فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۲۲، شماره ۲۶، پاییز ۱۴۰۳

آزمون مدل علّی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

مونا سرخوش[1*]، علی امیری چلمه سرا[2]، فاطمه جوادزاده[3]، محمدجواد حاجی ابوالقاسمی دولابی[4]

چکیده:
تحقیق حاضر باهدف آزمون مدل علّی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. این مطالعه ازنظر روش‌شناسی توصیفی همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش تمام دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از بین آن‌ها تعداد ۳۳۰ نفر به‌صورت در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات نیز پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)؛ ذهن آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) بود. برای توصیف یافته‌ها از میانگین و انحراف استاندارد و برای استنباط اطلاعات نیز از آزمون‌های هم‌بستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که این مدل پژوهشی از برازش مطلوبی برخوردار بوده و ذهن آگاهی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیمی را نیز بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دارد. از این نتایج می‌توان برای طراحی مداخلاتی باهدف بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانش آموزان استفاده نمود.

کلمات کلیدی: سرزندگی تحصیلی، ذهن آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان

[1] کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه فردوسی (نویسنده مسئول) Monasarkhosh1371@gmail.com
[2] کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد لاهیجان Fateme.javadzade1377728@gmail.come
[3] کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد لاهیجان Fateme.javadzade1377728@gmail.come
[4] دانشجوی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد الکترونیک mohammadjavadghasemi77@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

مقدمه

دانش آموزان سنگ بنا و بنیان اصلی نظام آموزشی کشورها هستند و رشد و توسعه آن‌ها نه‌تنها برای ارتقاء شخصی، بلکه برای پیشرفت و شکوفایی کلی جامعه نیز ضروری است (قدرتی و همکاران، ۱۴۰۳). زندگی تحصیلی دانش‌آموزان شامل تجربیات و به‌تبع آن چالش‌های مختلفی است که انطباق با آن‌ها نیازمند ظرفیت‌های مختلفی است؛ یکی از مهم‌ترین این ظرفیت‌ها مفهوم سرزندگی تحصیلی[۱] است که مبتنی بر اصول روان‌شناسی مثبت می‌باشد (قاسمی جو و حقیقت، ۱۴۰۲). روانشناسی مثبت نگر[۲] شاخه نسبتاً جدیدی از روانشناسی است که در سال‌های اخیر موردتوجه قرارگرفته است. این رویکرد بر روی مطالعه احساسات[۳]، صفات و رفتارهای مثبت[۴] باهدف ارتقای رفاه و افزایش پتانسیل انسانی تمرکز دارد (کار[۵] و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از مفاهیم کلیدی در روانشناسی مثبت‌گرا، سرزندگی تحصیلی است که توسط مارتین و مارش[۶] (۲۰۰۹) به‌عنوان ساختاری تأثیرگذار و مهم در حوزه آموزش مطرح‌شده است؛ مطابق با تعریف ارائه‌شده سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای رویارویی موفقیت‌آمیز با چالش‌ها و موانع تحصیلی مانند تکالیف دشوار، امتحانات پرمخاطره و رقابت با هم-سالان و همچنین ظرفیت تداوم تلاش پس از شکست‌ها و حفظ نگرش و انگیزه مثبت[۷] نسبت به فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. به‌عبارت‌دیگر، سرزندگی تحصیلی چیزی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به‌طور مثبت و مؤثر به موانع تحصیلی پاسخ داده و به نتایج تحصیلی بهتری دست یابند (مارتین و مارش، ۲۰۲۰).

وجود سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، انتظار موفقیت در آینده و افزایش باور نسبت به خویشتن را فراهم آورده و نیز منجر به افزایش تلاش و انگیزه فرد برای مقابله با چالش‌های زندگی می‌شود؛ وضعیتی که احتمال موفقیت در آینده را افزایش می-دهد (سهرابی و اسد زاده، ۱۴۰۳). بنابراین افرادی که از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند، انرژی و انگیزه‌ی بیشتری برای تلاش کردن داشته و از منابع محیطی و حمایتی خود بیشتر و بهتر استفاده می‌کنند؛ مسئله‌ای که موجب افزایش تاب-آوری و مقاومت آن‌ها در برابر موانع مختلف تحصیلی می‌شود همان‌طور که سرزندگی تحصیلی را نیز انعکاس تاب‌آوری تحصیلی در حوزه روان‌شناسی مثبت معرفی نموده‌اند (توراتو[۸] و همکاران، ۲۰۲۱).

در جامعه امروزی که دانش آموزان در مسیر تحصیلی خود با چالش‌ها و موانع متعددی روبرو هستند، مفهوم سرزندگی تحصیلی و عوامل مرتبط با آن بیش از هر زمان دیگری مطرح است. در مورد عوامل مرتبط و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی پژوهشگران به عوامل متنوع فردی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی اشاره نموده‌اند، که دراین‌بین ویژگی‌های فردی همچون ذهن آگاهی[۹] (ملائی و همکاران، ۱۳۹۹؛ پهلوانی و جوکار، ۱۴۰۲؛ میرالس آرمنتروس[۱۰] و همکاران، ۲۰۲۱) و خودکارآمدی تحصیلی[۱۱] (یکانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ رضایی اشیانی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سهرابی و اسد زاده، ۱۴۰۳) از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند.

مفهوم توجه آگاهانه که اغلب به‌عنوان ذهن آگاهی از آن یاد می‌شود، ریشه در اعمال معنوی و آموزه‌های شرق آسیا، به‌ویژه در سنت بودایی دارد (شکوهی و همکاران، ۱۴۰۰). این شکل از مراقبه بر توجه و آگاهی به لحظه حال یا به عبارت بهتر بر «بودن در اینجا و اکنون» تأکید دارد (داوسن[۱۲] و همکاران، ۲۰۲۰). ازنظر بائر[۱۳] (۲۰۰۳) شامل حفظ توجه و آگاهی بی‌طرفانه و بدون قضاوت از لحظه فعلی در زمان حال است. این توانمندی فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور کامل با وضعیت فعلی و اتفاقات مختلف

---

[1] academic vitality
[2] positive psychology
[3] feelings
[4] positive traits and behaviors
[5] Carr
[6] Martin & Marsh
[7] positive attitude and motivation
[8] Torrato
[9] mindfulness
[10] Miralles-Armenteros
[11] academic self-efficacy
[12] Dawson
[13] Baer

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

آن روبه‌رو شده و تحت تأثیر سوگیری‌ها، پیش‌فرض‌ها یا تنش‌های محیطی قرار نگیرد. با پرورش ذهن آگاهی، افراد می‌توانند از سوگیری‌های شناختی[1] و باورها و افکار ناکارآمد[2] آگاه شوند؛ اطلاعات مختلف را بدون قضاوت، تفسیر و ارزیابی کنند و به‌جای واکنش غریزی و ناخودآگاه، به رویدادها با تفکر و دقت بیشتری پاسخ دهند مسئله‌ای که توانایی آن‌ها را برای در نظر گرفتن طیف وسیع‌تری از احتمالات و انتخاب آگاهانه بر اساس گزینه‌های موجود، افزایش می‌دهد (کاظمی و آهی، ۱۴۰۱).

افزایش خودآگاهی و کاهش واکنش‌پذیری به محرک‌های بیرونی می‌تواند به بهبود تصمیم‌گیری، افزایش تنظیم هیجانی[3] و بهزیستی[4] کلی فرد کمک کند (لامار و مارکوت[5]، ۲۰۲۱؛ ارسلان و آسیچی[6]، ۲۰۲۲؛ رحمان[7] و همکاران، ۲۰۲۳). این توانمندی به شکل ویژه‌ای برای عبور از موانع و مشکلات زندگی و بررسی عمیق‌تر تنش‌ها و آشفتگی‌های مختلف مخصوصاً در زندگی تحصیلی مفید است زیرا این توانایی به افراد این امکان را می‌دهد تا فراز و نشیب‌های اجتناب‌ناپذیر زندگی را بدون مقاومت پذیرفته و به‌جای آن اجتناب از آن، سازگاری[8] و یافتن بهترین راه‌حل را انتخاب کنند (لی[9] و همکاران، ۲۰۱۸). این توانمندی به‌صورت ویژه‌ای برای دانش‌آموزان سودمند است زیرا از آن برای بررسی عمیق‌تر و عبور موفقیت‌آمیز از چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی خود استفاده می‌کنند (پهلوانی و جوکار، ۱۴۰۲).

در کنار ذهن آگاهی عامل دیگری که در ارتباط با سرزندگی تحصیلی موردتوجه پژوهشگران بوده است، توانایی خودکارآمدی تحصیلی است که با توجه به اثرپذیری آن از ذهن آگاهی (قنبری طلب و همکاران، ۱۳۹۸؛ اژدری و یوسفی، ۱۴۰۱) و نیز اثرگذاری آن بر سرزندگی تحصیلی (رضایی اشیانی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سهرابی و اسد زاده، ۱۴۰۳)، در این پژوهش نقش واسطه‌ای آن مدنظر بوده است. خودکارآمدی یکی از ابعاد مهم نظریه اجتماعی- شناختی محسوب می‌شود که اولین بار توسط بندورا[10] (۱۹۹۳) مطرح شد. بنابه تعریف ارائه‌شده خودکارآمدی، قضاوت شخصی یا میزان اعتماد و باور فرد درباره‌ی توانایی-های خویش در رسیدن به اهداف است. افراد خودکارآمد، معمولاً به دلیل این‌که نسبت به توانایی‌های خویش باور دارند، اهدافی را انتخاب می‌کنند که برایشان چالش‌برانگیزتر و جذاب‌تر باشد و همین امر نیز باعث شده که برای کسب موفقیت، تلاش بیشتری را از خود نشان می‌دهند (سوپرویا[11] و همکاران، ۲۰۲۲).

خودکارآمدی از نخستین سال‌های کودکی در وجود فرد شکل‌گرفته و در طول عمر نیز به اشکال مختلفی دچار تغییر و تحول می‌شود. خودکارآمدی جنبه‌های مختلفی دارد که یکی از مهم‌ترین این جنبه‌ها، بعد تحصیلی آن است (خان[12]، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تحصیلی نشانگر باور و ادراک فرد از توانمندی‌های خویش برای انجام فعالیت‌ها و وظایف تحصیلی به‌منظور دستیابی به اهداف تحصیلی و آموزشی، است. این ادارک موجب انتخاب سبک‌های یادگیری[13] مناسب و کارآمد، هماهنگی و همکاری با معلمین و والدین، حفظ انگیزه و پشتکار و مواردی ازاین‌دست در فراگیران می‌شود (وزیری مهر و سلیمی، ۱۴۰۰).

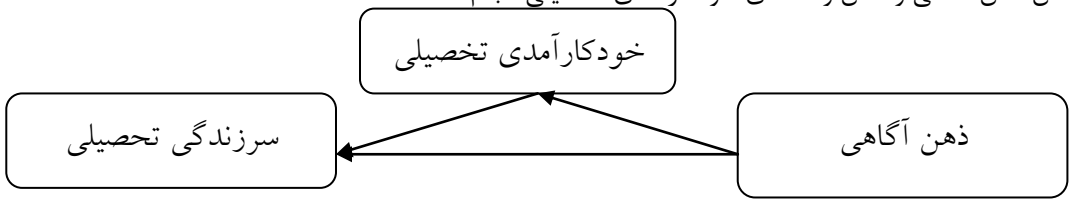
فراگیرانی که از سطح خودکارآمدی تحصیلی پایینی برخوردارند، با توجه به دیدگاه منفی که نسبت به خویش، باتجربه اولین چالش و اولین شکست، ناامید شده و از ادامه مسیر منصرف می‌شوند (حیدری و همکاران، ۱۴۰۲) اما دانش‌آموزان خودکارآمد، از سطح توانایی یادگیری و یادسپاری بالایی برخوردارند و در برابر چالش‌ها و موانع تحصیلی مقاومت بیشتری را از خود نشان می‌دهند؛ که این امر باعث افزایش سطح یادگیری و درنهایت موفقیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بیشتر در آن‌ها می‌گردد (سهرابی و اسد زاده، ۱۴۰۳).

---

[1] cognitive biases
[2] dysfunctional beliefs and thoughts
[3] emotion Regulation
[4] well-being
[5] Lamarre & Marcotte
[6] Arslan & Asıcı
[7] Rehman
[8] compatibility
[9] Li
[10] Bandura
[11] Supervía
[12] Khan
[13] learning styles

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

به‌طورکلی دوران تحصیل یکی از پرچالش‌ترین مقاطع زندگی هر فردی است و این چالش‌ها و موانع مخصوصاً برای دانش-آموزان بیشتر از سایر گروه‌ها مطرح است زیرا آن‌ها علاوه بر دشواری‌های تحصیلی، با چالش‌های مخصوص دوره نوجوانی نیز مواجه هستند. بنابراین وجود توانایی انطباق یافتن و سرزندگی تحصیلی به جهت کاهش فشارهای وارده بر دانش‌آموزان ضرورتی دوچندان دارد، به همین سبب انجام پژوهش در مورد سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باهدف شناسایی عوامل مرتبط با آن باهدف ارتقای موفقیت و عملکرد دانش‌آموزان ضروری است. از طرفی دیگر با توجه به فقدان مطالعاتی در بررسی متغیرهای این تحقیق در قالب یک مدل منسجم، پژوهش حاضر باهدف آزمون مدل علّی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

پژوهش حاضر ازنظر هدف‌شناسی کاربردی و ازنظر روش‌شناسی نیز توصیفی از نوع هم‌بستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمام دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند. حجم نمونه مناسب در تحقیقات معادلات ساختاری حداقل ۵ و در حالت مطلوب ۲۰ نفر به ازای هر پارامتر در نظر گرفته‌شده است (لوین[1]، ۲۰۱۱). به همین سبب حجم نمونه مناسب در این تحقیق ۱۸۰ نفر می‌باشد اما به دلیل تلاش برای یافتن نتایجی معتبر تعداد حجم نمونه ۳۴۵ نفر در نظر گرفته شد که پس از حذف ۱۵ پرسشنامه نامعتبر، تعداد نهایی به ۳۳۰ نفر کاهش پیدا کرد.

فرآیند گردآوری داده‌ها به این صورت بود که ابتدا پرسشنامه‌های مربوطه در گوگل فرم تدوین شد، سپس از طریق فضای مجازی در گروه‌های دانش‌آموزی شهرستان رشت اقدام به توزیع پرسشنامه شد و پس از ارائه توضیحات مربوط به اهداف پژوهش، از دانش‌آموزان تقاضا گردید تا نسبت به تکمیل آن اقدام نمایند. ملاک‌های ورود به پژوهش دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهرستان رشت، رضایت آگاهانه برای انجام تحقیق و دسترسی به موبایل و فضای مجازی و ملاک خروج از پژوهش نیز تکمیل ناقص و غیر معتبر پرسشنامه بود. در این مطالعه رعایت اصل رازداری و امانت‌داری و نیز ارائه نتایج به داوطلبان (در صورت تمایل آن‌ها) به‌عنوان اصول اخلاقی پژوهش مدنظر پژوهشگران قرار داشت. درنهایت و پس از دست‌یابی به نمونه موردنیاز، اطلاعات جمع‌آوری‌شده، در دو سطح توصیفی: میانگین، انحراف استاندارد و استنباطی: آزمون همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند.

ابزار

۱. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط دهقانی زاده و حسین‌چاری در سال ۱۳۹۱ طراحی گردید. این مقیاس دارای ۹ سؤال بوده و هدف آن سنجش نشاط تحصیلی در فراگیرندگان می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت پیوستار لیکرتی ۵ نقطه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) انجام می‌شود. کسب امتیاز بیشتر بیانگر سطح سرزندگی تحصیلی بالاتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۲) در مطالعه خویش برای به دست آوردن روایی این مقیاس، همبستگی هر گویه را با نمره کل محاسبه نموده که بین آن‌ها ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ همبستگی مشاهده شد. برای محاسبه‌ی پایایی نیز از ضریب همسانی درونی یا آلفای کرون باخ استفاده گردید، که ضریب پایایی این پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

1. Levin

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

۰/۷۷ محاسبه شد. در این مطالعه نیز پایایی این پرسشنامه به‌روش آلفای کرون باخ بررسی و در سطح ۰/۸۶ مطلوب گزارش شد.

۲. پرسشنامه ذهن آگاهی[1] FFMQ

بائر[2] و همکاران در سال ۲۰۰۶ پرسشنامه پنج عاملی ذهن آگاهی را طراحی نمودند. این پرسشنامه در ۳۹ آیتم اصلی و پنج زیر مقیاس مشاهده (۸ آیتم)، توجه (۸ آیتم)، عدم قضاوت و ارزیابی تجارب درونی (۸ آیتم)، توصیف (۸ آیتم) و عدم واکنش به تجارب درونی (۷ آیتم) طراحی‌شده است. این پرسشنامه بر اساس پیوستار ۵ درجه‌ای خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود که حداقل نمره در این پرسشنامه برابر با ۳۹ و بیشترین آن برابر با ۱۹۵ خواهد بود. البته آیتم-های ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۴، ۳۵، ۳۸ و ۳۹ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می-شوند. در مطالعات بائر و همکاران (۲۰۰۶) روایی این مقیاس تأیید و پایایی آن از طریق همسانی درونی بررسی و بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ گزارش شد. در ایران نیز در جریان مطالعات گل پور چمرکوهی و امینی زرار (۱۳۹۱) ۰/۷۳ محاسبه شد. هم‌چنین در مطالعات امیدیان و همکاران (۱۳۹۸) آلفای کرون باخ برای کل این مقیاس ۰/۷۹ محاسبه شد. در این مطالعه نیز پایایی این پرسشنامه به‌روش آلفای کرون باخ بررسی و در سطح ۰/۸۹ مطلوب گزارش شد.

۳. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASS[3])

این مقیاس در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان تهیه و تدوین گشت. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال بوده و سه مؤلفه: کوشش (گویه‌های ۱، ۵، ۹ و ۲۲)، استعداد (۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰) و بافت (۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹) را می‌سنجد. نمره‌گذاری در این ابزار از طریق یک طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای انجام می‌شود، بدین‌صورت که به کاملاً موافقم نمره ۵ و به کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. بنابراین کمترین نمره در این ابزار ۳۰ و بیشترین نمره برابر ۱۵۰ خواهد بود. مورگان و همکاران (۱۹۹۹) در طی پژوهشی روایی سازه این ابزار را از طریق تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی بررسی و مورد تأیید قراردادند، هم‌چنین پایایی آن را نیز از طریق ضریب آلفای کرون باخ ۰/۸۲ اعلام کردند. در ایران نیز جمالی و همکاران (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه را برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۶ و برای مؤلفه‌های استعداد: ۰/۷۹، کوشش: ۰/۶۲ و بافت: ۰/۵۹ گزارش نمودند. در این مطالعه نیز برای بررسی پایایی این ابزار از آلفای کرون باخ استفاده شد و برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته‌ها

در این مطالعه تعداد ۳۳۰ نفر از دانش‌آموزان شرکت داشتند که از بین آن‌ها تعداد ۱۴۹ نفر (۴۴ درصد) را دانش‌آموزان دختر و ۱۸۱ نفر (معادل ۵۵ درصد) از آن‌ها را دانش‌آموزان پسر تشکیل می‌دادند. علاوه بر آن از میان نمونه شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۱۵۸ نفر (۴۸ درصد) دانش‌آموزان پایه دهم تحصیلی؛ تعداد ۹۹ نفر (۳۰ درصد) دانش‌آموزان پایه یازدهم تحصیلی و تعداد ۷۳ نفر (۲۲ درصد) دانش‌آموزان پایه دوازدهم تحصیلی بودند. در ادامه و در جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای مطالعه ازجمله میانگین، انحراف معیار، ضرایب کجی و کشیدگی و علاوه بر آن ضرایب هم‌بستگی گزارش‌شده است.

جدول ۱. جدول توصیفی و ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
۱. سرزندگی تحصیلی	۹	۴۵	۲۹/۶	۵/۲	۰/۴۵	۱/۲	۱			
۲. ذهن	۴۵	۱۷۰	۸۷/۳	۱۰/۶	۰/۵۲	۰/۹	۰/۵۷**	۱		

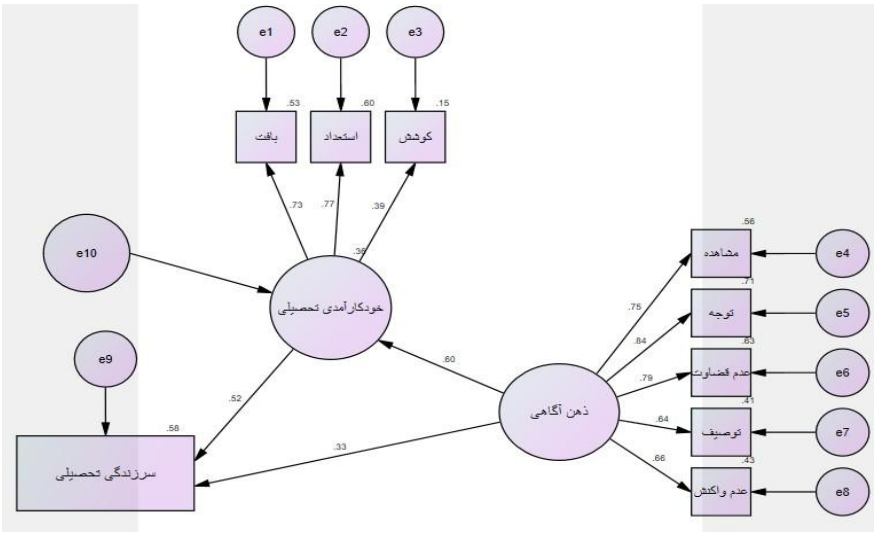
[1] Five Fact Mindfulness Questionnaire
[2] Bauer
[3] Academic self-efficacy scale

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

۳. آگاهی	۵۴	۱۱۶	۷۹/۸	۶/۸	۰/۳۵	۱/۱	۰/۵۹**	۰/۴۶**	۱
خودکارآمدی تحصیلی									

** p ≤0/01

بر اساس یافته‌های گزارش‌شده در جدول شماره ضرایب کجی و کشیدگی در محدوده بین ۲- الی ۲+ می‌باشد که نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است (لوین[1]، ۲۰۱۱). علاوه بر آن بین ذهن آگاهی (P < ۰/۰۱، r =۰/۵۷) و خودکارآمدی تحصیلی (P < ۰/۰۱، r = ۰/۵۹) با سرزندگی تحصیلی ارتباط معنی‌داری مشاهده می‌شود که مطابق با این نتایج ادامه مسیر و انجام معادلات ساختاری بلامانع است بنابراین مدل مفهومی پژوهش به شرح زیر ترسیم شد:



نمودار ۲. مدل مفهومی پژوهش

با توجه به اطلاعات مندرج در نمودار شماره ۲، در مدل پژوهش فرض بر این بود که خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین ذهن آگاهی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند. با توجه به این فرض و برای بررسی برازش مدل مفهومی در جدول شماره ۲ به شاخص‌های برازش مدل اشاره‌شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازش	χ2/df	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	TLI	NFI
مقدار قابل‌قبول	< ۵	< ۰/۱	< ۰/۱	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰
مقدار به‌دست‌آمده	۳/۱	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۰
نتیجه	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

نتایج موجود در جدول شماره ۲ و مطلوب بودن شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل مفهومی پژوهش از برازندگی مناسبی برخوردار است. پس از تأیید برازش مدل پژوهش در ادامه و در جدول شماره ۳ ضرایب مسیرهای مدل پژوهش و معنی‌دار بودن آن‌ها ذکرشده است.

1. Levin

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

جدول ۳. ضرایب مسیرهای مدل

مسیر	ضریب استاندارد	S.E	C.R	P
ذهن آگاهی> سرزندگی تحصیلی	۰/۳۳	۰/۳۵	۴/۱	P<۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی> سرزندگی تحصیلی	۰/۵۲	۰/۴۳	۵/۴	P<۰/۰۱
ذهن آگاهی> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۱	۰/۱۱	۷/۳	P<۰/۰۱

مطابق با نتایج درج‌شده در جدول شماره ۳ مسیرهای ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به سرزندگی تحصیلی و مسیر ذهن آگاهی به خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. در ادامه و برای بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین ذهن آگاهی و سرزندگی تحصیلی از آزمون بوت استرپ با ۲۰۰۰ نمونه استفاده و نتایج آن در جدول شماره ۴ خلاصه‌شده است.

جدول ۴. اثرهای کل، مستقیم و غیرمستقیم مدل

مسیر	اثر	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
اثر کل ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۶۳	۰/۵۴	۰/۷۱	P<۰/۰۱
اثر مستقیم ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۳۳	۰/۱۹	۰/۴۴	P<۰/۰۱
اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۳۱	۰/۲۲	۰/۴۱	P<۰/۰۱
اثر خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۵۲	۰/۳۹	۰/۶۵	P<۰/۰۱
اثر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۱	۰/۴۷	۰/۶۹	P<۰/۰۱

طبق یافته‌های جدول ۴ مسیر غیرمستقیم مدل تأیید می‌شود درنتیجه خودکارآمدی تحصیلی قادر به میانجی‌گری در رابطه بین ذهن آگاهی و سرزندگی تحصیلی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر آزمون مدل علّی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج این تحقیق نشان داد که مدل مفهومی پژوهش از برازندگی مناسبی برخوردار بوده و ذهن آگاهی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیمی را نیز بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دارد. نتایجی که با یافته‌های حاصل از تحقیقات ملائی و همکاران (۱۳۹۹)؛ پهلوانی و جوکار (۱۴۰۲)؛ یکانی و همکاران (۱۴۰۱)؛ رضایی اشیانی و همکاران (۱۴۰۳)؛ سهرابی و اسد زاده (۱۴۰۳) هم‌سو بود.

در تبیین یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان اشاره نمود که ذهن آگاهی شامل حفظ توجه و آگاهی بی‌طرفانه و بدون قضاوت از لحظه فعلی در زمان حال است. توانمندی که فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور کامل با شرایط فعلی و اتفاقات مختلف آن روبه‌رو شده و تحت تأثیر سوگیری‌ها، پیش‌فرض‌ها یا تنش‌های محیطی قرار نگیرد. این فرآیند دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا بر افکار و احساسات خود تمرکز کرده و در مواجه با تنش‌های مختلف بدون آشفته شدن، متمرکز بمانند (پهلوانی و جوکار، ۱۴۰۲). این شرایط می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا با کاهش حواس‌پرتی، وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی خود را به‌دقت انجام دهند؛ وضعیتی که می‌تواند در درازمدت بر کیفیت عملکرد و رضایت و سرزندگی تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد.

تأثیر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی را می‌توان از طریق مکانیسم‌های شناختی و عاطفی مختلف بررسی نمود. تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهند که تمرین‌های ذهن آگاهی و تمرکز حواس می‌تواند منجر به بهبود توجه، تمرکز و تنظیم هیجانی شود که در ارتقای عملکرد و کیفیت زندگی تحصیلی اثرگذار هستند زیرا به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند اطلاعات محیطی را به‌طور مؤثرتری پردازش کرده و در برابر اتفاقات مختلف محیطی متمرکز بمانند (میرالس آرمنتورس و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از مکانیسم‌های اولیه که ذهن آگاهی از طریق آن می‌تواند بر سرزندگی تحصیلی اثرگذار باشد، کاهش سطح استرس و

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

اضطراب فراگیران است. در محیط آکادمیک، دانش آموزان اغلب برای عملکرد خوب با فشار قابل‌توجهی مواجه هستند، وضعیتی که می‌تواند منجر به احساس خستگی و فرسودگی تحصیلی در آن‌ها شود. تحقیقات مختلف صورت گرفته نشان می‌دهد که تمرینات ذهن آگاهی، به‌طور مؤثر علائم فیزیولوژیکی و روانی استرس را کاهش می‌دهند. این تمرین‌ها از طریق کاهش سطح تنش و استرس دانش‌آموزان زمنیه افزایش کیفیت عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی آن‌ها را فراهم می‌سازد (ملائی و همکاران، ۱۳۹۹).

ذهن آگاهی هم‌چنین می‌تواند بر توانایی تنظیم هیجانی دانش آموزان نیز اثرگذار باشد. مهارت نظم‌بخشی هیجانی از طریق تفسیر دقیق و مدیریت پاسخ‌های عاطفی نقش مهمی در نحوه برخورد دانش آموزان با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی دارد. هنگامی‌که فراگیران با مشکلات مختلف روبرو می‌شوند، آن‌هایی که از سطوح بالاتر ذهن آگاهی برخوردارند به‌جای عکس-العمل‌های تکانشی، عمدتاً با تفکر و ریزبینی پاسخ می‌دهند. این تغییر در نگرش و پاسخ می‌تواند از طریق افزایش سطح مقاومت دانش‌آموزان به آن‌ها کمک کند تا انگیزه و پایداری خود را حفظ کرده و از این طریق بر سرزندگی و عملکرد تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد. علاوه بر این، ذهن آگاهی باعث افزایش حس خودآگاهی می‌شود. از طریق تمرین‌های توجه آگاهانه، دانش‌آموزان می‌توانند بینشی در مورد سبک‌های یادگیری، ترجیحات و توانمندی‌های خود کسب کنند. این خودآگاهی به آن‌ها اجازه می‌دهد تا نقاط قوت و ضعف خود را با وضوح بیشتری شناسایی کنند. در این حالت دانش آموزان بهتر می‌توانند عادات و رویکردهای مطالعه خود را درک کرده و از طریق انطباق آن‌ها با الزامات تحصیلی، یادگیری مؤثرتری را موجب شوند.

هم‌چنین ذهن آگاهی مانعی در برابر خود گویی منفی ایجاد می‌کند بدین معنا که بسیاری از دانش‌آموزان صدای درونی انتقادی را تجربه می‌کنند که عمدتاً می‌تواند آن‌ها را به شک در توانایی‌های خود و ترس از شکست سوق می‌دهد. ذهن آگاهی و تمرین‌های متنوع آن به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با این افکار منفی مواجه شده و بدون اثرپذیری، ناکارآمد بودن آن‌ها را تشخیص دهند. با ایجاد خودشناسی و پذیرش بیشتر، دانش‌آموزان تمایل بیشتری به ریسک‌پذیری پیدا می‌کنند که به‌نوبه خود باعث افزایش مشارکت و درگیری، بهبود عملکرد و سرزندگی تحصیلی آن‌ها می‌شود. یکی دیگر از جنبه‌های مهم ذهن آگاهی تقویت حس انگیزه درونی است. دانش‌آموزان برخوردار از سطوح بالاتر ذهن آگاهی اغلب به‌واسطه علایق و تمایلات درونی فعالیت‌ها و وظایف خود را انجام می‌دهند، مسئله‌ای که مشارکت تحصیلی آن‌ها را تا حد زیادی افزایش می‌دهد. وقتی دانش‌آموزان به‌جای فشارهای بیرونی-مانند نمرات یا انتظارات والدین- توسط علایق شخصی هدایت می‌شوند، از یادگیری خود لذت و رضایت بیشتری را تجربه می‌کنند. این انگیزه درونی یک عامل کلیدی در بهبود سرزندگی تحصیلی است، زیرا شور و اشتیاق و پایداری بیشتر را در مواجهه با چالش‌ها و موانع تحصیلی را موجب می‌شود.

از سوی دیگر ذهن آگاهی می‌تواند از طریق عوامل میانجی مختلف نیز بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. یکی از مهم‌ترین این عوامل که نتایج این تحقیق نیز بر نقش آن تأکید داشت، توانمندی خودکارآمدی تحصیلی است. باور فرد به توانمندی خویش در اجرای موفقیت‌آمیز وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی و دست‌یابی به اهداف از پیش تعیین‌شده، تعریف خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (خان، ۲۰۲۳). ذهن آگاهی و تمرین‌های مختلف آن درک مثبت از خود را در دانش‌آموزان تقویت کرده و اعتمادبه‌نفس و انعطاف‌پذیری آن‌ها را در برابر موانع و چالش‌های تحصیلی افزایش می‌دهد. این مسئله نیز به‌نوبه خود می‌تواند از طریق بهبود انگیزه و پشتکار فراگیران زمینه تقویت عملکرد و سرزندگی تحصیلی آن‌ها را فراهم سازد.

یکی از اصلی‌ترین راه‌هایی که ذهن آگاهی می‌تواند از طریق آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد، کمک به آن‌ها در ایجاد حس خودآگاهی و پذیرش خویشتن است. از طریق تمرین‌های تمرکز حواس افراد یاد می‌گیرند که افکار و احساسات خود را بدون درگیر شدن و قضاوت نمودن، صرفاً مشاهده کنند، شرایطی که به آن‌ها این امکان را می‌دهد که نقاط ضعف و نیز توانایی‌های خود را عمیق‌تر بشناسند. این افزایش خودآگاهی می‌تواند منجر به احساس اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی بیشتری شود، زیرا افراد توانایی‌های خود را بهتر درک می‌کنند (اژدری و یوسفی، ۱۴۰۱).

هم‌چنین ذهن آگاهی موجب تقویت عملکرد شناختی دانش آموزان نیز می‌شود. تحقیقات ویتفیلد[1] و همکاران (۲۰۲۲) در این زمینه نشان می‌دهند که تمرینات ذهن آگاهی باعث افزایش توجه، تمرکز و حافظه کاری می‌شود. این بهبود در مهارت‌های

[1] Whitfield

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

شناختی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا اطلاعات مختلف را به‌طور مؤثرتری پردازش کنند، شرایطی که موجب تقویت یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. این موفقیت‌های تحصیلی نیز به‌نوبه خود موجب تقویت خودکارآمدی آن‌ها می‌شود زیرا تجربه مداوم عملکرد مناسب و تشویق از سوی معلمین و والدین موجب شکل‌گیری باور به توانمند بودن خویش می‌شود. این خودکارآمدی تحصیلی شکل‌گرفته نیز یکی از پیش‌بینی کننده‌های اصلی پیشرفت و موفقیت تحصیلی است. افرادی که سطوح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را دارند، اغلب اهداف چالش‌برانگیزی را برای خود تعیین کرده و در مواجهه با موانع و دشواری‌های مسیر استقامت بیشتری را از خود نشان می‌دهند. اما افرادی که از سطوح پایین خودکارآمدی تحصیلی برخوردارند، ممکن است در مواجهه با چالش‌های مختلف به‌سرعت تسلیم شوند، توانایی‌های خود را دست‌کم گرفته و احساس عمیق اضطراب و شک و تردید به خود را تجربه کنند؛ وضعیتی که بر عملکرد و سرزندگی تحصیلی آن‌ها اثرات قابل‌توجهی دارد (یکانی و همکاران، ۱۴۰۱).

مکانیسم مهم دیگری که ذهن آگاهی از طریق آن بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارد، افزایش تمرکز و کنترل توجه است (قنبری طلب و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن آگاهی و جنبه‌های مختلف آن موجب بهبود تمرکز و توجه دانش‌آموزان شده و از این طریق موجب کاهش حواس‌پرتی و تمایلات اهمال‌کاری در آن‌ها می‌شود. هنگامی‌که دانش آموزان تمرکز بهتری داشته باشند، می‌توانند اطلاعات را به‌طور مؤثرتری جذب کرده و در وظایف تحصیلی عملکرد بهتری داشته باشند. این بهبود عملکرد نیز باعث ایجاد حس موفقیت در فراگیران می‌شود و باور آن‌ها را نسبت به توانایی‌هایشان تقویت کرده و درنتیجه خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد. این خودکارآمدی تحصیلی نیز بر نحوه درک دانش‌آموزان از چالش‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند به دلیل برخورداری از ذهنیت رشد، موانع و چالش‌های موجود را قابل‌کنترل می‌دانند. وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که قادر به غلبه بر چالش‌ها هستند، عمدتاً بدون ترس و با اعتمادبه‌نفس کامل درگیری انجام وظایف تحصیلی خود می‌شوند، مسئله‌ای که در طولانی‌مدت موجب بهبود عملکرد و سرزندگی تحصیلی آن‌ها می‌شود (سهرابی و اسد زاده، ۱۴۰۳) اما برعکس دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین به دلیل ترس از شکست ممکن است از انجام وظایف چالش‌برانگیز اجتناب کنند، وضعیتی که منجر به کاهش انگیزه و افت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود.

به‌طورکلی سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای رویارویی موفقیت‌آمیز با چالش‌ها و موانع تحصیلی و همچنین ظرفیت تداوم تلاش پس از شکست‌ها و حفظ نگرش و انگیزه مثبت تا رسیدن به نتایج تحصیلی مطلوب اشاره دارد. این توانمندی در جامعه امروزی که دانش آموزان در مسیر تحصیلی خود با چالش‌ها و موانع متعددی روبرو هستند، از اهمیت فراوانی برخوردار است. به همین سبب بررسی عمیق‌تر این ظرفیت باهدف شناسایی عوامل مرتبط با آن ضروری جلوه می‌کند. بر همین اساس تحقیق حاضر باهدف آزمون مدل علّی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد و نتایج آن نشان داد که مدل مفهومی پژوهش از برازندگی مناسبی برخوردار بوده و ذهن آگاهی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر غیرمستقیمی را بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دارد.

این مطالعه نیز همچون پژوهش‌های دیگر دارای محدودیت‌هایی بود. نخستین محدودیت این مطالعه ناتوانی در کنترل متغیرهایی مثل وضعیت هوشی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان بود، مسئله‌ای که می‌تواند تعمیم نتایج را با چالش-هایی روبه‌رو سازد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده نسبت به کنترل کردن این موارد اقدام شود. دیگر محدودیت این مطالعه ناتوانی در بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی به شکل مستقیم بود، مسئله‌ای که پژوهشگران را ناچار به استفاده از نمونه‌گیری در دسترس به‌صورت مجازی نمود به همین واسطه پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی به‌صورت مستقیم بهره گرفته شود. ضمناً با توجه به اهمیت سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان و نیز اثرگذاری ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی بر آن پیشنهاد می‌شود مسئولان نظام آموزشی بررسی دقیق‌تر این موارد را در اولویت قرار داده و با اجرای مداخلات لازم، زمینه بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود واجب می‌دانند از تمام دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت داشته و امکان کسب نتایج دقیق را ممکن ساختند تقدیر و تشکر به عمل‌آورند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی را گزارش نمی‌کنند.

منابع

اژدری، فاطمه و یوسفی، فریده. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن آگاهی و درگیری تحصیلی، نشریه مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۲)، ۱۰۰-۷۳.

امیدیان، مرتضی؛ مهرابی، زهرا و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۸). رابطه علّی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۳)، ۱۵۹-۱۴۱.

پهلوانی، زهره و جوکار، بهرام. (۱۴۰۲). رابطه ذهن آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰(۳۹)، ۹۰-۷۵.

جمالی، مکیه؛ نوروزی، آزیتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۱۳۹۱-۹۲. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۴۱-۶۲۹.

حیدری، سارا؛ قیصری، زهرا و هاشمی، زهرا. (۱۴۰۲). بررسی رابطه تفکر نقادانه و خودکارآمدی تحصیلی: نقش تعدیل گری خود راهبری. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۲۰)، ۶۶-۴۷.

دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۰-۲۰.

دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). *بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

رضایی اشیانی، ایران؛ قاسمی، مسعود؛ کوچک انتظار، رؤیا و امامی پور، سوزان. (۱۴۰۳). مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس تفکر انتقادی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۴)، ۷۰-۵۵.

سهرابی، زهرا و اسد زاده، حسن. (۱۴۰۳). تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *تعلیم و تربیت*، ۴۰(۲)، ۱۷۳-۱۵۷.

شکوهی، محمدجعفر؛ امیریان زاده، مژگان و کشت ورز کندازی، احسان. (۱۴۰۰). رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خود پنداشت تحصیلی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۱(۱)، ۲۰۸-۱۷۸.

قاسمی جو، راحله و حقیقت، سارا. (۱۴۰۲). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان. *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۷ (۲۱)، ۲۰-۱.

قدرتی، زهرا؛ سرایی، علی‌اصغر و بخشی پور، ابوالفضل. (۱۴۰۳). الگوی ساختاری رابطه شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان متوسطه دوم شهر بجنورد. *رویش روانشناسی*، ۱۳(۶)، ۱۸۰-۱۷۱.

قنبری طلب، محمد؛ جوانمرد، غلامحسین و رضایی، اکبر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ذهن آگاهی، توجه و خودکارآمدی تحصیلی. *رویش روانشناسی*، ۸(۵)، ۲۰۴-۱۹۳.

کاظمی، علی، و آهی، قاسم. (۱۴۰۱). نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین اضطراب بیماری کرونا و کیفیت زندگی حرفه‌ای پرستاران. *آموزش پرستاری*، ۱۱(۳)، ۲۹-۱۸.

گل پور چمرکوهی، رضا، و محمدامینی، زرار. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلابه اضطراب امتحان. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۳)، ۱۰۰-۸۲.

ملائی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی افراشته، مجید و مروتی، ذکر الله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸)، ۹۰-۷۵.

وزیری مهر، علی و سلیمی، سمانه. (۱۴۰۰). مدل یابی ساختاری تأثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکار آمدی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۷۳-۶۲.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

یکانی، مهتاب؛ خان محمدی، ارسلان و عباسی اسفجیر، علی‌اصغر. (۱۴۰۱). مدل یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزادشهر تهران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۴۴)، ۲۵۲-۲۲۹.

Arslan, Ü., & Asıcı, E. (2022). The mediating role of solution focused thinking in relation between mindfulness and psychological well-being in university students. *Current Psychology*, *41*(11), 8052-8061.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 125.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of applied psychology, 88(1), 87.

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The journal of positive psychology*, *16*(6), 749-769.

Dawson, A. F., Brown, W. W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J. N., Hong, K., ... & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *12*(2), 384-410.

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

Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, *5*(1), 3.

Lamarre, C., & Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, *71*(6), 100633.

Li, J., Lin, L., Zhao, Y., Chen, J., & Wang, S. (2018). Grittier Chinese adolescents are happier: The mediating role of mindfulness. *Personality and Individual Differences*, *131*, 232-237.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(4), 301-312.

Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, *58*(1), 3-13.

Rehman, A. U., You, X., Wang, Z., & Kong, F. (2023). The link between mindfulness and psychological well-being among university students: The mediating role of social connectedness and self-esteem. *Current Psychology*, *42*(14), 11772-11781.

Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, *78*, 101814.

Torrato, J. B., Aguja, S. E., & Prudente, M. S. (2021). Using web video conferencing to conduct a program as a proposed model toward teacher leadership and academic vitality in the Philippines. *Education Sciences*, *11*(11), 658.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

Whitfield, T., Barnhofer, T., Acabchuk, R., Cohen, A., Lee, M., Schlosser, M., ... & Marchant, N. L. (2022). The effect of mindfulness-based programs on cognitive function in adults: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychology Review*, *32*(3), 677-702.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

Testing the Causal Model of Students' Academic Vitality based on Mindfulness and the Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Mona Sarkhosh[1], Ali Amiri Chalmehsara[2], Fatemeh Javadzadeh[3], Mohammad Javad Haji Abolghasemi Doolabi[4]

Abstract:

The present research was conducted with the aim of testing the causal model of students' academic vitality based on mindfulness and the mediating role of academic self-efficacy. In terms of descriptive methodology, this study was of structural equation type correlation. The statistical population of the research was all the male and female students of the second year of secondary school in Rasht city in the academic year of 1402-1403, out of which 330 people were selected as available. Data collection tools are Dehghani Zadeh and Hossein Chari's academic vitality questionnaire (2013); Baer et al.'s mindfulness (2006) and Jinks and Morgan's (1999) academic self-efficacy scale. Mean and standard deviation were used to describe the findings, and Pearson correlation tests and structural equation models were used to infer information using SPSS-27 and AMOS-24 software. The results of this research showed that this research model has a good fit and mindfulness has an indirect effect on students' academic vitality through the mediation of academic self-efficacy in addition to its direct effect. These results can be used to design interventions aimed at improving the quality of students' academic life.

Keywords: Academic Vitality, Mindfulness, Academic Self-Efficacy, Students

[1] Master of Family Counseling, Ferdowsi University
[2] Master of General Psychology, Payam Noor University, Astara Branch
[3] Master of Clinical Psychology, Azad University, Lahijan Branch
[4] Master's student in General Psychology, Azad University, Electronics Branch

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]