



Research Paper





The Relationship between Mindfulness, Problem Solving Styles and Self-Efficacy with Academic Achievement in 10th grade male students

Amirhossein Majidi Momen Abad^{*1}, Sozan Salajegheh², Maryam Taheri³

1. MSC General Psychology, Faculty of Humanities, Allameh Jafari University, Rafsanjan, Iran.

2. Assistant Professor of Psychology, Faculty of Humanities, Allameh Jafari University, Rafsanjan, Iran.

3. MSC Clinical Psychology, Faculty of Psychology, University of Pune, Pune, India.

<p>Use your device to scan and read article online</p> 	<p>Citation: Majidi Momen Abad, A. H., Salajegheh, S., Taheri, M. (2022). [The Relationship between Mindfulness, Problem Solving Styles and Self-Efficacy with Academic Achievement in 10th grade male students (Persian)]. Journal of School Counseling. 1(1). 1-18</p> <p> 10.22097/jsc.2021.1412</p>
--	---



Received: 2021/10/04

Accepted: 2021/11/20

Available Online: 2022/12/21

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to investigate the relationship between mindfulness, problem-solving styles and self-efficacy with academic achievement in 10th grade male students.

Materials and Methods: The leading research method was descriptive-correlational. The statistical population included all 10th grade male students, of which 240 were selected by convenience sampling. The Five-Dimensional Mindfulness Questionnaire (FFMQ), the Problem-Solving Styles Questionnaire (PSSQ) and the Self-Efficacy Scale (GSES) were used to collect research data. Last year, the students' grade point average was determined as a criterion for academic achievement. Multiple regression analysis was used to analyze the data.

Results: The results showed that there is a positive and significant relationship between the variables of mindfulness, self-efficacy and constructive components of problem-solving styles with academic achievement and a negative relationship between non-constructive components of problem-solving styles and academic achievement. There is significance ($P < 0.01$).

Discussion and Conclusion: Therefore, increasing mindfulness, self-efficacy and the building blocks of problem-solving styles can be part of school programs to increase academic achievement.

Keywords:

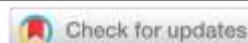
Mindfulness, Problem Solving Styles, Self-Efficacy, Academic Achievement.

*Corresponding Author: Majidi Momen Abad

Address: Department of Psychology, Faculty of Humanities, Allameh Jafari University, Rafsanjan, Iran

Tel: 09136238162

E-mail: amirhosseinm866@gmail.com



1. Introduction

T

he issue of success or failure in education is one of the most important concerns of any educational system. Academic success and progress in any society shows the success of the educational system in the field of targeting and paying attention to meeting individual needs (Kell, Lubinski & Benbow, 2013). Academic progress is a process that can be considered as the result of learning (Eakman, Kinney, Schierl & Henry, 2019). Mindfulness can be defined as "paying attention in a specific, purposeful way, in the present and without judgment" (Moore & Malinowski, 2009). Studies show that there is a positive and significant relationship between mindfulness and academic progress (Pourparizi et al, 2018; Mrazek et al, 2017; McBride & Greeson, 2021). Problem solving is a cognitive-behavioral and innovative process that helps a person to identify and devise effective and adaptive strategies for everyday problems (Agha Yousefi & Sharif, 2011).

Also, the problem-solving process includes four stages, defining the problem, creating a solution, making a decision, and implementing the solution (Khalegh Khah et al., 2019). Studies also show that there is a positive and significant relationship between problem solving styles, especially constructive styles, with academic progress (Mahmoudinejad Dezfali et al, 2019; Hassan & Nadzri, 2021).

Motivation is the most important condition for learning (Pintrich, 2004). Also, one of the important motivating factors is students' self-efficacy. (Zimmerman, 2008), self-efficacy is the judgment of one's abilities to successfully complete a task or task (Schunk & DiBenedetto, 2021). In this regard, studies show that there is a positive and meaningful relationship between self-efficacy and academic achievement (Mir Heydari & Neyestani, 2014; Hwang et al, 2016; Li et al, 2021).

Therefore, considering the importance of students' academic progress from an individual and social point of view, the aim of the present research is to investigate the relationship between mindfulness, problem solving styles and self-efficacy with academic progress in 10th grade male students.

2. Materials and Methods

The present study was applied in terms of purpose and descriptive in terms of correlation type. The statistical population of the current research included all the male students of the tenth grade of Rafsanjan city (public schools) in 2018-2019, with 240 participants as the sample size using Morgan's sampling table and were selected by multi-stage cluster sampling method. The data were collected online using the following tools. Each of which will be briefly explained below.

Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

This tool is a 39-item self-assessment scale that was designed by Baer et al (2006) by combining items from different mindfulness measures using a factor analysis approach.

Problem Solving Styles Questionnaire (PSSQ)

Questionnaire of problem-solving styles was designed by Cassidy and Long (1996) and has 24 two-choice items (yes/no) .



General Self-Efficacy Scale (GSES)

The general self-efficacy scale of Sherer and Maddux (1982) has 14 "items" to investigate general self-efficacy, this scale has three aspects of behavior, including "tendency to initiate behavior", "tendency to expand", effort to complete the task and "resistance in facing It measures "obstacles

"Academic Progress (AA)

In this research, academic progress was measured based on the individual's GPA last year.

3. Results

Pearson's correlation shows that there is a positive and meaningful relationship between mindfulness and self-efficacy and the components of tendency, trust and creativity of problem-solving styles with academic progress, as well as between the components of helplessness, restraint and avoidance. There is a negative and significant relationship between problem solving styles and academic achievement ($p < 0,01$).

Multiple regression analysis shows that the used model is significant and predicts 21% of the variance of academic achievement. Beta coefficients also indicate that mindfulness can predict 37%, problem solving styles 21% and self-efficacy 32% of the variance of academic achievement.

4. Discussion and Conclusion

The relationship between mindfulness, problem solving styles and self-efficacy with academic progress in students is positive and significant. The results of other studies are in line with this (Pourparizi et al, 2018; Mrazek et al, 2017; McBride & Greeson, 2021; Mahmoudinejad Dezfuli et al, 2019; Hassan & Nadzri, 2021; Mir Heydari & Neyestani, 2014; Hwang et al, 2016; Li et al, 2021). Mindfulness leads to the prevention of a person's distraction and his impulsive actions, because by practicing mindfulness, a person has more control and focus on his behavior and its consequences. Therefore, teenage students can spend their energy and time on more useful things such as learning and receiving education. The skill of solving problems indirectly, by preventing or reducing personal and social problems, and directly by solving academic problems and challenges plays an effective role in academic progress. Self-efficacy means a person's beliefs about his ability to perform a task that is related to his behavior or changing his behavior. The concept of self-efficacy acts as a mediator in academic progress, that is, if students feel confident that certain activities will lead to certain consequences - for example, if I study, I will succeed and I can have a job in the future - so they take action and increase their activity in that direction.

5. Ethical Consideration

Compliance with ethical guidelines: Ethical principles have been observed in this study. Participants could withdraw from the study at any time. All participants were aware of the research process. Confidentiality and confidentiality of information was also fully respected.

Funding: This study has not received any financial support from funding organizations.

Authors' contributions: All authors participated in the design, implementation and writing of all parts of the study.

Conflicts of interest: There is no conflict of interest between the authors in this study.



مقاله علمی- پژوهشی

رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم

امیرحسین مجیدی مؤمن آباد^{۱*}، سوزان سلاجقه، مریم طاهری^۲

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علامه جعفری، واحد رفسنجان، ایران

استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علامه جعفری، واحد رفسنجان، ایران

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه پونا، واحد پونا، هند

استناد به مقاله: مجیدی مؤمن آباد، امیرحسین، سلاجقه، سوزان، طاهری، مریم. (۱۴۰۱). رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی

با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم. فصلنامه مشاوره مدرسه، (۱) ۱۸.۱-۱

doi: [10.2209/jsc.2021.1412](https://doi.org/10.2209/jsc.2021.1412)برای مطالعه آنلاین مقاله، کد زیر
را اسکن نمایید.

چکیده

هدف: هدف از پژوهش پیش رو بررسی رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم بود.

روش: روش پژوهش پیش رو توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری آن شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه دهم بودند که از این تعداد ۲۴۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه ذهن آگاهی پنج وجهی (FFMQ)، پرسشنامه سبک‌های حل مسئله (PSSQ) و مقیاس خودکارآمدی (GSES) استفاده شد. نمره معدل سال گذشته دانش آموزان به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی تعیین گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین متغیر ذهن آگاهی، خودکارآمدی و مؤلفه‌های سازنده سبک‌های حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین مؤلفه‌های غیرسازنده سبک‌های حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P > 0.01$).

نتیجه‌گیری: بنابراین افزایش ذهن آگاهی، خودکارآمدی و مؤلفه‌های سازنده سبک‌های حل مسئله می‌تواند جزء برنامه‌های مدرسه‌ای جهت افزایش پیشرفت تحصیلی باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۹
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۹/۳۰**کلیدواژه‌ها:** ذهن آگاهی،سبک‌های حل مسئله،
خودکارآمدی، پیشرفت
تحصیلی.

*نویسنده مسئول

امیر حسین مجیدی مؤمن آباد

نشانی: کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم

انسانی، دانشگاه علامه جعفری، واحد رفسنجان، ایران

تلفن: ۰۹۱۳۶۲۳۸۱۶۲

پست الکترونیک: amirhosseinm866@gmail.com



۱. مقدمه

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه‌ای نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد (کل، لوبینسکی و بناو، ۲۰۱۳).

پیشرفت تحصیلی فرایندی است که می‌توان آن را نتیجه یادگیری دانست (اکمن، کینی، شیرل و هنری، ۲۰۱۹)؛ همچنین در نظام آموزش و پرورش پیشرفت تحصیلی اصطلاحی است که به جلوه‌ای از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد و این جایگاه می‌تواند به صورت نمرات دوره‌های مختلف باشد که به وسیله آزمون‌های استاندارد شده اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۳۸۶).

همچنین، پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اشاره می‌کند که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود (نویدی، ۱۳۸۲). به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی است، به طوری که بتوان آن‌ها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرارداد (سولیمین، نهجد و سهران، ۲۰۰۲).

پیشرفت تحصیلی را می‌توان به عنوان یکی از مهم‌ترین بازده‌های نظام آموزش در نظر گرفت که حاصل عوامل متعددی است (سیف، ۱۳۸۶). اولین عاملی که در پژوهش پیش رو در ارتباط با پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد، ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان «توجه به شیوه خاص، باهدف، در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف شود» (موری و مالینووسکی، ۲۰۰۹). تعاریف مختلف از ذهن آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند که شامل: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال (ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند (ج) نگرش، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد، نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن، می‌باشد (دانکان، میلر، وامپ و هیومیل، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی فرد را به ایجاد رابطه اساساً متفاوت با تجربه احساس‌های درونی و حوادث بیرونی، از طریق ایجاد آگاهی لحظه به لحظه و جهت‌گیری رفتاری مبتنی بر مسئولیت عاقلانه به جای واکنش‌پذیری خودکار قادر می‌سازد. با به کارگیری هدفمند کارکردهای عالی ذهن از جمله توجه، آگاهی، نگرش مهربانانه، کنجکاوی و دلسوزی، ذهن آگاهی می‌تواند به طور مؤثر بر واکنش‌های هیجانی از طریق بازدارندگی قشری سیستم لیمبیک کنترلی اعمال نماید (کابات زین، ۲۰۰۳). در زمینه تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی، (برین، ۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی نقش تمرکز حواس در استرس دانشگاهی و دستیابی به موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرداخت و به نتایج مثبت و معناداری رسید (قاسمی، ۱۳۹۳). در زمینه تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی، (برین، ۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی نقش تمرکز حواس در استرس دانشگاهی و دستیابی به موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرداخت و به نتایج مثبت و معناداری رسید (قاسمی، ۱۳۹۳، رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴؛ پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم، ۱۳۹۷؛ تئودورزاک، ۲۰۱۳؛ اسمانچکو، ۲۰۱۳؛ لیلاند، ۲۰۱۵؛ مزارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ لی و جانگ، ۲۰۲۱؛ مک براید و گریسون، ۲۰۲۱).

در زمینه تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی، (برین، ۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی نقش تمرکز حواس در استرس دانشگاهی و دستیابی به موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرداخت و به نتایج مثبت و معناداری رسید. همچنین مطالعات دیگر در این زمینه نیز نشان می‌دهند که بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (معینی منش، ولیدی پاک، رنجبر و قاسمی، ۱۳۹۳؛ رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴؛ پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم، ۱۳۹۷؛ تئودورزاک، ۲۰۱۳؛ اسمانچکو، ۲۰۱۳؛ لیلاند، ۲۰۱۵؛ مزارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ لی و جانگ، ۲۰۲۱؛ مک براید و گریسون، ۲۰۲۱).

متغیر دیگری که در پژوهش پیش رو به بررسی آن پرداخته شده است، سبک‌های حل مسئله می‌باشد، پس از تشخیص مسئله و علل آن، نکته کلیدی در حل مسئله، انتخاب روش مناسب جهت استفاده بهینه از آن است زیرا توانایی شناسایی مسائل و حل آن، در موفقیت دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (محمودی نژاد دزفولی، مسعودی یکتا، صمصامی پور، زمانیان، محمودی نژاد دزفولی و کسان، ۱۳۹۹). حل مسئله فرایندی شناختی-



رفتاری و مبتکرانه است که به فرد کمک می‌کند تا راهبردهای مؤثر و سازگارانه‌ای را برای مشکلات روزمره شناسایی و ابداع کند (آقایوسفی و شریف، ۱۳۹۰). همچنین فرایند حل مسئله شامل چهار مرحله، تعریف مسئله، ایجاد راه‌حل، تصمیم‌گیری و انجام راه‌حل است (خالقی خواه و همکاران، ۱۳۹۸). از سوی دیگر نیز حل مسئله، موجب بروز افکار خلاقانه می‌شود و زمینه تغییر و نوآوری و تحول سازنده را در فرد، خانواده و جامعه فراهم می‌سازد و در نهایت، به فرد کمک می‌کند تا به اهداف خود برسد (محمدی و فولادچنگ، ۱۳۹۶)؛ همچنین مهارت حل مسئله، فرایندی است که از طرف افراد برای حل و بهینه‌سازی سطح مسئله به کار گرفته شده و در راستای ارتقای اثربخشی روابط از ظرفیت‌های مثبت مسئله برای بهبود فردی و جمعی استفاده می‌کند (بهرامی و میرزاپور، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد سبک‌های حل مسئله در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز نقش داشته باشند، در این راستا مطالعات نشان نیز دادند بین سبک‌های حل مسئله، به ویژه سبک‌های سازنده با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (زارعی، ۱۳۹۸؛ محمودی نژاد ذرفولی و همکاران، ۱۳۹۹؛ ماتمبا، آوینجا و آشین، ۲۰۱۴؛ حسن و ندزری، ۲۰۲۱).

یکی دیگر از عواملی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مداخله‌ی مؤثری دارد انگیزش دانش‌آموزان می‌باشد (تمنایی فر، بشری و دشتیان زاده، ۱۳۹۲). انگیزش مهم‌ترین شرط یادگیری است (پیتربچ، ۲۰۰۴). انگیزش از دیرباز مورد توجه فلاسفه، اندیشمندان و به‌ویژه مریان بزرگ بوده است؛ از این رو، یکی از عوامل انگیزشی مهم، خودکارآمدی دانش‌آموزان است (بندورا، ۱۹۹۷؛ زیمرمن، ۲۰۰۸)، خودکارآمدی عبارت است از قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار (شانک، ۲۰۲۱). درک انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علایق تحصیلی، کنترل استرس تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳؛ نقل از زیمرمن، ۲۰۰۸). در واقع، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص به‌واسطه‌ی آن، رفتار خاص را در یک موقعیت به اجرا می‌گذارد و انتظار به دست آمدن نتایج خاصی را دارد (زیمرمن، ۲۰۰۸). طبق پژوهش (زیمرمن، ۲۰۰۸) خودکارآمدی از عوامل مؤثر در افزایش اعتماد فرد به قابلیت‌های خود از طریق افزایش خودآگاهی و خودقضاوتی در جهت رشد فردی و از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. در این راستا مطالعات نیز نشان دادند که بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، به این صورت که با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد (میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴؛ موسی نیای مداح، کاوسیان، عرب زاده و کریمی، ۱۳۹۷؛ هوانگ، چوی، لی، کولور و هوشیسون، ۲۰۱۶؛ لی، لئو، ژانگ و لئو، ۲۰۲۱؛ ژنگ، چانگ، لین، ژنگ، ۲۰۲۱).

پیشرفت تحصیلی از نقطه‌نظر علمی و عملی، دارای اهمیت بسیاری است و یکی از عوامل مهم پذیرش در کلاس درس و دست‌یابی به یک شغل مناسب در آینده است (شریفی قورتانی و نادی، ۱۳۹۵). به‌طور کلی، توجه به پیشرفت تحصیلی از دو جهت قابل بررسی است؛ اول اینکه پیشرفت تحصیلی شاخص مهمی از عملکرد موفق دانش‌آموز در زمینه آموزش و یادگیری است و دوم اینکه پیشرفت تحصیلی به عنوان یک فرایند، نشان‌دهنده‌ی موقعیت دانش‌آموز در راستای رسیدن به نقطه بهینه یادگیری و برآورده ساختن اهداف آموزشی است (سیف، ۱۳۸۲). بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جهت ارتقای جامعه امری ضروری و مهم می‌باشد، از سوی دیگر به نظر می‌رسد که متغیرهای ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی دانش‌آموزان از عوامل تأثیرگذار مهمی بر پیشرفت تحصیلی باشند که در این راستا پژوهش پیش رو از نظر تئوری به این جهت اهمیت دارد که نتایج آن می‌تواند منجر به ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق بهبود ذهن آگاهی، سبک حل مسئله و خودکارآمدی شده و از نظر کاربردی نتایج آن می‌تواند برای مدیران آموزش و پرورش جهت تدوین و اجرای برنامه‌هایی برای بهبود ذهن آگاهی، خودکارآمدی و سبک حل مسئله و پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین با توجه به اهمیت مطالب بیان شده، هدف از پژوهش پیش رو، بررسی رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم می‌باشد.



۲. مواد و روش‌ها

پژوهش پیش رو از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش پیش رو شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دهم شهر رفسنجان (مدارس دولتی) در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که تعداد ۲۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه با استفاده جدول نمونه‌گیری مورگان و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها به صورت آنلاین به وسیله ابزارهای زیر که در ادامه به توضیح مختصری از هر کدام پرداخته خواهد شد، جمع‌آوری شدند.

پرسشنامه ذهن آگاهی پنج‌وجهی^۱ (FFMQ)

این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که (توسط بائر و همکاران، ۲۰۰۶) از طریق تلفیق گویه‌هایی از پرسشنامه ذهن آگاهی فریبرگ (والاش و همکاران، ۲۰۰۶)، مقیاس هوشیاری و توجه ذهن آگاه (براون و ریان، ۲۰۰۳)، مقیاس ذهن آگاهی کنجواکی (بائر و اسمیت، ۲۰۰۴)، مقیاس تجدیدنظر شده ذهن آگاهی شناختی و عاطفی (کومر و همکاران، ۲۰۰۵) و پرسشنامه ذهن آگاهی سوتامپتون (چادویک و همکاران، ۲۰۰۷) با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی تحول یافته است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین طریق است که آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز و یا بسیار به ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات را بیان کند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۹۵-۳۹ می‌باشد. از جمع نمرات هر زیر مقیاس یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد که هرچه نمره بالاتر باشد ذهن آگاهی هم بیشتر است. (بائر، ۲۰۰۶) تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه انجام داد. عامل‌های به دست آمده این چنین نام‌گذاری گردید: مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیر قضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیر واکنشی بودن. بر اساس نتایج همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰/۷۵ (در عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت. همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین ۰/۵۷ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و ۰/۸۴ (عامل مشاهده) مشاهده گردید؛ همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی بین ۰/۵۵ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و ۰/۸۳ مربوط به عامل توصیف به دست آمد (احمدوند، ۱۳۹۰).

پرسشنامه سبک‌های حل مسئله^۲ (PSSQ)

پرسشنامه سبک‌های حل مسئله توسط (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶) طراحی شد و ۲۴ گویه دوگزینه‌ای (بله/خیر) دارد (عدالتی شاطری و همکاران، ۱۳۸۸). پاسخگویان با انتخاب گزینه‌های بلی یا خیر به ترتیب امتیاز ۲ یا ۱ را کسب می‌کنند. بر این اساس، هر فرد در هریک از مؤلفه‌ها نمره‌ای بین ۴-۸ و در هریک از سبک‌های حل مسئله مدار و هیجان مدار نمره‌ای بین ۱۲-۲۴ کسب می‌کند. کسب امتیاز بالا بیانگر آن است که فرد از آن بعد بهره بیشتری می‌برد و در آن کارآمدتر است (کسیدی، ۲۰۰۲؛ رایت و همکاران، ۲۰۰۶)؛ به عبارت دیگر، کسب امتیاز بالا بیانگر آن است که شخص سبکی از حل مسئله را دارد که در هنگام مواجهه با مسئله کمتر دچار احساس بی‌یاوری می‌شود و تمایل کمتری به اجتناب از حل مسئله دارد؛ همچنین احساس کنترل بیشتر بر مسئله، اعتماد بیشتر در حل مسئله، خلاقیت بیشتر و گرایش بیشتری به حل مسئله دارد (کسیدی، ۲۰۰۹). روایی صوری و محتوایی بخش‌های مختلف ابزار اندازه‌گیری توسط تعدادی از اعضای هیئت علمی ترویج و آموزش کشاورزی و صاحب‌نظران تأیید شد. پایایی پرسشنامه سبک‌های حل مسئله در مطالعات (باباپور خیرالدین و همکاران، ۱۳۸۲) و همچنین (آقایوسفی و شریف، ۱۳۹۰) به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست

^۱. Five fact mindfulness questionnaire (FFMQ)

^۲. Problem Solving Styles (PSSQ)

مجیدی مؤمن آباد، امیرحسین، سلاجقه، سوزان، طاهری، مریم، (۱۴۰۱). رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم.



آمد. برای تأیید پایایی پرسشنامه، یک بررسی پیش آهنگ با استفاده از سی نفر از دانشجویان بیرون از نمونه مورد بررسی انجام گرفت که ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه سبک‌های حل مسئله ۰/۷۴ به دست آمد. اعتبار هر یک از مؤلفه‌های پرسشنامه سبک‌های حل مسئله نیز این گونه محاسبه شد: درماندگی (۰/۷۳)، مهارگری (۰/۷۱)، اجتناب (۰/۶۹)، خلاقیت (۰/۷۳)، گرایش (۰/۷۳)، اعتماد (۰/۷۱) (غیائی، ۱۳۹۴).

مقیاس خودکارآمدی^۱ (GSES)

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) برای بررسی خودکارآمدی عمومی دارای ۱۷ «گویه» است، این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل «میل به آغازگری رفتار»، «میل به گسترش» تلاش برای کامل کردن تکلیف و «مقاومت در رویارویی با موانع» را اندازه‌گیری می‌کند و به شیوه ۴ امتیازی لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس برای گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ (۱۱ امتیاز اولین گزینه تا ۴ امتیاز آخرین گزینه) است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های تمام گویه‌ها به دست می‌آید که به این ترتیب کمترین نمره ۱۷ و بیشترین نمره ۶۸ خواهد بود. (وودروف و کاشمن، ۱۹۹۳) در بررسی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس روایی و اعتبار آن را تأیید کردند. اعتبار مقیاس در بررسی (اصغر نژاد، احمدی قطب‌الدینی، فرزاد، خداپناهی، ۱۳۸۳). (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲) در بررسی (وودروف و کاشمن، ۱۹۹۳) و در بررسی (اصغر نژاد، احمدی قطب‌الدینی، فرزاد، خداپناهی، ۱۳۸۳) گزارش شده است.

پیشرفت تحصیلی^۲ (AA):

در پژوهش پیش رو پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل سال گذشته فرد سنجش شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش پیش رو به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد.

۳. یافته‌ها

در سطح آمار توصیفی تحلیل با ۲۴۰ نفر انجام شد. جنسیت تمامی آزمودنی‌ها پسر و میانگین سنی آن‌ها ۱۶ سال و دانش‌آموز پایه دهم بودند.

جدول (۱) یافته‌های توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان پسر پایه دهم

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
ذهن آگاهی	۱۱۹/۱۲	۵/۲۶	۱۰۵	۱۳۵
درماندگی	۱/۰۸	۱/۰۵	۴	۰
مهارگری	۱/۹۹	۰/۸۴	۴	۰
گرایش	۳/۴	۰/۷۶	۴	۱

^۱. General Self-Efficacy Scale (GSES)

^۲. Academic Achievement (AA)

مجیدی مؤمن آباد، امیرحسین، سلاجقه، سوزان، طاهری، مریم. (۱۴۰۱). رابطه ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم.



۰	۴	۱/۰۸	۱/۹۶	اجتناب
۰	۴	۰/۹۳	۲/۵	اعتماد
۰	۴	۳/۵	۳/۲	خلاقیت
۳۵	۱۳	۴/۲۰	۲۴/۲۹	خودکارآمدی
۱۹/۳۱	۱۲/۵۱	۱/۲۴	۱۶/۰۴	پیشرفت تحصیلی

جدول ۱، میانگین متغیرهای اصلی پژوهش شامل ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول (۲) ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری نمرات آزمودنی‌ها در هریک از متغیرهای مستقل با پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	فراوانی	ضریب همبستگی	متغیرها	سبک‌های حل مسئله
۰/۰۰۱	۲۴۰	۰/۳۰**	ذهن آگاهی	
۰/۰۰۱	۲۴۰	-۰/۴**	درماندگی	
۰/۰۰۱	۲۴۰	-۰/۱۷**	مهارگری	
۰/۰۰۱	۲۴۰	۰/۳۹**	گرایش	
۰/۰۰۱	۲۴۰	-۰/۱۵**	اجتناب	
۰/۰۰۱	۲۴۰	۰/۳۲**	اعتماد	
۰/۰۰۱	۲۴۰	۰/۴۸**	خلاقیت	
۰/۰۰۱	۲۴۰	۰/۳۸**	خودکارآمدی	

جدول ۲ یا همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی و مؤلفه‌های گرایش، اعتماد و خلاقیت از سبک‌های حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد همچنین بین مؤلفه‌های درماندگی، مهارگری و اجتناب از سبک‌های حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < ۰/۰۱$).



جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	p	R	R ²
رگرسیون	۷۰۵۹/۱۶	۳	۲۳۵۳/۰۵	۳۳/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱
باقی مانده	۱۶۷۰۸/۳۷	۲۳۶	۷۰/۸۰				
کل	۲۳۷۶۷/۵۳	۲۳۹					
مدل	بتای استاندارد نشده	ضریب انحراف معیار	ضرایب بتای استاندارد شده	T	p		
ثابت	۲۳/۵۶	۸/۳۷		۷/۹۹	۰/۰۰۰		
ذهن آگاهی	۰/۶۷	۰/۲۱	۰/۳۷	۴/۴۸	۰/۰۰۴		
سبک‌های حل مسئله	۰/۴۷	۰/۳۲	۰/۲۱	۳/۰۷	۰/۰۰۹		
خودکارآمدی	۰/۵۱	۰/۳۰	۰/۳۲	۰/۰۰۶			

جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل مورد استفاده معنی‌دار است و ۲۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. ضرایب بتا نیز نشانگر آن است که ذهن آگاهی ۳۷ درصد، سبک‌های حل مسئله ۲۱ درصد و خودکارآمدی ۳۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را می‌توانند پیش‌بینی کنند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با این توضیح که با افزایش ذهن آگاهی به همان میزان پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم افزایش می‌یابد و برعکس. در این راستا نتایج پژوهش پیش رو با نتایج پژوهش‌های (معینی منش، ولیدی پاک، رنجبر و قاسمی، ۱۳۹۳)؛ (رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴)؛ (پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم، ۱۳۹۷)؛ (برین، ۲۰۱۱)؛ (توئودورزاک، ۲۰۱۳)؛ (اسمانچکو، ۲۰۱۳)؛ (لیلان، ۲۰۱۵)؛ (مزارک و همکاران، ۲۰۱۷)؛ (لی و جانگ، ۲۰۲۱) و (مک براید و گریسون، ۲۰۲۱) همسو است. در تبیین رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که ذهن آگاهی منجر به جلوگیری از حواس‌پرتی فرد و عملکردهای تکانشی او می‌گردد؛ چراکه فرد با تمرین ذهن آگاهی، کنترل و تمرکز بیشتری روی رفتار و پیامدهای آن دارد؛ بنابراین دانش آموز نوجوان می‌تواند انرژی و زمان خود را صرف کارهای سودمندتری مانند یادگیری و



دریافت آموزش نماید؛ از سوی دیگر، با توجه به قاعده «اینجا و اکنون»، ذهن آگاهی می‌تواند قدرت تمرکز و توجه فرد را افزایش دهد که این مورد در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی می‌گردد (لی و جانگ، ۲۰۲۱). برای مثال موقع یادگیری محرک‌های محیطی دیرتر و سخت‌تر حواس دانش‌آموز را پرت می‌کنند و به دنبال آن، به دلیل افزایش توجه و تمرکز، مطالب را سریع‌تر و بهتر دریافت می‌نماید؛ البته در این بین، چرخه مثبت ذهن آگاهی و یادگیری را نباید نادیده گرفت؛ چراکه یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیز خود ذهن آگاهی را افزایش می‌دهد؛ چراکه یادگیری متمرکز خود نوعی تمرین ذهن آگاهی است.

همچنین نتایج نشان داد که بین سبک‌های حل مسئله سازنده (خلاقیت، اعتماد و گرایش) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین سبک‌های حل مسئله غیرسازنده (مهارگری، درماندگی و اجتناب) با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در این راستا نتایج پژوهش پیش رو با نتایج پژوهش‌های (زارعی و مرندی، ۱۳۹۰)؛ (زارعی، ۱۳۸۹)؛ (میرورزنده، ۱۳۹۸)؛ (مورتون، ۲۰۱۱)؛ (حجازی، شکیبا و منوری فرد، ۲۰۱۲)؛ (ماتمبا، آوینجا و اُشین، ۲۰۱۴)؛ (حسن و نندزری، ۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که مهارت حل مسئله به صورت غیر مستقیم، با جلوگیری یا کاهش مشکلات فردی و اجتماعی و مستقیم با حل مشکلات و چالش‌های تحصیلی نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی ایفا می‌نماید. برای مثال در زمان ایجاد مشکلات ارتباطی با خانواده و همسالان، مهارت‌های حل مسئله شرایط را بهبود می‌بخشد و از مشکلات شدیدتر و جدی‌تر جلوگیری می‌نماید؛ بنابراین شخص عدم تجربه مشکلات اجتماعی شدیدتر، منابع روان‌شناختی و حتی اجتماعی خود را برای ادامه مسیر که در سن نوجوانی معمولاً تحصیلات دبیرستانی می‌باشد، حفظ می‌کنند؛ از سوی دیگر، دانش‌آموزان با چالش‌هایی مانند مشکلات ارتباطی با معلم، همکلاسی‌ها و برخی برنامه‌های مدرسه روبه‌رو می‌شوند یا دچار افت تحصیلی به دلیل برخی حوادث یا بی‌اهمیتی نسبت به تحصیلات می‌گردند که در هر دو بُعد مهارت‌های حل مسئله به جای انکار مشکل یا دور زدن آن، به صورت مؤثر و تدریجی می‌توانند از پیش روی مشکلات و تعارض‌ها جلوگیری کرده و مسیرهای جدیدی برای افزایش بهره‌وری تحصیلی و پیشرفت آن تدارک ببینند. برای مثال در این مورد خلاقیت - یکی از مؤلفه‌های حل مسئله - می‌تواند عامل مؤثری باشد.

نتایج فرضیه آخر پژوهش پیش رو نشان داد که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با این توضیح که با افزایش خودکارآمدی به همان میزان پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم افزایش می‌یابد و برعکس. در این راستا نتایج پژوهش پیش رو با نتایج پژوهش‌های (کریم زاده و محسنی، ۱۳۸۵)؛ (میرحیدری و نیستانی، ۱۳۹۴)؛ (موسی نیای مداح، کاوسیان، عرب زاده و کریمی، ۱۳۹۷)؛ (زیمرن، ۲۰۱۲)؛ (کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳)؛ (هوانگ، چوی، لی، کولور و هوشیسون، ۲۰۱۶)؛ (لی، لئو، ژانگ و لئو، ۲۰۲۱)؛ (ژنگ، چانگ، لین، ژنگ، ۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته‌ها نیز می‌توان گفت که خودکارآمدی عبارت است از میزان اعتقاد به توانایی خود برای موفق شدن در یک وضعیت خاص یا میزان اعتماد به نفسی که شخص نسبت به توانایی‌های خود دارد. خودکارآمدی یعنی باورهای یک فرد در مورد توانایی انجام دادن یک تکلیف که با رفتار یا تغییر رفتار وی ارتباط دارد. مفهوم خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی به صورت یک میانجی عمل می‌کند؛ یعنی در صورتی که دانش‌آموزان این احساس اطمینان را داشته باشند که فعالیت‌های مشخص پیامدهای خاصی را به دنبال خواهد داشت؛ برای مثال، اگر درس بخوانم موفق می‌شوم و می‌توانم در آینده شغل داشته باشم؛ بنابراین دست به اقدام زده و فعالیت خود را در آن مسیر افزایش می‌دهند؛ از سوی دیگر، فردی که به توانایی‌های خود در جهت پیشرفت تحصیلی اعتماد و اطمینان داشته باشد یک انگیزه و محرک



بزرگی برای تلاش و برنامه‌ریزی دارد؛ چراکه می‌داند پیشرفت تحصیلی نیز مشوق‌ها و پیامدهای دور و نزدیک زیادی برای او در بر خواهد داشت.

از جمله محدودیت‌های پژوهش پیش رو شامل صرفاً دانش‌آموزان، جنسیت پسر، پایه دهم شهر رفسنجان و حجم نمونه کوچک بودند، لذا تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش به سایر جوامع آماری باید با احتیاط صورت گیرد؛ بنابراین قابل تعمیم به جامعه دختران و مقاطع تحصیلی دیگر و همچنین دیگر پایه‌های مقطع متوسطه دوم نمی‌باشد. در این راستا پیشنهاد می‌گردد که این پژوهش روی نمونه‌های دیگر مقاطع تحصیلی، دانشجویی، پایه‌های دیگر مقطع متوسطه دوم (یازدهم، دوازدهم)، جنسیت دختر و همچنین نمونه‌ی بزرگ‌تر اجرا گردد. همچنین می‌توان روی عوامل واسطه‌ای منطقی مرتبط با ذهن آگاهی، سبک‌های حل مسئله و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی نیز مطالعاتی صورت گیرد. همچنین با توجه به اهمیت رسیدگی به پیشرفت تحصیلی جامعه دانش‌آموزان، چراکه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر به ارتقاء نظام آموزشی کشور و در نهایت پیشرفت‌های اقتصادی و فرهنگی جامعه می‌گردد؛ بنابراین، از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌گردد که جهت افزایش ذهن آگاهی و خودکارآمدی و ایجاد سبک‌های سازنده حل مسئله در دانش‌آموزان پسر پایه دهم کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان و والدین برنامه‌ریزی و اجرا گردد و آموزش آن‌ها به معلمان در اولویت دوره‌های آموزشی تربیت دبیری قرار بگیرد تا بدین ترتیب معلمان و والدین با روش‌های مختلف افزایش ذهن آگاهی و خودکارآمدی و ایجاد سبک‌های سازنده حل مسئله در دانش‌آموزان برای ارتقای پیشرفت تحصیلی آن‌ها آشنا گردند



۵. ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش:

اصول اخلاقی در این مطالعه رعایت شده است. شرکت کنندگان می‌توانستند هر زمان که مایل باشند از مطالعه خارج شوند. تمامی شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. امانت‌داری و محرمانه بودن اطلاعات نیز کاملاً رعایت گردید.

حامی مالی:

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان:

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع:

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا؛ شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۲). واری اعتبار و روایی پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن آگاهی در نمونه‌های غیر بالینی ایرانی، نشریه بین‌المللی علوم رفتاری، ۳۷(۳)، ۲۲۹.
- اصغرنژاد، طاهره؛ احمدی ده قطب‌الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی‌الله، فرزاد؛ خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. مجله روانشناسی، ۱۰(۳)، ۲۶۲-۲۷۴.
- آقایوسفی، علیرضا؛ شریف، نسیم. (۱۳۹۰). رابطه‌ی سبک‌های حل مسئله و بهزیستی شخصی در دانشجویان، فصلنامه اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، ۶(۲۲)، ۷۹.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ رسول‌زاده طباطبایی، سیدکازم؛ ازه‌ای، جواد؛ فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسئله و سلامت روان‌شناختی دانشجویان، مجله روانشناسی، ۱۷(۱)، ۳-۱۶.
- بهرامی، حسین؛ میرزاپور، سمیرا. (۱۳۹۵). مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری، تهران: انتشارات ادیبان روز، چاپ اول.
- پورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه، خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۴(۳)، ۲۹-۴۴.
- تمنایی فر، محمدرضا؛ بشری، مژگان؛ دشتبان زاده، سمیه. (۱۳۹۲). رابطه سبک اسناد و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. علوم رفتاری، ۵(۱۶)، ۲۵-۴۱.
- خالق خواه، علی؛ رضایی شریف، علی؛ شیخ‌الاسلامی، علی؛ پیرقلی کیوی، معصومه. (۱۳۹۸). رابطه‌ی بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک حل مسئله خلاق دانش‌آموزان، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۱)، ۱۸۵-۲۱۰.



رحمتی، فرنگ؛ غفاری، الهه. (۱۳۹۴). نقش ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۰(۴۰)، ۴۹-۷۲.

زارعی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک‌های حل مسئله و پیشرفت تحصیلی. سومین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی، TRIZ و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران، تهران.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزشی، تهران: انتشارات آگاه، چاپ ۱۷، ویراست نو.

شریفی قورتانی، مجید؛ نادی، محمدعلی. (۱۳۹۵). مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین یادگیری خودراهبر، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی مدارس دولتی شهر اصفهان، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۱۳(۲۲)، ۴۸-۶۰.

عدالتی شاطری، زهره، اشکانی، نجمه، مدرس غروی، مرتضی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین نگرانی مرضی شیوه‌های حل مسئله و افکار خودکشی در نمونه غیر بالینی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، شماره ۱۴، ص. ۹۲-۱۰۰.

غیاثی، عبدالرحیم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های حل مسئله و تمایل به کارآفرینی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه زابل). فصلنامه علمی پژوهشی توسعه کارآفرینی، ۱۸(۱)، ۱۳۹-۱۵۸.

محمدی، پریسا؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۶). شیوه‌های والدگری و پرخاشگری: نقش واسطه‌ای سبک‌های حل مسئله. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۴(۵۴)، ۱۷۳-۱۸۶.

محمودی نژاد دزفولی، سید رؤیا؛ مسعودی یکتا، لیلا؛ صمصامی پور، مهتاب؛ زمانیان، مهدی؛ محمودی نژاد دزفولی، امید؛ و کسانی، عزیز. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین انگیزه پیشرفت و سبک‌های حل مسئله دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی دزفول. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۱۷(۱): ۱۷-۲۵.

معینی منش، کیومرث؛ ولیدی پاک، آذر؛ رنجبر، شکوفه و قاسمی، امین. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

موسی نیای مداح، سارا؛ کاوسیان، جواد؛ عرب زاده، مهدی؛ کریمی، کامبیز. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی و امیدواری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی، ۷(۴)، ۱۳۷-۱۵۰.

میرحیدری، سیدعلی؛ نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۴). رابطه بین خودکارآمدی و رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۱۲(۲۰)، ۵۱-۶۰.

نویدی، احد. (۱۳۸۲). بررسی سهم مشترک و اختصاصی متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی، خودپنداره تحصیلی و هوش عمومی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۶(۲)، ۹۷-۱۳۰.

سلیمان نژاد، اکبر؛ شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۱(۲)، ۱۷۵-۱۹۸.



Adalati Shatari, Zohra, Ashkani, Najmeh, Modares Gharavi, Morteza. (۱۳۸۸). Investigating the relationship between morbid worry, problem solving methods and suicidal thoughts in a non-clinical sample. *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*. No. ۱۴, p. ۹۲-۱۰۰. [Persian].

Agha Yousofi, Alireza; Sharif, Nasim. (۱۳۹۰). The relationship between problem solving styles and personal well-being in students, *Thought and Behavior Quarterly in Clinical Psychology*, ۶(۲۲), ۷۹. [Persian].

Ahmadvand, Zahra; Heydari Nesab, Leila; Shayiri, Mohammadreza. (۱۳۹۲). Checking the reliability and validity of the five-faceted mindfulness questionnaire in Iranian non-clinical samples, *International Journal of Behavioral Sciences*, ۷(۳), ۲۲۹. [Persian].

Asgharanjad, Tahereh; Ahmadi De Qutbuddini, Mohammad; Farzad, Valiullah, Farzad; God Panahi, Mohammad Karim. (۱۳۸۵). A study of the psychometric properties of Scherer's general self-efficacy scale. *Journal of Psychology*, ۱۰(۳), ۲۶۲-۲۷۴. [Persian].

Babapour Khairuddin, Jalil; Rasulzadeh Tabatabai, Seyyed Kazem; Ajei, Javad; Fathi Ashtiani, Ali. (۱۳۸۲). Examining the relationship between problem solving methods and psychological health of college students, *Journal of Psychology*, ۷(۱), ۱۶-۳. [Persian].

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (۲۰۰۴). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, ۱۱(۳), ۱۹۱-۲۰۶. <https://doi.org/10.1177/10731911.04268029>.

Bahrani, Hossein; Mirzapour, Samira. (۲۰۱۵). *Problem solving and decision-making skills*, Tehran: Adiban Rooz Publishing House, first edition. [Persian].

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (۲۰۰۳). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, ۸۴(۴), ۸۲۲-۸۴۸. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_BrownRyan.pdf.

Cassidy, T. (۲۰۰۲). Problem-solving style, achievement motivation, psychological distress and response to a simulated emergency. *Counselling Psychology Quarterly*, ۱۵(۴), ۳۲۵-۳۳۲. <http://dx.doi.org/10.1080/0951507.2100029658>.

Cassidy, T. (۲۰۰۹). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, ۱۲(۱), ۶۳-۷۶. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9066-y>.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (۲۰۰۸). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, ۴۷(۴), ۴۵۱-۴۵۵. <http://dx.doi.org/10.1348/014466508X314891>.

Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. Hubble, M. A. (۲۰۰۹). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. L. (۲۰۱۹). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, ۳۹(۸), ۱۰۰۵-۱۰۲۶. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1605048>.



Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (۲۰۰۷). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, ۲۹(۳), ۱۷۷-۱۹۰. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>.

Ghayashi, Abdul Rahim. (۲۰۱۴). Investigating the relationship between problem-solving styles and student entrepreneurship (case study: agriculture and natural resources students of Zabol University). *Scientific Research Quarterly Journal of Entrepreneurship Development*, ۸(۱), ۱۳۹-۱۵۸. [Persian].

Hassan, N. M., & Nadzri, N. H. (۲۰۲۱). Problem Solving Skills as Mediator in the Relationship between Learning Environment and Mathematics Achievement. *Review of International Geographical Education Online*, ۱۱(۴), ۱۰۰۴-۱۰۱۲. [link].

Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (۲۰۱۶). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A ۵-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, ۲۵(۱), ۸۹-۹۸. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180772>.

Kabat-Zinn, J. (۲۰۰۳). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, ۱۰, ۱۴۴-۱۵۶.

Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (۲۰۱۳). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science*, ۲۴(۵), ۶۴۸-۶۵۹. <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/۲۰۱۳/۰۱/Kell-Lubinski-Benbow-۲۰۱۳۱.pdf>.

Khaliq Khah, Ali; Rezaei Sharif, Ali; Sheikh al-Islami, Ali; Kiwi Pirgholi, Masoumeh. (۲۰۱۸). The relationship between social intelligence and self-efficacy with creative problem solving style of students. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, ۹(۱), ۱۸۵-۲۱۰. [Persian].

Lee, M., & Jang, K. S. (۲۰۲۱). Nursing Students' Meditative and Sociocognitive Mindfulness, Achievement Emotions, and Academic Outcomes: Mediating Effects of Emotions. *Nurse Educator*, ۴۶(۳), E۳۹-E۴۴. PMID: ۳۲۸۳۳۸۸۰. <https://doi.org/10.1097/>.

Leland, M. (۲۰۱۵). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, ۴۴(۱), ۱۹-۲۴.

Li, H., Liu, J., Zhang, D., & Liu, H. (۲۰۲۱). Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*, ۹۱(۱), ۱۰۱-۱۲۶. PMID: ۳۲۳۶۹۱۹۷. <https://doi.org/10.1111/bjep.۱۲۳۵۱>.

Mahmoudinejad Dezfuli, Seyyed Roya; Yakta Masoudi, Leila; Samsamipour, Mehtab; Zamanian, Mehdi; Mahmoudinejad Dezfuli, Omid; And those, dear. (۲۰۱۹). Investigating the relationship between achievement motivation and problem solving styles of Dezful University of Medical Sciences students. *Development Strategies in Medical Education*, ۷(۱): ۱۷-۲۵. [Persian].

Matemba, C. K., Awinja, J., & Otieno, K. O. (۲۰۱۴). Relationship between problem solving approaches and academic performance: A case of Kakamega municipality, Kenya. *International Journal of Human Resource Studies*, ۴(۴), ۱۰.

McBride, E. E., & Greeson, J. M. (۲۰۲۱). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students: the mediating role of stress. *Current Psychology*, ۱-۱۱. PMID: ۳۴۶۶۷۴۲۶; PMCID: PMC۸۵۱۶۳۲۹. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>.

Mirheidari, Seyyed Ali; Nistani, Mohammadreza. (۲۰۱۴). The relationship between self-efficacy and academic satisfaction with academic progress in the mathematics course of the third grade students of



the second period of secondary school in Isfahan city in the academic year of ۱۹۹۲-۹۳. Research in curriculum planning (knowledge and research in educational sciences-curriculum planning), ۱۲(۲۰), ۵۱-۶۰. [Persian].

Mohammadi, Parisa; Fouladcheng, Mahbube. (۲۰۱۶). Parenting styles and aggression: the mediating role of problem solving styles. *Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, ۱۴(۵۴), ۱۷۳-۱۸۶. [Persian].

Moini Menesh, Kiyomarth; Validi Pak, Azar; Ranjbar, Shokofe and Ghasemi, Amin. (۲۰۱۳). The effect of mindfulness-based stress reduction training on students' academic progress, the first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social and cultural studies, Tehran. [Persian].

Moore, A., & Malinowski, P. (۲۰۰۹). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, ۱۸(۱), ۱۷۶-۱۸۶. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>.

Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., Gross, M. E., Mrazek, A. J., Phillips, D. T., & Schooler, J. W. (۲۰۱۷). Mindfulness in education: Enhancing academic achievement and student well-being by reducing mindwandering. In J. C. Karremans & E. K. Papies (Eds.) (۲۰۱۷). *Mindfulness in social psychology*. Milton Park, Didcot, United Kingdom: Taylor and Francis Ltd. <https://labs.psych.ucsb.edu/schooler/jonathan/publications/۶۹۶>.

Musa Niay Madah, Sara; Kausian, Javad; Arabzadeh, Mehdi; Karimi, Cambys. (۲۰۱۷). Examining the relationship between self-efficacy and hope with academic achievement in students. *Psychological Development*, ۷(۴), ۱۳۷-۱۵۰. [Persian].

Navidi, Ahad. (۱۳۸۲). Examining the joint and specific contribution of variables of previous academic performance, academic self-concept and general intelligence in predicting students' academic progress. *Education Quarterly*, ۷۶(۲), ۱۳۰-۹۷. [Persian].

Osmachenko, A. J. (۲۰۱۳). Mindfulness: a mediator of interpersonal style in predicting academic adjustment. Doctoral dissertation, Queensland, Australia: University of Southern Queensland, School of Psychology. https://eprints.usq.edu.au/۲۵۳۲۱/۲/Osmachenko_۲۰۱۳_whole.pdf.

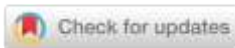
Pintrich, P. R. (۲۰۰۴). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college student. *Educational Psychology Review*, ۱۶ (۴), ۳۸۵-۴۰۷. <https://doi.org/10.1007/s106۶۴۸-00۴-۰۰۰۶-x>.

Pourparizi, Masoumeh, Tawhidi, Afsanah, Khazri Moghadam, Noshirvan. (۲۰۱۷). The effect of mindfulness on academic achievement and academic adjustment: the mediating role of academic self-concept. *Journal of Positive Psychology*, ۴ (۳), ۲۹-۴۴. [Persian].

Rahmati, Farang; Ghafari, goddess. (۲۰۱۴). The role of mindfulness, emotional regulation and perceived social support in predicting the academic progress of female second grade high school students. *New Psychological Research Quarterly*, ۱۰(۴۰), ۴۹-۷۲. [Persian].

Saif, Ali Akbar. (۱۳۸۶). *Educational psychology, learning and educational psychology*, Tehran: Aghah Publications, ۱۷th edition, new edition. [Persian].

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (۲۰۲۱). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in Motivation Science* (Vol. ۸, pp. ۱۵۳-۱۷۹). Elsevier. <https://www.elsevier.com/books/advances-in-motivation-science/elliott/۹۷۸-۰-۱۲-۸۲۲۶۸۴-۱>.



Sharifi Qurtani, Majid; Nadi, Mohammad Ali. (۲۰۱۵). Structural equation modeling of the relationship between self-directed learning, learning styles and learning strategies with academic progress in the English course of pre-university students in public schools in Isfahan city, research in lesson planning (knowledge and research in educational sciences - lesson planning), ۱۳(۲۲), ۴۸- ۶۰. [Persian].

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (۱۹۸۲). The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological reports, ۵۱(۲), ۶۶۳-۶۷۱.

Suleimannejad, Akbar; Shahrarai, Mehrnaz. (۱۳۸۰). The relationship between locus of control and self-regulation with academic achievement. Journal of Psychology and Educational Sciences, ۳۱(۲), ۱۷۵-۱۹۸. [Persian].

Tamnai Far, Mohammadreza; and Bushri, Mezhgan; Dashtbanzadeh, Samia. (۲۰۱۲). The relationship between documentation style and achievement motivation with academic achievement. Behavioral Sciences, ۵(۱۶), ۲۵-۴۱. [Persian].

Teodorczuk, K., Guse, T., & Du Plessis, G. (۲۰۱۳). Mindfulness and academic achievement in South African university students. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3307.8169>.

Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (۲۰۰۶). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). Personality and individual differences, ۴۰(۸), ۱۵۴۳-۱۵۵۵. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>.

Woodruff, S. L., & Cashman, J. F. (۱۹۹۳). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scale. Psychological reports, ۷۲(۲), ۴۲۳-۴۳۲. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.2.423>.

Wright, L., Borrill, J., Teers, R., & Cassidy, T. (۲۰۰۶). The mental health consequences of dealing with self-inflicted death in custody. Counselling Psychology Quarterly, ۱۹(۲), ۱۶۵-۱۸۰. <https://doi.org/10.1080/09515070600811824>.

Zarei, Heydar Ali. (۱۳۸۹). Investigating the relationship between problem solving styles and academic progress. The third national conference on creativity, TRIZ and engineering and innovation management of Iran, Tehran. [Persian].

Zheng, B., Chang, C., Lin, C. H., & Zhang, Y. (۲۰۲۱). Self-Efficacy, Academic Motivation, and Self-Regulation: How Do They Predict Academic Achievement for Medical Students?. Medical Science Educator, ۳۱(۱), ۱۲۵-۱۳۰. PMID: ۳۴۴۵۷۸۷۲. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01143-4>.

Zimmerman, B. J. (۲۰۰۸). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. Journal of advanced academics, ۲۰(۱), ۱۸-۴۱. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>.