

ارائه مدل علی روابط نشخوار فکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی

آسیه یاری^۱؛ دکتر سعید طالبی^۲؛ قاسم قاسمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰ پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۴/۲۲

چکیده

هدف پژوهش ارائه مدل علی روابط نشخوار فکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز بود که از بین نواحی چهارگانه به صورت تصادفی ناحیه چهار انتخاب و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی و جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۶۱ دانش‌آموز انتخاب شدند و ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، نشخوارفکری هوکسما و مارو (۱۹۹۱)، ذهن آگاهی فرایبورگ (FM-SF) فرم کوتاه ۱۴ سوالی و فرسودگی مدرسه‌ای سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شدند. نتایج پژوهش نشان داد که نشخوارفکری بر بی‌علاقگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان اثر مستقیم و مثبت دارند و نشخوارفکری بر ذهن آگاهی، ذهن آگاهی و انعطاف‌پذیری شناختی بر آماده شدن برای امتحان اثر مستقیم و منفی دارند. همچنین در مقایسه دو گروه دختران و پسران نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر نشخوارفکری بر ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی و همچنین تاثیر ذهن آگاهی بر بی‌علاقگی و آماده شدن برای امتحان بیشتر از پسران بود و تاثیر بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران و پسران یکسان بود. نتایج به طور کلی نشان دادند که ذهن آگاهی تاثیر مستقیم و منفی بر آماده شدن برای امتحان، نشخوارفکری و بی‌علاقگی تحصیلی دارد.

کلیدواژه‌ها: آماده شدن برای امتحان، ذهن آگاهی، نشخوار فکری، بی‌علاقگی تحصیلی

۱. کارشناس ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، شیراز. (نویسنده مسئول)
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران، تهران.
۳. کارشناس ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، شیراز.

مقدمه

اهمال کاری به عنوان تاخیر بدون الزام اموری که شخص به انجام آن‌ها نیاز دارد تعریف می‌شود (کلینگسیک، ۲۰۱۳). افراد معمولاً برای کم کردن اضطراب و به دست آوردن لذت آنی دست به اهمال کاری می‌زنند، اما این راهبردهای تعویقی، به ندرت باعث نتایج مثبت و تقریباً همیشه به افزایش استرس، بی‌نظمی و شکست منجر می‌شود (ایسائو و اوزون، ۲۰۱۷). در واقع اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان به انجام آماده شدن برای امتحان بی‌علاقه نیستند و حتی از مزایای آن نیز به خوبی آگاه هستند ولی به علت کم تحملی آن را نادیده می‌گیرند. به عبارت دیگر، دانشجو در ذهن خود انتظار آفرینش و یا تحقق اثر یا هدف فوق‌العاده‌ای دارد. چیزی که در عالم واقع ممکن است هرگز اتفاق نیفتد، در نتیجه عدم رسیدن به نقطه مطلوب که ساخته ذهن اوست، منجر به سرخوردگی شده و فرد را به عنصری ناراضی، مشکل‌پسند و مخالف در می‌آورد و سلامت روان او را به خطر می‌اندازد. انسان کمال‌گرا همیشه خود را در معرض اضطراب می‌بیند و می‌ترسد کارش مطلوب واقع نشود و ترس از نگرفتن نمره عالی، انجام تکالیفش را به تعویق می‌اندازد (استوبر و رام باو، ۲۰۰۷)؛ به نقل از ذرراتی و خیر، ۱۳۹۳). مطالعات فراوانی تایید کرده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با نمرات پایین همراه است (استیل و کلینگسیک، ۲۰۱۶). همچنین کیم و سئو^۱ بیان می‌کنند اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند تا جایی پیش رود که بعضی از دانشجویان به علت عملکرد نامناسب ترک تحصیل می‌کنند (کیم و سئو، ۲۰۱۵). با توجه به اینکه اهمال‌کاری تحصیلی مساله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان و دانشجویان می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده به خصوص افت تحصیلی می‌شود، بایستی از روش‌ها و مداخلات مناسبی برای رفع این مشکل استفاده نمود. از جمله روش‌ها و مداخلاتی که تا کنون در زمینه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به رویکردهای شناختی-رفتاری، رویکردهای مطالعه و راهبردهای آمادگی برای امتحان اشاره نمود؛ اما یکی از مسائلی که باید مورد نظر قرار داد این است که پاسخهای نشخواری یکی از دلایل مهم عدم آماده شدن برای امتحان می‌تواند باشد زیرا پاسخ‌های نشخواری نقطه مقابل حل مسئله موثر و ساختار یافته است، یعنی مانع بروز رفتارهای موثری می‌شود که می‌توانند به درمان افسردگی کمک کنند. نشخوار

- 1 Kingsieck
- 2 Essau & Uzun
- 3 Stoeber J, Rambow
- 4 Seel & Klingsieck
- 5 Kim & Seo

ذهنی به عنوان تکرار افکار منفی تعریف شده است. افرادی که در معرض نشخوار فکری هستند، مکرراً در مورد خلق و خوی افسرده و رویدادهای منفی مرتبط با آن فکر می‌کنند (لاورنس، هایگ، سیگل و چارتر مت، ۲۰۱۸). به عبارتی دیگر، نشخوارذهنی، افکاری غیرارادی پیرامون یک موضوع خاص هستند که فرد، نه در شروع آن‌ها و نه در کنترل آن‌ها هیچ اختیاری ندارد. این افکار موجب می‌شود فرد تمرکز خود را روی موضوع از دست بدهد و در نتیجه فرآیند حل مسئله در وی مختل می‌شود (هالند، پندورفینو و باربا، ۲۰۱۸). زیرا نشخوار، تفکر افراد را به طور منفی جهت‌دار کرده و باعث می‌شود توانایی حل مسئله فرد، پایین بیاید (نالن - هوکسما، ویسکو و لومبومیرسکی، ۲۰۰۸). نظریه عملکرد اجرایی خود نظم‌بخش، نظریه‌ای است که در زمینه نشخوارذهنی مطرح می‌شود در این نظریه سه سطح مطرح می‌شود: شبکه‌های پردازش اطلاعات، اولین سطح است که با ایجاد یک حادثه، افکار مربوط به آن را فعال می‌کند. جستجو برای انتخاب راهبردهای مقابله‌ای در دومین سطح یعنی سیستم اجرایی وابسته به نظارت، آغاز می‌شود و راهبرد مقابله‌ای خاصی با توجه به موقعیت موجود به کار می‌رود. نشخوارذهنی یکی از این راهبردها است. سطح سوم دانش مربوط به خود است که باورهای مربوط به خود و طرح‌های، مقابله را ارائه می‌کند. باورهای فراشناخت حمایت‌کننده نشخوارذهنی در این سطح انجام می‌گیرد (سلرز و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین نشخوارفکری دارای دو زیر مجموعه‌ی متمایز است؛ نخست، تفکر انعکاسی که نشان دهنده‌ی میزانی است که افراد برای حل مشکلات و بهبود پایشان نشخوارفکری می‌کنند، این تفکر شکل سازگارتر نشخوارفکری است. دوم تفکری است که منجر به بارور شدن افسردگی می‌شود و نشان دهنده‌ی میزانی است که افراد، منفعلانه بر علائم اختلال خود و معانی آن‌ها تمرکز می‌کنند (کاستر و همکاران، ۲۰۱۱). سبک سازگارتر نشخوارفکری نشان می‌دهد که نشخوارفکری تنها محدود به افراد با اختلالات روانشناختی نمی‌شود. در حقیقت نوع سازگار نشخوارفکری، افکار واقعی و فرآیند محور را شامل می‌شود در حالی که نوع ناسازگار، افکار انتزاعی و ارزیابانه را شامل می‌شود. افراد افسرده بر روی علائم و مشکلات بیماری خود توقف می‌کنند و دست به تحلیل، ارزیابی و قضاوت آن‌ها می‌زنند. همین توقف منجر به بیش‌تعمیمی مشکلات می‌شود، توانایی حل مسئله را دچار مشکل می‌کند و علائم افسردگی

- 1 Lawrence, Haigh, Siegle & Schwartz-Mette
- 2 Hlland, Pandolfino & Barba
- 3 Wisco, & Lyubomisky
- 4 Sllers et al
- 5 Kster et al

را تشدید می‌کند (واتکینز، ۲۰۱۰). بنابراین افراد با نشخوار فکری بالا از تجربه کردن عواطف منفی طی نشخوار فکری پرهیز می‌کنند، به همین دلیل به احتمال بیشتری نسبت به تکالیف ناخوشایند و تهدید آمیز دچار تعلل ورزی (اهمال کاری) هستند و آن‌ها را به احتمال بیشتری نیمه تمام می‌گذارند و این عمل را بیشتر به‌عنوان تسکینی برای تجربه کردن هیجانات آزاردهنده ناشی از تکلیف به کار می‌گیرند (ولز، ۲۰۰۹). بی‌علاقگی تحصیلی مسئله دیگری است که می‌تواند موجب عدم آمادگی برای امتحان (اهمال کاری) شود زیرا فرسودگی تحصیلی به معنی ایجاد خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (دیوید، ۲۰۱۰). همچنین یانگ^۴ (۲۰۰۵)، فرسودگی تحصیلی را بدین‌گونه تعریف می‌کند: ((دانشجویان در فرآیند یادگیری به دلیل استرس دوره تحصیلی، بار ناشی از دوره تحصیلی یا دیگر مولفه‌های روانشناختی که موجب حالت خستگی هیجانی، تمایل به عدم توجه به هویت فردی (زوال شخصیت) و احساس پیشرفت شخصی کم است را نشان می‌دهند)). پژوهش‌ها در حوزه فرسودگی نشان می‌دهند که این مفهوم از سه مولفه: خستگی هیجانی، زوال شخصیت و احساس موفقیت کاهش یافته (بی‌علاقگی) تشکیل شده است (نیکل، ناتالی و تانی، ۲۰۱۴). بنابراین فرسودگی تحصیلی به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن نگرش منفی، عیب‌جویانه و بدون انگیزه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی اشاره دارد (آکادمی فنلاند، ۲۰۱۰). فرسودگی یک فرآیند خودکار نیست که تنها مرتبط با عوامل استرس‌زای محیطی باشد بلکه نتیجه تعامل بین شخص و زمینه کاری است. فرسودگی نتیجه‌ی هیجانی غلبه یافتن توسط عوامل استرس است. در نتیجه مدلی از متغیرهای هیجانی فردی که مدلی از تاب آوری هیجانی (MER) را در بر می‌گیرد ایجاد شده است که شامل سخت‌رویی، مثبت‌نگری و صلاحیت هیجانی است. افرادی با این ویژگی‌های مقاومتی از موقعیت‌ها اجتناب نمی‌کنند یا این‌که صرفاً حوادث ناگوار را منفعلانه تحمل نمی‌کنند بلکه قادرند برای منفعت خود و محیط، تصمیم‌گیری کرده و توجه خود را از موقعیت‌های نامساعد و ناراحت‌کننده منحرف نمایند (گاروسا، مورنو، ۲۰۱۳؛ به نقل از عبادی، ۱۳۹۶). حال عوامل متعددی بر بی‌علاقگی تحصیلی تاثیرگذار است. یکی از این عوامل تکراری بودن مطالب درسی و نبود امکان انتقال

- 1 Wilkins
- 2 Wells
- 3 David
- 4 Ying
- 5 Nole, Natalie & Tanya
- 6 Morno

کاربرد آن‌ها در عالم واقع و این که فرد احساس کند که امکان استفاده از مطالب وجود ندارد، این موضوع باعث می‌شود که فرد نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه شود و درس برایش خسته کننده گردد، در نتیجه به کوشش و تلاش در این موضوعات تمایلی نشان نمی‌دهد و زمینه را برای فرسودگی تحصیلی فراهم می‌کند. بر همین اساس برانسفورد و همکاران^۱ (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت دانشی است که فقط در موقعیت‌های محدودی مورد استفاده قرار می‌گیرد. معمولاً دانش بی‌خاصیت، اطلاعات یا مهارت‌های آموخته شده در آموزشگاه را شامل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد. در حالی که تدریس ثمر بخش مستلزم آن است که بدانیم چگونه اطلاعات را برای فراگیران دست یافتنی کنیم تا بتوانند آن‌ها را به سایر اطلاعات ربط دهند و به آن‌ها فکر کنند و آن‌ها را در خارج از کلاس به کار ببرند (ویلینگهام، ۲۰۰۳؛ به نقل از عبادی، ۱۳۹۶). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویان از فرسودگی بالا و پیامدهای آن رنج می‌برند (چانگ، ادین و کاوردال، ۲۰۱۲). یکی دیگر از عوامل تاثیر گذار بر آمادگی برای امتحان، ذهن‌آگاهی می‌باشد زیرا شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری و شناختی و فراشناختی ویژه‌ای برای متمرکز کردن فرایند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از عوامل ایجاد کننده خلق منفی، فکرمنفی، گرایش به پاسخ‌های نگران کننده و رشد دیدگاه جدید و شکل‌گیری افکار و هیجان‌های خوشایند منجر می‌شود (سگال، ویلیامز و تیزدل، ۲۰۰۲). ذهن‌آگاهی، احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش آگاهی از تمرین‌های مراقبه گرفته شده است که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه را افزایش می‌دهد که فراتر از فکر است. تمرین‌های مراقبه و ذهن‌آگاهی به افزایش توانایی‌های خودآگاهی و پذیرش خود در بیماران منجر می‌شود. ذهن‌آگاهی یک روش یا فن نیست، اگر چه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به کار رفته است. ذهن‌آگاهی را می‌توان به‌عنوان یک شیوه‌ی ((بودن)) با یک شیوه ((فهمیدن)) توصیف کرد که مستلزم درک احساسات شخصی است (پری - پاریش، کوپلاند- لیندر، وب و سیبینگا، ۲۰۱۶). در نتیجه ذهن‌آگاهی به ما یاری می‌دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند و نیز به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آن که

1 Bansford et al
2 Vlynyham
3 Tang, Eddins & Coverdale
4 Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb, Sibinga

به رویدادها به طور غیرارادی و بی‌تامل پاسخ دهد، با تفکر و تامل پاسخ دهد (امانوئل و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین ذهن‌آگاهی^۲ به فرد کمک می‌کند که افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کند و آن‌ها را وقایع ذهنی ساده‌ای ببیند که می‌آیند و می‌روند بجای آن‌ها که آن‌ها را به‌عنوان بخشی از خود یا بازتابی از واقعیت در نظر بگیرد. این نوع نگرش، مانع تشدید افکار منفی در الگوی نشخوارفکری نیز می‌شود (لنگ ۲۰۱۳). مداخلاتی که باعث تمرکز ذهن می‌شود اثرات مثبت بر سلامت افراد از جمله بهبود خلق و خوی، کاهش درد و بهبود کیفیت زندگی دارد (ماروساک و همکاران، ۲۰۱۸).

با توجه به این‌که در بیشتر دانش‌آموزان و دانشجویان آماده شدن برای امتحان همراه با اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد و اصطلاحاً دانش‌آموزان و دانشجویان ما، شب امتحانی هستند و این مشکل بسیار شایع و مهمی است که، مانع از پیشرفت‌های تحصیلی و موفقیت‌های علمی آنان می‌شود. بنابراین در این پژوهش سعی بر آن است که با شناسایی عوامل تاثیرگذار بر آماده شدن برای امتحان و نیز راهبردهایی که باعث بهبود و موفقیت در آن می‌شود به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کرد. هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل علی روابط نشخوارفکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز و مقایسه دو گروه دختران و پسران می‌باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند قابل استفاده توسط روانشناسان، مشاوران و مسئولان مدرسه و نظام آموزش و پرورش باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و با توجه به این‌که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرها می‌پردازد توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری و حجم نمونه در این پژوهش از بین نواحی چهارگانه به‌صورت تصادفی ناحیه چهار انتخاب شد با توجه به این‌که جامعه از زیرگروه‌های مختلفی دختر (۳۵۰۹) و پسر (۲۷۹۶) نفر تشکیل شده است بنابراین از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شده است و از طریق جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۶۱ نفر که شامل ۲۰۱ دختر و ۱۶۰ پسر می‌شد انتخاب شد و پرسشنامه‌ها توزیع گردید. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش عبارتند از:

- 1 Emanuel et al
- 2 mindfulness
- 3 Lang
- 4 Marusak et al

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴). این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد و بر اساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت به بررسی اهمال‌کاری تحصیلی می‌پردازد. مولفه‌های پرسشنامه شامل آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان، تهیه گزارش نیم‌سال، احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی است. پایایی بدست آمده پرسشنامه در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ بود. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. در پژوهش حاضر فقط مولفه آمادگی برای امتحان استفاده شد که شامل سوالات یک تا هفت پرسشنامه می‌شود و جهت بدست آوردن پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ۰/۸۵ بدست آمد که شاخصی برای همسانی درونی برای مقیاس پاسخ‌ها می‌باشد.

پرسشنامه نشخوارفکری هوکسما و مارو (۱۹۹۱). برای سنجش نشخوارفکری طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ گویه می‌باشد و بر اساس طیف ۴ گزینه‌ای لیکرت به سنجش نشخوارفکری می‌پردازد. روایی و پایایی ضریب آلفای کرونباخ آلفا برابر ۰/۸۸ درصد به عنوان شاخصی از همسانی درونی برای مقیاس پاسخ‌های نشخواری محاسبه شد. و همچنین پژوهش حاضر جهت پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۸۴ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FM-SF) فرم کوتاه. که شامل ۱۴ گویه و بر اساس طیف ۴ گزینه‌ای لیکرت به سنجش می‌پردازد که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب‌تر است و می‌تواند به خوبی همه جنبه‌های مربوط به حوزه ذهن‌آگاهی را پوشش دهد توسط والاچ و همکاران طراحی شد. روایی پرسشنامه در پژوهش (قاسمی جوبنه و همکاران، ۱۳۹۴) سنجیده شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷۰ برآورد شد. و همچنین در پژوهش حاضر جهت تعیین پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه بدست آمده برابر با ۰/۸۴ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد.

پرسشنامه استاندارد فرسودگی مدرسه‌ای سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹). این پرسشنامه مشتمل بر ۹ گویه و سه مولفه می‌باشد که بر اساس یک طیف ۶ گزینه‌ای لیکرت به سنجش می‌پردازد. و سه عامل (عامل اول خستگی مفرط از

فعالیت‌های مدرسه و مرکب از ۴ ماده، عامل دوم بدبینی (بی‌علاقگی) نسبت به معنای مدرسه و مرکب از ۳ ماده و عامل سوم احساس بی‌کفایتی در مدرسه مرکب از ۲ ماده) تشکیل شده است. سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ آن را برای خستگی مفرط از فعالیت‌های مدرسه ۰/۸۰ برای بدبینی نسبت به معنای مدرسه ۰/۸۰ و برای احساس بی‌کفایتی در مدرسه ۰/۶۷ محاسبه کردند. در پژوهش نظریت، ۱۳۹۲ روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر فقط از مولفه بی‌علاقگی تحصیلی استفاده شد که شامل گویه‌های ۵، ۶ و ۷ پرسشنامه است. و جهت تعیین پایایی و روایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتیجه بدست آمده برابر با ۰/۹۳ است که شاخصی از همسانی درونی می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آمار توصیفی (کجی و کشیدگی) و برای فرض آزمایی (آزمون فرضیه‌ها) از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Spss و Amous استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج جدول ۱ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی بر ذهن‌آگاهی برابر با $\beta = -0/297$ و $t = -6/048$ و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با $\beta = 0/336$ و $t = 6/849$ معنی‌دار است.

نتایج جدول ۱ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با $\beta = -0/364$ و $t = 7/420$ و بر آماده شدن برای امتحان برابر با $\beta = -0/307$ و $t = -6/042$ معنی‌دار است.

نتایج جدول ۱ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان برابر با $\beta = 0/167$ و $t = 3/290$ معنی‌دار است.

جدول ۱: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم (مدل کل)

سطح معنی‌داری	t	پارامتر استاندارد شده	برآوردها
			متغیرها
-	-	-	اثر مستقیم نشخوار فکری بر:

۰/۰۰۱	-۶/۰۴۸	-۰/۳۹۷	ذهن آگاهی
۰/۰۰۱	۶/۸۴۹	۰/۳۳۶	بی‌علاقگی تحصیلی
-	-	-	اثر مستقیم ذهن آگاهی بر:
۰/۰۰۱	۷/۴۲۰	-۰/۳۶۴	بی‌علاقگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۶/۰۴۲	-۰/۳۰۷	آماده شدن برای امتحان
-	-	-	اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:
۰/۰۰۱	۳/۲۹۰	۰/۱۶۷	آماده شدن برای امتحان

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی بر ذهن آگاهی برابر با $\beta = -0/329$ و $t = -4/916$ و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با $\beta = 0/423$ و $t = 6/512$ معنی دار است.

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با $\beta = 0/441$ و $t = 6/798$ و بر آماده شدن برای امتحان برابر با $\beta = -0/387$ و $t = -5/614$ معنی دار است.

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان برابر با $\beta = 0/182$ و $t = 2/647$ معنی دار است.

جدول ۲: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم (مدل دختران)

سطح معنی داری	t	پارامتر استاندارد شده	برآوردها
			متغیرها
-	-	-	اثر مستقیم نشخوار فکری بر:
۰/۰۰۱	-۴/۹۱۶	-۰/۳۲۹	ذهن آگاهی
۰/۰۰۱	۶/۵۱۲	۰/۴۲۳	بی‌علاقگی تحصیلی
-	-	-	اثر مستقیم ذهن آگاهی بر:
۰/۰۰۱	۶/۷۹۸	۰/۴۴۱	بی‌علاقگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۵/۶۱۴	-۰/۳۸۷	آماده شدن برای امتحان
-	-	-	اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:
۰/۰۰۸	۲/۶۴۷	۰/۱۸۲	آماده شدن برای امتحان

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر مستقیم نشخوار ذهنی بر ذهن آگاهی برابر با ($\beta = -0/265$ و $t = -3/670$) و بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با ($\beta = 0/246$ و $t = 3/347$) معنی دار است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر مستقیم ذهن آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی برابر با ($\beta = 0/290$ و $t = 3/949$) و ذهن آگاهی بر آماده شدن برای امتحان برابر با ($\beta = -0/236$ و $t = -3/171$) معنی دار است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان برابر با ($t = ۲/۱۵۵$ و $۰/۱۶۰$) معنی‌دار است.

جدول ۳: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم (مدل پسران)

سطح معنی داری	t	پارامتر استاندارد شده	برآوردها
			متغیرها
-	-	-	اثر مستقیم نشخوارفکری بر:
۰/۰۰۱	-۳/۶۷۰	-۰/۲۶۵	ذهن آگاهی
۰/۰۰۱	۳/۳۴۷	۰/۲۴۶	بی‌علاقگی تحصیلی
-	-	-	اثر مستقیم ذهن آگاهی بر:
۰/۰۰۱	۳/۹۴۹	۰/۲۹۰	بی‌علاقگی تحصیلی
۰/۰۰۲	-۳/۱۷۱	-۰/۲۳۶	آماده شدن برای امتحان
-	-	-	اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:
۰/۰۳۱	۲/۱۵۵	۰/۱۶۰	آماده شدن برای امتحان

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی بر ذهن آگاهی در مدل دختران برابر با ($t = -۴/۹۱۶$ و $\beta = -۰/۳۲۹$) و در مدل پسران برابر با ($t = -۳/۶۷۰$ و $\beta = -۰/۲۶۵$) معنی‌دار نیست.

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر مستقیم نشخوارذهنی بر بی‌علاقگی تحصیلی در مدل دختران برابر با $\beta = 0/423$ و $t = 6/512$ و در مدل پسران برابر با $\beta = 0/246$ و $t = 3/347$ در سطح $0/01$ معنی‌دار است.

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی در مدل دختران برابر با $\beta = 0/441$ و $t = 6/798$ و در مدل پسران برابر با $\beta = 0/290$ و $t = 3/949$ در سطح $0/01$ معنی‌دار است.

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران برابر با $\beta = -0/387$ و $t = -5/614$ و در مدل پسران برابر با $\beta = -0/236$ و $t = -3/171$ در سطح $0/05$ معنی‌دار است.

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده شدن برای امتحان در مدل دختران برابر با $\beta = 0/182$ و $t = 2/647$ و در مدل پسران برابر با $\beta = 0/160$ و $t = 2/155$ معنی‌دار نیست.

جدول ۴: مقایسه اثر مستقیم و مقادیر t در مدل دختران و پسران

برآوردها	پارامتر استاندارد شده (دختران)	t	پارامتر استاندارد شده (پسران)	t	مقدار t جهت مقایسه اثرات مستقیم با یکدیگر	سطح معنی داری
اثر مستقیم نشخوارفکری بر:	-	-	-	-	-	-
ذهن‌آگاهی	-0/329	-4/916	-0/265	-3/670	-1/247	
بی‌علاقگی تحصیلی	0/423	6/512	0/246	3/347	3/165	0/01
اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر:	-	-	-	-	-	
بی‌علاقگی تحصیلی	0/441	6/798	0/290	3/949	2/849	0/01
آماده شدن برای امتحان	-0/387	-5/614	-0/236	-3/171	-2/443	0/05

	-	-	-	-	-	اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی بر:
	۰/۴۹۲	۲/۱۵۵	۰/۱۶۰	۲/۶۴۷	۰/۱۸۲	آماده شدن برای امتحان

همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌گردد در مدل کلی ۰/۰۹۵ درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل کلی مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی (۱۷۳ درصد) است همچنین در مدل دختران ۰/۱۴۰ درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل دختران مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی (۲۵ درصد) است و در نهایت در مدل پسران ۰/۰۶۴ درصد از واریانس آماده شدن برای امتحان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود بیشترین میزان واریانس تبیین شده در مدل کلی مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی (۱۱ درصد) است.

جدول ۵: واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

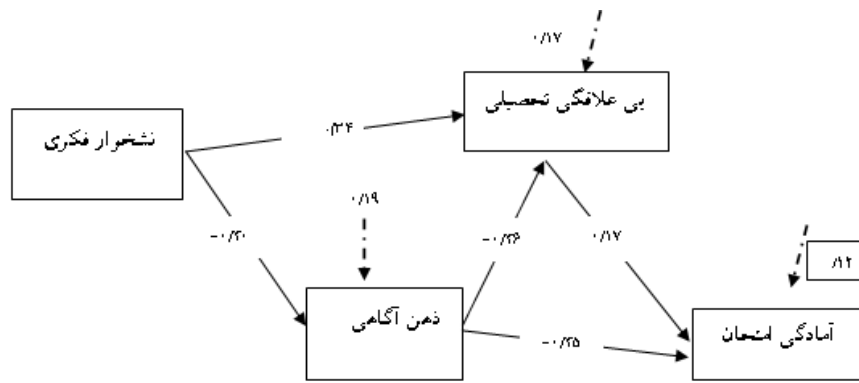
متغیر	واریانس تبیین شده در مدل کلی	واریانس تبیین شده در مدل دختران	واریانس تبیین شده در مدل پسران
۱ ذهن‌آگاهی	۰/۰۸۸	۰/۱۰۸	۰/۰۷۰
۲ بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۱۷۳	۰/۲۵۱	۰/۱۰۷
۳ آماده شدن برای امتحان	۰/۰۹۵	۰/۱۴۰	۰/۰۶۴

لازم به ذکر است که جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش χ^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI گزارش می‌شود در جدول شماره ۶ مشخصه‌های برازندگی مدل ارائه شده است.

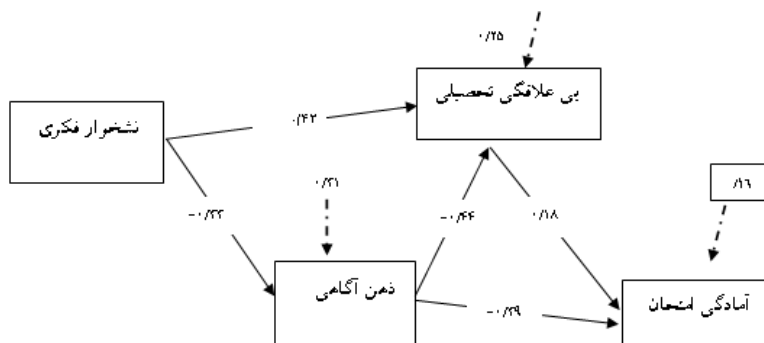
جدول ۶: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل

برآورد	مشخصه
۵/۷۶۱	نسبت مجذور کای
۳	درجه آزادی
۰/۱۲۴	ارزش P
۰/۹۹۰	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۹۶	شاخص نکویی برازش (GFI)
۰/۹۶۲	شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)
۰/۰۳۵	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)
۱/۹۲۰	آماره CMIN/DF

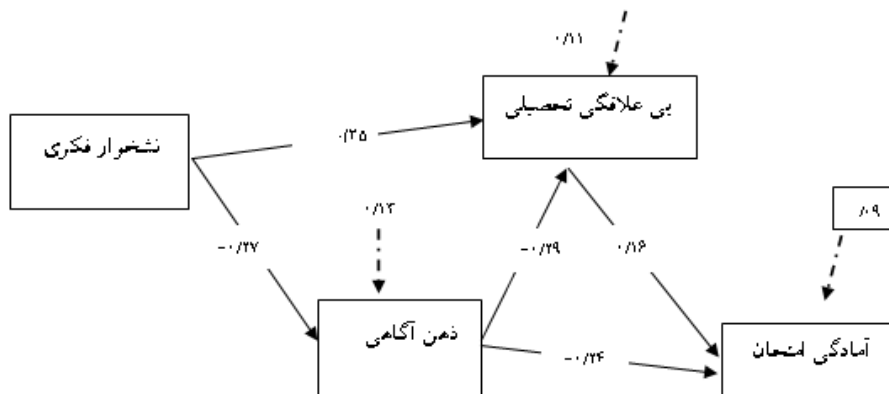
در این پژوهش مقدار کای اسکوئر (۵/۷۶۱)، درجه آزادی (۳) و مقدار P برابر ۰/۱۲۴ است. چون مقدار آماره x^2 / df کمتر از ۳ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ است بنابراین این مقادیر، نشان دهنده برازندگی قابل قبول است علاوه بر این مقادیر شاخص های برازش (GFI)، (AGFI)، (CFI) به ترتیب برابر (۰/۹۹۶)، (۰/۹۶۲)، (۰/۹۹۰) است و چون این مقادیر همگی از ۰/۹ بزرگتر می‌باشد نشان دهنده برازندگی قابل قبول است. در نهایت از آنجایی که مقدار RMSEA برابر ۰/۰۳۵ می باشد بنابراین مدل داری برازندگی خوب می‌باشد 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 بر لاش شده (مدل کلی)



شکل ۲ نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل بر لاش شده (مدل دختران)



شکل ۳ نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل بر لاش شده (مدل پسران)

بحث و نتیجه گیری

اثر مستقیم نشخوار فکری بر ذهن آگاهی معنی دار است. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر نشخوار فکری بر ذهن آگاهی بیشتر از مدل پسران است این نتایج با مطالعات سارانی و همکاران (۱۳۹۴)، رستمی (۱۳۹۳)، آذرگون و همکاران (۱۳۸۸)، تونی آتو (۲۰۰۴) و تیزدل (۲۰۰۰) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که نشخوار فکری به‌عنوان افکار مقاوم و عودکننده تعریف می‌شود که گرد یک موضوع معمول دور می‌زند این افکار به طریق غیرارادی، وارد آگاهی می‌شوند و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می‌سازند. بنابراین نشخوار فکری مانعی در جهت ذهن آگاهی است. چرا که نشخوار فکری به‌عنوان افکار منفعلانه و مکرر درباره موضوعی مشخص و با ذهن آگاهی به معنای تجربه حوادث بدون قضاوت در تضاد است. ذهن آگاهی کمک می‌کند تا فرد بتواند از هیجان‌های منفی فاصله بگیرد و به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا کند. در این پژوهش و پژوهش‌های گذشته که بین قشرهای مختلف در ایران صورت گرفته نشان می‌دهند که نشخوار فکری در میان زنان ایرانی بیشتر از مردان می‌باشد بنابراین می‌توان گفت نیاز به آموزش ذهن آگاهی جهت کاهش نشخوار فکری در زنان ایرانی مشهودتر می‌باشد.

اثر مستقیم نشخوار ذهنی بر بی‌علاقگی تحصیلی معنی دار است. همچنین نتایج نشان داد که در مدل دختران تاثیر نشخوار فکری بر بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعه فوجیا و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که افراد بطور روشن و ثابت بازخوردی از پیشرفت خود به سمت اهدافشان دریافت نکنند، به منظور دستیابی به چنین بازخوردی وارد فعالیت‌های روانی می‌شوند که هدف آنها فرمول بندی مجدد شیوه‌های جایگزین، ارزیابی مجدد مطلوبیت هدف و ساختار بندی مجدد رفتاری مرتبط با هدف است. زمانی که این فعالیت روانی در دوره‌های طولانی تکرار شود تفکر از الگوی نشخوار فکری پیروی می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد نشخوار فکری می‌تواند نوعی از جهت گیری در برابر ناملازمات تحصیلی باشد که در نهایت منجر به بی‌علاقگی به تحصیل می‌شود. در این فرضیه نیز مشخص شد نشخوار فکری در میان زنان ایرانی بیشتر از مردان است بنابراین لزوم بررسی و راهکارهایی جهت

جلوگیری از نشخوارفکری در میان زنان ایرانی بیش از پیش مشخص می‌شود که یکی از مزایای آن می‌تواند کاهش بی‌علاقگی تحصیلی در میان آنان باشد.

اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر ذهن‌آگاهی بر بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعات کربلای پور (۱۳۹۷)، نمکی و صدیقی (۱۳۹۶)، سهرابی و همکاران (۱۳۹۱) و دروست (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که ذهن‌آگاهی فنی برای بررسی محرک‌های زیربنایی شناخت‌ها و هیجان‌ها است که مضمون‌های نهفته زندگی را در معرض آگاهی قرار می‌دهد؛ به این ترتیب ذهن‌آگاهی روشی برای تربیت ذهن است و شبیه میکروسکپی عمل می‌کند که عمیق‌ترین الگوهای ذهن را نشان می‌دهد؛ وقتی که ذهن در عمل مورد مشاهده قرار می‌گیرد، افکار و هیجان‌ها خود به خود ناپدید می‌شوند. این امر به این معنا است که ذهن‌آگاهی به فرد (دانش‌آموز) کمک می‌کند تا بتواند منابع تقویت‌کنندگی یا عدم تقویت‌کنندگی تحصیل را شناسایی کند و این امر می‌تواند بر بی‌علاقگی به تحصیل اثر منفی بگذارد. به عبارت دیگر ذهن‌آگاهی به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد تعریف شده است. در این فرآیند می‌توان دید که ذهن‌آگاهی کمک می‌کند که فرد بتواند ناملايمات حاصل از تحصیل را شناسایی کند و یا از آن آگاهی یابد. دانش‌آموز با شناسایی منابع ذهنی بی‌علاقگی خود می‌تواند در جهت عکس آن حرکت کند. در نهایت با رشد ذهن‌آگاهی، بی‌علاقگی به تحصیل کاهش می‌یابد.

اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر آماده شدن برای امتحان معنی‌دار می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد در مدل دختران تاثیر ذهن‌آگاهی بر آماد شدن برای امتحان بیشتر از مدل پسران است. این نتایج با مطالعات رستمی و همکاران (۱۳۹۵)، رحیمی و احمدیان (۱۳۹۳)، فوجیا (۲۰۱۰) و ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فردی که دارای ذهن‌آگاهی بیشتری است با مهارت بیشتری می‌تواند بر زمان کنونی (برای دانش‌آموز زمان امتحانات) متمرکز شود. ذهن مانند آینه، بدون پیش‌داوری، آنچه را که قبلاً اتفاق افتاده منعکس می‌کند. این امر به این معنا است که با رشد ذهن‌آگاهی دیگر آماده شدن برای امتحان تجربه‌ای دردناک نیست، بلکه تکلیفی مربوط به زمان حال است که باید به بهترین نحو پردازش و اجرا شود. این امر می‌تواند در زمان امتحانات برای دانش‌آموز نقشی حیاتی ایفا کند. در مجموع

ذهن‌آگاهی، استرس‌ها و نگرانی‌ها را از دانش‌آموز دور می‌کند و به آسانی وی تحت تاثیر عوامل و شرایط محیطی قرار نمی‌گیرد و با استفاده از استعدادها و خلاقیت‌های خود به ابراز وجود و مقابله با شرایط نامطلوب می‌پردازد. لذا دانش‌آموز دارای این خصیصه خود را دوست داشتنی و ارزشمند تلقی کرده و در انجام کارها (امتحانات و تکالیف آموزشی) تعللی به خرج نمی‌دهد به همین خاطر ذهن‌آگاهی با سلامت‌روان و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. در این پژوهش مشخص گردید که ذهن‌آگاهی دختران ایرانی برای آماده شدن امتحان نسبت به پسران ایرانی بیشتر می‌باشد بنابراین اهمیت این موضوع مشخص می‌گردد که پسران برای آماده شدن امتحان نیاز به استفاده از سطح ذهن‌آگاهی بیشتری دارند و باید این مسئله مورد بررسی قرار بگیرد.

اثر مستقیم بی‌علاقگی تحصیلی برآماده شدن برای امتحان معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد که تاثیر بی‌علاقگی تحصیلی برآماده شدن برای امتحان در مدل دختران و مدل پسران یکسان است. این نتایج با مطالعه فوجیا و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش و شواهد تجربی می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزانی که استرس کمتری متحمل شده‌اند، نشانه‌های کمتری از خستگی تحصیلی را تجربه کرده و متعاقب آن باید سطوح بالاتری از علاقه را تجربه نمایند. به نظر می‌رسد بی‌علاقگی به تحصیل می‌تواند به‌عنوان یک فرآیند منفی به طور مستقیم برآماده شدن برای امتحان تاثیر بگذارد. بی‌علاقگی به تحصیل می‌تواند به‌عنوان نوعی ضد انگیزش درک شود در مواردی که افراد تصمیم می‌گیرند در جهت انجام دادن و کامل کردن تکالیف تحصیلی انتخاب شده حرکت نکنند. دلیل اصلی بی‌علاقگی تحصیلی دانش‌آموز، افکار و باورهای غلط در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها می‌باشد و بی‌علاقگی به‌عنوان یک مسئله انگیزشی در نظر گرفته می‌شود، بی‌علاقگی به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزگی صورت نمی‌پذیرد بلکه دانش‌آموز به فعالیت‌های دیگر به غیر از تکلیفی که برای آنها در نظر گرفته شده علاقه‌مند می‌باشند و در یک موقعیت تحصیلی به این معنی است که فشار انگیزشی مطالعه کمتر از فشار انگیزشی سایر افکار در آن موقعیت می‌باشد که نتیجه این فرایند رفتار تاخیری در زمینه مطالعه می‌باشد. بنابراین می‌توان بی‌علاقگی را منبع اصلی برای آمادگی نشدن برای امتحان فرض کرد.

اثر غیرمستقیم نشخوارفکری از طریق ذهن‌آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی برآماده شدن برای امتحان مثبت و معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد که این مدل در دختران و پسران معنی‌دار است. این نتایج با مطالعات فوجیا (۲۰۱۰) و

ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت پاسخ‌های منحرف کننده حواس، به‌عنوان افکار یا رفتارهایی تعریف می‌شوند که به ذهن فرصت رهایی از عواطف منفی را می‌دهد و فرد را به سوی فعالیت‌های لذت بخش و خنثی سوق می‌دهند، مانند همکاری با دوستان در فعالیتی جمعی و یا پرداختن به سرگرمی‌ای که نیاز به تمرکز دارد. افرادی که از رفتارهای منحرف کننده حواس بی‌خطر استفاده می‌کنند، بیشتر احتمال دارد در قدم بعدی از حل مسئله موثر برای غلبه بر مشکلات استفاده کنند. به گونه‌ای که به نظر می‌رسد نشخوارفکری از طریق تمرکز بر افکار ناکارآمد و تکرار شونده باعث کاهش ذهن‌آگاهی و به طبع آن کاهش علاقه به تحصیل شود. ذهن‌آگاهی کمک می‌کند تا دانش‌آموز بتواند از هیجانهای منفی فاصله بگیرد و به واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا کند، رشد نشخوارفکری به‌عنوان روشی ناکارآمد در کنترل ذهن، موجب کاهش ذهن‌آگاهی می‌شود و این امر در زمینه تحصیلی می‌تواند عواطف منفی آموزشگاهی را به صورت تفکرات نشخوار شونده درآورد و باعث کاهش علاقه به تحصیل شود و این امر در نهایت باعث کاهش احتمال آماده شدن دانش‌آموز برای امتحان می‌شود.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که با کاهش نشخوارفکری و بی‌علاقگی تحصیلی و نیز افزایش سطح ذهن‌آگاهی اهمال‌کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحان) دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد که روانشناسان و مشاوران مدرسه و... با استفاده از برنامه‌های آموزشی مناسب به کاهش نشخوارفکری و افزایش علاقه به تحصیل و ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کنند.

پرسشنامه به عنوان تنها ابزار اندازه‌گیری دارای محدودیت در این پژوهش بود.

منابع و مآخذ

Bransford, J. D, Burns, M. S, Delclos, V. R & Vye, N. J. (1986). teaching thinking Educational leadership, 44 (2), 68-70.

Chang, E., Eddins-Folensbee, F. & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). Academic Psychiatry, 36, 177-182.

David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. Educational Measurement and Evaluation Review, 1, 90-104.

Emanuel, A. S.; Updegraff, J. A.; Kalmbach, A. D.; Ciesla, J. A. (2010), "The role of mindfulness facets in affective forecasting", Personality and Individual differences, 49.815 818.

Essau, C, Uzun, B. (2017). Procrastination. In Wenzel A, editors. The SAGE encyclopedia of abnormal and clinical psychology. Thousand Oaks: Sage; 2017.

Halland, M., Pandolfino, J., & Barba, E. (2018). Diagnosis and treatment of rumination syndrome. Clinical Gastroenterology and Hepatology, 16(10), 1549-1555.

Kim KR, Seo EH. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. Personality and Individual Differences. 2015; 82:26-33.

Klingsieck, K.B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. European Psychologist, 18, 24-34.

Koster, E. H., De Lissnyder, E., Derakshan, N., & De Raedt, R. (2011). Understanding depressive rumination from a cognitive science perspective: The impaired disengagement hypothesis. Clinical psychology review, 31(1), 138-145.

Lang, B., (2013). Cocreating a communicative space to develop a mindfulness meditation manual for women in recovery from substance abuse disorders, advances in nursing sciences, VOL. 34, E1-E13.

Lawrence, H. R. Haigh, E. A., Siegle, G. J., & Schwartz-Mette, R. A (2018). Visual and verbal depressive cognition: Implications for the rumination-depression relationship. cognitive therapy and research 42(4), 421-435.

Marusak HA, Elrahal F, Peters CA, Kundu P, Lombardo MV, Calhoun VD, (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. Behav Brain Res.2018; 336:211-8.

Nahid Zarati, Mohammad Kheyr. (2014). Predicting mental health based on perfectionism in medical students. Journal of strategy development in Medical educations [Persian].

Nicole, D. C., Natalie, D. B., & Tanya, F. (2014). Exploring levels of student-athlete burnout at two Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education Revue*, 44(2), 2014, pages 135 – 151.

Nolen-Hoeksema, S. Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400- 424.

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, 172-178.

Segal, Z, V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2002) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford press.

Sellers, R. Varese, F., Wells, A., & Morrison, A. P (2017). A meta- analysis of meta cognitive beliefs as implicated in the self- regulatory executive function model in clinical psychosis. *schizophrenia research*, 179, 75-84.

Somayyeh Ebadi. (2017) *The effectiveness of verbal self-study on students' academic stress and burnout Master Thesis*, Mohaghegh Ardabili University [Persian].

Steel P, Klingsieck KB. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*. 2016; 51(1):36-46.

Watkins, E. (2010). *Cognitive-behaviour therapy for depressive rumination*. Unpublished manuscript, University of Exeter, Exeter.

Wells, A. (2009). *Meta cognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford press.

Yang, H. J., farn, C. K. (2005). *An Investigation the Factors MIS Student Burnout in technical-vocational college*. *Computersin human behavior*.

Presenting the causal model of rumination relationships with readiness to test the mediating role of mindfulness and academic disinterest

Asie Yari,¹ Saeed Talebi,² Ghasem Ghasemi³

Abstract

The purpose of this study was to present a causal model of rumination relationships with exam preparation with the mediating role of mindfulness and academic disinterest in students. The statistical population of this study consisted of second high school students of Shiraz who were randomly selected from the four districts of the four districts and were selected by the relative stratified sampling method and the Krejcie and Morgan sample size of 361 students. Solomon and Ruth Bloom's (1984) academic work, Hoxma's and Morrow's (1991) rumination, the Freiburg Mindfulness (FMI-SF) short form 14-question and school burnout Salmella-Arrow et al. (2009) were used. The results showed that rumination had a direct and positive effect on academic disinterest and academic disinterest on exam preparation, and rumination had a direct and negative effect on mindfulness, mindfulness, and cognitive flexibility. Comparing the two groups of girls and boys also showed that in the girls' model, the effect of rumination on mindfulness and academic disinterest was also greater than the effect of mindfulness on disinterest and preparing for exam than boys and the effect of academic disinterest on preparing for The exam was the same for the boys and girls. The results generally indicated that mindfulness had a direct and negative impact on exam preparation, rumination, and academic disinterest.

Keywords: Exam Preparation, Mindfulness, Rumination, Academic Disinterest

1 Master of Psychology, Payame Noor University, Iran, Shiraz

2 Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran, Shiraz.

3 Master of Psychology, Payame Noor University, Iran, Shiraz