




Presenting the relationship model of mindfulness, dark personality and academic competence on mental rumination with the mediating role of academic self-efficacy and the relationship between the teacher and students of the second year of high school in Shiraz

Reza Fathi^{1✉}  | Somayeh Negahdari²  | Mohammad Hasan Seyf³ 

1. Corresponding Author, Department of Energy, Materials and Energy Research Center , karaj, Iran. E-mail: r.fathi@merce.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of educational Sciences. Payame noor university. Tehran , Iran

. E-mail: so.negahdari89@pnu.ac.ir

3. Associate professor, Department of educational Sciences. Payame noor university. Tehran , Iran. E-mail: mh_seyf@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 11 December 2023

Received in revised form:

3 July 2024

Accepted: 9 July 2024

Published online:

21 September 2024

Keywords:

mindfulness,
dark personality,
academic competence,
mental rumination,
academic self-efficacy

ABSTRACT

The aim of this study was to present a model of relationships between mindfulness, dark personality and academic competence on mental rumination with the mediating role of students' academic self-efficacy. The statistical population of this research included 68,152 students of the second year of high school in Shiraz in the academic year of 2022-2023, of which 382 were selected as a sample. This was a descriptive correlational research based on the path analysis method. The instruments used in this study include standard questionnaires of teacher interaction with students Murray and Zovich (2010), Ginger and Morgan (1999) academic self-efficacy, Johnson and Webster's Dark Personality Triangle (2010), Huxma and Murrow (1991), rumination, Freiburg mindfulness was the short form of Ghasemi Jobneh et al. (2015), Deperna and Elliott (1999) academic competence. The collected data were analyzed by path analysis method. The results showed that the most direct effect of dark personality on rumination (0.25) and the least direct effect of mindfulness on self-efficacy (0.17) and mindfulness on rumination (-0.17), academic competence on Academic self-efficacy (0.17) and teacher-student interaction on academic self-efficacy (0.17). In addition, the most indirect effect is related to the effect of dark personality on rumination (0.04), academic competence on self-efficacy (0.04). And academic competence on rumination (-0.04) and the least indirect effect is related to the effect of mindfulness on rumination (-0.03) and teacher interaction with students on rumination (-0.03). Finally, the most The total effect is related to the effect of dark personality on rumination (0.29) and the lowest total effect is related to the effect of teacher interaction with students on rumination (-0.03). According to the results of the research, self-efficacy and teacher-student relationship are effective factors in reducing rumination, and by strengthening mental awareness and academic competence, the negative effects of mental rumination can be reduced.

Cite this article: Fathi, R., Negahdari, S., & Seyf, M. (2024). Presenting the relationship model of mindfulness, dark personality and academic competence on mental rumination with the mediating role of academic self-efficacy and the relationship between the teacher and students of the second year of high school in Shiraz. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21 (54), 1-28. DOI: [10.22111/JEPS.2024.47432.5618](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.47432.5618)



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: [10.22111/JEPS.2024.47432.5618](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.47432.5618)



ارائه مدل روابط ذهن آگاهی، شخصیت تاریک و شایستگی تحصیلی بر نشخوار ذهنی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی و رابطه معلم و دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز

رضا فتحی^۱ | سمیه نگهداری^۲ | محمد حسن صیف^۳

۱. نویسنده مسئول، استادیار، پژوهشگاه مواد و انرژی، کرج، ایران. رایانامه: r.fathi@merce.ac.ir

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: so.negahdari89@pnu.ac.ir

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: mh_seyfi@pnu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل روابط ذهن آگاهی، شخصیت تاریک و شایستگی تحصیلی بر نشخوار ذهنی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۶۸۱۵۲ نفر بودند که از این تعداد، ۳۸۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روش تحلیل مسیر بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه های استاندارد تعامل معلم با دانش آموزان مورای و زویچ (۲۰۱۰)، خودکارآمدی تحصیلی جینگر و مورگان (۱۹۹۹)، مثلث تاریک شخصیت جانسون و وبستر (۲۰۱۰)، نشخوار ذهنی هوکسما و مارو (۱۹۹۱)، ذهن آگاهی فرایبورگ فرم کوتاه قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۴)، شایستگی تحصیلی دیرنا و الیوت (۱۹۹۹) بودند، داده های جمع آوری شده به روش تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بیشترین اثر مستقیم مربوط به شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۲۵) و کمترین اثر مستقیم مربوط به ذهن آگاهی بر خودکارآمدی (۰/۱۷) و ذهن آگاهی بر نشخوار فکری (۰/۱۷-)، شایستگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۷) و تعامل معلم با دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۷) است علاوه بر این بیشترین اثر غیرمستقیم مربوط به تأثیر شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۰۴-)، شایستگی تحصیلی بر خودکارآمدی (۰/۰۴) و شایستگی تحصیلی بر نشخوار فکری (۰/۰۴-) و کمترین اثر غیرمستقیم مربوط به تأثیر ذهن آگاهی بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) و تعامل معلم با دانش آموزان بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) می باشد، در نهایت بیشترین اثر کل مربوط به تأثیر شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۲۹) و کمترین اثر کل مربوط به تأثیر تعامل معلم با دانش آموزان بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) است. بر اساس نتایج پژوهش خودکارآمدی و رابطه معلم و شاگرد از عوامل اثرگذار در کاهش نشخوار فکری می باشد و با تقویت ذهن آگاهی و شایستگی تحصیلی می توان اثرات منفی نشخوار ذهنی را کاهش داد.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۹/۲۰

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۴/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۴/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱

واژگان کلیدی:

ذهن آگاهی،

شخصیت تاریک،

شایستگی تحصیلی،

نشخوار ذهنی،

خودکارآمدی تحصیلی

استناد: فتحی، رضا؛ نگهداری، سمیه؛ و صیف، محمدحسن (۱۴۰۳). ارائه مدل روابط ذهن آگاهی، شخصیت تاریک و شایستگی تحصیلی بر نشخوار ذهنی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی و رابطه معلم و دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز. *مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۲۱ (۵۴)، ۱-۲۸.

DOI: [10.22111/JEPS.2024.47432.5618](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.47432.5618)



مقدمه

یکی از رایج‌ترین مسائل در جامعه‌ی کنونی در سنین نوجوانی که مقارن با دوره متوسطه در کشور ما می‌باشد؛ موضوع سازگاری یا عدم سازگاری دانش‌آموزان در حیطه‌های مختلف اجتماعی، آموزشی و عاطفی یا هیجانی می‌باشد به عبارت دیگر، دانش‌آموزان وقتی از دوره اول متوسطه وارد دوره دوم متوسطه می‌شوند دچار مشکلاتی در زمینه سازگاری (توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف) می‌شوند که این میزان در دانش‌آموزان پایه دهم در مقایسه با پایه‌های بالاتر بیشتر است (صنوبر، ۱۳۹۷).

یکی از عواملی که می‌تواند بر سازگاری یا سایر عملکردهای تحصیلی تأثیرگذار باشد، نشخوار فکری^۱ است به گونه‌ای که نشخوار فکری می‌تواند علائم مشکلات ذهنی زمینه‌ای را تشدید کند؛ همچنین این امکان نیز وجود دارد که برخی از مشکلات روحی و ذهنی، زمینه‌ساز شکل‌گیری نشخوار فکری شوند. (پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷). نشخوار ذهنی به عنوان افکاری سمج، چرخان و افسرده‌ساز تعریف شده است که پاسخی نسبت به خلق منفی محسوب می‌شود (سان و همکاران، ۲۰۲۳). نشخوار ذهنی یک فرایند کنترل نشده و محدود که اغلب خود ارجاعی است و یک نشانه افسردگی محسوب می‌شود (کیو و همکاران، ۲۰۲۳). نشخوار فکری به عنوان یک الگوی تفکر منفی، اغلب شامل تمرکز مکرر و منفعلانه بر علل و پیامدهای وضعیت‌های منفی به جای پرداختن و حل و فصل فعالانه مشکلات برای کاهش حالات منفی می‌باشد (زو و همکاران، ۲۰۲۴). تومینیا و همکاران^۲ (۲۰۲۰) نشخوار فکری را به عنوان افکار منفی تکرار شونده که بر خود متمرکز است عنوان کردند که معمولاً به گذشته گرایش دارند، ناکارآمد هستند و از نظر محتوا به عوامل فشارزای زندگی متمرکز هستند. بر طبق این دیدگاه نشخوار فکری روی این حقیقت که فرد افسرده است، روی نشانه‌های افسردگی و روی علل، معنا و نتایج افسردگی استوار است. طبق تعاریف ذکر

1. Rumination

2. Tumminia, Colaianne, Roeser & Galla,

شده نشخوارهای ذهنی افکاری هستند که به حوادث یا ماهیت خلق افسرده مربوطند، هدفمدار نبوده و افراد را به طرح و عمل خاصی راهنمایی نمی‌کنند و زمانی که فرد درگیر نشخوار است از لحاظ اجتماعی با محیط همخوانی و مشارکت ندارد (پاپاگورجیو و ولز^۱، ۲۰۰۱).

یکی از عوامل مؤثر بر نشخوار فکری، چنانکه در پژوهش‌های احمدی و همکاران (۱۴۰۳)، فینلای جونز و همکاران (۲۰۱۸)، فراستادوتیری و درجی (۲۰۱۹)، خدری و همکاران (۱۴۰۱)، شریعتی و کریمی (۱۳۹۹)، امکی و میهن‌دوست (۱۳۹۸)، رستمی و همکاران (۱۳۹۳) به آن اشاره کرده، ذهن آگاهی است، ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در لحظه حاضر و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف کرده‌اند. در واقع ذهن آگاهی به آگاهی‌هایی که به وسیله‌ی توجه عمدی، در زمان حال و بدون قضاوت نسبت به نمایان شدن تجربه لحظه به لحظه، پدید می‌آید، مفهوم‌سازی می‌شود. (زانسکو، دنکوا، روگرز و مک نالتی^۲، ۲۰۱۹). ذهن آگاهی معمولاً به عنوان فرایندی هدفمند جهت توجه در افکار، احساسات و تجارب افراد در لحظات گذشته و حالتی غیر قضاوتی به خود، تعریف می‌شود (کابات-زین و هان، ۲۰۰۹، به نقل از صدیقی، ۱۴۰۲). ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا به این درک برسند که هیجانهای منفی ممکن است اتفاق بیفتند اما دائمی نیستند و جزء ثابت شخصیت نیستند. همچنین این توانایی را در افراد به وجود می‌آورد که به جای پاسخ غیرارادی و بدون تأمل به اتفاقات با تفکر و تأمل پاسخ دهند (امانوئل و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

افرادی که در مقیاس‌های مربوط به ذهن آگاهی نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه‌ی خود آگاهی بیشتری دارند و بیشتر با ویژگی‌های خودکار ذهنشان (به طور مثال تمایل به گریز از زمان حال و درگیر گذشته و آینده بودن، نگرشی قضاوت‌گونه به پدیده‌های تغییرپذیر

¹ . Papageorgiu & Wells

² . Zanesco, Denkova, Rogers, MacNulty, Jha

³ . Emanuel, Kalmbach, Ciesla

درونی و بیرونی) آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه به لحظه را در خود پرورش می‌دهند به عبارت دیگر ذهن آگاهی، وضعیتی شناختی است که با هشیاری هدفمند و آگاهانه عجین شده است و می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش دهد (کرد و باباخانی، ۱۳۹۵). ذهن-آگاهی با بهره‌گیری از روش‌هایی مانند آموزش آرمیدگی، و پذیرش بدون قضاوت شرایط حال، و آگاه بودن نسبت به خویش، باعث آگاهی از وضعیت موجود و به تبع آن، کاهش اضطراب و نشخوار فکری افراد می‌شود. (فعله گری و همکاران، ۱۴۰۱).

دانش‌آموزان به دلیل مواجهه با مشکلات تحصیلی و غیرتحصیلی در معرض آسیب‌های روانی و اجتماعی و عوامل تشدیدکننده فشار روانی قرار دارند که خود می‌تواند باعث افزایش نشخوار ذهنی گردد (جوانزی شیشوان و زینالی، ۱۴۰۱). عوامل متعددی مانند ژنتیک، صفات شخصیتی، تجربیات منفی و مشکلات سلامت روان می‌توانند در بروز نشخوار ذهنی نقش داشته باشند. (فناپی و محمدی فرهمند، ۱۴۰۳) صفات تاریک شخصیت با رفتارهای ناخوشایند، غیراخلاقی و حتی جنایتکارانه همراه است. (راشین و همکاران، ۲۰۲۴) بررسی صفات تاریک شخصیت به دلیل اثرگذاری بر نشخوار فکری در گروه‌های مختلف سنی اهمیت زیادی دارد (کوکاتیورک و بوزداگ، ۲۰۲۰) مدل اولیه‌ی صفات تاریک شخصیت متشکل از سه صفت شخصیتی خودشیفتگی، جامعه‌ستیزی و ماکیاولیسم بود ولی در مدل جدید صفت سادیسم هم به آن افزوده شده است و صفات چهارگانه شخصیت را شکل داده است (براون و همکاران^۱، ۲۰۱۹). این مدل از ترکیب نظریه‌های گوناگون شخصیت تشکیل شده است (پلهائوس و همکاران^۲، ۲۰۱۸) و بیان‌کننده‌ی یک شخصیت نامطلوب اجتماعی با گرایش‌های رفتاری خودمحوری، پرخاشگری، سردی عاطفی، ناسازگاری، فریب‌کاری،

1. Brown, Hazraty, & Palasinski

2. Paulhus, Curtis, & Jones

فقدان صداقت و فروتنی هستند (چیونگ و همکاران^۱، ۲۰۱۹). خودشیفتگی، به احساسات مبالغه آمیز بزرگ منشی، غرور، غرق شدن در خود و محق بودن اشاره دارد.

جامعه ستیزی، نحس ترین صفت در مجموعه صفات سه گانه تاریک است. با ویژگی هایی مانند تکانشگری، هیجان طلبی، سنگدلی، گستاخی و پرخاشگری بین فردی مشخص می شود. ماکیاولیسم منعکس کننده جه گیری به شدت خودخواهانه ای است که فرد تمایل دارد از هر راهی مانند فریب کاری، تقلب و بهره کشی به اهداف خود برسد (یوسفی و ایمان زاد، ۱۳۹۷). و سادیسم به دیگر آزاری جنسی، روانی و جسمی و لذت بردن از آن اشاره دارد (براون و همکاران ۲۰۱۹).

ویژگی های شخصیت از جمله عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی افراد می باشد (فورس و همکاران، ۲۰۱۵) در دهه های اخیر روانشناسان شخصیت در تحقیقات توجه خودشان را به سمت ویژگی های تاریک شخصیت متمرکز ساخته اند (سعادت و همکاران، ۱۳۹۶). خودکارآمدی یک عامل انگیزش اصلی است که اثربخشی عملکرد افراد را در کنار ویژگی های شناختی و شخصیتی توضیح می دهد (آل عباسی و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از ابعاد «خود» در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا خودکارآمدی است که به توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیتی خاص گفته می شود. مفهوم خودکارآمدی به قضاوت افراد درباره توانایی آن ها در انجام یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص است. بندورا خودکارآمدی را به عنوان باور و قضاوت فرد از توانایی خود بر سازمان و انجام رشته ای از اعمال که برای تولید نتایج مورد نظر نیاز است تعریف کرده است (زارع زاده، ۱۳۸۵). دانش آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند انتقادات را به عنوان چالش های جدید در نظر می گیرند. بنابراین به جای موضع گیری در قبال نظرات انتقادی دیگران، خود را در موقعیتی قرار می دهند تا از نظرات انتقادی جدید یاد بگیرند. (آدامز و همکاران، ۲۰۲۰) و چنانکه پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، نشخوار فکری دانش آموزان کاهش

¹. Chung, Morshidi, Yoong, , & Thian

می‌یابد. از طرفی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی با شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. (ووپر و لیپرت، ۲۰۱۷). شایستگی تحصیلی با دانش و کاربرد مؤثر مهارت‌های مطالعه مرتبط است. (گتینگر و اسکوتر، ۲۰۲۳). در اسناد استراتژیک بین‌المللی شایستگی‌ها به عنوان یک مفهوم کل‌نگر به عنوان دانش، درک، مهارت‌ها، ارزش‌ها، باورها و نگرش‌ها تعریف می‌شود. (آنگلوسکا گالوسکا، ۲۰۲۳). به عقیده بندورا (۱۹۹۷)، فراگیران خودکارآمد نسبت به افرادی که در قابلیت کارآمدیشان مردد هستند، در مقابله با مشکلات تحصیلی، سخت‌کوشی و تلاش بیشتری از خود نشان داده‌اند و از شایستگی تحصیلی بالاتری برخوردارند (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین با توجه به پیشینه تحقیقاتی ذکر شده و ادبیات نظری موجود در زمینه نشخوار ذهنی، مدلی به عنوان مدل درونداد ترسیم و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت.

روش پژوهش

پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرهای پژوهش در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می‌باشد که تعداد آنها ۶۸۱۵۲ نفر بود. نمونه مطلوب بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۸۲ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی براساس شاخص‌های مرکزی از قبیل انحراف استاندارد، واریانس و دامنه تغییرات به توصیف اطلاعات پرداخته شد و در بخش آمار استنباطی از تحلیل مسیر و نرم افزار Amose استفاده شد. ابزارهای گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه مثلث تاریک شخصیت: جانسون و وبستر (۲۰۱۰)، مقیاس کوتاه صفات شخصیت را معرفی کردند. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است که مولفه‌های ماکیاولیستی، سایکوپاتی و خود-شیفتگی را می‌سنجد، در این مقیاس هر یک از مؤلفه‌های صفات تاریک با ۴ گویه سنجیده می‌شود و در قالب یک مقیاس هفت درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷)، ارزیابی می‌شود. حداقل نمره فرد در این مقیاس ۱۲ و حداکثر ۸۴ می‌باشد. همسانی درونی در این آزمون ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین اعتبار این آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. جانسون و وبستر ضریب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه را ۰/۸۹ برای کل مقیاس، ۰/۸۶ برای خرده مقیاس ماکیاولیگری، ۰/۷۶ برای سایکوپاتی و ۰/۸۷ برای خود شیفتگی گزارش کردند. ضمن اینکه در این تحقیق برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۳ بدست آمد.

پرسشنامه نشخوار فکری: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۱ توسط نولن هوکسما و مارو طراحی شده است و چهار نوع متفاوت از واکنش به خلق منفی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. مقیاس سبک-های پاسخ از دو مقیاس پاسخ‌های نشخواری و پاسخ‌های منحرف‌کننده حواس تشکیل شده است. این مقیاس در قالب ۲۲ گویه و ۳ زیر مقیاس به نام‌های حواس‌پرتی (۱۲ سؤال)، تأمل (۵ سؤال) و مقیاس خودخوری (۵ سؤال) و با هدف میزان غمگین بودن و افسردگی فرد در طیف ۴ لیکرتی طراحی شده است که از پاسخ دهندگان خواسته می‌شود هر کدام را از صفر (هرگز) تا ۳ (اغلب اوقات) درجه‌بندی کنند. دامنه تغییرات پرسشنامه از ۲۲ الی ۸۸ است. سازندگان پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را برای کل ابزار گزارش نمودند. در داخل کشور به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی ۰/۸۴ گزارش شد (یاری و همکاران، ۱۳۹۹). برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه در این تحقیق از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ بدست آمد.

پرسشنامه تعامل معلم با دانش‌آموزان: برای بررسی تعامل معلم با دانش‌آموزان، از پرسشنامه مورای و زوویچ^۱ (۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه و سه مؤلفه ارتباط (۸ گویه)، حمایت (۵ گویه) و خودبیینگی (گویه ۴) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای از هیچوقت (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) است. نمره کلی پرسشنامه از ۱۷ تا ۶۸ پراکنده است.

مورای و زوویچ (۲۰۱۰؛ به نقل از دلیری و پیرایه، ۱۳۹۵) ضریب پایایی کلی پرسشنامه و هر یک از سه بعد را برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کردند. دلیری و پیرایه (۱۳۹۵) نیز ضمن تأیید روایی محتوایی پرسشنامه، میزان پایایی آن را بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ محاسبه کردند. در این پژوهش برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵ بدست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموزان، توسط جینکز و مورگان^۲ در سال (۱۹۹۹) به منظور سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد استفاده شد. پرسشنامه ۳۰ سؤالی خودکارآمدی تحصیلی دارای سه مؤلفه استعداد، بافت و کوشش است. طیف پرسشنامه لیکرت چهار درجه‌ای است که از کاملاً موافقم (۴)، تا حدی موافقم (۳)، تا حدودی مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) را در بر می‌گیرد و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات قابل دریافت در این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. در صورتیکه نمرات پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۲ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در این جامعه ضعیف است. در صورتیکه نمرات پرسشنامه بین ۵۲ تا ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان در سطح متوسط می‌باشد. در صورتیکه نمرات بالای ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی

1. Murray & Zovich

2. Jinks, & Morgan

دانش‌آموزان بسیار خوب است. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی و همکاران، ۱۳۹۲). در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند. در این تحقیق برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۹ بدست آمد.

پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) فرم کوتاه: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۱ توسط پاچ هیلد و همکاران ساخته شده است. طیف پرسشنامه لیکرت چهار درجه‌ای است که از به-ندرت (۱)، بعضی وقت‌ها (۲)، بیشتر اوقات (۳) و تقریباً همیشه (۴) را در بر می‌گیرد پرسشنامه ۱۴ سؤالی ذهن آگاهی دارای دو مؤلفه خودکنترلی و تنظیم هیجانی است. فرم اولیه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ که شامل ۳۰ سؤال بود ابتدا توسط بوچهدل، گروسمن و والچ (۲۰۰۱) و فرم کوتاه ۱۴ گویه‌ای آن توسط والچ و همکاران (۲۰۰۶) طراحی شد. در فرم اولیه این پرسشنامه، ۴ عامل شامل حضور همراه ذهن آگاهی، پذیرش بدون قضاوت، گشودگی به تجربه و بینش به دست آمده است. در این پژوهش از پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ فرم کوتاه ۱۴ سؤالی استفاده شد. بنابراین بالاترین نمره‌ای که فرد اخذ می‌کند ۵۶ و پایین‌ترین نمره ۱۴ می‌باشد، ضمن اینکه نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده ذهن آگاهی بالا و نمره پایین نشان دهنده ذهن آگاهی پایین می‌باشد. در پژوهش قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۴)، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷۰ گزارش شد. در این پژوهش قابلیت اعتماد پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۵ بدست آمد.

پرسشنامه شایستگی تحصیلی: هدف از ساخت این مقیاس سنجش میزان شایستگی تحصیلی بود که توسط دیپرنا و الیوت^۱ (۱۹۹۹) ساخته شد و دارای سه نسخه معلم، دانش‌آموز و دانشجو است که در این پژوهش از نسخه دانش‌آموز که برای دانش‌آموزان کلاس ششم تا دوازدهم مناسب است، استفاده شد. نسخه فارسی این مقیاس دارای ۶۷ گویه بوده که نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز (۱)، به ندرت (۲)، بعضی وقت‌ها (۳)، اغلب (۴) و تقریباً همیشه (۵) صورت می‌گیرد و متشکل از دو عامل کلی مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازهای تحصیلی می‌باشد. لازم به ذکر است که اولین مؤلفه (مهارت‌های تحصیلی) دارای ۳ زیر مؤلفه استعداد خواندن/ تکلم، ریاضی و تفکر انتقادی و مؤلفه دوم (توانمندسازهای تحصیلی) دارای ۴ زیر مؤلفه مهارت‌های بین فردی، دل‌مشغولی در کلاس، انگیزه تحصیلی و مهارت‌های مطالعه می‌باشد. بالاترین نمره‌ای که فرد اخذ می‌کند ۳۳۵ و پایین‌ترین نمره ۶۷ می‌باشد ضمن اینکه نمره بالا در این پرسشنامه شایستگی تحصیلی بالا و نمره پایین نشان دهنده شایستگی تحصیلی پایین می‌باشد. پایایی این ابزار به وسیله دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب بین ۰/۹۴ تا ۰/۹۹ و ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ گزارش شد. روایی محتوایی این ابزار با روش درجه‌بندی ارزیاب‌ها و کارشناسان بین ۰/۳۱ تا ۰/۶۵ به دست آمد (دیپرنا و الیوت، ۱۹۹۹). در ایران روایی و پایایی این ابزار توسط موسوی و همکاران (۱۳۹۶) بررسی شده است، همچنین نتایج بررسی همسانی درونی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ دامنه‌ای از ۰/۷۴۷ تا ۰/۸۶۱ و دامنه ضرایب همبستگی این عوامل بین ۰/۳۱ تا ۰/۷۰۹ گزارش شد. در این تحقیق برای قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۶ بدست آمد.

یافته‌ها

^۱ . Diperna, & Elliott

شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای مورد بررسی پژوهش در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
ذهن آگاهی	۳۱/۷۵	۹/۲۵	-/۴۳	/۲۵
شخصیت تاریک	۲۸/۲۵	۶/۱۳	۰/۵۶	-۱/۱۰
شایستگی تحصیلی	۱۶۶/۲۵۰	۱۲/۵۰	-۰/۵۶	۰/۹۳
تعامل معلم با دانش آموز	۴۳/۳۰	۶/۴۸	۰/۳۷	-۱/۰۴
خود کارآمدی	۵۹/۷۵	۷/۱۳	-۰/۹۸	۱/۷۰
تحصیلی				
نشخوار فکری	۳۸/۲۵۰	۹/۲۵	۰/۴۳	۰/۲۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کرد. با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ذهن آگاهی	۱					
شخصیت تاریک	**-.۰/۳۲	۱				
شایستگی تحصیلی	-.۰/۰۳	-.۰/۰۳	۱			
تعامل معلم با دانش آموزان	-.۰/۰۱	-.۰/۰۳	**۰/۲۴	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۲۴	-.۰/۲۷	**۰/۲۲	**۰/۲۰	۱	
نشخوار فکری	*-.۰/۲۹	**۰/۳۵	*-.۰/۱۰	**۰/۱۵	**-.۰/۲۹	۱

* $P < .۰/۰۵$ ** $P < .۰/۰۱$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بیشترین رابطه متغیرهای پژوهش بر نشخوار فکری مربوط به شخصیت تاریک (۰/۳۵) و کمترین رابطه متغیرهای پژوهش بر نشخوار فکری مربوط به شایستگی تحصیلی (۰/۱۰-) است. از میان متغیرهای درون‌زای تحقیق خودکارآمدی تحصیلی (۰/۲۹-) و تعامل معلم با دانش آموزان (۰/۱۵) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با نشخوار فکری دارا هستند که در سطح ۰/۰۱ معنی داری هستند.

در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه‌ها با استفاده از فن تحلیل مسیر در قالب مدل اولیه صورت می‌گیرد. برای ارزیابی مدل پژوهش، ابتدا با استفاده از روش بیشینه احتمال به برآورد پارامترها می‌پردازیم. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب اثر غیرمستقیم و ضرایب اثر کلی است که همراه با واریانس تبیین شده در ادامه ارائه می‌گردد.

جدول ۳. برآوردهای ضرایب اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم و اثرات کل

متغیرها اثر کل	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	t
اثر مستقیم ذهن آگاهی	-	-	-
خودکارآمدی	۰/۱۷	۲/۱۳	۰/۱۷
نشخوار فکری	-۰/۱۷	-۲/۱۰	-۰/۲۰

-	-	-	اثر مستقیم شخصیت تاریک بر:
۰/۱۷	۲/۱۳	۰/۱۷	خودکارآمدی
-۰/۲۰	-۲/۱۰	-۰/۱۷	نشخوارفکری
-	-	-	اثر مستقیم شایستگی تحصیلی بر:
۰/۲۴	۳/۰۳	۰/۲۴	رابطه معلم و شاگرد
۰/۲۱	۲/۱۵	۰/۱۷	خودکارآمدی
-	-	-	اثر مستقیم رابطه معلم و شاگرد بر:
۰/۱۷	۲/۲۰	۰/۱۷	خودکارآمدی
-	-	-	اثر مستقیم خودکارآمدی بر:
-۰/۱۹	-۲/۳۸	-۰/۱۹	نشخوار فکری
-	-	-	اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر:
-۰/۰۳	-۱/۵۹	-۰/۰۳	نشخوار فکری
-	-	-	اثر غیرمستقیم شخصیت تاریک بر:
۰/۰۴	۱/۷۹	۰/۰۴	نشخوارفکری
-	-	-	اثر غیرمستقیم شایستگی تحصیلی بر:
-۰/۰۴	-۱/۷۹	-۰/۰۴	نشخوار فکری
-	-	-	اثر غیرمستقیم رابطه معلم و شاگرد بر:
-۰/۰۳	-۱/۶۱	-۰/۰۳	نشخوار فکری

نتایج جدول ۳ نشان داد که بیشترین اثر مستقیم مربوط به شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۲۵) و کمترین اثر مستقیم مربوط به ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی (۰/۱۷) و ذهن‌آگاهی بر نشخوار فکری (۰/۱۷-)، شایستگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۷) و تعامل معلم با دانش‌آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۷) است علاوه بر این بیشترین اثر غیرمستقیم مربوط به تأثیر شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۰۴)، شایستگی تحصیلی بر خودکارآمدی (۰/۰۴) و شایستگی تحصیلی بر نشخوار فکری (۰/۰۴-) و کمترین اثر غیرمستقیم مربوط به تأثیر ذهن‌آگاهی بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) و تعامل معلم با دانش‌آموزان بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) می‌باشد در نهایت بیشترین اثر کل مربوط به تأثیر شخصیت تاریک بر نشخوار فکری (۰/۲۹) و کمترین اثر کل مربوط به تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان بر نشخوار فکری (۰/۰۳-) است. در جدول ۴ نیز واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش توضیح داده شده است.

جدول ۴. واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

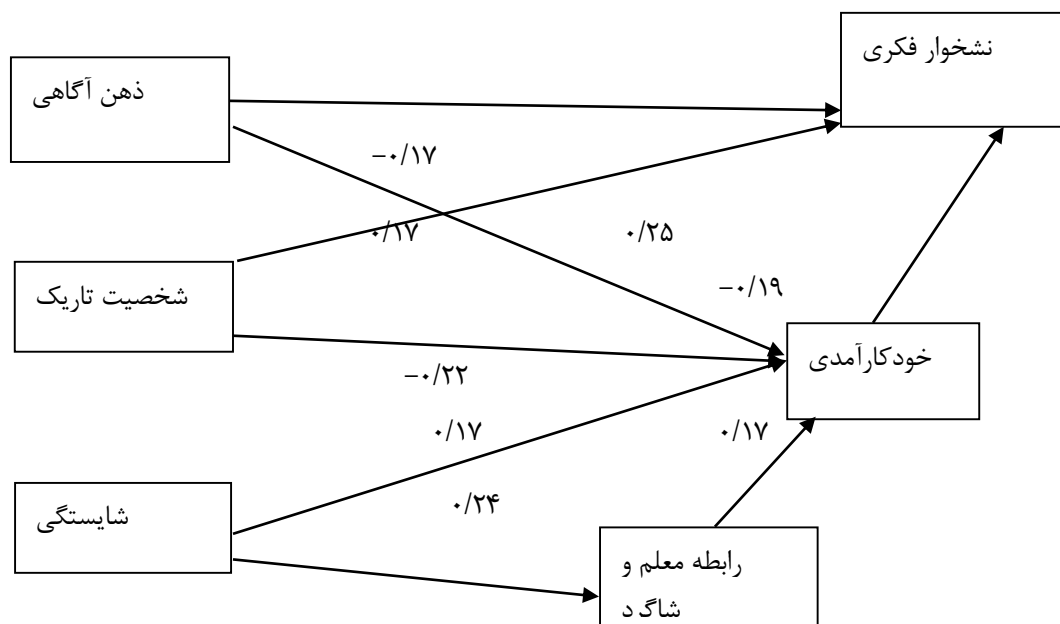
متغیر	واریانس تبیین شده در مدل
تعامل معلم با دانش‌آموزان	۰/۰۶
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۷
نشخوار فکری	۰/۱۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بیشترین میزان واریانس تبیین شده مربوط به نشخوار فکری (۰/۱۹) و کمترین میزان واریانس تبیین شده مربوط به تعامل معلم با دانش‌آموزان (۰/۰۶) است. جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. در این پژوهش شاخص‌های برازش x^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI گزارش می‌شود. جدول (۵)

جدول ۵. مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور کای	۳/۴۸
درجه آزادی	۲
ارزش p	۰/۷۴۷
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۱
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۹
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۷
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۰۱

مقدار کای اسکوتر (۳/۴۸)، درجه آزادی (۲) و مقدار P برابر ۰/۷۴۷ است. چون مقدار آماره χ^2 / df کمتر از ۳ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین این مقادیر، نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول است علاوه بر این مقادیر شاخص‌های برازش (GFI)، (AGFI)، (CFI) به ترتیب برابر (۰/۹۹)، (۰/۹۷)، (۱) است و چون این مقادیر همگی از ۰/۹ بزرگتر می‌باشد نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول است. در نهایت از آنجایی که مقدار RMSEA برابر ۰/۰۰۱ می‌باشد بنابراین دارای مدل داری برازندگی خوب می‌باشد. در ادامه با توجه به پارامترهای استاندارد برآورد شده در جدول ۳ مدل برازش شده پیش بینی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی (شکل ۱) ارائه می‌گردد. با توجه به مشخصه‌های برازندگی درج شده در زیر نمودار، مدل پیش‌بینی نشخوار فکری، با داده‌های نظری دارای برازش نسبتاً مناسبی است.



شکل ۱. نمودار برازش شده مدل پیش بینی نشخوار فکری

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف ارائه مدل روابط ذهن آگاهی، شخصیت تاریک و شایستگی تحصیلی بر نشخوار ذهنی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و رابطه معلم و دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز انجام گرفته است. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر

مستقیم و مثبت دارد. این یافته با پژوهش‌های، قنبری طلب، جوانمرد و رضایی (۱۳۹۸)، بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶)، شاه‌مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶)، توکلی و ابراهیمی (۱۴۰۱)، بریتون، شاهار، زپسنول و جاکوبز (۲۰۱۲)، عینی، حسینی و عبادی (۱۴۰۰)، سهرابی و یوسفی (۱۴۰۰)، استز^۱ (۲۰۱۵)، جانگ سایر گالویت، تانگ تامارتا، چامپاداسا^۲ (۲۰۱۵)، ابراهیمی و برزگر بفرویی (۱۴۰۱)، رایان^۳ (۲۰۱۹)، تانگ، هان، یانگ ژو و ژنگ^۴ (۲۰۱۹) همسو است در این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد دانش‌آموزانی که از آگاهی بالایی برخوردارند، همیشه به اشتباهات و مشکلات خود پی می‌برند بر همین اساس ریز (۲۰۱۲) بیان می‌کند که ذهن آگاهی منجر به بینش‌های بدون درد و غیرشخصی می‌شود. زیرا تجربیات کاملاً آگاه منجر به ثبات در کسب تجربیات اساسی می‌شود. ذهن آگاهی یکی از رویکردهای درمانی جدید است که به اصلاح و کنترل و پردازش افکار منفی می‌پردازد. حضور ذهن باعث توانمند شدن در شناسایی جنبه‌های مشکل‌آفرین یک فکر و برقراری رابطه‌ای با رویکرد متفاوت با این افکار است که نشان دهنده‌ی خودکارآمدی فرد می‌باشد. علاوه بر این، دانش‌آموزان با آگاهی بالا می‌توانند احساسات و مشکلات خود را زیر نظر داشته باشند و درگیر مشکلات و اشتباهات نشوند، این عامل باعث آگاهی می‌شود لذا دانش-آموزان با ذهن آگاهی بالا همواره از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردارند و همیشه احساس می‌کنند که با کنترل مشکلات و اشتباهات خود، یکی از بهترین دانش‌آموزان کلاس هستند و عملکرد خوبی در درس‌ها دارند. دانش‌آموزی که موفقیت‌های خود را مشاهده می‌کند به توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود اعتماد می‌نماید که این اعتماد به توانایی‌ها منجر به رشد باورهای مثبت در زمینه خودکارآمدی آموزشی می‌گردد.

1. statez

2. Juengsiragulwit, Thongthammarat, , Praneetpolgrung, , Choompudsa, , & Tantipiwattanasakul

3. Rayan

4. Tang, N., Han, L., Yang, P., Zho, Y., & Zhang, H

شخصیت‌های علاوه بر این نتایج نشان داد که هرچه ذهن‌آگاهی بیشتری داشته باشد، دانش‌آموزان ارزش جایگاه خود را بیشتر می‌دانند و می‌توانند آرام توجه خود را به تجربیات لحظه حال معطوف کنند و دلایل انجام اقدامات خود را به طور درک می‌کنند این یافته با نتایج خدري، شیرالی‌نیا و اصلانی (۱۴۰۱)، فعله‌گری و همکاران (۱۴۰۱)، فینلای‌جونز، اکسی، هانگ، ما و گیو^۱ (۲۰۱۸)، فراستادوتیری و درجی^۲ (۲۰۱۹)، شریعتی و کریمی (۱۳۹۹)، امکی و میهن‌دوست (۱۳۹۸)، رستمی و همکاران (۱۳۹۳) سازگار است. در تفسیر این یافته، مکری (۱۳۹۵) معتقد است که درمان‌شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی یک مداخله روان‌درمانی مبتنی بر شواهد است که عناصر درمان‌شناختی-رفتاری را با مدیتیشن ذهن‌آگاهی ترکیب می‌کند زیرا در درمان بسیاری از بیماری‌های روانی از جمله افسردگی، اضطراب و نشخوار ذهنی نیز استفاده می‌شود. به عبارت دیگر، افزایش ذهن‌آگاهی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان احساس نکنند که تمرکز سخت است و برعکس، دانش‌آموزان با ذهن‌آگاهی پایین فکر می‌کنند که نمی‌توانند احساسات خود را کنترل کنند و دیگر قادر به تمرکز نیستند. از طرفی تمرینات ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند که در لحظه بماند و رنج خود را بپذیرد، در واقع قبول می‌کند که هر کسی زمانی در رنج است و در لظه آن و احساس همراهش را می‌پذیرد و با جملات مهربانانه به خود میزان نشخوارفکری در مورد آن رنج و یا درد را کاهش می‌دهد (نف و جرمر، ۲۰۱۳). (بروک، اسموند، رز، دوکی و بتی، ۲۰۱۰) اظهار داشته‌اند که نشخوار فکری از حل اثربخش مشکلات از طریق بدبینی جلوگیری می‌کند. در نتیجه، دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین و نشخوار فکری بالا دائماً به سراغ نقطه ضعف‌ها، شکست‌ها، کاستی‌ها و اشتباهات خود می‌روند. از طرفی استفاده از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا در افکار نشخوارکننده غرق

1. Finlay-Jones, A., Xie, Q., Huang, X., Ma, X., & Guo, X

2. Frostadottir, A.D., & Dorjee, D

نشوند، زیرا الگوهای ذهنی نشخوار کننده با در لحظه بودن و آگاه بودن نسبت به رویدادهای فکری متضاد هستند.

همچنین نتایج نشان داد که شخصیت تاریک بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج رضازاده، رضایی و حمیدی (۱۳۹۹)، عیسوند، حافظیان، مدملی و عبدالوند (۱۳۹۸)، پورسعید و خرمائی (۱۳۹۸)، سعادت، کلانتری و قمرانی (۱۳۹۶)، ژو و ژانگ^۱ (۲۰۱۶) مطابقت دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی با تاریک از حيله و دروغ برای بیان حرف خود استفاده می‌کنند. دانش‌آموزانی با شخصیت تاریک و خودکارآمدی پایین سعی می‌کنند با تملق و ریاکاری، حرف خود را به زبان بیاورند. پولهاوس و ویلیامز (۲۰۰۲) معتقدند که هر سه شخصیت ماکیاولیسم، خودشیفتگی و سایکوپاتی تا حدی دارای ویژگی‌های اجتماعی مخرب با گرایش‌های رفتاری برای ارتقاء خود، سردی عاطفی، دوگانگی و پرخاشگری هستند. لذا دانش‌آموزان دارای شخصیت‌های ماکیاولیسم، خودشیفتگی و سایکوپاتی کمتر در کلاس درس معلم را به چالش می‌کشند و احترام مریبان را جلب می‌کنند یا مایلند از دیگران برای رسیدن به اهداف خود در چنین شرایطی سوء استفاده کنند.

نتایج دیگر بیانگر این است که دانشجویانی که از ویژگی‌های شخصیت تاریک (نظیر اینکه تمایلی به پشیمان شدن و افسوس خوردن ندارند، نسبت به اخلاقی بودن اعمال خود بی‌تفاوت بودن و همواره از دیگران بخواهند که آنان را تحسین کنند) برخوردارند از نشخوار و وسواس فکری زیادی برخوردارند چنانکه در پژوهش‌های خدایی، امیریان و خرازی افرا (۱۳۹۵) به آن نیز اشاره شده است. ضمن اینکه دانش‌آموزان که از شخصیت تاریک و نشخوار ذهنی بالاتری برخوردارند به همه نقاط ضعف، شکست‌ها، کاستی‌ها و اشتباهات خود متمرکز و افسوس می‌خورند ضمن اینکه دانش‌آموزان دارای نشخوار فکری، حمایت اجتماعی را از دست می‌دهند (برکوک و همکاران، ۲۰۱۰) این

¹. Zhao & Zhang

عوامل موجب می‌شود که دانش‌آموز تصور کند که دیگر قادر به تمرکز نخواهد بود و چون حمایت اجتماعی خود را از دست داده‌اند به طور مداوم به طرح این مسأله می‌پردازند که چرا نمی‌تواند بهتر از عهده انجام امور برآید و تصور می‌کنند مشکلاتی دارند که دیگران ندارند.

همچنین مشخص شد که هر چه شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر باشد رابطه بیشتری با معلم دارند این یافته با پژوهش عباسی، شاهکرمی و عالی‌پور (۱۳۹۸)، سپاه‌منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵)، مارتین و مارش (۲۰۰۸)، هاگز و اوک (۲۰۰۷)، پیانتا و استولمن (۲۰۰۴) همسو است در تفسیر این یافته باید گفت که دانش‌آموزان شایسته بیش از سایر دانش‌آموزان به قوانین کلاس درس پایبند و از آن پیروی می‌کنند و معمولاً هرگاه موضوعی آنان را آزرده کند، با معلم خود مطرح و پیشنهادهای معلم را می‌پذیرند نباید فراموش کرد که کاهش انگیزه و افت تحصیلی می‌تواند ناشی از کاهش شایستگی تحصیلی باشد بر همین اساس آموزش دانش‌آموزان به منظور ایجاد انگیزه و تغییر رفتار، افکار و نگرش‌ها و مهارت‌های آنها صورت می‌گیرد که این مهم می‌تواند در قالب شایستگی تحصیلی تحقق یابد. بنابراین دانش‌آموزانی که از احساس شایستگی بالایی برخوردارند رابطه بیشتری با معلمان خود دارند لذا به معلمان خود اعتماد دارند و به راحتی با آنان درباره مسائل، مشکلات خود صحبت می‌کنند.

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که دانش‌آموزانی که از شایستگی تحصیلی بالایی برخوردارند، از خودکارآمدی بالایی نیز برخوردارند این یافته با پژوهش‌های باقری زاده و لمی، خوش روش و پورمحسن (۱۴۰۰)، محمود پور، دربا، خانجانی و شکی و پاشا (۱۳۹۹)، نیارکو، سینتیم و ایمپرایم (۲۰۱۶)، چونگ، لیم و هانگ انگ (۲۰۱۸)، هالووی و همکاران (۲۰۱۶)، هینسون (۲۰۱۹) موحد زاده و رحمت‌مند (۱۳۹۷) همسو است. به تعبیری دیگر دانش‌آموزانی که از احساس شایستگی بالاتری برخوردارند چون تصور می‌کنند آنچه مطالعه می‌کنند را می‌فهمند لذا بدون اینکه از کسی کمک

بگیرند، می‌توانند تکالیف چالش برانگیز را انجام دهند بر همین اساس تیمو^۱، سامی آنتونی و جارمو(۲۰۱۶) نیاز به شایستگی را نیاز به توانایی در انجام تکالیف چالش برانگیز در حوزه‌های مختلف مانند فعالیت‌های جسمانی، تحصیلی و غیره می‌دانند و باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود چنانکه پیترریچ و شانک(۲۰۰۲)، ترجمه شهرآرای،(۱۳۹۰) معتقدند که شایستگی تحصیلی منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از تواناییها و مهارتهای تحصیلی خود است. زمانیکه افراد باور داشته باشند که قابلیت و توانایی کافی برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن کار، فعالیت و زمان بیشتری صرف کرده، درک بهتری از شایستگی‌های تحصیلی خود داشته و در نتیجه به نتایج بهتری می‌رسند. از طرفی احساس خودکارآمدی به طرق مختلفی باعث افزایش کامیابی فرد در زندگی می‌شود. این احساس باعث می‌گردد که علاقه‌های درونی فرد بیشتر شود، بر عملکرد فرد تأثیر بگذارد و شایستگی تحصیلی بالاتری داشته باشند.

همچنین نتایج نشان داد که افزایش تعامل بین معلم با دانش‌آموزان، خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد این یافته با نتایج فرید و اشرف زاده(۱۴۰۰)، دلیری(۱۳۹۵)، دلیری، زین الدینی میمند، سلطانی و حاجی پور عبایی(۱۴۰۰)، جفیده، بقایی، صداقت و تیما(۱۳۹۶) همسو می‌باشد. به اعتقاد کرام کوهکون(۲۰۲۰) محیط آموزشی و کلاس درس مکانی است که تعاملات بین فردی رخ می‌دهد. بنابراین، تعامل بین فردی نقش مهمی در موفقیت در محیط آموزشی و کلاس دارد تعامل معلم و دانش‌آموزان باید چنان تنظیم شود که امکان پاسخ‌گویی به مشکلات شخصی دانش‌آموز تسهیل شود و در عوض معلم با خوشرویی از بروز رفتارهای مخرب دانش‌آموزان جلوگیری کند نباید فراموش کرد که این رفتار چنانکه کرام کوهکون(۲۰۲۰) نیز اشاره کرده است به عنوان رفتاری عادی، منعطف، متعادل، مناسب و دقیق بین فردی توصیف می‌شود بر همین اساس هرچه معلمان،

1. Timo

2. Kerem Coşkun

دانش آموزان را بیشتر درک کنند و همانگونه که هستند بپذیرند طبعاً احساس خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان افزایش می یابد.

نتیجه دیگر پژوهش بیانگر این است که باورهای خودکارآمدی تحصیلی یکی از عوامل موثر بر نشخوار ذهنی دانش آموزان است و با افزایش این باورها، نشخوارذهنی کاهش می یابد این یافته با نتایج پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۳)، حیدریان فرد، بخشی پور و فرامرزی (۱۳۹۴)، اسمعیلی دیزج و محمدی آذر (۱۳۹۷) همسو می باشد. در تفسیر این یافته می توان گفت که دانش آموزان خودکارآمد معمولاً تکالیف را به خوبی درک می کنند لذا احساس می کنند کسب نمرات خوب در کلاس کار مشکلی نیست بنابراین کمتر درگیر نشخوار فکری (احساس بی حوصلگی، خستگی و بی انگیزگی) می شوند به جای مرور و یادداشت افکار خود، تلاش می کنند تا هرچه زودتر مقطع تحصیلی را به اتمام برسانند و بالعکس افکار منفی تکرارشونده، عملکردهای شناختی آگاهانه و پایداری هستند که در آنها فرد بر ابعاد منفی خود و جهان اطراف متمرکز بوده، کنترل ذهنی این افکار برایش دشوار می شود. نشخوار ذهنی را شاید بتوان جزء وسواس فکری در نظر گرفت. با توجه به پژوهش های انجام شده در این زمینه می توان اشاره کرد که نشخوار ذهنی عامل مغل در رفتار و انجام کارهای روزانه بوده است از همین رو می توان چند عامل برای رهایی از نشخوار ذهنی اشاره کرد: ۱- بی توجهی نسبت به افکار مزاحم ۲- سرگرم کردن افراد به انجام کارهای مورد علاقه ۳- شناخت نسب به خویشتن و غیره (اسمعیلی دیزج و محمدی آذر، ۱۳۹۷).

همچنین بیان شد که ذهن آگاهی بر نشخوار فکری هم دارای اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم است به عبارت دیگر ذهن آگاهی از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری دارای اثر غیرمستقیم است و با افزایش ذهن آگاهی چنانکه در پژوهش نیک نفس (۱۳۹۳)، قنبری طلبی و همکاران (۱۳۹۸)، بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶)، شاه مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶) نشان داد خودکارآمدی هم افزایش می یابد و با توجه به رابطه ای که بین خودکارآمدی و نشخوار فکری وجود دارد (رستمی و

همکاران، ۱۳۹۳) بنابراین می‌توان گفت که افزایش ذهن آگاهی باعث افزایش خودکارآمدی و در نتیجه کاهش نشخوار فکری می‌شود. ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا از افکار و هیجانات خود آگاهی یابند و به شکلی سازگارانه به آنها پاسخ دهند، بنابراین ذهن آگاهی این توانایی را به دانش - آموزان می‌دهد تا حالات خود را درک کنند و بر هدف متمرکز شوند و به این طریق نشخوار فکری را کاهش دهند.

در مورد اثرات غیر مستقیم متغیرها نتایج نشان داد شخصیت تاریک از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری تأثیرگذار است و دانش آموزانی که دارای شخصیت تاریک هستند، از خودکارآمدی پایین تری برخوردارند و چنانکه نتایج پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد بین خودکارآمدی و نشخوار فکری رابطه وجود دارد بنابراین شخصیت تاریک به طور غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری مؤثر است ضمن اینکه نهایتاً نشخوار فکری مانع شکل گیری رفتار سازنده می‌شود. نتیجه بعدی بیانگر این است که اگرچه شایستگی تحصیلی به طور مستقیم بر نشخوار فکری تأثیرگذار نیست اما شایستگی تحصیلی می‌تواند از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری تأثیرگذار باشد به عبارت دیگر هر زمان احساس شایستگی در دانش آموزان رشد کند، خودکارآمدی تحصیلی آنان چنانکه پژوهش موحذزاده و رحمتمند (۱۳۹۷) نشان داد نیز رشد می‌کند و طبعاً دانش آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند به جای مرو افکار خود، بیشتر به دنبال کسب موفقیت هستند.

نتیجه‌ی دیگر نشان داد که تعامل معلم با دانش آموزان مانند احساس شایستگی بر نشخوار فکری اثر مستقیم ندارد اما می‌تواند از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری تأثیرگذار باشد به تعبیر دیگر هر چه تعامل بین معلم با دانش آموزان بیشتر باشد، خودکارآمدی افزایش می‌یابد (فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰) و در نتیجه نشخوار فکری کاهش می‌یابد و بالعکس چنانکه، دانش آموزان در نتیجه کاهش تعامل بین معلم با آنان، دچار نشخوار فکری شوند به طور مداوم از افکار و خاطرات منفی برای فهم شرایط موجود استفاده می‌کنند (برکوک و همکاران، ۱۹۹۳؛ به نقل از یوسفی، ۱۳۸۸) لذا

می‌توان گفت تعامل معلم با دانش‌آموزان از طریق خودکارآمدی بر نشخوار فکری دارای اثر غیرمستقیم و معنی‌داری است.

با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و نشخوار فکری اثرگذار است، بنابراین به مربیان پرورشی مدارس پیشنهاد می‌شود بر راهکارهای افزایش ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تلاش کنند مثلاً مطالبی در خصوص اینکه دانش‌آموزان چگونه تجربه درونی خود در لحظه را لمس و پذیرای تجارب ناخوشایند خود باشند را تهیه و در گروه‌های دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند همچنین با استفاده از آیات و روایات، مطالبی در خصوص نکوهش دنبال شهرت و منزلت بودن، استنثار دیگران برای دستیابی به اهداف خود، دروغ‌گویی برای به کرسی نشاندن حرف خود تهیه و به صورت پیام‌های صوتی یا نوشتاری در گروه‌های مجازی دانش‌آموزان به اشتراک گذاشته شود و برای بهبود شایستگی تحصیلی، دانش‌آموزان را با شیوه‌های صحیح مطالعه آشنا کند. این پژوهش مانند سایر پژوهشها محدودیتهایی داشت از جمله اینکه فقط از ابزار پرسشنامه استفاده شد که ممکن است باعث شود نتایج دچار سوگیری شود. همچنین در هر پژوهشی ممکن است، برخی از متغیرها مبهم باشد مثلاً در پژوهش حاضر لازم است در زمان تکمیل پرسشنامه، متغیر شخصیت تاریک برای دانش‌آموزان توضیح داده شود اما در شرایط مجازی و ارسال لینک پرسشنامه، این امکان وجود نداشت.

منابع

ابراهیمی، رؤیا و برزگر بفرولی، کاظم. (۱۴۰۱). رابطه ذهن‌آگاهی با خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس با نیازهای ویژه: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی. روان‌شناسی افراد استثنایی،

۱۲(۴۵)، ۸۸-۶۹.

<https://doi.org/10.22054/jpe.2022.60159.2307>

احمدی، عزت اله، رستمی، حسین و جوانی، زهرا. (۱۴۰۳). اثربخشی ذهن آگاهی بر نشخوار فکری و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان با علایم افسردگی. مجله پزشکی، ۴۶(۱)، ۹۶-۸۷. doi:

[10.34172/mj.2024.016](https://doi.org/10.34172/mj.2024.016)

اسمعیلی دیزج، شبنم و محمدی آذر، مرضیه. (۱۳۹۷). تاثیر نشخوار ذهنی بر خودکارآمدی افراد. کنفرانس بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی.

<https://civilica.com/doc/785465>

امکی، نجیبه و میهن دوست، زینب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر نشخوار فکری در دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر مهران. چهارمین کنفرانس بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان.

<https://civilica.com/doc/928402>

باقری زاده ولمی پریم، خوش روش وحید، پورمحسن معصومه. بررسی رابطه حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی با توجه به نقش میانجی شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی. ۱۴۰۰؛ ۱۰(۱۰). ۱۴

<http://jnip.ir/article-1-623-fa.html>

بهراد حمداله، عبدالله زاده جدی آیدا. پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی پیشرفت های نوین در علوم

رفتاری ۱۳۹۶؛ ۲ (۱۲): ۱-۱۳

URL: <http://ijndibs.com/article-1-117-fa.html>

پورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش نامه

روانشناسی مثبت. (۳)، ۴-۲۹.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2018.111795.1464>

پورسعید، مهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). تأثیر ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی درک شده بر قدردانی با واسطه گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، شماره ۴، ۲۵-۴۴.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2019.114462.1594>

توکلی، امید، صدیقه ابراهیمی، دکتر. (۱۴۰۱). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان. فصلنامه راهبردهای نو در روان شناسی و علوم تربیتی، ۵(۱۴).

جغیده، یونس. بقایی، مصطفی. صداقت، محمد و تیما، محمود. (۱۳۹۶). بررسی رابطه معلم شاگرد با انگیزه پیشرفت خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی. [همایش ملی آسیب شناسی نظام آموزشی کشور](#).

<https://civilica.com/doc/839422>

جوانزی شیشوان مهنوش، زینالی علی. (۱۴۰۱). نقش طرحواره های هیجانی و سرشت و منش در شکل دهی صفات چهارگانه تاریک شخصیت. رویش روان شناسی. ۱۱(۵): ۱-۱۲.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.5.16.1>

حیدریان فرد، زینب. بخشی پور، باب اله و فرامرزی، محبوبه. (۱۳۹۴). اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری گروهی بر اضطراب اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و نشخوار فکری در دانشجویان با اختلال اضطراب اجتماعی. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، ۶(۲۱).

<https://doi.org/10.22054/jcps.2016.2388>

خدایی، مهدی. امیریان، فرشته و خرازی افرا، محمد. (۱۳۹۵). پیش بینی نشخوار ذهنی در دانش آموزان بر اساس صفات شخصیت. دومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.

<https://civilica.com/doc/610278>

خدری، معصومه، شیرالی نیا، خدیجه & اصلانی، خالد. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی متمرکز بر شفقت بر کاهش نشخوارفکری و استرس ادراک شده دختران نوجوان. فصلنامه

روان‌شناسی کاربردی. 201-223, 16(2),

<https://doi.org/10.52547/apsy.2021.219957.1000>

دلیری، احسان. زین الدینی میمند، زهرا. سلطانی، امان اله و حاجی پور عبایی، نجمه. (۱۴۰۰). تبیین

الگوی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس رابطه معلم - شاگرد در دانش آموزان مدارس متوسطه

دوم، مجله ایرانی روانشناسی تکاملی و تربیتی، ۳(۳)، ۲۵۵-۲۴۷.

دلیری، اسلام. (۱۳۹۵). بررسی رابطه معلم- شاگرد با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع

متوسطه منطقه رودخانه، دومین همایش بین المللی مدیریت، اقتصاد و توسعه.

<https://civilica.com/doc/512038>

رستمی، اعظم. شریعت نیا، کاظم و خواجهوند خوشلی، افسانه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه

خودکارآمدی و ذهن آگاهی با نشخوار فکری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد

شاهرود، مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی. ۲۴(۴)، ۲۵۹-۲۵۴.

URL: <http://tmuj.iautmu.ac.ir/article-fa.html876-1>

رضا زاده، فرزانه. رضایی، فرزین و حمیدی، ناصر. (۱۳۹۹). تأثیر خودکارآمدی، منبع کنترل و

ویژگی های تاریک شخصیت بر گزارشگری مالی متقلبانه. دوفصلنامه حسابداری ارزشی و

رفتاری، ۵(۱۰)، ۱۶۷-۱۳۱. <http://dx.doi.org/10.52547/aapc.5.10.167>

زارع زاده، کمال. (۱۳۸۵). «مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش آموزان کاربر اینترنت و غیر

کاربر». پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه تربیت معلم تهران.

<https://ganj.irandoc.ac.ir>

سپاه منصور، مژگان. براتی، زهرا و بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد. روش ها و مدل های روان شناختی، ۷(۲۵)، ۴۴-۲۵.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1395.7.25.3.7>

سعادت، سجاد. کلانتری، مهرداد و قمرانی، امیر. (۱۳۹۶). رابطه ویژگی های شخصیت تاریک (ماکیاولی، خودشیفتگی و جامعه ستیزی) با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۴)، ۲۵۵-۲۶۲. URL:

<http://edcbmj.ir/article-1-1269-fa.html>

سهرابی، فاتح و یوسفی، فایق. (۱۴۰۰). خودکارآمدی و عزت نفس و رابطه آن ها با ذهن آگاهی در بیماران روان پزشکی، یک مطالعه توصیفی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره

۲۶، ۱۱۳-۱۰۳. <http://dx.doi.org/10.52547/sjku.26.2.103>

شاه مرادی طباطبایی، طاهره سادات و انصاری شهیدی، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی دختران دوره متوسطه. کنفرانس بین المللی فرهنگ آسیب شناسی روانی تربیت. <https://civilica.com/doc/649365>

شریعتی، سمیرا و کریمی، بهروز. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش تکنیک های ذهن آگاهی بر شادکامی، بهزیستی ذهنی و نشخوار فکری دختران مجرد. خانواده درمانی کاربردی. ۱(۱)، ۱۴۷-۱۲۵.

<https://doi.org/10.22034/aftj.2020.111429>

صدیقی، فروغ. (۱۴۰۲). رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی تنظیم هیجان در دانش آموزان. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، دوره ۱۶، شماره ۲۰.

صنوبر، عباس. (۱۳۹۷). رابطه شادکامی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان پسر پایه دهم. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱(۸)، ۱۵-۱.

عباسی، محمد. شاهکرمی، مریم و عالی پور، کبری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی گر شایستگی تحصیلی. نشریه علمی پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۶(۱)، ۳۵-۲۷.

<https://doi.org/10.22070/tlr.2019.3002>

عیسوند، صبا. حافظایان، مهتاب. مدملی، یعقوب و عبدالوند، امین. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین شخصیت خود شیفته و میزان خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی دزفول. دومین کنگره سالیانه کشوری طبری و بیست و دومین کنگره سالیانه کمیته تحقیقاتی دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ساری، دانشگاه علوم پزشکی مازندران.

<https://civilica.com/doc/956553>

عینی، ساناز. حسینی، سید علی و عبادی، متینه. (۱۴۰۰). مقایسه پریشانی، ذهن آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. رویش روانشناسی، ۱۰(۱۱)، شماره پیاپی ۶۸.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.11.4.4>

فرید، ابوالفضل و اشرف زاده، توحید. (۱۴۰۰). تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم- دانش آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۷(۲)، ۲۲۷-۲۰۳.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31522.3052>

فعله گری، معصومه. صلاحیان، افشین. غریبی، حسن. ساعدی، سمیه و چارداولی، شایسته. (۱۴۰۱). اثر بخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی خانواده محور بر میزان تاب آوری و نشخوار فکری مادران کودکان با ناتوانی یادگیری خاص. مجله مطالعات اسلامی ایرانی خانواده، ۲(۱)، ۷۵-۶۲.

<https://doi.org/10.30495/iifs.2022.1965834.1044>

فنائی، نفیسه، محمدی فرهمند، غلامرضا. (۱۴۰۳). تأثیر نشخوار ذهنی و شبکه های مجازی در افسردگی دانشجویان. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۲۰(۲۴). URL:

<http://jnip.ir/article-1-1107-en.html>

قنبری طلب، محمد. جوانمرد، غلامحسین و رضایی، اکبر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ذهن آگاهی، توجه و خودکارآمدی تحصیلی. *رویش روانشناسی*، ۵ (۳۸)، ۱۹۳-۲۰۴.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.5.3.7>

کرد، بهمن و باباخانی، آرزو. (۱۳۹۵). بررسی نقش خود دلسوزی و ذهن آگاهی در پیش بینی استرس تحصیلی دانش آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۲۴)، ۱۰۹-۱۲۶.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2016.2951>

محمودپور، عبدالباسط. دربا، محمد. خانجانی وشکی، سحر و پاشا، شیما. (۱۳۹۹). پیش بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹(۹۳)، ۱۱۱۵-۱۱۲۴.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.93.11.3>

مکری، سمیرا. (۱۳۹۵). درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش نشخوار فکری: مروری مفهومی و تجربی. *پنجمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی*، تهران.

<https://civilica.com/doc/526833>

موحد زاده، بهرام و رحمتمند، مرجان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل کنندگی خودکارآمدی ادراک شده در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز. *ماهنامه پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۳). URL:

<http://ijndibs.com/article-fa.html 231-1>

یاری، آسیه. طالبی، سعید و قاسمی، قاسم. (۱۳۹۹). ارائه مدل علی نشخوار فکری و آمادگی برای امتحان با نقش واسطه ای ذهن آگاهی و بی علائگی تحصیلی. *پژوهش های تربیتی*، ۶(۳۹)،

<http://dx.doi.org/10.52547/erj.6.39.103> . ۱۰۳-۱۲۴

یوسفی، زهرا. عابدی، محمدرضا. بهرامی، فاطمه و محرابی، حسینعلی. (۱۳۸۸). ساخت و هنجاریابی سیاهه نشخوار فکری افسره ساز. *مجله روانشناسی*، ۱۳(۱)، ۶۸-۵۴.

یوسفی، رحیم و ایمان زاد، آيسان. (۱۳۹۷). اعتبار يابی مدل صفات چهارگانه تاریک شخصیت. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۲(۲۴)، ۱۹۳-۲۰۰.

<http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.24.2.190>

References

Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, s., & Fearn, J.(2020). Student engagement with feedback and attainment : the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 1-13.

<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2019.1640184>

Alabbasi, A. M. A., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., & Ayoub, A. E. A. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 210, 112244.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112244>

Angeloska-Galevska, N. (2023). Developing research and academic competencies of students through three cycles of studies. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 33, 63-69.

Britton W.B., Shahr, B., Szepsenwol, O. & Jacobs, W.J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy improves emotional reactivity to social stress: Results from a randomized controlled trial *Behavior Therapy*.43,365-380. doi: [10.1016/j.beth.2011.08.006](https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.08.006). Epub 2011 Oct 1.

Brown, W. M., Hazraty, S., & Palasinski, M. (2019). Examining the dark tetrad and its links to cyberbullying. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 22(8), 552-557. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0172>

Bruce, C.; Esmonde, I.; Ross, J.; Dookie, L.; Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-16.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>

Buchheld N, Grossman P, Wallach H. Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The

- development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *JMMR* 2001; 1: 11-۳۴
- Chong, W. H., Liem, G. A. D., Huan Ang, R. P. (2018). Student efficacy and teacher suppo fostering youth competencies and cognitive engagement. *Jo* 68, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.002>
- Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L. C., & Thian, K. N. (2019). The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences*, 143, 62-67.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016>
- Diperna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3): 207-225. <https://doi.org/10.1177/073428299901700302>
- Emanuel, A. S.;Kalmbach, A. D.; Ciesla, J. A. (2010),"The role of mindfulness facets in affective forecasting", *Personality and Individual differences*, 49.815-818. <http://dx.doi.org/10.29252/jcr.19.75.34>
- Finlay-Jones, A., Xie, Q., Huang, X., Ma, X., & Guo, X.(2018). A pilot study of the 8-week Mindful Self-Compassion training program in a Chinese community sample. *Mindfulness*, 9(3): 993-1002.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133481>
- Frostadottir, A.D.,& Dorjee, D. (2019). Effects of mindfulness based cognitive thrapy (MBCT) and compassion focused thrapy (CFT) on symptom chang, mindfulness , self-compassion, and rumination in clients with depression, anxiety, and stress. *Frontiers in Psychology*, 10:1099.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01099>
- Gettinger, Maribeth & Schurr,Jill.(2023). Contributions of Study Skills to Academic Competence. *School Psychology Review* 31(3)
DOI:[10.1080/02796015.2002.12086160](https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086160)
- Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S.,Suzuki, S., Wang, Q., ... & Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement:

- Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea?. *Research in Human Development*, 13(3), 258-272.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194710>
- Hughes, J., & Kwork, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hynson, E. (2019). *Academic competence, self-efficacy, and achievement expectations among international students at the university of central Florida*. (dissertation). University of Central Florida.
<https://stars.library.ucf.edu/honorsthesis>
- Jonason PK, Webster GD. The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychol Assess.* 2010;22(2):420.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019265>
- Juengsiragulwit, D., Thongthamarat, Y., Praneetpolgrung, P., Choompudsa, P., & Tantipiwattanasakul, P.(2015). The efficacy of group mindfulness based cognitive therapy in prevention of youth depression ; a pilot study. *Journal of Mental Health of Thailand* , 23(3) 143-153.
<https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0109789>
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. Delta.
- Kocaturk, M., & Bozdag, F. (2020). Xenophobia among university students: Its relationship with five factor model and dark triad traits. *International Journal personality of Educational Methodology*,6(3),545-554. DOI: [10.12973/ijem.6.3.545](https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.545)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Murray, Ch., & Zovich, K. (2010). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African

- American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493–525.
<https://doi.org/10.1177/0272431610366250>
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1): 115-121.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.1.115>
- Nyarko, K., Sintim, M. E., & Impraim, K. (2016). Academic stress, self-efficacy and perceived academic competence among senior high school remedial students in Accra. *Ghana International Journal Of Mental* , 90-107.
- Paulhus DL, Williams KM. The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *J Res Pers*. 2002; 36(6):556-63.
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Paulhus, D. L., Curtis, S. R., & Jones, D. N. (2018). Aggression as a trait: the dark tetrad alternative. *Current Opinion Psychology*, 19, 88-92.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.007>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Qiu, W. F., Ma, J. P., Xie, Z. Y., Xie, X. T., Wang, C. X., & Ye, Y. D. (2023). Online risky behavior and sleep quality among Chinese college students: The chain mediating role of rumination and anxiety. *Current psychology*, 42(16), 13658-13668. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02641-3>
- Rassin,E., De Roos,M.,& Van Dongen,J. (2024). Dark Personality traits and deception, and the short dark tetrad (SD4) as integrity screening instrument. *Scientific Reports*, 14(311).
- Rayan, A.(2019). Mindfulness , self-efficacy , and stress among final-year nursing students. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 57(4), 49-55. <https://doi.org/10.3928/02793695-20181031-01>

- Reyes D. Self-Compassion: A Concept Analysis. *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association*. 2012; 30(2): 81–89. <https://doi.org/10.1177/0898010111423421>
- Statez,A.(2015).Effectiveness of MBSR and MBCT in Reducing Clinical Symptoms in Adolescents.Master of Social Work Clinical Research PapersT 525,1-63. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/525
- Sun, G., Ma, Z., Liu, Z., Huen, J., Lew, B., Osman, A., & Jia, C. (2023). Associations among Distress Rumination, Somatic Anxiety, and Suicidal Ideation in Chinese College Students—Shandong Province, China, 2019–2020. *China CDC Weekly*, 5(25), 554-558. <http://doi.org/10.46234/ccdcw2023.108>
- Tang, N., Han, L., Yang, P., Zho, Y., & Zhang, H.(2019). Are mindfulness and self-efficacy related to presenteeism among primary medical staff: A cross-sectional study? *International journal of nursing* , 6(2), 182-186. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.03.004>
- Timo, J., Sami, Y., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9): 750-754. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>
- Tumminia, M. J., Colaianne, B. A., Roeser, R. W., & Galla, B. M. (2020). How is mindfulness linked to negative and positive affect? Rumination as an explanatory process in a prospective longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10): 2136-2148. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01238-6>
- Walach H, Buchheld N, Buttenmuller V, Kleinknecht N, Schmidt S. Measuring mindfulness – The Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Pers Individ Dif* 2006; 40: 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
- Wuepper, D., & Lybbert, T. J. (2017). Perceived self- efficacy, poverty, and economic development. *Annual Review of Resource Economics*, 9, 383- 404. <https://doi.org/10.1146/annurev-resource-100516-053709>

- Zanesco AP, Denkova E, Rogers SL, MacNulty WK, Jha AP. (2019). Mindfulness training as cognitive training in high-demand cohorts: An initial study in elite military servicemembers. In Progress in brain research. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.001>
- Zhao H, Xu Y, Zhang, H.,(2016). The Dark Traid of personality and corrupt intention: The mediating role of belief in Int J Psychol . 2016;51:1 <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00608>
- Zuo, X., Zhao,L., Li,Y., He,W., Yu,C.,& Zhenhai,W. (2024). Psychological mechanisms of English academic stress and academic burnout: the mediating role of rumination and moderating effect of neuroticism. Educational Psychology,15(24). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.13092>