ارائه مدل علی روابط نشخوار فکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه ای ذهن آگاهی و بی علاقگی تحصیلی

آسیه یاری[۱] دکتر سعید طالبی[۲] قاسم قاسمی[۳]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰ پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۴/۲۲

چکیده

هدف پژوهش ارائه مدل علی روابط نشخوار فکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز بود که از بین نواحی چهارگانه به صورت تصادفی ناحیه چهار انتخاب و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی و جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۶۱ دانش‌آموز انتخاب شدند و ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، نشخوارفکری هوکسما و مارو(۱۹۹۱)، ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FM -SF) فرم کوتاه ۱۴ سوالی و فرسودگی مدرسه‌ای سالملا- آرو و همکاران(۲۰۰۹) استفاده شدند. نتایج پژوهش نشان داد که نشخوارفکری بر بی‌علاقگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان اثر مستقیم و مثبت دارند و نشخوارفکری بر ذهن‌آگاهی، ذهن‌آگاهی و انعطاف‌پذیری شناختی بر آماده شدن برای امتحان اثر مستقیم و منفی دارند. همچنین در مقایسه دو گروه دختران و پسران نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر نشخوارفکری بر ذهن‌آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی و همچنین تاثیر ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی و آماده شدن برای امتحان بیشتر از پسران بود و تاثیر بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران و پسران یکسان بود. نتایج به طور کلی نشان دادند که ذهن‌آگاهی تاثیر مستقیم و منفی بر آماده شدن برای امتحان، نشخوارفکری و بی‌علاقگی تحصیلی دارد.

کلیدواژه‌ها: آماده شدن برای امتحان، ذهن آگاهی، نشخوار فکری، بی‌علاقگی تحصیلی

۱. کارشناس ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، شیراز. (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران، تهران.

۳. کارشناس ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، شیراز.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

مقدمه

اهمال‌کاری به عنوان تاخیر بدون الزام اموری که شخص به انجام آن‌ها نیاز دارد تعریف می‌شود (کلینگسیک،[1] ۲۰۱۳). افراد معمولا برای کم کردن اضطراب و به‌دست آوردن لذت آنی دست به اهمال‌کاری می زنند، اما این راهبردهای تعویقی، به ندرت باعث نتایج مثبت و تقریبا همیشه به‌افزایش استرس، بی‌نظمی و شکست منجر می شود(ایسائو و اوزون،[2] ۲۰۱۷). در واقع اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان به انجام آماده شدن برای امتحان بی‌علاقه نیستند و حتی از مزایای آن نیز به خوبی آگاه هستند ولی به علت کم تحملی آن را نادیده می گیرند. به عبارت دیگر، دانشجو در ذهن خود انتظار آفرینش و یا تحقق اثر یا هدف فوق العاده‌ای دارد. چیزی که در عالم واقع ممکن است هرگز اتفاق نیفتد، در نتیجه عدم رسیدن به نقطه مطلوب که ساخته ذهن اوست، منجر به سرخوردگی شده و فرد را به عنصری ناراضی، مشکل پسند و مخالف در می‌آورد و سلامت‌روان او را به خطر می اندازد. انسان کمال‌گرا همیشه خود را در معرض اضطراب می‌بیند و می‌ترسد کارش مطلوب واقع نشود و ترس از نگرفتن نمره عالی، انجام تکالیفش را به‌تعویق می‌اندازد (استوبر و رام باو[3] ۲۰۰۷؛ به‌نقل از ذرراتی و خیر،۱۳۹۳). مطالعات فراوانی تایید کرده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با نمرات پایین همراه است (استیل و کلینگسیک،[4] ۲۰۱۶). همچنین کیم و سئو[5] بیان می‌کنند اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند تا جایی پیش رود که بعضی از دانشجویان به علت عملکرد نامناسب ترک تحصیل می‌کنند(کیم و سئو،۲۰۱۵). با توجه به اینکه اهمال‌کاری تحصیلی مساله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان و دانشجویان می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده به خصوص افت تحصیلی می‌شود، بایستی از روش‌ها و مداخلات مناسبی برای رفع این مشکل استفاده نمود. از جمله روش‌ها و مداخلاتی که تا کنون در زمینه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به رویکردهای شناختی- رفتاری، رویکردهای مطالعه و راهبردهای آمادگی برای امتحان اشاره نمود؛ اما یکی از مسائلی که باید مورد نظر قرار داد این است که پاسخهای نشخواری یکی از دلایل مهم عدم آماده شدن برای امتحان می‌تواند باشد زیرا پاسخ‌های نشخواری نقطه مقابل حل مسئله موثر و ساختار یافته است، یعنی مانع بروز رفتارهای موثری می‌شود که می‌توانند به درمان افسردگی کمک کنند. نشخوار

1 Klingsieck
2 Essau & Uzun
3 Stoeber J, Rambow
4 Steel & Klingsieck
5 Kim & Seo

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

ذهنی به عنوان تکرار افکار منفی تعریف شده است. افرادی که در معرض نشخوار فکری هستند، مکررا در مورد خلق و خوی افسرده و رویدادهای منفی مرتبط با آن فکر می‌کنند (لاورنس، هایگ، سیگل و چارتز مت،[1]۲۰۱۸). به عبارتی دیگر، نشخوارذهنی، افکاری غیرارادی پیرامون یک موضوع خاص هستند که فرد، نه در شروع آن‌ها و نه در کنترل آن‌ها هیچ اختیاری ندارد. این افکار موجب می‌شود فرد تمرکز خود را روی موضوع از دست بدهد و در نتیجه فرآیند حل مسئله در وی مختل می‌شود(هالند، پندورفینو و باربا،[2]۲۰۱۸). زیرا نشخوار، تفکر افراد را به طور منفی جهت‌دار کرده و باعث می‌شود توانایی حل مسئله فرد، پایین بیاید (نالن – هوکسما، ویسکو و لومبومیرسکی،[3]۲۰۰۸). نظریه عملکرد اجرایی خود نظم‌بخش، نظریه‌ای است که در زمینه نشخوارذهنی مطرح می شود در این نظریه سه سطح مطرح می‌شود: شبکه‌های پردازش اطلاعات، اولین سطح است که با ایجاد یک حادثه، افکار مربوط به آن را فعال می‌کند. جستجو برای انتخاب راهبردهای مقابله‌ای در دومین سطح یعنی سیستم اجرایی وابسته به نظارت، آغاز می‌شود و راهبرد مقابله‌ای خاصی با توجه به موقعیت موجود به کار می‌رود. نشخوارذهنی یکی از این راهبردها است. سطح سوم دانش مربوط به خود است که باورهای مربوط به خود و طرح های، مقابله را ارائه می‌کند. باورهای فراشناخت حمایت کننده نشخوارذهنی در این سطح انجام می‌گیرد (سلرز و همکاران،[4]۲۰۱۷). همچنین نشخوارفکری دارای دو زیر مجموعه‌ی متمایز است؛ نخست، تفکر انعکاسی که نشان دهنده‌ی میزانی است که افراد برای حل مشکلات و بهبود پریشانیشان نشخوارفکری می‌کنند، این تفکر شکل سازگارتر نشخوارفکری است. دوم تفکری است که منجر به بارور شدن افسردگی می‌شود و نشان دهنده‌ی میزانی است که افراد، منفعلانه بر علائم اختلال خود و معانی آن‌ها تمرکز می‌کنند (کاستر و همکاران،[5]۲۰۱۱). سبک سازگارتر نشخوارفکری نشان می‌دهد که نشخوارفکری تنها محدود به افراد با اختلالات روانشناختی نمی‌شود. در حقیقت نوع سازگار نشخوارفکری، افکار واقعی و فرآیند محور را شامل می‌شود در حالی که نوع ناسازگار، افکار انتزاعی و ارزیابانه را شامل می‌شود. افراد افسرده بر روی علائم و مشکلات بیماری خود توقف می‌کنند و دست به تحلیل، ارزیابی و قضاوت آن‌ها می‌زنند. همین توقف منجر به بیش تعمیمی مشکلات می‌شود، توانایی حل مسئله را دچار مشکل می‌کند و علائم افسردگی

1 Lawrence, Haigh, Siegle & Schwartz-Mette
2 Halland, Pandolfino & Barba
3 Wisco, &Lyubomisky
4 Sellers et al
5 Koster et al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

را تشدید می‌کند (واتکینز[1]،۲۰۱۰). بنابراین افراد با نشخوارفکری بالا از تجربه کردن عواطف منفی طی نشخوارفکری پرهیز می‌کنند، به همین دلیل به احتمال بیشتری نسبت به تکالیف ناخوشایند و تهدید آمیز دچار تعلل ورزی (اهمال‌کاری) هستند و آن‌ها را به احتمال بیشتری نیمه تمام می‌گذارند و این عمل را بیشتر به‌عنوان تسکینی برای تجربه کردن هیجانات آزاردهنده ناشی از تکلیف به کار می‌گیرند (ولز[2]،۲۰۰۹). بی‌علاقگی تحصیلی مسئله دیگری است که می‌تواند موجب عدم آمادگی برای امتحان (اهمال‌کاری) شود زیرا فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (دیوید[3]،۲۰۱۰). همچنین یانگ[4](۲۰۰۵)، فرسودگی تحصیلی را بدین‌گونه تعریف می‌کند: ((دانشجویان در فرآیند یادگیری به دلیل استرس دوره تحصیلی، بار ناشی از دوره تحصیلی یا دیگر مولفه‌های روانشناختی که موجب حالت خستگی هیجانی، تمایل به عدم توجه به هویت‌فردی (زوال‌شخصیت) و احساس پیشرفت شخصی کم است را نشان می‌دهند)). پژوهش‌ها در حوزه فرسودگی نشان می‌دهند که این مفهوم از سه مولفه: خستگی‌هیجانی، زوال‌شخصیت و احساس موفقیت کاهش‌یافته (بی‌علاقگی) تشکیل شده است (نیکل، ناتالی و تانی[5]،۲۰۱۴). بنابراین فرسودگی تحصیلی به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن نگرش منفی، عیب‌جویانه و بدون انگیزه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی اشاره دارد (آکادمی فنلاند، ۲۰۱۰). فرسودگی یک فرآیند خودکار نیست که تنها مرتبط با عوامل استرس‌زای محیطی باشد بلکه نتیجه تعامل بین شخص و زمینه‌کاری است. فرسودگی نتیجه‌ی هیجانی غلبه یافتن توسط عوامل استرس است. در نتیجه مدلی از متغیرهای هیجانی فردی که مدلی از تاب آوری هیجانی (MER)را در بر می‌گیرد ایجاد شده است که شامل سخت‌رویی، مثبت‌نگری و صلاحیت هیجانی است. افرادی با این ویژگی‌های مقاومتی از موقعیت‌ها اجتناب نمی‌کنند یا این‌که صرفا حوادث ناگوار را منفعلانه تحمل نمی‌کنند بلکه قادرند برای منفعت خود و محیط، تصمیم‌گیری کرده و توجه خود را از موقعیت‌های نامساعد و ناراحت کننده منحرف نمایند (گاروسا، مورنو[6] ۲۰۱۳؛ به نقل از عبادی،۱۳۹۶). حال عوامل متعددی بر بی‌علاقگی تحصیلی تاثیرگذار است. یکی از این عوامل تکراری بودن مطالب درسی و نبود امکان انتقال

1 Wilkins
2 Wells
3 David
4 Yang
5 Nicole, Natalie & Tanya
6Morno

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

کاربرد آن‌ها در عالم واقع و این‌که فرد احساس کند که امکان استفاده از مطالب وجود ندارد، این موضوع باعث می‌شود که فرد نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه شود و درس برایش خسته کننده گردد، در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی نشان نمی‌دهد و زمینه را برای فرسودگی‌تحصیلی فراهم می‌کند. بر همین اساس برانسفورد و همکاران[1](۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدودی مورد استفاده قرار می‌گیرد. معمولا دانش بی‌خاصیت، اطلاعات یا مهارت‌های آموخته شده در آموزشگاه را شامل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد. در حالی که تدریس ثمر بخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست یافتنی کنیم تا بتوانند آن‌ها را به سایر اطلاعات ربط دهند و به آن‌ها فکر کنند و آن‌ها را در خارج از کلاس به کار ببرند (ویلینگهام،[2]۲۰۰۳؛ به نقل از عبادی،۱۳۹۶). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویان از فرسودگی بالا و پیامدهای آن رنج می برند (چانگ، ادین و کاوردال،[3] ۲۰۱۲). یکی دیگر از عوامل تاثیر گذار بر آمادگی برای امتحان، ذهن‌آگاهی می‌باشد زیرا شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری و شناختی و فراشناختی ویژه‌ای برای متمرکز کردن فرایند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از عوامل ایجاد کننده خلق‌منفی، فکرمنفی، گرایش به پاسخ‌های نگران کننده و رشد دیدگاه جدید و شکل‌گیری افکار و هیجان‌های خوشایند منجر می‌شود(سگال، ویلیامز و تیزدل،۲۰۰۲). ذهن‌آگاهی، احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش آگاهی از تمرین‌های مراقبه گرفته شده است که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه را افزایش می‌دهد که فراتر از فکر است. تمرین‌های مراقبه و ذهن‌آگاهی به افزایش توانایی‌های خودآگاهی و پذیرش خود در بیماران منجر می‌شود. ذهن‌آگاهی یک روش یا فن نیست، اگر چه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به کار رفته است. ذهن‌آگاهی را می‌توان به‌عنوان یک شیوه‌ی ((بودن)) با یک شیوه ((فهمیدن)) توصیف کرد که مستلزم درک احساسات شخصی است (پری – پاریش، کوپلاند- لیندر، وب و سیبینگا،[4]۲۰۱۶). در نتیجه ذهن‌آگاهی به ما یاری می‌دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند و نیز به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آن‌که

1 Bransford et al
2 Vylyngham
3 Chang, Eddins & Coverdale
4 Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb, Sibinga

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

به رویدادها به طور غیرارادی و بی‌تامل پاسخ دهد، با تفکر و تامل پاسخ دهد (امانوئل و همکاران[1]،۲۰۱۰). همچنین ذهن‌آگاهی[2]به فرد کمک می‌کند که افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کند و آن‌ها را وقایع ذهنی ساده‌ای ببیند که می‌آیند و می‌روند بجای آن‌که آن‌ها را به‌عنوان بخشی از خود یا بازتابی از واقعیت در نظر بگیرد. این نوع نگرش، مانع تشدید افکار منفی در الگوی نشخوارفکری نیز می‌شود (لنگ[3]۲۰۱۳). مداخلاتی که باعث تمرکز ذهن می‌شود اثرات مثبت بر سلامت افراد از جمله بهبود خلق و خوی، کاهش درد و بهبود کیفیت زندگی دارد (ماروساک و همکاران[4]،۲۰۱۸).

با توجه به این‌که در بیشتر دانش‌آموزان و دانشجویان آماده شدن برای امتحان همراه با اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد و اصطلاحا دانش‌آموزان و دانشجویان ما، شب امتحانی هستند و این مشکل بسیار شایع و مهمی است که، مانع از پیشرفت‌های تحصیلی و موفقیت‌های علمی آنان می‌شود. بنابراین در این پژوهش سعی بر آن است که با شناسایی عوامل تاثیرگذار بر آماده شدن برای امتحان و نیز راهبردهایی که باعث بهبود و موفقیت در آن می‌شود به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کرد. هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل علی روابط نشخوارفکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز و مقایسه دو گروه دختران و پسران می‌باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند قابل استفاده توسط روانشناسان، مشاوران و مسئولان مدرسه و نظام آموزش و پرورش باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و با توجه به این‌که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرها می‌پردازد توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری و حجم نمونه در این پژوهش از بین نواحی چهارگانه به‌صورت تصادفی ناحیه چهار انتخاب شد با توجه به این‌که جامعه از زیرگروه‌های مختلفی دختر(۳۵۰۹) و پسر (۲۷۹۶) نفر تشکیل شده است بنابراین از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شده است و از طریق جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۶۱ نفر که شامل ۲۰۱ دختر و ۱۶۰ پسر می‌شد انتخاب شد و پرسشنامه‌ها توزیع گردید. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش عبارتند از:

1 Emanuel et al
2 mindfulness
3 Lang
4 Marusak et al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴). این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد و بر اساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت به بررسی اهمال‌کاری تحصیلی می‌پردازد. مولفه‌های پرسشنامه شامل آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان، تهیه گزارش نیم‌سالی، احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی است. پایایی بدست آمده پرسشنامه در پژوهش نیکبخت و همکاران(۱۳۹۳) آلفای کرونباخ برابر۸۶٪ بود.جوکار و دلاورپور(۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. درپژوهش حاضر فقط مولفه آمادگی برای امتحان استفاده شد که شامل سوالات یک تا هفت پرسشنامه می‌شود و جهت بدست آوردن پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ۸۵٪ بدست آمد که شاخصی برای همسانی درونی برای مقیاس پاسخ‌ها می‌باشد.

پرسشنامه نشخوارفکری هوکسما و مارو (۱۹۹۱). برای سنجش نشخوارفکری طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ گویه می‌باشد و بر اساس طیف ۴ گزینه‌ای لیکرت به سنجش نشخوارفکری می‌پردازد.روایی و پایایی ضریب آلفای کرونباخ آلفا برابر ۰,۸۸ درصد به عنوان شاخصی از همسانی درونی برای مقیاس پاسخ‌های نشخواری محاسبه شد. و همچنین پژوهش حاضر جهت پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۸۴ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FM -SF) فرم کوتاه. که شامل ۱۴ گویه و بر اساس طیف ۴ گزینه‌ای لیکرت به سنجش می‌پردازد که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب‌تر است و می‌تواند به خوبی همه جنبه‌های مربوط به حوزه ذهن‌آگاهی را پوشش دهد توسط والاچ و همکاران طراحی شد. روایی پرسشنامه در پژوهش (قاسمی جوبنه و همکاران، ۱۳۹۴) سنجیده شده است.ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷۰ برآورد شد. و همچنین در پژهش حاضر جهت تعیین پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه بدست آمده برابر با ۰/۸۴ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد.

پرسشنامه استاندارد فرسودگی مدرسه‌ای سالملا- آرو و همکاران(۲۰۰۹). این پرسشنامه مشتمل بر ۹ گویه و سه مولفه می‌باشد که بر اساس یک طیف ۶ گزینه‌ای لیکرت به سنجش می‌پردازد. و سه عامل (عامل اول خستگی مفرط از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

فعالیت‌های مدرسه و مرکب از ۴ ماده، عامل دوم بدبینی (بی‌علاقگی) نسبت به معنای مدرسه و مرکب از ۳ ماده و عامل سوم احساس بی‌کفایتی در مدرسه مرکب از ۲ ماده) تشکیل شده است. سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ آن را برای خستگی مفرط از فعالیت‌های مدرسه ۰/۸۰ برای بدبینی نسبت به معنای مدرسه ۰/۸۰ و برای احساس بی‌کفایتی در مدرسه ۰/۶۷ محاسبه کردند. در پژوهش نظریت، ۱۳۹۲ روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است.و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر فقط از مولفه بی‌علاقگی تحصیلی استفاده شد که شامل گویه‌های ۵، ۶ و ۷ پرسشنامه است. و جهت تعیین پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه بدست آمده برابر با ۰/۹۳ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آمار توصیفی (کجی و کشیدگی)و برای فرض آزمایی (آزمون فرضیه‌ها) از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Spss و Amous استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج جدول۱ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی برذهن‌آگاهی برابر با (β= -۰/۲۹۷ و t = -۶/۰۴۸) و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β= ۰/۳۳۶ و t =۶/۸۴۹) معنی‌دار است.

نتایج جدول۱ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β= -۰/۳۶۴ و t = ۷/۴۲۰) و بر آماده شدن برای امتحان برابر با (β= -۰/۳۰۷ و t = -۶/۰۴۲) معنی‌دار است.

نتایج جدول۱ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی برآماده شدن برای امتحان برابر با(β=۰/۱۶۷ و t =۳/۲۹۰) معنی‌دار است.

جدول۱:برآوردهای ضرایب اثر مستقیم(مدل کل)

برآوردها / متغیرها	پارامتر استاندارد شده	t	سطح معنی‌داری
اثر مستقیم نشخوارفکری بر:	-	-	-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

ذهن‌آگاهی	-۰/۲۹۷	-۶/۰۴۸	۰/۰۰۱
بی علاقگی تحصیلی	۰/۳۳۶	۶/۸۴۹	۰/۰۰۱
اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر:	-	-	-
بی‌علاقگی تحصیلی	-۰/۳۶۴	۷/۴۲۰	۰/۰۰۱
آماده شدن برای امتحان	-۰/۳۰۷	-۶/۰۴۲	۰/۰۰۱
اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:	-	-	-
آماده شدن برای امتحان	۰/۱۶۷	۳/۲۹۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول۲ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی برذهن‌آگاهی برابر با (β= -۰/۳۲۹ و t = -۴/۹۱۶) و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β=۰/۴۲۳ و t =۶/۵۱۲) معنی‌دار است.

نتایج جدول۲ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β= ۰/۴۴۱ و t = ۶/۷۹۸) و برآماده شدن برای امتحان برابر با (β= -۰/۳۸۷ و t = -۵/۶۱۴) معنی‌دار است.

نتایج جدول۲ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان برابر با (β= ۰/۱۸۲ و t =۲/۶۴۷) معنی‌دار است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

جدول۲: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم(مدل دختران)

برآوردها / متغیرها	پارامتر استاندارد شده	t	سطح معنی داری
اثر مستقیم نشخوارفکری بر:	-	-	-
ذهن‌آگاهی	-۰/۳۲۹	-۴/۹۱۶	۰/۰۰۱
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۴۲۳	۶/۵۱۲	۰/۰۰۱
اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر:	-	-	-
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۴۴۱	۶/۷۹۸	۰/۰۰۱
آماده شدن برای امتحان	-۰/۳۸۷	-۵/۶۱۴	۰/۰۰۱
اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:	-	-	-
آماده شدن برای امتحان	۰/۱۸۲	۲/۶۴۷	۰/۰۰۸

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی برذهن‌آگاهی برابر با (β= -۰/۲۶۵ و t =-۳/۶۷۰) و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β=۰/۲۴۶ و t = ۳/۳۴۷) معنی‌دار است.

نتایج جدول۳ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با (β=۰/۲۹۰ و t=۳/۹۴۹) و ذهن‌آگاهی برآماده شدن برای امتحان برابر با (β= -۰/۲۳۶ و t = -۳/۱۷۱) معنی‌دار است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

نتایج جدول۳ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان برابر با (۰/۱۶۰ و ۲/۱۵۵= t) معنی‌دار است.

جدول۳: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم(مدل پسران)

برآوردها / متغیرها	پارامتر استاندارد شده	t	سطح معنی داری
اثر مستقیم نشخوارفکری بر:	-	-	-
ذهن‌آگاهی	-۰/۲۶۵	-۳/۶۷۰	۰/۰۰۱
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۲۴۶	۳/۳۴۷	۰/۰۰۱
اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر:	-	-	-
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۲۹۰	۳/۹۴۹	۰/۰۰۱
آماده شدن برای امتحان	-۰/۲۳۶	-۳/۱۷۱	۰/۰۰۲
اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:	-	-	-
آماده شدن برای امتحان	۰/۱۶۰	۲/۱۵۵	۰/۰۳۱

نتایج جدول۴ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی برذهن‌آگاهی در مدل دختران برابر با (۰/۳۲۹- =β و ۴/۹۱۶- = t) و در مدل پسران برابر با (۰/۲۶۵-=β و ۳/۶۷۰- = t) معنی‌دار نیست.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

نتایج جدول۴ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی بر بی‌علاقگی تحصیلی در مدل دختران برابر با (β= ۰/۴۲۳ و t = ۶/۵۱۲) و در مدل پسران برابر با (β=۰/۲۴۶ و t = ۳/۳۴۷) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

نتایج جدول۴ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی در مدل دختران برابر با (β= ۰/۴۴۱ و t ۶/۷۹۸ =) و در مدل پسران برابر با (β=۰/۲۹۰ و t = ۳/۹۴۹) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

نتایج جدول۴ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران برابر با (β= -۰/۳۸۷ و t = -۵/۶۱۴) و در مدل پسران برابر با (β=-۰/۲۳۶ و t = -۳/۱۷۱) در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

نتایج جدول۴ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران برابر با (β= ۰/۱۸۲ و t = ۲/۶۴۷) و در مدل پسران برابر با (β=۰/۱۶۰ و t = ۲/۱۵۵) معنی‌دار نیست.

جدول۴: مقایسه اثر مستقیم و مقادیر t در مدل دختران و پسران

برآوردها / متغیرها	پارامتر استاندارد شده (دختران)	t	پارامتر استاندارد شده (پسران)	t	مقدار t جهت مقایسه اثرات مستقیم با یکدیگر	سطح معنی داری
اثر مستقیم نشخوارفکری بر:	-	-	-	-	-	-
ذهن‌آگاهی	-۰/۳۲۹	-۴/۹۱۶	-۰/۲۶۵	-۳/۶۷۰	-۱/۲۴۷	
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۴۲۳	۶/۵۱۲	۰/۲۴۶	۳/۳۴۷	۳/۱۶۵	۰/۰۱
اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر:	-	-	-	-	-	
بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۴۴۱	۶/۷۹۸	۰/۲۹۰	۳/۹۴۹	۲/۸۴۹	۰/۰۱
آماده شدن برای امتحان	-۰/۳۸۷	-۵/۶۱۴	-۰/۲۳۶	-۳/۱۷۱	-۲/۴۴۳	۰/۰۵

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:	-	-	-	-	-	
آماده شدن برای امتحان	۰/۱۸۲	۲/۶۴۷	۰/۱۶۰	۲/۱۵۵	۰/۴۹۲	

همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌گردد در مدل کلی۰/۰۹۵درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل کلی مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی(۱۷۳درصد) است همچنین در مدل دختران۰/۱۴۰ درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل دختران مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی(۲۵ درصد) است و در نهایت در مدل پسران۰/۰۶۴ درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل کلی مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی(۱۱ درصد) است.

جدول ۵: واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

	متغیر	واریانس تبیین شده در مدل کلی	واریانس تبیین شده در مدل دختران	واریانس تبیین شده در مدل پسران
۱	ذهن‌آگاهی	۰/۰۸۸	۰/۱۰۸	۰/۰۷۰
۲	بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۱۷۳	۰/۲۵۱	۰/۱۰۷
۳	آماده شدن برای امتحان	۰/۰۹۵	۰/۱۴۰	۰/۰۶۴

لازم به ذکر است که جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش x۲/df ، RMSEA، CFI۱، GFI و AGFI گزارش می‌شود در جدول شماره۶ مشخصه‌های برازندگی مدل ارائه شده است.

1 Comparative Fit Index

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

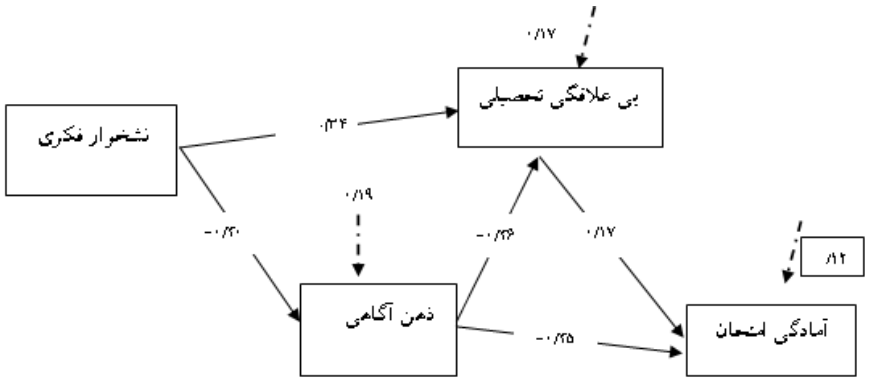
جدول۶: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور کای	۵/۷۶۱
درجه آزادی	۳
ارزش p	۰/۱۲۴
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹۰
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۹۶
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۶۲
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۳۵
آماره CMIN/DF	۱/۹۲۰

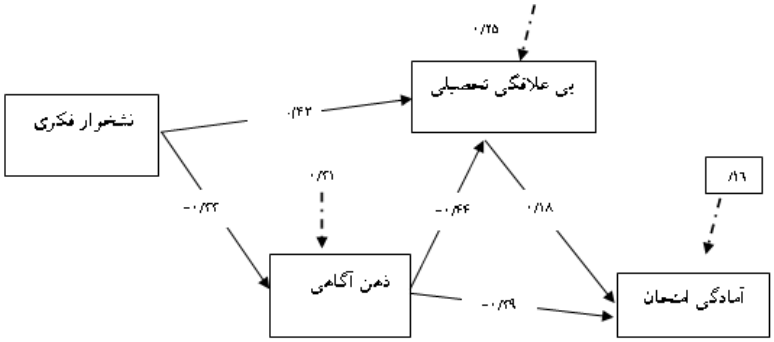
در این پژوهش مقدار کای اسکوئر(۵/۷۶۱)، درجه آزادی(۳) و مقدار P برابر ۰/۱۲۴ است. چون مقدار آماره x^2 / df کمتر از ۳ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ است بنابراین این مقادیر، نشان دهنده برازندگی قابل قبول است علاوه بر این مقادیر شاخص های برازش (GFI)، (AGFI)، (CFI) به ترتیب برابر (۰/۹۹۶)، (۰/۹۶۲)، (۰/۹۹۰) است و چون این مقادیر همگی از ۰/۹ بزرگتر می‌باشد نشان دهنده برازندگی قابل قبول است. در نهایت از آنجایی که مقدار RMSEA برابر ۰/۰۳۵ می باشد بنابراین مدل داری برازندگی خوب می‌باشد در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده(مقادیر استاندارد) ارائه شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

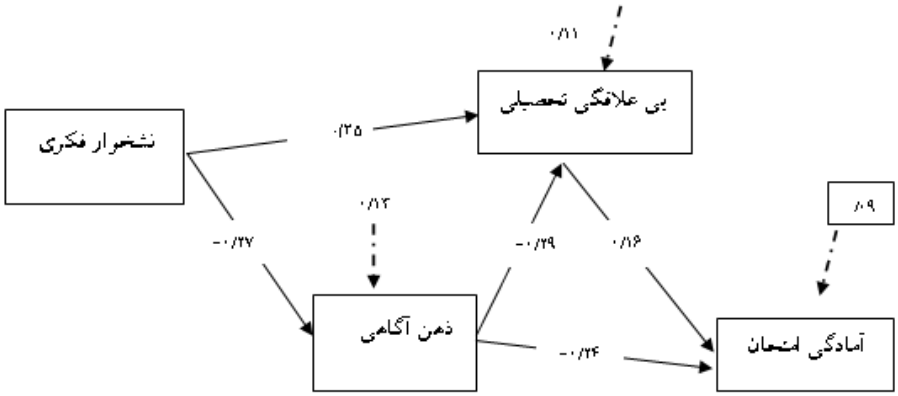
[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]



شکل ۱ نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده(مدل کلی)



شکل ۲ نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده(مدل دختران)



شکل ۳ نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده(مدل پسران)

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

بحث و نتیجه گیری

اثر مستقیم نشخوارفکری برذهن‌آگاهی معنی دار است. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر نشخوارفکری بر ذهن‌آگاهی بیشتر از مدل پسران است این نتایج با مطالعات سارانی و همکاران (۱۳۹۴)، رستمی (۱۳۹۳)، آذرگون وهمکاران (۱۳۸۸)، تونی آتو (۲۰۰۴) و تیزدل (۲۰۰۰) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که نشخوارفکری به‌عنوان افکار مقاوم و عودکننده تعریف می‌شود که گرد یک موضوع معمول دور می‌زند این افکار به طریق غیرارادی، وارد آگاهی می‌شوند و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می‌سازند. بنابراین نشخوار فکری مانعی در جهت ذهن‌آگاهی است. چرا که نشخوارفکری به‌عنوان افکار منفعلانه و مکرر درباره موضوعی مشخص و با ذهن‌آگاهی به معنای تجربه حوادث بدون قضاوت در تضاد است. ذهن‌آگاهی کمک می‌کند تا فرد بتواند از هیجان‌های منفی فاصله بگیرد و به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی نسبت به فعالیتهای روزانه خود آگاهی پیدا کند. در این پژوهش و پژوهش‌های گذشته که بین قشرهای مختلف در ایران صورت گرفته نشان می‌دهند که نشخوارفکری در میان زنان ایرانی بیشتر از مردان می‌باشد بنابراین می‌توان گفت نیاز به آموزش ذهن‌آگاهی جهت کاهش نشخوارفکری در زنان ایرانی مشهودتر می‌باشد.

اثر مستقیم نشخوارذهنی بر بی‌علاقگی تحصیلی معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد که در مدل دختران تاثیر نشخوارفکری بر بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعه فوچیا و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که افراد بطور روشن و ثابت بازخوردی از پیشرفت خود به سمت اهدافشان دریافت نکنند، به منظور دستیابی به چنین بازخوردی وارد فعالیت‌های روانی می‌شوند که هدف آنها فرمول بندی مجدد شیوه‌های جایگزین، ارزیابی مجدد مطلوبیت هدف و ساختاربندی مجدد رفتاری مرتبط با هدف است. زمانی که این فعالیت روانی در دوره‌های طولانی تکرار شود تفکر از الگوی نشخوارفکری پیروی می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد نشخوارفکری می‌تواند نوعی از جهت‌گیری در برابر ناملایمات تحصیلی باشد که در نهایت منجر به بی‌علاقگی به تحصیل می‌شود. در این فرضیه نیز مشخص شد نشخوارفکری در میان زنان ایرانی بیشتر از مردان است بنابراین لزوم بررسی و راهکارهایی جهت

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

جلوگیری از نشخوارفکری در میان زنان ایرانی بیش از پیش مشخص می‌شود که یکی از مزایای آن می‌تواند کاهش بی‌علاقگی تحصیلی در میان آنان باشد.

اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعات کربلای پور(۱۳۹۷)، نمکی و صدیقی (۱۳۹۶، سهرابی وهمکاران (۱۳۹۱) و دروست (۲۰۱۲) همسو می‌باشد.با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که ذهن‌آگاهی فنی برای بررسی محرک‌های زیربنایی شناخت‌ها و هیجان‌ها است که مضمون‌های نهفته زندگی را در معرض آگاهی قرار می‌دهد؛ به این ترتیب ذهن‌آگاهی روشی برای تربیت ذهن است و شبیه میکروسکپی عمل می‌کند که عمیق‌ترین الگوهای ذهن را نشان می‌دهد؛ وقتی که ذهن در عمل مورد مشاهده قرار می‌گیرد، افکار و هیجانات خود به خود ناپدید می‌شوند. این امر به این معنا است که ذهن‌آگاهی به فرد (دانش‌آموز) کمک می‌کند تا بتواند منابع تقویت‌کنندگی یا عدم تقویت‌کنندگی تحصیل را شناسایی کند و این امر می‌تواند بر بی‌علاقگی به تحصیل اثر منفی بگذارد. به عبارت دیگر ذهن‌آگاهی به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد تعریف شده است. در این فرآیند می‌توان دید که ذهن‌آگاهی کمک می‌کند که فرد بتواند ناملایمات حاصل از تحصیل را شناسایی کند و یا از آن آگاهی یابد. دانش‌آموز با شناسایی منابع ذهنی بی‌علاقگی خود می‌تواند در جهت عکس آن حرکت کند. در نهایت با رشد ذهن‌آگاهی، بی‌علاقگی به تحصیل کاهش می یابد.

اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر آماده شدن برای امتحان معنی‌دار می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر ذهن‌آگاهی بر آماد شدن برای امتحان بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعات رستمی و همکاران (۱۳۹۵)، رحیمی و احمدیان (۱۳۹۳)، فوچیا (۲۰۱۰) و ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فردی که دارای ذهن‌آگاهی بیشتری است با مهارت بیشتری می‌تواند بر زمان کنونی (برای دانش‌آموز زمان امتحانات) متمرکز شود. ذهن مانند آینه، بدون پیش داوری، آنچه را که قبلا اتفاق افتاده منعکس می‌کند. این امر به این معنا است که با رشد ذهن‌آگاهی دیگر آماده شدن برای امتحان تجربه‌ای دردناک نیست، بلکه تکلیفی مربوط به زمان حال است که باید به بهترین نحو پردازش و اجرا شود. این امر می‌تواند در زمان امتحانات برای دانش آموز نقشی حیاتی ایفا کند. در مجموع

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

ذهن‌آگاهی، استرس‌ها و نگرانی‌ها را از دانش‌آموز دور می‌کند و به آسانی وی تحت تاثیر عوامل و شرایط محیطی قرار نمی‌گیرد و با استفاده از استعدادها و خلاقیت‌های خود به ابراز وجود و مقابله با شرایط نامطلوب می‌پردازد. لذا دانش‌آموز دارای این خصیصه خود را دوست داشتنی و ارزشمند تلقی کرده و در انجام کارها (امتحانات و تکالیف آموزشی) تعللی به خرج نمی‌دهد به همین خاطر ذهن‌آگاهی با سلامت‌روان و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. در این پژوهش مشخص گردید که ذهن‌آگاهی دختران ایرانی برای آماده شدن امتحان نسبت به پسران ایرانی بیشتر می‌باشد بنابراین اهمیت این موضوع مشخص می‌گردد که پسران برای آماده شدن امتحان نیاز به استفاده از سطح ذهن‌آگاهی بیشتری دارند و باید این مسئله مورد بررسی قرار بگیرد.

اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی برآماده شدن برای امتحان معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد که تاثیر بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران و مدل پسران یکسان است. این نتایج با مطالعه فوچیا و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزانی که استرس کمتری متحمل شده اند، نشانه‌های کمتری از خستگی تحصیلی را تجربه کرده و متعاقب آن باید سطوح بالاتری از علاقه را تجربه نمایند. به نظر می‌رسد بی علاقگی به تحصیل می‌تواند به‌عنوان یک فرآیند منفی به طور مستقیم بر آماده شدن برای امتحان تاثیر بگذارد. بی‌علاقگی به تحصیل می‌تواند به‌عنوان نوعی ضد انگیزش درک شود در مواردی که افراد تصمیم می‌گیرند در جهت انجام دادن و کامل کردن تکالیف تحصیلی انتخاب شده حرکت نکنند. دلیل اصلی بی‌علاقگی تحصیلی دانش‌آموز، افکار و باورهای غلط در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها می‌باشد و بی‌علاقگی به‌عنوان یک مسئله انگیزشی در نظر گرفته می‌شود، بی‌علاقگی به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزگی صورت نمی‌پذیرید بلکه دانش‌آموز به فعالیت‌های دیگر به غیر از تکلیفی که برای آنها در نظر گرفته شده علاقه‌مند می‌باشند و در یک موقعیت تحصیلی به این معنی است که فشار انگیزشی مطالعه کمتر از فشار انگیزشی سایر افکار در آن موقعیت می‌باشد که نتیجه این فرایند رفتار تاخیری در زمینه مطالعه می‌باشد. بنابراین می‌توان بی‌علاقگی را منبع اصلی برای آماده نشدن برای امتحان فرض کرد.

اثر غیرمستقیم نشخوارفکری از طریق ذهن‌آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان مثبت و معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد که این مدل در دختران و پسران معنی‌دار است. این نتایج با مطالعات فوچیا (۲۰۱۰) و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت پاسخ‌های منحرف کننده حواس، به‌عنوان افکار یا رفتارهایی تعریف می‌شوند که به ذهن فرصت رهایی از عواطف منفی را می‌دهد و فرد را به سوی فعالیتهای لذت بخش و خنثی سوق می‌دهند، مانند همکاری با دوستان در فعالیتی جمعی و یا پرداختن به سرگرمی‌ای که نیاز به تمرکز دارد. افرادی که از رفتارهای منحرف کننده حواس بی‌خطر استفاده می‌کنند، بیشتر احتمال دارد در قدم بعدی از حل مسئله موثر برای غلبه بر مشکلات استفاده کنند. به گونه‌ای که به نظر می‌رسد نشخوارفکری از طریق تمرکز بر افکار ناکارآمد و تکرار شونده باعث کاهش ذهن‌آگاهی و به طبع آن کاهش علاقه به تحصیل شود. ذهن‌آگاهی کمک می‌کند تا دانش‌آموز بتواند از هیجانهای منفی فاصله بگیرد و به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی نسبت به فعالیتهای روزانه خود آگاهی پیدا کند، رشد نشخوارفکری به‌عنوان روشی ناکارآمد در کنترل ذهن، موجب کاهش ذهن‌آگاهی می‌شود و این امر در زمینه تحصیلی می‌تواند عواطف منفی آموزشگاهی را به صورت تفکرات نشخوار شونده درآورد و باعث کاهش علاقه به تحصیل شود و این امر در نهایت باعث کاهش احتمال آماده شدن دانش‌آموز برای امتحان می‌شود.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که با کاهش نشخوارفکری و بی‌علاقگی تحصیلی و نیز افزایش سطح ذهن‌آگاهی اهمال‌کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحان) دانش آموزان کاهش می‌یابد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد که روانشناسان و مشاوران مدرسه و... با استفاده از برنامه‌های آموزشی مناسب به کاهش نشخوارفکری و افزایش علاقه به تحصیل و ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کنند.

پرسشنامه به عنوان تنها ابزار اندازه‌گیری دارای محدودیت در این پژوهش بود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

منابع و مآخذ

Bransford, J. D, Burns, M. S, Delclos, V. R & Vye, N. J. (1986). teching thinking Educational leadership, 44 (2), 68-70.

Chang, E., Eddins-Folensbee, F. & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). Academic Psychiatry, 36, 177-182.

David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. Educational Measurement and Evaluation Review, 1, 90-104.

Emanuel, A. S.; Updegraff, J. A.; Kalmbach, A. D.; Ciesla, J. A. (2010), "The role of mindfulness facets in affective forecasting", Personality andIndividual differences, 49.815 818.

Essau, C, Uzun, B. (2017). Procrastination. In Wenzel A, editors. The SAGE encyclopedia of abnormal and clinical psychology. Thou- sand Oaks: Sage; 2017.

Halland, M., Pandolfino, J., & Barba, E. (2018). Diagnosis and treatment of rumination syndrome. Clinical Gastroenterology and Hepatology, 16(10), 1549-1555.

Kim KR, Seo EH. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. Personality and Individ- ual Differences. 2015; 82:26-33.

Klingsieck, K.B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. European Psychologist, 18, 24-34.

Koster, E. H., De Lissnyder, E., Derakshan, N., & De Raedt, R. (2011). Understanding depressive rumination from a cognitive science perspective: The impaired disengagement hypothesis. Clinical psychology review, 31(1), 138-145.

Lang, B., (2013). Cocreating a communicative space to develop a mindfulness meditation manual for women in recovery from substance abuse disorders, advances in nursing sciences, VOL. 34, E1-E13.

Lawrence, H. R. Haigh, E. A., Siegle, G. J., & Schwartz-Mette, R. A (2018). Visual and verbal depressive cognition: Implications for the rumination-depression relationship. cognitive therapy and research 42(4), 421-435.

Marusak HA, Elrahal F, Peters CA, Kundu P, Lombardo MV, Calhoun VD, (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. Behav Brain Res.2018; 336:211-8.

Nahid Zarati, Mohammad Kheyr. (2014). Predicting mental health based on perfectionism in medical students. Journal of strategy development in Medical educations [Persian].

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

Nicole, D. C., Natalie, D. B., & Tanya, F. (2014). Exploring levels of student-athlete burnout at two Canadian universities. Canadian Journal of Higher Education Revue, 44(2), 2014, pages 135 – 151.

Nolen-Hoeksema, S. Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. Perspectives on Psychological Science, 3(5), 400- 424.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Sibinga E.M. (2016). Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth, Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 46, 172-178.

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: Guilford press.

Sellers, R. Varese, F., Wells, A., & Morrison, A. P (2017). A meta- analysis of meta cognitive beliefs as implicated in the self- regulatory executive function model in clinical psychosis. schizophrenia research, 179, 75-84.

Somayyeh Ebadi. (2017) The effectiveness of verbal self-study on students' academic stress and burnout Master Thesis, Mohaghegh Ardabili University [Persian].

Steel P, Klingsieck KB. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. Australian Psychologist. 2016; 51(1):36-46.

Watkins, E. (2010). Cognitive-behaviour therapy for depressive rumination. Unpublished manuscript, University of Exeter, Exeter.

Wells, A. (2009). Meta cognitive therapy for anxiety and depression. New York: Guilford press.

Yang, H. J., farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors MIS Student Burnout in technical-vocational college. Camputersin human behavior.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

Presenting the causal model of rumination relationships with readiness to test the mediating role of mindfulness and academic disinterest

Asie Yari[1], Saeed Talebi[2], Ghasem Ghasemi[3]

Abstract

The purpose of this study was to present a causal model of rumination relationships with exam preparation with the mediating role of mindfulness and academic disinterest in students. The statistical population of this study consisted of second high school students of Shiraz who were randomly selected from the four districts of the four districts and were selected by the relative stratified sampling method and the Krejcie and Morgan sample size of 361 students. Solomon and Ruth Bloom's (1984) academic work, Hoxma's and Morrow's (1991) rumination, the Freiburg Mindfulness (FMI-SF) short form 14-question and school burnout Salmella-Arrow et al. (2009) were used. The results showed that rumination had a direct and positive effect on academic disinterest and academic disinterest on exam preparation, and rumination had a direct and negative effect on mindfulness, mindfulness, and cognitive flexibility. Comparing the two groups of girls and boys also showed that in the girls' model, the effect of rumination on mindfulness and academic disinterest was also greater than the effect of mindfulness on disinterest and preparing for exam than boys and the effect of academic disinterest on preparing for The exam was the same for the boys and girls. The results generally indicated that mindfulness had a direct and negative impact on exam preparation, rumination, and academic disinterest.

Keywords: Exam Preparation, Mindfulness, Rumination, Academic Disinterest

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.6.39.103]

1 Master of Psychology, Payame Noor University, Iran, Shiraz
2 Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran, Shiraz.
3 Master of Psychology, Payame Noor University, Iran, Shiraz