

«مقاله پژوهشی»

## رابطه ذهن آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی

زهره پهلوانی<sup>1\*</sup>، بهرام جوکار<sup>2</sup>

1. کارشناس ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

2. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

تاریخ دریافت: 1400/04/25 تاریخ پذیرش: 1401/12/01

### The Relation of Mindfulness to Happiness and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Buoyancy

Z. Pahlavani<sup>1\*</sup>, B. Jowkar<sup>2</sup>

1. Ms.C., Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran  
2. Professor, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

Received: 2021/07/16 Accepted: 2023/02/20

#### Abstract

This study investigated the mediating role of academic buoyancy in relationship between mindfulness with happiness and academic achievement. Participants were 344 (164 male and 184 female) students in Shiraz University, selected by a random multi-stage cluster sampling method who completed the Academic Buoyancy Questionnaire (Hosseinchari & Dehghani, 1391), Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer & et al., 2006), and Oxford Happiness Questionnaire (Hills & Argyle, 2002). Moreover, the total average score of students was considered an indicator of academic achievement. WARPPLS was used to test the model. The findings showed that mindfulness was positive and significant predictor of happiness and academic achievement. Mindfulness has a positive and significant relationship with academic buoyancy. The role of academic buoyancy as a mediator was also confirmed. Academic buoyancy has mediator role in relationship between mindfulness and happiness. But academic buoyancy showed a negative a mediator in the relationship between mindfulness and academic achievement. The results indicated that academic buoyancy has a higher role in predicting happiness than academic achievement. The study's finding was discussed, and suggestions for further research were proposed.

#### Keywords

Academic Achievement, Academic Buoyancy, Happiness, Mindfulness.

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی انجام شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل، 344 نفر (180 زن و 164 مرد) از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. این افراد پرسش‌نامه‌های ذهن‌آگاهی (بانر و همکاران، 2006)، شادکامی آکسفورد (هیلز و آرگیل، 2002) و سرزندگی تحصیلی (حسین‌چاری و دهقانی‌زاده، 1391) را تکمیل کردند. همچنین معدل کل نمرات دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. برای انجام تحلیل‌های آماری از نرم‌افزار WARP PLS استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که ذهن‌آگاهی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار شادکامی و پیشرفت تحصیلی بود. در خصوص ارتباط ذهن‌آگاهی با سرزندگی تحصیلی، نتایج ارتباط مثبت و معنی‌دار را نشان داد. همچنین نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی تأیید شد. بدین صورت که سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی و شادکامی دارای نقش واسطه‌گری مثبت بود. اما سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌گری منفی را نشان داد. نتایج بیانگر آن بود که سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی شادکامی نقش پررنگ‌تری نسبت به عملکرد تحصیلی دارد.

#### واژه‌های کلیدی

پیشرفت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شادکامی، ذهن‌آگاهی

**مقدمه**

تاب‌آوری تحصیلی به پاسخ‌دهی دانش‌آموزان به مشکلات و بحران‌های بزرگ<sup>9</sup> تحصیلی در نظر گرفته شده است. بنابراین سرزندگی تحصیلی از آن جهت که طیف وسیعی از دانش‌آموزان و دانشجویان استرس و چالش‌های متعددی را در زندگی روزانه تحصیلی تجربه می‌کنند، مفهومی عام‌تر از تاب‌آوری تحصیلی است.

به طور کلی در خصوص پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی، پژوهشگران به سه سطح عوامل روانی، مدرسه و عوامل مربوط به خانواده و همسالان توجه داشته‌اند (مارتین و مارش، 2008). لذا شناسایی دقیق‌تر این عوامل درک روشن‌تری از سازه سرزندگی تحصیلی به دست می‌دهد. پژوهش‌های گذشته معمولاً بر روی عوامل دور<sup>10</sup> مانند (قومیت یا تک‌والدی)، متمرکز بوده است اما در سال‌های اخیر، عوامل نزدیک<sup>11</sup> و مرتبط با سرزندگی تحصیلی، مانند عوامل روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، 2008). از جمله عوامل روان‌شناختی بررسی شده، اثر خودتنظیمی<sup>12</sup> (مارتین و مارش، 2008)، مقابله<sup>13</sup> (پوتواین، 2012) و تاب‌آوری تحصیلی (مارتین، 2013)، بر سرزندگی تحصیلی است. بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت با چندین عامل مهم از جمله درگیری شناختی<sup>14</sup> و پیشرفت (مارتین، 2014؛ مارتین و همکاران 2010؛ پوت وین و همکاران، 2012)، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری مدرسه<sup>15</sup>، جهت‌گیری تسلط، برنامه‌ریزی، مدیریت تکالیف و پایداری (مارتین و همکاران، 2013) مرتبط است.

مرور پژوهش‌های پیشین بیانگر آن است که در تبیین روان‌شناختی سرزندگی تحصیلی توجه چندانی به ابعاد فراشناختی نشده است. از این رو پژوهش حاضر نقش ذهن‌آگاهی<sup>16</sup> در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را به عنوان متغیری فراشناختی مورد توجه قرار داد. به عبارت دیگر، از آنجا که جنبه‌های فردی و عناصر عالی ذهن در

در دهه‌های اخیر با توجه به افزایش فشارها و تنش‌های ناشی از پیچیده‌تر شدن مسائل تحصیلی (از قبیل آزمون‌های ورودی، دشواری و پیچیدگی دروس، جو رقابتی بالا و...) فراوانی و تنوع استرس‌های تحصیلی افزایش یافته است. در این راستا، روان‌شناسان به شیوه مقابله دانش‌آموزان با این استرس‌ها و تنش‌ها که برای رسیدن به سازگاری از خود نشان می‌دهند، توجه خاصی نموده‌اند و ظرفیت‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه این سازگاری دخالت دارند، مورد توجه قرار داده‌اند. سرزندگی تحصیلی<sup>1</sup> از جمله ظرفیت‌های مطرح شده در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه تحصیلی است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، 1391). مفهوم سرزندگی تحصیلی به عنوان بررسی واکنش‌های سازنده و مثبت برای انواع موانع تجربه شده از قبیل فشارهای امتحانات پرمخاطره، دریافت نمرات ضعیف، نابرابری‌های تحصیلی و امثال آن به وسیله دانش‌آموزان در دوره جاری زندگی تحصیلی مطرح شده است (مارتین<sup>2</sup> و مارش<sup>3</sup>، 2008؛ پوتواین<sup>4</sup>، کونورس<sup>5</sup>، سایمز<sup>6</sup> و داگلاس - اسبورن<sup>7</sup>، 2012). در واقع سرزندگی تحصیلی به عنوان مفهومی جزئی‌تر از تاب‌آوری تحصیلی<sup>8</sup> مطرح شد که به دانش‌آموزان و دانشجویان در غلبه بر چالش‌ها و مشکلات تحصیلی کمک می‌کند. درحالی‌که تاب‌آوری به طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به موانع و بحران‌های بزرگی که تهدیدی برای پیشرفت تحصیلی هستند، اشاره دارد و عملکرد بهینه فرد را با وجود وقایع تنش‌زا و مشکلات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی که آنها را در موضع عملکرد ضعیف و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کند. مارتین و مارش (2009) تمایز این دو مفهوم را با توجه به شدت موانع و بحران تجربه شده توصیف کرده‌اند؛ بدین معنا که سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ‌دهی دانش‌آموزان به مشکلات و موانع جزئی و مفهوم

9. Major Adversity

10. Far Factors

11. Close Factors

12. Self Regulation

13. Coping

14. Cognitive Engagement

15. Valuing of School

16. Mindfulness

1. Academic Buoyancy

2. Martin

3. Marsh

4. Putwain

5. Connors

6. Symes

7. Douglas-Osborn

8. Academic Resilience

پاسخ‌دهی با روش‌های آگاهانه پاسخ‌دهی که غیر خودکار انتخاب می‌شوند، جابه‌جا می‌گردند (هایس<sup>9</sup>، استروسال<sup>10</sup> و ویلسون<sup>11</sup>، 2003). مطالعات گذشته نیز بر این امر صحه گذاشته است که افراد ذهن آگاه، واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانان و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند دارند (براون، رایان و کرسول، 2007).

به طور کلی دو نگاه در خصوص مفهوم‌سازی و اندازه‌گیری ذهن آگاهی وجود دارد. نگاه اول که بیشتر ذهن آگاهی را در قالب یک توانایی کلی مطرح می‌کند و دوم دیدگاهی که این سازه را در قالب یک توانایی چندوجهی مفهوم‌سازی و اندازه‌گیری می‌کند (سگال، 2002). بایر و همکارانش برای اندازه‌گیری ذهن آگاهی با توجه به رویکرد چندوجهی، ابزاری را طراحی کردند که ذهن آگاهی را در پنج وجه اندازه‌گیری می‌کند و این ابزار شامل مشاهده<sup>12</sup>، توصیف<sup>13</sup>، عمل با آگاهی<sup>14</sup>، عدم قضاوت<sup>15</sup> و عدم واکنش<sup>16</sup> است. مشاهده به معنی پرداختن به تجربه‌های درونی و بیرونی مانند افکار، هیجان و حواس فیزیکی است. توصیف به توانایی شخص در نام‌گذاری کلامی تجارب درونی گفته می‌شود. منظور از عمل آگاهانه، توجه و آگاهی از لحظه حاضر به جای حواس‌پرتی و مشغول شدن به افکار گذشته و آینده است. عدم قضاوت شامل اتخاذ رویکرد غیرقضاوتی نسبت به افکار و احساسات است و عدم واکنش به تجارب درونی اطلاق می‌شود که شامل فرصت دادن به افکار و هیجان‌ها در ورود و خروج آگاهانه بدون درگیر شدن یا تأثیر گرفتن از آنهاست (بایر و همکاران، 2006). در پژوهش حاضر نیز مبنای کار، مدل پنج‌وجهی بایر و همکاران بوده است.

ادبیات پژوهشی در حوزه ذهن آگاهی بیانگر نقش این متغیر در کاهش استرس، تنظیم هیجان، بهبود

پژوهش‌های حوزه تاب‌آوری و سرزندگی کمتر مورد توجه قرار گرفته است به ویژه اینکه عمر چندانی از طرح مفهوم ذهن آگاهی در ادبیات روان‌شناسی جهان و به ویژه در ایران نمی‌گذرد لذا در این پژوهش، نقش پیش‌بین ذهن آگاهی در ارتباط با سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. به نظر می‌رسد بر اساس مفهوم سازی‌های به عمل آمده از ذهن آگاهی، ارتباط آن با سرزندگی قابل تأمل باشد.

اساس ذهن آگاهی از تمرین‌های مراقبه بوداییسم نشأت گرفته است که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه را که فراتر از فکر است افزایش می‌دهد. ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست بدون قضاوت و بدون اظهارنظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد؛ یعنی تجربه واقعیات محض بدون توضیح (سگال<sup>1</sup>، تیزدیل<sup>2</sup> و ویلیامز<sup>3</sup>، 2002). ذهن آگاهی را می‌توان به عنوان یک شیوه مطلوب «بودن» نیز توصیف کرد که مستلزم درک کردن احساسات شخصی است (بایر<sup>4</sup>، 2003).

براون<sup>5</sup>، رایان<sup>6</sup> و کرسول<sup>7</sup> (2007)، ذهن آگاهی را به عنوان مدلی از پردازش اطلاعات توصیف می‌کنند که در آن ذهن مانند آینه، بدون پیش‌داوری، آنچه را که قبلاً اتفاق افتاده منعکس می‌کند. افراد ذهن آگاه حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت کننده‌اند، دریافت و پردازش می‌کنند و به همین علت توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانان و تجربه‌ها دارند. چنین افرادی به جای واکنش تکانه‌ای و یا عادت وار، به پردازش واقع‌بینانه‌تر رویدادها می‌پردازند (براون و همکاران، 2000؛ به نقل از جعفری، شاطریان‌محمدی و فرقدانی، 1393). تارت<sup>8</sup> نیز (1994)، بیان می‌دارد که باورها به عنوان عادات فکری، احساسات و ادراک، شیوه مشاهده محیط خارجی را تعیین می‌کند. ذهن آگاهی، مشاهده باورها را بدون پذیرش آنها به عنوان حقیقت ممکن می‌سازد. در نتیجه دامنه متنوعی از پاسخ‌ها در دسترس قرار می‌گیرند و روش‌های عادت شده

9. Strosahl  
10. Strosahl  
11. Wilson  
12. Observe  
13. Describe  
14. Act With Awareness  
15. Non Judge  
16. Non Reactivating

1. Segal  
2. Teasdale  
3. Williams  
4. Baer  
5. Brown  
6. Ryan  
7. Creswell  
8. Hayes

علاوه بر مطالعه پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی، محققان در جهت تأیید نقش سازنده این متغیر، به پیامدهای سازگاران آن نیز توجه داشته‌اند. بر اساس شواهد پژوهشی، سرزندگی تحصیلی به طور مثبت با چندین پیامد مهم شامل پیشرفت تحصیلی (پوتواین و دالی<sup>14</sup>، 2013؛ میلر<sup>15</sup>، کانولی<sup>16</sup> و مگیور<sup>17</sup>، 2013)، خودکارآمدی خلاق (فرامرزی، حاجی‌بخچالی و بیلاق، 1395)، عزت نفس کلی، برنامه‌ریزی و جهت‌گیری تسلط<sup>18</sup> (مارتین و مارش، 2013)، مرتبط است. با رویداشت به پژوهش‌های مذکور، پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی متعددی برای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شده است. اما پژوهشی که به مقایسه اثرگذاری این سازه بر پیامدهای مذکور پرداخته باشد، یافت نشد. لذا در این پژوهش این مهم مد نظر قرار گرفت. به این ترتیب که پیامدهای هیجانی و تحصیلی سرزندگی تحصیلی همزمان بررسی شد تا مشخص شود که این متغیر، بیشتر بر کدام یک از این ابعاد اثرگذار است. به عبارت دیگر مسئله پژوهش در سطح پیامدها، مقایسه قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی در دو بعد هیجانی و تحصیلی بود. شادکامی<sup>19</sup> به عنوان پیامد هیجانی و عملکرد تحصیلی به عنوان پیامد تحصیلی مد نظر قرار گرفتند. بنابراین این پژوهش از یک سو در نظر داشت تا نقش ذهن‌آگاهی را به عنوان یک سازه‌فراشناختی در افزایش سرزندگی تحصیلی بررسی کند و از سوی دیگر نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی را در رابطه ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی و هیجان شادی مورد بررسی قرار دهد.

بر اساس متون روان‌شناسی، شادکامی یک مفهوم سلسله‌مراتبی است و از اجزای شناختی، عاطفی، هیجانی و اجتماعی تشکیل شده است (دینر<sup>20</sup>، سو<sup>21</sup> و اُشی<sup>22</sup>، 1997). در تحلیل این مفهوم نظریه‌پردازان بیشتر به دو مؤلفه شناختی و عاطفی اشاره کرده‌اند که مؤلفه شناختی بر

خودکارآمدی، افزایش پیشرفت تحصیلی و بالا بردن کیفیت زندگی بوده است (ریبک<sup>1</sup>، 2013). سندزو<sup>2</sup> (2016) نیز در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزانی که نگرش‌ها و رفتارهای ذهن‌آگاهی را نشان می‌دهند، احتمال بیشتری در کسب نمرات بالا و بیان عواطف مثبت دارند. در واقع دانش‌آموزان از طریق ذهن‌آگاهی و حفظ یک دیدگاه آرامتر از لحظه حاضر، قادر به بهبود عادت‌های مطالعه، برنامه‌ریزی و مهارت‌های سازماندهی هستند (برودریک<sup>3</sup> و جنینگر<sup>4</sup>، 2012؛ به نقل از لاند<sup>5</sup>، 2015). در همین راستا نتایج پژوهش فرانکو<sup>6</sup>، ماناس<sup>7</sup>، کانگاس<sup>8</sup> و گالگو<sup>9</sup> (2010)، نشان داد که برنامه‌های ذهن‌آگاهی افزایش معنی‌دار در عملکرد تحصیلی، بهبود خودپنداره و کاهش در اضطراب را به دنبال دارد. مینارد<sup>10</sup>، سولیس<sup>11</sup> و میلر<sup>12</sup> (2015) نیز در یک پژوهش به بررسی سیستماتیک مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای بهبود عملکرد شناختی، رفتاری، اجتماعی-هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه پرداختند. نتایج همبستگی مثبت و معنی‌دار ذهن‌آگاهی را با عملکرد شناختی و اجتماعی-هیجانی نشان داد اما بین ذهن‌آگاهی با عملکرد رفتاری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار نشد. تئودورزاک<sup>13</sup> (2013) به بررسی ارتباط بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که مؤلفه‌های عمل با آگاهی و عدم قضاوت به طور معنی‌دار پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، درحالی‌که مؤلفه مشاهده، رابطه منفی معنی‌دار با پیشرفت تحصیلی را نشان داد. به طور کلی شواهد دلالت بر ارتباط مثبت و معنی‌دار بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی دارند. با وجود این در برخی موارد یافته‌ها نشان دهنده رابطه غیر معنی‌دار یا منفی بین این دو متغیر است.

1. Rybak
2. Ksendzow
3. Broderick
4. Jennings
5. Lelan
6. Franco
7. Manas
8. Cangas
9. Gallego
10. Maynard
11. Solis
12. Miller
13. Teodorczuk

14. Daly

15. Miller

16. Connolly

17. Maguire

18. Mastery Orientation

19. Happiness

20. Diener

21. Suh

22. Oshie

بدین ترتیب شادمانی و یا غمگینی را تجربه می‌کنند (دینر، سو و اویشی، 1997). در واقع افراد قادرند از طریق کنترل افکارشان، بهزیستی ذهنی و شادکامی خود را افزایش دهند (الیسون، 1991). از آنجا که افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند دارند (نجاتی، 1389؛ به نقل از نیک‌نفس، 1393) و با توجه به اینکه موقعیت‌های تحصیلی و پیشرفت، مهم‌ترین بسترهای هیجانات منفی قلمداد می‌شوند، به نظر می‌رسد که توجه به میزان ذهن آگاهی افراد و میزان کارایی آنها در مواجهه با چالش‌ها، تهدیدها و استرس، به افراد کمک می‌کند تا هیجانات مثبت و شادکامی را بیشتر تجربه کنند. پژوهش‌های تجربی نیز که تا به امروز انجام شده است از نقش ذهن آگاهی در شادکامی حمایت می‌کند. ساین<sup>5</sup> و همکاران (2004) به بررسی رابطه بین ذهن آگاهی و شادکامی در افراد با ناتوانایی چندگانه پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که افزایش ذهن آگاهی سطوح شادکامی را به طور قابل توجهی افزایش می‌دهد. کامپوز<sup>6</sup> و همکاران (2016) نیز در پژوهشی ارتباط بین ذهن آگاهی و شادکامی و نقش واسطه‌ای محبت به خود را بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که دو بعد مشاهده و آگاهی از ابعاد ذهن آگاهی و محبت به خود به طور معنی‌دار شادکامی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این ذهن آگاهی هیجانات مثبت را افزایش می‌دهد که به نوبه خود منجر به افزایش در طیف گسترده‌ای از منابع شخصی و رضایت از زندگی می‌شود (فریدرکسون<sup>7</sup> و همکاران، 2008؛ به نقل از کو<sup>8</sup> و سولانو<sup>9</sup>، 2017).

با رویداشت به مطالب فوق می‌توان روابط مذکور را در قالب یک مدل علی‌جانمایی کرد. به این ترتیب که ذهن آگاهی به واسطه سرزندگی تحصیلی، شادکامی و عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. از این‌رو پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

رضایت فرد از زندگی و مؤلفه عاطفی بر توازن لذت (تعادل بین هیجانات مثبت و منفی) و حالاتی نظیر خندیدن و شوخ‌طبعی دلالت دارد (سلیگمن<sup>1</sup>، 2002). طبق نظریه دینر (2000)، شادکامی ارزشیابی‌هایی است که افراد از خود و زندگی‌شان به عمل می‌آورند. این ارزشیابی‌ها می‌تواند جنبه عاطفی داشته باشد که شامل خلق و هیجاناتی است که در واکنش به رویدادهای زندگی ظاهر می‌شود و یا جنبه شناختی مانند قضاوت‌هایی که در مورد خشنودی از زندگی صورت می‌گیرد. در اغلب موارد مؤلفه شناختی شادکامی به عنوان ارزیابی کلی فرد از شرایط زندگی‌اش بر اساس مقایسه با محیط خارجی و در خصوص آنچه که فکر می‌کنند استاندارد مناسبی است، تعریف می‌شود. در این نظریه ویژگی افراد شادکام عبارت است از: داشتن دستگاه ایمنی قوی‌تر و عمر طولانی‌تر، برخورداری از روابط اجتماعی بهتر، مقابله مؤثر با موقعیت‌های مشکل، خلاقیت، موفقیت بیشتر و شانس زیادتر برای کمک به دیگران. پس شادکامی از چهار جزء تشکیل یافته که عبارتند از خشنودی از زندگی، خلق مثبت و خوشایند و نبود خلق و هیجانات منفی و عوامل دیگر مانند خوش‌بینی، عزت‌نفس و احساس شکوفایی (دینر، 2000). به اعتقاد آرگیل<sup>2</sup> و اسلوف<sup>3</sup> (2001) شادکامی شامل سه عنصر اساسی است که شامل هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و فقدان عواطف منفی از جمله افسردگی و اضطراب است. آرگیل بین احساس خوشی و شادکامی تمایز قایل می‌شود. به باور وی احساس خوشی یکی از رایج‌ترین شیوه‌هایی است که افراد با آن شادکامی خود را تعریف می‌کنند. در تعریف احساس خوشی آرگیل معتقد است که افراد دارای خلق منفی بسیارند مانند، خشم، افسردگی، اضطراب و... ولی واقعاً یک خلق مثبت دارند که تحت عنوان احساس خوشی توصیف می‌شود؛ در واقع می‌توان گفت که خوشی بعد عاطفی شادمانی است و رضایت بعد شناختی آن است (آرگیل و اسلوف، 2001).

در حیطه موضوع بهزیستی ذهنی<sup>4</sup> و شادکامی، پژوهشگران نشان داده‌اند که افراد می‌توانند هیجانات خود را از طریق افکارشان، شدید و ضعیف یا مثبت و منفی نمایند و

5. Singh  
6. Compos  
7. Fredrickson  
8. Coo  
9. Salaniva

1. Seligman  
2. Argile  
3. Slof  
4. Subjective Well-being

انتخاب گردید و همه دانشجویان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، پرسش‌نامه‌های مخدوش و ناقص کنار گذاشته شد و در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار نگرفت و در نهایت تعداد شرکت‌کنندگان نهایی پژوهش به 344 رسید که از این تعداد، 164 نفر مرد و 180 نفر زن بودند. 71 نفر از دانشکده اقتصاد و مدیریت و علوم اجتماعی، 57 نفر دانشکده علوم پایه، 98 نفر دانشکده هنر و معماری، 50 نفر دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی و 68 نفر از دانشکده مهندسی در این پژوهش شرکت کردند.

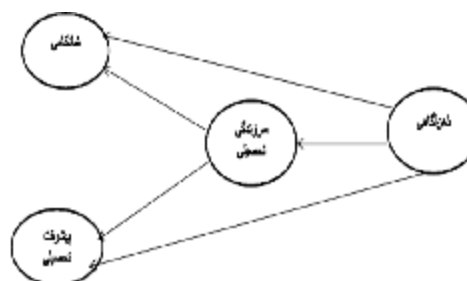
### ابزار پژوهش

#### 1) پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی

به منظور سنجش سرزندگی تحصیلی، از پرسش‌نامه تک عاملی سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (1391) استفاده گردید که از مقیاس چهار گویه‌ای سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (2006)، اقتباس شده است. در مطالعه مارتین و مارش (2006) میزان پایایی به دست آمده به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب 0/80 و 0/67 گزارش شده است.

حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (1391) به منظور اجرای مقیاس مارتین و مارش (2006) در فرهنگ ایرانی، تعدادی گویه با نظرخواهی از استادان روان‌شناسی تربیتی بازنویسی کردند که حاصل آن 10 گویه بود که بر روی مقیاس 5 درجه‌ای از نوع لیکرت (هرگز=1 تا همیشه=5) تنظیم شد. به منظور بررسی خصوصیات روان‌سنجی پرسش‌نامه مزبور را روی نمونه‌ای شامل 186 نفر دانش‌آموز دبیرستانی اجرا کردند. با توجه به نتایج به دست آمده ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی با حذف سوال 8 به ترتیب برابر با 0/80 و 0/73 گزارش شد. دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل نیز بین 0/51 تا 0/68 گزارش شد. به منظور بررسی ساختار عاملی مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با مؤلفه اصلی با چرخش واریماکس در سطح گویه استفاده کردند که بار عاملی گویه‌ها بین 0/50 تا 0/64 بود. همچنین با حذف سوال 8 روی هم 9 گویه، 37% واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین کرد. در پژوهش قزل بیگلو و حسین‌چاری (1395)، نیز ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با 0/76 و

1. آیا ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای شادکامی و پیشرفت تحصیلی است؟
  2. آیا ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای سرزندگی تحصیلی است؟
  3. آیا سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند؟
- مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش در شکل 1 نشان داده شده است.



شکل 1. مدل مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

مدل پیشنهادی پژوهش در قالب فرضیه‌های زیر قابل بازخوانی است:

1. ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده مثبت شادکامی و پیشرفت تحصیلی است.
2. ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده مثبت سرزندگی تحصیلی است.
3. سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

### روش پژوهش

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری، شامل همه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شیراز بود که در نیم‌سال اول سال تحصیلی 96-97 مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در پژوهش 380 نفر از دانشجویان بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این نحو که از فهرست دانشکده‌ها، 5 دانشکده (دانشکده‌های اقتصاد و مدیریت و علوم اجتماعی، معماری، علوم پایه، مهندسی و علوم تربیتی و روان‌شناسی) به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس در هر دانشکده نیز سه کلاس به صورت تصادفی

بار عاملی گویه‌ها با روش تحلیل عاملی اکتشافی بین 0/49 تا 0/69 گزارش شد.

برای بررسی روایی مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر 0/92 و ضریب کروییت بار تلت برابر 1535/706 ( $P < 0/0001$ ) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. همچنین برای تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب 0/89 به دست آمد.

### 2) پرسش‌نامه ذهن آگاهی

پرسش‌نامه پنج مؤلفه‌ای ذهن آگاهی توسط بائر، اسمیت، هاپکینز، کریتمیر و تونی (2006) ساخته شد. این مقیاس شامل 39 گویه است که مؤلفه‌های مشاهده، توصیف، فعالیت توأم با آگاهی و عدم قضاوت هر کدام با هشت گویه، و مؤلفه عدم واکنش با هفت گویه را می‌سند. پاسخ‌ها در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج کدگذاری می‌شوند. بائر و همکاران (2006)، برای مؤلفه مشاهده ضریب آلفای 0/81، مؤلفه توصیف 0/87، مؤلفه عمل توأم با آگاهی 0/88، مؤلفه عدم قضاوت 0/92 و برای مؤلفه عدم واکنش 0/80 و پایایی کل را نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ 0/88 گزارش کرده‌اند. در تحقیق کالدول، هریسون، آدامز، گریسون و کوئین (2012) مقدار کل آلفای کرونباخ برای پنج مؤلفه به اضافه ذهن آگاهی کل از 0/79 تا 0/93 گزارش شده است. احمدوند، حیدری‌نسب و شعیری (1392) پایایی مناسب (ضرایب آلفا 0/55-0/83) و روایی مناسب پرسش‌نامه پنج مؤلفه‌ای ذهن آگاهی را گزارش کرده‌اند.

برای بررسی روایی پرسش‌نامه ذهن آگاهی از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش 21 استفاده شد. خرده مقیاس عدم واکنش و همچنین گویه‌های 11-35-39 به دلیل بار عاملی پایین حذف شدند و در نهایت چهار عامل مشاهده، توصیف، عمل با آگاهی و عدم قضاوت مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسش‌نامه نیز به روش آلفای کرونباخ 0/81 به دست آمد. در نهایت شاخص‌های برازش مدل نیز ( $GFI = 0/86$ )، ( $AGFI = 0/83$ )، ( $NFI = 0/73$ ) و ( $IFI = 0/83$ ) نشان دادند که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

### 3) پرسش‌نامه شادکامی

به منظور سنجش شادکامی از پرسش‌نامه تک عاملی شادکامی آکسفورد که توسط هیلز و آرگیل (2002) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای 29 سوال چهار گزینه‌ای است. در هر سوال چهار عبارت به گونه‌ای درجه‌بندی شده‌اند که هر عبارت نسبت به عبارت قبلی، شاخص درجه بیشتری از شادی است. برای نمره‌گذاری پرسش‌نامه نیز در هر گویه به گزینه‌ای که بیانگر حداکثر شادی است، نمره 4 و به گزینه‌ای که بیانگر عدم شادی است، نمره 1 تعلق می‌گیرد. نمره کل آزمودنی‌ها از 29 تا 116 در نوسان است. در ایران پرسش‌نامه مذکور توسط علی‌پور و نوربالا (1378) به فارسی ترجمه شده است. پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/98 و پایایی تنصیفی 0/92 همچنین پایایی به روش بازآزمایی پس از سه هفته، 0/79 گزارش شده است (علی‌پور و نوربالا، 1378). در پژوهش نیرومند (1392) نیز ضریب آلفای کرونباخ 0/91 محاسبه شد و جهت بررسی روایی پرسش‌نامه از روش همسانی درونی استفاده شد که نتایج ضرایب همبستگی بین 0/49 تا 0/70 را نشان دادند.

روایی این مقیاس نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. مقدار ضریب KMO برابر 0/92 و ضریب کروییت بار تلت برابر 3630/400 ( $P < 0/0001$ ) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. علاوه بر این جهت بررسی پایایی مقیاس شادکامی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب پایایی 0/92 به دست آمد.

### 4) پیشرفت تحصیلی

لازم به ذکر است در پژوهش حاضر، از میانگین کل نمرات نیمسئله‌های تحصیلی ماقبل دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد. از آنجا که شرکت‌کنندگان از رشته‌های مختلف انتخاب شدند نمرات معدل به نمره استاندارد زی تبدیل شدند.

یافته‌ها پیش از بررسی فرضیه‌ها، اطلاعات توصیفی مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات در

متغیرهای پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول شماره 1 ارائه شده است.

جدول 1. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف حداقل حد اکثر	معیار	نمرات	نمرات
مشاهده	24/97	4/62	10	35	
توصیف	26/25	5/14	9	40	
عمل با آگاهی	25/63	5/11	8	40	
عدم قضاوت	16/53	4/02	7	29	
سرزندگی تحصیلی	28/21	8/11	9	45	
شادکامی	67/64	13/17	30	114	
پیشرفت تحصیلی	16/17	1/77	11/45	19/40	

همچنین به منظور بررسی چگونگی ارتباط بین متغیرهای پژوهش و ایجاد زمینه برای تحلیل‌های بعدی ضریب همبستگی پیرسون بین تمامی متغیرها محاسبه شد.

جدول 2. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	1	2	3	4	5	6	7
1 مشاهده							
2 توصیف	0/33**						
3 عمل با آگاهی	0/12*	0/32**					
4 عدم قضاوت	-0/13*	0/06	0/40**				
5 سرزندگی تحصیلی	0/25**	0/20**	0/27**	1			
6 شادکامی	0/14**	0/34**	0/37**	0/09	0/09		
7 پیشرفت تحصیلی	0/01	0/10	0/09	-0/06	0/01	0/14**	1

\*P< 0/05, \*\*P<0/01

مدل وارد شدند. با استفاده از نرم‌افزار WARP PLS، میزان ضرایب و سطح معنی‌داری اثرات کلی بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج اثرات کلی در جدول شماره 5 گزارش شده است.

بر اساس نتایج به دست آمده، اثر کلی ذهن‌آگاهی بر شادکامی ( $\beta=0/45, P<0/001$ ) و سرزندگی تحصیلی

نتایج در جدول شماره 2 آورده شده است.

پرسش اول پژوهش این بود که «آیا ذهن‌آگاهی پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای شادکامی و پیشرفت تحصیلی است؟».

برای پاسخگویی به این سوال از نرم‌افزار WARP

جدول 3. پیش‌بینی شادکامی و پیشرفت تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی

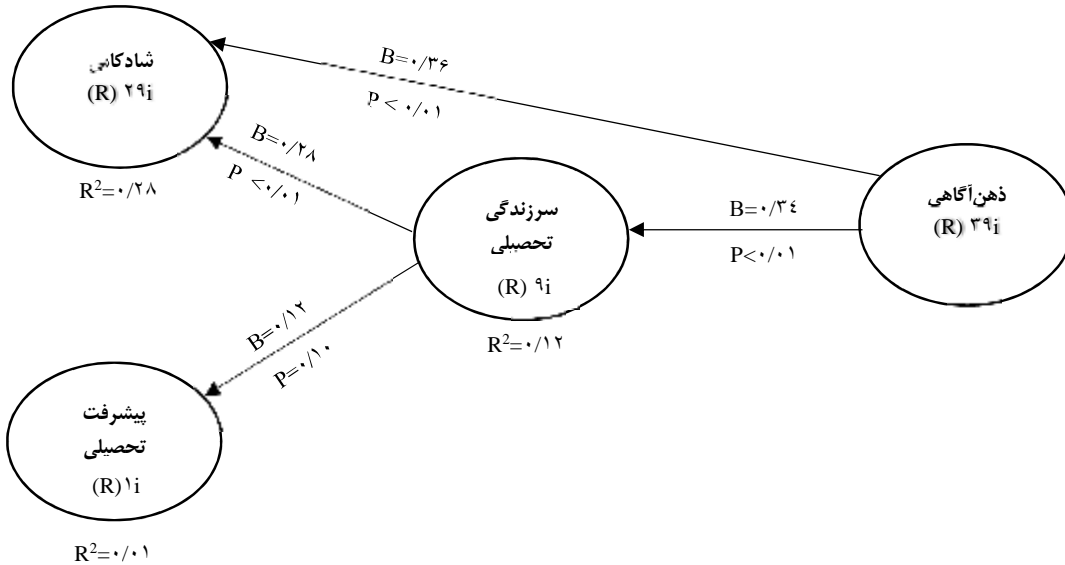
متغیر ملاک	شادکامی	پیشرفت تحصیلی				
متغیر پیش‌بین	R	$\beta$	R2	R	Sig	Sig
ذهن‌آگاهی	0/43	0/36	0/18	0/01	0/07	0/02

جدول 4. پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی

متغیر ملاک	سرزندگی تحصیلی			
متغیر پیش‌بین	R	$\beta$	R2	Sig
ذهن‌آگاهی	0/33	0/34	0/11	0/01



است. کلی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی معنی دار نیست. همچنین اثر کلی سرزندگی تحصیلی بر شادکامی مثبت و معنی دار و بر پیشرفت تحصیلی (β=0/34, P<0/001) مثبت و معنادار به دست آمد اما اثر کلی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی معنی دار نیست. همچنین اثر کلی سرزندگی تحصیلی بر شادکامی (β = 0/09, P<0/005) در ارتباط بین ذهن آگاهی و شادکامی نقش واسطه‌گری معنی‌داری ایفا



شکل 2. مدل نهایی پژوهش

جدول 5. اثرات کلی متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای درون‌زاد

Sig	β	R2	R	روابط کلی متغیرها در مدل
0/001	0/45	0/25	0/50	ذهن آگاهی به شادکامی
0/11	0/06	0/005	0/07	ذهن آگاهی به پیشرفت تحصیلی
0/001	0/34	0/11	0/33	ذهن آگاهی به سرزندگی تحصیلی
0/001	0/28	0/14	0/38	سرزندگی تحصیلی به شادکامی
0/01	-0/12	0/00	0/01	سرزندگی تحصیلی به پیشرفت تحصیلی

می‌کند اما اثر غیر مستقیم سرزندگی تحصیلی -0/004 (β = -0/004, P<0/13) در ارتباط بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی معنی‌دار نشده است. بر اساس این نتایج، مدل نهایی پژوهش با حذف مسیر ذهن آگاهی در شکل 2 آورده شده است. علاوه بر این، شاخص‌های برازش مدل نیز محاسبه

تحصیلی (β=12/0, P<0/01) منفی و معنی‌دار به دست آمد.

در ادامه با استفاده از دستور نرم‌افزار warp pls، معنی‌داری اثرات غیرمستقیم استاندارد متغیرها و همچنین سهم واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در هر یک از مسیرهای مدل بررسی شد و نتایج در جدول 6 ارائه شده

جدول 6. نتایج واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی

اثرات غیر مستقیم		اثر مستقیم		مسیر
Sig	β	Sig	β	
0/005	0/09	0/01	0/36	ذهن آگاهی - سرزندگی تحصیلی - شادکامی
0/13	-0/04	0/02	0/11	ذهن آگاهی - سرزندگی تحصیلی - پیشرفت تحصیلی

جدول 7. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	P	X2/df	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLODE
مقدار	0/0001	1/59	0/92	0/80	0/92	0/91	0/04	0/97
مقادیر مجاز	<0/05	<2	>0/95	>0/90	>0/90	>90	<0/10	>0/05

خالی از قضاوت می‌تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری یا نگرش‌های فرد در مورد افکارش شود. در مرحله تغییرات شناختی افراد می‌آموزند تا افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کنند و آنها را فقط به عنوان رویدادهای ذهنی که در حال گذر هستند، بپذیرند. هنگامی که افکار به صورت گذرا و ناپایدار دیده می‌شوند، احتمال رها شدن از آنها راحت‌تر صورت می‌گیرد و در نتیجه نشخوار فکری کمتر اتفاق می‌افتد و در نهایت کاهش عواطف منفی را که از عناصر شادکامی است، به همراه دارد.

تبیین دیگر می‌تواند این باشد که فرد ذهن‌آگاه به قدم به قدم مسیر توجه دارد و خود را از بابت نتیجه‌گیری انجام کار به اضطراب نمی‌اندازد. به عبارتی ذهن‌آگاهی یعنی حضور کامل در زمان حال. از آنجا که افراد افسرده بیشتر به گذشته و مرور اتفاقات و خاطرات ناخوشایند می‌پردازند یا نگران آینده هستند، ذهن‌آگاهی می‌تواند به آنها کمک کند تا لحظه به لحظه زندگی خود را تجربه کنند و همین امر باعث کاهش نشانه‌های منفی روان‌شناختی و افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود (بروان و ریان، 2003). بنابراین می‌توان گفت که افزایش آگاهی افراد نسبت به حال، و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون، بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد و باعث کاهش نشخوارهای فکری و نگرش‌های ناکارآمد در افراد می‌شود. علاوه بر این به باور لینهان (1993) مشاهده افکار و هیجانات فعلی بدون سعی در اجتناب یا فرار از آنها می‌تواند به عنوان نمونه‌ای از مواجهه تلقی شود که به نوبه خود باعث خاموشی پاسخ‌های ترس و رفتارهای اجتنابی که توسط محرک‌های ترس‌انگیز، تقویت شده‌اند، گردد؛ بنابراین، توانایی تحمل هیجان‌های منفی و توانایی مدارا با آنها اثرات مفیدی به همراه دارد.

در تبیین ارتباط ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی نیز می‌توان بیان کرد که ذهن‌آگاهی کارکردها و فرایندهای شناختی مانند توجه پایدار، انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، آگاهی فراشناختی، کارکرد

گردید که نشان داد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نتایج این تحلیل در جدول 7 قابل مشاهده است.

### نتیجه‌گیری و بحث

همان‌گونه که ذکر شد این پژوهش سه مسئله را مدنظر داشت: نخست، پیش‌بینی شادکامی و پیشرفت تحصیلی توسط ذهن‌آگاهی، دوم، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی توسط ذهن‌آگاهی و مسئله سوم نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی. در خصوص مسئله اول نتایج نشان داد که ذهن‌آگاهی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار شادکامی و پیشرفت تحصیلی است و با نتایج مجموعه‌ای از مطالعات (ساین و همکاران، 2004؛ هالیز-والکر<sup>1</sup> و کولوسیمو<sup>2</sup>، 2011؛ کامپوز و همکاران، 2016؛ تیتتر<sup>3</sup>، 2016؛ کو و سولانو، 2017؛ هاشمی و ماهور، 1395؛ زیارتی و دامغانی‌میرمحله، 1396) که همگی مبنی بر ارتباط ذهن‌آگاهی و شادکامی هستند، همسو است.

همان‌طور که ادبیات پژوهش نشان می‌دهد افزایش ذهن‌آگاهی با کاهش نشانه‌های منفی روان‌شناختی و عاطفه منفی و در نتیجه افزایش رضایت از زندگی، شادی، خوش‌بینی و بهزیستی روان‌شناختی همراه است. مشاهده بدون قضاوت درباره درد و افکار مرتبط با اضطراب ممکن است منجر به فهم و درک این نکته گردد که «اینها فقط فکرنند» و نمایانگر حقیقت یا واقعیت نیستند و لزوماً نباید باعث فرار یا رفتار اجتنابی شوند (کبات زین<sup>4</sup>، 1990). در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که قضاوت و پیش‌داوری در بسیاری از شرایط موجب ایجاد ناامیدی و افسردگی می‌شود که این امر استفاده از خطاهای شناختی را افزایش می‌دهد و می‌تواند منجر به افزایش بیماری‌ها و اختلالات گردد. اما تجربه‌های ذهن‌آگاهی و مشاهده

1. Hollis-Walker
2. Colosimo
3. Teeter
4. Kabat Zinn

پیشرفت تحصیلی اثر گذار است. در خصوص پرسش دوم نتایج نشان داد که ذهن آگاهی پیش‌بینی کننده مثبت سرزندگی تحصیلی است. اگرچه تاکنون تحقیقات مستقیمی در مورد رابطه ذهن آگاهی با سرزندگی تحصیلی انجام نشده، اما پژوهش‌ها در رابطه بین ذهن آگاهی و سازه‌های مشابه سرزندگی تحصیلی حاکی از تأیید یافته‌های این پژوهش است. نتایج پژوهش‌های رایس و همکاران (2013)، کی<sup>13</sup> و پیدگون<sup>14</sup> (2013)، حیدریان، زهراکار و محسن‌زاده (1395) و نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (1396)، مینی بر ارتباط مثبت و معنی‌دار ذهن آگاهی با تاب‌آوری تحصیلی، همسو با پژوهش حاضر است. مطابق با مبانی نظری، ذهن آگاهی از طریق خودتنظیمی توجه نسبت به تجربه فوری و پذیرا بودن شخص نسبت به تجارب حال حاضر، سازگاری در مقابله با حوادث استرس‌زا را افزایش می‌دهد (بی‌شاپ و همکاران، 2004) که این با قضاوت‌ها و تفسیر محرک‌هایی که وارد حوزه آگاهی فرد می‌شوند، مقابله کرده و در نهایت سبب می‌شود افراد در مواقع بروز مشکل، دستخوش احساس منفی، غم، اندوه، افسردگی و اضطراب نشوند. این وضعیت باعث می‌شود دانشجویان از رویارویی با مسائل چالش‌انگیز نهراسند و قدرت انطباق، سازگاری و عملکرد مؤثرتر و در نتیجه سرزندگی تحصیلی بالاتری را نشان دهند. ذهن آگاهی همچنین آگاهی به ماهیت گذرا و ناپایدار افکار و هیجانات منفی را افزایش می‌دهد و افکار مثبت و منفی همانگونه که رخ می‌دهند بدون آنکه بازتابی از خودپنداره شخصی باشند، پذیرفته می‌شوند و از این طریق عملکرد شناختی افراد بهبود می‌یابد که منجر به انعطاف‌پذیری بیشتر و پاسخ‌های هدفمندتر می‌شود و در نهایت سرزندگی بیشتری را به دنبال دارد.

همچنین، در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که ذهن آگاهی می‌تواند از طریق کاهش عواطف منفی در افزایش سرزندگی تحصیلی مؤثر واقع شود. بدین صورت که آگاهی و مدیریت هیجان نسبت به احساسات و افکار را افزایش و استرس را کاهش دهد. هر چه میزان آگاهی و هشجاری فرد بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند

اجرای و خودتنظیمی را فراخوانی می‌کند (زلازو<sup>1</sup> و لیون<sup>2</sup> 2012؛ شاپیرو<sup>3</sup>، کارلسن<sup>4</sup>، استین<sup>5</sup> و فریدمن<sup>6</sup>، 2006) و از این طریق به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کند.

به باور بسیاری از پژوهشگران مهم‌ترین اجزاء ذهن آگاهی شامل خودتنظیمی توجه و بودن در لحظه حاضر است. خودتنظیمی توجه به آوردن آگاهی به بالاترین سطح توجه، افکار و احساسات یک فرد اشاره دارد که شامل حفظ توجه پایدار، حفظ توجه انعطاف‌پذیر، تمرکز بر تجربه جاری و مهار پردازش است. بودن در لحظه حاضر نیز به حضور در لحظه اشاره دارد که با کنجکاوی و پذیرا بودن مشخص می‌شود (بی‌شاپ<sup>7</sup> و همکاران، 2004). این عوامل به نوبه خود ارتباط قوی با پیشرفت تحصیلی دارند. بنابراین ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی و تمرکز در فرد به مطالعه، درک مطالب و حفظ اطلاعات کمک می‌کند. علاوه بر این ذهن آگاهی می‌تواند از طریق تنظیم هیجان، کاهش استرس و اضطراب به گونه غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی افراد اثر مثبت داشته باشد. در تأیید این تبیین، شواهد، یک ارتباط قوی و منفی بین استرس و اضطراب با پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد (آندرسون<sup>8</sup>، 2003؛ سندلر و همکاران<sup>9</sup>، 2000 و سولدو و همکاران<sup>10</sup>، 2009). به علاوه مداخلات ذهن آگاهی باعث تغییراتی در ساختار و عملکرد مغز می‌گردد که شامل افزایش جریان خون و ضخیم شدن قشر مغزی و افزایش غلظت ماده خاکستری در مناطقی از مغز است که با تنظیم هیجان، یادگیری و حافظه ارتباط دارد. (دیویدسون<sup>11</sup>، 2008، هولزل و همکاران<sup>12</sup>، 2012؛ به نقل از مینارد و همکاران، 2017). بنابراین ذهن آگاهی از طریق مکانیسم‌های شناختی، هیجانی و عصب‌شناختی بر بهبود

1. Zelazo
2. Lyons
3. Shapiro
4. Carlson
5. Astin
6. Freedman
7. Bishop
8. Andersen
9. Sandler Et Al
10. Suldo Et Al
11. Davidson
12. Holzel Et Al

13. Key

14. Pidgeon

و کمک کننده است. این افراد با دید روشن به امور می‌نگرند، به طور مستقیم برای حل مسائل خود می‌کوشند و به موقع از دیگران کمک می‌طلبند. از طرف دیگر افراد غیرشادکام به طور مخرب عمل می‌کنند، در خیالات فرومی‌روند، خود را سرزنش می‌کنند و از کار کردن جهت حل مشکلات اجتناب می‌ورزند (دنیر، سو و اویشی، 1997). همچنین افراد با سرزندگی تحصیلی بالا از سازگاری روان‌شناختی، خودکارآمدی، خوش‌بینی و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند که به آنها این توانایی را می‌دهد تا فشارها و شرایط نامساعد را تحت تسلط خود درآورند و در مواجهه با فشارها و تنش‌ها آشفته و پریشان نگردند. در نتیجه حالت تسلط بر محیط افزایش می‌یابد و به بهبود عملکرد، بهداشت روانی و شادکامی می‌انجامد. علاوه بر این سرزندگی سبب می‌شود افراد بیشتر بر چشم‌انداز مبتنی بر حل مسئله تمرکز کنند و کمتر درگیر نگرانی‌های معمول و همیشگی شوند (ورپلاکن و فیشر، 2014). پس سرزندگی تحصیلی سبب می‌شود افراد به مشکل به منزله مسئله‌ای نگاه کنند که می‌توانند در آن کندوکاو کنند، آن را تغییر دهند، تحمل کنند، یا به طرق دیگر حل کنند و همین موضوع در کنار توان تحمل بالای آنها در برابر مشکلات، سبب می‌شود که آنان چشم‌اندازی مثبت و شادکامانه به زندگی پیدا کنند. به طور کلی، سرزندگی باعث افزایش مقابله مطلوب و مؤثر در فرد می‌شود، جهت‌گیری او به زندگی را مثبت می‌کند، و در نتیجه، شادکامی را در او افزایش می‌دهد.

در خصوص نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی نتایج تا حدی پیچیده بود. به این ترتیب که در مدل اولیه رابطه سرزندگی تحصیلی و معدل معنی‌دار و منفی به دست آمد. از آنجا که این نتیجه غیرقابل انتظار بود و مطابق همبستگی به دست آمده به نظر می‌رسید که رابطه آنها باید مثبت باشد. اثر متغیر ذهن‌آگاهی مورد بررسی قرار گرفت و با حذف مسیر مستقیم ذهن‌آگاهی، رابطه مثبت شد. این بدان معنا بود که رابطه سرزندگی با معدل با کنترل متغیر ذهن‌آگاهی منفی می‌شود ولی با حذف اثر ذهن‌آگاهی مثبت می‌شود. در توجیه این مسئله می‌توان به

موقعیت‌های گوناگون را ارزشیابی کند و عملکرد مناسبی را در پیش گیرد. در همین راستا هاپوارد<sup>1</sup> (2017)، مدیریت استرس، تنظیم هیجان و خودکارآمدی را از مزایای ذهن‌آگاهی برشمردند. توانایی در تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا برانگیختگی و هیجانات منفی ناشی از آن برخوردار با چالش‌ها و رقابت‌های تحصیلی را تنظیم کنند. افرادی که از ذهن‌آگاهی بالایی برخوردارند، توانایی تجربه هیجان‌های مثبت و منفی را بدون قضاوت دارند و در نتیجه قادر به مقابله مؤثر با تجارب منفی، ناکامی‌ها و شرایط دشوار تحصیلی هستند که به نوبه خود سبب افزایش سرزندگی تحصیلی می‌گردد. بنابراین از طریق ذهن‌آگاهی افراد می‌توانند فشارهای روانی و تنش‌های محیط تحصیلی را به حداقل برسانند که به آنها در رویارویی موفقیت‌آمیز و آسان در زمان تنش کمک کرده و موجب تسهیل انجام امور چالش‌زا می‌شود.

در ارتباط با مسئله سوم پژوهش نتایج حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی در ارتباط بین ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی است. به این صورت که نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی بین ذهن‌آگاهی با شادکامی معنی‌دار و مثبت بود. یافته‌های حاصل در این بخش با نتایج پژوهش‌هایی مانند بجاج<sup>2</sup> و پاند<sup>3</sup> (2017)، پوت وین و دالی (2013)، میلر، کانولی و مگیور (2013)، امینی (1395)، فرهادی، محقق، عبدالهی مقدم، حسونند (1395)، مبنی بر نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی بین ذهن‌آگاهی و سازه‌های مشابه آنها با شادکامی همسو است.

در خصوص تبیین سرزندگی تحصیلی و شادکامی به نظر می‌رسد که سرزندگی تحصیلی سبب می‌شود افراد به گونه‌ای خلاقانه و انعطاف‌پذیر به مسائل بنگرند، برای حل آنها برنامه‌ریزی کنند و در شرایط دشوار نیز دست از تلاش برندارند. آنها منابع فردی لازم را برای مقابله با مشکلات دارا هستند و این عوامل منجر به افزایش رضایت از زندگی و به تبع آن افزایش شادکامی می‌گردد. به علاوه افراد شادکام، افکار و رفتارهایی دارند که سازگار

1. Hayward  
2. Bajaj  
3. Pande

اثر را تشدید کند و به رابطه منفی سرزندگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی منجر شود.

یافته‌های این پژوهش از دو جنبه نظری و عملی قابل بررسی است. در قلمرو نظری، این پژوهش را می‌توان تلاش مقدماتی و کوچک در جهت گسترش دانش موجود در خصوص سرزندگی تحصیلی دانست؛ زیرا پژوهش حاضر از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی همزمان پیامدهای شناختی و هیجانی سرزندگی تحصیلی می‌پردازد تا با دید جامع‌تری بتوان به این متغیر نگریست و همچنین پیوند عوامل فردی و حوزه آموزش را مورد توجه قرار داده است. از جنبه کاربردهای عملی، یافته‌های این پژوهش، اطلاعات مهمی برای متولیان تعلیم و تربیت دارد. بر اساس یافته ارتباط ذهن‌آگاهی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی، می‌توان آموزش ذهن‌آگاهی را به عنوان یکی از روش‌های موثر، کارآمد و کم هزینه برای ارتقاء شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در نظر گرفت. یافته دیگر پژوهش حاضر، به ارتباط ذهن‌آگاهی و سرزندگی تحصیلی اشاره دارد. ذهن‌آگاهی به منزله عامل مهمی است که بر سازگاری دانشجویان تأثیرگذار است. از طرفی دانشجویان ناگزیر در معرض فشارهای ناشی از تکلیف، امتحان و تحقیق قرار می‌گیرند و توانایی آنها در مقابله مؤثر با این چالش‌ها نقش به‌سزایی را ایفا می‌کند. بنابراین آموزش ذهن‌آگاهی را باید یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش قلمداد کرد که بر سرزندگی تحصیلی اثر گذار است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود به دلیل اهمیتی که سرزندگی تحصیلی در زندگی روزانه تحصیلی افراد دارد، در پژوهش‌های آینده به مطالعه سایر عوامل پیشاینده تأثیرگذار بر آن نظیر عزت‌نفس و خودپنداره و نیز سایر پیامدهای این سازه مانند نشخوار فکری در دانشجویان و دیگر گروه‌ها پرداخته شود تا از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به تفاوت نقش میانجی متغیر سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی دو متغیر شادکامی و عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای واسطه‌ای نظیر خوش‌بینی، رغبت و انعطاف‌پذیری بین سرزندگی و پیامدهای مذکور بررسی شوند تا دلایل تفاوت مذکور شناسایی شود.

مسئله اثر متغیر سرکوبگر<sup>1</sup> اشاره کرد. به این ترتیب که هرگاه با افزودن یک متغیر به معادله رگرسیون علامت ضریب بتا در رابطه متغیر پیش‌بین دیگر تغییر کند، آن متغیر اثر سرکوبگر دارد. در ارتباط با متغیرهای پژوهش، ظاهراً متغیر ذهن‌آگاهی نقش سرکوبگر در رابطه سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی داشته است. به این ترتیب که با افزودن آن به معادله، واریانس متغیر سرزندگی تغییر کرده است. یعنی سرزندگی به تنهایی پیش‌بین مثبت عملکرد تحصیلی است، ولی حضور متغیر ذهن‌آگاهی باعث شده است تا واریانس مشترک سرزندگی با عملکرد تحصیلی معکوس شود. این بدان معنا است که وقتی فرد قدرت مقابله با استرس تحصیلی دارد عملکرد تحصیلی او بهبود می‌یابد ولی اگر هم زمان بر این وضعیت خودآگاهی داشته باشد، متغیرهای دیگری (واریانس خطا) را دستکاری می‌کند که سبب می‌شود آن توانایی اثر عکس بر عملکرد داشته باشد. در نهایت نتایج حاصل از سهم واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی نشان داد که سرزندگی بیشتر از آنچه که پیش‌بینی کننده عملکرد باشد، شادکامی را در موقعیت‌های تحصیلی پیش‌بینی می‌نماید. از این مقایسه می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویانی که همزمان ذهن‌آگاه و سرزنده تحصیلی هستند، سطح شادی بیشتری را تجربه می‌کنند ولی در مورد عملکرد تحصیلی این همزمانی می‌تواند نتیجه معکوس داشته باشد. این نتیجه می‌تواند به نمونه پژوهش که دانشجویان دانشگاه شیراز بودند، مربوط باشد؛ از این جهت که در محیط‌های آموزشی دانشگاه جو رقابتی حاکم است و به این معنا که ملاک موفقیت کسب نمرات بالاتر و عملکرد بهتر نسبت به دیگران است. به عبارتی دانشجویان موفق بیشتر اهداف عملکرد گزینشی دارند که ملاک ارزشیابی، مقایسه اجتماعی با دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب است و تجربه هر گونه شکستی، بروز هیجانات منفی را برای آنها به دنبال دارد و با مفهوم سرزندگی تحصیلی مغایر است. از طرفی مؤلفه عدم قضاوت در ذهن‌آگاهی و توجه ذهن‌آگاهی به زمان حال و فرایند کار با این محیط که در آن تمرکز بر نتیجه کار مهم است، تناقض دارد و هم‌جواری ذهن‌آگاهی و سرزندگی تحصیلی می‌تواند این

1. Suppressor Variable

## منابع

- مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، 7(2)، 221-214.
- فرهادی، مهران، محقق، حسین، عبدلهی مقدم، مریم و حسوند، فضل‌اله (1395). طراحی مدلی برای تبیین شادکامی بر اساس سبک‌های مقابله با استرس و تاب‌آوری روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان همدان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 12 (41)، 164-184.
- فولادی، اسما، کجیاف، محمدباقر و قمرانی، امیر (1395). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. فصلنامه علمی پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 4 (15)، 93-103.
- گنجی، کامران، فرقدانی، آزاده و محتشمی، سیده نسیمه (2013). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، 9(3)، 95-115.
- نمکی‌بیدگلی، زینب و صدیقی‌ارفعی، فریبرز (1396). بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، 12 (45)، 281-301.
- نیک‌نفس، افسانه (1393). پیش‌بینی استرس تحصیلی بر اساس مولفه‌های ذهن آگاهی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- هاشمی، سیداسماعیل و ماهور، حسین (1395). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر شادکامی دانش‌آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، 6 (2)، 111-120.
- Argilés, J. M., & Slof, E. J. (2001). New opportunities for farm accounting. *European Accounting Review*, 10(2), 361-383.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.
- 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.
- Bajaj, B., & Pande, N. (2017). Mediating role of Self-esteem in the relationship of mindfulness to resilience and stress. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 19(4), 1-6.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Campos, D., Cebolla, A., Quero, S., Bretón-López, J., Botella, C., Soler, J., & Baños, R. M. (2016). Meditation and happiness:

- Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation-happiness relationship. *Personality and Individual Differences*, 93, 80-85.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Coo, C., & Salanova, M. (2017). Mindfulness can make you happy-and-Productive: a mindfulness controlled trial and its effects on happiness, work engagement and performance. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 1-21.
- Diener, E. Suh, E. & Oishi, S. (1997). "Recent findings on subjective well-being", *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Ellison, C. G. (1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(1), 80-99
- Franco, C. Manas, I. Cangas, A. J., & Gallego, J., (2010). The applications of mindfulness with students of secondary school: results on the academic performance, self-concept and anxiety. *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research*, 83-97.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (2003). *Acceptance and Commitment Therapy*. (2 ed). New York: Guilford Press.
- Hayward, L. (2017). *Mindfulness for Student Mental Health in Schools*. 1-39.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(06), 1.
- Ksendzov, E. (2016). *Associative Relationship among Mindfulness, Academic Grades, and Affective Outcomes in Adolescence* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: exploring Everyday and classic resilience in the face of academic adversity. *School psychology international*, 34, 488-500.
- Martin, A. J., (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- 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, 353-370.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., & Miller, V. (2015). Mindfulness-based interventions for improving academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students: a systematic review. *The Campbell Collaboration*.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*. *Educational Research*, 6(2), 239-248.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.

- Putwain, D. W. & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 157-162.
- Rybak, C. (2013). Nurturing positive mental health: Mindfulness for wellbeing in counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), 110-119.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Wahler, R. G., Singh, J., & Sage, M. (2004). Mindful caregiving increases happiness among individuals with profound multiple disabilities. *Research in developmental disabilities*, 25(2), 207-218.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85.
- Tart, C. T. (1994). *Living the mindful life*. Boston, MA: Shambhala.
- Teeter, S. R. (2016). *The effect of meditation on mindfulness and happiness*. Western Carolina University.
- Teodorczuk, K. (2013). *Mindfulness and academic achievement in South African university students* (Doctoral dissertation, University of Johannesburg).
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child development perspectives*, 6(2), 154-160.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)