

تاثیر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی

سعید طالبی^۱

^۱ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

saeedtaleebi@gmail.com

چکیده :

هدف پژوهش بررسی تاثیر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی با نقش واسطه ای خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی است. جامعه آماری دانش آموزان مدارس متوسطه اول غیر دولتی شهر شیراز بودند که به سوالات پرسشنامه های ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) فرم کوتاه، سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱)، تاب آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴)، خودکارآمدی تحصیلی جینگر و مورگان (۱۹۹۹) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی به سرزندگی تحصیلی (۰/۱۳)، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۲۸) و همچنین اثر مستقیم سرزندگی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی (۰/۱۲) و از خودکارآمدی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی (۰/۱۵) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، تاب آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

۱- مقدمه :

تاب آوری، یکی از مفاهیم و سازه های بهنجار مورد توجه و مطالعه روانشناسی مثبت نگر است و به سازگاری موفقیت آمیز، با وجود چالش ها و تهدیدها اشاره دارد (هنوالد، ۲۰۱۱) بر همین اساس دانش آموزان دارای تاب آوری تحصیلی کسانی هستند که ظرفیت های مهمی دارند که شکوفاسازی آنها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه ی جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب های کوتاه مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت های مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می شوند که می تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه رو کند (فوستر، ۲۰۱۳). با وجود این، بسیاری از تحقیقات نشان داده اند دانش آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در موقعیت های فشارزا، مشکل ساز و تهدیدکننده به موفقیت می رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می کنند این فرایند تاب آوری تحصیلی نامیده می شود (خلف، ۲۰۱۴). بررسی تحقیقات مرتبط با تاب آوری تحصیلی نشان می دهد که دانش آموزان تاب آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می افتد به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد ارتقای تاب آوری تحصیلی تشخیص داده اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت از فرصت ها و حمایت های اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه های هم سالان هستند. عوامل حفاظتی درونی نیز کیفیت های فردی و شخصیتی مانند مهارت ها، نگرشها، باورها و ارزش های مرتبط با پیامدهای توسعه یافته ی مثبت هستند (فوستر، ۲۰۱۳) در ارتباط با رابطه متغیرهای پژوهش می توان به پژوهش های انجام شده زیر اشاره کرد:

نیک نفس (۱۳۹۳) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان پیش بینی استرس تحصیلی بر اساس مولفه های ذهن آگاهی با واسطه گری خودکارآمدی تحصیلی به این نتیجه رسید که از بین مولفه های ذهن آگاهی، توصیف و عمل توأم با آگاهی پیش بینی کننده منفی و معنادار استرس تحصیلی هستند. همچنین در این میان خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده منفی و معنادار استرس تحصیلی بود. از دیگر مولفه های ذهن آگاهی، توصیف، عمل توأم با آگاهی و عدم واکنش پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی بودند. در مجموع یافته های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، واسطه ای کامل مولفه توصیف و عدم واکنش و واسطه ای سهمی مولفه عمل توأم با آگاهی در ذهن آگاهی و استرس تحصیلی می باشد.

شاه مرادی طباطبایی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با هدف تعیین اثربخشی ذهن آگاهی بر افزایش خودکارآمدی دختران مقطع متوسطه به این نتیجه رسیدند که اجرای آموزش ذهن آگاهی باعث افزایش خودکارآمدی عمومی در دختران مقطع متوسطه می شود.

بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان پیش بینی خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانانگیزی منفی در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی و هیجانانگیزی منفی می تواند بطور معنی داری خودکار آمدی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند.

تاج الدینی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی دریافتند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان رابطه جوّ مدرسه و تاب آوری تحصیلی: نقش واسطه ای سرزندگی تحصیلی دریافتند که مسیر مستقیم متغیر نشاط و نفوذ به صورت مثبت و متغیر عدم مشارکت به صورت منفی با تاب آوری تحصیلی معنی دار است. علاوه بر این نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی رابطه نشاط و عدم مشارکت با تاب آوری تحصیلی را میانجی گری می کند؛ ولی بین فاصله گیری و نفوذ با تاب آوری تحصیلی میانجی گری معناداری به عمل نمی آورد.

اوضاعی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف بررسی نقش واسطه گری فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دریافتند که متغیرهای سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیرگذاری مستقیمی دارند. همچنین می توان گفت متغیرهای فرسودگی و تاب آوری تحصیلی نقش واسطه را بین متغیرهای سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان ایفا کرده اند.

شیخعلی زاده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی دریافتند که فنون ذهن آگاهی منجر به بهبود معنی دار گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در سرزندگی تحصیلی به تفکیک اهداف پیشرفت اجتماعی شد. ضمن اینکه با به کارگیری فنون ذهن آگاهی و همچنین توجه به نقش تعدیلی اهداف پیشرفت می توان سرزندگی تحصیلی را افزایش داد. قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین ذهن آگاهی و توجه با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه اول در سال تحصیلی در شهرستان لردگان انجام داده است. نتایج این پژوهش، بین مولفه های توصیف، عمل توام با آگاهی و عدم قضاوت از متغیر ذهن آگاهی با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که مولفه های عمل توام با آگاهی، توصیف و عدم واکنش پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند

محمدخانی و مومنی فر (۱۳۹۸) به بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی با تاب آوری دانش آموزان مورد مطالعه: دختران پایه اول مدارس متوسطه دوره اول ناحیه یک شهر کرمانشاه پرداختند یافته ها نشان داد بین متغیرهای مستقل انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی با متغیر وابسته تاب آوری روابط مثبت و معناداری وجود دارد. در توجیه این یافته می توان گفت که دانش آموزانی که دارای انگیزش بیشتری هستند نوعی تلقی مثبت از مجموعه ویژگی های درونی خود دارند و توانایی ها و انگیزه های خود را ارزشمند می دانند که این خود می تواند بیانگر نشانه های تاب آوری در افراد باشد.

یاوری کرمانی و امامی (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین ذهن آگاهی و نشاط ذهنی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان شیراز نشان دادند که بین مولفه های توصیف، عمل توام با آگاهی و عدم قضاوت از متغیر ذهن آگاهی با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد.

کیانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان رابطه نشاط ذهنی و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی که در بین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان لردگان انجام دادند، بیان کردند که بین ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد.

شربتی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی رابطه بین سبک های اسنادی و خودکارآمدی با تاب آوری در فرهنگیان دوره اول و دوم متوسطه پرداختند نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی با تاب آوری (مثبت در بیشتر خرده مقیاس ها: بین شایستگی فردی با متفاوت در رویارویی با موانع و با میل به گسترش تلاش برای کامل کردن، بین اعتماد به غرایز فردی و تحمل عاطفه ی منفی با میل به آغازگری رفتار و با متفاوت در رویارویی با موانع و با میل به گسترش تلاش برای کامل کردن و همچنین بین کنترل با متفاوت در رویارویی با موانع و با میل به گسترش تلاش برای کامل کردن) نیز رابطه ی مثبت و منفی وجود دارد.

ملائی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی پرداختند نتایج نشان داد که اشتیاق تحصیلی علاوه بر این که به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت، به صورت غیرمستقیم نیز از طریق ذهن آگاهی با سرزندگی تحصیلی دارای رابطه مثبت و معنادار بود.

۲- روش شناسی :

نظر به اینکه پژوهش حاضر به توسعه دانش کاربردی می پردازد از نوع تحقیقات کاربردی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان مدارس متوسطه اول غیر دولتی ناحیه یک شیراز بودند که با استفاده از فرمول کرجسی و مورگان و روش نمونه گیری طبقه ای نسبی نمونه مورد نظر انتخاب شدند. در این پژوهش، برای گردآوری داده ها از روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شده است. ابتدا با استفاده از روش کتابخانه ای و بررسی ادبیات و پیشینه مرتبط، اطلاعات مورد نیاز گردآوری شد سپس با استفاده از روش میدانی و از طریق پرسشنامه های استاندارد به گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش اقدام شده است پرسشنامه هایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته اند عبارتند از:

- پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) فرم کوتاه: برای بررسی ذهن آگاهی، از پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) فرم کوتاه استفاده شد، طیف پرسشنامه لیکرت چهار درجه ای است که از به ندرت، بعضی وقت ها، بیشتر اوقات و تقریباً همیشه را در بر می گیرد در پژوهش قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۴)، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷۰ گزارش شد در پژوهش حاضر برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۵ بدست آمد.

- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: برای بررسی سرزندگی تحصیلی، از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) استفاده شد، طیف پرسشنامه لیکرت پنج درجه ای است که از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم می باشد حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و در ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ و در نهایت دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۷ بدست آمد.

- پرسشنامه تاب آوری تحصیلی: برای بررسی تاب آوری تحصیلی، از پرسشنامه تاب آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) استفاده شد، طیف پرسشنامه لیکرت پنج درجه ای است که از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می باشد سلطان نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل های پرسشنامه در بین دانش آموزی ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و بین دانشجویی ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۴ بدست آمد.

- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: برای بررسی خودکارآمدی تحصیلی، از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگر و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد، طیف پرسشنامه لیکرت چهار درجه ای است که از کاملاً موافقم، تا حدی موافقم، تا حدودی مخالفم و کاملاً مخالفم را در بر می گیرد جمالی و همکاران (۱۳۹۲) برای این پرسشنامه ضریب پایایی کلی پرسشنامه را ۰/۷۶ و برای هر کدام از مولفه های استعداد (۰/۷۹)، بافت (۰/۶۲) و تلاش (۰/۵۹) گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۹ بدست آمد.

۳- بحث درباره یافته ها

در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه از آمار توصیفی (کجی و کشیدگی) و همچنین با توجه به شناسایی ارتباط مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها از مدل آماری تحلیل مسیر استفاده گردید لازم به ذکر است که در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از نرم افزارهای "اس پی اس اس" و "لیزرل" استفاده خواهد شد.

جدول ۴-۳: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

برآوردها	پارامتر استاندارد شده	t	سطح معنی داری
----------	-----------------------	---	---------------

۰/۰۱	۳/۰۳	۰/۱۳	از ذهن آگاهی به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۱	۶/۸۵	۰/۲۸	از ذهن آگاهی به خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱	۲/۹۱	۰/۱۲	از سرزندگی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی
۰/۰۱	۳/۷۱	۰/۱۵	از خودکارآمدی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی

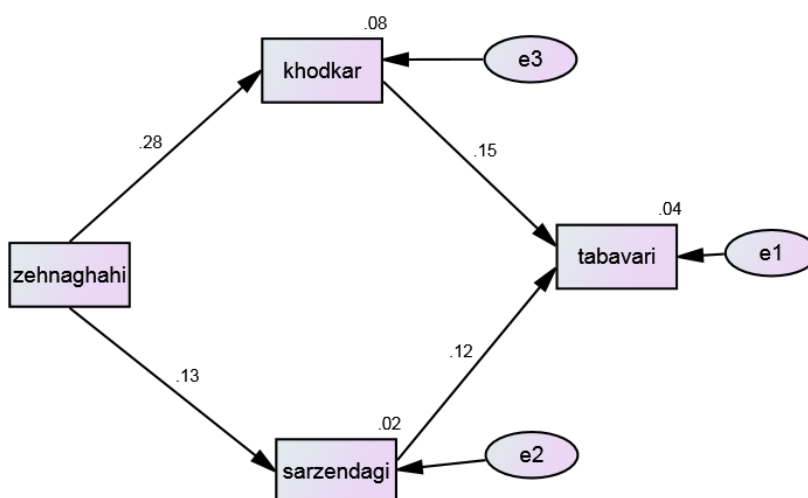
نتایج جدول ۱ نشان داد که:

اثر مستقیم (۰/۱۳) از ذهن آگاهی به سرزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد ($t = ۳ / ۰۳$).
 اثر مستقیم (۰/۲۸) از ذهن آگاهی به خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد ($t = ۶ / ۸۵$).
 اثر مستقیم (۰/۱۲) از سرزندگی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد ($t = ۲ / ۹۱$).
 اثر مستقیم (۰/۱۵) از خودکارآمدی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد ($t = ۳ / ۷۱$).
 جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی جدول ۲ استفاده شد:

جدول ۲: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل

برآورد	مشخصه
۱/۱۳	نسبت مجذور کای
۲	درجه آزادی
۰/۵۶۸	ارزش P
۱	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۹۹	شاخص نکویی برازش (GFI)
۰/۹۹۵	شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)
۰/۰۰۱	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)

در این پژوهش مقدار کای اسکوتر (۱/۱۳)، درجه آزادی (۲) و مقدار P برابر ۰/۵۶۸ است. چون مقدار آماره χ^2 / df کمتر از ۳ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ است بنابراین این مقادیر، نشان دهنده برازندگی قابل قبول است علاوه بر این مقادیر شاخص‌های برازش (GFI)، (AGFI)، (CFI) به ترتیب برابر (۰/۹۹۹)، (۰/۹۹۵)، (۱) است و چون این مقادیر همگی از ۰/۹ بزرگتر می باشد نشان دهنده برازندگی قابل قبول است. در نهایت از آنجایی که مقدار RMSEA برابر ۰/۰۰۱ می باشد بنابراین دارای مدل داری برازندگی خوب می باشد در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است.



شکل ۱: نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده

۴- نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است این یافته با پژوهش های نیک نفس (۱۳۹۳)، یآوری کرمانی و امامی (۱۳۹۸)، کیانی و همکاران (۱۳۹۹)، شاه مرادی طباطبایی و همکاران (۱۳۹۶)، بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶)، قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۸) همسو است در تفسیر این یافته می توان به این نکته اشاره کرد که دانش آموزانی که دارای ذهن آگاهی بالایی هستند، همیشه متوجه اشتباهات و مشکلات خود می شوند و درباره آنها قضاوت نمی کنند چنانکه ریز (۲۰۱۲) معتقد است، ذهن آگاهی منجر به بینش غیر دردآور و غیرشخصی خواهد شد؛ زیرا تجارب کاملاً آگاهانه و هوشیارانه منجر به پایداری در کسب تجربه های اساسی خواهد شد. علاوه بر این دانش آموزانی که از ذهن آگاهی بالایی برخوردارند، می توانند بر احساسات و مشکلات خود نظارت کنند و درگیر مشکلات و اشتباهات نشوند این عامل سبب می شود که دانش آموزان با ذهن آگاهی بالا از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار باشند علاوه بر این نتایج پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است به عبارت دیگر دانش آموزانی که از ذهن آگاهی بالاتری برخوردارند از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند چنانکه در پژوهش های شیخعلی زاده و همکاران (۱۳۹۸)، تاج الدینی و همکاران (۱۳۹۷) نیز به این نکته اشاره کرده اند که بین ذهن آگاهی با سرزندگی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد بنابراین نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش های ملامتی و همکاران (۱۳۹۹)، تاج الدینی و همکاران (۱۳۹۷)، شیخعلی زاده و همکاران (۱۳۹۸) همسو است با توجه به آنچه ذکر شد دانش آموزانی که از ذهن آگاهی بالایی دارند، از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند چگونه با شرایط کنار بیایند و شاد باشند بر همین اساس والش و همکاران (۲۰۰۹)، معتقدند که ذهن آگاهی فرصتی فراهم می سازد تا فرد از حالت های هیجانی ناخوشایند و بروز ناپایداری هیجان ها فاصله بگیرد. یافته های پژوهش همچنین نشان داد که دانش آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، از تاب آوری بیشتری نیز برخوردارند این یافته با پژوهش های شربتی و همکاران (۱۳۹۹)، محمدخانی و مومنی فر (۱۳۹۸) همسو است. به عبارت دیگر خودکارآمدی ادراک شده اساساً بر قابلیت فرد، برای قایق آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت های تنش زا مؤثر است و دانش آموزانی که بر این باورند که می توانند تهدیدها و فشارهای بالقوه را کنترل کنند، معمولاً از تاب آوری و انعطاف پذیری بیشتری برخوردارند و برابر تهدیدها و موقعیت های پراسترس برانگیختگی اضطرابی کمتری دارند بر همین اساس بندورا (۲۰۰۱) معتقد است که از بین عوامل تأثیرگذار بر فعالیتها و کارکردهای انسانی، هیچکدام مؤثرتر از خودکارآمدی نیست. با توجه به آنچه ذکر شد می توان چنین گفت دانش آموزانی که از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند، در طول دوران تحصیل از تاب آوری بیشتری برخوردارند این یافته با پژوهش های بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، اوضاعی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. نتایج نشان داد که ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است. با توجه به شرایط سنی که دانش آموزان مقطع متوسطه در آن قرار دارند و اینکه ذهن آگاهی بر متغیرهای مهم تأثیرگذار است پیشنهاد می شود که آموزش و پرورش کلیپ هایی درخصوص راهکارهای افزایش ذهن آگاهی تهیه و در اختیار معلمان قرار دهد تا آنان در گروه های دانش آموزی به اشتراک بگذارند. بدون تردید هر تحقیقی با یکسری مسایل و محدودیت هایی مواجه می شود که خواسته یا ناخواسته بر فرآیند و نتیجه تحقیق تأثیر می گذارد مثلاً در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های خودگزارشی استفاده شده است که خود دارای برخی محدودیت ها می باشد مثلاً با توجه به شرایط سنی دانش آموزان، این احتمال وجود دارد که دانش آموزان سعی کنند آنگونه که باید باشند، نه آنگونه که هستند به سوالات پاسخ بدهند بنابراین بهتر بود علاوه بر پرسشنامه از سایر روش های گردآوری اطلاعات استفاده می شد لذا استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار جمع آوری اطلاعات یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر بود.

منابع

- اوضاعی، نسرین؛ عظیم پور، احسان و امام جمعه، محمد رضا (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. دو فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۸ (۲۰): ۲۶۱-۲۳۷.
- بخشی، نگین؛ فولادچنگ، منصور (۱۳۹۷). رابطه جو مدرسه و تاب آوری تحصیلی: نقش واسطه ای سرزندگی تحصیلی. مطالعات روان شناسی تربیتی، ۳۰: ۸۰-۵۱.
- بهراد، حمدالله؛ آیدا عبدالله زاده جدی، آیدا (۱۳۹۶). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانانگیزی منفی. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۱۲): ۱-۱۳.
- تاج الدینی، سعیده؛ توحیدی، افسانه و موسوی نسب، سید حسین (۱۳۹۷). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴ (۳۱): ۵۹-۸۸.

- شاه مرادی طباطبایی، طاهره سادات؛ انصاری شهیدی، مجتبی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی دختران دوره متوسطه. کنفرانس بین المللی فرهنگ آسیب شناسی روانی تربیت.
- شربتی، پریسا؛ ابراهیم پور، قدسیه؛ رفعتی، فاطمه؛ حسینیان، حکیمه (۱۳۹۹). رابطه بین سبک های اسنادی و خودکارآمدی با تاب آوری در فرهنگیان دوره اول و دوم متوسطه. پنجمین همایش بین المللی افق های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی.
- شیخعلی زاده، سیاوش؛ بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج و واحدی، شهرام (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷ (۱۲): ۱۴۸-۱۲۷.
- قنبری طلب، محمد؛ جوانمرد، غلامحسین و رضایی، اکبر (۱۳۹۵). بررسی رابطه ذهن آگاهی، توجه و خودکارآمدی تحصیلی. رویش روانشناسی، ۵ (۳۸): ۲۰۴-۱۹۳.
- کیانی، عمران؛ نادری لردجانی، طیبه؛ نادری لردجانی، معصومه (۱۳۹۹). رابطه نشاط ذهنی و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی. هشتمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- محمدخانی، محی الدین؛ مومنی فر، آرزو (۱۳۹۸). رابطه انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی با تاب آوری دانش آموزان مورد مطالعه: دختران پایه اول مدارس متوسطه دوره اول. سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی.
- ملائی، فاطمه؛ حجازی، مسعود؛ یوسفی افراشته، مجید؛ مروتی، ذکراالله (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی، ۱۴ (۴۸): ۴۸.
- نیک نفس، اعظم (۱۳۹۳). پیش بینی استرس تحصیلی بر اساس مولفه های ذهن آگاهی با واسطه گری خودکارآمدی تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- یاوری کرمانی، مریم؛ امامی، زهرا (۱۳۹۸). بررسی رابطه نشاط ذهنی و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی، چهارمین کنفرانس بین المللی دستاورد های نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on “At-Risk” and resilient children and young people, Australian Journal of Teacher Education .Vol.36,2.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. US-China Education Review, 4 (3), 202-210 .