

Predicting Academic motivation based on Mindfulness and Academic self-efficacy in girl students

پیش بینی انگیزش تحصیلی براساس ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر

رحمت اله عظیمی دکترای تخصصی روانشناسی، مدرس دانشگاه غیر انتفاعی ناصر خسرو ساوه (نویسنده مسئول) Iran1107@yahoo.com

الهه عارفی کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، تهران، ایران Elahearefi1364@gmail.com

چکیده

Abstract: The aim of the present study was to determine academic motivation based on mindfulness and academic self-efficacy in girl students. In terms of the applied purpose and in terms of the data collection method, it is a descriptive correlational research. The statistical population of this study consisted of all first-year high school students in Tehran in the academic year ۲۰۲۴-۲۰۲۵, and the sample size of ۱۴۰ students was calculated using the Tabachnig and Fidel formula (۲۰۰۸) and selected using the convenience sampling method. In this study, the Bauer et al. Mindfulness Questionnaire (۲۰۰۶), Morgan-Jenkins Academic Self-Efficacy Questionnaire (۱۹۹۹), and Wallerand Academic Motivation Questionnaire (۱۹۹۲) were used to collect data. The data were analyzed using correlation and regression tests. The results of the analysis of the findings showed that there is a significant correlation between mindfulness and academic self-efficacy with academic motivation ($p < ۰,۰۱$, $r = ۰,۶۷۸$), and according to F equal to ۱۰۵,۳۲ with a level of ($p < ۰,۰۱$), it has become significant. The beta of mindfulness (۰,۲۲۳) and the beta of academic self-efficacy (۰,۴۷۱) have been obtained, which is significant at the level of ($p < ۰,۰۱$), meaning that it is possible to predict and also consider effective the variable of academic motivation in girl students in the first secondary school based on mindfulness and academic self-efficacy as predictor (independent) variables.

Keywords: Academic self-efficacy, mindfulness, academic motivation, solidarity,

هدف از پژوهش حاضر، تعیین انگیزش تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر بود. که از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ دانش آموز با فرمول تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۸) محاسبه و به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب گردیدند. در این پژوهش از پرسشنامه های ذهن آگاهی باثرو همکارن (۲۰۰۶)، خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکنز (۱۹۹۹) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۹۲) جهت جمع آوری داده ها استفاده گردید، داده ها مورد تحلیل آزمون های همبستگی و رگرسیون قرار گرفت. نتیجه تحلیل یافته ها نشان داد که بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه همبستگی معنادار ($p < ۰,۰۱$) وجود دارد و با توجه به F برابر با ۳۲/۱۰۵ با سطح $p < ۰,۰۱$ معنی دار شده است بتای (Beta) ذهن آگاهی (۰/۲۲۳) و بتای خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۷۱) دست آمده است که در سطح ($p < ۰,۰۱$) معنی دار است، بدین معنی که می توان براساس ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش بین (مستقل) متغیر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را پیش بینی کرده و همچنین موثر دانست.

واژه های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، ذهن آگاهی، انگیزش تحصیلی، همبستگی، تاباخنیک

مقدمه:

آموزش و پرورش نهادی است که پایه‌های جامعه را پی‌ریزی می‌کند. سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش فرایندی درازمدت است و با سایر نهادهای اجتماعی نیز ارتباط متقابل دارد. یکی از مسائلی که آموزش و پرورش با آن روبه‌رو است کاهش انگیزه یا علاقه به تحصیل در دانش‌آموزان است. این بی‌انگیزگی گذشته از افت تحصیلی و اتلاف منابع مادی، منجر به ناامیدی و دلسردی دانش‌آموزان می‌شود و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی در آنان و انحرافات اجتماعی فراهم می‌سازد (مهدی نژاد مکاری، ۱۳۹۹). در بیشتر موارد مشکل نوجوانان در فهم مطالب آموختنی نیست بلکه در بی‌انگیزه بودن آن‌ها نسبت به تحصیل است و این خود مانع یادگیری آن‌ها می‌شود. داشتن انگیزه مناسب دانش‌آموزان را برای انجام رفتاری که مورد نظر مربی است آماده می‌نماید و برعکس نداشتن انگیزه احتمال وقوع رفتارهای مورد انتظار را در آن‌ها کاهش می‌دهد تا آنجا که باعث حذف موقت و حتی دائم آن رفتارها خواهد شد. در مدارس امروز، تلاش برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزانی که علاقه به یادگیری را از دست داده‌اند یا با ناکامی‌هایی روبه‌رو شده است که ناشی از کمبود وقت، زیادی تعداد دانش‌آموزان، نیازهای هیجانی و یادگیری و سایر موقعیت‌های ایجادکننده فشار روانی است (کلارک، ۲۰۲۰).

انگیزش یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر یادگیری و پیشرفت است. انگیزش تحصیلی یکی از عوامل تعیین‌کننده موفقیت بویژه عملکرد تحصیلی می‌باشد، ناکامی دانش‌آموزان در درس‌ها، عدم احساس مسئولیت در دانش‌آموزان ضعیف و ترک تحصیل به میزان وسیعی تحت تأثیر انگیزش پایین آنها نسبت به توانایی‌های خود در امر تحصیل است. کاهش نمره دروس مختلف به میزان اعتقاد دانش‌آموزانی که نتوانند در مدرسه آن درس را خوب یاد بگیرند و یا تمایل به یادگیری آن درس نداشته باشند، رابطه مستقیم دارند. یافته‌های پژوهشی پک ران و همکاران (۲۰۱۹) حاکی از آن است که انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانات منفی چون اضطراب که منجر به افت تحصیلی می‌شود، رابطه دارد که این بر اساس افرادی که انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند در تمامی حوزه‌ها و به خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرارگیرند، راهکارهای هرچه بهتر را به کار می‌بندند (مهدی نژاد مکاری، ۱۳۹۹).

طی سال‌های گذشته نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش رشد کرده‌اند که از جمله آنها نظریه خودمختاری دسی و رایان (۲۰۱۷) است. این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که با توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی، ضعیف می‌گردد. نظریه خودمختاری، انگیزش را به انگیزش دورنی، بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم می‌کند. انگیزش دورنی، مبتنی بر نیازهای ذاتی برای شایستگی و خودمختاری است و باعث می‌شود که انسان پیوسته در جستجو و تلاش برای غلبه بر چالش‌ها باشد و فعالیت‌های نظیر یادگیری به خاطر خشنودی و رضایت درونی انجام می‌شود. انگیزش بیرونی بدین معناست که فرد فعالیت را به خاطر نقش عمل انجام نمی‌دهد بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها است و قسمت سوم که بی‌انگیزگی است در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی می‌یابد و علت رفتار را

نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد (آذر، ۲۰۱۳). نظریه‌های انگیزه معاصر انگیزه را ظرفیتی طبیعی می‌دانند که در همه دانش‌آموزان به‌طور بالقوه وجود دارد. لذا نیاز به پرورش یافتن دارند. با توجه چنین دیدگاهی دانش‌آموزانی که به نظر می‌رسد فاقد انگیزه یادگیری‌اند، می‌توانند مجدداً این ظرفیت طبیعی را به دست آورند و آن را به طرق مثبت رشد و گسترش دهند تا به اهداف شخصی خود دست یابند (گودرزی، ۱۳۹۴). نظریه‌های جدید آموزش، ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی از جمله ذهن آگاهی و خودکار آمدی تحصیلی، معتقدند که فراگیران را باید و داشت تا از طریق ایجاد انگیزه و باور مثبت باعث بهبود عملکرد تحصیلی آنان شد (حسامپور و رضایی، ۱۴۰۲). ذهن آگاهی یک رویکرد نسبتاً جدید است که با توجه به ماهیت این مفهوم می‌توان کارکرد آن را در جنبه‌های مختلف زندگی از پزشکی گرفته تا آموزش و پرورش مشاهده کرد (میکلجان و همکاران، ۲۰۲۲).

کلمه ذهن آگاهی اساساً از بوداییسم مشتق شده است، یعنی توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن (عطایی و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود (فرانسیس، ۲۰۱۵). پژوهش‌های اخیر در باره عملکرد این رویکرد آموزشی در درک ما از تأثیر تمرینات ذهن آگاهی بسیار مفید بوده است (تانگ، هولزل و پانسر، ۲۰۱۵). تکنیک‌های ذهن آگاهی نقش مهمی در نسل جدید مداخلات روان درمانی دارند. تمرینات ذهن آگاهی (شامل توجه و تمرکز بر تنفس و بدن، با آگاهی لحظه به لحظه بر زمان حال) با تغییرات در توجه و مهارت‌های تنظیم هیجان، همچنین بر آگاهی جسمانی و هیجانی و تغییرات در خودآگاهی بشدت مرتبط است. چنین تمریناتی از طریق انجام مدیتیشن، کاهش استرس، ارتقاء سلامت جسمی و روانی، افزایش عملکرد تحصیلی و رفتاراجتماعی ارتباط دارد (باقرپور و مردانی، ۲۰۱۶).

بیشتر تمرینات ذهن آگاهی شامل آگاهی ارادی از تنفس در لحظه حال است و فرد در طول تمرین هیچگونه قضاوت و واکنشی نسبت به افکار و یا احساسات ندارد. ذهن آگاهی در تمام تجربه‌های درونی و بیرونی به کار می‌رود. تجربه‌های بیرونی مانند راه رفتن، غذا خوردن، شنیدن، احساس هیجان و احساس درد فیزیکی که می‌توانند همراه ذهن آگاهی باشند (گهارت، ۲۰۱۲). هیتس (۲۰۱۱) معتقد است با استفاده از تمرینات ذهن آگاهی دانش‌آموزان می‌توانند فعالیت‌ها، تلاش‌ها و ادراکات خود را به حالت توازن درآورده و به خوبی‌ها آن‌ها را انجام دهند (خسروی، ۱۳۹۶). گروسی و همکاران (۲۰۱۵) به عملکرد اثرات فیزیولوژیکی ذهن آگاهی پرداخته‌اند که نشان می‌دهد چگونه تمرینات ذهن آگاهی می‌تواند بر عملکرد مغز تأثیر مثبت بگذارد. یافته‌ها نشان می‌دهند که در تمرین ذهن آگاهی، لب فرونتال و کمر بند بیرونی آن تحریک می‌شوند. این دو منطقه از مغز در واقع مسئول تمرکز، توجه، انگیزه و کنترل حرکتی است. تمرینات ذهن آگاهی به افزایش چین خوردگی بیرونی و درونی مغز که مسئول توجه، تمرکز و تصمیم‌گیری هستند، کمک می‌کند که باعث بهبود عملکرد شناختی فرد می‌شود (روسر، ۲۰۱۶). در هنگام تمرینات ذهن آگاهی قسمت جلویی مغز اکسیژن بیشتری را دریافت می‌کند و سطوح شناختی افزایش پیدا می‌کند (پلت و همکاران، ۲۰۱۶).

ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق تمرینات مراقبه در طول روز اتفاق بیفتد. برای پرورش یک حالت ذهن آگاهانه، می‌توان با نشستن و نفس کشیدن عمیق شروع کرد سپس روی هر نفس و احساسات لحظه‌ای مانند صداها، بوها، درجه حرارت و احساس عبور هوا از داخل بدن و بیرون آن تمرکز کرد (تیکل و همکران، ۲۰۲۰). ذهن آگاهی از تمایل فرد به اجتناب از افکار و احساسات دردناک جلوگیری می‌کند و به افراد اجازه می‌دهد تا آن‌ها را حتی اگر ناخوشایند هستند متحول کنند. همچنین افراد با استفاده از مهارت‌های ذهن آگاهی تفکرات منفی را به راحتی می‌پذیرند و به دنبال واکنش‌های مفیدتری برای آن‌ها می‌گردند. به عبارتی این بینش می‌تواند به افراد کمک کند تا با یادگیری افکار مثبت به جای افکار منفی آن‌ها را خنثی کنند (گروس و همکران، ۲۰۱۵).

در این راستا نتایج یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده است که آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه (داست، لیو، وانگ و رینا، ۲۰۲۱)، انگیزه پیشرفت (حبیبی ۱۳۹۸)، شاه مرادی و انصاری، ۱۳۹۶)، ایجاد انگیزه (دویچست و گلدمن، ۲۰۲۰، شمشیر، ۲۰۱۹) افزایش انگیزش نسبت به تحصیل (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۷) موثر است. بر اساس مدل اتکینسون لازم به پیشرفت، برخورداری از توانایی درک دشواری تکلیف و اجتناب از شکست است (ریو، ۲۰۱۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۷). ذهن آگاهی با افزایش تمرکز و کاهش استرس می‌تواند فرد را در تشخیص درجه دشواری تکلیف و کاهش استرس یاری بخشد. از سویی دیگر خود کارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سالهاسست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارکنان آموزش و پرورش جای دارد. در سال‌های گذشته راستای نگرش کارشناسان و پژوهشگران در این زمینه از عوامل رفتاری به سوی ریشه‌های شناختی گردیده است. در میان این دیدگاه‌ها، دیدگاه شناختی- اجتماعی بندورا ساز و کارهای تأثیر گذار بسیاری را بررسی کرده است سازوکارهایی که نقش بنیادی در انجام تکالیف دارند. ولی در میان ساز و کارهای تأثیر گذار، هیچ کدام را در کنترل کارکرد پرنفوذتر از خودکارآمدی^۱ و باورهای افراد از توانایی نمی‌داند (پاجارس ۲۰۱۵). البرت بندورا خودکارآمدی را باورهای افراد به توانایی‌هایشان می‌داند و آن رانمترین عامل تأثیر گذار بر عملکرد انسان می‌داند. در نظریه شناختی- اجتماعی، خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعیین کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد (بندورا، ۲۰۰۶). نظریه خودکارآمدی اذعان دارد که از میان مکانیسم‌های شخصی، هیچ کدام بنیادی‌تر یا فراگیرتر نسبت به خودکارآمدی در کنترل رفتار و تقاضاهای محیطی نیست (چان^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).

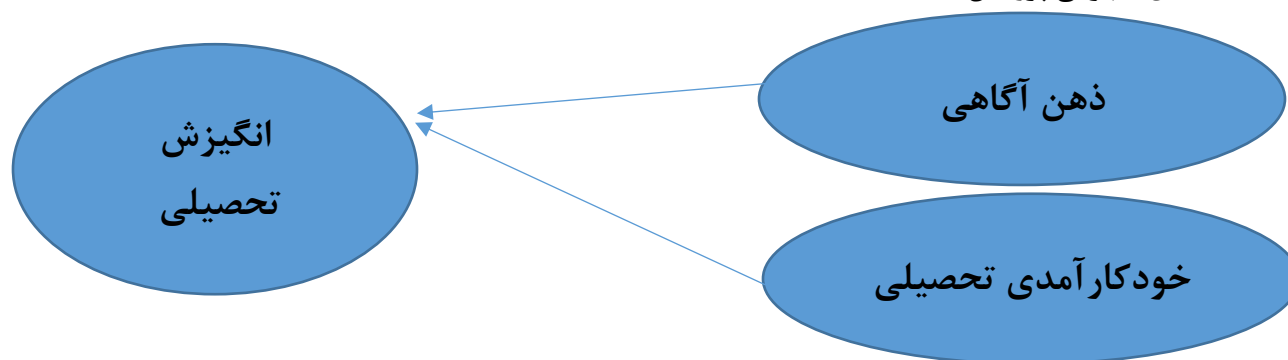
بنابراین خودکارآمدی به بنیه شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیشتر از اینکه تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانش آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاشگر بودن و تسلیم شدن (خود تهیجی)، واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی

^۱- self – efficacy

^۲ Chan, Y. F.

(خود سنجی)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خود تنظیمی) و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها (خودرهبری) قرار دارد. (دوستی، ۱۳۹۸). احساس خود کارآمدی از مهم‌ترین جنبه‌های ارزیابی خود است، پژوهش‌های متعدد در رابطه با این متغیرها انجام شده که نتایج بدست آمده حاکی از آن است که احساس خودکارآمدی بهبود و وضعیت سلامتی را پیشبینی می‌کند. یکی از برنامه‌های مهم بهداشت روانی این است که خود را چنان که هستیم، بشناسیم و بپذیریم (میر باقری، ۱۳۷۹). ما روان درمان گران و آموزگاران دنبال شرایطی می‌گردیم که بتوانیم در کسانی که با آنها کار می‌کنیم احترام به نفس را افزایش دهیم که واقعاً روشنایی ای برای انسانیت محسوب می‌شود اگر ما واقعاً نسبت به کسانی که با آنها کار می‌کنیم منصف باشیم باید به آنها کمک کنیم که اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند و به خود باوریشان بیشتر ببردارند. با عنایت بر مطالب عنوان شده انگیزش تحصیلی تحت تاثیر ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان است. بنابراین در این تحقیق پژوهشگر در تلاش است تا به پاسخ این سوال، چگونه ذهن آگاهی و خودکارآمد تحصیلی می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران را پیش بینی کند؟ را بررسی و تبیین نماید.

مدل مفهومی پژوهش



روش

از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ دانش آموز دختر متوسطه اول بودند. حجم نمونه از فرمول $(N \geq 50 + 8M)$ پیشنهادی تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۷) استفاده شد. براساس این فرمول، برای محاسبه حجم نمونه در رگرسیون چندگانه، با توجه به تعداد متغیرهای پیش بین استفاده می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پیش‌بین است. بنابراین در مطالعه حاضر دو متغیر پیش‌بین به نام ذهن آگاهی که دارای پنج خرده مقیاس و خودکارآمدی تحصیلی نیز دارای ۳ خرده مقیاس هستند. لذا در مجموع ۱۰ متغیر پیش بین می‌شود. طبق فرمول فوق ۸ ضرب در ۱۰ بعلاوه ۵۰ می‌شود ۱۳۰ که طبق فرمول، نمونه پژوهش باید بیش از ۱۳۰ نفر باشد. بنابراین برای اطمینان از دقت در انتخاب حجم نمونه و افزایش توان اعتبار بیرونی پژوهش در جهت تعمیم دهی نتایج، تعداد ۱۴۰ دانش آموز انتخاب گردید و جهت جمع آوری داده‌ها از روش نمونه گیری در دسترس استفاده گردید.

ابزار اندازه‌گیری:

الف) پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲): مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط والرند به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شده است. پرسشنامه انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ سوال بر اساس نظریه خود تنظیمی طراحی شده است. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که سه خرده مقیاس آنها مربوط به بعد انگیزش درونی شامل: ۱- دانستن ۲- حرکت در جهت پیشرفت و ۳- تجربه محرک، سه خرده مقیاس دیگر مربوط به بعد انگیزش بیرونی شامل: ۱- همسان کردن ۲- درون فکنی و ۳- تنظیم بیرونی و یک خرده مقیاس دیگر مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. این پرسشنامه یک ابزار خود ارزشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً نمره ۱ تا کاملاً نمره ۷) مشخص سازد. والرند ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. تنها ضریب آلفای خرده مقیاس همسان کردن انگیزش بیرونی در این طیف قرار نداشته و ۰/۶۲ بوده است. ضریب پایایی حاصل از روش باز آزمایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه مطلوب مقیاس انگیزش تحصیلی است.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی دانش آموز مورگان-جینکنز (۱۹۹۹): این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و ۳ خرده مقیاس است که عبارتند از ۱- استعداد ۲- کوشش و ۳- بافت و نمره گذاری با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهار گزینه‌ای شامل: کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می‌باشند. ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۰ می‌باشد

ج) پرسشنامه ذهن آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶): این پرسشنامه حاوی ۱۱۲ سوال و دارای پنج خرده مقیاس است که عبارتند از ۱- مشاهده ۲- توصیف ۳- عمل همراهی با آگاهی ۴- عدم قضاوت و ۵- عدم واکنش و نمره گذاری برای این پرسشنامه از طیف لیکرت پنج گزینه‌ای استفاده شده است. میزان آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۵ از طرف سازندگان گزارش شده و در ایران ویژگی‌های روان سنجی این پرسشنامه توسط احمدوند مورد بررسی و تایید قرار گرفته و اعتبار این پرسشنامه از طریق روش بازآزمایی ۰/۸۴ گزارش شده است.

جدول (۱): آمار توصیفی مربوط به متغیرهای ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها تعداد حداقل حداکثر میانگین انحراف معیار				
انگیزش تحصیلی	۱۴۰	۱۵۴	۱۹۶	۱۷۶/۲۴
۱۱/۳۸				
ذهن آگاهی	۱۴۰	۳۲۱	۳۸۹	۳۶۷/۴۷
۱۷/۲۰				
خودکارآمدی تحصیلی	۱۴۰	۵۵	۹۹	۷۶/۶۱
۱۱/۵۱				

با توجه به جدول شماره (۱) اطلاعات توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیر انگیزش تحصیلی به ترتیب ۱۷۶/۲۴ و ۱۱/۳۸ میانگین و انحراف معیار متغیر ذهن آگاهی به ترتیب ۳۶۷/۴۷ و ۱۷/۲۰ میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۷۶/۶۱ و ۱۱/۵۱ می‌باشد.

جدول (۲): ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دانش آموزان دختر متوسطه دوم

متغیرها انگیزش تحصیلی ذهن آگاهی خودکارآمدی تحصیلی	
انگیزش تحصیلی	۱
ذهن آگاهی	۰/۵۵۹*
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۷۷* ۰/۶۸۹**

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۲) ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای انگیزش تحصیلی با هوش هیجانی رابطه همبستگی مثبت معنادار ($r = 0/559, p < 0/01$)، بین متغیرهای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه همبستگی مثبت معنادار ($r = 0/477, p < 0/01$) و بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و هوش هیجانی رابطه همبستگی مثبت معنادار ($r = 0/689, p < 0/01$) وجود دارد.

جدول (۴) مشخصه‌های آماری رگرسیون چند متغیری انگیزش تحصیلی، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی

در دانش آموزان دختر متوسطه دوم							متغیرهای پیش بین
p	t	Beta	F	df	R ^۲	R	
۰/۰۱	۳/۳۶۳	۰/۲۲۳	۳۲/۱۰۵	(۲ و ۱۳۷)	۰/۴۵۹	۰/۶۷۸	ذهن آگاهی
۰/۰۱	۷/۵۵۸	۰/۴۷۱					خودکارآمدی تحصیلی

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود بین نمره انگیزش تحصیلی با ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه همبستگی معنادار ($r = 0/678, p < 0/01$) وجود دارد. و میزان ضریب تعیین تعدیل شده $R^2 = 0/459$ شده است که این به این معنی است که متغیرهای ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی $0/459$ درصد واریانس (تغییرات) انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را پیش بینی کرده‌است. و با توجه به F برابر با $32/105$ با سطح $p < 0/01$ معنی‌دار شده است نتیجه می‌گیریم که مدل ما معنی‌دار است به این معنی که متغیرهای ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به خوبی تغییرات متغیر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را تبیین می‌کنند. و بتای (Beta) ذهن آگاهی ($0/223$) و بتای خودکارآمدی تحصیلی ($0/471$) دست آمده است که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار است، بدین معنی که می‌توان براساس ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) متغیر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را پیش بینی کرده و همچنین موثر دانست.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول بود. نتایج تحلیل همبستگی و رگرسیون چند متغیری بین نمره انگیزش تحصیلی با ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و متغیرهای ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به خوبی

تغییرات متغیر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول راتبیین می‌کنند. بدین معنی که ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) بر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول موثر بوده است. نتایج بدست آمده با یافته‌های (گروس و همکاران، ۲۰۱۵)، (داست، لیو، وانگ و رینا، ۲۰۲۱)، (حبیبی ۱۳۹۸)، شاه مرادی و انصاری، ۱۳۹۶)، (دوچپست و گلدمن، ۲۰۲۰، شمشیر، ۲۰۱۹)، (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۷)، (ریو، ۲۰۱۵)، والنسیا- والجو و همکاران (۲۰۱۸)، تیتراک و همکاران (۲۰۱۸)، هویگاردو همکاران (۲۰۱۵)، وانگ و لیانگ (۲۰۱۵)، همسو و همخوانی دارد.

درتبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود ذهن آگاهی راه کاهش فرار از تجارب ناخوشایندی که موجب افزایش در انگیزش تحصیلی می‌شود از آن جایی که ذهن افراد با انگیزش تحصیلی پایین سرشار از افکار قضاوت کننده، واکنشی، خود انتقادی و منفی است که مانع فعالیت سازنده آنها می‌شود و در نتیجه دانش آموز انگیزه کافی برای انجام تکالیف ندارد (قصبه و مقتدر، ۱۴۰۰). بر این اساس آموزش ذهن آگاهی از طریق مشاهده بدون قضاوت افکار، احساسات و هیجانات می‌تواند مدیریت هیجان و مدیریت مطالعه را بهبود بخشد، آگاهی دانش آموزان را نسبت به مسائل تحصیلی افزایش دهد، استرس تحصیلی آنها را کاهش دهد، انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی و پیگیری صحت آنها را بهبود بخشد که همه این عوامل می‌توانند باعث افزایش انگیزش تحصیلی شوند. آموزش ذهن آگاهی سبب می‌شود تا فرد نسبت به نقش، موقعیت و توانایی‌های خود در ارتباط با محیط پیرامونش هشیار شود. این هشیری موجب خوش بینی و ایجاد دیدگاه مثبت و منطقی در باره پدیده‌های پیرامون دانش آموز می‌شود.

تمرینات ذهن آگاهی به افزایش چین خوردگی بیرونی و درونی مغز که مسئول توجه، تمرکز و تصمیم گیری هستند، کمک می‌کند که باعث بهبود عملکرد شناختی فرد می‌شود و در هنگام تمرینات ذهن آگاهی قسمت جلویی مغز اکسیژن بیشتری را دریافت می‌کند و سطوح شناختی افزایش پیدا می‌کند در نتیجه ذهن آگاهی از تمایل فرد به اجتناب از افکار و احساسات دردناک جلوگیری می‌کند و به افراد اجازه می‌دهد تا آنها را حتی اگر ناخوشایند هستند متحول کنند. همچنین افراد با استفاده از مهارت‌های ذهن آگاهی تفکرات منفی را به راحتی می‌پذیرند و به دنبال واکنش‌های مفیدتری برای آنها می‌گردند. به عبارتی این بینش می‌تواند به افراد کمک کند تا با یادگیری افکار مثبت به جای افکار منفی آنها را خنثی کنند همچنین خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص بر یادگیری، پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی تأثیر داشته است. خودکارآمدی همچون عاملی شناختی - انگیزشی، دارای نقشی پر مایه در پدید آوری تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره‌ی کارکرد تحصیلی است.

با استناد به نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا عوامل شخصی (مانند ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی) بر رفتارها و نتایج (مانند انگیزش تحصیلی) تأثیر بگذارند. در واقع با آموزش و تقویت ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می‌توان به عنوان یک منبع درونی، انگیزش تحصیلی دانش آموزان را تقویت کرد. دانش آموزانی که از نظر ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی قوی تر هستند، معمولاً بهتر می‌توانند در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، احساس کنترل و توانایی مقابله صحیح داشته باشند. در نتیجه انگیزش تحصیلی آنها افزایش می‌یابد و به دانش آموز اجازه می‌دهد تا در انجام تکالیف تحصیلی، رفتارهای سازگارانه‌تری از خود نشان دهند. بنابراین با عنایت بر مطالب عنوان

شده انگیزش تحصیلی تحت تاثیر ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان است. درپایان پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روانشناسان برای افزایش اشتیاق تحصیلی و تفکر انتقادی و انجام ورزش با توجه به نتایج پژوهش حاضر، جلسات و کارگاه‌های آموزشی را در برنامه کاری خود قرار دهند. و همچنین به پژوهشگران توصیه می‌شود که در تحقیقات بعدی پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان در شهرهای دیگر کشور انجام گیرد.

منابع:

- حسامپور، فاطمه، رضایی، علی محمد (۱۴۰۲)، نقش انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، و هوش اخلاقی در پیشبینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان، **فصلنامه سلامت روان کودک**، دوره دهم، شماره ۴ ص ۶۳-۷۸.
- دوستی، فهیمه (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر افزایش خودباوری و ودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه ششم، پایان نامه کارشناسی ارشد، **دانشگاه غیرانتفاعی ناصر خسرو ساوه**.
- دهقان، یوسف، افشین، سید علی، حسینی، فریده سادات و سعیدی، مهدی (۱۳۹۸)، نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت، **مجله روان شناسی مدرسه**، دوره ۸، شماره ۲ ص ۲۲-۴۲.
- عطایی، فاطمه، احمدی، عبدالجواد، کیامنش، علیرضا و سیف، علی اکبر (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه، **مجله روان شناسی مدرسه**، دوره ۸، شماره ۴، ص ۱۷۶-۱۹۹.
- مهدی نژادمکاری، معصومه (۱۳۹۹)، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، **دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی**.
- Azar, F. S. (۲۰۱۳). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. **Proceeding of the Global Summit on Education**, ۱۷۳-۱۷۸.
- Bagherpour, M., & Mardani, Kh. (۲۰۱۶). The Relationship between Happiness and Mindfulness with Teachers' Job Motivation. *Journal of Educational Psychology, Islamic Azad University - Tonekabon Branch*, ۷ (۳), ۳۹-۴۹. (Persian)
- Bandura, Albert. ۲۰۰۱. **Guide for. construction, Self-efficacy scales**. Stanford, CA, USA: Stanford university.
- Clarke, N. (۲۰۲۰). Emotional intelligence and learning in teams. **Journal of Workplace Learning**, 22(۳), ۱۲۵-۱۴۵.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۱۷). **Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective**. In W. C. Liu, J. C. K.
- Dust, S. V., Liu, H., Wang, S., & Reina, C. S. (۲۰۲۱). The Effect of Mindfulness and Job Demands on Motivation and Performance Trajectories Across the Workweek: An

- Entrainment Theory Perspective. **Journal of Applied Psychology**. Advance online publication. DOI: ۱۰.۱۰۳۷/apl۰۰۰۸۸۷.
- Francis, C. (۲۰۱۵). **Mindfulness meditation-finding true inner peace**. *Positive Health*, ۲۲۵(۱۱), ۱-۵.
- Gehart, D. R. (۲۰۱۲). **Mindfulness and Acceptance in Couple and Family Therapy**. New York: Springer Science.
- Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., & Job, R. (۲۰۱۵). **Mindful emotion regulation: Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness**. *Bio Med Research International*, ۱-۹.
- Habibi, M. (۲۰۱۹). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on procrastination and motivation of female students. **Journal of Psychological Development**, ۸(۱۱): ۵۷-۶۶ [In Persian].
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & et al. (۲۰۲۲). Integrating mindfulness training into K-۱۲ education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, ۳(۴), ۲۹۱-۳۰۷.
- Pacran, J., & Usman, O. (۲۰۱۹, December ۲۷). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support towards Academic Procrastination. Available at SSRN: <http://dx.doi.org/۱۰.۲۱۳۹/ssrn.۳۵۱۰۱۴۵>.
- Platt, L., Whit burn, A., Platt-Koch, A., & Koch, R. (۲۰۱۶). Non pharmacological alternatives to benzodiazepine drugs for the treatment of anxiety in outpatient populations. *Journal of Psychosocial Nursing*, ۵۴(۸), ۳۵-۴۲.
- Rio, J, M. (۲۰۱۵). Motivation and Excitement (Sixth Edition). Translated by Yahya Seyed Mohammadi. (۲۰۱۸). Tehran: Editing Publishing [In Persian]
- Rouser, R.W. (۲۰۱۶). Mindfulness in students' motivation and learning in school Chapter.Reads in book: Handbook on Motivation at School, Chapter: Mindfulness in students' motivation and learning in school.
- ShahMoradi, T, T, S., & Ansari S, M. (۲۰۱۷). The effectiveness of mindfulness on the motivation of high school girls. Paper published in the International Conference on the Culture of Mental Pathology and Education, Iranian Psychological Association, Al-Zahra University, Volume ۱ [In Persian]
- Tang, Y. Y., Holzel, B. K., & Posner, M. I. (۲۰۱۵). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, ۱۶(۴), ۲۱۳-۲۲۵.
- Tickell A, Ball S, Bernard P, Kuyken W, Marx R, Pack S, Strauss C, Sweeney T, Crane C, (۲۰۲۰). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in real-world healthcare services. *Mindfulness*. Feb; ۱۱:۲۷۹-۹۰.