

نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی^۱

فاطمه اژدری*، فریده یوسفی**

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری انواع خودکارآمدی (خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی خلاق) در رابطه ذهن‌آگاهی با درگیری تحصیلی بود. نمونه پژوهش با استفاده از روش خوشه‌ای انتخاب شد. ۲۹۳ شرکت‌کننده (۱۶۷ زن، ۱۱۶ مرد و ۱۰ نفر نام‌شخص) از دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو، پرسش‌نامه ابعاد خودکارآمدی موریس، پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق کاروو سکی و پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی بائر و همکاران را تکمیل کردند. پس از گردآوری داده‌ها، فرضیه‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS-23 و روش تحلیل مسیر آزمون شدند. یافته‌ها نشان دادند اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. همچنین، مشخص گردید که اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی‌های تحصیلی، خلاق و هیجانی معنی‌دار است؛ در حالی که نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی معنی‌دار نبود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که اساتید و مسئولین دانشگاه می‌توانند درگیری تحصیلی دانشجویان را از طریق ارتقای سطح خودکارآمدی‌های تحصیلی، خلاق و هیجانی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی آنان افزایش دهند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، ذهن‌آگاهی

^۱ این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (fatemehazdari1399@gmail.com)

** دانشجویار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) (yousefi@shirazu.ac.ir).

مقدمه

درگیری تحصیلی^۱ یکی از مفاهیم مهم در حوزه یادگیری است که در چند دهه گذشته مورد توجه پژوهشگران زیادی قرار گرفته است (الرشیدی، فان و نگا^۲، ۲۰۱۶). این مفهوم به معنای آن است که فرد با جدیت در یک فعالیت مشغول است و بر حسب تلاش و استقامت وی مشخص می‌شود (ریو^۳، ۲۰۱۵/۱۳۹۶).

از مفهوم درگیری تحصیلی اولین بار برای تبیین شکست و افت تحصیلی و در اصلاح نظام تعلیم و تربیت استفاده شد (فردریکس، بلومنفلد و پاریس^۴، ۲۰۰۴). این مفهوم نشان‌دهنده ورود فعال یادگیرنده در تکلیف یا فعالیت است (فین^۵، ۱۹۸۹)، و در آن به‌طور کلی بر جنبه‌های مختلف انگیزش، شناخت و رفتار یادگیرنده در انجام تکالیف تاکید می‌شود (شارما و بهامیک^۶، ۲۰۱۳؛ فان و نگا^۷، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی پیوستاری از پیروی کردن از رویه‌های مدرسه و کلاس درس تا نوآوری در کلاس را در بر می‌گیرد (مارکس^۸، ۲۰۰۳)، با پیامدهای مثبتی در حیطه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی همراه است (کلم و کنل^۹، ۲۰۰۴) و بعد از اتمام تحصیلات نیز ادامه می‌یابد (کریستنسن، رشلی و ویلی^{۱۰}، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی یک مفهوم انگیزشی چندبعدی شامل ابعاد رفتاری، هیجانی، شناختی (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴) و عاملی^{۱۱} است (ریو و تسنگ^{۱۲}، ۲۰۱۱). درگیری رفتاری^{۱۳}، شامل رفتارهایی مثل توجه، تمرکز، تلاش، پایداری و پشتکار بالاست؛ درگیری هیجانی^{۱۴}، شامل نگرش مثبت به یادگیری، حضور پرشور و علاقه، بدون عصبانیت، کسالت و اضطراب، در امر یادگیری است؛ درگیری شناختی^{۱۵}، به استفاده از خودتنظیمی و فنون پیشرفته آن در یادگیری اشاره می‌کند؛ و درگیری عاملی^{۱۶} به معنی مشارکت فعالانه و سازنده در آموزش است (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). در واقع، ابعاد مختلف درگیری تحصیلی با هم کار می‌کنند تا رویکرد مثبت یادگیرنده به یادگیری را نشان دهند (فان^{۱۷}، ۲۰۱۴؛ کارتر، رشلی، لاولیس، اپلتون و تامپسون^{۱۸}،

¹. academic engagement

². Alrashidi, Phan, & Ngu

³. Reeve

⁴. Fredricks, Blumenfeld, & Paris

⁵. Finn

⁶. Sharma & Bhaumik

⁷. Phan & Ngu

⁸. Marks

⁹. Klem & Connell

¹⁰. Christenson, Reschly, & Wylie

¹¹. agentic

¹². Reeve & Tseng

¹³. behavioral engagement

¹⁴. emotional engagement

¹⁵. cognitive engagement

¹⁶. agentic engagement

¹⁷. Phan

¹⁸. Carter, Reschly, Lovelace, Appleton, & Thompson

۲۰۱۲؛ یوپادایا و سالملا - آرو^۱، ۲۰۱۳). ویژگی‌هایی که ذیل تعریف چهار بعد درگیری تحصیلی بیان شده‌اند، تصویر یادگیرنده خلاق و موفق در حوزه‌های شخصی، اجتماعی، تحصیلی و هیجانی را ترسیم می‌کنند، و انگیزه خوبی برای تلاش در جهت تحقق اهداف درگیری تحصیلی و جستجوی عوامل تاثیرگذار بر این سازه ارزشمند را فراهم می‌کنند. بدیهی است، یادگیرندگانی که درگیری رفتاری بیشتری، از قبیل توجه کردن، انجام تکلیف، حضور در کلاس با آمادگی و شرکت در فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های درسی را نشان می‌دهند، در مقایسه با یادگیرندگانی که درگیری رفتاری کمتری نشان می‌دهند، بیشتر به سطوح بالاتر تحصیلی می‌رسند (کریستنسن و همکاران، ۲۰۱۲). بدین جهت، یادگیرنده درگیر، در خاتمه آموزش از مهارت علمی و اجتماعی کافی برای بهره‌مند شدن از تحصیلات دانشگاهی و یا دنیای کار برخوردار است (رشلی و کریستنسن، ۲۰۰۶؛ کریستنسن و همکاران، ۲۰۱۲). پس، با توجه به نقش گسترده درگیری تحصیلی در جنبه‌های مختلف زندگی یادگیرنده، کاوش برای یافتن عواملی که می‌توانند بر این سازه تاثیر بگذارند بسیار اهمیت دارد.

برای محقق شدن درگیری تحصیلی، ابتدا معطوف کردن توجه و حواس یادگیرنده به تکلیف آموزشی بسیار مهم است و باید شرایطی فراهم شود که یادگیرنده بتواند به‌طور عمدی و آگاهانه به تکلیف توجه کند. در این رابطه، یک عامل تاثیرگذار بر درگیری تحصیلی، ذهن‌آگاهی^۲ است، که به معنی توجه آگاهانه، عمدی و مداوم در زمان حال است (کابات-زین^۳، ۱۹۹۴). ذهن‌آگاهی، فرآیندی روان‌شناختی است که توجه فرد را به تجربیاتی که در حال حاضر اتفاق می‌افتند، معطوف می‌کند (دیکشنری برخط آکسفورد^۴، ۲۰۱۱). بر این اساس، این پدیده که مرکب از خودنظم‌دهی توجه و آگاهی از لحظه حال است (بیشاپ^۵ و همکاران، ۲۰۰۴؛ راش^۶، ۲۰۰۷) توجه فرد را بر هدف متمرکز می‌کند (ویلیامز، تیزدل، سگال و کابات-زین، ۲۰۰۷/۱۳۹۶)، موقعیت مناسبی برای آگاهی یافتن از هیجان‌ها، افکار و احساسات و ماهیت انتقالی هیجان‌ها را فراهم می‌کند (براون و ریان^۷، ۲۰۰۳؛ هریس، ۲۰۰۹/۱۳۹۶) و می‌تواند بهبودی تنظیم هیجانی را به دنبال داشته باشد (نوروزی و هاشمی، ۱۳۹۶؛ رازک^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، ذهن‌آگاهی انعطاف‌پذیری شناختی^۹ و

1. Upadyaya & Salmela-Aro

2. mindfulness

3. Kabat-Zinn

4. Oxford online Ditionary

5. Bishop

6. Rosch

7. Brown & Ryan

8. Mrazek

9. Cognitive flexibility

10. Psychological flexibility

را نیز به همراه دارد (مسودا و تالی^۱، ۲۰۱۲؛ مور و مالینوسکی^۲، ۲۰۰۹).

از نظر متخصصان بسیار مهم است که یادگیرنده ذهن آگاه^۳ باشد و از روی قصد و با آگاهی کامل به شرایط زمان حال توجه کند (کابات-زین (۱۳۹۷/۲۰۱۲)؛ ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۷/۱۳۹۶). در واقع، ذهن آگاهی با پنج مهارت مشاهده^۴، توصیف^۵، عمل همراه با آگاهی^۶، پذیرش بدون قضاوت تجربه درونی^۷ و پذیرش بدون واکنش تجربه درونی یا غیرواکنشی بودن^۸ (باثر، اسمیت و آلن^۹، ۲۰۰۴)، که مصادیق تشخیص به وسیله فراهوشیاری اند (وایت^{۱۰}، ۲۰۱۴)، شرایط مناسب را برای توجه آگاهانه به تکلیف فراهم می کند. بررسی پیشینه پژوهش حکایت از آن دارد که با آن که در زمینه رابطه بین ذهن آگاهی و درگیری تحصیلی مطالعات اندکی انجام شده است اما در همین مطالعات هم نشان داده شده است که ذهن آگاهی با بعد رفتاری (جونسج^{۱۱}، ۲۰۱۳) و بعد شناختی (نپورا^{۱۲}، ۲۰۱۳) درگیری تحصیلی، رابطه مثبت و معنی دار دارد.

ذهن آگاهی شرط بسیار مهمی برای فراهم کردن مقدمات درگیری تحصیلی است، با این حال، چون باورها و رفتار انسان نیز بر هم تاثیر متقابل دارند (بندورا^{۱۳}، ۲۰۰۱)، باورها برای شروع، تداوم و تمام کردن تکالیف بسیار حائز اهمیت اند. پس دومین عامل موثر بر درگیری تحصیلی، باورهای خودکارآمدی^{۱۴}، یعنی باورهای شخصی یادگیرندگان در باره توانایی هایشان برای انجام دادن تکالیف های آموزشی است (بندورا، ۱۹۸۶؛ لیندزی^{۱۵} (۲۰۱۷) که از اطمینان فرد به موفقیت (بندورا، ۱۹۹۴، ۱۹۹۷) و ایستادگی کردن در برابر مشکلات (بندورا، ۲۰۰۹) حکایت می کنند. احساس بالاتری از خودکارآمدی می تواند بر علاقه به موضوع یادگیری، تلاش و پایداری تاثیر مثبت داشته باشد (اشر و پاجارس^{۱۶}، ۲۰۰۸؛ شانک و پاجارس^{۱۷}، ۲۰۰۹)، و در مقابل، احساس پایین تر خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی تاثیر منفی دارد (پاجارس، ۱۹۹۶). افراد دارای خودکارآمدی بالا اعتماد به نفس بیشتری دارند و مشکلات را به عنوان چالش ادراک می کنند. این افراد ممکن است همچنین اهداف بزرگی تعیین کرده و برای غلبه بر چالش ها بیشتر تلاش کنند (چن و ژانگ^{۱۸}، ۲۰۱۷). در حال

1. Masuda & Tully

2. Moore & Malinowski

3. mindful

4. observing

5. describing

6. acting with awareness

7. nonjudging of inner experience

8. non-reactivity

9. Baer, Smith, & Allen

10. White

11. Joncich

12. Napura

13. Bandura

14. self-efficacy

15. Lindsey

16. Usher & Pajares

17. Schunk & Pajares

18. Chen & Zhang

حاضر، خودکارآمدی با ابعاد گوناگونی همچون خودکارآمدی اجتماعی^۱، خودکارآمدی تحصیلی^۲، خودکارآمدی هیجانی^۳ و خودکارآمدی خلاق^۴ معرفی شده است. بنا به تعریف، خودکارآمدی اجتماعی به ایفا کردن نقش فعال در هر عرصه زندگی کمک می‌کند (احمد، یاسین و احمد، ۲۰۱۴). این نوع از خودکارآمدی بیانگر ادراک توانایی افراد در پرداختن به چالش‌های اجتماعی (موریس^۶، ۲۰۰۱) و اطمینان فرد به توانایی خودش برای درگیر شدن در تکالیف کنش و واکنش اجتماعی مورد نیاز برای آغاز و حفظ روابط اجتماعی است (اسمیت و بتز^۷، ۲۰۰۰). خودکارآمدی تحصیلی توانایی ادراک شده افراد در تسلط پیدا کردن بر کارهای تحصیلی است (موریس، ۲۰۰۱) و به قضاوت شخصی فرد در باره توانایی سازمان دادن و اجرا کردن روش کار برای دست یافتن به انواع معین عملکرد تحصیلی اشاره می‌کند (عبدالمطلب و سها^۸، ۲۰۱۳). خودکارآمدی هیجانی باور افراد در باره این است که آیا فکر می‌کنند می‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیزی اطلاعات هیجانی را دریابند، از آن استفاده و آن را مدیریت کنند (کالتر^۹ و همکاران، ۲۰۱۵). سرانجام، خودکارآمدی خلاق، به معنی باور افراد به توانایی حل مسئله (جوسی، رندل و دیان^{۱۰}، ۲۰۰۷) و قضاوت ذهنی آنها در باره توانایی درگیر شدن در فعالیت‌های خلاقانه (تنگ، هو و ژانگ^{۱۱}، ۲۰۱۷) و ایجاد نتایج خلاق است (تیرنی و فارمر^{۱۲}، ۲۰۰۲). هرچند، با توجه به تعاریف ارائه شده، به نظر می‌رسد برای فراهم کردن موجبات درگیری تحصیلی توجه به نقش مهم انواع باورهای خودکارآمدی ضروری است، اما در بیشتر پژوهش‌ها، همچون رستمی، طالع‌پسند و رحیمیان بوگر (۱۳۹۶)، اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷)، خدایی، صالحی و محسن‌پور (۱۳۹۴)، چانگ و چیان^{۱۳} (۲۰۱۵) تنها رابطه خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده شده است که بین این دو سازه همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. اما رابطه میان انواع دیگر خودکارآمدی با درگیری تحصیلی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته و در این زمینه شکاف پژوهشی وجود دارد.

بررسی ادبیات پژوهشی مرتبط با ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی نیز حاکی از آن است که بیشتر مطالعات صورت گرفته در این زمینه از نوع مطالعات آزمایشی یا شبه‌آزمایشی هستند و در آنها نشان داده شده است که آموزش ذهن‌آگاهی توانسته است موجبات ارتقای خودکارآمدی عمومی

1. social self-efficacy

2. academic self-efficacy

3. emotional self-efficacy

4. creative self-efficacy

5. Ahmad, Yasien, & Ahmad

6. Muris

7. Smith & Betz

8. Abd-Elmoteleb & Saha

9. Qualter

10. Jaussi, Randel & Dionne

11. Tang, Hu, & Zhang

12. Tierney & Farmer

13. Chang & Chien

(شاه‌مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی، ۱۳۹۶؛ ریاحی، اسمعیلی و کاظمیان، ۱۳۹۵؛ قربان‌نژاد، محمدی‌پور و سلیمانان، ۲۰۱۷؛ قاسمی بیستاجانی و موسوی نجفی، ۲۰۱۷؛ مهدی‌زاده ازدین، موسوی، جلالی و کاکاوند، ۱۳۹۷؛ پشت‌یافته و میردريکوند، ۱۳۹۶؛ سلطانی، مردانی، احمدی و دانایی، ۲۰۱۹؛ مک‌کان و دیویس^۱، ۲۰۱۸)، خودکارآمدی مقابله‌ای (لوبرتو، کاتن، مک‌لیش، مینجیون و اوبرایان^۲، ۲۰۱۳)، و نیز خودکارآمدی تحصیلی (زحمتکش، درتاج، صبحی قراملکی و کیامنش، ۱۳۹۷؛ بهراد و عبدالله‌زاده‌جدی، ۱۳۹۶؛ قنبری‌طلب، ۱۳۹۵) را فراهم کند، اما در مورد رابطه ذهن‌آگاهی با انواع دیگر خودکارآمدی‌های وابسته به موقعیت همچون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی خلاق پژوهشی صورت نگرفته است.

ذهن‌آگاهی و باورهای خودکارآمدی دو عامل موثر بر درگیری تحصیلی هستند؛ با این حال، توجه به این مسئله نیز مهم است که چگونه یادگیرنده از توانایی‌های خود بهتر آگاه شود و بتواند توانایی‌های خود را واقعی‌تر ارزیابی کند. هرچند، خودکارآمدی بر انتخاب و وظایف، تلاش و موفقیت تاثیر دارد (شانک و پاچارس، ۲۰۰۹)، اما، باورهای خودکارآمدی با کم‌آموزی و رها کردن تحصیل نیز مرتبط هستند (شانک و مولن^۳، ۲۰۱۲). چون، ذهن‌آگاهی نوعی آگاهی است که با توجه کردن مداوم و هدفمند به زمان حال تعریف شده است (کابات-زین، ۱۳۹۷/۲۰۱۲)، به نظر می‌رسد، ذهن‌آگاهی می‌تواند بینش لازم را برای آگاهی و باور به توانایی‌ها در اختیار یادگیرنده قرار دهد و از این طریق موجبات درگیری تحصیلی را فراهم کند. از سوی دیگر، رابطه ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی همچون بسیاری از مفاهیم و سازه‌های روان‌شناختی رابطه‌ای ساده و در حد یک ضریب همبستگی نیست و فرایندهای خاصی همچون خودکارآمدی می‌توانند این رابطه را واسطه‌گری کنند. بندورا در نظریه خود بر نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در روابط بین سازه‌های روان‌شناختی با یکدیگر تاکید زیادی دارد (دیوید، مالهرب، هنری و ویلهلمینا^۴، ۲۰۰۳). از آنجا که تاکنون پژوهشی یافت نشد که روابط علی سازه‌های پیش‌گفته را در یک مطالعه واحد از نوع تحلیل مسیر مورد بررسی قرار داده باشد انجام این مهم، هدف پژوهش حاضر تعیین گردید.

در مورد اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش باید گفت درگیری تحصیلی در بالا بردن پیشرفت تحصیلی و اتمام تحصیلات و پیشگیری از افت تحصیلی دانشجویان نقش اساسی دارد. بنابراین شناسایی عوامل موثر بر آن دارای اهمیت است و می‌تواند موجبات دست‌یابی دانشجویان به درگیری تحصیلی را فراهم آورد و به متولیان و دست‌اندرکاران امر آموزش نیز کمک کند که در بهبود درگیری تحصیلی فراگیران از آن استفاده نمایند.

¹. McCann & Davis

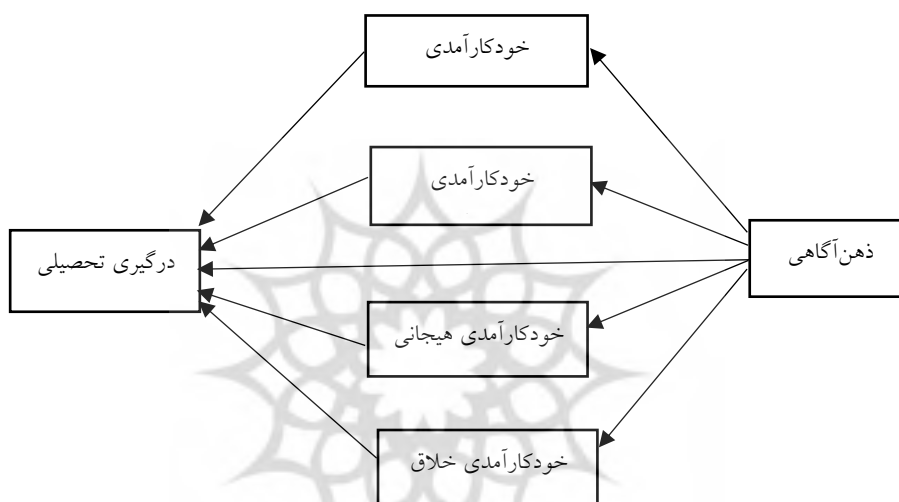
². Luberto, Cotton, McLeish, Mingione, & O'Bryan

³. Schunk & Mullen

⁴. Dawid, Malherb, Henry, & Wilhelmina

بدین ترتیب و با توجه به مطالب پیش گفته، هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌گری انواع خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی در قالب مدلی است که در شکل ۱ ارائه شده است. بر مبنای مدل پیشنهادی پژوهش فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی دانشجویان اثر مستقیم و مثبت دارد.
۲. ذهن‌آگاهی بر ابعاد خودکارآمدی دانشجویان اثر مستقیم و مثبت دارد.
۳. ابعاد خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی دانشجویان نقش واسطه‌ای دارند.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۳) بررسی شده است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش همه دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. تعداد افراد نمونه بر اساس دیدگاه کلین^۱ (۲۰۱۱)، مبنی بر ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل پژوهش انتخاب گردید. بنابراین، تعداد شرکت‌کنندگان با احتساب احتمال داشتن پرسش‌نامه‌های

^۱. Kline

مخدوش حداقل ۲۵۰ نفر در نظر گرفته شد. برای انتخاب نمونه در مرحله اول از فهرست دانشکده‌های دانشگاه شیراز، دانشکده‌های مهندسی، هنر و معماری، ادبیات و علوم انسانی و علوم پایه به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در مرحله بعد از هر کدام از دانشکده‌های یاد شده ۴ کلاس به شیوه تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌ها در بین دانشجویان هر کلاس توزیع شد. در نهایت تحلیل‌های آماری با ۲۹۳ مورد (۱۶۷ زن، ۱۱۶ مرد و ۱۰ نفر نامشخص) انجام شد. میانگین سن شرکت‌کنندگان و انحراف استاندارد آن به ترتیب برابر ۱۹/۸۶ و ۱/۴۲ سال بود.

ابزارهای پژوهش

به‌منظور گردآوری داده‌ها از این ابزارها استفاده شد:

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: پرسش‌نامه درگیری تحصیلی^۱ توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) ساخته شده و دارای ۲۲ گویه و چهار بعد درگیری به نام‌های عاملی (۵ گویه)، رفتاری (۵ گویه)، هیجانی (۴ گویه) و شناختی (۸ گویه) است. گویه‌ها با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) در بررسی پایایی به روش همسانی درونی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب آلفای کرونباخ بعدهای عاملی، رفتاری، هیجانی و شناختی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی را به ترتیب برابر ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۷۸ و ۰/۸۸ گزارش کردند که نشانه پایایی مطلوب پرسش‌نامه است. علاوه بر این، در بررسی روایی از روش روایی همگرا استفاده کردند و گزارش دادند درگیری تحصیلی دارای همبستگی مثبت و معنی‌دار با ارضای نیازهای روان‌شناختی ($r=0/45$) و خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/40$) است. رضایی و خامسان (۱۳۹۶) برای تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه را ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری عاطفی ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹ گزارش کردند. آنان برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عاملی استفاده و ساختار عاملی پرسش‌نامه را تایید کردند. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت و برازش کلی مدل با استفاده از شاخص‌های برازش در حد قابل قبول ارزیابی شد ($GFI=0/84$ ، $AGFI=0/87$ ، $JFI=0/93$ ، $CFI=0/93$ ، $TLI=0/91$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/26$). در این پژوهش همچنین، پایایی کل پرسش‌نامه درگیری تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس‌های درگیری عاملی ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۸۳، درگیری هیجانی ۰/۷۸ و درگیری شناختی ۰/۷۷ بود که نشان داد پرسش‌نامه درگیری تحصیلی از پایایی مطلوبی برخوردار است.

^۱. Academic Engagement Questionnaire

پرسش‌نامه خودکارآمدی: پرسش‌نامه کوتاه اندازه‌گیری خودکارآمدی جوانان^۱ توسط موریس (۲۰۰۱) ساخته شده و ۲۴ گویه دارد که سه بعد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را با تعداد مساوی ۸ گویه برای هر بعد می‌سنجد. پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً) تا ۵ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی پرسش‌نامه در مطالعه موریس (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفته و بار عاملی گویه‌های مربوط به خودکارآمدی اجتماعی بین ۰/۶۴ تا ۰/۷۱، خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۸ و خودکارآمدی هیجانی بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. موریس (۲۰۰۱) پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ بررسی و مقدار ضرایب را برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۰، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۰ گزارش کرد. در پژوهش چناری و یوسفی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی از روش همبستگی هر بعد با نمره کل پرسش‌نامه استفاده شد و برای ابعاد خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی ضرائبی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش مذکور برای محاسبه پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرائبی برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ به ترتیب برای خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی به دست آمد. در پژوهش حاضر با روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی پرسش‌نامه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. بار عاملی ۸ گویه خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی بین ۰/۴۲ تا ۰/۶۶ بود و همه گویه‌های این خرده‌مقیاس در ادامه تحلیل حضور داشتند. بار عاملی ۷ گویه خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۴ بود. بار عاملی یک گویه از این خرده‌مقیاس (گویه شماره ۱۶) کمتر از ۰/۳۰ بود که این گویه حذف شد و ۷ گویه در ادامه تحلیل حضور داشتند. بار عاملی ۷ گویه خرده‌مقیاس خودکارآمدی هیجانی بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۵ بود. چون، بار عاملی یک گویه از این خرده‌مقیاس (گویه شماره ۲۲) کمتر از ۰/۳۰ بود حذف شد و ۷ گویه در ادامه تحلیل حضور داشتند. در تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه خودکارآمدی برآزش کلی مدل با استفاده از شاخص‌های برآزش در حد قابل قبول ارزیابی شد (GFI=۰/۹۰، AGFI=۰/۸۸، JFI=۰/۹۳، CFI=۰/۹۳، TLI=۰/۹۲، PCLOSE=۰/۸۷، RMSEA=۰/۰۴). پایایی کل پرسش‌نامه خودکارآمدی (بعد از حذف گویه‌های ۱۶ و ۲۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۷، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۶ بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسش‌نامه است.

پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق: پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق^۲ که کارووسکی^۳ (۲۰۱۰)، نقل

^۱. A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youth

^۲. Creative Self-Efficacy Questionnaire

^۳. Karwowski

از شمس، ۱۳۹۱) آن را ساخته است، پنج گویه دارد. گویه‌ها با طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس تک بعدی است و نمره آن بین حداقل ۵ تا حداکثر ۲۵ قرار می‌گیرد. کاررووسکی با روش بازآزمایی با فاصله زمانی ۸ هفته ضریب پایایی آن را ۰/۴۸ گزارش کرد (شمس، ۱۳۹۱). در ایران پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و روایی آن با روش همبستگی نمره هر گویه با نمره کل پرسش‌نامه و اخذ ضریب‌های ۰/۶۸ تا ۰/۷۴ مطلوب ارزیابی شد (شمس، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه خودکارآمدی خلاق با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل (GFI=۰/۹۹، AGFI=۰/۹۹، CFI=۰/۹۹، TLI=۰/۹۸، RMSEA=۰/۰۰، PCLOSE=۰/۸۹) در حد مطلوب ارزیابی شدند. پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و ضریب ۰/۸۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب آن است.

پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی: پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی^۱ که توسط بائر، اسمیت، هاپکینز، کریتمی‌یر و تانی^۲ (۲۰۰۶) ساخته شده است، ۳۹ گویه دارد که پاسخ به آنها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز یا خیلی به ندرت درست است) تا ۵ (غالباً یا همیشه درست است) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری برخی گویه‌ها به صورت معکوس است. این پرسش‌نامه دارای پنج عامل شامل مشاهده (۸ گویه)، توصیف (۸ گویه)، عمل همراه با آگاهی (۸ گویه)، پذیرش بدون قضاوت (۸ گویه) و پذیرش بدون واکنش (۷ گویه) است. بائر و همکاران (۲۰۰۶) برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب ۰/۸۶ را برای آن گزارش دادند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس مشاهده ۰/۸۳، خرده‌مقیاس توصیف ۰/۹۱، خرده‌مقیاس عمل همراه با آگاهی ۰/۸۷، خرده‌مقیاس پذیرش بدون قضاوت ۰/۸۷ و خرده‌مقیاس پذیرش بدون واکنش ۰/۷۵ گزارش شده است (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). یافته‌های بائر و همکاران (۲۰۰۸) از روایی سازه این پرسش‌نامه حمایت می‌کند. آنها برای تعیین روایی همگرای این پرسش‌نامه همبستگی آن را با پنج پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی معروف به نام‌های مقیاس آگاهی و توجه آگاه^۳، سیاهه ذهن‌آگاهی فریبورگ^۴، سیاهه مهارت‌های ذهن‌آگاهی کنتاکی^۵، مقیاس ذهن‌آگاهی عاطفی شناختی^۶ و پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی^۷ به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. نوسر^۸ (۲۰۱۰) پایایی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کرد و برای

۱. five-facet mindfulness questionnaire

۲. Baer, Hopkins, Krietemeyer, & Toney

۳. Mindful Attention Awareness Scale

۴. Freiburg Mindfulness Inventory

۵. Kentucky Inventory of Mindfulness Skills

۶. Cognitive Affective Mindfulness Scale

۷. Mindfulness Questionnaire

۸. Neuser

کل پرسش‌نامه ضریب آلفای ۰/۹۳ و برای خرده‌مقیاس‌های مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، پذیرش بدون قضاوت و پذیرش بدون واکنش به ترتیب ضریب‌های ۰/۸۴، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۹۳ و ۰/۸۶ را به دست آورد. احمدوند (۱۳۹۰) برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۰ و برای خرده‌مقیاس‌های مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، پذیرش بدون قضاوت و پذیرش بدون واکنش به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۷۳ و ۰/۵۵ گزارش کرد. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی و مورد تایید قرار گرفت. در این تحلیل برازش کلی مدل با استفاده از شاخص‌های برازش در حد قابل قبول ارزیابی شد ($GFI=0/86$, $AGFI=0/83$, $IFI=0/90$, $CFI=0/90$, $TLI=0/89$, $RMSEA=0/03$, $PCLOSE=0/99$). همچنین در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و برای کل پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌های مشاهده ضریب ۰/۷۲، توصیف ۰/۷۹، عمل همراه با آگاهی ۰/۸۲، پذیرش بدون قضاوت ۰/۸۲ و پذیرش بدون واکنش ۰/۶۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است.

یافته‌ها

در این قسمت، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند. اما پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض‌های مهم انجام آزمون‌های آماری پارامتریک ارزیابی شدند.

در بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی (بلندی)^۲ استفاده شد که نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع تک متغیری بود (کمترین مقدار کجی ۰/۳۲۹- و بیشترین مقدار آن ۰/۳۲۹، کمترین مقدار کشیدگی ۰/۳۴۰- و بیشترین مقدار کشیدگی ۰/۶۴۳). همچنین، با هدف استفاده از تحلیل مسیر با به‌کارگیری نرم‌افزار AMOS، پیش‌فرض‌های آمار چندمتغیری شامل نرمال بودن، خطی بودن و یکسانی پراکندگی نیز بررسی شدند. پیش‌فرض نرمال بودن چند متغیری، با استفاده از نرم‌افزار AMOS و با ضریب کشیدگی ماردیا^۳ ارزیابی و سپس، با همین نرم‌افزار و با استفاده از شاخص فاصله مهالانوبیس^۴ داده‌های پرت چندمتغیری شناسایی و ۵ مورد حذف شدند و در نهایت تحلیل‌های آماری با ۲۸۸ مورد انجام شد. مقدار ضریب ماردیا برابر با ۲/۱۹۶ و مقدار بحرانی آن برابر با ۱/۸۵۲ به دست آمد که در حد قابل قبول و کمتر از ۵ بود

1. skewness

2. kurtosis

3. Mardia's Coefficient

4. Mahalanobis Distance

(بنتلر^۱، ۲۰۰۵؛ نقل از بیرن^۲، ۲۰۱۰). بنابراین پیش فرض نرمال بودن چند متغیری نیز رعایت شده است. بیضی شکل بودن تقریبی ماتریس‌های نمودار پراکندگی^۳، موید پیش فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها بود. ارزیابی هم‌خطی چندگانه متغیرهای مستقل و میانجی و کسب مقادیر بالاتر از ۰/۴۰ برای شاخص تحمل^۴ و مقادیر زیر ۲ برای عامل تورم واریانس^۵ نشان داد که این متغیرها برای ورود به تحلیل مطلوبیت لازم را دارا هستند (مقدار شاخص تحمل بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۷ و مقدار عامل تورم واریانس بین ۱/۳۰ تا ۱/۷۰ بود). یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ نشان داده شده است. در این جدول، همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که در بیشتر موارد، بین متغیرهای پژوهش همبستگی معنی‌دار وجود دارد.

^۱. Bentler

^۲. Byrne

^۳. Scatterplot

^۴. tolerance

^۵. variance inflation factor



جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱- درگیری عاملی	۱۵/۵۳	۴/۱۵	۱														
۲- درگیری رفتاری	۱۷/۹۲	۳/۵۰	۰/۳۰**	۱													
۳- درگیری هیجانی	۱۴/۷۷	۲/۹۰	۰/۳۳**	۰/۶۲**	۱												
۴- درگیری شناختی	۲۹/۰۱	۴/۵۱	۰/۳۶**	۰/۴۰**	۰/۵۰**	۱											
۵- خودکارآمدی اخلاق	۱۸/۳۴	۳/۵۸	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۱										
۶- خودکارآمدی اجتماعی	۲۶/۷۸	۴/۸۰	۰/۳۲**	۰/۱۱	۰/۱۷**	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۱									
۷- خودکارآمدی تحصیلی	۲۳/۱۱	۴/۳۱	۰/۲۹**	۰/۵۰**	۰/۴۰**	۰/۴۳**	۰/۳۲**	۰/۳۴**	۱								
۸- خودکارآمدی هیجانی	۲۵/۴۱	۵/۴۰	۰/۱۲*	۰/۰۸	۰/۱۴*	۰/۱۵*	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۱							
۹- مشاهده	۲۷/۴۷	۴/۹۶	۰/۳۴**	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۱۹*	۰/۱۳*	۱						
۱۰- توصیف	۲۶/۲۳	۵/۲۱	۰/۲۶**	۰/۱۵**	۰/۱۷**	۰/۱۵*	۰/۲۳**	۰/۳۹**	۰/۳۳**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۱					
۱۱- عمل همراه با آگاهی	۲۵/۷۶	۵/۴۱	۰/۱۵*	۰/۳۰**	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۳۱**	۰/۲۶**	۰/۰۰	۰/۳۰**	۱				
۱۲- پذیرش بدون قضاوت	۲۵/۶۰	۵/۶۳	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۱۲*	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۰	۰/۱۸**	۰/۲۵**	۰/۱۸*	۰/۳۹**	۱			
۱۳- پذیرش بدون واکنش	۱۸/۷۰	۳/۴۲	۰/۲۲**	۰/۱۹*	۰/۲۷**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۳۶**	۰/۵۲**	۰/۳۵**	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۰۴	۱		
۱۴- درگیری تحصیلی	۷۷/۱۵	۱۱/۳۸	۰/۶۸**	۰/۷۳**	۰/۷۷**	۰/۷۷**	۰/۳۸**	۰/۲۷**	۰/۵۵**	۰/۱۸**	۰/۳۴**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	-۰/۰۸	۰/۳۲**	۱	
۱۵- ذهن آگاهی	۱۲۱/۷۱	۱۴/۳۶	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۴۴**	۰/۴۴**	۰/۷۲**	۰/۶۷**	۰/۵۳**	۰/۳۴**	۰/۳۴**	۱

*P<۰/۰۵

**P<۰/۰۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

در جدول ۲ یافته‌های مربوط به نرمال بودن توزیع باقیمانده‌های (خطاهای) استاندارد مربوط به رابطه رگرسیونی متغیر وابسته (درگیری تحصیلی) با متغیر مستقل (ذهن آگاهی) و همچنین، باقیمانده مربوط به رابطه رگرسیونی متغیر وابسته (درگیری تحصیلی) با متغیرهای مستقل (انواع خودکارآمدی) نمایش داده شده است. بر اساس جدول ۲، سطوح معنی‌داری آماره‌ها بالای ۰/۰۵ هستند که این وضعیت حاکی از نرمال بودن توزیع باقیمانده‌ها در این پژوهش است.

جدول ۲. یافته‌های مربوط به نرمال بودن توزیع باقیمانده‌ها

متغیرها	کولموگروف-اسمیرنوف		شاپرو-ویلکز	
	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری	سطح معنی داری
باقیمانده استاندارد مربوط به رابطه رگرسیونی: متغیر وابسته: درگیری تحصیلی متغیر مستقل: ذهن آگاهی	۰/۰۳۵	۲۸۸	۰/۲۰۰	۰/۷۵۰
باقیمانده استاندارد مربوط به رابطه رگرسیونی: متغیر وابسته: درگیری تحصیلی متغیرهای مستقل: خودکارآمدی‌های اجتماعی، تحصیلی، هیجانی، خلاق	۰/۰۴۵	۲۸۸	۰/۲۰۰	۰/۰۸۱

در ادامه مدل پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت و شاخص‌های برازش ($GFI=0/99$, $AGFI=0/95$, $JFI=0/99$, $CFI=0/99$, $TLI=0/95$, $RMSEA=0/06$ ، $PCLOSE=0/28$)، در حد مطلوب به دست آمدند. شکل ۲ مدل نهایی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. این مدل ۳۵ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. بر اساس این مدل، ذهن آگاهی از طریق دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم درگیری تحصیلی را تحت تاثیر قرار داده است.

تحصیلی به صورت مثبت و معنی دار است.

جدول ۳. اثرات استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها در مدل نهایی پژوهش

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
ذهن آگاهی بر درگیری تحصیلی	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۳۵**
ذهن آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی	۰/۳۲**	---	۰/۳۲**
ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۸**	---	۰/۳۸**
ذهن آگاهی بر خودکارآمدی هیجانی	۰/۴۴**	---	۰/۴۴**
ذهن آگاهی بر خودکارآمدی خلاق	۰/۳۰**	---	۰/۳۰**
خودکارآمدی اجتماعی بر درگیری تحصیلی	۰/۰۶	---	۰/۰۶
خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی	۰/۴۵**	---	۰/۴۵**
خودکارآمدی هیجانی بر درگیری تحصیلی	-۰/۱۲*	---	-۰/۱۲*
خودکارآمدی خلاق بر درگیری تحصیلی	۰/۲۱**	---	۰/۲۱**

* $p < 0/05$ ** $p < 0/001$

در ادامه و به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی به تفکیک هر یک از ابعاد آن در مدل پژوهش، از نرم‌افزار پراسس^۱ برای SPSS (نسخه ۲/۱۵)، که آندرو هاینز^۲ در سال ۲۰۱۶ آن را معرفی کرده است، و آزمون معنی داری سوبل^۳ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است. بر این اساس، اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($Z=5/34, p=0/001$)، خودکارآمدی هیجانی ($Z=1/99, p=0/046$) و خودکارآمدی خلاق ($Z=3/17, p=0/001$) معنی دار است. اما اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی اجتماعی معنی دار نیست ($Z=1/03, p=0/300$).

^۱. process

^۲. Andrew Hayes

^۳. Sobel

جدول ۴. معنی‌داری اثر غیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی با استفاده از آزمون سوبل

مسیر	Z	P
اثر غیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی اجتماعی	۱/۰۳	۰/۳۰۰
اثر غیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	۵/۳۴	۰/۰۰۱
اثر غیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی هیجانی	۱/۹۹	۰/۰۴۶
اثر غیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی خلاق	۳/۱۷	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی (اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و خلاق) در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی بود. یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و بکارگیری نرم افزار AMOS نشان دادند که ذهن‌آگاهی بر درگیری تحصیلی دانشجویان تاثیر مثبت و معنی‌دار دارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های جونسیج (۲۰۱۳) و نیورا (۲۰۱۳) که رابطه مثبت ذهن‌آگاهی را با دو بعد رفتاری و شناختی درگیری تحصیلی نشان داده‌اند همخوانی دارد. در تبیین یافته به دست آمده در پژوهش می‌توان گفت که چون ذهن‌آگاهی توجه فرد را بر هدف متمرکز می‌کند (ویلیامز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۷) سبب می‌شود چیزی توجه یادگیرنده را از یادگیری منحرف نکند. ذهن‌آگاهی، نوعی آگاهی است که از توجه‌کردن به شیوه‌ای خاص و مداوم پرورش داده می‌شود. در مهارت‌های ذهن‌آگاهی یک نقشه راه مشخص وجود دارد که می‌تواند غنا و عمقی ملموس و خاص در آگاهی متناسب با توان و استعداد فرد ایجاد کند (کابات-زین، ۱۳۹۷/۲۰۱۲). ذهن‌آگاهی مسیری است که به فرد امکان می‌دهد در حین انجام تکلیف به‌طور کامل حضور داشته باشد. این وضعیت محصول نظم بخشیدن به توجه است. به عبارت ساده‌تر، ذهن‌آگاهی یعنی چطور با حواس مان لحظه لحظه با تمام وجود در ارتباط باشیم (کابات-زین، ۱۳۹۷/۲۰۱۲). بدین ترتیب، تاثیر ذهن‌آگاهی بر افزایش درگیری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

همچنین، در این پژوهش تاثیر مستقیم ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی تایید شد. این یافته همسو با پژوهش مهدی‌زاده از دین و همکاران (۱۳۹۷) و پشت‌یافته و میردریکوند (۱۳۹۶) است. در دو پژوهش یادشده تاثیر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی مثبت و معنی‌دار است. در تبیین یافته به دست آمده می‌توان گفت که خودکارآمدی اجتماعی به باور فرد به توانایی ایجاد و حفظ رابطه اجتماعی با دیگران و توانایی مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی اشاره دارد. ایجاد رابطه اجتماعی

پایدار نیازمند رفتار آگاهانه، توجه داشتن و حضور در لحظه است که از طریق ذهن آگاهی آموخته می شود. ذهن آگاهی کیفیت رابطه را نیز تحت تاثیر قرار می دهد (کابات-زین، ۲۰۱۲/۱۳۹۷) و استفاده از تکنیک های آن در ارتباط اجتماعی، به فرد کمک می کند که بتواند خود را برای شروع (احمد و همکاران، ۲۰۱۴)، توسعه و حفظ روابط اجتماعی، همکاری جمعی با دیگران و مدیریت موقعیت های متناقض اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۴)، ایجاد ارتباط با همسالان و دفاع از حق خود (موریس، ۲۰۰۱) بهتر آماده کند. در این صورت گفته می شود که سطح خودکارآمدی اجتماعی افراد ارتقا یافته است. یافته دیگر پژوهش بیانگر اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی بود که با یافته های پژوهش های زحمتکش و همکاران (۱۳۹۷)، بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶) و قنبری طلب (۱۳۹۵) همسو است. در پژوهش های ذکر شده نیز تاثیر مثبت ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی تایید شده است. در تبیین یافته به دست آمده در پژوهش می توان گفت که مهارت های ذهن آگاهی تمرکز و توجه بر زمان حال را به طور پایدارتر امکان پذیر می کنند. چون لحظه فعلی تنها فرصتی است که وجود دارد، جهت یابی به خارج از زمان حال می تواند پریشانی ایجاد کند (راش، ۲۰۰۷). این موضوع در زمینه یادگیری اهمیت زیادی دارد، چون یادگیرنده برای تسلط بر موضوع یادگیری لازم است به آنچه قرار است یاد گرفته شود توجه کند (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۴). علاوه بر این، ذهن آگاهی موجبات ایجاد بینش نسبت به هیجان ها، احساسات و ماهیت انتقالی هیجان ها را در دانش آموزان فراهم می آورد (هریس، ۲۰۰۹/۱۳۹۶) و باعث ایجاد احساس موثر بودن در شکل گیری زندگی تحصیلی آنان می شود. بدین ترتیب، ذهن آگاهی احساس بیشتر کنترل خود را در دانش آموزان تقویت می کند و موجب می شود سطح خودکارآمدی تحصیلی آنان یعنی باور به توانایی ها و ظرفیت هایشان برای انجام تکالیف درسی افزایش پیدا کند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی تاثیر مستقیم و معنی دار بر خودکارآمدی هیجانی دارد. در مورد تاثیر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی هیجانی پژوهشی یافت نشد، با این حال در پژوهش های مشابه و مرتبط با هیجانان نشان داده شده است که آموزش ذهن آگاهی سبب بهبود نظم جویی هیجانی بیماران (نوروزی و هاشمی، ۱۳۹۶) و بهبود تنظیم هیجانی و مدیریت استرس دانش آموزان (رازک و همکاران، ۲۰۱۹) می گردد. این یافته ها همسو با یافته پژوهش حاضر است. در تبیین یافته پژوهش حاضر می توان اظهار کرد که از ویژگی های ذهن آگاهی، توجه به هیجان و مهارت مدیریت آن است. یعنی توجه کردن به همه هیجان ها و مجاز دانستن آن ها مادامی که تجربه می شوند، ابراز واکنش به هیجان ها به شیوه ای منطقی و هدفمند و نه به صورت خودکار یا تکانشی. ذهن آگاهی موجب می شود افراد با عدم قضاوت در موقعیت های مختلف، هیجان ها را به صورت مثبت یا منفی و بدون ارزیابی اولیه درک کنند و مقابله سازنده با آن ها را بیاموزند (هریس،

۱۳۹۶/۲۰۰۹). این وضعیت می‌تواند موجب افزایش ادراک افراد از توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها و مسائل مرتبط با آنها شود. این حالت به معنی خودکارآمدی هیجانی است که تحت تاثیر ذهن آگاهی رو به بهبود می‌رود.

از یافته‌های دیگر پژوهش اثر مثبت و معنی‌دار ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی خلاق بود. در متون پژوهشی مربوط به ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی خلاق پژوهشی یافت نگردید که بتوان یافته پژوهش را مستقیماً با آن مقایسه کرد؛ اما، پژوهش‌هایی وجود دارند که تاثیر ذهن‌آگاهی را به‌طور کلی بر خودکارآمدی عمومی تایید کرده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که یافته این پژوهش همسو و تایید کننده نتایج پژوهش‌هایی مانند شاه‌مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶)، قربان‌نژاد و همکاران (۲۰۱۷)، قاسمی بیستاجانی و موسوی نجفی (۲۰۱۷)، سلطانی و همکاران (۲۰۱۹) است که تایید کننده تاثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی هستند. در تبیین یافته پژوهش می‌توان اشاره کرد که ذهن‌آگاهی به عنوان توجه اجازه دهنده، گشوده و پذیرا به خود و محیط اطراف در حال حاضر (براون و ریان، ۲۰۰۳) تعریف شده است؛ به همین دلیل یادگیرندگان ذهن‌آگاه‌تر، از توانایی خود درک بهتری دارند، پس می‌توانند هنگام مواجهه با شرایط چالش‌برانگیز سطح پایداری و تلاش‌های مقابله‌ای را بهبود بخشند (بندورا، ۱۹۹۷) و مشکلات را به عنوان چالش درک کنند و برای غلبه بر آنها برای یافتن و ادغام اطلاعات متنوع بیشتر تلاش کنند (چن و ژانگ، ۲۰۱۷). چنین وضعیتی زمینه‌ساز خودکارآمدی خلاق است. علاوه بر این، در ذهن آگاهی نوعی انعطاف‌پذیری وجود دارد (مسودا و تالی، ۲۰۱۲؛ مور و مالینوسکی ۲۰۰۹) که پیش‌نیاز خلاقیت و مسئله‌گشایی است. افراد دارای این ویژگی برای مشکلات قدیمی به دنبال راه حل‌های جدید و بدیع هستند و اگر با شرایط بحرانی رو به رو شوند به دنبال شیوه‌های نو به منظور مقابله هستند. در این حالت است که می‌توان از خودکارآمدی خلاق سخن گفت. بدین ترتیب، ذهن آگاهی می‌تواند موجبات بهبودی و افزایش نوع دیگری از خودکارآمدی وابسته به موقعیت به نام خودکارآمدی خلاق را فراهم آورد.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان دهنده اثر مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی است. این یافته همسو با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، خدایی و همکاران (۱۳۹۴)، چانگ و چیان (۲۰۱۵)، اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) است که در آنها سطح بالای خودکارآمدی با سطح بالای درگیری تحصیلی همراه بوده است. در تبیین یافته این پژوهش می‌توان ادعان داشت که به‌طور کلی، خودکارآمدی در بافت‌های آموزشی به عنوان توانایی یادگیرنده برای یادگیری تعریف شده است (بندورا، ۱۹۹۷) از این نظر، تایید شدن تاثیر خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد؛ زیرا باورهای خودکارآمدی در ایجاد و عمق بخشیدن به درگیری تحصیلی نقش مهمی بازی می‌کنند و می‌توانند یادگیرندگان را با اطمینان بیشتر در

فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی درگیر کنند.

همچنین یافته دیگر نشان داد که خودکارآمدی خلاق بر درگیری تحصیلی اثر مثبت و معنی‌دار دارد. در این مورد، پژوهشی که مستقیماً به رابطه بین این دو سازه پرداخته باشد یافت نگردید؛ بنابراین امکان مقایسه مستقیم یافته پژوهش با پژوهش‌های دیگر نیست. با این حال، در تبیین یافته مذکور باید گفت طبق تعریف خودکارآمدی خلاق، لازم است یادگیرنده به توانایی انجام تکلیف خود به شیوه خلاق باور داشته باشد (جوسی و همکاران، ۲۰۰۷) تا بتواند در شرایط چالش‌انگیز خلاقانه عمل کند. روبرو شدن با تغییرات مداوم محیط نیازمند حضور افراد با باور قوی به توانایی حل مسائل با استفاده از راه‌حل‌های جدید، تفکر، عمل و تولید خلاق است (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲) که می‌تواند بر درگیری تحصیلی، که پیوستاری از پیروی کردن از رویه‌های مدرسه و کلاس درس تا نوآوری در کلاس را در بر می‌گیرد (مارکس، ۲۰۰۳)، موثر واقع شود.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش تأثیر منفی خودکارآمدی هیجانی بر درگیری تحصیلی بود. از آنجا که شور و شوق و کنجکاوی یادگیرنده در حین انجام تکالیف تحصیلی بیانگر نگرش مثبت به یادگیری است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴)، و باورهای خودکارآمدی هیجانی یکی از تعیین‌کننده‌های مهم عملکرد هستند (کالتر و همکاران، ۲۰۱۵) و پژوهشگران مختلف نیز درگیری تحصیلی را به عنوان شیوه‌ای برای برطرف کردن نارضایتی، پیشگیری از دلزدگی، بهبود انگیزه یادگیرندگان قلمداد کرده‌اند (کارتر و همکاران، ۲۰۱۲؛ یوپادیا و سالملا - آرو، ۲۰۱۳) انتظار بر این بود که خودکارآمدی هیجانی نیز همچون دیگر خودکارآمدی‌هایی که وابسته به موقعیت و شرایط خاصی هستند بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت اعمال کند؛ اما این انتظار برآورده نشد و در این پژوهش رابطه بین خودکارآمدی هیجانی و درگیری تحصیلی منفی و معنی‌دار به دست آمد. این یافته ناهمسو با پژوهش‌هایی است که به‌طور کلی تأثیر مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی را تایید کرده‌اند (به عنوان مثال، اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷؛ چانگ و چیان، ۲۰۱۵؛ خدایی و همکاران، ۱۳۹۴؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته پژوهش باید گفت نگاهی به ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که رابطه خودکارآمدی هیجانی با درگیری تحصیلی به صورت مثبت و معنی‌دار است اما هنگامی که در تحلیل‌های رگرسیونی در کنار سایر متغیرهای مدل قرار گرفته است ضریب آن به منفی (ولی همچنان معنی‌دار) تغییر یافته است. بدین ترتیب باید گفت که در پژوهش حاضر خودکارآمدی هیجانی نقش متغیر بازدارنده^۱ را داشته است؛ یعنی متغیری که از آن برای تصحیح یا بازداري منابع خطا در متغیرهای دیگر استفاده می‌شود (سرمد، ۱۳۸۴). با توجه به وجود همبستگی مثبت و معنی‌دار این متغیر با دیگر انواع خودکارآمدی‌های موجود در مدل پژوهش،

^۱. suppressive

به نظر می‌رسد که نقش بازدارندگی خودکارآمدی هیجانی قابل توجه است و وجود آن در مدل پژوهش و در کنار سایر خودکارآمدی‌ها موجب نشان دادن نقش معنی‌دار خودکارآمدی‌های تحصیلی و خلاق در پیش‌بینی درگیری تحصیلی شده است.

یافته دیگر این پژوهش حکایت از عدم رابطه معنی‌دار خودکارآمدی اجتماعی با درگیری تحصیلی در مدل پژوهش دارد. با توجه به اینکه رابطه خودکارآمدی اجتماعی و درگیری تحصیلی در ماتریس همبستگی مثبت و معنی‌دار بود اما این رابطه در تحلیل مدل پژوهش که دربرگیرنده سایر متغیرها بوده است غیرمعنی‌دار شده است؛ می‌توان گفت که در پژوهش حاضر متغیر خودکارآمدی اجتماعی دارای رابطه و همبستگی ساده با درگیری تحصیلی است اما نقش واسطه‌ای در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی ندارد. ممکن است این یافته تحت تاثیر وجود سایر خودکارآمدی‌ها در مدل به دست آمده باشد که برای بررسی صحت و سقم این مسئله نیاز به انجام پژوهش دیگری با استفاده از خودکارآمدی اجتماعی (بدون حضور ابعاد دیگر خودکارآمدی) در تعیین رابطه بین متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد مدل پژوهش است. بنا به نظر بندورا (۲۰۰۹) خودکارآمدی اجتماعی به معنای باورهای افراد در رابطه با توانایی آن‌ها در مقابله با چالش‌های محیط اجتماعی است. بنابراین وجود همبستگی مثبت بین خودکارآمدی اجتماعی و درگیری تحصیلی نشان دهنده این است که با افزایش خودکارآمدی اجتماعی میزان درگیری تحصیلی فراگیران رو به فزونی می‌رود. این یافته پژوهش همسو با یافته پژوهش لیندزی (۲۰۱۷) است که به‌طور کلی رابطه مثبت و معنی‌دار میان خودکارآمدی و درگیری تحصیلی را گزارش کرده است.

سرانجام، بررسی اثر واسطه‌ای انواع خودکارآمدی در رابطه بین متغیرهای ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی در مدل پژوهش حاکی از اثر واسطه‌ای و مثبت معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی است. این بدان معنا است که ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است و از این طریق موجبات درگیری تحصیلی آن‌ها را فراهم می‌سازد. تاکنون پژوهشی انجام نشده است که رابطه این سه متغیر را در یک مدل علی از نوع تحلیل مسیر مورد بررسی قرار داده باشد. با این حال، در تبیین یافته پژوهش می‌توان اظهار داشت که ذهن‌آگاهی فرایندی روان‌شناختی است که توجه فرد را به تجربیاتی که در حال حاضر اتفاق می‌افتند معطوف می‌کند و موجب می‌شود فرد آگاهی دقیقی از دانسته‌ها و ندانسته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود کسب کند. همچنین ذهن‌آگاهی پدیده‌ای مرکب از خودنظم‌دهی توجه و آگاهی از لحظه است و بر باور دانش‌آموزان در باره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه به شدت اثرگذار است. استفاده بیشتر از مولفه‌های ذهن‌آگاهی همچون عمل همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت، احساس کنترل را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و از این طریق موجب افزایش سطح

خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود. دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بیشتر زمان، تلاش، پشتکار، توجه و تمرکز لازم و کافی را به انجام تکلیف‌های درسی اختصاص می‌دهند، هنگام روبرو شدن با مشکلات، تلاش و استقامت به خرج می‌دهند و از این رو درگیری تحصیلی بیشتری خواهند داشت.

در این مطالعه تأثیر واسطه‌ای مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی خلاق در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی نیز تایید شد. ذهن‌آگاهی سبب می‌شود یادگیرنده در برخورد با مشکلاتی که در حین انجام تکالیف رخ می‌دهند، به‌طور کامل به لحظه حال توجه کند، وضعیت را مشاهده و توصیف کند و آن را بدون قضاوت و بدون واکنش بپذیرد. چنین نگرشی به مسائل و پدیده‌ها آگاهی خالصی در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد. یادگیرنده ذهن‌آگاه با توجه به اطلاعات موجود در هنگام روبرو شدن با وضعیت‌های چالش‌برانگیز درک درستی از توانایی خود برای مقابله با مشکل کسب می‌کند که منجر به مدیریت بهتر آن خواهد شد. آگاهی و باور به توانایی تولید نتایج خلاق (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲) همان چیزی است که، یادگیرنده هنگام روبرو شدن با چالش‌ها به آن نیاز دارد. در چنین شرایطی است که ذهن‌آگاهی موجب افزایش خودکارآمدی خلاق می‌شود یعنی خودارزیابی فرد را که بر تصمیم‌گیری او در مورد میزان تلاش و سطح تداوم تعهد، هنگام مواجهه با چالش‌های مختلف تأثیر می‌گذارد را به نحو مثبت ارتقا داده و از این طریق باعث افزایش درگیری تحصیلی می‌شود.

در این پژوهش تأثیر واسطه‌ای منفی خودکارآمدی هیجانی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی تایید شد. بر اساس پیشینه پژوهش و ادبیات مرتبط با این متغیرها باید گفت که ذهن‌آگاهی به پذیرش بدون قضاوت و بدون واکنش هیجانات کمک می‌کند که گام مهمی در مدیریت هیجانات است. در واقع فرایند ذهن‌آگاهی، شرایط درگیر شدن در رویداد به‌طور آگاهانه را فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، یادگیرنده ذهن‌آگاه‌تر، رویداد در حال انجام و هیجانات همراه با آن را واضح‌تر مشاهده می‌کند. این توانایی موجب تقویت خودکارآمدی هیجانی، یعنی باور به توانایی تبدیل هیجان‌های منفی به مثبت و امکان عمل کردن به شیوه مقابله‌کننده سازنده (ریو، ۱۳۹۶/۲۰۱۵) می‌شود. باورهای یادگیرنده در مورد خودکارآمدی هیجانی در محیط آموزشی خیلی اهمیت دارد. افراد با خودکارآمدی هیجانی بالا می‌توانند اطلاعات هیجانی را مشاهده، استفاده، درک و با موفقیت مدیریت کنند (کالتر و همکاران، ۲۰۱۵). اما برخلاف انتظار، آزمون مدل واسطه‌ای این پژوهش تأثیر واسطه‌ای منفی خودکارآمدی هیجانی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی را نشان داد که همانطور که پیش از این نیز گفته شد شاید دلیلش نقشی است که خودکارآمدی هیجانی به عنوان متغیر بازدارنده در مدل پژوهش داشته است. بنابراین برای پی بردن به نقش واقعی خودکارآمدی هیجانی به نظر می‌رسد لازم است در پژوهش‌های آتی نقش واسطه‌ای این متغیر در رابطه با متغیرهای پیش‌گفته به تنهایی

مورد بررسی قرار گیرد. در مورد نقش واسطه‌ای خودکارآمدی هیجانی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی تاکنون پژوهشی انجام نشده است. اما، این یافته به‌طور کلی غیرهمسو با پژوهش لوبرتو و همکاران (۲۰۱۳) است که در آن نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و پیامدهای روان‌شناختی مورد تایید قرار گرفته است.

در مجموع، چون این پژوهش اولین پژوهشی است که در آن نقش واسطه‌ای انواع خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی بررسی شد، به لحاظ نظری، این پژوهش را می‌توان گامی (هرچند کوچک) در جهت گسترش دانش موجود در خصوص درگیری تحصیلی و عوامل موثر بر آن دانست. همچنین با توجه به اینکه بندورا در نظریه شناختی-اجتماعی خود بر میانجی‌گری خودکارآمدی تاکید زیاد دارد (دیوید و همکاران، ۲۰۰۳)، بنابراین می‌توان گفت یافته‌های این پژوهش به نوعی در جهت اعتبارسنجی نظریه بندورا هم بوده و شواهد تجربی برای تایید آن ارائه داده است.

به لحاظ کاربردی نیز یافته‌های این پژوهش، حاوی اطلاعات مهمی برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت است. با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی و باورهای خودکارآمدی از طریق آموزش و مشاوره قابل تغییر و دستکاری هستند اساتید و مشاوران می‌توانند این مفاهیم را از طریق برگزاری سمینار، کارگاه و برنامه‌های فرهنگی، فوق‌برنامه و جلسات مشاوره به دانشجویان معرفی و در جهت تقویت و آموزش آن اقدام نمایند و از این طریق موجبات افزایش سطح درگیری تحصیلی دانشجویان و به تبع آن افزایش پیشرفت و عملکرد تحصیلی آنها را فراهم آورند.

در پایان، لازم است اشاره شود که چون این پژوهش از نوع همبستگی است، نمی‌توان استنباط علی از یافته‌ها به عمل آورد. همچنین، نتایج به‌دست آمده از این پژوهش که بر دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز انجام شده است به گروه‌های دیگر تحصیلی قابل تعمیم نیست.

منابع

الف. فارسی

- احمدوند، زهرا. (۱۳۹۰). واریسی اعتبار و پایایی پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی (FFMQ) در نمونه‌های غیربالینی ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شاهد.
- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۹، ۳۷-۷۲.

بهراد، حمداله و عبدالله‌زاده جدی، آیدا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان

- دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۲)، ۱-۱۳.
- پشت‌یافته، آسیه و میردریکوند، فضل‌اله. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و تاب‌آوری در بیماران وابسته به شیشه شهر دزفول. نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری، ۵(۱۷)، ۶۱-۶۷.
- چناری، سمیرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۳). ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر و محتوای خانواده. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۵(۱۸)، ۱-۲۴.
- خدایی، منصور؛ صالحی، کیوان و محسن‌پور، مریم. (۱۳۹۴). نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی در درگیری تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه نهم. فصل‌نامه پژوهش کاربردی روان‌شناختی، ۶(۳)، ۲۱۹-۲۳۵.
- رستمی، شهنال؛ طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۶، ۱۰۴-۱۲۲.
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- ریاحی، موسی؛ اسمعیلی، معصومه و کاظمیان. سمیه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش ذهن آگاهی به مادران بر خودکارآمدی فرزندان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲(۴۸)، ۳۶۷-۳۷۵.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۹۶/۲۰۱۵). انگیزش و هیجان. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.
- زحمتکش، یاسمین زینب؛ درتاج، فریبرز؛ صبحی قراملکی، ناصر و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر افزایش ظرفیت کاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳-۲۶.
- سرمد، زهره. (۱۳۸۴). آمار استنباطی: گزیده‌ای از تحلیل‌های آماری تک متغیری. تهران: انتشارات سمت.
- شاه‌مرادی طباطبایی، طاهره سادات و انصاری شهیدی، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی دختران دوره متوسطه. اولین کنفرانس بین‌المللی فرهنگ، آسیب‌شناسی روانی و تربیت. تهران.
- شمسی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی نقش فرزندپروری در خودکارآمدی خلاق و خلاقیت هیجانی

دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز. قنبری‌طلب، محمد. (۱۳۹۵). رابطه ذهن‌آگاهی و توجه با خودکارآمدی تحصیلی. پایان‌نامه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی، مرکز پیام نور تبریز. کابات-زین، جان. (۱۳۹۷/۲۰۱۲). *ذهن‌آگاهی برای آغازگران: راهی برای بهسازی لحظه حال و تمام زندگی*. مترجمان، غزال گلشنی و سید پیمان رحیمی نژاد، تهران: انتشارات روان‌شناسی و هنر.

مهدی‌زاده ازدین، سمیه؛ موسوی، سید علی محمد، جلالی، محمدرضا و کاکاوند، علیرضا. (۱۳۹۷). اثربخشی درمانگری شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و افسردگی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۵۵، ۳۰۵-۳۱۴.

نوروزی، حسن و هاشمی، الهام. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نظمجویی هیجانی بیماران مبتلا به سرطان پستان. *فصلنامه بیماریهای پستان ایران*، ۱۰(۲)، ۳۹-۴۸.

ویلیامز، مارک؛ تیزدل، جان؛ سگال، زیندل و کابت‌زین، جان. (۱۳۹۶/۲۰۰۷). کاربرد توجه‌آگاهی در درمان افسردگی، خود را از غمگینی مزمن برهانید. ترجمه: محمد سلطانی‌زاده، مهدی نظام‌زاده و طاهره پورکاظم، تهران: ارجمند.

هریس، راس. (۱۳۹۶/۲۰۰۹). ACT به زبان ساده (الفبای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد). ترجمه: انوشه امین‌زاده. تهران: انتشارات ارجمند.

ب. انگلیسی

- Abd-Elmoteleb, M., & Saha, S. K., (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-130.
- Ahmad, Z. R., Yasien, S., & Ahmad, R., (2014). Relationship between perceived social self-efficacy and depression in adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry Behavior Science*, 8(3), 65-74.
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- 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, 27-45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggen, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in mediating and nonmediating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human*

- behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. (2nd Ed., pp. 179-200). Oxford, UK: Blackwell.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Armody, J... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Ed.), New York: Routledge.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029229>
- Chang, D. F., & Chien, W. C. (2015). Determining the relationship between academic self-efficacy and student engagement by metaanalysis. *2nd International Conference on Education Reform and Modern Management (ERMM 2015)*.
- Chen, Y. & Zhang, L. (2017). Be creative as proactive? The impact of creative self-efficacy on employee creativity: a proactive perspective. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9721-6>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Dawid, G., Malherb, E., Henry, R. S., & Wilhelmina, H. (2003). The contribution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82.
- Finn, F. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Ghasemi Bistagani, M., & Musavi Najafi, F. (2017). Effectiveness of child-centered mindfulness on social skills and self-efficacy of children with learning disabilities. *Social Behavior Research & Health (SBRH)*, 1(2), 91-99.
- Ghorbannejad, A., Mohammadi Pour, M., & Soleimani, A. A., (2017). The effectiveness of mindfulness training method on male student's self-efficacy and intelligence beliefs. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 1(4), 1-11.
- Jaussi, K. S., Randel, A. E., & Dionne, S. D. (2007). I am, I think I am, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in reactivity at work. *Creativity Research Journal*, 19(2–3), 247–258.
- Joncich, A. (2013). Mindfulness, role balance, behavioral engagement, and success among college transfer students (doctoral dissertation thesis). The graduate school of education of Fordham University, New York.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are mindfulness meditation for everyday life*. London: Piatkus.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Ed.), London: Guilford Press.
- Lindsey, H. L. (2017). *Self-efficacy, student engagement, and student learning in introductory statistic*. (Doctoral dissertation), Montana State University, Bozeman, Montana.
- Luberto, C., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2013). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*. Doi 10.1007/s12671-012-0190-6.
- Marks, H. M. (2003). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Education Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.
- McCann, K. M., & Davis, M. (2018). Mindfulness and self-efficacy in an online doctoral program. *Journal of Instructional Research*, 7, 33-39.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Mediations, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176-187.
- Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Reese, J. V., Kirk, A. C., Gougis, L. J., Delegard, A. ... & Schooler, J. W. (2019). Mindfulness-based attention training: Feasibility and preliminary outcomes of a digital course for high school students. *Education Sciences*, 9, ERIC Number: EJ1231064
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145 – 149.
- Napura, L. (2013). *The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students* (Doctoral dissertation). University at Buffalo, State University of New York.
- Neuser, N. J. (2010). *Examining the factors of mindfulness: A confirmatory factor analysis of the five-facet mindfulness questionnaire* (Doctoral dissertation). School of professional Psychology paper.
- Oxford Learner's Dictionaries (2011). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Phan, H. P. (2014). Situating psychological and motivational factors in learning Contexts. *Education*, 4(3), 53-66.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). Longitudinal examination of personal self-efficacy and engagement-related attributes: How do they relate. *American Journal of Applied Psychology*, 3(4), 80-91.
- Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K.J., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols. A. (2015). The emotional self-efficacy scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 33-45.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Retrieved March 15, 2015 from <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Rosch, E. (2007). More than mindfulness: When you have a tiger by the tail, let it eat you. *Psychological Inquiry*, 18(4), 258-264.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L.

- Christenson, A. L. Reschly, & Cathy Wylie (Eds.), *handbook of research on student engagement* (p. 219-236). New York: Springer.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (2013). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. *Global Business Review, 14*(3), 25-42.
- Smith, H. M., & Betz, N. E., (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 8*(3), 283-301.
- Soltani, K., Mardani, S., Ahmadi, A., & Danaei, S. (2019). Effect of mindfulness-based cognitive therapy on quality of life and self-efficacy in dialysis patients, *Journal of Renal Injury Prevention, 8*(1), 28-33.
- Tang, M., Hu, W., & Zhang, H. (2017). *Creative self-efficacy from the Chinese perspective: Review of studies in Mainland China, Hong Kong, Taiwan, and Singapore*. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *Explorations in creativity research. The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (p. 237–257). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00013-3>
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal, 45*(6), 1137–1148.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*, 751–796.
- White, N. (2014). Mechanisms of mindfulness: Evaluating theories and proposing a model (master's thesis). Available from Victoria University of Wellington <https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/3377>.

English Abstract

**The Mediating Role of Self-efficacy in Relationship
between Mindfulness and Academic Engagement**

Fatemeh Azhdari*, Farideh Yousefi**

The objective of this study was to investigate the mediating roles of different types of self-efficacy, namely social self-efficacy, academic self-efficacy, emotional self-efficacy, and creative self-efficacy in the relationship between mindfulness and academic engagement. Considering the study sample, cluster sampling was done for selection of 293 Shiraz University undergraduate students, as participants of this study, who comprised of 167 females, 116 males, and 10 unspecified subjects in the 2019-2020 academic year. The participants, then, filled out Reeve's Academic Engagement Questionnaire, Muris's Self-efficacy Questionnaire, Karowski's Creative Self-efficacy Questionnaire, and the Five-Facet Mindfulness Questionnaire. After data collecting, the hypotheses were tested using AMOS 23 and by running path analysis. Based on the results, the direct effect of mindfulness on academic engagement was statistically significant. The results also revealed that interact effect of mindfulness on academic engagement through academic, creative and emotional types of self-efficacy was statistically significant. However, the mediating role of emotional self-efficacy was not statistically significant. Based on the overall results of this study, it can be concluded that university professors and authorities can improve the academic engagement of students by enhancing their academic, creative and emotional self-efficacy and mindfulness skills.

Keywords: academic engagement, mindfulness, self-efficacy

* M.A. in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Fatemehazhdari1399@gmail.com).

** Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) (yousefi@shirazu.ac.ir).