



نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه ذهن‌آگاهی با عملکرد تحصیلی

The Mediating Role of the Components of Social-Emotional Competence in Relationship Between Mindfulness and Academic Performance

Safdar Nabizadeh
Rasool Kord Noghabi
Abolghasem Yaghoobi
Khosro Rashid

صفدر نبی‌زاده*
رسول کوردنوقابی**
ابوالقاسم یعقوبی***
خسرو رشید****

Abstract

The purpose of this study was to test the proposed model of the relationship between mindfulness and academic performance with the mediation of social-emotional competence. The research method was fundamental in purpose and correlation and structural equation analysis in data collection. The statistical population included 23,681 people (12,556 girls, 11,125 boys) of the second grade of elementary school in the academic year 2018-2019, and a sample of 380 subjects (225 girls and 155 boys) was selected using cluster sampling. Research instruments included the Mindfulness, Attention, and Awareness Scale (MAAS), the Social-Emotional Competence Questionnaire (SECQ), and the Academic Performance Test (APT). Structural equation model analysis using SPSS version 22 and LISREL version 8.8 was used to analyze the data. The results showed that the proposed model had a good fit with the data. The results indicated that the direct effect of mindfulness on the components of social-emotional competence was positive and significant. The direct effect of social-emotional competence on academic performance was also positive. The results indicated that the components of social-emotional competence had a significant mediating role between mindfulness and academic performance. The results suggest that high levels of mindfulness play an effective role in enhancing social-emotional competencies and that improving children's social-emotional competencies has a positive effect on academic performance.

Keywords: Mindfulness, Social-Emotional Competence, Academic Performance.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، آزمون الگوی پیشنهادی رابطه ذهن‌آگاهی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی بود. روش پژوهش از نظر هدف بنیادی و از لحاظ گردآوری داده‌ها همبستگی و از نوع تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر همدان به تعداد ۲۳۶۸۱ نفر (۱۲۵۵۶ دختر و ۱۱۱۲۵ پسر) در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که نمونه‌ای به حجم ۳۸۰ نفر (۱۵۵ پسر و ۲۲۵ دختر) با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس ذهن‌آگاهی (MAAS)، پرسشنامه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی (SECQ) و آزمون عملکرد تحصیلی (APT) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۲ و LISREL نسخه ۸/۸ استفاده شد. نتایج نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش با داده‌ها برازش مناسبی دارد. در بررسی نتایج مشخص شد اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی و هیجانی مثبت و معنادار است. اثر مستقیم مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری دارند. براساس نتایج می‌توان گفت ظرفیت ذهن‌آگاهی نقش مؤثری در افزایش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دارد و بهبود شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی کودکان اثر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دارد.

واژه‌های کلیدی: ذهن‌آگاهی، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، عملکرد تحصیلی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

** نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

*** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

**** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

مقدمه

عملکرد تحصیلی کودکان از اولویت‌های مهم برای مدارس و والدین به‌شمار می‌رود و تحت تأثیر شرایط فردی و محیطی قرار دارد. توانایی مدیریت هیجان‌ها و رفتارهای خود در مواجهه با مشکلات می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی کودکان مؤثر باشد (فلور، فرانک و مک‌ایچرن، ۲۰۱۳). کودکان در محیط مدرسه با چالش‌های مختلفی روبه‌رو می‌شوند که نه تنها عملکرد تحصیلی بلکه سلامت آن‌ها را نیز تهدید می‌کند. موارد مختلفی مانند کاهش توجه و نداشتن تمرکز، ضعف در کنترل هیجان‌ها، مشکل در برقراری روابط، در کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش مشکلات رفتاری نقش دارند؛ بنابراین داشتن کنترل بر رفتار و هیجان‌ها در محیط مدرسه بر عملکرد تحصیلی کودکان نقش مهمی دارد (دارلینگ-هاموند، ۲۰۱۵). اینکه چه عواملی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیثه‌های مورد علاقه پژوهشگران بوده است (دیاموند، ۲۰۱۰). به‌طور قطع مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی، هیجانی و اجتماعی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. از سویی هدف هر سیستم آموزشی نیز افزایش سطح توانایی مخاطبان آن است. شاخص تحقق یا عدم تحقق این هدف، عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است که از عوامل متعددی از جمله تمرکز بالا، خودکارآمدی، تنظیم هیجانی، مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی و کم‌بودن میزان اضطراب و تنش تأثیر می‌پذیرد (روزنستریچ و مارگالیت، ۲۰۱۵).

مسئولیت مدارس قرن جدید همچنان آموزش دانش‌آموزان در زمینه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات به‌منظور بهبود عملکرد تحصیلی آنان است، اما اخیراً به‌طور فزاینده‌ای، مسئولیت بیشتری برای آموزش اجتماعی و هیجانی کودکان برعهده مدارس قرار گرفته است (شونرت-رایکل و همکاران، ۲۰۱۵). یکی از رویکردهایی که در تلاش است تا تعادل را در رشد مهارت‌های شناختی و شایستگی اجتماعی-هیجانی فراگیران براساس شرایط زندگی کنونی ایجاد کند، رویکرد یادگیری اجتماعی-هیجانی^۱ (SEL) است. این رویکرد در طول دو دهه پیش با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی^۲ برای آماده‌کردن دانش‌آموزان برای تعامل مناسب با همسالان و کسب فرصت‌های شغلی شکل گرفته است که عمدتاً به‌وسیلهٔ انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی-هیجانی^۳ (۲۰۱۲) هدایت می‌شود.

رویکرد یادگیری اجتماعی-هیجانی به‌دنبال ارتقای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی از طریق کسب شایستگی در پنج حوزهٔ خودآگاهی^۴، خودمدیریتی^۵، آگاهی اجتماعی^۶، مدیریت روابط^۷ و تصمیم‌گیری

-
1. social-emotional learning
 2. social-emotional competencies
 3. Collaborative for Academic and Social-Emotional Learning (CASEL)
 4. self-awareness
 5. self-management
 6. social-awareness
 7. relationship management

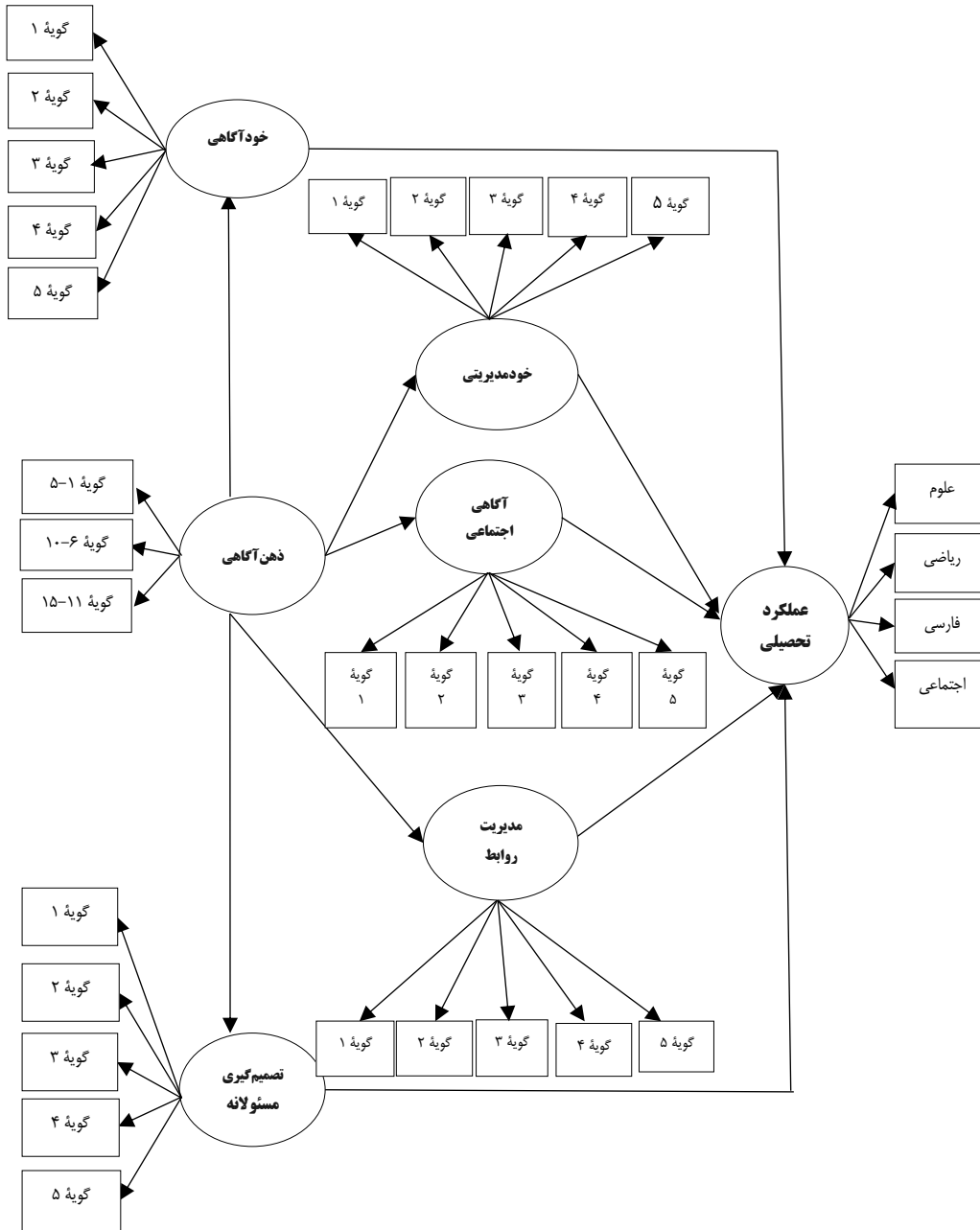
مسئولانه^۱ است (انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی-هیجانی، ۲۰۱۵). هدف این برنامه‌ها هدایت کودکان به مسیرهایی است که در آن، به‌عنوان بزرگسال در حوزه‌های شخصی، بین‌فردی، شغلی و اجتماعی موفق باشند. یک بررسی فراتحلیل از مطالعات در حوزه یادگیری اجتماعی-هیجانی، در دانش‌آموزان از مهدکودک تا دبیرستان نشان داد شرکت‌کنندگان در برنامه‌هایی که هسته آن‌ها تقویت شایستگی هیجانی-اجتماعی است، بهبود در توانایی‌های اجتماعی و عاطفی، نگرش‌ها، رفتارهای مثبت اجتماعی، عملکرد تحصیلی، و کاهش در مشکلات رفتاری و هیجانی نشان دادند (دورلاک، وایزبرگ، دیمینکی، تیلور و شلینگر، ۲۰۱۱). از دیدگاه دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) یکی از عواملی که به پیامدهای مثبت در اثر برنامه‌های مؤثر بر شایستگی اجتماعی-هیجانی منجر می‌شود این است که در این برنامه‌ها حداقل یک جزء به مهارت‌های شخصی یا اجتماعی اختصاص داده شده است. پایه اولیه شایستگی اجتماعی-هیجانی بر اثر تجربیات مختلف در دوره کودکی شکل می‌گیرد و در این دوره است که کودکان در برخورد و تعامل با همسالان و همچنین روبه‌روشدن با مشکلات هیجانی، شکست‌ها و تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی به‌نوعی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را فرامی‌گیرند (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰). توانایی کودکان در مدیریت روابط اجتماعی با همسالان و همچنین تنظیم هیجان‌های شخصی در برخورد با مشکلات می‌تواند بر عملکرد آن‌ها در حوزه رفتاری و تحصیلی مؤثر باشد. از این‌رو ضعف در کنترل هیجان‌ها و ناتوانی در برقراری روابط مناسب با همسالان، در بروز مشکلات مختلفی مانند کاهش سازگاری اجتماعی، کاهش عزت‌نفس، تجربه اضطراب و مشکلات تحصیلی نقش دارد (بلک و فرناندو، ۲۰۱۳).

با توجه به نقش شایستگی اجتماعی-هیجانی در موفقیت کودکان در حوزه‌های رفتاری، هیجانی و تحصیلی، بررسی عوامل مؤثر بر کسب توانایی اجتماعی-هیجانی در کودکان مورد توجه واقع شده و یکی از این متغیرهای مهم براساس پژوهش‌های (باکوش، اسنو، تویباس، هولی‌هان و باربوسا-لیکر، ۲۰۱۶؛ دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱) ذهن‌آگاهی^۲ است. ریشه اصطلاح ذهن‌آگاهی به قرن پنجم قبل از میلاد و آموزه‌های بودایی^۳ برمی‌گردد که معنای اصلی آن را می‌توان «آگاهی روشن»^۴ یا مشاهده دقیق یک شیء (برای مثال، افکار، احساسات و اشیای مادی) در نظر گرفت (بودی، ۲۰۱۱). تمرکز و توجه آگاهانه برای شناخت علت احساسات و ایجاد انعطاف‌پذیری هیجانی با فلسفه ذهن‌آگاهی هماهنگ است. مبانی ذهن‌آگاهی شامل اطلاعاتی درمورد نقش ادراک، ارتباط ذهن و بدن، واکنش‌پذیری استرس، ایجاد منابع درونی و تقویت سلامت روان است (کابات-زین، ۲۰۰۳). علاوه بر این، پژوهش‌ها تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی را بر سلامت اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان نشان داده است (وان‌دی‌ویجر-برگسما، بوگلز، لانگربرگ و اورت، ۲۰۱۴؛ لانگ، رنشاو و کاماروتا، ۲۰۱۸). ناتوانی در کنترل و تنظیم هیجان‌ها و روابط اجتماعی می‌تواند عملکرد

-
1. responsible decision making
 2. mindfulness
 3. Buddhist
 4. lucid awareness

تحصیلی کودک را با چالش جدی مواجه کند. از سوی دیگر ذهن‌آگاهی نقش مؤثری در مدیریت و کنترل هیجان‌ها دارد و می‌تواند به کودکان در دستیابی به اهداف تحصیلی و تربیتی کمک کند (الیاس و آرنولد، ۲۰۰۶). پژوهش‌های مختلف ارتباط مثبت ذهن‌آگاهی با همدلی، خودآگاهی، کنترل هیجانی و خوش‌بینی را نشان داده‌اند که نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی می‌تواند بر کودکان در کسب مهارت‌های هیجانی و روابط بین‌فردی مؤثر باشد (وان‌دی‌ویجر-برگسما و همکاران، ۲۰۱۴؛ فلاک، گلدنبرگ، پینگر و دیویدسون، ۲۰۱۵). ذهن‌آگاهی با علائم افسردگی و پرخاشگری به همسالان رابطه منفی دارد و به افزایش عملکرد دانش‌آموزان در زمینه مدیریت استرس و بهبود رفتارهای اجتماعی منجر می‌شود. این ویژگی‌ها می‌تواند بر حوزه تحصیلی نیز اثرگذار باشد (شونرت-رایکل و همکاران، ۲۰۱۵؛ تیری، برایانت، نوبلز و نوریس، ۲۰۱۶؛ جونز، بوفارد و وایزبور، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده (شونرت-رایکل و همکاران، ۲۰۱۵؛ تیری و همکاران، ۲۰۱۶؛ کاستلو و لاولر، ۲۰۱۴؛ پارکر، کوپر اسمیت، ماتیس، شول و سیمز، ۲۰۱۴؛ فلور، دورنر، جونز، کایه و مرل، ۲۰۱۳؛ لائو و هیو، ۲۰۱۱؛ ناپولی، کرچ و هولی، ۲۰۰۵؛ عزیزی، یوسفی افراشته، مروتی و الهی، ۱۳۹۷؛ سرشار و کیان‌ارثی، ۱۳۹۹) نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد اجرایی و تنظیم هیجانی کودکان داشته باشد. توانایی ذهن‌آگاهی در کودکان چارچوبی فراهم می‌کند تا بتوانند اهداف خود را برآورده کنند و از توانایی‌های خود در یادگیری مهارت‌های مورد نیاز برای بهبود روابط با همسالان و کنترل رفتارهای خودشان استفاده کنند. همچنین ذهن‌آگاهی می‌تواند سبب بهبود توجه و حافظه کاری و انعطاف‌پذیری شناختی شود که این ویژگی‌ها بر عملکرد کودکان در حوزه‌های مختلف تأثیر می‌گذارد (فئوربورن و گیلدرن، ۲۰۱۹). پژوهش‌های کیفیتی، گیلیگان، استاتون و کورتیس (۲۰۱۷)، شین، بلک، شانکو، ریگز و پنتز (۲۰۱۶)، گرین‌برگ (۲۰۱۴) و براون، کاسر، ریان، لینلی و اورزج (۲۰۰۹) نیز نشان داد ذهن‌آگاهی موجب افزایش توجه و انگیزه می‌شود، رفتارهای مخرب را کاهش می‌دهد و می‌تواند بر دامنه وسیعی از فعالیت‌های هیجانی و اجتماعی اثر بگذارد؛ بنابراین شناخت هیجان‌ها و افکار، چگونگی تنظیم هیجان‌ها به‌منظور تسهیل روابط با دیگران و تنظیم محیط یادگیری می‌تواند کودکان را در بهبود فعالیت‌های تحصیلی یاری دهد. تأکید ذهن‌آگاهی بر توجه آگاهانه به افکار، هیجان‌ها و حواس بدنی، توانایی کودکان را برای کنترل هیجان و بهبود توجه و تمرکز افزایش می‌دهد که این ویژگی‌ها می‌توانند در شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی اثرگذار باشند. پژوهش‌های مختلفی به آثار ذهن‌آگاهی بر حوزه‌های هیجانی کودکان پرداخته‌اند، اما در حال حاضر پژوهش‌های اندکی در مورد رابطه ذهن‌آگاهی با شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی در کودکان وجود دارد؛ به‌ویژه اینکه پژوهشی که اثر ذهن‌آگاهی بر مدل پنج مؤلفه‌ای شایستگی اجتماعی-هیجانی مورد تأیید انجمن یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی را در قالب مدل ساختاری آزمون کند، انجام نگرفته است. بدین ترتیب نتایج پژوهش حاضر در زمینه افزایش اطلاعات در این حوزه و درک بیشتر نقش ذهن‌آگاهی و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر عملکرد تحصیلی کودکان مؤثر است. پژوهش حاضر این مسئله را بررسی می‌کند که آیا الگوی پیشنهادی عملکرد تحصیلی براساس ذهن‌آگاهی و با



شکل ۱. نمودار مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش از نظر هدف بنیادی و از نظر روش گردآوری اطلاعات، همبستگی و از نوع الگویابی معادلات ساختاری است. جامعه مورد نظر شامل دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی به حجم ۲۳،۶۸۱ نفر (۱۱،۱۲۵ پسر و ۱۲،۵۵۶ دختر) است که از بین آن‌ها نمونه پژوهش به حجم ۳۸۰ نفر (۲۲۵ دختر و ۱۵۵ پسر) به شیوه نمونه گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر همدان یک ناحیه و از بین مدارس آن ناحیه هشت مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و با مراجعه به مدارس، کلاس‌های دوره دوم ابتدایی برگزیده شدند. با توجه به نظر کلاین (۲۰۱۰) و هومن (۱۳۸۷) حداقل حجم نمونه لازم برای معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر است. به طور دقیق تر به تعداد گویه‌ها (برای هر گویه حداقل ۵ نمونه و به ازای ۷۲ گویه پژوهش حاضر حداقل ۳۶۰ نمونه نیاز است) و برای برطرف کردن مشکل ریزش نمونه، ۴۰۰ نفر انتخاب شدند. ۲۰ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن کنار گذاشته شد و در نهایت داده‌های ۳۸۰ مورد به عنوان نمونه نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. پس از هماهنگی لازم با مدارس، آزمون عملکرد تحصیلی (با سؤالات مخصوص هر پایه تحصیلی) و پرسشنامه‌های ذهن‌آگاهی و شایستگی اجتماعی-هیجانی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و آن‌ها ابزار را تکمیل کردند. معیار ورود به پژوهش، رضایت آگاهانه و معیار خروج نداشتن تمایل به پاسخگویی به سؤالات بود. ۴۰۰ پرسشنامه تکمیل شد که ۲۰ مورد ناقص بود و از تحلیل کنار گذاشته شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی^۱ (SECQ)

این ابزار توسط ژو و ای (۲۰۱۲) برای ارزیابی شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان براساس مؤلفه‌های پیشنهادی انجمن یادگیری تحصیلی و اجتماعی-هیجانی تدوین شده است. این مقیاس ۲۵ گویه دارد که ابعاد پنج‌گانه خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه (هر کدام پنج گویه) در طیف شش‌درجه‌ای لیکرت از «اصلاً درست نیست (۱)» تا «همیشه درست است (۶)» امتیازبندی شده است. ژو و ای (۲۰۱۲) روایی این پرسشنامه را با اجرای آن روی ۴۴۴ دانش‌آموز پایه چهارم با تحلیل عاملی تأییدی^۲ بررسی کردند و برازش قابل قبول فراهم شد ($CFI=0/89$ ، $IFI=0/89$ ، $RMSEA=0/48$ ، $\chi^2/df=2/04$). پایایی نیز برای ابعاد خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ به دست آمده است (ژو و ای، ۲۰۱۲). در ایران نیز آلفای کرونباخ برای کل این مقیاس ۰/۷۹ به دست آمده است (بدری‌گرگی، احراری،

1. Social-Emotional Competencies Questionnaire (SECQ)

2. confirmatory factor analysis

فتحی‌آذر و میرنسب، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه این مقیاس در زمان اجرای پژوهش در داخل کشور اعتباریابی نشده بود، تحلیل عاملی اکتشافی روی آن صورت گرفت و در این مرحله گویه‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۴ داشتند حذف شدند که شامل گویه‌های ۲ و ۵ (مؤلفه خودآگاهی)، گویه‌های ۸ و ۱۰ (مؤلفه خودمدیریتی)، گویه‌های ۱۱ و ۱۴ (مؤلفه آگاهی اجتماعی)، گویه‌های ۱۹ و ۲۰ (مؤلفه مدیریت روابط) و گویه‌های ۲۳ و ۲۵ (مؤلفه تصمیم‌گیری مسئولانه) بود. در ادامه ۱۵ گویه باقی ماند که سهم هر مؤلفه سه گویه بود و تحلیل عاملی تأییدی روی آن اجرا شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (روایی سازه^۱) نشان داد مقیاس از روایی سازه مناسبی برخوردار است ($\chi^2/df= 2/11$, $RMSEA= 0/051$, $GFI=0/91$, $CFI=0/94$, $IFI=0/92$). پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و برای مؤلفه‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۹۰، ۰/۸۶ و ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس ذهن‌آگاهی، توجه و هشیاری^۲ (MAAS)

این ابزار توسط براون و ریان (۲۰۰۳) ساخته شده و از پانزده گویه تشکیل شده است که به منظور سنجش ذهن‌آگاهی به کار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت شش نقطه‌ای است که از تقریباً همیشه تا تقریباً هرگز امتیازبندی شده است. نحوه نمره‌گذاری بدین شکل است که امتیازات حاصل از ۱۵ گویه با یکدیگر جمع می‌شود و حداقل امتیاز ۱۵ و حداکثر ۷۵ خواهد بود. پایایی آزمون براساس آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز با توجه به همبستگی منفی با ابزارهای سنجش افسردگی و اضطراب و همبستگی مثبت با سنجش عاطفه مثبت و حرمت خود مناسب گزارش شده است (براون و ریان، ۲۰۰۳). روایی مقیاس نیز با توجه به همبستگی منفی با ابزارهای افسردگی ۰/۵۱ و اضطراب ۰/۴۸ و همبستگی مثبت با سنجش عاطفه مثبت ۰/۳۶ و حرمت خود ۰/۴۳ کافی گزارش شده است (نجاتی، ذبیح‌زاده و نیک‌فرجام، ۱۳۹۱). با توجه به پژوهش‌های اندک در زمینه روایی و پایایی این مقیاس در حوزه کودکان، ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی روی مقیاس اجرا شد و در این مرحله شش گویه (گویه‌های ۲، ۵، ۸، ۱۰، ۱۳ و ۱۴) که دارای بار عاملی زیر ۰/۴ بودند، حذف شدند. در ادامه تحلیل عاملی تأییدی روی مقیاس انجام شد و نتایج نشان داد ابزار از روایی سازه مناسبی برخوردار است ($\chi^2/df= 1/28$, $RMSEA= 0/042$, $GFI=0/94$, $CFI=0/97$, $IFI=0/96$). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای ذهن‌آگاهی ۰/۸۴ به دست آمد.

آزمون عملکرد تحصیلی^۳ (APT)

برای ارزیابی عملکرد تحصیلی از آزمون تحصیلی محقق‌ساخته استفاده شد. این آزمون ۳۲ سؤالی توسط نبی‌زاده (۱۴۰۰) پس از تهیه جدول مشخصات دروس فارسی (خواندن و نوشتن)، علوم، ریاضی و مطالعات

-
1. construct validity
 2. Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)
 3. Academic Performance Test (APT)

اجتماعی ساخته شد. برای هر درس هشت سؤال از کتاب‌های درسی مورد نظر و با توجه به جدول عنوان و محتوای دروس تهیه شد. روایی محتوایی آزمون با تهیه جدول مشخصات بررسی شد. روایی هم‌زمان نیز با بررسی همبستگی نمرات آزمون محقق‌ساخته با آزمون‌های تهیه‌شده عملکرد تحصیلی مربوط به آموزش و پرورش در مدارس بررسی شد. همبستگی برای پایه چهارم ۰/۶۰، پایه پنجم ۰/۵۴، پایه ششم ۰/۴۹ و برای کل نمونه ۰/۵۶ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نشان از روایی مناسب آزمون دارد. پایایی نیز با روش کودر ریچاردسون^۱ بررسی شد که برای عملکرد تحصیلی پایه چهارم ۰/۷۵، پایه پنجم ۰/۷۷، پایه ششم ۰/۷۲ و برای کل ۰/۷۱ به دست آمد. نمره‌گذاری این آزمون بدین صورت بود که جمع نمرات همه دروس، معیار عملکرد تحصیلی دانش‌آموز محسوب شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای بررسی و برازش مدل، آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری به کار گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۲ و Lisrel نسخه ۸/۸ صورت گرفت.

یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش حاضر بررسی شد که نتایج آن به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های جمعیت‌شناختی نمونه

شاخص	تعداد	درصد
جنسیت		
پسر	۱۵۵	۴۰/۷۹
دختر	۲۲۵	۵۹/۲۱
کل	۳۸۰	۱۰۰
چهارم	۱۳۳	۳۵
پایه تحصیلی		
پنجم	۱۴۰	۳۶/۸۰
ششم	۱۰۷	۲۸/۲۰
کل	۳۸۰	۱۰۰
-	میانگین	انحراف معیار
سن		
پسر	۱۰/۲۱	۲/۱۸
دختر	۱۰/۴۲	۲/۳۹
کل	۱۰/۳۶	۲/۴۸

1. Kuder-Richardson

براساس نتایج جدول ۱، در پژوهش حاضر ۳۸۰ دانش‌آموز ۲۲۵ دختر (۵۹/۲۱ درصد) و ۱۵۵ پسر (۴۰/۷۹) شرکت داشتند. میانگین سنی پسران ۱۰/۲۱، میانگین سنی دختران ۱۰/۴۲ و میانگین سنی کل نمونه ۱۰/۳۶ سال بود. از دانش‌آموزان مورد بررسی ۱۳۳ نفر (۳۵ درصد) پایه چهارم، ۱۴۰ نفر (۳۶/۸۰) پایه پنجم و ۱۰۷ نفر (۲۸/۲۰) پایه ششم بودند. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. برای پیش‌فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آماره کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات همه متغیرها نرمال است (میزان کجی و کشیدگی متغیرها بین +۱ و -۱ بود). رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و وابسته با همبستگی پیرسون بررسی شد که نشان داد بین متغیرها رابطه خطی برقرار است. برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون^۱ استفاده شد که نتایج نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت ($D.W=1/74$ که دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل قبول است). برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پی‌بین از عامل تورم واریانس^۲ (VIF) و آماره تحمل^۳ استفاده کردیم که نتایج نشان داد در همه متغیرها مقادیر آماره تورم واریانس بالای ۰/۵ و میزان آماره تحمل زیر ۲ است که این مقادیر نشان‌دهنده عدم هم‌خطی بین متغیرها است (دامنه VIF کمتر از ۱۰ و تحمل بالاتر از ۰/۱ قابل قبول است). شاخص‌های توصیفی از قبیل میانگین و انحراف معیار متغیرها همراه ماتریس همبستگی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. خودآگاهی	۱۷/۹۲	۲/۹۸	-						
۲. خودمدیریتی	۱۹/۲۲	۲/۸۴	۰/۳۹۸**	-					
۳. آگاهی اجتماعی	۱۹/۱۶	۳/۱۲	۰/۳۹۳**	۰/۳۰۲**	-				
۴. مدیریت روابط	۱۷/۱۹	۳/۲۸	۰/۳۹۰**	۰/۳۴۴**	۰/۳۸۱**	-			
۵. تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۸/۵۹	۳/۰۰	۰/۵۷۸**	۰/۴۷۴**	۰/۴۱۲**	۰/۳۵۵**	-		
۶. ذهن‌آگاهی	۵۷/۴۸	۷/۶۸	۰/۴۴۱**	۰/۵۵۰**	۰/۴۹۵**	۰/۴۱۷**	۰/۵۲۵**	۱	
۷. عملکرد تحصیلی	۱۵/۶۳	۱/۸۲	۰/۳۵۹**	۰/۴۲۲**	۰/۴۰۰**	۰/۳۵۷**	۰/۳۷۹**	۰/۵۵۲**	۱

** $p < 0/01$

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ذهن‌آگاهی با خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه رابطه مثبت و معنادار دارد ($P < 0/01$). عملکرد تحصیلی با ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه) دارای رابطه مثبت و معنادار است ($P < 0/01$). برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به بررسی

1. Durbin Watson
2. variance inflation factor
3. tolerance

برازش مدل پرداخته شد. بر همین اساس به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، روش معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا روابط متغیرهای آشکار با متغیرهای مکنون بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و سطوح معناداری روابط بین متغیرهای آشکار و پنهان

متغیر پنهان	متغیرهای آشکار	خطا (S.E)	ضریب استاندارد (β)	مقدار t
خودآگاهی	گویه ۱	۰/۴۸	۰/۶۴	۱۱/۱۵**
	گویه ۳	۰/۳۶	۰/۵۱	۸/۸۶**
	گویه ۴	۰/۵۷	۰/۳۵	۶/۰۷**
خودمدیریتی	گویه ۱	۰/۶۲	۰/۲۷	۴/۵۸**
	گویه ۲	۰/۷۶	۰/۶۰	۱۰/۴۳**
آگاهی اجتماعی	گویه ۴	۰/۳۴	۰/۷۷	۱۳/۴۱**
	گویه ۲	۰/۷۶	۰/۲۸	۴/۷۸**
	گویه ۳	۰/۳۷	۰/۶۳	۱۰/۹۴**
	گویه ۵	۰/۶۸	۰/۵۲	۹/۰۲**
مدیریت روابط	گویه ۱	۰/۹۱	۰/۳۲	۵/۴۱**
	گویه ۲	۰/۴۵	۰/۹۳	۱۶/۲۷**
	گویه ۳	۰/۶۹	۰/۴۷	۸/۱۳**
تصمیم‌گیری مسئولانه	گویه ۱	۰/۲۸	۰/۷۴	۱۲/۸۲**
	گویه ۲	۰/۵۵	۰/۳۲	۵/۴۷**
	گویه ۴	۰/۶۳	۰/۶۹	۱۱/۹۳**
ذهن‌آگاهی	شاخص گویه‌های ۱-۳	۰/۸۱	۰/۳۹	۶/۸۷**
	شاخص گویه‌های ۴-۶	۰/۶۷	۰/۷۵	۱۳/۰۲**
	شاخص گویه‌های ۷-۹	۰/۷۰	۰/۴۶	۷/۹۵**
عملکرد تحصیلی	علوم	۰/۴۷	۰/۴۳	۴/۹۸**
	ریاضی	۰/۲۸	۰/۷۹	۳/۸۷**
	فارسی	۰/۸۲	۰/۵۲	۳/۵۲**
	اجتماعی	۰/۴۱	۰/۳۴	۴/۹۸**
همبستگی بین متغیرهای پنهان در مدل اندازه‌گیری	ضریب استاندارد (β)		ضریب استاندارد (β)	
ذهن‌آگاهی با عملکرد تحصیلی	۰/۵۲**		خودآگاهی با عملکرد تحصیلی	۰/۳۱**
ذهن‌آگاهی با خودآگاهی	۰/۴۱**		خودمدیریتی با عملکرد تحصیلی	۰/۳۸**
ذهن‌آگاهی با خودمدیریتی	۰/۴۸**		آگاهی اجتماعی با عملکرد تحصیلی	۰/۳۶**
ذهن‌آگاهی با آگاهی اجتماعی	۰/۴۲**		مدیریت روابط با عملکرد تحصیلی	۰/۳۰**
ذهن‌آگاهی با مدیریت روابط	۰/۳۷**		تصمیم‌گیری مسئولانه با عملکرد تحصیلی	۰/۳۳**
ذهن‌آگاهی با تصمیم‌گیری مسئولانه	۰/۴۵**		-	-

** p < ۰/۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد روابط متغیرهای آشکار و پنهان در مدل مورد بررسی معنادار هستند ($p < 0/01$). همچنین همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین، میانجی و وابسته در مدل اندازه‌گیری بررسی شد. مطابق نتایج جدول ۱، همه ضرایب معنادار هستند ($p < 0/01$). در ادامه برای بررسی روابط متغیرهای مکنون از برازش کلی مدل و سپس ضرایب مربوط به روابط ساختاری (اثرات مستقیم و غیرمستقیم) تحلیل شد. ابتدا برای تعیین برازش کلی مدل، شاخص‌های برازش مدنظر قرار گرفت. برای شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) ۲/۵۳ به دست آمد که مقادیر کوچک‌تر از ۳ مناسب و هرچقدر به صفر نزدیک‌تر باشد حاکی از برازش خوب الگو است. برای شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۲، شاخص برازش استاندارد (NFI) ۰/۹۳ و شاخص تطبیقی (CFI) ۰/۹۳ به دست آمد که مقادیر نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به‌عنوان برازش نیکویی قابل قبول تلقی می‌شود که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. میزان شاخص جذر میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۵۶ است که مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان‌دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است و مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشانگر الزام رد کردن الگو است (هومن، ۱۳۸۷). در ادامه روابط استاندارد و سطوح معناداری متغیرها در مدل بررسی شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد و سطوح معناداری روابط بین متغیرهای پژوهش

مقدار t	ضریب استاندارد (β)	خطا (S.E)	مسیر ضرایب مستقیم
۵/۲۶**	۰/۳۳	-۰/۰۲۵	اثر ذهن‌آگاهی بر خودآگاهی
۶/۸۵**	۰/۴۳	-۰/۰۳۷	اثر ذهن‌آگاهی بر خودمدیریتی
۵/۸۸**	۰/۳۷	-۰/۱۱۴	اثر ذهن‌آگاهی بر آگاهی اجتماعی
۵/۴۰**	۰/۳۴	-۰/۱۳۲	اثر ذهن‌آگاهی بر مدیریت روابط
۴/۴۱**	۰/۲۸	-۰/۰۶۳	اثر ذهن‌آگاهی بر تصمیم‌گیری مسئولانه
۴/۲۳**	۰/۲۷	-۰/۰۵۸	اثر خودآگاهی بر عملکرد تحصیلی
۴/۹۸**	۰/۳۱	-۰/۲۱۸	اثر خودمدیریتی بر عملکرد تحصیلی
۳/۸۷**	۰/۲۵	-۰/۲۴۱	اثر آگاهی اجتماعی بر عملکرد تحصیلی
۳/۵۲**	۰/۲۳	-۰/۱۶۲	اثر مدیریت روابط بر عملکرد تحصیلی
۳/۳۷**	۰/۲۲	-۰/۰۷۶	اثر تصمیم‌گیری مسئولانه با عملکرد تحصیلی

** $p < 0/01$

نتایج روابط ساختاری مدل برازش‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه) مثبت و معنادار است ($p < 0/01$). همچنین در ارتباط با نقش متغیرهای میانجی، نتایج نشان داد اثر مستقیم مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه) بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است ($p < 0/01$). همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در ارتباط بین ذهن‌آگاهی با عملکرد تحصیلی از روش

بوت‌استرپ^۱ و به کمک برنامه‌ی ماکرو^۲ که توسط پریچر و هیز (۲۰۰۸) تدوین شده و با نسخه‌های مختلف نرم‌افزار SPSS سازگار است، استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از بررسی نقش میانجی مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در ارتباط بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با استفاده از روش بوت‌استرپ

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		خطای استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد	مسیر
حد بالا	حد پایین			
۰/۰۴۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱۳	۰/۰۸	اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌ی خودآگاهی
۰/۰۴۶	۰/۰۱۲	۰/۰۰۹	۰/۱۲	اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌ی خودمدیریتی
۰/۰۳۴	۰/۰۰۸	۰/۰۱۱	۰/۰۹	اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌ی آگاهی اجتماعی
۰/۰۶۲	۰/۰۱۱	۰/۰۱۴	۰/۰۷	اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌ی مدیریت روابط
۰/۰۵۱	۰/۰۰۵	۰/۰۱۲	۰/۰۶	اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی با واسطه‌ی تصمیم‌گیری مسئولانه
۰/۰۲۸	۰/۰۰۳	۰/۰۱۵	۰/۰۵	اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی
۰/۱۳۱	۰/۰۷۵	۰/۰۱۱	۰/۴۷	اثر کل ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی

$$R^2 = .40 \quad F = 42/48 \quad P < .01$$

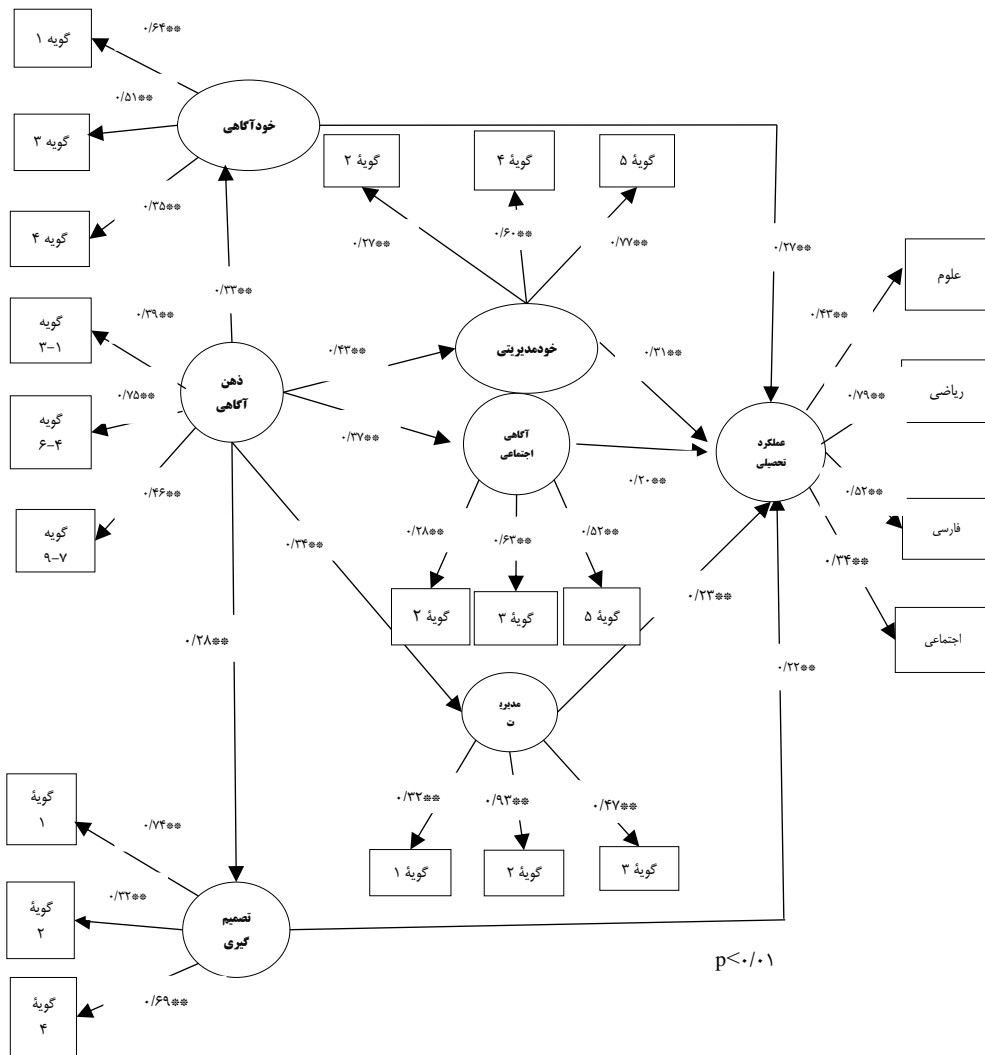
* $p < .05$

جدول ۵ نتایج حاصل از بوت‌استرپ را نشان می‌دهد. سطح اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استرپ ۵۰۰۰ در نظر گرفته شده است. براساس نظر پریچر و هیز (۲۰۰۸) اگر مقادیر حد بالا و حد پایین (فواصل اطمینان) شامل صفر نشود، نقش متغیر میانجی معنادار است. نتایج نشان داد حدود ۴۰ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی قابل تبیین است. در مورد اثرات مستقیم، نتایج جدول ۳ نشان داد اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (متغیرهای میانجی) و همچنین اثرات مستقیم مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی بر عملکرد تحصیلی معنادار است ($p < .01$). در ادامه اثرات غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی بررسی شد و براساس نتایج بوت‌استرپ (فاصله اطمینان ۹۵ درصد) مشخص شد اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق خودآگاهی ($\beta = .08$) با فاصله اطمینان ۰/۰۰۱ و ۰/۰۴۱ معنادار است. اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق خودمدیریتی ($\beta = .12$) با فاصله اطمینان ۰/۰۱۲ و ۰/۰۴۶ معنادار است. اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق آگاهی اجتماعی ($\beta = .09$) با فاصله اطمینان ۰/۰۰۸ و ۰/۰۳۴ معنادار است. اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق مدیریت روابط ($\beta = .07$) با فاصله اطمینان ۰/۰۱۱ و ۰/۰۶۲ معنادار است و اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق تصمیم‌گیری مسئولانه ($\beta = .06$) نیز با فاصله اطمینان ۰/۰۰۵ و ۰/۰۵۱ معنادار است. اثر مستقیم

1. bootstrap

2. macro

ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = 0/06$) با فاصله اطمینان $0/03$ و $0/28$ معنادار است. در نهایت نتایج نشان داد اثر کل ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = 0/47$) با فاصله اطمینان $0/075$ و $0/131$ معنادار بود و همبستگی مشاهده‌شده بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی در جدول ۲ (معادل $0/52$)، اثرات غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی از طریق مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی را تأیید می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی هیجانی، نقش میانجی جزئی بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی دارند. الگوی برازش‌شده پژوهش حاضر در شکل ۲ ارائه شده است



شکل ۲. ضرایب استاندارد و سطوح معناداری روابط بین عملکرد تحصیلی و ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدل پیشنهادی تبیین عملکرد تحصیلی براساس ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی با داده‌های به‌دست‌آمده در پژوهش بود. یافته‌های پژوهش نشان داد مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مناسبی دارد. نتایج بررسی روابط بین متغیرها در مدل نشان داد ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با متغیر میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی (با مؤلفه‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه) ارتباط معناداری دارد.

نتایج نشان داد بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودآگاهی ارتباط معناداری وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، شین و همکاران (۲۰۱۶)، گرین‌برگ (۲۰۱۴)، براون و همکاران (۲۰۰۹)، دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته براساس نظر گرین‌برگ (۲۰۱۴) می‌توان گفت توانایی فردی برای توصیف و اکتشاف هیجان‌های خود و آشنایی با ارزش‌های ذهنی دو عنصر کلیدی در خودآگاهی هستند. خودآگاهی، با تسهیل و به‌سطح‌آوردن هیجان‌ها، ارزش‌ها و انگیزه‌ها، فرد سعی در شناخت و آگاهی عمیق از خود و حالات درونی خود را دارد. از آنجا که فرایند ذهن‌آگاهی جست‌جوی درونی و آشنایی با ارزش‌ها را در فرد فعال می‌کند، به این شکل، ذهن‌آگاهی می‌تواند در افزایش خودآگاهی نقش مؤثر داشته باشد. طبق نظر دورلاک و همکاران (۲۰۱۱)، مهارت‌های شناسایی و کنترل هیجان‌ها با کاهش رفتارهای منفی مثل استرس و اضطراب ارتباط دارند و افرادی که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بالاتری دارند در مدیریت رفتارها و هیجان‌ها بهتر عمل می‌کنند و اثرات آن بر حوزه‌های تحصیلی مثبت است. از سویی مطالعات روی کودکان نشان داده است فعالیت‌های هیجانی می‌تواند بر بخشی از مغز که مسئول یادگیری و حافظه است اثر بگذارد (دیاموند، ۲۰۱۳). بر این اساس می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با بالا رفتن تمرکز و توجه به لحظه‌ی حال، سبب افزایش آگاهی فرد از درون خودش می‌شود و این افزایش خودآگاهی بر مهارت‌های مختلف مورد نیاز یادگیری تأثیر مثبت دارد. بدین ترتیب نقش میانجی مثبت خودآگاهی در ارتباط ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی قابل تبیین است.

نتایج پژوهش نشان داد بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با متغیر میانجی خودمدیریتی ارتباط معناداری وجود دارد. پژوهش‌های شونرت-رایکل و همکاران (۲۰۱۵)، کاستلو و لاولر (۲۰۱۴) و لائو و هیو (۲۰۱۱) با یافته‌ی پژوهش حاضر همسو است. در تبیین این یافته نیز در راستای پژوهش کاستلو و لاولر (۲۰۱۴) می‌توان گفت تمرین‌های فکری می‌توانند با کمک به کودک برای گسترش بهتر توجه خود، تنظیم بهتر هیجان‌ها و خودکنترلی بیشتر، به او کمک کنند. یک فرد ذهن‌آگاه تلاش نمی‌کند که یک هیجان سخت را تغییر دهد، از خود دور کند یا از آن هیجان اجتناب کند. فرد ذهن‌آگاه یک واکنش بازتابی مسئولانه‌تر در مقابل یک تجربه نشان می‌دهد. به این ترتیب فرد بهتر می‌تواند یک هیجان سخت را مدیریت کند؛ برای مثال یک کودک ذهن‌آگاه ممکن است یک وسوسه را احساس کند، اما اگر ذهن‌آگاهی بالایی داشته باشد، می‌تواند به‌جای تمرکز بر وسوسه‌ها، با استفاده از مهارت خودمدیریتی، بر اهداف بلندمدت

خود تمرکز کند. در این حالت، دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای انجام تکالیف و مواجه‌شدن با چالش‌ها دارند و بهتر می‌توانند به اهداف بلندمدت تحصیلی توجه کنند که در نهایت عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. طبق نظر کاستلو و لاولر (۲۰۱۴) ذهن‌آگاهی می‌تواند کنترل شناختی را که یکی از جنبه‌های مهم توجه و خودمدیریتی است بهبود بخشد. ذهن‌آگاهی سبب آگاهی فرد از لحظه می‌شود و فرد را قادر می‌سازد تا به شکلی ماهرانه با تغییرات در وضعیت‌های احساسی و مؤثر هماهنگ شود و موجب بهبود عملکردهای اجرایی و در نتیجه افزایش خودمدیریتی می‌شود. آگاهی افزایش یافته به موقعیت‌های احساسی نیز سبب افزایش کنترل شخصی می‌شود که این حالت با تنظیم هیجان‌های مؤثر نمود پیدا می‌کند و در نهایت می‌تواند در بهبود خودمدیریتی در کودکان مؤثر باشد؛ بنابراین ذهن‌آگاهی می‌تواند به‌واسطه پیشرفت خودمدیریتی، با عملکرد تحصیلی در ارتباط باشد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با متغیر میانجی آگاهی اجتماعی ارتباط معنادار وجود دارد که این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های شونرت-رایکل و همکاران (۲۰۱۵)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، فلور و همکاران (۲۰۱۳) و بلک و فرناندو (۲۰۱۳) همسو است. براساس نظر شونرت-رایکل و همکاران (۲۰۱۵)، ذهن‌آگاهی با تجربه فرد در وضعیت‌های متفاوت اجتماعی فرد و درگیر شدن او با همدلی با دیگران ارتباط دارد. با توجه به مبانی ذهن‌آگاهی و تأکید آن بر صبر، پذیرش و اعتماد، می‌تواند به کودکان کمک کند که با دیگران همدلی و شفقت نشان دهند. این ویژگی‌ها همچنین به فرد کمک می‌کند که نه تنها بر خود تمرکز کند که خود را با دیگران نیز وفق دهد. این آگاهی شرایطی را به‌وجود می‌آورد که فرد نیاز است از دیدگاه دیگران به قضایا بنگرد و به این شکل، همدلی و شفقت را تجربه کند. پژوهش دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) نیز به ارتباط مثبت بین آگاهی اجتماعی و عملکرد تحصیلی اشاره دارد. بدین‌صورت که آگاهی از هیجان‌های دیگران و درک رفتارهای آن‌ها نقش مهمی در تأثیر متقابل مثبت از همسالان دارد و ایجاد فضای همدلانه و صمیمی با عملکرد تحصیلی و یادگیری دارای رابطه مثبت است؛ بنابراین ذهن‌آگاهی به‌واسطه آگاهی اجتماعی می‌تواند نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی کودکان داشته باشد. نتایج پژوهش نشان داد بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با متغیر میانجی مدیریت روابط، ارتباط معناداری وجود دارد. در همسوبودن این یافته می‌توان به پژوهش‌های فلاک و همکاران (۲۰۱۵)، کاستلو و لاولر (۲۰۱۴) و شین و همکاران (۲۰۱۶) اشاره کرد. از دیدگاه شین و همکاران (۲۰۱۶) مهارت‌های ارتباطی شامل توانایی در ایجاد و نگهداری رابطه مؤثر، همکاری داشتن با دیگران، و حل صلح‌آمیز تضادهای بین‌فردی است. همه این مهارت‌ها نیاز به گوش‌دادن مؤثر دارند. بدون شنیدن حرف‌های فرد مقابل، برقراری یک مکالمه منطقی امکان‌پذیر نیست. با استفاده‌نکردن از مکالمه‌های منطقی در بین افراد، مدیریت روابط بسیار پیچیده خواهد شد. بدین‌ترتیب در صورتی که فرد از ذهن‌آگاهی زیادی برخوردار باشد، با تکیه بر توانایی‌های حاصل از آن مانند توجه و تمرکز بر حال، توانایی درک خود و دیگران، داشتن صبر و پذیرش می‌تواند روابط خود با دیگران و محیط اطراف را بهتر درک کند و در مدیریت آن بهتر عمل کند. طبق نظر فلاک و همکاران (۲۰۱۰)، تفکر ذهن‌آگاه به کودک کمک می‌کند تا گوش‌دادن مؤثر را به شکلی متفاوت

بیماموزد و این شیوه در مدیریت روابط نقش مؤثری دارد؛ بنابراین وقتی دانش‌آموزان از توانایی مدیریت روابط بین‌فردی مناسبی برخوردارند، بازخورد بهتری از دیگران می‌گیرد. این بازخورد مثبت رفتارهای منفی را کاهش می‌دهد و می‌تواند بر عملکرد هیجانی و تحصیلی کودکان اثر مثبتی داشته باشد.

یافته پایانی پژوهش نشان می‌دهد بین ذهن‌آگاهی و عملکرد تحصیلی با متغیر میانجی تصمیم‌گیری مسئولانه رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های فلاک و همکاران (۲۰۱۵)، پارکر و همکاران (۲۰۱۴) و گرین‌برگ (۲۰۱۴) هم‌راستا است. گرین‌برگ (۲۰۱۴) در پژوهش خود اشاره می‌کند که افزایش ذهن‌آگاهی تصمیم‌گیری مسئولانه یا حل مسئله را با استفاده از تقویت توانایی مشاهده و گزارش واقعیت، بدون قضاوت کردن عمیق‌تر می‌کند. توانایی مشاهده، بدون قضاوت، سوگیری را از فرایند تصمیم‌گیری حذف می‌کند و فرد را قادر می‌سازد که انتخاب‌هایی اخلاقی براساس آگاهی و توجه داشته باشد. در یک موقعیت ذهن‌آگاه، فرد رویدادها را بدون تلاش برای قضاوت یا دستکاری رویداد، مشاهده می‌کند. ذهن‌آگاهی اجازه می‌دهد یک تجربه یا رویداد، بدون هیچ تحلیل، مقایسه، یا ارزیابی، به‌طور ساده فقط مشاهده شود. مشاهده و درک عمیق یک پدیده و عدم قضاوت و پیش‌داوری درمورد آن، توانایی فرد را برای بررسی همه‌جانبه و تصمیم‌گیری مسئولانه افزایش می‌دهد. بر این اساس انتخاب‌هایی که براساس شناخت و آگاهی باشند، نتایج بهتری دارند. پارکر و همکاران (۲۰۱۴) نیز به این نکته اشاره کردند که ایجاد زمینه برای اینکه دانش‌آموزان مسئولیت تصمیم‌گیری در زمینه آموزش خود را به دست بگیرند، سبب افزایش همکاری بیشتر آن‌ها در کلاس و شرکت در بحث‌های کلاسی می‌شود. این ویژگی، انگیزه و درگیری دانش‌آموز در فعالیت کلاس را بیشتر می‌کند. فلاک و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان دادند دانش‌آموزانی که پذیرش مسئولیت بیشتری را گزارش می‌دهند، تمرکز آن‌ها بر تحصیل و کلاس، در طول سال به سطوح بالاتری می‌رسد؛ بنابراین نقش ذهن‌آگاهی به‌طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی قابل تبیین است؛ زیرا زمانی که دانش‌آموزان به تصمیم‌گیری مسئولانه تشویق می‌شوند، عملکرد تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند.

براساس نظر روزنستریچ و مارگالیت (۲۰۱۵)، ویژگی‌های ذهن‌آگاهی مانند توجه، پذیرش و عدم قضاوت در برقراری روابط مؤثر با دیگران مؤثر هستند و می‌توانند بر احساس مسئولیت‌پذیری و افزایش شایستگی اجتماعی-هیجانی مؤثر واقع شوند؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد کودکانی که از ذهن‌آگاهی بالاتری برخوردارند، افزایش و بهبود رفتارهای اجتماعی و شایستگی‌های هیجانی مثبت در آن‌ها بیشتر مشاهده می‌شود که این ویژگی‌های مثبت می‌تواند در بهبود فعالیت‌های تحصیلی اثرگذار باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با تمرکز و شناخت آگاهانه هیجان‌ها بر دامنه وسیعی از رفتارهای هیجانی و بین‌فردی در محیط مدرسه و کلاس مؤثر است و با تأثیر مثبت بر رفتارهای هیجانی و اجتماعی موجب تسهیل فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی در کودکان می‌شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، کنترل نکردن متغیرهای جو عاطفی خانواده و هوش کودکان بود که این متغیرها می‌توانند بر شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان مؤثر باشند. بدین ترتیب پیشنهاد می‌شود این متغیرها در پژوهش‌های آینده کنترل شوند. با توجه به اهمیت

شایستگی اجتماعی-هیجانی در کاهش مشکلات هیجانی و تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی کودکان پیشنهاد می‌شود در کنار مطالب و فعالیت‌های تحصیلی موقعیت‌ها و فعالیت‌های مناسب برای رشد شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان نیز در مدارس فراهم شود. همچنین با توجه به نتایج پژوهش و نقش ذهن‌آگاهی در عملکرد تحصیلی و بهبود رفتارهای هیجانی و اجتماعی پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی متناسب با کودکان، در مدارس ابتدایی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- بدری گرگری، ر.، احراری، غ.، فتحی آذر، ا.، و میرنسب، م. م. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش‌آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۱(۳)، ۱-۱۲.
- عزیزی ر.، یوسفی افراشته، م.، مروتی، ذ.، و الهی، ط. (۱۳۹۷). اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر عواطف مثبت و منفی و پیچیدگی عاطفی: بررسی تغییرات در طول زمان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۹(۱)، ۵۸-۳۹.
- سرشار، م.، و کیان‌ارثی، ف. (۱۳۹۹). تعیین سهم ذهن‌آگاهی و بهزیستی روانی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم‌شده در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۱(۳)، ۹۲-۸۳.
- نبی‌زاده، ص. (۱۴۰۰). بررسی و مقایسه اثربخشی ذهن‌آگاهی به دو روش حضوری و غیرحضوری بر مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی و طراحی مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی. *رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان*.
- نجاتی، و.، ذبیح‌زاده، ع.، و نیک‌فرجام، م. ر. (۱۳۹۱). رابطه بین ذهن‌آگاهی و کارکردهای توجه پایدار و انتخابی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*. ۲(۲)، ۴۲-۳۱.
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سمت.

References

- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school student's quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59-67.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242-1246.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K., Kasser, T., Ryan, R. M., Linley, P. P., & Orzech, K. (2009). When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 727-736.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2012).

- CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs* (Preschool and elementary school edition). Chicago: University of Illinois.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). Social and emotional learning core competencies. Retrieved from <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/corecompetencies/>.
- Costello, E., & Lawler, M. (2014). An exploratory study of the effects of mindfulness on perceived levels of stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 21–39.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Social and emotional learning: Critical skills for building healthy schools*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. xi-xiii). New York, NY: Guilford Press.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Felver, J. C., Frank, J. L., & McEachern, A. D. (2013). Effectiveness, acceptability, and feasibility of the soles of the feet mindfulness based intervention with elementary school students. *Mindfulness*, 5(5), 589–597.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531–547.
- Feuerborn, L., & Gueldner, G. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of the Research. *Mindfulness*, 10(9), 1707–1720.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Greenberg, M. T. (2014, May). *Cultivating compassion*. Paper presented at the Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. May 12, 2014.
- Huang, C. C., Lu, S., Rios, J., Chen, Y., Stringham, M., & Cheung, S. (2020).

- Associations between mindfulness, executive function, social-emotional skills, and quality of life among Hispanic Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(21), 7796-7808.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissboard, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 10(2), 44-56.
- Kielty, M., Gilligan, T., Staton, R., & Curtis, N. (2017). Cultivating Mindfulness with Third Grade Students via Classroom-Based Interventions. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 317-322.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, NY: Guilford Press.
- Lau, N. S. & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*. 16(4), 315-330.
- Long, A. C., Renshaw, T. L., & Camarota, D. (2018). Classroom management in an urban, alternative school: A comparison of mindfulness and behavioral approaches. *Contemporary School Psychology*. 22(2), 233-248.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*. 21(1), 99-125.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the master mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*. 7(3), 184-204.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Contemporary approaches to assessing mediation in communication research*. In A. F. Hayes, M. D. Slater, & L. B. Snyder (Eds.), *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (13-54). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, Mindfulness, and Academic Achievements: A Moderation Effect among First-Year College Students. *The Open Psychology Journal*. 8(2), 138-145.
- Shin, H. S., Black, D. S., Shonko, E. T., Riggs, N. R., & Pentz, M. A. (2016). Associations among dispositional mindfulness, self-compassion, and executive function proficiency in early adolescents. *Mindfulness*. 7(6), 77-84.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*. 51(1), 52-66.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*. 27(6), 805-821.

- Van de Weijer-Bergsma, R., Bögels, S. M. E., Langenberg, G., & Oort, F. J. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5(3), 238-248.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotion Education*, 4(2), 27-42.