

## بررسی نقش واسطه‌ای شناخت اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان

### Investigating the Mediating Role of Social Cognition in the relationship between Mindfulness and Academic Enthusiasm in students

Meraj Derakhshan, PhD<sup>✉</sup>

Mohsen Alizadeh, PhD student

معراج درخشان<sup>۱</sup>

محسن علیزاده<sup>۲</sup>

#### Abstract

The purpose of the present study was to investigate the antecedents and consequences of individual social cognition in the form of a causal model. The research method was correlation and structural equations. The statistical population of the research was formed by all the students of Shahid and Isargar schools in Shiraz in the academic year of 1402-03, of which 278 people (124 girls and 154 boys) were selected by multi-stage cluster sampling method. became to collect data, Nejati et al.'s social cognition questionnaire, Brown and Ryan's mindfulness scale, and Wang et al.'s passion for school were used. To check the validity of the scales, confirmatory factor analysis was used, and Cronbach's alpha coefficient was used for reliability, and the results indicated that the validity and reliability were favorable. Descriptive statistics, Pearson's correlation coefficient and structural equation test were also used to analyze the data. The findings showed that mindfulness has a significant effect on social cognition. Social cognition also had a significant effect on academic enthusiasm. Social cognition was also able to mediate between mindfulness and academic enthusiasm. Conclusion: In general, it can be concluded that mindfulness and academic enthusiasm are two of the main factors for investigating the antecedents and consequences of academic enthusiasm.

**Keywords:** social cognition, Mindfulness, academic enthusiasm.

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین پیشایندها و پیامدهای فردی شناخت اجتماعی در قالب یک مدل علی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مدارس شاهد و ایثارگر شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند که از این میان تعداد ۲۷۸ نفر (۱۲۴ دختر و ۱۵۴ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس شناخت اجتماعی نجاتی و همکاران، ذهن‌آگاهی براون و ریان و اشتیاق به مدرسه وانگ و همکاران استفاده شد. برای بررسی روایی مقیاس‌ها از تحلیل عامل تأییدی و برای اعتبار نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتایج حاکی از مطلوب بودن روایی و اعتبار بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، ذهن‌آگاهی تأثیر معنادار بر شناخت اجتماعی دارد. شناخت اجتماعی نیز دارای تأثیر معنادار بر اشتیاق تحصیلی بود. شناخت اجتماعی همچنین توانست نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی داشته باشد. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی دو مورد از عوامل اصلی برای بررسی پیشایندها و پیامدهای اشتیاق تحصیلی هستند.

**واژه‌های کلیدی:** شناخت اجتماعی، ذهن‌آگاهی، اشتیاق تحصیلی.

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۴/۲۲ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

۱. گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

## ● مقدمه

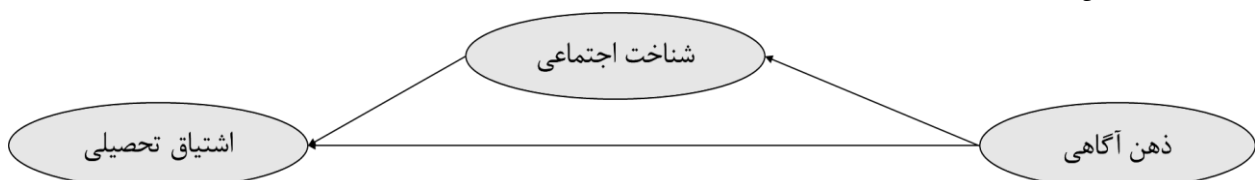
دانش‌آموزان در هر جامعه‌ای، قشر کارآمد و آینده‌ساز هر کشوری محسوب می‌شوند و به‌عنوان رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت برای دستیابی به اهداف آموزشی دارای جایگاه ویژه‌ای هستند که توجه به آنها موجب شکوفایی نظام آموزشی و به طبع آن جامعه می‌گردد؛ یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی است که بر کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (پرکمان و همکاران، ۲۰۲۱). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایایی سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود. در بعد تحصیلی، اشتیاق از سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده است؛ اشتیاق رفتاری به فعالیت‌های یادگیری، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با عواطف اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست، خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت اشاره دارد (پرکمان و همکاران، ۲۰۲۱). به‌بیان دیگر، سازه اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد و در بردارنده سه جنبه انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دلبستگی به کلیه حیطه‌های مدرسه است (گوواجاردو لئال و همکاران، ۲۰۱۹).

فردی که اشتیاق تحصیلی (academic enthusiasm) بالایی دارد در هنگام مطالعه، انرژی و انعطاف‌پذیری بالایی داشته و در پی آن احساس معنا، اشتیاق و برانگیختگی ناشی از مطالعه را احساس می‌کند و همچنین تمرکز کامل و شیفتگی شادی‌آفرینی در خلال مطالعه دارد (جانسون و استاگ، ۲۰۱۸). درگیر شدن در مسائل تحصیلی و آموزشی مدرسه از لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری نیازمند آن است که فرد آگاهی کافی نسبت به افکار، هیجان‌ها و رفتار خود در محیط آموزشی داشته باشد، خود را در لحظه درک کند و متناسب با لحظه حال عمل کند و به بیان دقیق‌تر ذهن آگاهانه رفتار نماید (فارسیمدان و همکاران، ۱۴۰۱). ذهن آگاهی (mindfulness) به‌صورت آگاهی ارتقاء یافته نسبت به تجربه لحظه حال، فارغ از هرگونه قضاوت، واکنش‌پذیری و همانندسازی با تجارب است (نوذری و همکاران، ۱۴۰۰) که با لذت بیشتر از تجارب مثبت و توانایی تنظیم هیجان‌ها مثبت مرتبط است (کاوه فارسانی و همکاران، ۱۴۰۲). ذهن آگاهی یک مفهوم بودایی است که به‌عنوان توجه و آگاهی از آنچه در زمان حال در حال وقوع است تعریف می‌شود (کورا و اتای، ۲۰۲۳). در تعریف دیگری ذهن آگاهی را بینش لحظه‌ای فرد نسبت به تجارب درونی - بیرونی دانسته‌اند که امکان برخورد سازنده‌تر و توأم با تعقل را به آنها ممکن می‌سازد (گریفث، بارتلی و کارنی، ۲۰۱۹) و همچنین نوعی تجربه مشارکت کامل در لحظه کنونی است که می‌تواند به دو صورت متفکرانه و حساسیت تجربه شود (شاماس و میکرو، ۲۰۱۸) و در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا تأثیرات فراوانی داشته است به‌گونه‌ای که به افزایش وضوح ذهنی و سلامت روانی، افزایش رضایت زناشویی و امید به زندگی انجامیده است (اربابی و همکاران، ۱۴۰۱).

ذهن آگاهی که یک تمرین ذهنی است، به‌عنوان "شکل سیستماتیک از آموزش ذهنی" توصیف شده است که بر حوزه‌های عاطفی متعدد و عملکردهای شناختی تأثیر می‌گذارد (گیل و همکاران، ۲۰۲۰) و باید آن را یک شیوه "بودن" یا یک شیوه "فهمیدن" دانست که مستلزم درک احساسات شخصی است (پری - پاریش و همکاران، ۲۰۱۶). در ذهن آگاهی مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه به لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعالی با دیگران آگاهی پیدا کند و سپس نه به‌طور خودکار و با روش‌های خوگرفته و ناهشیار، بلکه به‌طور سنجیده، هدفمند و مفید به موقعیت‌های مختلف واکنش نشان دهد (ژویو، ۲۰۱۹). برطبق این موارد، ذهن آگاهی به فرد کمک می‌کند بر احساسات و عواطف خود اشراف و آگاهی مطلوب‌تری داشته باشد، به‌واسطه آگاهی از افکار خود، تعهد بیشتری احتمالاً نسبت به مسائل تحصیلی داشته باشد و به‌واسطه آگاهی از رفتارهای خود، کنش‌های تحصیلی مطلوبی بروز دهد و درنهایت، اشتیاق تحصیلی بیشتری را تجربه کند. علاوه بر رابطه نظری، بررسی پیشینه پژوهشی (کورا و اتای، ۲۰۲۳؛ نورعلیزاده و درویشی، ۱۴۰۰؛ ملایی و همکاران، ۱۳۹۹؛ سعدی‌پور، ۱۳۹۶) نیز حاکی از آن است که ذهن آگاهی رابطه معناداری با اشتیاق تحصیلی دارد.

در علوم رفتاری و در چارچوب بررسی روابط میان مجموعه‌ای از متغیرها، شرایط به‌گونه‌ای است که نمی‌توان تأثیر متغیرهایی که به بافت مربوط می‌شوند را نادیده گرفت؛ چراکه این عوامل بافتی می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصربه‌فردی داشته باشند. شناخت اجتماعی (social cognition) متغیری است که ممکن است چنین تغییری را ایجاد کند (ریحانی و همکاران، ۱۳۹۶). شناخت اجتماعی را مجموعه پیچیده‌ای از فرایندهای عصبی شناختی می‌دانند که توانایی افراد در رمزگشایی ذهن دیگران برای برنامه‌ریزی اقدامات در محیط اجتماعی را تشکیل می‌دهد (آریولی و همکاران، ۲۰۱۸). شناخت اجتماعی به طیف گسترده‌ای از رفتارها مربوط به درک احساسات و حالات روحی دیگران و فرآیندهای روان‌شناختی که زمینه‌ساز تعاملات اجتماعی هستند اشاره دارد و شامل زمینه‌هایی مانند پردازش احساسات، درک اجتماعی و نظریه ذهن است (پینکهام و همکاران، ۲۰۲۰). شناخت اجتماعی نیز شناخت خود، هیجان‌های افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آنها، انطباق اجتماعی، به‌کارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به‌منظور تعامل با هممنوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین‌فردی را در برمی‌گیرد (درخشان و همکاران، ۱۴۰۱). به‌علاوه، ذهن‌آگاهی با پرورش یک حالت ذهنی باز و پذیرا با افزایش ظرفیت درک احساسات و هیجان‌ات مرتبط است (شاپیرو و همکاران، ۲۰۱۵). توسعه یک آگاهی بدون قضاوت که افراد را قادر می‌سازد تا با تجربیات عاطفی دیگران هماهنگ شوند، می‌تواند باعث ایجاد حساسیت همدلانه و شناخت عواطف و رفتار دیگران افزایش یافته کمک کند. شناخت خود و دیگران یکی دیگر از جنبه‌های مهم شناخت اجتماعی است که به‌طور قابل توجهی تحت تأثیر ذهن‌آگاهی قرار می‌گیرد و می‌تواند با افزایش ذهن‌آگاهی، افزایش یابد. بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی با شناخت اجتماعی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مدیاویلا و همکاران، ۲۰۲۱؛ کامپوس و همکاران، ۲۰۱۹).

هرچه فرد در شناخت اجتماعی توانایی بیشتری داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که در برخورد با چالش‌های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد و متناسب با هر موقعیت تحصیلی رفتاری در خور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا کنند (گومبلا و کالوو، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است که توان شناخت اجتماعی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد که رابطه این دو در پژوهش‌های آذربکپور و همکاران (۲۰۲۴)، کوتور و همکاران (۲۰۱۱)، گرین و همکاران (۲۰۰۸) و ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که از لحاظ شناختی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، تمایل بیشتری برای صرف وقت و تلاش در انجام تکالیف نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی دارند (مارتین و لیم، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن ذهن‌آگاهی و شناخت اجتماعی در پی آن است که بداند سهم این دو متغیر در گرایش به اشتیاق تحصیلی چه میزان بوده و مشخص کند کدام یک مسیر روشن‌تری از گرایش به اشتیاق تحصیلی را نشان می‌دهند. لذا پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: شناخت اجتماعی دارای نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی است. مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر ذهن‌آگاهی به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر شناخت اجتماعی به‌عنوان متغیر واسطه و متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم مدارس شاهد شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس متوسطه دوم این شهر مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و براساس نظر کلاین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر ناحیه به صورت تصادفی دو مدرسه شاهد و ایثارگر و از هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. در مجموع ۳۰۰ نفر انتخاب شد. قبل از اجرای پژوهش، توضیحات لازم در رابطه با اهمیت پژوهش ارائه شد و همچنین به آنان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان بدون نام و نام خانوادگی ثبت می‌گردد و نتایج انفرادی نیز نزد پژوهشگر به امانت باقی می‌ماند. پس از تکمیل ابزارها، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد که ۲۲ پرسشنامه به دلیل ناقص و مخدوش بودن کنار گذاشته شدند و در نهایت ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. از این تعداد، ۱۲۴ نفر دختر (۴۴/۶ درصد) و ۱۵۴ نفر نیز پسر (۵۵/۴ درصد) بودند که در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۶/۳ و انحراف معیار ۰/۷۵ قرار داشتند همچنین، از شرکت‌کنندگان پژوهش، ۲۹/۷ درصد کلاس دهم، ۳۴/۴ درصد کلاس یازدهم و ۳۵/۹ درصد کلاس دوازدهم بودند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

## • ابزارها

**الف) مقیاس ذهن‌آگاهی (mindfulness scale- MS):** این مقیاس که توسط براون و ریان (۲۰۰۳) تدوین شد، شامل ۱۵ ماده است که شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ خواهند داد. تمام ماده‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. براون و ریان (۲۰۰۳)، برای تعیین روایی مقیاس از همبستگی منفی با مقیاس‌های سنجش اضطراب و افسردگی استفاده کردند که نتایج مطلوبی به دست آوردند و اعتبار مقیاس را نیز با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش علی‌زاده و درخشان (۱۴۰۰) نیز اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم افزار AMOS استفاده شد که یک عامل تأیید شد و نتایج حاکی از ارزش مطلوب مدل بود. اعتبار مقیاس نیز با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۰ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه شناخت اجتماعی (social cognition questionnaire- SCQ):** این پرسشنامه که توسط نجاتی و همکاران (۱۳۹۷) تدوین شد، دارای ۱۹ ماده است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از تقریباً هرگز (۱)، تا تقریباً همیشه (۵) نمره‌گذاری شده است. این پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی است. روایی پرسشنامه توسط سازندگان با روش تحلیل عاملی، نشان‌دهنده ۴ عامل معنادار در سطح  $P < 0/0001$  بود. اعتبار آن نیز در مطالعه مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش ریحانی و همکاران (۱۳۹۶)، برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که تمامی ماده‌ها با عامل خود، بار عاملی مثبت و معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=0/84$ ,  $P=0/24$ ,  $GFI=0/94$ ,  $AGFI=0/95$ ,  $JFI=0/99$ ,  $CFI=0/95$ ,  $RMSEA=0/03$ ). برای بررسی اعتبار پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی به ترتیب ضرایب ۰/۶۶، ۰/۷۰، ۰/۵۵ و ۰/۷۲ به دست آمد (ریحانی و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود ( $X^2/df=1/12$ ,  $P=0/14$ ,  $GFI=0/95$ ,  $AGFI=0/92$ ,  $JFI=0/98$ ,  $CFI=0/97$ ,  $RMSEA=0/01$ ). برای بررسی اعتبار پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۴۹ و ۰/۷۹ به ترتیب برای ابعاد شناخت خود، شناخت استاد، شناخت محیط آموزشی و شناخت تهدید آموزشی به دست آمد.

**ج) مقیاس اشتیاق به مدرسه (academic enthusiasm scale- AES):** این مقیاس که توسط وانگ و همکاران (۲۰۱۱) تدوین شد، شامل ۲۳ ماده است که سه عامل اشتیاق رفتاری (ماده‌های ۱ تا ۷)، اشتیاق عاطفی (ماده‌های ۸ تا ۱۵) و اشتیاق شناختی (ماده‌های

۱۶ تا ۲۳) را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهندگان وضعیت خود را در طیف ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) مشخص می‌نمایند. اعتبار مقیاس در مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۱۱) با روش آلفای کرونباخ برای سه عامل اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش کریمیان‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل بود ( $X^2/df=1/36$ ,  $P=0/11$ ,  $GFI=0/97$ ,  $AGFI=0/94$ ,  $IFI=0/99$ ,  $CFI=0/99$ ,  $RMSEA=0/01$ ). برای بررسی اعتبار مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب ۰/۷۰، ۰/۷۳، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به ترتیب برای ابعاد اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی، اشتیاق شناختی و نمره کل به دست آمد.

### • یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف و همچنین همبستگی ساده بین متغیرها محاسبه شد که نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱. ذهن‌آگاهی	۶۴/۱۵	۱۱/۶۱	۱		
۲. شناخت اجتماعی کل	۶۰/۷۵	۱۱/۷۳	۰/۳۱**	۱	
۳. اشتیاق تحصیلی کل	۶۸/۸۱	۱۳/۷	۰/۲۰*	۰/۵۴**	۱

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

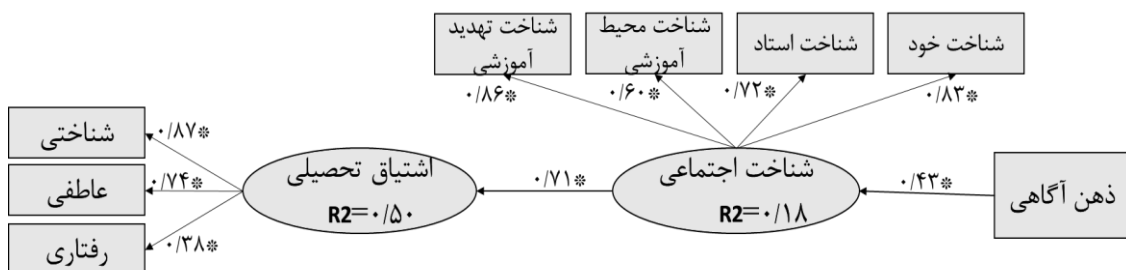
طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	$X^2/df$	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۱۱/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۰	۰/۷۶	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۰۷
بعد از اصلاح	۰/۹۷	۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۰۱

در جدول ۲، شاخص‌های قبل و بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خلی نسبی ( $X^2/df=0/97$ ) و با سطح معناداری ( $P=0/35$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/99$ )، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ( $AGFI=0/97$ )، شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI=0/99$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/99$ )، و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA=0/001$ ) به دست آمدند که همگی در سطح مطلوبی قرار دارند.

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه "شناخت اجتماعی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند شناخت اجتماعی توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر کل		اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم	
	$\beta$	P	B	P	$\beta$	P
ذهن‌آگاهی بر شناخت اجتماعی	۰/۴۳	۰/۰۰۶	۰/۴۳	۰/۰۰۶	-	-
شناخت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۷۱	۰/۰۰۴	۰/۷۱	۰/۰۰۴	-	-
ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۷	۰/۰۰۵	۰/۰۷	۰/۶۱	۰/۳۰	۰/۰۰۴

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن‌آگاهی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر شناخت اجتماعی ( $\beta=0/43$  و  $P<0/006$ ) است. شناخت اجتماعی نیز دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/71$  و  $P<0/004$ ) است. اما ذهن‌آگاهی هرچند اثر مستقیم معنادار بر اشتیاق تحصیلی ندارد ( $\beta=0/07$  و  $P<0/61$ )، اما آزمون بوت استراپ نشان داد که ذهن‌آگاهی از طریق واسطه‌گری شناخت اجتماعی دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/30$  و  $P<0/004$ ) است.

## • بحث

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی انجام شد که نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی حمایت کرد. نتایج نشان داد که ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت بر شناخت اجتماعی بود. نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش‌های (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳، مدیابویلا و همکاران، ۲۰۲۱ و کامپوس و همکاران، ۲۰۱۹) است که حاکی از ارتباط معنادار میان ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی بود. ذهن‌آگاهی با توجه به اینکه به افراد ذهن غیرقضاوتی می‌دهد، به آنان کمک می‌کند تا با تجربیات عاطفی دیگران هماهنگ شوند، احساسات و عواطف افراد را در محیط‌های مختلف آموزشی ادراک کنند و بدون قضاوت آنها را رصد کنند، متناسب با آنها واکنش‌های قابل قبول ارائه نمایند. ذهن‌آگاهی باعث افزایش پذیرش موضع درون‌نگری می‌شود که این امر می‌تواند باعث پذیرش رفتار و اعمال دیگران و محیط بدون قضاوت گردد که این امر می‌تواند باعث بهبود شناخت اجتماعی در افراد گردد (گالانت و همکاران، ۲۰۲۳). این انتقال در انعطاف‌پذیری شناختی ممکن است شامل پذیرش دیدگاه‌های جایگزین نیز باشد و در نتیجه درک عمیق‌تری از فرهنگ‌های مختلف را تقویت کند. افرادی که درگیر ذهن‌آگاهی هستند، ممکن است ظرفیت افزایش یافته‌ای برای هدایت موقعیت‌های اجتماعی پیچیده با همدلی بالا و شناخت جامع‌تری از دیدگاه‌های متنوع از خود نشان دهند که در نهایت باعث بهبود وضعیت شناخت اجتماعی گردد. از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی یک مفهوم در روانشناسی است که به توانایی فرد در تمرکز بر لحظه حال و پذیرش تجربیات بدون قضاوت اشاره دارد (اسدی و همکاران، ۱۴۰۰) این توانایی می‌تواند تأثیر مثبتی بر شناخت اجتماعی داشته باشد که در تبیین آن می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند تا به درک بهتری از خود و دیگران دست یابد. با تمرکز بر لحظه حال و پذیرش تجربیات، فرد می‌تواند به شناخت عمیق‌تری از احساسات، نیازها و تفکرات خود و دیگران برسد، همچنین ذهن‌آگاهی می‌تواند به کاهش تعارض‌ها در ارتباطات اجتماعی کمک کند که با پذیرش تجربیات بدون قضاوت، می‌توان بهتر به نیازها و احساسات دیگران پاسخ داد و درگیری‌ها را کاهش داد. علاوه بر این ذهن‌آگاهی می‌تواند به فرد کمک کند تا بهتر فهمیده و پذیرفته شود و با تمرکز بر لحظه حال، فرد می‌تواند به شناخت عمیق‌تری از تجربیات دیگران برسد و ارتباطات مؤثرتری برقرار کند، بنابراین ذهن‌آگاهی می‌تواند به تقویت شناخت اجتماعی کمک کند و رابطه معناداری با آن داشته باشد (اسدی، و همکاران، ۱۴۰۰).

همچنین یافته‌ها بیان‌گر ارتباط معنادار شناخت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی بود که با یافته‌های پژوهش آذربکپور و همکاران (۲۰۲۴)، کوتور و همکاران (۲۰۱۱)، گرین و همکاران (۲۰۰۸) و ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. ازدیگرسو، با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی و اجتماعی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا کنند (گومیل و کالمو، ۲۰۰۸). ازدیگرسو، گود و برافی (۲۰۰۳)، متغیر تلاش و کوشش را در پیامد فعالیت‌های تحصیلی مؤثر می‌دانند که این امر می‌تواند با توجه به میزان شناخت اجتماعی آنان (گومیل و کالوو، ۲۰۰۸) متفاوت باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد. مثلاً یوزر و پاچاروس (۲۰۰۶) معتقدند وقتی افراد می‌خواهند باورهای خود را شکل دهند، به نظرات



دیگران بیشتر توجه می‌کنند. بر این مبنای شناخت اجتماعی موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید. حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با شناخت، اطمینان و کنترل بیشتری باشد، رفتارهای او نیز در برخورد با رویدادهای تحصیلی به مراتب منطقی‌تر و پخته‌تر خواهد بود. در همین راستا تجارب حاصل و رفتارهایی که با فعالیت‌های تحصیلی بیشتر و به دنبال آن اشتیاق تحصیلی بیشتر همراه می‌شود. از سوی دیگر، شناخت اجتماعی با افزایش آگاهی فرد نسبت به خود و محیط اجتماعی اطراف خود باعث می‌گردد فرد بتواند از محیط تحصیلی استفاده بهتر و مطلوبی نماید و در جهت استفاده مطلوب از شرایط تحصیلی برای رشد و ترقی خود استفاده نماید که این امر در نهایت می‌تواند باعث بهبود اشتیاق تحصیلی فرد در زمینه‌های شناختی و عاطفی و در نهایت رفتاری شود که این امر می‌تواند با تداوم بهبود وضعیت شناخت اجتماعی فرد تداوم یابد.

همان‌گونه که از یافته‌های پژوهش نیز برمی‌آید، شناخت اجتماعی توانست در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا نماید. به بیان دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی افراد براساس ذهن‌آگاهی آنها به شناخت اجتماعی خود در زمینه تحصیلی آنها وابسته است. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز با تأکید بر نقش تعیین‌کننده شناخت اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی افراد بر اساس عنصر ذهن‌آگاهی آنها، بر نقش‌آفرینی عنصر واسطه‌مند شناخت اجتماعی افراد وابسته است. هرچند پژوهشی به صورت دقیق به بررسی رابطه این سه متغیر در یک مطالعه هم‌زمان نپرداخته بود، لذا امکان مقایسه نتایج فراهم نبود اما در تبیین نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی به فرد کمک اشراف مطلوبی بر افکار، هیجانات و توانمندی‌های خود داشته باشد. این اشراف باعث می‌شود فرد در موقعیت‌های اجتماعی شناخت مطلوب‌تری نسبت به خود و اطرافیان داشته باشد، در جهت بهره‌گیری بیشتر از ابعاد شناختی خود، دیگران و محیط، تلاش بیشتری نماید و آگاهی بیشتری به دست آورد. این آگاهی و شناخت مطلوب باعث بهره‌گیری از توانمندی‌ها، شرایط و موقعیت می‌گردد و باعث می‌شود نسبت به تحصیل اشتیاق بیشتری نشان دهد. به بیان دیگر، باعث می‌شود با بهره‌گیری از تمام شرایط محیط، دچار خستگی و فرسودگی نشده و رغبت و علاقه بیشتری نسبت به محیط تحصیلی نشان دهد. ذهن‌آگاهی (هم حالت و هم صفت) به فرد کمک می‌کند تا با آگاهی از احساسات و عواطف خود و درک کامل ابعاد شناختی و روانی خود، به صورت مطلوبی بتواند پردازش عاطفی انجام داده و به طور کلی به عنوان درک و استفاده از احساسات، از جمله درک شناخت، درک و مدیریت احساسات بهره بگیرد (پینکام و همکاران، ۲۰۱۴). به عنوان مثال، یک تمرین مدیتیشن ذهن‌آگاهی هدایت شده مختصر (۲۰ دقیقه) منجر به تغییرات قابل توجهی در پردازش هیجانی شد که نشان‌دهنده کاهش واکنش عاطفی است (لین و همکاران، ۲۰۱۶). به بیان دقیق‌تر، ذهن‌آگاهی با ارائه تمرکز مطلوب باعث ارتقای آگاهی و شناخت فرد از محیط اجتماعی می‌گردد. شناخت اجتماعی نیز به نوبه خود باعث می‌گردد فرد بتواند در محیط‌های مختلف از جمله محیط تحصیلی، توانایی‌های خود را با محیط تطبیق داده، از محیط به شکل مطلوبی بهره بگیرد و در نهایت اشتیاق خود را به محیط تحصیلی هم به لحاظ شناختی و عاطفی و هم به لحاظ رفتاری ارتقا دهد. در مجموع می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی از طریق ارائه بینش مطلوب به فرد برای بهره‌گیری از ابعاد روانی خود، به شناخت مطلوب‌تری از محیط اجتماعی برسد و در نهایت این شناخت باعث بهره‌گیری بهتر از محیط تحصیلی و برقراری ارتباط مؤثر با آن می‌گردد که در نهایت به اشتیاق تحصیلی بالاتری منجر می‌شود.

## • نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با ایجاد توانمندی بهره‌گیری از افکار و هیجانات به صورت مطلوب باعث آگاهی و بینش بیشتر نسبت به موقعیت، افراد و شرایط اجتماعی می‌شود و این روند باعث می‌گردد در محیط تحصیلی فرد علاقه، شور و اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشد. از این رو، معنادار شدن نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در بین ذهن‌آگاهی و اشتیاق تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی ذهن‌آگاهی و شناخت اجتماعی در بافت مطالعاتی پسایندهای اشتیاق تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای

خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نبود کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی و تحصیلاتی دیگر انجام شود.

## • تضاد منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

## • تقدیر و تشکر

در پایان از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به‌ویژه تمام معلمان و دانش‌آموزان مدارس شاهد شهر شیراز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

## • منابع

- اربابی، فائزه؛ سراوانی، شهرزاد؛ زینلی‌پور، مژگان و هاشمی سنجابی، امیر. (۱۴۰۱). اثربخشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت زندگی و تاب‌آوری در زوجین با تعارضات زناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۶(۲): ۱۴۹-۱۴۰.
- اسدی، روزبه؛ یاریاری، فریدون و شاهقلیان، مهناز. (۱۴۰۰). نقش ذهن‌آگاهی بر خوداستعلایی و بهزیستی فضیلت‌گرا با میانجی‌گری معنا در زندگی در تمرین‌کنندگان یوگا، *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۷، ۳(۲۷): ۷۵-۹۰.
- درخشان، معراج؛ مکتبی، غلامحسین؛ علی‌زاده، محسن و عبدی‌شاهیوند، صمد. (۱۴۰۱)، بررسی رابطه باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲): ۱۱۰-۱۰۰.
- ریحانی، محمدباقر؛ شریفی، مسعود؛ درخشان، معراج؛ شفیعی، مریم؛ عزیززاده، محسن و زارعی، رقیه. (۱۳۹۶). باورهای هوشی و اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه‌گر شناخت اجتماعی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۶): ۴۸-۳۱.
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۱۸): ۹۹-۹۱.
- علی‌زاده، محسن و درخشان، معراج. (۱۴۰۰). بررسی مدل علی ذهن‌آگاهی، درگیری شناختی و فرسودگی تحصیلی. *دست‌آوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۷(۴): ۳۰-۲۱.
- فارسیمدان، الهام؛ غضنفری، احمد و احمدی، رضا. (۱۴۰۱). تبیین اشتیاق تحصیلی بر اساس ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی: مدل تحلیل مسیر. *دست‌آوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۸(۲): ۱۳۳-۱۲۷.
- کاوه فارسانی، ذبیح‌الله؛ نظری‌فر، محسن و محمودی‌نجف‌آبادی، فاطمه. (۱۴۰۲). ارزیابی الگوی رابطه بین ذهن‌آگاهی و کیفیت رابطه زناشویی با میانجی‌گری باورهای لذت‌بری و قدردانی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۱): ۹-۱.
- کریمیان‌پور، غفار؛ کرمی، آزادالله و احمدی، تهمینه. (۱۳۹۵). نقش وابستگی به تلفن همراه در پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۶): ۸۰-۶۱.
- ملایی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی، مجید و مروتی، ذکراالله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸): ۹۰-۷۵.
- نجاتی، وحید؛ کمری، سامان و جعفری، صدیقه. (۱۳۹۷). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان (شاد). *شناخت اجتماعی*، ۷(۱۴): ۱۴۴-۱۲۳.
- نوذری، علی؛ فرهادی، مهران و یارمحمدی‌اصل، مسیب. (۱۴۰۰). تبیین ذهن‌آگاهی بر اساس تنظیم هیجان و فعالیت نظام‌های بازداری-فعال‌سازی رفتاری در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۱): ۶۶-۵۰.
- نورعلیزاد، رحمان و درویشی، شهناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اهواز. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری*.
- Arioli, M., Crespi, C., & Canessa, N. (2018). Social cognition through the lens of cognitive and clinical neuroscience. *BioMed research international*, 2018(1): 4283427.



- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4): 822.
- Campos, D., Modrego-Alarcón, M., López-del-Hoyo, Y., González-Panzano, M., Van Gordon, W., Shonin, E., ... & García-Campayo, J. (2019). Exploring the role of meditation and dispositional mindfulness on social cognition domains: a controlled study. *Frontiers in Psychology*, 10, 809.
- Couture, S. M., Granholm, E. L., & Fish, S. C. (2011). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 125(2-3): 152-160.
- Cura, Ş. Ü., & Atay, S. (2023). Correlation between mindfulness, empathy and compassion levels of nursing students: A cross-sectional study. *Archives of psychiatric nursing*, 42: 92-96.
- Gill, L. N., Renault, R., Campbell, E., Rainville, P., & Khoury, B. (2020). Mindfulness induction and cognition: A systematic review and meta-analysis. *Consciousness and Cognition*, 84, 102991.
- Gomila, T., & Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: Toward an integrated approach. In *Handbook of cognitive science* (pp. 1-25). Elsevier.
- Griffith, G. M., Bartley, T., & Crane, R. S. (2019). The inside out group model: Teaching groups in mindfulness-based programs. *Mindfulness*, 10: 1315-1327.
- Guajardo Leal, B. E., Navarro-Corona, C., & Valenzuela González, J. R. (2019). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2): 112-138.
- Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates? *The Journal of Higher Education*, 89(5): 753-781.
- Lin, Y., Fisher, M. E., Roberts, S. M., & Moser, J. S. (2016). Deconstructing the emotion regulatory properties of mindfulness: an electrophysiological investigation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 451.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3): 265-270.
- Mediavilla, R., Munoz-Sanjose, A., Rodriguez-Vega, B., Lahera, G., Palao, A., Bayon, C., ... & Bravo-Ortiz, M. F. (2021). People with psychosis improve affective social cognition and self-care after a mindfulness-based social cognition training program (Social MIND). *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 44(4): 391.
- Ozbakpoor, F., Karbalaei Harafteh, F. S., & Salimi, S. (2024). The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city). *Journal of Psychological Science*, 23(139): 1723-1738.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, 50(1): 104114.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., & Sibinga, E. M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 46(6): 172-178.
- Pinkham, A. E., Morrison, K. E., Penn, D. L., Harvey, P. D., Kelsven, S., Ludwig, K., & Sasson, N. J. (2020). Comprehensive comparison of social cognitive performance in autism spectrum disorder and schizophrenia. *Psychological Medicine*, 50(15): 2557-2565.
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia bulletin*, 40(4): 813-823.
- Shamas, V., & Maker, J. (2018). Mindfulness, learning, and the creative process. *Gifted Education International*, 34(2): 129-143.
- Shapiro, S. L., & Jazaieri, H. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy stressed adults. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*, 269-282.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology*, 49(4): 465-480.
- Wang, Q., Wang, F., Zhang, S., Liu, C., Feng, Y., & Chen, J. (2023). Effects of a mindfulness-based interventions on stress, burnout in nurses: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14: 1218340.