فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۱۶، شماره ۲۰، بهار ۱۴۰۲

رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی براساس نقش میانجی کنترل توجه در دانش‌آموزان

محمد سعیدی‌فر[۱] عهدیه سعیدی‌فر[۲] فاطمه یاسمی[۳]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی کنترل توجه دانش‌آموزان در سال ۱۴۰۰ انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشند. تعداد اعضای نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۳۶۵ نفر در نظر گرفته شده که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. اطلاعات اصلی این پژوهش با استفاده از مقیاس کنترل توجه دریبری و رید (۲۰۰۲)، پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) بدست آمد. در تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (شاخص‌های مرکزی، چولگی و کشیدگی) و آمار استنباطی (مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی کنترل توجه در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

واژگان کلیدی: ذهن‌آگاهی، پیشرفت تحصیلی، کنترل توجه

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد قرچک، دانشگاه پیام نور، قرچک، ایران (نویسنده مسئول) Mosof1356@gmail.com
۲- کارشناسی ارشد ادبیات فارسی، واحد اهواز، دانشگاه پیام نور، اهواز، ایران ahdyeh.saeidifar@gmail.com
۳- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه پیام نور، تبریز، ایران F.yasemi1993@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

مقدمه

معیارهای اصلی کارایی هر نظام آموزشی به ویژه نظام آموزش و پرورش میزان پیشرفت دانش‌آموز و موفقیت تحصیلی و ایجاد نگرش‌ها و باورهای مثبت در دانش‌آموزان است (یانگین ارسانل[1] ۲۰۱۵). نظریه‌های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزش و باورهای فرد تاکید زیادی می‌کنند و معتقدند که نباید دانش‌آموز را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد، بلکه باید با آموزش‌های لازم دانش‌آموزان را به فعالیت واداشت و از این طریق هم باعث پیشرفت و موفقیت تحصیلی و هم باعث ایجاد نگرش، شادکامی و باور مثبت در آنان شد (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو[2] ۲۰۱۰). پیشرفت تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت در اکتساب پیامدی است که برای آن طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی شده است (لستر، لئونارد و ماسیاس[3] ۲۰۱۳). پیشرفت تحصیلی از مهمترین دغدغه‌های نظام آموزشی و نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی می‌باشد. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن به بیشترین و بالاترین رقم برسد (فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۷). مهمترین نشانه موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. دانش‌آموز با کسب موفقیت تحصیلی مورد تایید و پذیرش همسالان، معلمان و والدین قرار می‌گیرد و شادکامی و احساس کفایت و لقایت او بیشتر می‌شود. در مقابل فرد با شکست تحصیلی به توانایی و کفایت خود شک می‌کند و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌ماند (اوزر و اکگان[4] ۲۰۱۵). یکی از فراوان‌ترین مشکلات در میان نوجوانان که موجب کاهش کارایی آنان در مدرسه می‌گردد، مشکلات توجهی است (عابدی، پیروزیجردی، یارمحمدی، ۲۰۱۲). توجه یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین عوامل موثر در آموزش و یادگیری، به عملیات پیچیده‌ی ذهنی اطلاق می‌شود که تمرکز کردن یا درگیر شدن نسبت به هدف، نگه داشتن یا تحمل کردن و گوش به زنگ بودن در زمانی طولانی، رمزگردانی ویژگی‌های محرک و تغییر تمرکز از هدفی به هدف دیگر را شامل می‌شود (پورابوالقاسم حسینی، حسین‌خانزاده و موسوی، ۱۳۹۶). توجه، تنظیم و اولویت‌بندی محرک‌های پردازش‌شده را توسط سیستم اعصاب مرکزی انجام می‌دهد و برای عملکرد شناختی، ذهن و رفتار اهمیت زیادی دارد؛ زیرا حتی کم‌توجهی‌های کوچک هم بر یادگیری تاثیر می‌گذارند (عابدی و همکاران، ۲۰۱۲). کنترل توجه یک راهبرد مقابله‌ای است که به فرد کمک می‌کند تا از افکار افسرده‌ساز، اضطراب‌آور و الگوهای واکنشی اجتناب کند (تیسدال، سگال و ویلیامز، ۱۹۹۵). ذهن‌آگاهی نیز به عنوان یک احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همانطور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند و در نتیجه باعث کاهش تجارب اجتنابی و تمایل به تجربه‌ی احساس‌های نامطلوب بدنی، هیجانات و افکار می‌شود (نباتی، ۱۳۹۷). ذهن آگاهی به عنوان مداخله‌ی درمانی یا بخشی از یک درمان برای اختلالات بالینی نیز کاربرد دارد. ذهن آگاهی از مولفه‌های مختلفی برای درمان به کار می‌رود که شامل ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی (سگال، ویلیامز و تیسدل[5] ۲۰۰۱)، ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس[6] (کابات-زین، ۱۹۹۰) و ذهن آگاهی نوجوان محور می‌باشد. افراد ذهن آگاه به دلیل آگاهی و بصیرتی که کسب می‌کنند، از هر آنچه که در جریان است و ممکن است خوشایند و یا ناخوشایند باشد، آگاهی دارند (گهارت[7] ۲۰۱۲). بررسی پژوهش‌های انجام شده تا کنون نشان می‌دهد که پژوهش‌های اندکی در زمینه‌ی کنترل توجه در دانش‌آموزان صورت گرفته است، لذا با توجه به آنچه گفته شد، هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی کنترل توجه در دانش‌آموزان می‌باشد.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش شناختی، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان زرند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. دراین پژوهش نمونه مورد نظر

1- Yangin Ersanl
2 Karahoca, Karahoca, Karaoglu, Gulluoglu & Arifoglu
3- Lester, Leonard & Mathias
4 Ozer & Akgun
5 Segal, Williams & Teasdale
6 MBSR
7 Gehart

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه کنترل توجه دریبری و رید (۲۰۰۲) و پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ، پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) بود.

پرسشنامه کنترل توجه دریبری و رید (۲۰۰۲): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۲ توسط دریبری و رید برای سنجش کنترل توجه ساخته شد و یک ابزار خودگزارشی ۲۰ گزینه‌ای است که کنترل توجه را در راستای دو بعد ارزیابی می‌کند: تمرکز توجه[1] که توانایی حفظ توجه بر یک تکلیف داده شده است و تغییر توجه[2] که توانایی تمرکز مجدد بر یک تکلیف جدید یا بکارگیری توجه بر تکالیف متعدد است. سوال‌های آن بر روی یک مقیاس ۴ درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. همسانی درونی این مقیاس مطلوب ارزیابی شده است (۰/۸۸). این مقیاس به طور مثبت با شاخص‌های هیجانی مثبت مانند برون گرایی و به طور معکوس با شاخص‌های هیجانی منفی مانند اضطراب خصیصه‌ای ارتباط دارد. این پرسشنامه توسط بهزادپور و همکاران (۱۳۹۲) به فارسی برگردانده شده است و روایی محتوایی و صوری آن توسط اساتید محترم روانشناسی موردتایید قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ آن نیز ۰/۸۷ به دست آمده است (بهزادپور، سهرابی، برجعلی و مطهری، ۱۳۹۲).

پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF): فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF)، به طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته و در بسیاری از فرهنگ‌ها، از نظر خصوصیات روان‌سنجی مورد بررسی قرار گرفته است. بوچهلد[3] و همکاران فرم اولیه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ که شامل ۳۰ سوال بود را طراحی کردند. بعدها فرم کوتاه با ۱۴ گویه که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب‌تر است توسط والاچ[4] و همکاران طراحی شد. فرم بلند پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ بیشتر برای اجرا در گروه‌هایی مناسب است که با فرهنگ بودایی و اعمال مراقبه‌ای آشنایی دارند، اما فرم کوتاه آن برای اجرا در گروه‌هایی که آشنایی زیادی با زمینه بودایی ذهن آگاهی ندارند، مناسب‌تر است و می‌توان از فرم کوتاه در فرهنگ‌های مختلف استفاده نمود و می‌تواند به خوبی همه جنبه‌های مربوط به حوزه ذهن آگاهی را پوشش دهد. در طی یک بررسی در داخل کشور که توسط قاسمی جوبنه، عرب‌زاده، جلیلی نیکو، محمدعلی‌پور و محسن‌زاده انجام شد، فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ ابتدا به فارسی ترجمه شد و سپس روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی روایی و پایایی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ، ۴۰۰ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله انتخاب شدند. ضریب پایایی به شیوه ضریب آلفای کرونباخ، تتای ترتیبی و بازآزمایی به دست آمد. روایی نیز از طریق روایی همزمان و مدل تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شد. به منظور بررسی روایی همزمان فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ از فرم کوتاه مقیاس خودکنترلی تانگنی[5] و خرده مقیاس تنظیم هیجانی مقیاس خودسنجی هوش هیجانی شات[6] استفاده شد. در مجموع همبستگی بین فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ با مقیاس‌های خودکنترلی (r=0/68) و تنظیم هیجانی (r=0/69) در سطح معناداری ۰/۰۱ مناسب گزارش شد. نتایج مدل تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته، از روایی عاملی مطلوبی برخوردار است و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل کلی را برای افراد نمونه تایید می‌کنند و الگوی کلی تک عاملی مفروض مورد تایید قرار گرفت. همچنین نتایج نشان داد که فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ از پایایی قابل قبول و کافی برخوردار است و ضرائب به دست آمده برای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲، تتای ترتیبی ۰/۹۳ و ضریب پایایی بازآزمایی به فاصله چهار هفته ۰/۸۳ به دست آمد. در مجموع، پرسشنامه بدون تغییر و حذف احتمالی برخی سوالات ساختار خود را حفظ می‌کند و ضرایب پایایی و روایی مناسب این پرسشنامه، کوتاه بودن و سهولت اجرا، شرایط استفاده وسیع محققان را از این ابزار فراهم می‌آورد. بنابراین، این پرسشنامه که ذهن آگاهی را به خوبی مورد سنجش قرار می‌دهد، در جامعه ایران اعتبار و روایی مناسبی دارد و می‌تواند در موقعیت‌های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش‌های متعددی در قلمرو روانشناسی را فراهم آورد.

1 focusing
2 shifting
3 Buchheld
4 Walach
5 Tangney
6 Schutte

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴): این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه‌ی پیشرفت تحصیلی است که برای جامعه‌ی ایران ساخته شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۰، به نقل از صابر ماهانی، ۱۳۸۸) و شامل ۴۸ گویه می‌باشد که با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی شده است. در روش نمره‌گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ می‌باشد که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱؛ کم، نمره۲؛ تا حدی، نمره ۳؛ زیاد، نمره ۴ و خیلی زیاد، نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۱۱ سوال که به صورت منفی می‌باشد روش نمره‌گذاری برعکس می‌باشد. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ می‌باشد. مرادیان (۱۳۹۲) روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار داده است. همچنین پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آورده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب می‌باشد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها از طریق نرم افزار SPSS 23 و AMOS در دو بخش توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) و استنباطی (مدل‌سازی معادلات ساختاری) انجام پذیرفت.

یافته‌ها

در این بخش با استفاده از شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نمودار متغیرهای پژوهش مورد توصیف قرار می‌گیرد:

جدول ۱: مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش

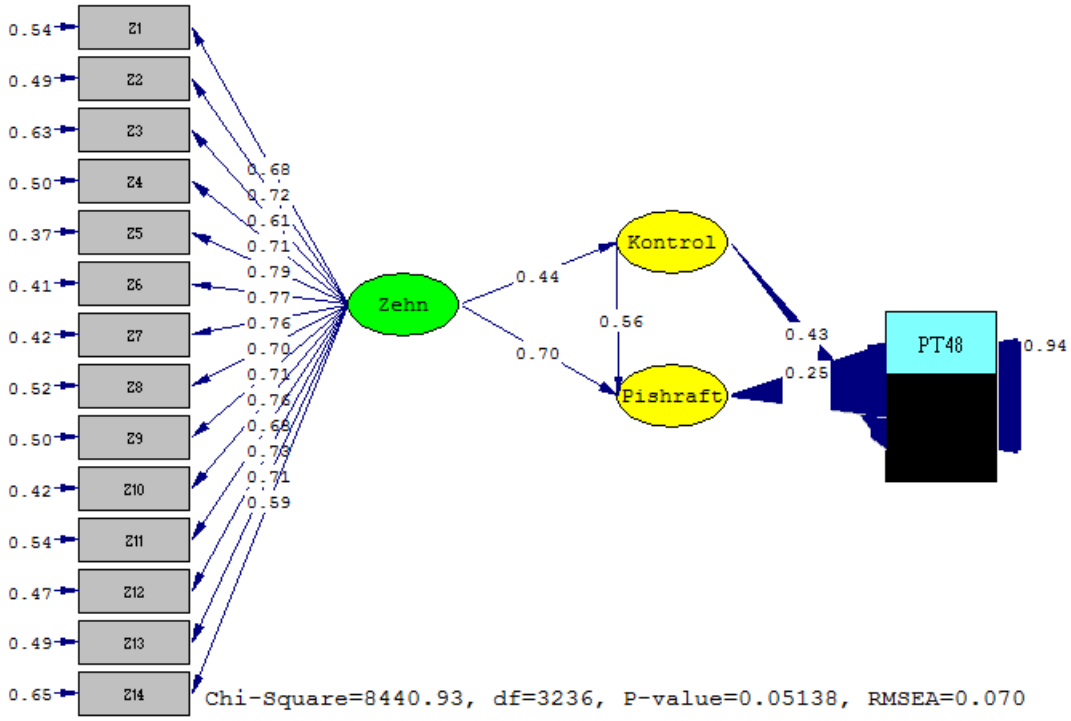
متغیر	مجموع	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
ذهن‌آگاهی	۶۲,۱۶	۷,۷۰	-۱,۸۱	۱,۱۵
کنترل توجه	۶۷,۱۳	۶,۴۳	-۰,۸۳	۱,۷۲
پیشرفت تحصیلی	۱۹۴,۱۱	۲۵,۵۴	-۰,۸۱	۱,۵۵

اطلاعات جدول بالا مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی معقولی برای حدس بر نرمال بودن داده‌ها قرار دارند، می‌توان فرض نرمال بودن داده‌ها را مطرح کرده و پذیرفت. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت و موردتایید قرار گرفت.

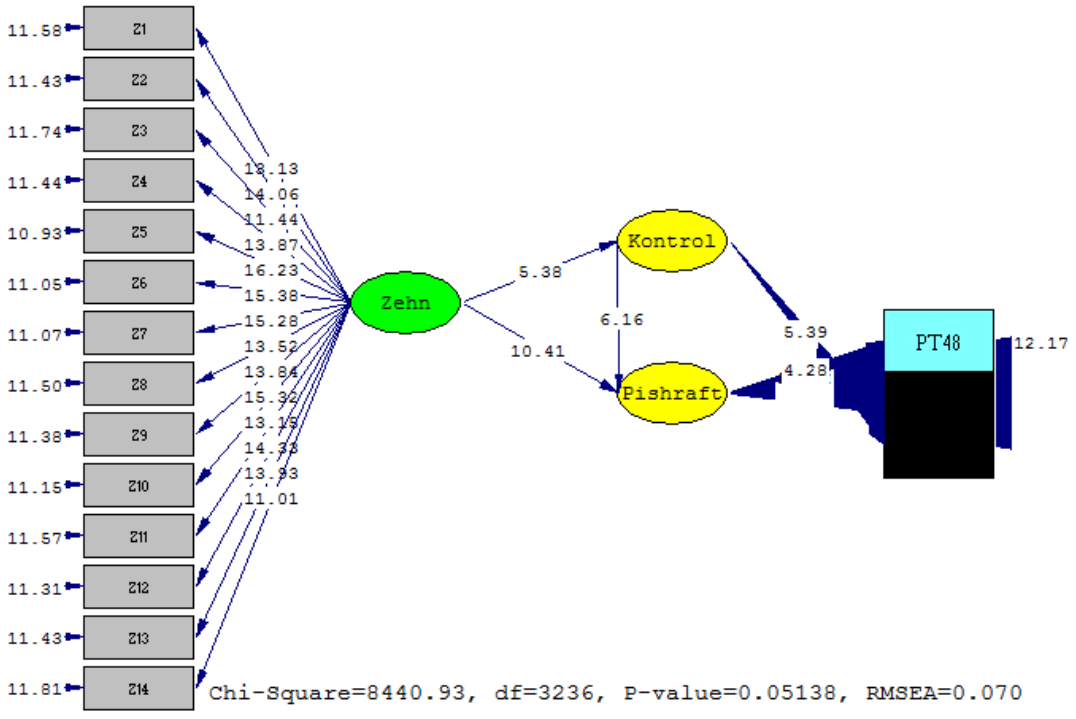
فرضیه پژوهش: بین ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی کنترل توجه در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

در این بخش، به منظور بررسی رابطه «ذهن‌آگاهی» با «پیشرفت تحصیلی» بر اساس نقش میانجی «کنترل توجه»، از مدل معادلات ساختاری تائیدی استفاده می‌شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل‌های زیر به دست آمد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]



شکل ۱: ضرایب مسیر و بارهای عاملی مدل فرضیه پژوهش



شکل ۲: ضرایب معناداری مدل فرضیه پژوهش

با توجه به معیارهای خی-دو و RMSEA این مدل برازش مناسبی به داده‌ها ارائه می‌کند. در جدول زیر، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در جدول زیر دیده می‌شود، همه‌ی شاخص‌ها کفایت آماری دارند. بنابراین، با اطمینان می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش نسبتاً کاملی دست یافته است.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

جدول ۲: گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوئر)	-	۸۴۴۰,۹۳	
	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰,۸۹	بزرگتر از ۰,۸
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰,۸۶	بزرگتر از ۰,۸
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰,۹۷	بزرگتر از ۰,۹
شاخص‌های برازش مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰,۰۷۰	کمتر از ۰,۱

بنابراین، با توجه به شکل‌های بالا ضرایب مسیر در جدول زیر آورده شد.

جدول ۳: ضرایب مسیر و مقادیر t برای فرضیه پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
ذهن‌آگاهی --> کنترل توجه	۰,۴۴	۵,۳۸	پذیرفته شد
کنترل توجه --> پیشرفت تحصیلی	۰,۵۶	۶,۱۶	پذیرفته شد
ذهن‌آگاهی --> پیشرفت تحصیلی	۰,۷۰	۱۰,۴۱	پذیرفته شد

برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جداول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۴: تفکیک اثرات، مستقیم، غیرمستقیم فرضیه پژوهش

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر		
		مستقیم	غیرمستقیم	کل
ذهن‌آگاهی	کنترل توجه	۰,۴۴	----	۰,۴۴
کنترل توجه	پیشرفت تحصیلی	۰,۵۶	-----	۰,۵۶
ذهن‌آگاهی	پیشرفت تحصیلی	۰,۷۰	۰,۲۵ = ۰,۵۶ * ۰,۴۴	۰,۹۵

همان‌طور که در جدول فوق قابل مشاهده است: تاثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی از طریق کنترل توجه به میزان ۰/۹۵ است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرضیه رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی کنترل توجه پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان توجه به شیوه‌ای خاص، با هدف، در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف شود (موری و مالینووسکی، ۲۰۰۹). تعاریف مختلف ذهن‌آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال، ب) قصد یا هدفمندی، که مولفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند و ج) نگرش، که نحوه‌ی توجه کردن فرد را نشان می‌دهد یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد، نظیر علاقه، کنجاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن (دانکان ،میلر، وامپ و هیوبل،۲۰۰۹[۱]). ذهن‌آگاهی با کنترل توجه ارادی و به کارگیری بیشتر و بهتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیرنده، پیشرفت تحصیلی فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد (گلپور چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱). در نگاه آدلر کنترل توجه پیوند تنگاتنگی با فعالیت‌های اجتماعی دارد. از نظر آدلر ، فقدان کنترل در توجه، باعث ایجاد اضطراب فراگیر و تنش، عرق کردن، تپش قلب و دیگر نشانه‌های بدنی معرف ناتوانی بیمار در کنار آمدن با مشکلات می‌شود. چنین افرادی در زندگی شکست خورده‌اند و در تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی تردید دارند. این افراد احساس حقارت می‌کنند نمی‌توانند تصمیم بگیرند و یا به دیگران بی علاقه‌اند. در سطح بیرونی نیز گاهی دیگران را متوجه

[1] Duncan, Miller, Wampold & Hubble

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

اضطراب خود می‌کنند و با ایجاد نگرانی در آنان بابت نشانه‌های اضطرابی خویش، در صدد زیر سلطه گرفتن آنان بر می‌آیند (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۹۹).

تقریبا همه فعالیت‌های بشری از جمله پژوهش‌های علمی و به ویژه پژوهش‌های حوزه‌ی علوم انسانی و رفتاری محدودیت‌هایی دارد، از جمله محدودیت‌ها در این پژوهش عبارتند از نوع ابزار اندازه‌گیری که محدود به پرسشنامه‌ها شده و عدم امکان کنترل برخی متغیرهای مداخله‌گر. در مجموع این پژوهش در راستای سایر تحقیقاتی که در زمینه پیشرفت تحصیلی هستند گام برداشته و با توجه به یافته‌ها، چنین استنباط می‌شود که کنترل توجه نقش میانجی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی دارد لذا پیشنهاد می‌شود مشاوران تحصیلی و روانشناسان در راستای کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به ارتقای ذهن‌آگاهی و کنترل توجه، در دانش‌آموزان بپردازند.

منابع

بهزادپور، سمانه؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و مطهری، زهرا سادات .(۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای کنترل توجه و نشخوار فکری بیماران مبتلا به وسواس فکری-عملی و افراد عادی، تحقیقات روانشناختی، ۵(۱۷)

پورابوالقاسم حسینی، شیما؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی و موسوی، سیدولی‌اله .(۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش توجه و تمرکز بر مهارت‌های حل مسئله و استرس ناشی از امتحان در دانش‌آموزان دختر پایه هفتم، پژوهش سلامت، ۳(۲)

شفیع آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا .(۱۳۹۹). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی

فولادی، اسما؛ کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۱۱ (۴۲)، ۳۷-۵۳.

گلپور چمرکوهی، رضا و محمدامینی، زرار .(۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود ذهن‌آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، روانشناسی مدرسه و دانشگاه، ۱(۳): ۱۰۰-۸۲

نباتی، محمد .(۱۳۹۷). مقایسه ذهن‌آگاهی، تکانش‌گری و افسردگی در افراد مبتلا به اضطراب فراگیر با جمعیت بدون اضطراب فراگیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم‌تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

Abedi A, Pirooz Zijerdi M, Yarmohammadian A. [The effectivness of training attention on mathematical performance of students with mathematics learning disability]. Learn Disabil. 2012;2(1):92-106

Duncan, B.L., Miller, S.D., Wampold, B.E., & Hubble, M.A. (2009). The heart and soul of change, 2nd Ed.: Delivering what works in therapy. Washington, D.C.: APA Press.

Gehart, D. (2012). Mindfulness and Acceptance in Couple and Family Therapy. New York: Springer publication.

Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement and achievement motivation in primary school computer courses. Journal of Social and Behavioral Sciences, 2, 5813-5819.

Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. Community College Review, 41(3), 202-222.

Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. Consciousness and cognition, 18(1), 176-186.

Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. Journal of Social and Behavioral Sciences, 197, 1287-1292

Yangin Ersanl, C. (2015). The relationship between students' academic selfefficacy and language learning motivation: a study of 8th graders. Journal of Social and behavioral Science, 199, 472-478.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

The Relationship Between Mindfulness and Academic Achievement Based on the Mediating Role of Attention Control in Students

Mohammad Saeidifar[1], Ahdyeh Saeidifar[2], Fatemeh Yasemi[3]

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between mindfulness and academic achievement based on the mediating role of students' attention control in 1400. The statistical population of this research includes all students of the second high school level in Tehran in the academic year of 2001-2001. Using Cochran's formula, the number of sample members is considered to be 365, who were selected by random sampling of multi-stage clusters. The main data of this research was obtained by using the attention control scale of Dribery and Reed (2002), the Freiburg Mindfulness Questionnaire and the Pham and Taylor (1994) academic achievement questionnaire. Descriptive statistics (central indices, skewness and kurtosis) and inferential statistics (structural equation modeling) were used in data analysis. The results of the research indicated that there is a relationship between mindfulness and academic progress with the mediating role of attention control in students.

Keywords: Mindfulness, Academic Achievement, Attention Control

1- Master of Educational Psychology, Qarchak Branch, Payam Noor University, Qarchak, Iran (corresponding author) Mosof1356@gmail.com

2- Master of Persian Literature, Ahvaz Branch, Payam Noor University, Ahvaz, Iran ahdyeh.saeidifar@gmail.com

3- Master's Degree in Educational Management, Tabriz Branch, Payam Noor University, Tabriz, Iran F.yasemi1993@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]