

پیش‌بینی خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی

حمداله بهراد^{۱*}، آیدا عبدالله زاده جدی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره دوازدهم، مهرماه ۱۳۹۶، صفحات ۱۳-۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی، هیجانات منفی بود. این مطالعه از نوع توصیفی به روش همبستگی است. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش آموزان متوسطه دوره دوم مشکین شهر در سال ۱۳۹۵ ($N=8160$) بودند که از میان آنان که میان آنان ۱۳۱ نفر پسر و ۶۵ نفر دختر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه‌ی آماری از فرمول مورگان استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد پرسشنامه ذهن آگاهی براون، خودکارآمدی عمومی شرر و هیجانات منفی (نئو) استفاده شد. برای کشف روابط داده‌ها از آزمون رگرسیون چند متغیره و ضریب همبستگی استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که ذهن آگاهی و هیجانات منفی می‌توانند به‌طور معنی‌داری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کند. بین ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. هیجانات منفی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش هیجانات منفی، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کاهش می‌یابد.

کلیدواژه: خودکارآمدی تحصیلی، ذهن آگاهی، هیجانات منفی، دانش آموزان

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره دوازدهم، مهرماه ۱۳۹۶

مقدمه

انسان‌ها در طول زمان برای نظم بخشیدن به حالات روانی و رفتاری خود، راهبردهای زیادی را مورد توجه قرار داده‌اند و آگاهانه روش‌هایی را به منظور تنظیم وضعیت عاطفی و رفتاری خود به کار گرفته‌اند. آدمی بعضی از این روش‌ها را از طریق تجربه شخصی و به صورت آزمایش و خطا و بعضی دیگر را از طریق آموزش والدین، دیگران فرامی‌گیرد. نگاهی گذرا به بسیاری از رفتارهای افراد نشان می‌دهد که عامل مهم در تعیین رفتارهای مرتبط با سلامت و خطر راهبردهای مورد استفاده‌ی آنهاست (نریمانی، ۱۳۹۳). خودکارآمدی تحصیلی یکی از این راهبردهاست خودکارآمدی تحصیلی از متغیرهای مهم مرتبط با ذهن آگاهی است. خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. بر مبنای تئوری خودکارآمدی از مدل بندورا، بین خود درک شده و رفتارهای مقابله‌ای فرد ارتباط وجود دارد. به بیان دیگر، خودکارآمدی، درجه‌ای از تسلط خود درباره توانایی خود برای انجام دادن فعالیت‌های خاص است (راس و دلوا، ۲۰۱۲). خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات افراد در رابطه با توانایی‌های شان برای انجام تکالیف اشاره می‌کند مانند خواندن، نوشتن، ریاضیات. چون خودکارآمدی یک اصل است که بین آگاهی و عمل ارتباط برقرار می‌کند، در واقع خودکارآمدی مستقیماً بر انتخاب رفتار، زمان و شرایط انجام دادن رفتار یا یک وظیفه خاص تأثیر دارد. طبق نظر بندورا سطوح ادراک خودکارآمدی افراد تعیین کننده احتمال شروع به انجام دادن یک کار و میزان تلاش و پافشاری در انجام آن کار است. بنا به نظر (لوک^۱، ۲۰۱۳) باورهای خودکارآمدی کنش‌وری‌های آدمی را به وسیله فرایندهای چهارگانه، شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی (تصمیم‌گیری) تنظیم می‌کنند. این فرایندهای متفاوت در جریان و روند تنظیم کنش‌وری‌های آدمی به صورت وحدت یافته، یکپارچه و هماهنگ عمل می‌کنند (لوک، ۲۰۱۳). برداشت انسان از کارآمدی خود از طریق انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاشی است که برای یک موقعیت صرف می‌کند. الگوی فکری و واکنش‌های هیجانی افراد در هنگام انجام دادن یک فعالیت بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است که دانش آموزی که خود را کاملاً کارآمد می‌داند تفکر و احساساتی دارند که متفاوت از تفکر و احساسات دانش‌آموزی است که خودشان را ناتوان می‌بینند. این افراد به جای اینکه آینده خود را فقط پیشگویی کنند آن را شخصاً می‌سازند (پروین، ۱۳۹۳). به نظر بندورا دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزتر و بالاتری را برمی‌گزینند، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در کار بهتر است (بندورا^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۹۳). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی در یادگیری و انجام دادن یک تکلیف دارند، در سطح بالاتری پیشرفت کرده، آماده‌تر بوده و با جدیت بیش‌تری فعالیت می‌کنند (شانک و پاچاروس^۳، ۲۰۱۳).

1 - Rice & Dellow

2 - Locke

3 - Bandura

4 - Shank & pacharus

خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است، به‌عنوان مثال دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند زیرا فکر می‌کند که هراندازه که زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت (سانتروک، ۲۰۱۱). «در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است و این توانایی را به فرد می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد و آن‌ها را با معیارهای خودش بسنجد و در صورت لزوم خود را تقویت و یا تنبیه نماید تا به اهداف خود برسد» (سیف، ۱۳۹۲). بر اساس شواهد، تأکید اصلی پژوهش‌ها طی دهه‌های اخیر، متمرکز بر نقش عوامل هیجانی در بروز و کاهش ذهن آگاهی بوده است (کیولی^۱، ۲۰۱۱). اساس ذهن آگاهی از تمرین‌های مراقبه بودایی اقتباس شده که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه فراتر از تفکر را افزایش می‌دهد. ذهن آگاهی یک روش یا فن نیست، اگرچه در انجام آن روش‌ها و فنون گوناگون بسیاری به‌کاررفته است. برخی ذهن آگاهی را به‌منزله یک توصیف «فهمیدن» یا یک شیوه «بودن» شیوه می‌کنند که مستلزم درک احساسات شخصی است (باثر^۲، ۲۰۱۰، به نقل از کاویانی، حاتمی و شفیع‌آبادی، ۱۳۹۲). ذهن آگاهی را باید از خودآگاهی و یا توجه معطوف به خود متمایز کرد چراکه ذهن آگاهی، نوعی توجه بدون سوگیری و قضاوت پیرامون جنبه‌های خود است (کریمی، ۱۳۹۰). یافته‌های اخیر نشان داده‌اند که هیجان منفی خشم و خصومت موجب کاهش و وخامت ذهن آگاهی دانش‌آموزان می‌شود (اسپیرو^۳، ۲۰۱۱). از سویی معلوم شده است که علاوه بر خشم و خصومت، سایر هیجان‌های منفی نیز به‌نوعی در ذهن آگاهی حائز نقش هستند. به‌عنوان مثال، اسمیت و همکاران^۴ (۲۰۱۱) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که افسردگی و اضطراب نیز می‌توانند به‌عنوان یک عامل خطر برای ذهن آگاهی محسوب شود (به نقل از دادستان، ۱۳۹۴). همین نتایج در پژوهش‌های پیگیرانه بعدی نیز تأیید شد همچنین تحقیقات دیگر از نقش اضطراب در کاهش ذهن آگاهی حمایت کردند (کارنی^۵، ۲۰۱۲). نوعی از آگاهی را که بر اثر توجه روی هدف، در لحظه جاری و بدون استنتاج لحظه‌به‌لحظه وجود دارد، ذهن آگاهی^۶ می‌گویند (کابات - زین^۷، ۲۰۱۰) به‌عبارت دیگر، ذهن آگاهی تعمقی غیر عمد بر روی وقایع حاضر و جاری بوده، به‌عنوان نوعی آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه اکنون در حال وقوع است، تعریف می‌گردد (هیز و ویلسون^۸، ۲۰۱۱). افراد ذهن آگاه واقعات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها اعم از (خوشایند و ناخوشایند) دارند (رایان^۹، ۲۰۱۰).

1 - kewley

2 - Baer

3 - Spiro

4 -Smith

5 - Carney

6 - onsciousness

7 - Kabat-Zinn

8 -Hayes & Wilson

9- Ryan

ذهن آگاهی، احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همان‌طور که اتفاق می‌افتند، کمک می‌کند (براون^۱، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی یکی از راه‌های کاهش هیجانات منفی (استرس، اضطراب) می‌باشد که در آن بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است، از طریق تنفس و فکر کردن آموزش داده می‌شود (کابات، زین، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی کاهش پریشانی روان‌شناختی و نشانه‌های اضطراب و افسردگی را به دنبال دارد (اوستا فین^۲، ۲۰۱۲) و موجب بهبود بهزیستی روانی، جسمانی، هیجانی، معنوی، بهبود خود کارآمدی و کاهش نشانه‌های فیزیکی می‌شود (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۱). در بررسی نقش ذهن آگاهی در هیجانات، نتایج نشان می‌دهد که ذهن آگاهی پیش‌بینی کننده رفتار خودتنظیمی و حالات هیجانی مثبت بوده و از طریق ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند بهزیستی ایجاد نماید (کابات زین^۳، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی باعث خودکارآمدی بهتر، لذت بردن از زندگی و کاهش افسردگی و خشم می‌شود (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۱). برنامه کاهش هیجانات منفی مبتنی بر ذهن آگاهی به نحو معناداری موجب افزایش ذهن آگاهی و خود کارآمدی و نیز هیجانات منفی و علائم فیزیکی و روان‌شناختی آن می‌شود (نریمانی، ۱۳۹۳) ذهن آگاهی یک برنامه پیشگیری از عود علائم هیجانات منفی (به‌ویژه افسردگی و اضطراب) است که جنبه‌های شناخت را با مراقبه (با تأکید بر ذهن آگاهی) ترکیب می‌کند (سگال و همکاران^۴، ۲۰۱۳). اثربخشی ذهن آگاهی در افزایش خود کارآمدی دانش آموزان نیز تأیید شده است (وبر و همکاران، ۲۰۱۰) به‌طورکلی، مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشانه‌های هیجانات منفی (افسردگی، اضطراب، درد مزمن و استرس) و افزایش خود کارآمدی مؤثر بوده‌اند (کزاک^۵، ۲۰۱۳). با توجه به آن‌که در حال حاضر دانش آموزان با مشکلات آموزشی درگیر هستند تا زمان انجام این پژوهش به‌پیش بینی متغیرهای مستقل توجهی نشده است و با توجه به آن‌که در رابطه با پیش‌بینی ذهن آگاهی، هیجانات منفی بر خودکار آمدی دانش آموزان، تحقیقی صورت نگرفته و حتی در نمونه‌های بالینی و غیر بالینی، پیش‌بینی این دو روش بر خود کارآمدی مقایسه نشده است بیانگر ضرورت و اهمیت انجام این پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به کمبود پژوهش در این زمینه، از نتایج این مطالعه می‌توان برای گسترش راهکارهای مفید و مؤثر در افزایش خودکارآمدی دانش آموزان استفاده نمود. با توجه به مطالب بالا هدف مطالعه حاضر پیش‌بینی خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی، هیجانات منفی است؛ که با ۳ فرضیه به شرح زیر آزمون گردید:

- ۱- بین ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد.
- ۲- بین ذهن آگاهی و خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد.
- ۳- بین هیجانات منفی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد.

1 - Brown

2 - Ostafin

3 - Kabat-Zinn

4 - Segal etal

5 - Kozak

روش پژوهش

این تحقیق برحسب هدف از نوع کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی و از گروه همبستگی و می‌باشد که در آن به پیش‌بینی خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی، هیجانات منفی می‌پردازد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر در سال ۹۵ می‌باشد. طبق آمار دریافتی از کارشناس برنامه‌بودجه مدیریت تعداد ۸۱۶۰ در شاخه‌های تحصیلی مشغول به تحصیل می‌باشند. برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه، از مدارس پسران و دخترانه از فرمول

$$N = \frac{NZ(\alpha / z_2)^2 \sigma^2}{(N-1)d^2 + Z^2 \sigma^2}$$

زیر N استفاده شده است. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته واریانس سوالات برابر ۱۳/۱۱

S= در نظر گرفته شده است. به این ترتیب با توجه به خطای نمونه‌گیری $d=5$ و $Z/2=1/96$ و سطح اطمینان ۹۵ درصد، تعداد نمونه موردنظر ۱۹۷ نفر تعیین شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه ذهن آگاهی: این مقیاس یک آزمون ۱۵ سؤالی است که براون^۱ (۲۰۰۳) آن را به منظور سنجش سطح هشیاری و توجه نسبت به رویدادها و تجارب جاری زندگی طراحی کردند. سؤال‌های آزمون سازه ذهن آگاهی را در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از نمره یک برای «تقریباً همیشه» تا نمره ۶ برای «تقریباً هرگز» می‌سنجد (براون، ۲۰۰۳). این مقیاس یک نمره کلی برای ذهن آگاهی به دست می‌دهد که دامنه آن از ۱۵ تا ۹۰ متغیر بوده، نمره بالاتر نشان دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. همسانی درونی سؤال‌های آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (لیندا و همکاران، ۲۰۰۵). ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس نیز در فاصله زمانی یک‌ماهه ثابت گزارش شده است (رایان و براون، ۲۰۰۳). آلفای کرونباخ برای پرسش‌های نسخه فارسی این مقیاس در مورد یک نمونه ۷۲۳ نفری ۰/۸۱ محاسبه شده است (قربانی، واتسون و وتینگتون، ۲۰۰۹).

پرسشنامه خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط شرر و همکارانش در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است (نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر از مقیاس ۱۷ ماده‌ای استفاده خواهد شد. پرسشنامه خودکارآمدی عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج رتبه‌ای لیکرت تنظیم شده است. نمرات بالا نشان‌دهنده احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند و برای سنجش اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی از همبستگی آن با مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده مقیاس I-E گوینن لا و بیٹی در ۱۹۶۹، مقیاس درجه قابلیت اجتماعی مارلو و کراو در ۱۹۶۴ استفاده کردند (به نقل از نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶). کرامتی

¹ -Brown etal

² -Linda etal

³ -Watson & Weathington

(۱۳۸۸) آلفای کرونباخ آن را در نمونه های ایرانی ۰/۸۶ بدست آورد. نجفی و فولادچنگ (۱۳۸۶) نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۰ گزارش کردند.

پرسشنامه هیجانات منفی (نشو): این پرسشنامه برای سنجش و اندازه‌گیری ۵ عامل اصلی شخصیت که عبارتند از: نوروتیسم (N)، برون‌گرایی (E)، انعطاف‌پذیری (O)، دلپذیر بودن (A) و با وجدان بودن (C) در سال ۱۹۸۹ توسط کوستا و مک کری^۱ ساخته شده است و هر عامل نیز شامل ۶ خرده آزمون می‌باشد. در این پژوهش، از مقیاس N برای اندازه‌گیری هیجانهای منفی که شامل اضطراب، افسردگی، خشم و خصومت استفاده خواهد شد. مک کری و کوستا پایایی پرسشنامه را از طریق ضریب آلفا برای مقیاس های اصلی از ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده اند. همچنین، حق شناس در پژوهشی در زمینه‌های هیجانی این پرسشنامه در ایران ضریب آلفا ۰/۸۳ همبستگی آزمون مجدد ۰/۶۴ را گزارش کرده است. اعتبار این پرسشنامه نیز از طریق ضریب همبستگی بین گزارش های شخصی افراد (فرم S) و ارزیابی مشاهده گر (فرم R) برای مقیاس های اصلی از ۰/۴۵ تا ۰/۶۴ گزارش شده است (حق شناس، ۱۳۸۸)

جدول ۱. پایایی پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش فوق

متغیر	ذهن آگاهی	خودکارآمدی	هیجانات منفی (نشو)
ضریب پایایی	۰/۹۱	۰/۸۹	۰/۸۶

یافته های پژوهش

- بین ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد. نتایج رگرسیون در جدول ۲ حاکی از آن است که متغیرهای پیش بین ذهن آگاهی، هیجانات منفی روی هم رفته ۰/۸۸ درصد تغییرات خودکار آمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل تغییرات برای بررسی معنی‌داری بودن مدل پیش‌بینی کننده‌ی نمره کل خودکار آمدی تحصیلی نشان می‌دهد که ضرایب متغیرهای پیش بین معنی است ($F(19/768) P=0/001$). جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی
۷۸۲۳۴/۴۵۳	۱	۳۷/۵۶۴	۱۹/۷۶۶	۰/۰۰۰
۷۶۳۴/۶۵۴	۱۹۵	۶/۶۵۷		
۸۵۸۶۹/۱۰۷	۱۹۷			

^۱ -Costa & McCrea

		خطای برآورد	مجذور R اصلاح شده	مجذور R	R
		۱/۱۹۳	۰/۴۵۳	۰/۸۷۳	۰/۸۸

اطلاعات به دست آمده در مورد رابطه ذهن آگاهی، هیجانات منفی بر خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان در جدول ۲ آمده است، نشان می‌دهد که متغیرهای پیش بین به صورت جداگانه ذهن آگاهی $P=0/000$ و هیجانات منفی $P=0/000$ قدرت پیش بینی معنی داری خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان را دارا هستند. از بین متغیرهای مذکور قدرت پیش بینی ذهن آگاهی با (ضریب استاندارد ۰/۴۳) بیشتر از هیجانات منفی است. جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون ذهن آگاهی، هیجانات منفی بر خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب مربوط به ذهن آگاهی، هیجانات منفی بر خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد نشده		مدل	
		Beta	خطای B		
۰/۰۰۰	۱۰/۴۵۲		۰/۱۴۸	۲/۳۴۲	عدد ثابت
۰/۰۰۰	۳/۲۳۸	۰/۴۳۷	۰/۰۱۱	۰/۰۲۳	ذهن آگاهی
۰/۰۰۰	۲/۴۳۵	۰/۲۷۲	۰/۰۱۳	۰/۰۳۹	هیجانات منفی

۲- بین ذهن آگاهی و خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد. چنان که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مقدار ضریب همبستگی ۰/۴۶ و سطح معنی داری برابر ۰/۰۱ می‌باشد. پس فرض صفر رد می‌شود؛ بنابراین، می‌توان گفت بین دو متغیر مذکور رابطه وجود دارد.

جدول ۴. نتایج ضریب همبستگی پیرسون

تعداد	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	متغیرها
۱۹۷	۰/۰۱	۰/۴۶	ذهن آگاهی و خودکار آمدی

۳- بین هیجانات منفی و خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر رابطه وجود دارد. چنان که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۴- و سطح معنی داری برابر ۰/۰۱ می‌باشد. پس فرض صفر رد می‌شود؛ بنابراین، می‌توان گفت بین دو متغیر مذکور رابطه منفی وجود دارد.

جدول ۴. نتایج ضریب همبستگی پیرسون

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی داری	تعداد
ذهن آگاهی و خودکار آمدی	-۰/۳۴	۰/۰۰۴	۱۹۷

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان از لحاظ آماری معنادار است؛ بنابراین می‌توان اظهار داشت که ذهن آگاهی، هیجانات منفی با خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان پیش‌بینی می‌کنند. این نتایج با یافته‌های تحقیقات اکبری بورنگ (۱۳۹۲)، حکمتی نژاد (۱۳۹۱)، دادستان (۱۳۹۴)، حافظی، افتخار و شجاعی (۱۳۹۲) هماهنگ و همسو است. آنها در بررسی‌های خود به این نتیجه دست یافته‌اند از متغیرهای تاثیر گذار بر خودکارآمدی ذهن آگاهی، هیجانات منفی می‌باشد. لانگ و کلانسی (۲۰۱۲)، گویتز، لوزیسکا و شوارتز (۲۰۱۲)، موریس^۱ (۲۰۱۵)، جوینر^۲ و همکاران (۲۰۱۳)، آیزمن و رید^۳ (۲۰۱۲) و مولتون، براون و لنت (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که خودکارآمدی بر ذهن آگاهی تأثیرگذار است، هماهنگی دارد. دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالایی هستند، بیشتر می‌کوشند و بیشتر موفق می‌شوند. نسبت به دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی آنها پایین است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و در تکالیف چالش‌انگیز مانند تلاش برای متقاعد کردن دیگران بهتر عمل می‌کنند براساس نتایج جدول، ضریب همبستگی پیرسون، به میزان ۶۶ درصد، استخراج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۹۵ کمتر از ۰/۰۵ صدم است رابطه معنی داری بین ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی، به اثبات رسید؛ بنابراین می‌توان گفت که ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، تاثیر دارد. این نتایج با یافته‌های چینگ و چوان^۴ (۲۰۱۲)، زانگ^۵ (۲۰۱۲)، نیو و لیو^۶ (۲۰۱۳) هماهنگی دارد آنها در بررسی‌های خود به این نتیجه دست یافته‌اند که بین ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. همچنین با نتایج پژوهش کرامتی، هادی (۱۳۸۸)، نریمانی، کریم زاده و نیک‌چهره (۱۳۹۳) همسوست. نتایج تحقیق آنها حاکی از آن است که بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی همبستگی وجود دارد. همچنین براساس نتایج، ضریب همبستگی پیرسون، به میزان -۰/۳۴ درصد، استخراج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۹۵ کمتر از ۰/۰۵ صدم است رابطه معنی داری بین هیجانات منفی با خودکارآمدی تحصیلی، به اثبات رسید؛ بنابراین می‌توان گفت که هیجانات منفی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، تاثیر منفی

¹ - Morise

² - Joiner

³ - Eserman & reed

⁴ - Ching & Chan

⁵ - Zhang

⁶ - New & Liu

دارد. این نتایج با یافته‌های تحقیق نیاکروبی (۱۳۹۲)، نجفی و فولادچنگ، (۱۳۸۶)، قمی (۱۳۹۴)، کریمی (۱۳۸۹)، اکبری بورنگ (۱۳۹۲)، لانگ و کلانسی^۱ (۲۰۱۲)، کامایا^۲ (۲۰۰۰)، باتاستینی^۳ (۲۰۱۲)، کافین (۲۰۱۱) و هندرسون و همکاران^۴ (۲۰۱۲) هماهنگی دارد. یافته‌ها به دست آمده به این صورت بود که بین هیجانات منفی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. به طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هیجانات منفی تأثیرات منفی روی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان دارد. براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود اجرای این تحقیق با دامنه سنی گسترده‌تر به منظور مطالعه تأثیر متغیرهای دیگر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام گیرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد این پژوهش بر روی جامعه بزرگ‌تری نیز این تحقیق صورت پذیرد تا یافته‌های آن با نتایج این پژوهش مقایسه و زمینه مناسبی برای تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر فراهم گردد. از محدودیت‌های مرتبط با اجرای پژوهش میتوان به عدم امکان کنترل تأثیر برخی از متغیرهای مداخله‌گر مانند ویژگی‌های شخصیتی آزمودنیها اشاره کرد.

منابع

- اکبری بورنگ، محمدرضا (۱۳۹۲) بررسی رابطه بین هوش هیجانی با اضطراب و خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی دانشگاه اراک پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد.
- پروین، ل، ای (۱۳۹۳). روانشناسی شخصیت، ترجمه پروین کدیور و محمد جعفرجوادی، تهران: رشد.
- حافظی، فریبا؛ افتخار، زهرا و شجاعی، رضا (۱۳۹۲). رابطه هوش هیجانی و استرس با خودکارآمدی در کارکنان شرکت پالایش گاز بید بلند، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۶ (۱۹)
- حق شناس، حسن (۱۳۸۸). هنجاریابی شخصیتی نئو، فرم تجدید نظر شده. فصلنامه اندیشه رفتار، سال چهارم، شماره ۴
- حکمتی نژاد، اقبال (۱۳۹۱). بررسی تعامل جنسیت با خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- دادستان، پریخ (۱۳۹۴). تنیدگی یا استرس به عنوان بیماری جدید تمدن، تهران: انتشارات رشد
- سیدآبادی، فهیمه (۱۳۸۴). تاثیر اشتغال زنان بر خودکارآمدی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روا نشناسی پرورشی (روا نشناسی یادگیری و آموزش) چاپ پنجم، تهران: انتشارات آگاه.

1- Lang & Clance

2 - Kamy

3 - Battistini

4 - Handerson

- قمی، مهین (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش‌های چندگانه گاردنر با اضطراب و خودکارآمدی در میان دانشجویان دانشکده ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی پایان نامه ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- کاویانی، حسین؛ حاتمی، نادر (۱۳۹۲). اثر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت زندگی افراد افسرده، تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۰.
- کریمی، علی آباد (۱۳۹۰) بررسی ذهن آگاهی بیماران مبتلا، به اختلال دوقطبی، تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۲.
- کرامتی، هادی (۱۳۸۸). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش نسبت به درس ریاضی با پیشرفت آن‌ها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کریم زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دخترسال دوم دبیرستان شهرتهران. مطالعات زنان، ۴(۲).
- کریمی، محمد (۱۳۸۹). بررسی رابطه ابعاد شخصیتی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره بیست و دوم شماره ۳۴ اسفند.
- لواسانی، مسعود (۱۳۹۲). بررسی روابط متغیرهای فردی با میزان اضطراب رایانه، در دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران، پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشکده، ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- محمدی، احمد (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی (متکی به زمینه و مستقل از زمینه) با مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان پایه ی اول متوسطه ی ناحیه ی ۱ شهر اراک. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- نجفی، محمود؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد. دوره جدید، شماره ۲۲، اردیبهشت ۸۶.
- نریمانی، محمد (۱۳۹۳). اثر بخشی روش‌های آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر عاطفه و خلق جانبازان شیمیایی، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، سال ۱۵، شماره ۲، خرداد و تیر.
- نیاکروی، علی (۱۳۹۲). بررسی رابطه خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش‌آموزان سوم مقطع متوسطه شهر بابل، پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- نیک طلب، راضیه (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی بین سبک‌های شناختی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دبیرستان‌های شهر سبزوار، پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

- Bandura, A. (1997). Social cognitive theory; an agnatic perspective. Annual Review of Psychology.
- Brown, KW., Ryan, RM. (2011). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. J Pers Soc Psychol
- Carney, R. M, Rich, M, Freeland, k. e, Sinai, j, Teveld, A, Simeone, C. and Clark, k, (2012). Depression predicts Cardiac events in patient with coronary artery disease, Psychosomatic Medicine.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (2011). Mindfulness: method and process. Clinical Psychology: Science and Practice
- Kabat-Zinn J, Massion AO, Kristeller J, Peterson LG, Fletcher KE, Pbert L, et al. (2011). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. Am J Psychiatry.
- Kabat-Zinn, J. (2010). Full Catastrophe Living: Using The Wisdom of Your Body and Mind To Face Stress, Pain, and Illness. New York: Delta Trade Paperback.
- Kozak, A. (2013). Mindfulness in the Management of Chronic Pain: Conceptual and Clinical Considerations. Techniques in Regional Anesthesia and Pain Management
- Locke, E.A. (2013). Negative Self- efficacy and goal revisited. Journal of Applied psychology.
- McCrae, R. R, and Costa, P. T. Jr, 1989. Rotation to maximize the construct validity of factor in the NEO Personality Inventory, Multivariate Behavioral
- Muris, p (2 015).relationship between self efficacy and symptoms of anxiety disorder and depression in a norm adolescent sample.
- Ostafin, BD., Chawla N., Bowen S., Dillworth, TM. (2012). Witkiewitz K, Marlatt GA. Intensive Mindfulness Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. Cognitive and Behavioral Practice.
- Pajares, F.(2012). Gender and perceived Self ° efficacy in self ° regulated learning. Theory in to practice, spring.
- Rice, K.G., & Dellow, J.P. (2012). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. Journal of Counseling and Development.
- Ryan, R. M. (2010). Why We Don t Need Self-Esteem: on Fundamental Need, Contingent Love, and Mindfulness.
- Smith, N, Lesperance, F and Talajic, M. (2011). Negative emotions and coronary heart disease: getting to the heart of the matter.
- Spiro, A, Todao, J, Shen, B.J, Noaura, R. (2011). Effect of negative emotion onFrequency of Coronary heart disease, American Journal Cordial.

- Segal, Z. V. Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse. New York: Guilford Press.



Prediction of Academic Self-Efficacy of the Secondary School Students in The City of Meshgin Based on the Mindfulness and Negative Emotions Score

Hamdollah Behrad, Aida Abdollahzadeh Jeddi

Abstract

The purpose of this study was to predict the students' academic self-efficacy in the secondary school of Mashghin city based on the score of mindfulness and negative emotions. This study is a descriptive-correlational research. The statistical population consisted of all secondary school students in Meshgin city in 2016 (N = 8160) among whom 131 males and 65 females were selected by multi-stage cluster sampling method. The Morgan formula was used to determine the sample size. To collect data, standard questionnaires of Brown's Mindfulness Questionnaire, General Sherer Self-efficacy Scale and Negative Thoughts (NEO) were used. The data were analyzed using Multivariate Regression and Correlation Coefficient Test. The results showed that mindfulness and negative emotions can significantly predict the student's academic self-efficacy. There is a meaningful relationship between the mindfulness of knowledge and the academic self-efficacy of students. Negative emotions have a significant negative correlation with the academic self-efficacy of students. By increasing the negative emotions, the academic self-efficacy of students is reduced.

Keyword: Self-efficacy, Mindfulness, Negative Emotions, Students

