رویش روان شناسی، سال ۸ ، شماره۵ ، شماره پیاپی ۳۸ ، مرداد ۱۳۹۸
Rooyesh-e-Ravanshenasi, 8(5), 2019

بررسی رابطه ذهن آگاهی، توجه و خودکارآمدی تحصیلی

The relationship between Mindfulness and Attention with Academic Self-efficacy

محمد قنبری طلب(نویسنده مسئول)
دانشجوی روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز تبریز
دکترغلامحسین جوانمرد
دانشیار دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور تبریز
دکتر اکبر رضایی
استادیار دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بناب

Mohammad Ghanbaritalab *
Student of Psychology, Payam-Noor university, of Tabriz
Dr. Gholamhossein Javanmard
Associate Professor of Psychology, Payam-Noor University of Tabriz
Dr. Akbar Rezaei
Assistant Professor, Department of Psychology, Payam-Noor University of Bonab

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی ارتباط بین ذهن آگاهی و توجه با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در شهرستان لردگان بوده است. این مطالعه از نوع توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه اول به تعداد ۳۰۰۰ نفر بوده است که تعداد ۳۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه اول با روش نمونه گیری خوشه ای به عنوان شرکت کنندگان در پژوهش انتخاب شده اند و برای جمع آوری داده های مورد نیاز از پرسشنامه های ذهن آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی و آزمون d2 استفاده گردید. نتایج حاصل از محاسبه پایایی و روایی ابزارها حاکی از پایایی و روایی قابل قبول آن ها بود. داده های بدست آمده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج این پژوهش، بین مولفه های توصیف(۰/۳۵ ، ۰/۰۱ >P)، عمل توام با آگاهی(۰/۴۱ ، ۰/۰۱ >P) وعدم قضاوت(۰/۴۱ ، ۰/۰۱ >P) از متغیر ذهن آگاهی با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با مولفه های کارایی(۰/۴۲ ، ۰/۰۱ >P)، نمره خالص توجه(۰/۳۸ ، ۰/۰۱ >P) و خطای ارتکاب(۰/۱۲ -، ۰/۰۵ >P) از متغیر توجه رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که مولفه های عمل توام با آگاهی ، توصیف و عدم واکنش پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند. و همچنین مولفه کارایی و توجه پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند. ذهن آگاهی و توجه به ترتیب ۲۰/۵۱ و ۲۲ درصد از واریانس مشترک خودکارآمدی را پیش بینی می کنند.

واژه های کلیدی: ذهن آگاهی، توجه و خودکارآمدی تحصیلی

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between Mindfulness and Attention with Academic Self-efficacy in high school students In the 95-94 academic year in the Lordegan city. This study was Correlation-descriptive. The statistical population has consisted of all high school students, That the number of 2814 people been. Three hundred high school students from Lordegan were chosen as participants with multi-stage cluster sampling. For the collect, the data was used from mindfulness questionnaires, Academic Self-efficacy scale, and d2-test. Data were analyzed using Pearson's correlation test and Simultaneous regression Analysis. Results indicated that there is a significant relationship between Descriptive component, action with awareness component, and lack of judgment component from the Mindfulness variable with Academic Self-efficacy. Also, there is a meaningful relationship between academic self-efficacy with efficiency component, pure attention score, and commission. The results of multiple regression analysis showed that action with awareness, Descriptive, and inaction components was a significant predicting factor of Academic self-efficacy, and also efficiency and attention components were significant in predicting Academic self-efficacy. Mindfulness and concentration predict 21 and 22% of Academic Self-efficacy Common variance.

Keywords: Mindfulness, Attention and Academic Self-efficacy

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت :** اردیبهشت ۹۵ **پذیرش:** بهمن ۹۶ **ویرایش نهایی** : مهر۹۸

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

مقدمه

در مباحث روانشناسی یکی از متغیر مهم خودکارآمدی است. باورهای خودکارآمدی دارای تاثیرات انگیزشی چشمگیری می باشد به طوری که افراد دارای خودکارآمدی بالا در فعالیت هایی شرکت خواهند کرد که توسعه و قابلیت های آنها را تسریع می بخشند. ولی افراد دارای خود کارآمدی پایین از شرکت در فعالیت هایی جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت های جدید کمک نماید خودداری می نمایند، در حالی افراد دارای خودکارآمدی بالا درگیری شناختی و اعتماد به نفس بیشتری را دارند (پینتریچ و شانک[1]، ۲۰۰۲). خودکارآمدی در تعیین فعالیت هایی که افراد دنبال می کنند و میزانی تلاشی که برای دنبال کردن فعالیت ها به کار می گیرد مهم است(گری[2]، ۲۰۰۶). از این رو خودکارآمدی به عنوان یکی از مهمترین متغیر انگیزشی در حوزه های مختلف دانش مطرح می گردد که یکی از این حیطه ها، حوزه تعلیم و تربیت می باشد که در آن خودکارآمدی تحت عنوان خودکارآمدی آموزشی یا تحصیلی مطرح می گردد. باورهای خودکارآمدی دارای تاثیرات انگیزشی چشمگیری می باشد به طوری که افراد دارای خودکارآمدی بالا در فعالیت هایی شرکت خواهند کرد که توسعه و قابلیت های آنها را تسریع می بخشند. ولی افراد دارای خود کارآمدی پایین از شرکت در فعالیت هایی جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت های جدید کمک نماید خودداری می نمایند در حالی افراد دارای خودکارآمدی بالا درگیری شناختی و اعتماد به نفس بیشتری را دارند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در نظریه شناختی اجتماعی بندورا فرض می شود که باورهای خودکارآمدی در تعیین فعالیت هایی که افراد دنبال می کنند و میزانی تلاشی که برای دنبال کردن فعالیت ها به کار می گیرد مهم است(گری، ۲۰۰۶). خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی اش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، گفته می شود. افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود. دانشجویان با کارآمدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری نیز دارند (بندورا[3]، ۱۹۹۷؛ به نقل از فولادوند، ولی اله, شهرآرای و سنگری ، ۱۳۸۸).

یکی از مولفه هایی که ممکن است با خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط باشد ذهن آگاهی می باشد، ذهن آگاهی مفهومی است که در سالهای اخیر تحت تأثیر تفکر بودایی، توجه روانشناسان، روان درمانگران و محققان را به خود جلب کرده است. ذهن آگاهی به عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه که در لحظه کنونی اتفاق می افتد تعریف شده است. این توجه، توجهی هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه های در حال وقوع در لحظه کنونی می باشد (والش[4]، ۲۰۰۹، به نقل از احمدوند ، حیدری نسب، شعیری، ۱۳۹۰) ذهن آگاهی به ما یاری می دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجانهای منفی ممکن است رخ دهد، اما آنها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را می دهد تا به جای آنکه به رویدادها به طور غیرارادی و بی تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد (امانوئل،کالمبک و کیسلا[5] ، ۲۰۱۰). ذهن آگاهی به زبانی ساده یعنی آگاه بودن از افکار، اعمال، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه محسوب می شود. به عبارت دیگر ذهن آگاهی یعنی توجه و تمرکزی که دارای ویژگی های بودن در حال حاضر، هدفمند بودن و بدون قضاوت بودن باشد. این نوع توجه موجب افزایش آگاهی، شفافیت وضوح و پذیرش واقعیت حال حاضر می شود. ذهن آگاهی بدان معنا است که فرد آگاهی خود را از گذشته و آینده به زمان حال معطوف می نماید. زمانی که فرد در حال حاضر حضور داشته باشد، واقعیت را با تمام جنبه های درونی وبیرونی اش می بیند و در می یابد که ذهن به دلیل قضاوت و تفسیر های دائمی در حال نشخور فکری و گفتگوی درونی است. این سازه روان شناختی را باید از خودآگاهی و یا توجه معطوف به خود متمایز کرد (پاکیزه و نظری، ۱۳۹۴). تشابه این ساز ه ها در توجه فزون یافته به تجربه های ذهنی است، اما تفاوت اصلی در جنبه شناختی آنهاست؛ بدین معنا که جلب توجه در خودآگاهی تحت تأثیر سوگیری های تفکر خودمحور بوده، با قضاوت راجع به خود همراه است، اما ذهن آگاهی، یک توجه بدون سوگیری و قضاوت پیرامون جنبه های خود است. ذهن آگاهی با بهزیستی ذهنی و روان شناختی و سلامت روانی رابطه مثبت دارد، در حالی که خودآگاهی با میزان پایین، بهزیستی روان شناختی مرتبط است (فالکنستروم، ۲۰۱۰ به نقل از ملکی، مظاهری, ذبیح زاده, آزادی و ملک زاده ، ۱۳۹۳).

[1] - Pintrich& Schunk
[2] - Geri
[3] -Bandura
[4] -Walsh
[5] - Emanuel, Kalmbach & Ciesla

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

علاوه بر ذهن آگاهی یکی از مولفه های دیگر که ممکن است با خودکارآمدی تحصیلی مرتبط باشد، توجه است. موضوع توجه یکی از مهم ترین و پیچیده ترین عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری است. به عبارت دیگر، یکی از فراوانترین مشکلات در میان کودکان که موجب کاهش کارایی آنان در مدرسه می گردد، فقدان توجه است. توجه را می توان به عنوان فرآیند انتخاب برخی از تعداد بیشمار دروندادهای بالقوه تفسیر کرد (شانک، ۲۰۱۲). توجه به یک سری عملیات ذهنی پیچیده گفته می شود که شامل تمرکز یا درگیر شدن بر هدف، نگه داشتن یا تحمل کردن و گوش به زنگ بودن در زمان طولانی، رمزگردانی ویژگی های محرک و تغییر تمرکز از یک هدف به هدف دیگر است (سیدمن[1]، ۲۰۰۶). تشخیص اجزای توجه مشکل است به خاطر این که توجه معمولاً در رابطه با برخی از فعالیتهای دیگر ارزیابی می شود و انداز ه گیری آن مشکل است و دیگر این که توجه مثل دروازه بان ذهن عمل می کند و بخش های متعدد مغز در پردازش توجه اثر دارند که این کار را با تنظیم و اولویت بندی محرک های پردازش شده توسط سیستم اعصاب مرکزی انجام می دهد. توجه برای عملکرد شناختی، ذهن و رفتار اهمیت زیادی دارد؛ زیرا حتی کم توجهی های کوچک هم بر یادگیری تأثیر می گذارند (عابدی، پیروز زیجردی و یارمحمدیان، ۱۳۹۱). میزان توجه یادگیرندگان به موضوع درس از عوامل اصلی در امر آموزش و یادگیری است. به طوری که بندورا تأکید می کند که مرحله ی ابتدایی هر یادگیری با توجه آغاز می شود و اگر توجه به اندازه کافی نباشد، یادگیری فرد مخدو ش می گردد. توجه مهم ترین فعالیت های عالی ذهن است و به تنهایی یکی از جنبه های اصلی ساختار شناختی است که در ساختار هوش، حافظه و ادراک نیز نقش مهمی دارد (رجبی و پاکیزه، ۱۳۹۱).

با توجه به اینکه دانش و تولید علم دارای خاصیت تراکمی می باشد لذا هر پژوهشی باید بر اساس دانش موجود مرتبط با متغیر های کلیدی خود آغاز گردد. در این راستا این پژوهش ابتدا به بررسی پیشینه پژوهشی متغیرهای ذهن آگاهی ، توجه و خودکارآمدی تحصیلی می پردازد و سپس مسئله پژوهشی خود را مطرح می نماید. یکی از متغیرهای مهم این پژوهش ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی به عنوان نوعی آگاهی غیرقضاوتی از تجربه شخصی توسط بسیاری از پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته است ازجمله، بروان و ریان (۲۰۰۳) در مطالعه ای به بررسی نقش ذهن آگاهی در بهزیستی روانشناختی پرداختند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که افزایش ذهن آگاهی با افزایش بهزیستی روانشناختی همراه است. هوول ، دیگدون و برو (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که بین بهزیستی و ذهن آگاهی ارتباط مثبت وجود دارد. احمدوند ، حیدری، شعیری (۱۳۹۱) ضمن بررسی تبیین بهزیستی روانشناختی براساس مؤلفه های ذهن آگاهی به این نتیجه دست یافتند که با افزایش مؤلفه های ذهن آگاهی، بهزیستی روانشناختی افزایش می یابد و از میزان استرس، بیماری های جسمانی و روانی کاسته می شود. ملکی، مظاهری ،ذبیح زاده , آزادی ,ملک زاده (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی نقش پنج عامل بزرگ شخصیت در ذهن آگاهی پرداختند که نتایج نشان دادند: متغیرهای روان رنجورخویی، باز بودن، برون گرایی و وجدانی بودن نقش پیش بینی کننده ذهن آگاهی را دارند. کاویانی، جواهری (۱۳۸۷) نشان دادند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، افسردگی، افکار خودآیند منفی و نگرش ناکارآمد دانشجویان را کاهش می دهد. بیرامی و عبدی (۱۳۸۸) ضمن بررسی تاثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان نشان دادند: جلسات گروهی آموزش فنون ذهن آگاهی کاهش قابل ملاحظه اضطراب امتحان را در دانش آموزان موجب می شود. نریمانی زاهد و گل پور (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند ذهن آگاهی با سلامت روانی (نشانه های نظیر نشانه هایی از افکار و احساسات نابهنجار) و هوش هیجانی رابطه ندارد. آذرگون و کجباف (۱۳۸۹) نشان دادند روش درمانی شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی منجر به کاهش نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند و افسردگی می شود. کاویانی، جواهری، بحیرانی(۱۳۸۴) نشان دادند: ذهن آگاهی به وسیله «آموزش کنترل توجه» موثر واقع شود و از عود و بازگشت افسردگی و اضطراب پیشگیری کند. با توجه به مبانی پژوهشی ذکر شده اگرچه رابطه بین بسیاری از مولفه های روانشناختی مرتبط با خودکارآمدی با ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گرفته است ولی تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با ذهن آگاهی نپرداخته است که این پژوهش به بررسی این رابطه احتمالی می پردازد. تا این بخش از خلا پژوهشی پر گردد.

از دیگر متغیرهای این پژوهش، توجه می باشد که موضوع پژوهش بسیاری از پژوهشگران بوده است برخی از پژوهشگران این متغیر را از لحاظ ویژگی های جمعیت شناختی مورد بررسی قرار دادند و برخی دیگر این متغیر را ازمنظر ارتباطی یا مقایسه ای با دیگر متغیرهای روانشناختی مورد مطالعه قرار داده اند. از لحاظ ویژگی های جمعیت شناختی از جمله معین، زاهدی و مشکاتی (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند وقتی از افراد خواسته می شود توجه مربوط به تکلیف داشته باشند آن ها سعی می کنند فعالیت های خود را به صورت گام به گام کنترل کنند. در نتیجه منجر به اجرای موثرتری می شد در مقابل، توجه نامربوط به تکلیف به افراد اجازه می داد فرآیندهای خودکار و ناهوشیار را کنترل کنند. تادی و وندیتی (۲۰۱۱) معتقد است که افراد مبتلا به اختلال بیش فعالی/ نارسایی توجه

[1] -Sidman

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

با برخی بدکارکردی ها نظیر فرایند توجه و برنامه ریزی شناخته می شوند و نیمرخ شناختی متفاوتی را برای آنها به ارمغان می آورد این دسته از کودکان به علت کنکاش ناکافی در محیط، ادراک ناقصی از محیط دارند و در استدلال، انعطا ف پذیری، حل مسأله و درک روابط جزء و کل مشکل اساسی دارند، در نتیجه به دلیل سرعت پردازش پایین تر و حواس پرتی بیشتر نسبت به همسالان مدت زمان بیشتری را در پاسخ دادن طی می کنند، زمانی که این مشکلات با نقایص شناختی دیگر ترکیب می شوند وضعیت نامطلوبی را برای کنار آمدن با تغییرات زندگی به وجود می آورند. زارع و کنجی (۱۳۹۳) نشان دادند گروه زیادی از کودکان با اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی در زمینه ی اختلال های یادگیری، دارای مشکل های دایمی هستند. قلمزن، مرادی و عابدی(۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند کودکان دچار ناتوانی های یادگیری در مقایسه با کودکان عادی در کارکردهای اجرایی و توجه عملکرد ضعیف تری دارند از این رو اختلال در توجه می تواند زیربنای مشکلات ادراکی و تحصیلی در کودکان باشد. قلمزن، مرادی و عابدی (۱۳۹۳) نشان دادند که بازی های توجهی بر میزان کارکردهای اجرایی و توجه کودکان پیش دبستانی با ناتوانی های عصب روانشناختی تحولی موثر می باشد. زارع , مرادی , قاضی , صفری , لطفی (۱۳۹۳) در پژوهشی به مقایسه توجه انتخابی بین بیماران افسرده، وسواسی، اضطرابی و افراد عادی پراختند که نتایج نشان داد: افراد افسرده در زمان واکنش سرعت عمل کندتری در مقایسه با سه گروه دیگر دارد. همچنین افراد اضطرابی و افراد وسواسی در مقایسه با افراد عادی، سرعت عمل کندتری دارند، اما سریعتر از افراد افسرده واکنش نشان می دهند.

براساس مبانی پژوهشی، تحقیقات انجام گرفته در مورد متغیر توجه، از یک سو به بررسی این متغیر در افراد نابهنجار از لحاظ آموزشی یا روانشناختی پرداخته اند و کمتر در افراد عادی مورد بررسی قرار گرفته است و از سویی دیگر تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط این متغیرها با خودکارآمدی به طور عمومی و خودکارآمدی تحصیلی به طور ویژه نپرداخته است. همچنین در مورد متغیر ذهن آگاهی با توجه به مبانی پژوهشی ذکر شده اگرچه رابطه بین بسیاری از مولفه های روانشناختی مرتبط با خودکارآمدی با ذهن آگاهی مورد بررسی قرار گرفته است ولی تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با ذهن آگاهی نپرداخته است. با توجه به پیشینه پژوهشی موجود مسئله ای که مطرح می شود این است که تا چه اندازه متغیرهای توجه و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارند و می توانند خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی نمایند؟ لذا در این پژوهش برای تکمیل یافته های موجود در این زمینه، ارتباط بین متغیر توجه و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار می گیرد. تا این خلاء پژوهشی برطرف گردد. در این پژوهش در صورت وجود ارتباط معنادار بین متغیرها میزان توانمندی متغیرهای توجه و ذهن آگاهی در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار می گیرد. براین اساس سه فرضیه زیر مورد بررسی قرار می گیرد.

- ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد.
- توجه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد.
- ذهن آگاهی و توجه در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی سهم دارند.

روش

پژوهش حاضر، پژوهشی توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود که تعداد آنها ۳۰۰۰ نفر بود. بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۰۰ نفر دانش آموز پسر با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند.

ابزار

پرسشنامه ی ذهن آگاهی پنج وجهی: این پرسشنامه دارای ۳۹ سوال بوده و هدف آن ارزیابی عناصر ذهن آگاهی که از ۵ جنبه مختلف (مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت به تجربه درونی، و عدم واکنش به تجربه درونی) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت بوده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با آلفای کرانباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که ضریب آلفای کرانباخ برای مولفه مشاهده ۰/۶۶، مولفه توصیف ۰/۷۸، مولف عدم قضاوت ۰/۶۱، مولفه فعالیت توام با آگاهی ۰/۶۴ و مولفه عدم واکنش ۰/۶۱ به دست آمد.برای تعیین روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار ضریب KMO ۰/۷۵ و مقدار آزمون بارتلت ۲۴۵/۱ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود. نتایج تحلیل عاملی در کل ۵ عامل با ارزش های ویژه ی بالاتر از یک را به دست آورد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی :در این پرسشنامه، مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق پرسشنامه مورگان و جینکز(۱۹۹۹) اندازه گیری می شود. از مشارکت کنندگان خواسته می شود، این پرسشنامه ۳۰ سوال دارد که سه خرده مقیاس استعداد،

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

کوشش و بافت را مورد ارزیابی قرار می دهد. و بر اساس مقیاس چهار درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با آلفای کرانباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که ضریب ۰/۷۱ به دست آمد. برای تعیین روایی پرسشنامه همبستگی نمره هر گویه با نمره کل محاسبه گردید که نتایج نشان داد که نمره گویه های پرسشنامه با نمره کل دارای همبستگی هستند. میزان این همبستگی از مقدار ۰/۴۶ تا ۰/۷۵ به دست آمد.

آزمونی d2: این آزمون برای سنجش توجه استفاده شده است آزمون دارای دو مرحله می باشد در مرحله اول آزمون گر دستورالعمل را در اختیار شرکت کنندگان قرار می دهد و شرکت کنندگان با نحوه برگزاری آزمون آشنا می شوند. در این آزمون حرفd و علامت(") که در بالا یا پایین حرفd قرار می گیرد به عنوان کلید آزمون محسوب می گردد که مشارکت کنندگان بایستی آن را علامت بزنند در این آزمون علاوه بر حرف d حرف p نیز وجود دارد که آزمون شونده باید بتواند این دو محرک دیداری را از همدیگر تمیز دهد و محرک دیداری مورد نظر یعنی d که همراه با علامت(") می باشد را تحت اراده و کنترل خود انتخاب نماید. در مرحله دوم با توجه به توجیه کاملی که در مرحله اول انجام گرفته است آزمون اصلی که شامل ۱۴ ردیف و هر ردیف ۴۷ محرک دیداری می باشد در اختیار آزمون شونده قرار می گیرد که بایستی هر کدام از ردیف ها را در محدودیت زمانی مطرح شده پاسخ دهند و آخرین محرک دیداری در هر ردیف را که در فاصله زمانی مشخص مورد بررسی قرار داده اند را علامت بزنند. این آزمون چهار مولفه خطای حذف، خطای اشتباه، نمره خالص توجه و نمره کارایی را محاسبه می کند. در این پژوهش پایایی آزمون با آلفای کرانباخ محاسبه گردید که برای مولفه های خطای حذف، خطای اشتباه، نمره خالص توجه و نمره کارایی به ترتیب ضریب ۰/۶۷، ۰/۷۱ ، ۰/۷۵ و ۰/۶۹ به دست آمد. برای تعیین روایی سازه این آزمون از تحلیل عاملی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار ضریب KMO ۰/۷۳ و مقدار آزمون بارتلت ۳۶۲/۹ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادر بود. نتایج تحلیل عاملی در کل ۴ عامل با ارزش های ویژه ی بالاتر از یک را به دست آورد.

یافته‌ها

در این بخش ، ابتدا یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و پس از آن یافته های استنباطی، ارائه گردیده است.

جدول۱: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها		میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
ذهن آگاهی	توصیف	۲۰/۳۴	۶/۳۴	۷	۳۴
	عمل توام با آگاهی	۱۹/۶۳	۴/۴۵	۸	۳۰
	مشاهده	۲۱/۷۶	۵/۰۵	۱۰	۳۴
	عدم قضاوت	۲۰/۶۲	۵/۷۸	۹	۴۰
	عدم واکنش	۱۰/۴۳	۳/۴۳	۴	۱۹
توجه	خطای حذفF1	۶۱/۵۶	۹/۰۶	۲۴	۱۰۲
	خطای ارتکاب F2	۱۰/۲۳	۴/۳۱	۲	۱۶
	نمره کارایی GZ	۵۴۳/۳۴	۶۶/۸۷	۲۳۶	۹۴۳
	نمره خالص توجه KL	۱۸۷/۸۷	۲۲/۰۹	۸۹	۴۱۴
خودکارآمدی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۱۶۴/۳۴	۴۱/۸۲	۳۹	۲۶۹

بر اساس نتایج جدول ۱ از بین میانگین مولفه های ذهن آگاهی میانیگن مولفه عدم واکنش کمترین میانگین و میانیگن مولفه مشاهده دارای بیشترین میانگین بوده است، همچنین از بین مولفه های توجه مولفه های کارایی و خطای ارتکاب به ترتیب دارای بیشترین و کمترین میانگین بوده است.

ماتریس همبستگی ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۲ ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

جدول۲: میزان همبستگی بین مولفه های ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی

متغیر ها	توصیف	عمل توام با آگاهی	مشاهده	عدم قضاوت	عدم واکنش	خودکارآمدی تحصیلی
توصیف	۱					
عمل توام با آگاهی	۰/۳۴	۱				
مشاهده	۰/۱۵	۰/۳	۱			
عدم قضاوت	۰/۲۵	۰/۳۸	-۰/۲۳	۱		
عدم واکنش	۰/۲۳	-۰/۱۱	۰/۱۶	-۰/۰۵	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵	۰/۴۱	۰/۱۳	۰/۲۳	۰/۱۴	۱

جدول ۲ نشان می دهد، بین برخی از مولفه های ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. به این صورت که بین خودکارآمدی تحصیلی با مولفه های توصیف (۰/۳۵، ۰/۰۱ >P)، عمل توام با آگاهی (۰/۴۱ ، ۰/۰۱ >P) و عدم قضاوت (۰/۴۱ ، ۰/۰۱ >P) از متغیر ذهن آگاهی رابطه معنادار وجود دارد . در جدول ۳ ضریب همبستگی بین نمرات مولفه های توجه با خودکارآمدی تحصیلی ارائه شده است.

جدول۳: میزان همبستگی بین مولفه های توجه با خودکارآمدی تحصیلی

متغیر ها	خطای حذف F1	خطای ارتکاب F2	نمره کارایی GZ	نمره خالص توجه KL	خودکارآمدی تحصیلی
خطای حذفF1	۱				
خطای ارتکابF2	۰/۷	۱			
نمره کاراییGZ	۰/۲۷	۰/۳	۱		
نمره خالص توجهKL	-۰/۲۶	-۰/۳۱	-۰/۲۳	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۱	-/۱۲	۰/۴۲	۰/۳۸	۱

جدول ۳ نشان می دهد، بین برخی از مولفه های توجه و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. به این صورت که مولفه کارایی (۰/۴۲ ، ۰/۰۱ >P)، نمره خالص توجه (۰/۳۸ ، ۰/۰۱ >P) و خطای ارتکاب(۰/۱۲ -، ۰/۰۵ >P) با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. برای بررسی نقش پیش بینی کنندگی ذهن آگاهی و توجه در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی از رگرسیون همزمان استفاده گردید که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول۴ : پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط مولفه های ذهن اگاهی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	F	P	R	R^2	β	t	P
خودکارآمدی تحصیلی	توصیف	۱۱/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۲۰/۵۱	۰/۱۶	۳/۵۴	۰/۰۲۱
	عمل توام با آگاهی					۰/۲۹	۴/۸۷	۰/۰۰۱
	مشاهده					۰/۰۹	۱/۵۶	۰/۱۶
	عدم قضاوت					۰/۰۹	۱/۱۲	۰/۰۷
	عدم واکنش					۰/۱۴	۲/۱۵	۰/۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

بر اساس نتایج جدول۴ مولفه های عمل توام با آگاهی (۰/۲۹ =β، ۰/۰۰۱ =P)، توصیف (۰/۱۶ =β، ۰/۰۲۱ =P) و عدم واکنش(۰/۱۴ =β، ۰/۰۵ =P) پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند. همه‌ی مولفه های پیش‌بین در مجموع ۲۰/۵۱ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می کنند.

جدول۵: پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط مولفه های توجه

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	F	P	R	R^2	β	t	P
خودکارآمدی تحصیلی	خطای حذفF1	۱۳/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۱۶	۴/۳۱	۰/۱۶
	خطای ارتکابF2					۰/۱۲	۳/۸۷	۰/۲۷
	نمره کاراییGZ					۰/۳۱	۷/۲۳	۰/۰۰۱
	نمره خالص توجهKL					۰/۲۷	۶/۹۰	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول۵ مولفه کارایی (۰/۳۱ =β، ۰/۰۰۱ =P) و توجه(۰/۲۷ =β، ۰/۰۰۱ =P) پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند. همه‌ی مولفه های توجه(پیش‌بین) در مجموع ۰/۲۲ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مولفه های ذهن آگاهی و توجه با خودکارآمدی تحصیلی بود. برای بررسی رابطه بین متغیرها و سهم آنها در پیش بینی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان استفاده گردید.

یافته های پژوهش نشان داد که مولفه های توصیف، عمل توام با آگاهی و عدم قضاوت از متغیر ذهن‌آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت که این یافته فرضیه اول را تایید می نماید. این یافته ها همسو با نتایج بروان و ریان (۲۰۰۳) ; بریتون، شاهار، سز پسنول و یاکوبس (۲۰۱۲)؛ در زمینه تاثیر ذهن آگاهی جذب افکار و نگرش های منفی و ناکارآمد، تحقیق پاکیزه و نظری (۱۳۹۴) ; احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۱) ; آذرگون و کجباف (۱۳۸۹) و جواهری و بحیرایی (۱۳۸۴) بود. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزان دارای توانایی ذهن آگاهی می توانند رویدادها و پدیده ها را به همان صورتی که در دنیای پیرامون خود رخ می دهد مشاهده، توصیف و بیان نمایند که نوعی شناخت واقع بینانه نسبت به تکالیف و اموری می گردد که با آنها مواجهه می شود این شناخت باعث شکل گیری آگاهی و تصوری بهتر از محیط و خود می گردد. بنابراین باورهای مربوط به خودکارآمدی شکل می گیرد. همچنین در صورتی که فرد در انجام کار یا تکلیف لحظه ای تامل و تفکر نماید. این باعث هوشیاری و بیداری او می گردد که باعث می شود بهتر متوجه مساله و تکلیفی شود که با آنها مواجه است که این باعث کسب موفقیت در تکالیف خود می گردد و نتیجه آن شکل گیری باورهای مثبت نسبت به توانایی ها و شایستگی های شخص خواهد بود. در ادامه تبیین می توان گفت وقتی فرد دارای افکار کارامد است از از استراتژی های مناسبی استفاده می کند که بر روی تکلیف در حال انجام متمرکز م شود و ذهن خود را در راستای تکلیف مورد نظر متمرکز نماید. که خود باعث کسب موفقیت و شکل گیری باورهای مثبت نسبت به توانایی ها و شایستگی های شخصی در ارتباط با انجام اعمال و تکالیف می گردد که خود نتایج مطلوبی را به دنبال خواهد داشت.

توجه انتخابی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت. این یافته همسو با نتایج پژوهش های خیر، استوار، لطیفیان، تقوی، سامانی (۱۳۸۷) و بختیارپور، حیدری، علی پورخدادادی (۱۳۹۰) ، قلمزن، مرادی، عابدی (۱۳۹۳) ،قلمزن، ملک پور، عابدی (۱۳۹۳)، رجبی، پاکیزه (۱۳۹۰) عابدی، پیروز زیجردی، یارمحمدیان (۱۳۹۱) بود.

توجه پیش نیاز موفقیت در امور تحصیلی محسوب می گردد. در یادگیری دانش آموزان موفق به ویژگی های متمایز کننده موضوع آموزشی توجه می کنند. به صدای معلم گوش می دهند و به سایر صداها توجه نمی کنند برای افزایش مهارت درک مطلب به کلمات چاپی توجه کنند و به چیزهای غیر مرتبط نظیر رنگ و اندازه صفحه توجه نمی کنند به طور کلی جنبه های خاصی از محرک ها یا تعدادی از محرک ها انتخاب می گردند. بعد از انتخاب این محرکهای آموزشی و تحصیلی این محرک های انتخابی وارد حافظه دانش

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

آموزان می گردد و پردازش هوشیارانه و فعالانه بر روی این محرک های انتخابی انجام می گردد و از ورود سایر محرکها جلوگیری می شود. با توجه به محدودیت منابع توجه، دانش آموزان توجه به فعالیت ها و محرک های آموزشی را به عنوان یک تابعی از انگیزشی و خودتنظیمی توزیع می کنند وزمانی که مهارت ها آموزشی لازم را به طور کامل یادگرفتند توجه انتخابی کمتری را مورد نیاز و این مهارتها را به طور خودکار و مستقلانه انجام می دهند. در نتیجه کسب مهارت های تحصیلی مورد نیاز برای موقعیت های آموزشی، موفقیت های تحصیلی حاصل خواهد شد، کسب این موفقیت ها و مهارتهای شناختی و غیر شناختی تحصیلی بر باورهای دانش آموزان نسبت به توانایی و شایستگی تحصیلی آنها اثر مثبت می گذارد که خود باعث افزایش باورهای مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی و آموزشی آنها می گردد. در حالی که کمبود توجه با مشکلات یادگیری مرتبط است. دانش آموزان با کمبود توجه وحواس پرت موفقیت اندک تحصیلی را به دست می آورند آنها در تمرکز و حفظ توجه روی مطالب علمی مشکل دارند. ممکن است آنان قادر به ممانعت از ورود محرک های نامرتبط به سیستم پردازش اطلاعات نباشند که باعث افزایش بارتحمیلی بر روی حافظه و سیستم پردازش می شود. که نتایج آن یادگیری کمتر می باشد این یادگیری کم بر باور های مرتبط با توانایی تحصیلی تاثیر منفی می گذارد و باعث کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی می گردد.

از یافته های دیگر این پژوهش تایید فرضیه سوم یعنی ذهن آگاهی و توجه در پیش بینی خودکارآمدی دارای سهم هستند. این یافته با یافته های پژوهش ولترز و همکارانش (۲۰۰۵) حسینی و همکاران (۱۳۹۴) رجبی و همکاران (۱۳۹۱) حاجی یخچالی و همکارن (۱۳۹۳) اصغری و همکاران (۱۳۹۳). معنوی پور و همکاران (۱۳۹۲) است.

توجه مهمترین عامل در کسب موفقیت تحصیلی دانش آموزان می باشد تا زمانی که دانش آموزان به مطلبی توجه نکنند نمی توانند آن مطلب را یاد بگیرند. دانش آموزان با تمرکز و توجه بر مطالب آموزشی زمینه را برای پرازش شناختی اطلاعات فراهم می نماید از طریق این پردازش شناختی، مطالب به دانسته های قبلی ربط داده می شود، مطالب مرور ذهنی و از طریق ایجاد ارتباط با دانش قبلی معنادار می گردد که زمینه را برای رمزگذاری و یادداری موثر فراهم می نماید. همه این عوامل فهم و درک دانش آموز را در زمینه مطالب آموزشی بهبود می بخشد که خود زمینه موفقیت تحصیلی وی را فراهم می نماید. دانش آموزی که موفقیت های خود را مشاهد می کند به توانمندی ها و شایستگی های خود اعتماد می نماید که این اعتماد به توانایی ها منجر به رشد باورهای مثبت در زمینه خودکارآمدی آموزشی می گردد.

از دیگر یافته های این تحقیق می تواند به قدرت پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق ذهن آگاهی اشاره کرد. ذهن آگاهی باعث می شود فرد در لحظه حضور در محیط آموزشی بر مطالب آموزشی متمرکز شود، از اشتغالات ذهنی و افکار ناکارآمد که پردازش اطلاعات را با مشکل مواجهه می نماید، رها شود، تمرکز حواس افزایش یابد، به طور آگاهانه و قصدمندانه مطالب آموزشی را دنبال گردد، که مجموع این عوامل منجر به تلاش و کوشش هدفمند در استای تحقق اهداف آموزشی می شود که منجر به کسب عملکرد تحصیلی موفق می شود که احساس شایستگی فرد را نسبت به توانایی خود افزایش می دهد و این منجر با افزایش خودکارآمدی تحصیلی می گردد.

بر مبنای پژوهش حاضر به پژوهشگران علاقمند در این حوزه پیشنهاد می گردد: این پژوهش به روش آزمایشی انجام گیرد، تفاوت های فرهنگی و جنسیتی را نیز مورد بررسی قرار داد،رابطه خودکارآمدی تحصیلی با دیگر متغیرهای آموزشی و تربیتی در قالب بررسی نقش متغیر های واسطه ای می باشد. از دیگر پیشنهادات پژوهشی این می باشد که این روابطه در مطالعات طولی در قالب بررسی های رشد انجام گیرد.و در پژوهش های آینده نقش پیش بینی کنندگی سایر متغیرهای محیطی، خانوادگی و فردی را در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

مهمترین محدودیت پژوهش حاضر مطالعه از نوع همبستگی است. لذا نمی توان از نتایج آن به عنوان رابطه علی یاد کرد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی است، چون ممکن است افراد صادقانه به گویه ها پاسخ ندهند. پیشنهاد می شود پژوهش حاضر در جامعه پژوهشی دیگر با توجه به نقش جنسیتی اجرا گردد، همچنین نقش پیش بینی کنندگی سایر متغیرهای محیطی، خانوادگی و فردی را در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

آذرگون، حسن و کجباف، محمد باقر (۱۳۸۹) اثربخشی آموزش ذهن آگاهی برکاهش نگرش ناکارآمد و افکارخودآیند دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان. *مجلهٔ روانشناسی*، ۱۴، ۱:۷۹-۹۵.

آیکل، مایزنک و کین، مارک (۲۰۱۰) *روانشناسی شناختی*، مترجم رهنما اکبر و فریدی، محمد رضا(۱۳۹۰)، تهران، آییژ.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

احمدوند، زهرا. حیدری نسب، لیلا و شعیری محمدرضا (۱۳۹۱) تبیین بهزیستی روانشناختی براساس مؤلفه های ذهن آگاهی، *روانشناسی سلامت*، ۱، ۶۰-۶۹ .

احمدوند، زهرا. حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا (۱۳۹۰) اثربخشی آموزش های ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر بهزیستی جسمانی و روانشناختی جانبازان شیمیایی، *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (بهبود)*، ۵ ،۳۴۷ - ۳۵۷ .

اسکندری نژاد، خدیجه (۱۳۸۳) خودپنداره، *معرفت*، شماره ۸۴: ۲۱-۲۸.

اسماعیلیان نسرین، طهماسبیان کارینه، دهقانی محسن، موتابی فرشته (۱۳۹۲) *اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر نشانه های افسردگی و پذیرش کودکان دارای والدین مطلقه*، ۵،۴۷ - ۵۷ .

باباپورخیرالدین جلیل، پورشریفی حمید، هاشمی تورج، احمدی عزت اله (۱۳۹۱) تبیین بهزیستی روانشناختی بر اساس مولفه های ذهن آگاهی،*روانشناسی سلامت*: ۱، ; ۶۰ -۶۹ .

بیرامی منصور، عبدی رضا (۱۳۸۸) بررسی تاثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان، *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی :* ; ۳۵-۵۴.

پاکیزه علی،نظری مریم (۱۳۹۴) بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجانی بر سلامت عمومی دانش آموزان دختر دبیرستانی شهرستان یاسوج، *توسعه ی آموزش جندی شاپور*، ۶ ، ۲ ; ۱۵۸-۱۶۸.

پینتریچ، پل و شانک، دیل (۲۰۰۲) *انگیزش در تعلیم و تربیت*، مترجم مهرناز شهر آرای، تهران، علم.

حاتم زاده عربی الهام، ایزدی صمد، هاشمی سهیلا (۱۳۹۴) مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوزبانه و تک زبانه دوره ابتدایی،*پژوهش در برنامه ریزی درسی*: ۱۲، ۱۷ (پیاپی ۴۴) ; ۶۳ - ۷۵ .

جویس، بروس، کالهون، امیلی و هاپکینز، دیوید (۲۰۰۳). *الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس*. ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی ۱۳۸۴، تهران: سمت.

جلالی داریوش، آقایی اصغر، طالبی هوشنگ، مظاهری محمدعلی (۱۳۹۳) الگوی ساختاری نقش میانجی ذهن آگاهی در پیوند بین فشار روانی شغلی و پیامدهای آن، *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*: ۱ (۵۵) ; ۱۶ – ۳۳.

رجبی سوران، پاکیزه علی (۱۳۹۱) مقایسه نیم رخ حافظه و توجه دانش آموزان مبتلا به ناتوانی های یادگیری با دانش آموزان عادی، ناتوانی های یادگیری، ۳ ; ۶۳-۸۴. .

رستمی اعظم، شریعت نیا کاظم، خواجوندخوشلی افسانه (۱۳۹۳) بررسی رابطه خودکار آمدی و ذهن آگاهی با نشخوار فکری دربین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، فصلنامه *علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*: ۲۴، ۴; ۲۵۴ – ۲۵۹.

زارع حسین، مرادی کبری، قاضی شیرین، صفری نوش آفرین و لطفی راضیه (۱۳۹۳) مقایسه توجه انتخابی بین بیماران افسرده، وسواسی، اضطرابی و افراد عادی، *یافته*، ۱۶ ، ۳ (۶۱):۶۹-۶۲.

زارع بهرام آبادی مهدی، گنجی کامران (۱۳۹۳) بررسی شیوع اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی و همبودی آن با اختلال یادگیری در دانش آموزان دبستانی، *ناتوانی های یادگیری*، ۳ ، ۴ ; ۲۵-۴۳.

سانتراک، جان دبلیو (۲۰۰۸). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، حسین دانش‌فر، تهران: رسا

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی*. تهران: انتشارات آگاه.

شانک، دیل (۲۰۱۲) *نظریه های یادگیری*، مترجم، اکبر رضایی(۱۳۹۳).تبریز، یانار.

شاملو، سعید (۱۳۸۲) *مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت*، تهران، رشد.

شولتز، دوان(۲۰۰۳) *نظریه های شخصیت*، مترجمان: یوسف کریمی، فرهاد جمهری و دیگران،تهران: نشر ارسباران.

صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۱۷۵-۱۵۷.

علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*. ۳، ۸۰-۶۹.

عابدی احمد، پیروز زیجردی معصومه، یارمحمدیان احمد (۱۳۹۱) اثربخشی آموزش توجه بر عملکرد ریاضی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی، *ناتوانایی های یادگیری*، ۲ ، ۱; ۹۲-۱۰۶ .

فرمهینی فراهانی، محسن، صالحی، محمد و طالبی، علی (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی. *دو ماهنامه دانشور رفتار*، دانشگاه شاهد، ، شماره ۳۰.

فولادوند خدیجه، فرزاد ولی اله، شهرآرای مهرناز، سنگری علی اکبر (۱۳۸۸) اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی، *روانشناسی معاصر*، ۲.: ۸۱-۹۵.

قلمزن شیما، ملک پور مختار، عابدی احمد(۱۳۹۳) اثر بخشی بازی های توجهی بر میزان کارکردهای اجرایی و توجه کودکان پیش دبستانی با ناتوانی های یادگیری عصب روانشناختی –تحولی، *پژوهش و سلامت*، ۲ ، ۶۶۶-۶۷۲.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *تازه های علوم شناختی*، ، ۳، ۱۳-۲۱.

کارشکی، حسین (۱۳۸۶). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۲۴،۵۰-۳۵.

کاویانی حسین, جواهری فروزان, بحیرایی هادی (۱۳۸۴) اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه، *تازه های علوم شناختی*, , ۱;۴۹-۵۹.

کاویانی حسین,حاتمی ندا,جواهری فروزان (۱۳۸۷) اثر کاهنده شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افکار خودآیند و نگرش های ناکارآمد، *پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۲ , ; ۵-۱۴.

کدیور، پروین (۱۳۸۹). *روانشناسی تربیتی*. تهران: سمت.

گنجی، حمزه (۱۳۸۶). *روانشناسی عمومی*. تهران:ساوالان.

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). *روانشناسی تربیتی*. تهران: سمت.

محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ، ۴، ۱۲۳-۱۳۶.

معین فرزانه, زاهدی حمید, مشکاتی زهره (۱۳۹۴) اثر توجه بر دقت سرویس والیبال در شرایط فشار روانی، *پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی* , ۲۱ ; ۴۹-۵۵.

معنوری پور، داود. حسنی ، فریبا (۱۳۸۹) رابطه ی باورهای معرفت شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با رویکردهای یادگیری. *علوم تربیتی*، ۳، ۵۶-۷۱.

ملکی قیصر, مظاهری محمدعلی, ذبیح زاده عباس, آزادی اسمعیل و ملک زاده لیدا (۱۳۹۳) نقش پنج عامل بزرگ شخصیت در *ذهن آگاهی* ،*پژوهش های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ , ۱ (۶) ; ۱۱۳-۱۰۳.

نجاتی وحید ، ذبیحزاده عباس، نیکفرجام محمدرضا، نادری زهره، علی پورنقدعلی (۱۳۹۰) رابطه بین ذهنآگاهی و ذهنخوانی از روی تصویر چشم، *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴ ،۴۱-۳۶.

نریمانی محمد، آریاپوران سعید، ابوالقاسمی عباس و احدی بتول (۱۳۸۷) اثر کاهنده شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افکار خودآیند و نگرش های ناکارآمد، *پژوهش در سلامت روانشناختی*: تابستان ۱۳۸۷، ۲ ; ۵ -۱۴

نریمانی محمد، امینی مرضیه، ابوالقاسمی عباس و زاهدبابلان عادل (۱۳۹۲) مقایسه ذهن آگاهی و حساسیت اضطرابی در دانشجویان دارای احتکار وسواسی و علائم اختلال بدشکلی بدن، *روان شناسی بالینی*: ، ۳ (۱۹); ۲۳ - ۳۳ .

نریمانی محمد، زاهد عادل و گل پور رضا (۱۳۹۱) رابطه مولفه های فراشناخت و ذهن آگاهی با باورهای وسواسی دانش آموزان، *روانشناسی مدرسه*: ، ۱، ۴; ۲۳ - ۳۸ .

نریمانی محمد, زاهد عادل و گل پور رضا (۱۳۹۱) رابطه ذهن آگاهی، سبک های مقابله ای و هوش هیجانی با سلامت روانی در دانشجویان، *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)* ، دوره ۵ , ۱۹ ; ۹۱-۱۰۵.

هرگنهان، بی. آر و السون، متیو اچ (۲۰۰۵). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۸۹، تهران: نشر دوران.

Arch, J. J.; Craske, M. G. (2006),"Mechanisms of mindfulness: Emotionregulation following a focused breathinginduction", *Behaviour Research Therapy*, 44, 1849-1858.

Bishop، S. R.، Lau ،M.، Shapiro، S.، Carlson، L.، Anderson، N.D.، Carmody، J.، et al. (2004 .(Mindfulness: A proposed Operational Definition. Clinical Psychology: Science and Practice، 11(3)،23-241

Brackett،M.A & .Salovey،P. (2004). Measuring emotional intelligence/ as a mental abilitly with the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In G.Geher (Ed ،(.Measurement of emotional intelligence (pp.179-194). Hauppauge، NY: Nova Science Public

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003), "The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing", *Journal of personality and Social psychology*, 84, 822- 848.

Britton، W.B.، Shahar، B.، Szepsenwol، O. & Jacobs، W.J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy improves emotional reactivity to social stress: Results from a randomized controlled trial. *Behavior Therapy.43*، 365-380.

Brown، K. W.; Ryan، R. M. (2004)، "Perilsand Promise in Defining and Measuring mindfulness observation from experience"، *Clinical psychology:Science and practice*، vol. 11، no. 3 242-246.

Barnhofer، T.، Duggan، D. S. & Griffith، J. W. (2011). Dispositional mindfulness moderates the mrelation betweenneuroticism and depressive symptoms. *Personality Individual Difference، 51*(8): 958–962.

Cardaciotto، L. A (۲۰۰۵) .Assessing mindfulness: The develop of a bi dimensional measure of awareness and acceptance Doctoral dissertation. University of Drexel،US

Carighead، W. E (۲۰۰۳) ،.Behavioral & cognitive Behavioral psychotherapy. In G. Stricker & T. A. Widiger (vol. Eds & (.I. B. Weiner (Editor in chief) Handbook of psychology vol. 8، Clinical Psychology. NJ: Jone Wiley & ،Sons

Davidson R.J ،.Kabat-Zinn، J.، Schumacher، J.، Rosenkranz، M.، Muller، D.، Santorelli، S. F Urbanowski، F.، Harrington، A.، Bonus، K & ،.Sheridan، J.F. (2003 (Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation . Psychosomatic Medicine، 65(4)، 564-570 .

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

Dowker، A. (2005). Eerly Identification and Intervention for Students With Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*,35(2):88-104.

Elias، M. J. & Haynes، N. M. (2008). Social competence، social support، and academic achievement in minority، low-income، urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*، 23، 474-495.

Emanuel، A. S ;.Updegraff، J. A.; Kalmbach، A. D.; Ciesla، J. A. (2010)، "The role of mindfulness facets in affective forecasting ،"*Personality andIndividual differences* .۸۱۸ ۴۹,۸۱۵ ،

Emanuel, A. S.;Kalmbach, A. D.; Ciesla, J. A. (2010),"The role of mindfulness facets in affective forecasting", *Personality and Individual differences*, 49.815-818.

Grossman P، Niemann L، Schmidt S، Walach H. Mindfulness based stress reduction and health benefits :a meta-analysis. J Psychoses Res 2004; 57:35–43.

Grant، P.A. & Grant، P.B. (2010). Educating Children with Specific Learning Disabilities.*International Encyclopedia of Education*، (3)، 646-653.

Howell، A. J.; Digdon، N.; Buro، K. (2010)، "Mindfulness predicts sleep-related selfregulation and well-being"، *Personalityand Individual Differences*، 48، 419-424 .

Hayes، S. C ،.Strosahl، K & ،.Wilson، K. G. (2003). Acceptance and Commitment Therapy. (2 ed). New York: Guilford Press.

Kabat-Zinn، J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past، present، and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*، 10، 144–156.

Kabat-Zin، J. (1990 (Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress Pain and Illness. New York: Dell Publishing

Kabat-Zinn، J .(۲۰۰۰) .Participatory Medicine. Journal of European Academy of Dermatology and Vereneology، 14، 239-240 .

Kabat-Zinn، J .(۱۹۹۴) .Wherever you go، There you are: Mindfulness meditation in everyday life .New York: Hyperion .

Karnath, G.A & Himmelbach,M (2003) The cortical substrate of visual extinction. *NeurorRepot*, 14, 437-442.

Kristeller، J. L ;.Baer، R. A.; Wolver، R. Q. (2006 ،(*Mindfulness-based approaches to eating disorders In Baer* ،R. (Ed.) Mindfulness and acceptance-based interventions: Conceptualization، application، and empirical support، San Diego ، CA: Elsevier .

Kurbanoglu، S.S، Akkoyunlu، B. &Umay،A (2006). " Developing the information literacy selfefficacy scale". Journal of Documentation (62)(6)،730-743.

Mars، Thomas S. & Abbey، Hilary. (2010). Mindfulness Meditation Practise as A Healthcare Intervention: A Systemic Review. *International Journal of Osteopathc Medicine*، 13، 56-66.

Mitmansgruber، Horst، Beck، N.، Thomas، Höfer، Stefan and Schubler، Gerhard (2009)،When you don't like what you feel: Experiential avoidance، mindfulness and meta-emotion in emotion regulation، Personality and Individual Differences، Volume 46،Issue 4، pp. 448-453.

Morone، N. E.; Lynch، Ch. S.; Greco، C. M.; Tindle، H. A.; Weiner، D. K. (2008)، "I Felt Like a New Person، "The effects of mindfulness Meditation on older adults with chronic pain: Qualitative Narrative Analysis of diary entries"، *The Journal ofpain*، vol. 9، No. 9، p 841-848.

Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners (5th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L.(2008). *Motivation in education : theory,research, and applications (3rd ed.).* UpperSaddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Segal، Z. V.، Williams، J. M. G.، & Teasdale، J. D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. New York:Guilford.

Seidman, L. J.(2006). Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan . Clinical Psychology Review, 26, 466–485.

Taddei, S., Contena, B., Caria, M., Venturini, E. & Venditti, F. (2011). Evaluation of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Specific Learning Disability on the WISC and Cognitive Assessment System (CAS). *Social and Behavioral Sciences*, 29, 574–582.

Siegel، R. D. (2010)، *The mindfulness Solution(every day practices for every day problems*، New York:Guilford.

Pilli، R. & Williams، E.A (2004). "Transformational leadership، self-efficacy، group cohesiveness، commitment، and performance". Journal of Organizational Change Management (17)(2)،144-159.

Linehan MM. Skills training manual for treating borderline personality disorder. New York (NY :(Guilford Press، 1993 .

Linehan، M.M .(۱۹۹۳) .Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press .

Mackay M. Hand book of research method in abnormal and clinical psychology. New York: Guilford Press; 2008: 342-376 .

-Mennin، D. S .(2009) .Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contribution .Behavior Therapy، 40،142-154 .

Mindfulness-based cognitive therapy. (2013، September7). In Wikipedia، The Free Encyclopedia .Retrieved 09:56، September 18 .

Nyklíček I، Karlijn F، Kuijpers M.A.(2008) Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention on Psychological Well-being and Quality of Life: Is Increased Mindfulness Indeed the Mechanism?. ann. behav. Med 2008; 35:331–340 .

Post, B. C., & Wade, N. G. (2009). Religion and Spirituality in Psychotherapy: A Practice- Friendly Review of Research. *Journal of Clinical Psychology: in Session, 65*, 2, 131-142.

Segal، Z، V ،.Williams، J. M. G.، Teasdale، J. D. (2002) Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford press .

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]

Segal، Z. V ،.Williams، J. M. G & ،.Teasdale، J. D. (2002) Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford Press.

Walker، L ;.Colosimo، K. (2011)، "Mindfulness، self-compassion and happiness in non -mediators: A theoretical and empirical examination،"*Personality and Individual Differences* .۲۲۷ -۲۲۲- .۵۰ ،

Walsh، J.; Baliant ،M. G.; Smolira S. J. D. R.; Fredericksen، L. K & .Madsen، S. (2009" ،(Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety ،attachment anxiety and attentional control ،"*Personality and Individual* differences، 46،94- 99 .

Williams، M & .Penman، D. (2012). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world.Piatkus*. co. uk.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7]