده و عمر طولانی‌تری دارند (چیی[۵] و همکاران، ۲۰۱۸). این امر، از مسیر پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، داشتن ارتباط مثبت با دیگران، تسلّط بر محیط و خودمختاری حاصل می‌شود (لوین[۶] و همکاران، ۲۰۲۱). در کل مشخص شده است که افرادی با بهزیستی روان‌شناختی بالا، هیجانات مثبتی را تجربه می‌کنند و در مدیریّت رویدادها و مسئولیّت‌های پیرامون‌شان، توانمند هستند (ون‌زیل[۷] و همکاران، ۲۰۲۰). نوجوانانی که بهزیستی روان‌شناختی بالایی دارند، بیش‌تر علاقه‌مندند در اجتماع، نقش فعّال‌تری را به‌عهده گرفته، وقت فراغت پرشوری برای خود ایجاد کنند و در فعالیّت‌های عمومی بیش‌تری شرکت کنند که دارای روحیه مشارکتی بیش‌تری هستند و عمدتاً دارای هیجان مثبت‌اند و از ارزیابی مثبت رویدادهای در حال وقوع، استقبال می‌کنند و در مقابل، نوجوانانی که از بهزیستی روان‌شناختی پایینی برخوردارند، شرایط و رویدادها را نامطلوب ارزیابی کرده و به‌همین دلیل، هیجانات نامطلوب مثل اضطراب، افسردگی، ناکارآمدی، پرخاشگری و بحران هویت را بیشتر تجربه می‌کنند (پیوسته‌گر و همکاران، ۱۳۹۸). بررسی مطالعات پیشین نشان داد که ذهن‌آگاهی یک عامل مهم در افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌باشد (پاگنینی[۸] و همکاران، ۲۰۱۹؛ کلوسمن[۹] و همکاران، ۲۰۲۰؛ رومر[۱۰] و همکاران، ۲۰۲۱). عبدالقادری و همکاران (۱۳۹۹)، در مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی[۱۱] بر بهزیستی روان‌شناختی و رضایت از زندگی پرداختند و نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی، سبب افزایش بهزیستی روان‌شناختی و بهبود رضایت از زندگی می‌شود. هم‌چنین نتایج پژوهش عالی‌پور و زغیبی‌قناد (۱۳۹۶)، کلاینین_یوباس[۱۲] و همکاران (۲۰۱۶) و سینگ[۱۳] و همکاران (۲۰۱۶) نیز که به مطالعه تأثیر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی می‌پرداختند، همگی نشان دادند که ذهن‌آگاهی اثر مستقیمی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد. ذهن‌آگاهی به عنوان یادآوری و آگاهی از برخی واقعیت‌ها تعریف می‌شود که در این میان مهمترین نکته، آگاهی از ناپایداری همه پدیده‌های جسمی و روانی است (هنپولا[۱۴]، ۲۰۰۲). علاوه بر این، ذهن‌آگاهی بر برخورد هوشمندانه با مسال زندگی و پرهیز از واکنش‌های کور و غریزی تأکید دارد؛ همچنین بر رویارویی با تجربه کنونی با کنجکاوی، گشاده‌رویی و پذیرش تأکید دارد (یانگ[۱۵]، ۲۰۲۲). آگاهی نسبت به ناپایداری تجارب بیرونی و درونی (احساسات و هیجان‌ها) مهمترین عامل در افزایش بهزیستی روان‌شناختی است؛ در واقع ذهن‌آگاهی با افزایش گشودگی و پذیرش بیشتر می‌تواند به ارتقاء سلامت روان‌شناختی افراد کمک کند (رومر و همکاران، ۲۰۲۱). اما در مورد سایر مکانیسم‌های زیربنایی و عوامل واسطه‌ای بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی اطلاعات کمی در پژوهش‌های پیشین وجود دارد.

1 Positive Psychology
2 Durden-Myers
3 Hirshberg
4 Psychological Well-Being
5 Chei
6 Levene
7 Van Zyl
8 Pagnini
9 Klussman
10 Roemer
11 Mindfulness
12 Klainin_Yobas
13 Singh
14 Henepola
15 Yang

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

به نظر می‌رسد تجربه شیفتگی یک عامل میانجی قوی در این مدل باشد؛ چرا که برخی از مطالعات پیشین از نقش ذهن‌آگاهی بر افزایش تجربه شیفتگی حمایت کرده‌اند (ورونستوا[۱] و همکاران، ۲۰۲۱؛ چن[۲] و همکاران، ۲۰۱۸؛ اسکات_همیلتون[۳] و همکاران، ۲۰۱۶؛ امانوئل[۴] و همکاران، ۲۰۱۰؛ بوی‌اتزیز[۵] و همکاران، ۲۰۰۵؛ رحیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۸) و همچنین تجربه شیفتگی به‌عنوان یک عامل بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی مورد توجه پژوهشگران بوده است (باقری و همکاران، ۱۴۰۱؛ مالمیر و بیان‌فر، ۱۳۹۸). تجربهٔ شیفتگی، به احساس ذهنی مثبت و لذّت بردن از فعالیّت اشاره دارد (ناجی‌میدانی، ۱۳۹۷). تجربهٔ شیفتگی زمانی رخ می‌دهد که ما در تکالیف یا فعّالیت‌های کنترل‌پذیر اما چالش‌انگیز که مستلزم داشتن مهارت قابل ملاحظه بوده و با انگیزهٔ درونی همراه است، مشغول شویم (رحیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). چیکسنت میهالی[۶] (۲۰۰۰)، ویژگی‌های اصلی شیفتگی را به این شرح بیان می‌کند: در تجربه‌های شیفتگی، نسبت چالش موجود در فعّالیت و مهارت لازم برای انجام آن، تقریباً یک به یک است و چالش و مهارت باید بالاتر از حد متوسط باشند. بررسی پیشینه پژوهش، نشان داد شواهد امیدوار کننده‌ای وجود دارد که ذهن‌آگاهی با تجربه شیفتگی مرتبط است.

ذهن‌آگاهی ظرفیتی است که فرد به طور کامل از آنچه که در ذهن، قلب و روح خود تجربه می‌کند، آگاه است و توجه کامل به محیط اطراف و حوادث آن، افراد مختلف و دنیای طبیعی دارد (بوی‌اتزیز و مکی، ۲۰۰۵). این توجه، توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه‌های در حال وقع در لحظه کنونی (کابات‌زین[۷]، ۲۰۰۳)؛ که ایر امر می‌تواند منجر به افزایش تجربهٔ شیفتگی یا غرقگی[۸] شود (ورونستوا و همکاران، ۲۰۲۱). چن و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که مهارت ذهن‌آگاهی در افزایش حالت غرقگی افراد در حین انجام تکالیف مؤثر است و علاوه بر آن برخورداری از آموزش‌های ذهن‌آگاهی علاوه بر تقویت حالت غرقگی، در بهبود سلامت ذهن هم مؤثر است.

در سطح مفهومی، تجربه شیفتگی برای به اشتراک گذاشتن مکانیسم‌های نزدیک با ذهن‌آگاهی کشف شده است. از یک سو، ذهن‌آگاهی مستلزم پذیرش بدون قضاوت تجربیات درونی و بیرونی مستمر فرد است. از سوی دیگر، شیفتگی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر (اوزهان و کوکادره[۹]، ۲۰۲۰)، احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطح از مهارت با تمرکز کامل غرق در فعالیتی چالش‌انگیز با برانگیختگی بالا می‌شود که این امر سبب بهزیستی روان‌شناختی می‌گردد (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸؛ آریزی و فضیلت‌پور، ۱۴۰۲). آریزی و فضیلت‌پور (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان رابطه ساختاری انگیزه درونی و بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری غرقگی تحصیلی نشان دادند که غرقگی تحصیلی علاوه بر نقش واسطه‌گری، به صورت مستقیم نیز بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحقیقات باقری و همکاران (۱۴۰۱) و مالمیر و بیان‌فر (۱۳۹۸)، تأثیر تجربهٔ شیفتگی بر بهزیستی روان‌شناختی را نیز مطرح می کنند.

بنابر آنچه گفته شد علیرغم نگرانی عمومی در مورد سلامت روان نوجوانان متأسفانه این مهم، اغلب بدون شناسایی و حمایت لازم باقی مانده است (سازمان بهداشت جهانی[۱۰]، ۲۰۱۹). در بررسی پیشینه پژوهش حاضر، مطالعاتی در زمینه رابطه ذهن‌آگاهی و تجربه شیفتگی با بهزیستی روان‌شناختی یافت شد اما هیچ یک از آنها به شیوه مدل‌یابی معادلات ساختاری در دانش‌آموزان انجام نشده است. از این حیث مطالعه حاضر از جنبه نوآورانه برخوردار است. با توجه به اهمیت شناسایی مکانیسم‌های زیربنایی بهزیستی روان‌شناختی به منظور تدوین برنامه‌های آموزشی و درمانی، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی تجربه شیفتگی در دانش‌آموزان انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه‌آماری در پژوهش، شامل کلّیه دانش‌آموزان دختر پایه سوّم دورهٔ دوّم متوسّطه نظری شهر قم، در سال تحصیلی ۱۴۰۳_۱۴۰۲ بود. طبق آماری که از طریق اداره کل آموزش و پرورش استان

1 Voronsteva
2 Chen
3 Scatt_ Hamilton
4 Emanuel & et al
5 Boyatzis & Mackee
6 Csikszent Mihalyi
7 Kabat-Zinn
8 Flow Experience
9 Özhan & Kocadere
10 World Health Organization

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

قم در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد ۵۳۷۶ دانش‌آموز دختر پایه سوّم دوره دوّم متوسطه نظری، مشغول به تحصیل بودند. پژوهشگران بیان کرده‌اند که حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها نیز تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند. با وجود آنکه در مورد حجم نمونهٔ لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌های ساختاری، توافق کلّی وجود ندارد (شریبر[1] و همکاران، ۲۰۰۶)، در تحقیقات مدل‌سازی، تعداد نمونه ۲۰۰ نفر قابل قبول است (کلاین[2]، ۲۰۱۵). بر این اساس از جامعه نام‌برده، نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر تعیین گردید و برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه، با احتساب ۱۰٪ بیشتر از حجم نمونه، تعداد ۲۲۰ پرسشنامه بین دانش‌آموزان توزیع شد. نحوهٔ نمونه‌گیری در این پژوهش، به صورت تصادفی و از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ملاک‌های ورود به مطالعه رضایت آگاهانه، عدم ابتلا به بیماری‌های جدی روانی و جسمانی و قرار داشتن در بازه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال و ملاک‌های خروج از مطالعه مخدوش بودن پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. به منظور رعایت اصول اخلاقی در توضیحات رضایت‌نامه اختیاری بودن شرکت در مطالعه و محرمانه بودن اطلاعات مورد تأکید قرار گرفت. همچنین جهت رعایت اصل رازداری به جای درخواست نام و نام خانوادگی از اختصاص دادن عدد به هر پاسخنامه استفاده شد. در انتها جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش و برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش معادلات ساختاری و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

**ابزار سنجش**

**پرسشنامهٔ ۵ عاملی ذهن‌آگاهی[3] (FFMQ)**: پرسشنامه پنج عاملی ذهن‌آگاهی شامل ۳۹ گویه است که توسط بائر[4] و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده است. این پرسشنامه پنج عامل ذهن‌آگاهی را می‌سنجد: مشاهده، توصیف، عمل با آگاهی، عدم قضاوت در مورد تجارب درونی و عدم واکنش به تجارب درونی. نمره هر زیرمقیاس بر حسب مجموع ارزش گزینه‌های هر ماده (هرگز=۱؛ به‌ندرت=۲؛ گاهی=۳؛ اغلب=۴؛ همیشه=۵) محاسبه می‌شود. سازندگان آلفای کرونباخ نمره کل ذهن‌آگاهی و خرده مقیاس‌های آن بالاتر از ۰/۷۰ گزراش داده و نشان دادند که پرسشنامه روایی پیش‌بین معناداری در پیش‌بینی علائم روان‌شناختی دارد و خرده مقیاس‌های پرسشنامه با مقیاس سرکوب فکری و ناگویی هیجانی مقداری همبستگی ۰/۱۶ تا ۰/۶۸ دارد ($p<0/05$) که بیانگر روایی همگرا و واگرای پرسشنامه است. تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۹۵) پایایی بازآزمایی بعد از گذشت دو هفته در نمونه ۵۸ نفری را در مقیاس‌های پرسشنامه بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۶ و کل پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش دادند و نشان دادند که پرسشنامه از روایی سازه مطلوبی برخوردار است (RMSEA=۰/۰۷ ) و تبیین کننده ۴۹ درصد از واریانس است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۴ بدست آمد.

**پرسشنامهٔ تجربهٔ شیفتگی[5] (FSS)**: این پرسشنامه توسط جکسون و اکلند[6] (۲۰۰۲) طراحی شده است که دارای ۳۶ گویه و در برگیرنده ۹ بعد چالش- مهارت (۲۸، ۱۹، ۱۰، ۱)، اهداف روشن (۳۰، ۲۱، ۱۳، ۳)، بازخورد بدون ابهام (۳۴، ۲۵، ۱۶، ۷)، متمرکز شدن (۳۲، ۲۳، ۲۲، ۵)، ادغام عملکرد- آگاهی (۳۱، ۱۲، ۴، ۲)، از دست دادن خودآگاهی (۲۹، ۲۰، ۱۴، ۱۱)، احساس کنترل (۳۳، ۲۷، ۱۵، ۶)، احساس تحول زمان (۳۵، ۲۶، ۱۷، ۸) و احساس مشوق درونی (۳۶، ۳۱، ۱۸، ۹) است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت شامل کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تدوین شده است. جکسون و اکلند روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، احراز کردند و پایایی کل این مقیاس را ۰/۸۳ به دست آورده‌اند. در پژوهش فقیهی و همکاران (۱۳۹۷)، با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی هر کردام از مؤلفه‌های این مقیاس برآورد شده است که نتایج حاکی از مطلوب بودن آن هست. در پژوهش حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ بدست امده برای متغیر کلی برابر با ۰/۹۴ بوده است که در دامنه قابل قبول می‌باشد.

**پرسشنامهٔ بهزیستی روان‌شناختی ریف[7] (PWBS)**: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط ریف طراحی شد. فرم اصلی آن دارای ۱۲۰ ماده می‌باشد ولی در بررسی‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴ ماده‌ای، ۵۴ ماده‌ای و ۱۸ ماده‌ای نیز پیشنهاد گردید. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و بر اساس لیکرت شش درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود؛ حداقل نمره قابل کسب در این مقیاس ۱۸ و حداکثر نمره ۱۰۸ می‌باشد و دارای ۶ مؤلفه شامل پذیرش خود (۲، ۸، ۱۰)، روابط مثبت با دیگران (۳، ۱۱، ۱۳)، خودمختاری (۹، ۱۲، ۱۸)، تسلط بر محیط (۱، ۴، ۶)، زندگی هدفمند (۵، ۱۴، ۱۶) و رشد شخصی (۷، ۱۵، ۱۷) می‌باشد. تدوین کنندگان روایی

1 Schreiber & et.al
2 Kline
3 Five-Factor Mind Fulness of Questionnaire
4 Baer
5 Flow State Scale
6 Jackson & Eklund
7 Psychologycal Well-Being Scale

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

محتوایی پرسشنامه را ۰/۸۵ و ضریب همسانی درونی کل آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ حدود ۰/۵۵ گزارش دادند (ریف و کییز، ۱۹۹۵). این پرسشنامه در ایران مورد استفاده قرار گرفت که میزان روایی محتوایی آن ۰/۷۷ گزراش شد و پایایی آن از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده به ترتیب برای مؤلفه‌های پذیرش خود ۰/۸۰ و ۰/۷۶، روابط مثبت ۰/۷۱ و ۰/۷۴، خودمختاری ۰/۷۴ و ۰/۷۷، تسلط بر محیط ۰/۷۵ و ۰/۶۵، زندگی هدفمند ۰/۸۰ و ۰/۷۹ و رشد فردی ۰/۷۶ و ۰/۶۵ به دست آمد (وحیدیان و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمد.

## یافته ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که از ۲۰۰ نفر مورد مطالعه، ۱۰۲ نفر (۵۱ درصد) در رشته انسانی، ۲۷ نفر (۱۳/۵ درصد) در رشته ریاضی و ۷۱ نفر (۳۵/۵ درصد)، در رشتهٔ تجربی مشغول به‌تحصیل بودند. همچنین در رابطه با تحصیلات پدر شرکت‌کنندگان، ۱۶۲ نفر (۸۱ درصد) آن‌ها تحصیلات دیپلم و پایین‌تر و ۳۸ نفر (۱۹درصد) از آنها لیسانس و بالاتر بودند. در رابطه با تحصیلات مادر شرکت‌کنندگان نیز، تحصیلات ۱۴۳ (۷۱/۵ درصد) آنها تحصیلات دیپلم و پایین‌تر و ۵۷ نفر (۲۸/۵ درصد) از آن‌ها، دارای تحصیلات لیسانس و بالاتر بودند. و در نهایت میانگین و انحراف معیار سن افراد به ترتیب برابر ۰/۹۶± ۱۶/۲۰ بود. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه‌شده است.

**جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش**

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ |
|---|---|---|---|
| **۱. ذهن‌آگاهی** | ۱ | | |
| **۲. تجربه شیفتگی** | ۰/۵۳** | ۱ | |
| **۳. بهزیستی روان‌شناختی** | ۰/۵۲** | ۰/۶۸** | ۱ |
| **میانگین** | ۱۳۱/۵۴ | ۱۲۱/۱۲ | ۷۴/۶۷ |
| **انحراف معیار** | ۱۵/۶۶ | ۱۳/۷ | ۱۳/۲ |
| **کجی** | -۰/۰۸ | -۰/۳۲ | -۰/۶۵ |
| **کشیدگی** | -۰/۲۱ | ۰/۴۰ | ۰/۲۲ |

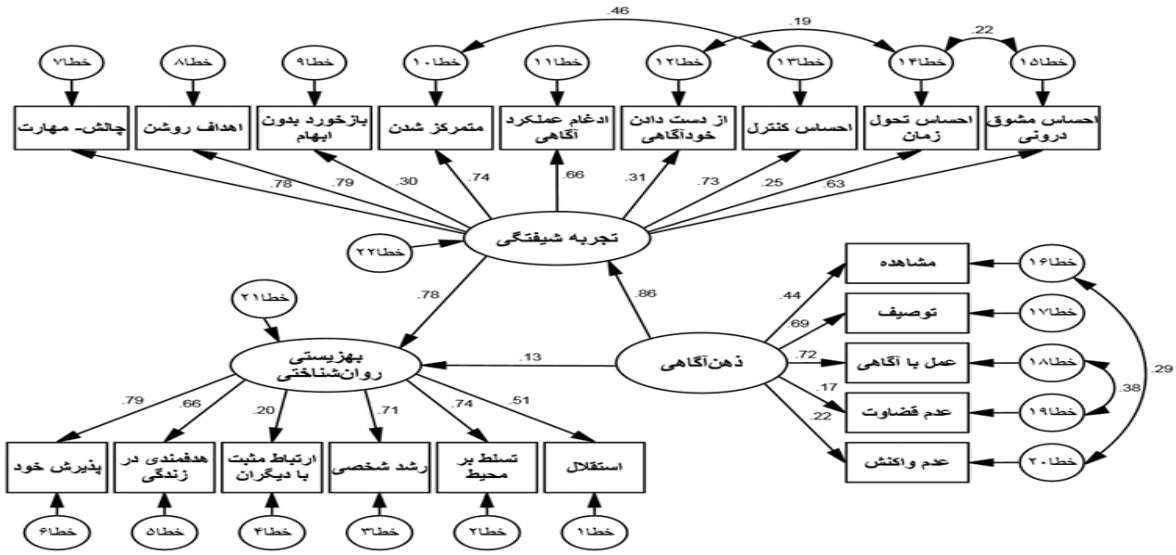
**P ‹۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، میان ذهن‌آگاهی با تجربه شیفتگی و بهزیستی روان‌شناختی، در سطح ۰/۰۱ رابطهٔ معناداری وجود دارد. رابطه تجربه شیفتگی نیز با بهزیستی روان‌شناختی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بیشترین همبستگی بین رابطه بین تجربه شیفتگی و بهزیستی روان‌شناختی (p<۰/۰۱، r= ۰/۶۸) و کم‌ترین همبستگی مربوط به ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی (p<۰/۰۱، r= ۰/۵۲) بود.

برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، چند مفروضه اصلی مدل معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. دامنه مقادیر ضریب کجی از ۰/۶۵- تا ۰/۰۸- و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۲۱- تا ۰/۴۰ بود. درمجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، کمتر از دو بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره اغماض یا تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر ارزش‌های تحمل به‌دست‌آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و در دامنه ۰/۱۷ تا ۰/۸۴ بود که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ و در دامنه ۱/۱۰ تا ۲/۹۸ بود که بیانگر نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است.

مدل اصلاح شده نهایی در حالت ضرایب استاندارد، در شکل ۱ نشان داده شده است.

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]




**شکل ۱: مدل اصلاح‌شده نهایی تأثیر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری تجربه شیفتگی**

با توجه به نتایج شکل ۱ مدل پیشنهادی می‌شود تجربهٔ شیفتگی دارای اثر معنی‌داری بر بهزیستی روان‌شناختی بود (p<۰/۰۱)؛ اما ذهن‌آگاهی دارای اثر معنی‌داری بر بهزیستی روان‌شناختی نبود (p>۰/۰۵). همچنین ذهن‌آگاهی به طور غیرمستقیم با نقش میانجی تجربه شیفتگی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر دارد و در مجموع ۸۰ درصد از واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کند؛ در ادامه به بررسی ضرایب مسیر در جدول ۲ و ۳ پرداخته شده است.

در جدول ۲ ضرایب اثر مستقیم و سطح معنی‌داری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

**جدول ۲. ضریب مسیر مستقیم متغیرهای پژوهش**

| متغیر برونزا | مسیر | متغیرهای درونزا | برآورد غیراستاندارد | برآورد استاندارد | نسبت بحرانی | سطح معنی‌داری | فرضیه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذهن‌آگاهی | ← | بهزیستی روان‌شناختی | ۰/۰۸۵ | ۰/۱۳ | ۰/۷۱۵ | ۰/۴۷۵ | رد |
| تجربه شیفتگی | ← | | ۰/۵۰۱ | ۰/۷۸ | ۳/۸۰ | ۰/۰۰۱ | تأیید |
| ذهن‌آگاهی | ← | تجربه شیفتگی | ۰/۸۷۲ | ۰/۸۶ | ۵/۲۸ | ۰/۰۰۱ | تأیید |

همان‌طور که در شکل ۱ و جدول ۲ مشاهده می‌شود تجربهٔ شیفتگی (P=۰/۰۰۱، β =۰/۷۸) دارای اثر معنی‌داری بر بهزیستی روان‌شناختی بود؛ اما ذهن‌آگاهی دارای اثر معنی‌داری بر بهزیستی روان‌شناختی نبود (P=۰/۴۷۵، β =۰/۱۳). ذهن‌آگاهی اثر معنی‌داری بر تجربه شیفتگی داشت (P=۰/۰۰۱، β =۰/۸۶).

جدول ۳ نتایج حاصل از روش بوت استراپ را برای روابط واسطه‌ای نشان می‌دهد.

**جدول ۳: ضریب مسیر غیرمستقیم مدل نهایی بهزیستی روان‌شناختی با استفاده از روش بوت‌استراپ**

| مسیر | | | β | فاصله اطمینان ۹۵٪ | | سطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متغیر برون‌زا | متغیر واسطه | متغیر درونزا | | حد بالا | حد پایین | معنی‌داری |
| ذهن‌آگاهی | تجربه شیفتگی | بهزیستی روان‌شناختی | ۰/۶۶۷ | ۰/۹۸ | ۰/۲۸۶ | ۰/۰۱۸ |

نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی از طریق میانجی‌گری تجربه شیفتگی اثر غیرمستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی دارد؛ زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را دربر نمی‌گیرد ۰/۶۷ (۰/۲۸ ~ ۰/۹۸ :۹۵ درصد CI).

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده نهایی در جدول ۴ ارائه شده است.

**جدول ۴: شاخص‌های برازندگی مدل‌های پیشنهادی و اصلاح شده**

| شاخص | $\chi^2$ | Df | P | $\chi^2$/df | RMSEA | GFI | AGFI | CFI | NFI | IFI | TLI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدل اصلاح‌شده | ۳۳۴/۸۲ | ۱۶۲ | ۰/۰۰۱ | ۲/۰۷ | ۰/۰۷۳ | ۰/۹۳ | ۰/۸۷ | ۰/۹۲ | ۰/۹۲ | ۰/۹۳ | ۰/۹۳ |
| مقدار مطلوب | - | - | >۰/۰۵ | <۳ | <۰/۰۸ | > ۰/۹۰ | ۰/۸۵ < | > ۰/۹۰ | ۰/۹۰ < | > ۰/۹۰ | > ۰/۹۰ |

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که همه‌ی شاخص‌ها در حد مطلوب گزارش شده‌اند و مدل نهایی با داده‌ها برازش مطلوب دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارزیابی مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش میانجی تجربهٔ شیفتگی در دانش‌آموزان دختر پایه سوّم دوره دوّم متوسطه نظری شهر قم بود. طبق یافته‌های مدل پژوهش، ذهن‌آگاهی اثر علّی و مستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی نداشت؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های عالی‌پور و زغیبی‌قناد (۱۳۹۶)، کلاینین_یوباس و همکاران (۲۰۱۶)، سینگ و همکاران (۲۰۱۶) ناهمسو بود؛ دلیل تناقض یافته‌ها را می‌توان به روش‌شناسی متفاوت پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نسبت داد. برای مثال مطالعه سینگ و همکاران (۲۰۱۶)، با روش همبستگی و تحلیل رگرسیون انجام شده است. مطالعه عالی‌پور و زغیبی‌قناد (۱۳۹۶) روی دانشجویان دختر ساکن مجتمع خوابگاهیِ دانشگاه شهید چمران در اهواز انجام شده است. کلاینین_یوباس و همکاران (۲۰۱۶)، در پژوهشی با هدف بررسی اثرات پیش‌بینی کنندهٔ ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی، در بین ۶۳۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی فیلیپین، با استفاده از تحلیل همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری، به این نتایج دست یافتند که خودکارآمدی، حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت از افراد مهم، پیش‌بینی کنندهٔ بهزیستی روان‌شناختی بودند.

همچنین تجربهٔ شیفتگی اثر علّی و مستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی داشت؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های باقری و همکاران (۱۴۰۱) و مالمیر و بیان‌فر (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت تجربه شیفتگی به وسیله ایجاد احساسات لذت‌بخش، تمرکز، غوطه‌ور شدن و درگیری شدید در تحصیل زمینه را برای فراموش کردن جنبه‌های ناخوشایند زندگی فراهم می‌آورد. افرادی که غالباً شیفتگی را تجربه می‌کنند بیشتر احتمال دارد که دارای سطوح بالاتری از انگیزش، تمرکز و سلامت جسمی و روانی باشند. علاوه بر این، اینگونه افراد بیشتر آگاه، پر انرژی، خلاق و با کفایت هستند و بهتر قادر به تصمیم‌گیری هستند (چیکسنت میهالی، ۱۹۹۰). شیفتگی یک منبع خوب، برای بهزیستی محسوب می‌شود، چنانکه چیکسنت میهالی (۱۹۹۰) این عقیده را دارد که مهارت‌های شناختی مرتبط با غرقگی برای رسیدن به یک زندگی خوب، بسیار کمک کننده است. فقیهی و همکاران (۱۳۹۷) نیز بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با داشتن سطوح بالاتری از تجربهٔ شیفتگی، فعالیت و تکالیت درسی را به دلیل چالش و لذتی که از انجام آن تجربه می‌کنند؛ انجام خواهند داد؛ نه صرفاً به خاطر عوامل تقویت کنندهٔ بیرونی. با توجه به یک حالت شیفتگی در ارتباط با تعامل بهینه و عملکرد مطلوب فرد است (محمودی بورنگ و آیتی، ۱۳۹۹)؛ باعث بهزیستی روان‌شناختی خواهد شد.

طبق یافته‌های مدل پژوهش، ذهن‌آگاهی اثر علّی و مستقیم بر تجربهٔ شیفتگی داشت؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های ورونستوا و همکاران (۲۰۲۱)، اسکات-همیلتون و همکاران (۲۰۱۶) و رحیم‌پور و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که ذهن‌آگاهی با افزایش تمرکز و ایجاد حالتی از انعطاف‌پذیری، انتخاب‌های دیگر را در افراد ممکن می‌سازد. افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است که با هماهنگ کردن رفتارهای سازگارانه و حالات روان‌شناختی مثبت موجب بهبود قابلیت فردی برای انجام فعالیت‌ها می‌گردد (چمبرس[1] و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین ذهن آگاهی با برقراری ارتباط دوبارهٔ مابین منابع درونی و بیرونی منجر به بهبودی و یادگیری بیشتر می‌شود. منابعی که حتی ممکن است فرد باور به داشتن آنها نداشته باشد.

1 . Chambers

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

ذهن‌آگاهی به ما یاری می‌دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما نها جز ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آنکه به رویدادهای به طور غیرارادی و بی‌تأمل و تفکر پاسخ دهد، با اندیشه پاسخ دهد (امانوئل و همکاران، ۲۰۱۰). همهٔ مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی در برگیرندهٔ رشد آگاهی دانش‌آموزان است که شامل مشاهده، توصیف، عمل همراه با ذهن‌آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش می‌گردد و دانش‌آموزان با دارا بودن این ویژگی‌ها، نسبت به رخدادهای اطراف‌شان حساس و با دقت بیشتر و با دید متفاوت به وقایع نگاه می‌کنند و آنچان که چیکسنت میهالی (۲۰۰۰) اظهار داشته به دلیل ایجاد حالت شیفتگی فرد در هر شرایط و هر فعالیتی فرد انرژی روانی خود را با توجه به داشتن اهداف واضح و روشن سرمایه‌گذاری می‌کند. بنابراین، ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان یکی از ابزارهای سوق دادن آنها به سمت درگیر شدن و غرقگی در انجام تکالیف محسوب می‌شود.

طبق یافته‌های مدل پژوهش، ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری تجربهٔ شیفتگی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر علّی و غیرمستقیم داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های باقری و همکاران (۱۴۰۱)، مالمیر و بیان‌فر (۱۳۹۸)، عالیپور و زغیبی قناد (۱۳۹۶)، کلاینین_یوباس و همکاران (۲۰۱۶)، سینگ و همکاران (۲۰۱۶) و اسکات-همیلتون و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. به اعتقاد رحیم‌پور و همکاران (۱۳۹۸) یکی از ابزارهایی که می‌توان جهت سریع روند خودشکوفایی و توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه تجربه شیفتگی در راستای تحقق اهداف روان‌شناسی مثبت نگر، از آن استفاده کرد؛ ذهن آگاهی است. همچنین گاردنر و مور[1] (۲۰۰۷) مطرح کرده‌اند، ذهن‌آگاهی و تجربه شیفتگی در تعدادی از ویژگی‌ها تعیین کنندهٔ مهم، اشتراکات زیادی دارند مانند بودن در زمان حال و هوشیاری. ذهن آگاهی ظرفیتی است که فرد به طور کامل از آنچه که در ذهن، قلب و روح خود تجربه می‌کند، آگاه است و توجه کامل به محیط اطراف و حوادث آن، افراد مختلف و دنیای طبیعی دارد (بوی اتزیز و مکی، ۲۰۰۵). این توجه توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بودن داوری در مورد تجربه‌های در حال وقوع در لحظهٔ کنونی (کابات زین، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا چیزها را در معرض دید خود قرار داده، از فشار روانی رها شوند. دردهای بدنی را مدیریت و هیجانات را تنظیم کنند و زمینه را برای عملکرد بهتر خود و لحاظ برتر آماده سازند (بوردیک[2]، ۲۰۱۴؛ به نقل از رحیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). ذهن آگاهی می‌تواند در رشد توانمندی‌های مثبت مانند تجربه شیفتگی مؤثر واقع شود. از سوی دیگر، تجربه شیفتگی یک مفهوم روان‌شناسانه و برگرفته از مفاهیم روان‌شناسی مثبت است (چیکسنت میهالی، ۲۰۰۰). این مفهوم اشاره به احساس مثبت ذهنی دارد و در آن فرد با سطحی از مهارت یا تمرکز کامل و با هوشیاری، کاملا در یک فعالیت غرق می‌شود. به طور یک تجربه شیفتگی یک منبع خوب، برای بهزیستی محسوب می‌شود، چنانکه صاحب‌نظران اعتقاد دارند که مهارت‌های شناختی مرتبط با تجربه شیفتگی برای رسیدن به یک زندگی خوب، بسیار کمک کننده است.

با توجه به اهمیت حیاتی آموزش و پرورش در تربیت سرمایه‌های اجتماعی، انتظار می‌رود مدارس به عنوان مهم‌ترین محیط آموزشی با ایجاد بهزیستی روان‌شناختی، بتوانند با بالا بردن ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان، آنان را به عنوان فرد مفیدی به جامعه تحویل دهند. از جمله نظرات رویکرد تجربه شیفتگی آن است که مؤلفه‌های تجربه شیفتگی و بهزیستی در اکثر زمینه‌ها به‌طور مثبت رابطه دارند و یکی از مؤثرترین روش‌ها جهت پیشگیری از چالش‌های منفی و بهزیستی نوجوانان، تجربه شیفتگی است و در نتیجه هرچه مؤلفه‌های تجربه شیفتگی افزایش یابد، بهزیستی روان‌شناختی افزایش می‌یابد. در این راستا نتایج این مطالعه نیز بر ارتباط بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری تجربه شیفتگی صحه گذاشته است.

از جمله محدودیت های این پژوهش، پاسخ ناخودآگاه و متعصابه (خصوصاً در متغیر بهزیستی روان‌شناختی) برای حفظ مطلوبیت اجتماعی، با وجود سعی در جلب همکاری و ایجاد اطمینان برای پنهان ماندن نتایج بود؛ لذا، کنترل آن می‌تواند برای پژوهش‌های دیگر اطمینان بیشتری به همراه داشته باشد. همچنین زیاد بودن تعداد سؤالات پرسشنامه‌ها که موجب خستگی دانش‌آموزان می‌شد، از دیگر محدودیّت‌های این پژوهش بود. نکته دیگر این که این تحقیق در دانش‌آموزان دختر پایه سوّم متوسطه دوّم شهر قم انجام گرفته است؛ بنابراین امکان تعمیم یافته‌های آن به کل کشور وجود ندارد. همچنین عدم وجود منابع فارسی و تحقیقات انجام شده در ایران پیرامون متغیر تجربهٔ شیفتگی از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. پیشنهاد می شود روابط عوامل مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی در میان سایر اقشار جامعه می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد و هر یک از متغیر ها در قالب پژوهشی جداگانه و در شهر های دیگر، به صورت مفصّل مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به‌نتایج این پژوهش، به معلّمان و اساتید محترم پیشنهاد می‌شود که ضمن سرمایه‌گذاری در جهت توانمندسازی روان‌شناختی آنها، به‌تدوین مداخله‌های مناسب به‌خصوص در زمینه ذهن‌آگاهی و تجربهٔ شیفتگی بپردازند و از

1 Gardner & Moore
2 Burdick

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

تکالیف چالش برانگیز با زمان کافی به جای تکالیف کسل کننده برای ایجاد حالت شیفتگی استفاده کنند. به اضافه اینکه تمرین تمرکز حواس و به حداقل رساندن وقفه‌ها از دیگر مهارت‌های بهبود تجربهٔ شیفتگی می‌باشد.

## منابع

آریزی، م.، و فضیلت‌پور، م. (۱۴۰۲). بررسی نقش واسطه‌گری غرقگی تحصیلی در رابطه انگیزه درونی و بهزیستی تحصیلی. *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۳۰ (۳)، ۱-۱۸. https://doi.org/10.22055/psy.2023.43729.3030

باقری، م.، برزگربفروئی، ک.، و استبرقی، م. (۱۴۰۱). مدل معادلات ساختاری پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرمایه‌های روانشناختی با میانجی‌گری تجربهٔ شیفتگی در دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۷)، ۳۲_۱۶.10.22111/JEPS.2022.7229

پیوسته‌گر، م.، دستجردی، ا.، و دهشیری، غ. ر. (۱۳۸۹). رابطه خلاقیّت و بهزیستی ذهنی در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۳)، ۲۱۳-۲۰۷. https://www.sid.ir/fa/journal/viewpaper.aspx?id=116508

تمنایی‌فر، ش؛ اصغرینژاد، ع؛ میرزایی، م. و سلیمانی، م. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه پنج عاملی ذهن‌آگاهی. *روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۱۲ (۴۷)، ۳۲۱-۳۲۹. 10.22075/jcp.2019.17050.1634 .

جلیلی، فرخ‌رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر؛ منشی، غلامرضا. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. *نشریه آموزش و ارزیابی*، ۱۱(۴۱)، ۱۷۲-۱۵۵. https://journals.iau.ir/article_541359.html

رحیم‌پور، ش.، عارفی، م.، و منشئی، غ. ر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوّم متوسطه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۱)، ۷۰-۹۱. 10.22099/JSLI.2019.5337

عالیپور، س.، و زغیبی‌قناد، س. (۱۳۹۶). بررسی رابطهٔ ذهن‌آگاهی با بهزیستی روانشناختی: نقش تنظیم التزام راهبردی و عزت نفس. *پژوهش‌نامه روانشناختی مثبت*، ۳ (۲) ۱۸_۱. https://doi.org/10.22108/ppls.2017.103132.1071

عبدالقادری، م.، کافی‌ماسوله، س. م.، و مرادی‌کلارده، پ. (۱۳۹۹). اثربخشی ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دختر دارای والدین مطلقه. *رویش روان‌شناسی*، ۹(۱۲)، ۷۴-۶۵. http://frooyesh.ir/article-1-2326-fa.html

فقیهی، ف؛ مرزیه، ا. و جناآبادی، ح. (۱۳۹۷). رابطه بین تجربه شیفتگی (فلو) و نیروهای انگیزشی در دانش‌آموزان. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۲۹) ۲۰۸-۱۷۷. 10.22111/JEPS.2018.3602

قادری، پ. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش به شیوه بازی بر یادگیری و یادداری درس ریاضی و انگیزش دانش‌آموزان. سومین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پژوهش: تهران. https://civilica.com/doc/1258909

مالمیر، ص.، و بیان فر، ف. (۱۳۹۸). رابطهٔ سرمایه روانشناختی با شادکامی و شیفتگی، در دانش‌آموزان دختر. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲ (۱۸)، ۱۱۲_۱۰۱. https://jonapte.ir/fa/showart-53555006743b958766c61b2e176f20dd

محمودی بورنگ، م.، و آیتی، م. (۱۳۹۹) تبیین مبانی روان‌شناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶ (۵۷)، ۲۶۵-۲۸۲.

ناجی‌میدانی، ا. (۱۳۹۷). به‌کار گیری نظریهٔ غرقگی در آموزش ادبیات فارسی، مجموعه مقالات نخستین همایش ملی تحقیقات ادبی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران: امیر کبیر. https://civilica.com/doc/902137/

وحیدیان، ز؛ نوریان، خ؛ وحیدیان، ا.، و رویین‌تن، س (۱۳۹۹). آموزش مهارت‌های زندگی بر بهریستی روان‌شناختی و سرمایه روان‌شناختی در پرستاران بیمارستان شهید بهشتی شهر یاسوج. *مجله ارمغان دانش*، ۲۵ (۲)، ۳۱۵-۳۰۱. http://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-2424-fa.html

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45. https://doi.org/10.1177/1073191105283504

Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business Press. https://www.amazon.com/Resonant-Leadership-Connecting-Mindfulness-Compassion/dp/1591395631.

Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005

Chei, C. L., Lee, J. M. L., Ma, S., & Malhotra, R. (2018). Happy older people live longer. *Age and ageing*, *47*(6), 860_866. https://doi.org/10.1093/ageing/afy128

Chen J.H, Tsai P.H, Lin, Y.C, Chen, C.K., & Chen, C.Y. (2018). Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 15-21. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30613170/

Csiksentsmihaly, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience New York Harper and Row. https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience

Csikszentmihalyi, M. (2000). Beyond boredom and anxiety (25th anniversary ed), san francisco: Jossey-bass. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.10.1163

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]

Durden-Myers, E. J., Whitehead, M. E., & Pot, N. (2018). Physical literacy and human flourishing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 308_311. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0132

Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual differences*, 49 (7), 815-818. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012

Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2007). *The psychology of enhancing human performance: The mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach*. Springer Publishing Company. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q

Henepola, G. B. (2002). Mindfulness in plain English. Buddhist Research Society. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Henepola%2C+G.+B.+%282002%29.+Mindfulness+in+plain+English.+Buddhist+Research+Society.+&btnG=

Hirshberg, M. J., Colaianne, B. A., Greenberg, M. T., Inkelas, K. K., Davidson, R. J., Germano, D., ... & Roeser, R. W. (2022). Can the Academic and Experiential Study of Flourishing Improve Flourishing in College Students? A Multi-university Study. *Mindfulness*, *13*(9), 2243-2256. https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-022-01952-1

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133–150. https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/24/2/article-p133.xml

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: science and practice*, 10 (2), 144_156. https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.bpg016

Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J., & Lau, Y. (2016). examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and individual differences*, 91, 63-68. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915300556?via%3Dihub

Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. New York, NY: Guilford publications.

Klussman, K., Curtin, N., Langer, J., & Nichols, A. L. (2020). Examining the effect of mindfulness on well-being: self-connection as a mediator. Journal of Pacific Rim Psychology, 14, e5. https://doi.org/10.1017/prp.2019.29

Levine, G. N., Cohen, B. E., Commodore-Mensah, Y., Fleury, J., Huffman, J. C., Khalid, U., ... & American Heart Association Council on Clinical Cardiology; Council on Arteriosclerosis, Thrombosis and Vascular Biology; Council on Cardiovascular and Stroke Nursing; and Council on Lifestyle and Cardiometabolic Health. (2021). Psychological health, well-being, and the mind-heart-body connection: a scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, *143*(10), e763-e783. https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000947

Özhan, Ş. Ç, & Kocadere, S. A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 6-31. https://doi.org/10.1177/0735633118823159

Pagnini, F., Cavalera, C., Rovaris, M., Mendozzi, L., Molinari, E., Phillips, D., & Langer, E. (2019). Longitudinal associations between mindfulness and well-being in people with multiple sclerosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(1), 22-30. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.11.003

Roemer, A., Sutton, A., Grimm, C., & Medvedev, O. N. (2021). Differential contribution of the five facets of mindfulness to well-being and psychological distress. Mindfulness, 12, 693-700. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01535-y

Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338. https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S., & Brown, R. F. (2016). Effects of a mindfulness intervention on sports-anxiety, pessimism, and flow in competitive cyclists. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8 (1), 85-103. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26970111/

Singh, A. K., Choubey, A. K., & Singh, S. (2016). Does mindfulness enhance psychological well-being of the students. *Journal of psychosocial Research*, 11(2), 241_250. https://www.proquest.com/docview/1868276734

Van Zyl, N., Andrews, L., Williamson, H., & Meyrick, J. (2020). The effectiveness of psychosocial interventions to support psychological well-being in post-operative bariatric patients: A systematic review of evidence. *Obesity Research & Child Practice*, 14(5), 404-420. https://doi.org/10.1016/j.orcp.2020.05.005

Vorontsova-Wenger, O., Ghisletta, P., Ababkov, V., & Barisnikov, K. (2021). Relationship between mindfulness, psychopathological symptoms, and academic performance in university students. *Psychological reports*, 124 (2),459 - 478. https://doi.org/10.1177/0033294119899906

World Health Organization. (2019). Adolescent mental health. from https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health.

Yang, F. H., Tan, S. L., & Lin, Y. L. (2022). The relationships among mindfulness, selfcompassion, and subjective well-being: The case of employees in an international business. *Sustainability*, *14*(9), 5266. https://doi.org/10.3390/su14095266

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-09 ]