

The Effect of Mindfulness on Academic Self-regulation with the mediating of Family Functioning Among Sixth Grade Students

Omid madadi¹, Samaneh Salimi^{*2}, Allah Nazar Alisofi³

1. PhD student in Educational Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran

2*. Corresponding author :Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran



Citation (APA): Madadi, O. Salimi, S. Alisofi, A N. (2025). The Effect of Mindfulness on Academic Self-regulation with the mediating role of Family Functioning Among Sixth Grade Students, *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, (),



 <https://doi.org/>

ARTICLE INFO

Keywords:

Academic self-regulation
Elementary students
Family functioning
Mindfulness
Self-regulation
Structural equations

Received: 2025/02/07

Accepted: 2025/07/09

Available: 2025/09/12

ABSTRACT

Background and Purpose: Academic self-regulation is an important research area and one of the fundamental pillars of education today. Given the rapid changes and advancements in science and technology, students increasingly need to learn independently, often without constant teacher support. The present study was conducted to examine the effect of mindfulness on academic self-regulation with the mediating role of family functioning among sixth-grade elementary students.

Methodology: This research was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method, and based on structural equation modeling. The statistical population included all sixth-grade students in Arak city during the 2022–2023 academic year (about 6,000 students). Using the Morgan table, 382 students were selected via a multistage stratified random sampling method. Data were collected using Savari et al.'s academic self-regulation questionnaire (2013), Beer et al.'s mindfulness questionnaire (2006), and Epstein et al.'s family functioning questionnaire (1983). Structural equation modeling was applied to analyze data and test causal relationships between variables.

Results: The results indicated that mindfulness had a positive and direct effect on academic self-regulation (0.462), mindfulness had a positive and direct effect on family functioning (0.679), and family functioning had a positive and direct effect on academic self-regulation (0.491). Furthermore, mindfulness had a positive and indirect effect on academic self-regulation through the mediating role of family functioning (0.333).

Conclusion: Based on the results, it can be concluded that mindfulness practices, by enhancing self-awareness and attention control, play a significant role in improving academic self-regulation among elementary school students. Therefore, incorporating mindfulness programs into educational environments can be an effective strategy for enhancing academic performance and in this regard, the function of the family as a mediating factor is of particular importance; supportive families strengthen the effects of mindfulness on academic self-regulation by creating a stable environment, modeling positive behavior, and providing emotional support.

* **Corresponding author:** Samaneh Salimi, Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran, s.salimi@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Background and Purpose:

In today's complex and fast-paced world, the ability of students to control and manage their behaviors, particularly in academic domains, is regarded as one of the most important factors contributing to academic success and the achievement of educational goals (Dye & Stanton, 2017). Academic self-regulation refers to a set of skills and abilities that enable students to independently advance on their learning paths (Kaushik & Jena, 2021). This concept encompasses the students' capability to manage behaviors, emotions, and motivations related to academic activities and is recognized as a key factor in educational success and learning (Estevez et al., 2021). However, weaknesses in this skill may lead to issues such as decreased concentration, academic decline, increased anxiety, and ultimately failure to achieve educational objectives (Nathan, 2021). Therefore, identifying and reinforcing factors that can improve academic self-regulation has become a crucial necessity in educational research. Mindfulness is one such factor that has received significant attention recently in various fields, including educational psychology and mental health (Kocabal & Ceylan, 2022). Mindfulness is defined as conscious awareness and attention to the present moment without judgment and with full acceptance (Bamber & Morpeth, 2019). This skill helps students reduce emotional reactions and unnecessary anxieties when confronting academic stressors and challenges (Aktepe & Tolan, 2020) and maintain their focus on academic goals and learning activities.

Furthermore, in modern societies, given the increasing complexities of life, the role of the family as the primary social institution in shaping the personality, behavior, and academic progress of students is critically important (Fakharyan et al., 2020). Families, as the most influential factor in the psychological and social development of children, play a key role in their upbringing and guidance (Zaider et al., 2020). Families with positive functioning provide a secure and stable environment that enhances self-efficacy, confidence, and ultimately, academic progress in students (Dou et al., 2023). Hence, the objective of this study was to examine the direct and indirect effects of mindfulness on academic self-regulation with family functioning as a mediating variable.

Methodology:

This applied study was designed as descriptive-correlational, utilizing structural equation modeling. The statistical population comprised all sixth-grade students in Arak County during the 2022–2023 academic year, totaling approximately 6,000 students. Using Morgan's table, 382 students were selected, and ultimately 320 valid questionnaires were collected via multistage stratified random sampling. Data collection instruments included: The Academic Self-Regulation Questionnaire designed by Savari and Karimzadeh (2013), consisting of 30 items across six dimensions. The Mindfulness Questionnaire developed by Baer et al. (2006), containing 39 items. The Family Functioning Questionnaire by Epstein et al. (1983), consisting of 60 items. Content validity of these instruments was confirmed, and reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient, demonstrating acceptable values. To comply with ethical principles, informed consent was obtained from students and their parents, who were kept informed throughout the study. Confidentiality of the data was assured, and group-level results were reported. Data were analyzed using SPSS version 25 and AMOS version 26 through structural equation modeling techniques.

Findings:

The study included 320 sixth-grade students from Arak County: 121 boys (37.8%) and 199 girls (62.2%). Of these, 261 students (81.6%) attended public schools, 19 students (5.9%) attended non-governmental schools, and 40 students (12.5%) attended board-of-trustees schools. Pearson correlation analyses indicated significant positive relationships between mindfulness and family functioning ($p < 0.01$, $r = 0.613$), family functioning and academic self-regulation ($p < 0.01$, $r = 0.357$), and mindfulness and academic self-regulation ($p < 0.01$, $r = 0.537$). Structural equation modeling revealed that mindfulness had a positive direct effect on family functioning (68%), a

positive direct effect on academic self-regulation (46%), and family functioning positively and significantly affected academic self-regulation (49%). Additionally, the indirect effect of mindfulness on academic self-regulation mediated by family functioning was positive and significant, estimated at 33%. Model fit indices showed good fit: $\chi^2 = 305.02$ ($p < 0.001$), degrees of freedom = 3.02, GFI = 0.901, CFI = 0.921, and RMSEA = 0.073. Instead of incorrect and unclear references to “Mirz, Gamest, and Garino,” this version uses the standardized phrase “widely accepted fit indices (e.g., CFI, GFI, RMSEA)” to maintain scientific accuracy. The VAF index (variance accounted for) indicated that 17% of the variance in academic self-regulation was explained by the indirect effect of mindfulness through family functioning, positioning family functioning as a partial mediator. Hence, the hypothesis that mindfulness affects academic self-regulation through the mediating role of family functioning was supported.

Discussion and Conclusion:

This study aimed to explore the effects of mindfulness on academic self-regulation with family functioning as a mediator among sixth-grade students. Results demonstrated that the model fit the data well and that mindfulness influences academic self-regulation both directly and indirectly through family functioning. Conceptually, these findings indicate that mindfulness can enhance students' self-regulation skills and that this effect is mediated by family functioning. The family, as the first and most important social environment, has a significant impact on the formation of students' individual behaviors and skills, and the optimal functioning of the family, including emotional support, regular structure, and effective communication, can provide the basis for increasing self-regulation in students. However, the mediating effect of family functioning may not be fully revealed due to reasons such as individual differences, different parenting styles, or methodological limitations in measuring family functioning. These findings emphasize the importance of simultaneously paying attention to mindfulness and improving family functioning, because it seems that the combination of these two factors can have the greatest impact on academic self-regulation. Based on these findings, it is recommended that schools implement short guided meditation sessions to improve attention and reduce stress, establish daily plans involving teachers and parents to teach students time management and task prioritization, encourage the use of charts and progress-tracking tools for homework and assignments, and train students in self-assessment methods to foster awareness of their academic performance. Families should also provide opportunities for children to make decisions in minor academic and household matters, emphasize the importance of their role in achieving academic and personal goals, assist in setting achievable academic objectives, employ simple reward methods, and create a supportive and calm home environment to reduce tensions and stress.

Suggestions:

Based on the findings of the research, it is recommended that schools hold short daily sessions to strengthen mindfulness and use mindfulness games such as memory games and puzzles. Similarly, a part of the school's educational programs should be dedicated to teaching students how to recognize emotions and manage their emotions.

Ethical Considerations: Compliance with Ethical Guidelines: Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were informed that they could withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were made aware of the research process. This research was conducted without any financial support from any specific organization.

Role of Each Author: All authors participated in this research.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgments: This article is taken from a doctoral dissertation in educational psychology from Islamic Azad University, Zahedan Branch, entitled "The Effect of Mindfulness on Academic Self-Regulation and Academic Life through the Mediating Role of Family Functioning among Sixth Grade Elementary School Students." We sincerely thank all those who helped us in conducting this research.

مقاله پژوهشی

تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم‌جویی تحصیلی با نقش میانجی عملکرد خانواده در بین دانش‌آموزان

امید مددی^۱، سمانه سلیمی^{۲*}، اله‌نظر علی صوفی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

خودنظم‌جویی
خودنظم‌جویی تحصیلی،
دانش‌آموزان ابتدایی،
ذهن آگاهی،
عملکرد خانواده،
معادلات ساختاری.

۱. نویسنده مسئول

s.salimi@cfu.ac.ir

دریافت‌شده: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

پذیرش‌شده: ۱۴۰۴/۰۴/۱۸

منتشرشده: ۱۴۰۴/۰۶/۲۱

زمینه و هدف: خودنظم‌جویی تحصیلی یکی از حوزه‌های مهم پژوهشی است که امروزه به عنوان یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت شناخته می‌شود. با توجه به تغییرات سریع و پیشرفت‌های روزافزون علم و فناوری، دانش‌آموزان باید به صورت مستقل و بدون حضور دائم معلم، مهارت‌های لازم را بیاموزند. پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم‌جویی تحصیلی با نقش میانجی عملکرد خانواده در بین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد.

روش: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ (۶۰۰۰ نفر) است که با استفاده از جدول مورگان، ۳۸۲ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های خودنظم‌جویی تحصیلی سواری و همکاران (۱۳۹۲)، ذهن آگاهی بیر و همکاران (۲۰۰۶) و عملکرد خانواده اپستین و همکاران (۱۹۸۳) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها و بررسی روابط علی بین متغیرها، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بهره گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که ذهن آگاهی، تأثیر مثبت و مستقیم بر خودنظم‌جویی تحصیلی (۰/۴۶۲)، ذهن آگاهی، تأثیر مثبت و مستقیم بر عملکرد خانواده (۰/۶۷۹) و عملکرد خانواده، تأثیر مثبت و مستقیم بر خودنظم‌جویی تحصیلی (۰/۴۹۱) دارد. همچنین ذهن آگاهی از طریق نقش میانجی عملکرد خانواده، تأثیر مثبت و غیرمستقیم (۰/۳۳۳) بر خودنظم‌جویی تحصیلی دارد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان گفت، ذهن آگاهی با تقویت خودآگاهی و کنترل توجه، نقش مؤثری در بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی ایفا می‌کند؛ بنابراین گنجاندن برنامه‌های ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی می‌تواند، یک راهبرد کارآمد در جهت بهبود عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار گیرد و در این رابطه، عملکرد خانواده به عنوان یک عامل میانجی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ خانواده‌های حمایت‌گر با ایجاد محیطی پایدار، الگوسازی رفتاری مثبت و فراهم کردن حمایت عاطفی، اثرات ذهن آگاهی را بر خودنظم‌جویی تحصیلی تقویت می‌کنند.

مقدمه

در دنیای پیچیده و پرشتاب امروز، توانایی دانش‌آموزان برای کنترل و مدیریت رفتارهای خود، به‌ویژه در حوزه‌های تحصیلی، به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی و دستیابی به اهداف آموزشی مطرح است (Dye & Stanton, 2017). خودنظم‌جویی تحصیلی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌هایی اشاره دارد که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به صورت مستقل در مسیر یادگیری و پیشرفت خود گام بردارند (Kaushik & Jena, 2021). واقع خودنظم‌جویی به معنای توانایی فرد در مدیریت و هدایت رفتارهای خود، به سمت اهداف مشخص است (Thomas & et al, 2021) و شامل توانایی‌های مختلفی مانند برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، تنظیم هیجانات و خودکنترلی می‌شود (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹). این مهارت، یکی از عوامل کلیدی در پیشرفت تحصیلی است و می‌تواند، تأثیر زیادی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۱). با این حال، دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی در حوزه تحصیلی مواجه هستند که می‌تواند، بر توانایی‌های خودنظم‌جویی آنان تأثیر منفی بگذارد (کشت‌ورز کنذازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹). این چالش‌ها، شامل استرس‌های تحصیلی، رقابت‌های فشرده و انتظارات بالای والدین و معلمان است (Zalazar-Jaime & Medrano, 2020) که می‌تواند، مانع از دستیابی آنان به اهداف تحصیلی و کاهش انگیزه‌ی یادگیری شود (Schunk, 2012). خودنظم‌جویی تحصیلی که شامل توانایی دانش‌آموزان در مدیریت رفتارها، هیجانات و انگیزه‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است، به عنوان یکی از عوامل کلیدی موفقیت در آموزش و یادگیری شناخته می‌شود (Estevez et al., 2021). با این حال، ضعف در این مهارت منجر به بروز مشکلاتی نظیر کاهش تمرکز، افت تحصیلی، افزایش اضطراب و در نهایت ناکامی در دستیابی به اهداف تحصیلی می‌شود (Nathan, 2021).

ذهن آگاهی یکی از عواملی است که در سال‌های اخیر در حوزه‌های مختلف، از جمله روان‌شناسی تربیتی و سلامت روان، به شدت مورد توجه قرار گرفته است (Kocabal & Ceylan, 2022). ذهن آگاهی به معنای آگاهی و توجه آگاهانه به لحظه حال، بدون قضاوت و با پذیرش کامل است (Bamber & Morpeth, 2019). این مهارت می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در مواجهه با استرس‌ها و چالش‌های تحصیلی، واکنش‌های هیجانی و اضطراب‌های بی‌مورد را کاهش دهند (Aktepe & Tolan, 2020) و تمرکز خود را بر اهداف تحصیلی و فعالیت‌های یادگیری حفظ کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که ذهن آگاهی تأثیرات مثبتی بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Ay, 2023). یکی از مزایای اصلی ذهن آگاهی این است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر افکار و احساسات خود، آگاه شوند (MacDonald, 2021)، از این رو قادرند تا هیجانات منفی همچون اضطراب و استرس را کنترل کرده و به جای واکنش‌های فوری، تصمیمات آگاهانه و هدفمند اتخاذ کنند (عبداللهی و عیسی‌نژاد، ۱۴۰۲). خودآگاهی می‌تواند باعث تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و خودکنترلی در دانش‌آموزان شود و در نتیجه به آن‌ها کمک کند تا در مسیر تحصیلی خود موفق‌تر عمل کنند (Candy & et al, 2015). ذهن آگاهی می‌تواند بر توانایی دانش‌آموزان در مدیریت اهداف تحصیلی تأثیر گذارد (Azila-Gbette et al., 2022) با تمرکز بیشتر بر فرآیند یادگیری و پذیرش تجربه‌های مختلف، دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت خود را به طور مؤثری برنامه‌ریزی کنند (Levin et al, 2022). این امر نه تنها به ارتقاء عملکرد تحصیلی آنان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند در توسعه سایر مهارت‌های زندگی نیز تأثیرگذار باشد. مهم‌تر از همه، ذهن آگاهی می‌تواند با تقویت خودآگاهی و کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی، به دانش‌آموزان کمک کند (Urdan & Bruchman, 2018) تا در شرایط فشار و استرس‌های تحصیلی، تمرکز خود را حفظ کرده و رفتارهای خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که منجر به دستیابی به اهداف تحصیلی‌شان شود (Fan & et al., 2024). در نتیجه، مهارت‌های ذهن آگاهی می‌تواند ابزار قدرتمندی برای تقویت خودنظم‌جویی تحصیلی و ارتقای عملکرد تحصیلی باشد (ملانی و همکاران، ۱۳۹۹). ذهن آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مجموعه‌ای از استراتژی‌های مقابله‌ای را ایجاد کنند که می‌توانند در زمینه‌های مختلف، نه فقط در کلاس درس، بلکه در موقعیت‌های زندگی روزمره نیز مورد استفاده قرار گیرند و آنها را قادر می‌سازد تا با سهولت و اعتماد به

نفس بیشتری، از استرس و عدم قطعیت عبور کنند (Coatsworth et al, 2018). علاوه بر ذهن‌آگاهی، عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد خانواده مرتبط است (Thomas et al., 2021, Latipah et al., 2021, Nuril, 2020). نحوه کارکرد خانواده و بافتی که والدین برای رشد فرزندانشان در خانواده فراهم می‌کنند، بخصوص در دوره آغاز نوجوانی که فرزندان با تحولات زیادی دست و پنجه نرم می‌کنند، در سلامت روان و پرورش مهارت‌های تحصیلی آنان از اهمیت زیادی برخوردار است (شهروی و همکاران، ۱۴۰۱).

خانواده‌ها به عنوان محوری‌ترین عامل تأثیرگذار بر رشد روانی و اجتماعی فرزندان، نقش کلیدی در تربیت و هدایت آنان ایفا می‌کنند (Zaider et al., 2020). عملکرد خانواده در ارائه حمایت‌های عاطفی، اجتماعی و تحصیلی، تأثیر مستقیمی بر موفقیت تحصیلی، سلامت روانی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان دارد (رفوئی، ۱۴۰۲). خانواده‌هایی که عملکرد مثبتی دارند، محیطی امن و پایدار برای فرزندان خود فراهم می‌کنند که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Dou et al., 2023). با این حال، در دنیای پر مشغله و دارای فشار روانی زیاد امروزه، خانواده‌ها نیز با چالش‌هایی روبه‌رو هستند که می‌تواند بر کارکرد آن‌ها و کیفیت روابط درون‌خانوادگی تأثیر منفی بگذارد (سعیدی، ۱۴۰۲). این چالش‌ها شامل فشارهای اقتصادی، اجتماعی و روانی است که می‌تواند منجر به افزایش استرس، اضطراب و تنش‌های خانوادگی شود (غریبی و همکاران، ۱۴۰۱) و در نتیجه بر رفتار، عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان اثر منفی داشته باشد (مرآتی و همکاران، ۱۴۰۰). در این شرایط، نیاز به راهکارهایی برای کاهش استرس‌ها و تقویت کارکردهای مثبت خانواده بیش از پیش احساس می‌شود (Lu & et al, 2019).

ذهن‌آگاهی می‌تواند در جنبه‌های مختلف زندگی به خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی، نقش مفید داشته باشد. ذهن‌آگاهی می‌تواند به آگاهی عمیق‌تر نسبت به ایجاد نظم در مسائل تحصیلی کمک کند؛ پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل‌ورزی را پایین بیاورد (Brown et al., 2007). انسان به عنوان موجودی عامل می‌تواند، نظم را در کارهای خود داشته باشد و به وسیله تغییر دادن محیط درونی و بیرونی و بر طبق شرایط و اصول خاص، رفتارهای خود را برنامه‌ریزی کند و به نظر می‌رسد که با حضور ذهن‌آگاهی در لحظه جاری می‌توان، ضمن افزایش توجه به دانش‌آموزان در توجیه تکالیف، به تمرکز روی بخش‌های مهم تکالیف و سازمان‌دهی مواد درسی کمک کرد (ولی‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). از طرفی نباید از نقش خانواده در این میان غافل ماند. خانواده به عنوان اولین نهاد اجتماعی که فرد در آن پرورش می‌یابد، تأثیرات عمیقی بر رشد و توسعه مهارت‌های فردی از جمله خودنظم‌جویی دارد (شهروی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین آنچه در درون خانواده اتفاق می‌افتد و چگونگی کارکرد آن، می‌تواند عاملی کلیدی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محسوب گردد (مقدم و کدخدایی، ۱۴۰۱). عملکرد خانواده را می‌توان جنبه مهم در محیط خانواده دانست که کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بی‌توجهی و بدکارکردی خانواده با افزایش مشکلات رفتاری در فرزندان در محیط مدرسه همراه است (Gomez & Morales, 2024). خانواده‌هایی که محیطی پایدار، حامی و منظم برای فرزندان خود فراهم می‌کنند، فرصت مناسبی برای یادگیری و تقویت مهارت‌های خودکنترلی و خودتنظیمی را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند (Latipah & et al, 2021). از سوی دیگر، ساختارهای خانوادگی ناکارآمد، فقدان حمایت عاطفی و ضعف در ایجاد روابط سالم میان اعضای خانواده می‌تواند منجر به ایجاد مشکلاتی در کنترل هیجانات و عدم توانایی در دستیابی به اهداف تحصیلی شود (Fuadai, 2020).

با وجود این شواهد، هنوز به طور جامع بررسی نشده است که چگونه ذهن‌آگاهی از طریق نقش میانجی عملکرد خانواده می‌تواند خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این مسئله می‌تواند برای والدین، معلمان و مشاوران بسیار مهم باشد، چرا که شناخت بهتر این عوامل به آنان کمک می‌کند تا از روش‌های مؤثرتر و کارآمدتری برای حمایت از دانش‌آموزان استفاده کنند. هرچند ذهن‌آگاهی و خودنظم‌جویی تحصیلی به طور گسترده‌ای مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما پژوهش‌های کافی در مورد نقش میانجی عملکرد خانواده در این رابطه انجام نشده است. این پژوهش قصد دارد تا با پرداختن به این خلأ به درک بهتر و عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر خودنظم‌جویی تحصیلی

دست یابد و نشان دهد که چگونه ذهن آگاهی و عملکرد مناسب خانواده می توانند به صورت هم افزا در بهبود این مهارت ها نقش داشته باشند. در این پژوهش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی برای مطالعه انتخاب شده؛ چرا که دانش آموزان در این سن وارد دوره نوجوانی شده و در این دوره ویژگی های شناختی، عاطفی و اجتماعی خاصی ظهور می یابد. نوجوان، آرمان ها و ایده آل های عالی را دنبال می کند و دارای هدف های شخصی و اجتماعی می شود، قدرت تشخیص و تمیز در وی افزایش می یابد، گاه با والدینش به مجادله و مناقشه می پردازد و نمی خواهد عقاید آن ها را بپذیرد، ذهن نوجوان به علت مشکلات روانی، که از خصایص طبیعی این مرحله می باشد، همیشه مشغول است و نمی تواند راه حل روشنی برای آنها پیدا کند (اهمیت توجه به ذهن آگاهی)، نوجوان بیشتر در جهان تخیل زندگی می کند، کارهایی را شروع می کند؛ ولی همیشه آن ها را تا پایان ادامه نمی دهد و ناتمام می گذارد (اهمیت توجه به خودنظم جویی). از طرفی با توجه به اینکه این سال تحصیلی، نقطه عطف گذر از مقطع ابتدایی به مقطع اول متوسطه است، دانش آموز در صورتی که دروس این پایه تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارد، برای حضور در مقطع اول متوسطه و دروس آن آمادگی لازم را پیدا خواهد کرد؛ بنابراین توجه به نقش ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی، همراه با تأثیری که خانواده می تواند داشته باشد، در دوره نوجوانی و پایه ششم ابتدایی مهم و ضروری است. با توجه به اینکه هدف این پژوهش، بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی، از طریق نقش واسطه ای عملکرد خانواده در بین دانش آموزان پایه ششم ابتدایی است، لذا در ادامه نمونه ای از این پژوهش ها بیان خواهد شد.

سلیمانی داودلی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و حافظه کاری بر خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر بجنورد نشان دادند که هم آموزش ذهن آگاهی و هم آموزش حافظه کاری در افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر مؤثر هستند، بدون اینکه تفاوت معناداری در سطح اثربخشی بین دو مداخله وجود داشته باشد.

مرآتی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه جو خانواده و سرمایه روان شناختی با اشتیاق تحصیلی با میانجی گری نقش ذهن آگاهی دانش آموزان متوسطه اول بیان داشتند که جو خانواده و سرمایه روان شناختی با اشتیاق تحصیلی، رابطه معنادار و مثبت در سطح ۰/۰۰۱ دارد. همچنین جو خانواده و سرمایه روان شناختی از طریق ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است.

قاسمی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر میزان سازگاری اجتماعی و افزایش خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش تأثیرگذار بوده است.

صابری و تاج الدینی (۱۳۹۸) در پژوهش خود بیان داشتند که آموزش خودتنظیمی بر ذهن آگاهی دانش آموزان اثربخشی مثبت دارد.

(Yang et al, 2024) نشان دادند که ذهن آگاهی می تواند به عنوان متغیری میانجی نقش مؤثری در کاهش رفتارهای مخرب اعتیادی و کاهش مشکلات ناشی از تحصیلی در دانش آموزان داشته باشد.

(Lubisi & Nekhwevha, 2024) بیان داشتند که ماهیت و جو عاطفی حاکم بر خانواده می تواند در شکل گیری و تکامل شخصیت کودکان و رشد همه جانبه آنان در زمینه خودنظم جویی تحصیلی بسیار و مؤثر باشد. (Wen et al., 2023) نیز در پژوهشی به بررسی مهارت های ذهن آگاهی، نقش معلم و کاهش رفتارهای منفی تحصیلی و دانش آموزان مقطع دبستان را مورد مطالعه قرار دادند و محققان بیان داشتند که در محیط های مدرسه و آموزشگاه ها همواره مسائل تنش زا که بر عملکردهای تحصیلی دانش آموزان اثرات مخربی بر جای می گذارد و منجر به شکست تحصیلی و فرار از مدرسه می گردد، وجود دارد و برخورداری از مهارت های ذهن آگاهی و نقش حمایت گری معلم می توانند در کاهش رفتارهای منفی تحصیلی، مفید واقع گردد.

پژوهش (Filipe, 2024) نیز در راستای مطالعات پیشین نشان داد که ذهن آگاهی در دانش آموزان باعث عملکرد تحصیلی مطلوب تر و رابطه مثبت بین موفقیت های تحصیلی و مهارت های ذهن آگاهی وجود دارد. مرور پیشینه ها نشان می دهد که در سایر پژوهش ها بیشتر به آموزش ذهن آگاهی و سپس تأثیری که ذهن آگاهی بر متغیرهای دیگر دارد، پرداخته شده است؛ اما در پژوهش حاضر، پژوهشگران قصد دارند، تأثیر مستقیم ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی،

تأثیر مستقیم عملکرد خانواده بر خودنظم‌جویی تحصیلی و همچنین تأثیر غیرمستقیم عملکرد خانواده در رابطه بین ذهن‌آگاهی با خودنظم‌جویی تحصیلی را مورد بررسی قرار دهند.

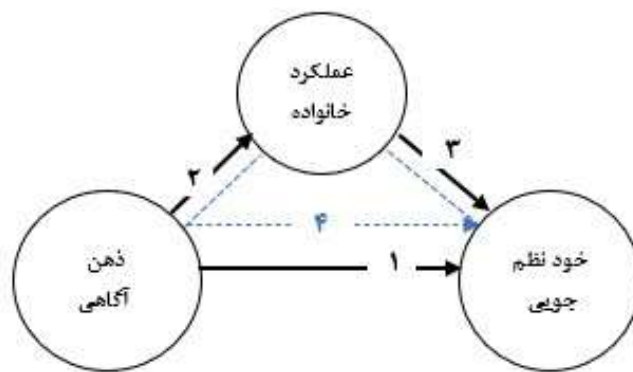
روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از منظر گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی (مدل معادلات ساختاری) است. از آنجایی که با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای پنهان با یکدیگر و نیز گویه‌های سنجش هر متغیر پنهان با متغیر مربوط، قابل بررسی است، در این پژوهش از مدل معادلات ساختاری استفاده گردید. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان اراک در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۶۰۰۰ دانش‌آموز است که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۲ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب گردیدند و در نهایت به علت اینکه تعدادی از پرسشنامه‌ها به صورت ناقص تکمیل شده بود اطلاعات آن‌ها حذف گردید و در نهایت ۳۲۰ پرسشنامه صحیح با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای چند مرحله‌ای و به صورت حضوری در بین مدارس مربوط، توزیع و جمع‌آوری گردید. با توجه به اینکه جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر اراک است، ابتدا از میان مدارس ابتدایی شهر اراک، تعدادی مدرسه به صورت تصادفی به عنوان انتخاب شدند؛ سپس از میان دانش‌آموزان پایه ششم این مدارس، نمونه‌ها به صورت تصادفی انتخاب شدند. استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به دلیل گستردگی جامعه و پراکندگی جغرافیایی مدارس و همچنین سهولت در دسترسی به نمونه‌ها صورت گرفت. به منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش، رضایت دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برای شرکت در پژوهش اخذ شد و در جریان تمامی مراحل قرار گرفتند. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات گزارش شده توسط آنان محرمانه باقی خواهد ماند و به صورت گروهی جهت استفاده در گزارش‌های پژوهشی استفاده خواهد شد. در تحقیق حاضر، اطلاعات لازم برای آزمون فرضیه‌ها از طریق ابزار زیر گردآوری شد. هر سه پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و روایی آن‌ها در مطالعات پیشین تأیید شد.

پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی: این پرسشنامه توسط سواری و کریم‌زاده (۱۳۹۲) طراحی شده و دارای ۳۰ سؤال و ۶ بعد راهبرد حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسئولیت‌پذیری و سازماندهی می‌باشد. پاسخ‌دهی به پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرتی ۵ گزینه‌ای (کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، بی‌نظر (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵)) طراحی شده است. روایی محتوایی آن مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی آن در پژوهش سواری و عرب‌زاده (۱۳۹۲) ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی محتوایی پرسشنامه در این پژوهش مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر رشته روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های استان اراک قرار گرفته و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۷۸) محاسبه شد.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی: این مقیاس توسط بیر و همکاران (۲۰۰۶) با ۳۹ گویه طراحی شده است که عامل‌های مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیر واکنشی بودن را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمرات گویه‌ها از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری شده است. دامنه نمرات در این مقیاس ۳۹-۱۹۵ است. بیر و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که همسانی درونی عامل‌های پرسشنامه خوب بوده است و ضریب آلفا برای غیر واکنشی بودن ۰/۷۵، توصیف ۰/۹۱، مشاهده ۰/۸۳، عمل با هوشیاری ۰/۸۷ و غیر قضاوتی بودن ۰/۸۷ محاسبه گردید. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنادار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت. همچنین در پژوهشی وارسی پایایی این پرسشنامه در ایران توسط نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۶) انجام شد و ضرایب آلفای ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ برای عامل‌ها و ۰/۷۲ برای نمره کل به دست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر (۰/۹۳) به دست آمده است.

پرسشنامه عملکرد خانواده: این مقیاس توسط ایپستین و همکاران (۱۹۸۳) با ۶۰ گویه طراحی شده است که ابعاد ۱. حل مسئله (توانایی خانواده در حل مشکلات)، ۲. ارتباطات (تبادل اطلاعات در بین اعضای خانواده)، ۳. نقش‌ها (الگوهای رفتاری و شفافیت آنها برای مدیریت عملکردها)، ۴. مشارکت عاطفی (عشق و علاقه ابراز شده اعضا نسبت به یکدیگر)، ۵. پاسخگویی (توانایی پاسخگویی هیجانی به محرک‌های محیطی) و ۶. کنترل رفتاری (بیان و حفظ استانداردهای خانواده در رفتار اعضا) و بعد عملکرد کلی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. نمرات گویه‌ها از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری شده است. پایایی خارجی آن به روش بازآزمایی از ۰/۵۳ تا ۰/۹۴ گزارش شده است (شی و همکاران، ۲۰۱۷). یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهش خود همسانی درونی بالایی را برای ابعاد آن ($\alpha = 0.89 - 0.81$) گزارش کرده است، همچنین ضریب پایایی را با روش دو نیمه‌کردن بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ به دست آورد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر (۰/۹۶) به دست آمده است. با توجه به مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) و متغیرهای پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری از نرم‌افزار اس پی اس نسخه ۲۵ و اموس نسخه ۲۶ استفاده شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

یافته‌ها

مطالعه حاضر در بین دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان اراک با تعداد ۳۲۰ نفر انجام شد که از این تعداد ۱۲۱ نفر (۳۷/۸ درصد) پسر و ۱۹۹ نفر (۶۲/۲ درصد) دختر، ۲۶۱ نفر (۸۱/۶ درصد) در مدارس عادی، ۱۹ نفر در مدارس غیر دولتی (۵/۹ درصد) و ۴۰ نفر در مدارس هیأت امنایی (۱۲/۵ درصد) مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها در نرم‌افزار ایموس چولگی و کشیدگی برای هر یک از سؤالات برای نرمال بودن چند متغیره محاسبه گردید که نتایج آن در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	بعد	چولگی	کشیدگی
ذهن آگاهی	بعد مشاهده	۰/۱۶۵	-۰/۸۰۵
	بعد توصیف	۰/۲۶۵	-۰/۴۱۷
	بعد عمل همراه با آگاهی	-۰/۱۳۴	-۰/۵۰۱
	بعد عدم قضاوت	-۰/۰۲۱	-۰/۹۱۷
	بعد عدم واکنش	۰/۱۵۵	-۰/۸۱۱
	بعد حل مشکل	-۰/۳۴۱	-۰/۷۴۳
عملکرد خانواده	بعد ارتباط	-۰/۲۳۰	-۰/۷۳۰
	بعد نقش‌ها	-۰/۲۲۹	-۰/۸۲۴
	بعد همراهی عاطفی	-۰/۴۰۹	-۰/۷۰۲

بعد آمیزش عاطفی	-۰/۳۱۰	-۰/۸۱۵
بعد کنترل رفتار	-۰/۲۷۷	-۰/۷۵۱
بعد عملکرد کلی	-۰/۴۹۸	-۰/۵۲۵
بعد راهبرد حافظه	-۰/۱۷۶	-۱/۰۹۲
بعد هدف گزینی	-۰/۲۴۷	-۰/۷۳۹
بعد خودارزیابی	-۰/۴۱۰	-۱/۰۱۱
بعد کمک‌خواهی	۰/۲۳۱	-۰/۷۵۶
بعد مسئولیت‌پذیری	-۰/۴۶۳	-۱/۰۵۹
بعد سازماندهی	۰/۱۸۵	-۱/۲۰۴

خود نظم‌جویی

جدول شماره ۱، مقادیر شاخص چولگی و شاخص کشیدگی گزارش شده است. کلاین (۲۰۱۱) معتقد است توزیع با چولگی بزرگتر از ۳+ یا کوچکتر از ۳- و کشیدگی بیش از ۱۰+ یا کوچکتر از ۱۰- از توزیع نرمال بسیر فاصله دارد با توجه به نظر کلاین می‌توان فرض نرمال بودن سؤالات و ابعاد طرح شده را در خصوص متغیرهای پژوهش پذیرفت. در ابتدا اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۲) قابل مشاهده است. نتایج نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد ذهن آگاهی ($2/38 \pm 0/514$)، عملکرد خانواده ($3/21 \pm 0/744$) و خود نظم‌جویی تحصیلی ($3/08 \pm 0/413$) است.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	واریانس
ذهن آگاهی	۲/۳۸	۰/۵۱۴	۰/۲۶۵
مشاهده	۲/۳۴	۰/۶۵۳	۰/۴۲۷
توصیف	۲/۴۲	۰/۶۹۶	۰/۴۸۶
عمل همراه با هوشیاری	۲/۵۳	۰/۵۸۵	۰/۳۴۳
عدم قضاوت	۲/۴۲	۰/۶۰۴	۰/۳۶۶
عدم واکنش	۲/۱۷	۰/۶۷۰	۰/۴۵۰
عملکرد خانواده	۳/۲۱	۰/۷۴۴	۰/۵۵۴
حل مشکل	۳/۲۲	۰/۹۳۹	۰/۸۸۲
ارتباط	۳/۲۵	۰/۹۰۸	۰/۸۲۵
نقش‌ها	۳/۰۶	۰/۸۹۵	۰/۸۰۱
همراهی عاطفی	۳/۲۳	۰/۹۳۱	۰/۸۶۸
آمیزش عاطفی	۳/۲۹	۰/۹۲۸	۰/۸۶۲
کنترل رفتار	۳/۱۳	۰/۹۴۸	۰/۸۹۹
عملکرد کلی	۳/۳۱	۰/۸۰۱	۰/۶۴۲
خودنظم‌جویی تحصیلی	۳/۰۸	۰/۴۱۳	۰/۱۷۱
راهبرد حافظه	۳/۱۷	۱/۱۱۴	۰/۹۴۲
هدف گزینی	۳/۲۳	۱/۱۴۹	۰/۹۲۱
خودارزیابی	۳/۱۸	۰/۸۶۹	۰/۷۵۵
کمک خواهی	۲/۸۳	۰/۹۵۴	۰/۹۱۰
مسئولیت‌پذیری	۳/۲۰	۰/۹۹۴	۰/۹۸۹
سازماندهی	۲/۸۷	۱/۰۴۵	۰/۱۳

جهت بررسی روابط میان متغیرهای تحقیق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که بین متغیرهای تحقیق رابطه معناداری برقرار است و می‌توان با اطمینان ۹۹ درصد بیان نمود ذهن آگاهی با عملکرد خانواده ($P < 0/01$ و $r = 0/613$)، عملکرد خانواده با خودنظم جویی تحصیلی ($P < 0/01$ و $r = 0/357$)، و ذهن آگاهی با خودنظم جویی تحصیلی ($P < 0/01$ و $r = 0/537$)، رابطه مستقیم و معنادار دارد؛ لذا وجود رابطه بین هر سه متغیر تأیید می‌گردد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳
۱. ذهن آگاهی	۱		
۲. عملکرد خانواده	$0/613^{**}$	۱	
۳. خودنظم جویی تحصیلی	$0/357^{**}$	$0/537^{**}$	۱

جدول ۴. روایی و پایایی متغیرهای تحقیق

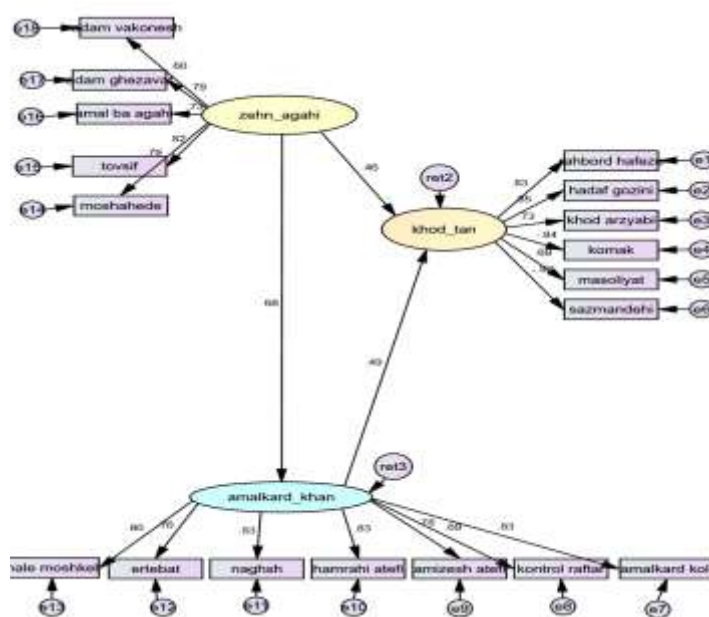
آلفای کرونباخ	CR	AVE	MSV	
$0/936$	$0/912$	$0/776$	$0/231$	ذهن آگاهی
$0/965$	$0/875$	$0/638$	$0/231$	عملکرد خانواده
$0/787$	$0/896$	$0/629$	$0/199$	خودنظم جویی تحصیلی

جهت بررسی روایی و پایایی نیز از ۴ آزمون استفاده شده است (جدول ۴). جهت بررسی روایی همگرا از شاخص AVE استفاده گردید که بارهای عاملی λ در تمام متغیرهای چند آیتمی بالاتر از $0/60$ است؛ بنابراین روایی همگرای متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. مقدار شاخص AVE برای هر سه متغیر، بیشتر از MSV است؛ بنابراین روایی واگرا نیز تأیید می‌گردد. جهت بررسی پایایی مرکب از مقدار شاخص CR استفاده شد که برای متغیرهای تحقیق بیشتر از $0/7$ است؛ بنابراین پایایی مرکب هر سه متغیر مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ متغیرها نیز از $0/7$ بیشتر می‌باشد که نشان می‌دهد متغیرهای تحقیق از پایایی لازم برخوردار هستند. نتایج تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی نشان داد که ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی با نقش واسطه‌ای عملکرد خانواده مؤثر است؛ بنابراین نتایج مربوط به برخی از شاخص‌های برازش در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

نام شاخص	کفایت برازش	مطلوبیت
خی دو	$305/02$	بزرگتر از $0/05$
درجه آزادی	101	-
سطح معناداری (P)	$0/000$	کمتر از $0/05$
نسبت خی دو بر درجه آزادی	$3/02$	کمتر از ۵
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	$0/073$	کمتر از $0/1$
شاخص نرم شده برازش (NFI)	$0/920$	بالاتر از $0/90$
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	$0/921$	بالاتر از $0/90$
شاخص نیکویی برازش (GFI)	$0/901$	بالاتر از $0/90$

براساس دیدگاه میر، گامست و گارینو^۱ گزارش مقادیر ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)، کای دو (X^2)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازندگی تطبیقی CFI بسیار حائز اهمیت است. در پژوهش حاضر شاخص‌های پیشنهادی میرز، گامست و گارینو گزارش شده است. بر اساس نتایج جدول (۵) مقدار شاخص خی دو برابر با ۳۰۵/۰۲ است که در سطح $P=0/000$ معنادار است و منجر به رد فرض صفر می‌شود. همچنین مقدار خی دو به درجه آزادی برابر ۳/۰۲ است که کمتر از مقدار ۵ است، مدل مفروض تأیید می‌شود. شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی (CFI و GFI) نیز برابر با ۰/۹۰۱ و ۰/۹۲۱ بزرگتر از ۰/۹۰ است. شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۳ است که مقدار مطلوبی می‌باشد. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت مدل، برازش مطلوبی با داده‌های پژوهش دارد. به عبارت دیگر، مدل می‌تواند تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم‌جویی تحصیلی از طریق واسطه‌گری عملکرد خانواده را پیش‌بینی کند. از آنجا که مقادیر، مطلوبیت نسبی دارند، بیانگر آن است که یک رابطه خطی بین متغیرها و سازه‌های مکنون وجود دارد. در ادامه ضرایب مسیر استاندارد و خطاهای هر نشانگر در مدل، ارائه و گزارش شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل تحلیل معادلات ساختاری

جدول ۶. ضریب رگرسیونی مسیرهای ساختاری

از سازه	به سازه	بارعاملی استاندارد (β)	بارعاملی غیر استاندارد (B)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (P-Value)
ذهن آگاهی	عملکرد خانواده	۰/۶۷۹	۱/۱۲۸	۰/۱۲۶	۸/۹۳۰	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی	خودنظم جویی تحصیلی	۰/۴۶۲	۱/۰۶۳	۰/۱۵۲	۷/۰۱۴	۰/۰۰۲
عملکرد خانواده	خودنظم جویی تحصیلی	۰/۴۹۱	۰/۶۷۹	۰/۰۷۹	۸/۵۴۶	۰/۰۰۰
مسیر غیرمستقیم از سازه به سازه	ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی	۰/۲۶۸	حد بالا	تخمین	سطح معناداری	
		۰/۲۶۸	۰/۴۰۲	۰/۳۳۳	۰/۰۰۰	
مسیرهای ساختاری		اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	VAF	
ذهن آگاهی - عملکرد خانواده		**۰/۶۷۹		۰/۶۷۹		
ذهن آگاهی - خودنظم جویی		**۰/۴۶۲	**۰/۳۳۳	۰/۷۹۵	۰/۱۶۹	
عملکرد خانواده - خودنظم جویی		**۰/۴۹۱		۰/۴۹۱		

¹ meyers, gamst & gurino

با توجه به نتایج جدول (۶) مشاهده می‌شود که نسبت بحرانی شاخص‌ها بین ۱/۹۶ تا ۱/۹۶- قرار دارد و مقدار P-value نیز کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان با اطمینان ۹۹ درصد بیان نمود که ذهن آگاهی بر عملکرد خانواده ۶۸ درصد، و بر خودنظم جویی تحصیلی ۴۶ درصد اثر مستقیم و معنادار دارد و همچنین عملکرد خانواده بر خودنظم جویی تحصیلی ۴۹ درصد تأثیر مثبت و معنادار دارد. همچنین سطر ۶ در جدول ۶ سطح معناداری اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی را نشان می‌دهد که این میزان برابر با ۰/۰۰۰ و از ۰/۰۱ کمتر می‌باشد و میزان تخمینی رابطه نیز ۳۳ درصد می‌باشد؛ لذا اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار تأیید می‌گردد.

به منظور آزمون اثر میانجی‌گری عملکرد خانواده در رابطه بین ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی از روش بوت استرپینگ (۵۰۰۰ نمونه) با فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده شده است. نتایج حاصل از بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه نشان داد که اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی از طریق متغیر میانجی عملکرد خانواده معنادار است؛ به طوری که فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای این اثر در بازه (۰/۲۶۸ تا ۰/۴۰۲) قرار داشت و چون این بازه شامل صفر نمی‌شود، بنابراین اثر غیرمستقیم معنادار است ($p < 0/05$).

همچنین سطر ۹ جدول (۶) نشان می‌دهد که با توجه به معنادار شدن اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی، برای سنجش شدت این اثر از آماره شمول واریانس (VAF) استفاده شده است. این شاخص که نسبت اثر غیرمستقیم به اثر کل را نشان می‌دهد، معیاری برای ارزیابی میزان نقش متغیر میانجی در مدل محسوب می‌شود. بر اساس یافته‌های به دست آمده، مقدار VAF برابر با ۰/۴۲ (معادل ۴۲ درصد) محاسبه شده است؛ بدین معنا که ۴۲ درصد از واریانس خودنظم جویی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق تأثیر غیرمستقیم ذهن آگاهی و با واسطه‌گری عملکرد خانواده قابل تبیین است. به طور کلی، در تفسیر VAF گفته می‌شود که اگر این مقدار کمتر از ۰/۲ باشد، نقش میانجی ضعیف یا ناچیز است؛ اگر بین ۰/۲ تا ۰/۸ قرار گیرد، نشان‌دهنده نقش میانجی جزئی اما معنادار است و اگر بیش از ۰/۸ باشد، نشان از نقش میانجی کامل دارد؛ بنابراین، با توجه به قرار گرفتن مقدار VAF در بازه بین ۰/۲ تا ۰/۸، می‌توان نتیجه گرفت که عملکرد خانواده در این پژوهش به عنوان یک متغیر میانجی جزئی اما مؤثر عمل کرده است. در نتیجه، فرضیه مربوط به تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی از طریق میانجی‌گری عملکرد خانواده تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای عملکرد خانواده در بین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است و همچنین ذهن آگاهی به صورت مستقیم و از طریق نقش واسطه‌ای عملکرد خانواده بر خودنظم جویی تحصیلی تأثیر دارد. این نتیجه آماری از نظر مفهومی بیانگر آن است که ذهن آگاهی می‌تواند باعث افزایش خودنظم جویی دانش‌آموزان گردد و این تأثیر تحت متغیر ثانویه‌ای مانند عملکرد خانواده قرار می‌گیرد.

یافته حاصل از فرضیه اول پژوهش، مبنی بر تأثیر ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی نشان داد که ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. در این راستا Yang et al (2024) نشان دادند که ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان متغیری میانجی نقش مؤثری در کاهش رفتارهای مخرب اعتیادی و کاهش مشکلات ناشی از تحصیلی در دانش‌آموزان داشته باشد. Wen et al (2023) نیز در پژوهشی مستقل که دانش‌آموزان مقطع دبستان را مورد مطالعه قرار دادند، بیان داشتند که در محیط‌های مدرسه و آموزشگاه‌ها، همواره مسائل تنش‌زا که بر عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان اثرات مخربی بر جای می‌گذارد و منجر به شکست تحصیلی و فرار از مدرسه می‌گردد، وجود دارد و برخورداری از مهارت‌های ذهن آگاهی و نقش حمایت‌گری معلم می‌تواند در کاهش رفتارهای منفی تحصیلی مفید واقع گردد. همچنین پژوهش Filipe (2024) نیز در راستای مطالعات پیشین نشان داد که ذهن آگاهی در دانش‌آموزان، باعث عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر و رابطه مثبت بین موفقیت‌های تحصیلی و مهارت‌های ذهن آگاهی می‌گردد؛ بنابراین

این یافته با یافته پژوهش‌های کشت‌ورز کندوزی و همکاران (۱۳۹۹)، Ojell, et al (2023)، Ay (2023)، (2024) Yang et al (2024)، Filipe (2024)، Wen et al (2023)، و عبداللہی و عیسی‌نژاد (۱۴۰۲) همسویی دارد.

در تبیین یافته‌های این فرضیه می‌توان بیان نمود که آموزش و تمرین ذهن‌آگاهی می‌تواند تأثیر مثبتی بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته باشد. این نتایج با مطالعات پیشین در این حوزه هم‌راستا است و بیانگر آن است که ذهن‌آگاهی، از طریق افزایش آگاهی از هیجانات، تمرکز بر زمان حال و بهبود توانایی مدیریت افکار و احساسات، نقش مهمی در تقویت مهارت‌های خودنظم‌جویی ایفا می‌کند. کودکان در دوره ابتدایی در حال شکل‌گیری بنیادهای شخصیتی و شناختی خود هستند؛ بنابراین مداخلاتی مانند آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند به ایجاد عادات مثبت در یادگیری و مدیریت رفتاری منجر شود. همچنین، تمرین ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توجه خود را بهتر بر فعالیت‌های درسی متمرکز کرده، از واکنش‌های تکانشی بکاهند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، پاسخ‌های انعطاف‌پذیرتری از خود نشان دهند. این ویژگی‌ها مستقیماً با مؤلفه‌های خودنظم‌جویی از جمله کنترل توجه، مدیریت هیجانی و انگیزش درونی مرتبط هستند.

یافته حاصل از فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر ذهن‌آگاهی بر عملکرد خانواده نشان داد که ذهن‌آگاهی بر عملکرد خانواده تأثیر مثبت و مستقیمی دارد. خانواده، مهمترین نهاد مؤثر در تربیت و رفتار آدمی و همچنین در نحوه تشکیل ساختار شخصیت وی به شمار می‌رود و سیستمی است که اولین تأثیرها را بر زندگی شخصی اعمال می‌کند و میزان سازگاری او را با محیط اجتماعی اطرافش تعیین می‌کند (کربلایی‌پور، ۱۳۹۷). عملکرد خانواده عبارت از چگونگی ارتباط، تعامل و حفظ روابط، چگونگی تصمیم‌گیری‌ها و حل مشکلات اعضای خانواده است (Silburn et al., 2006). به عبارت دیگر، عملکرد خانواده، جنبه مهم محیط خانواده است که سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی فرزندان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مشکلات خانواده می‌تواند به شکست در تحصیل و تعلیم و تربیت و همچنین بی‌نظمی تحصیلی منجر شود (Walker & shepherdd, 2008). این یافته با یافته پژوهش‌های (Azila-Gbetor, 2022؛ نیکوکار و همکاران، ۱۴۰۰؛ درتاج، ۱۳۹۹) همسویی دارد. در راستای تبیین این یافته می‌توان گفت، اثرگذاری ذهن‌آگاهی بر عملکرد افراد را در مکانیزم‌های آن مانند مواجهه، تغییر شناختی، خودمدیریتی و آرام‌سازی می‌توان دید که امکان حفظ یک گرایش خاص به سمت تجربه کنونی را فراهم می‌کند. بر همین مبنا است که افرادی که سطوح بالاتری از ذهن‌آگاهی دارند، راحت‌تر سازگار می‌شوند؛ چرا که این افراد به تجارب مثبت و منفی پیرامون خود، آگاهی دارند و نسبت به آنچه در لحظه برایشان رخ می‌دهد، واکنش مناسب‌تری نشان می‌دهند.

یافته حاصل از فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت و مستقیم عملکرد خانواده بر خودنظم‌جویی تحصیلی نشان داد که عملکرد خانواده بر خودنظم‌جویی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. در این زمینه Lubisi & Nekhwevha (2024) بیان داشتند که ماهیت و جو عاطفی حاکم بر خانواده می‌تواند در شکل‌گیری و تکامل شخصیت کودکان و رشد همه جانبه آنان در زمینه تحصیلی بسیار و مؤثر باشد. فقدان صمیمیت و رفتار نامناسب بین والدین و عدم توجه آن‌ها به سالم‌سازی محیط روانی و عاطفی خانواده، باعث مشکلات روحی و روانی و کمبود شدید عواطف در کودکان می‌شود و از میزان علاقه‌مندی آن‌ها به درس و تحصیل شدیداً می‌کاهد (بهرروز، ۱۴۰۳). این یافته با یافته پژوهش‌های (Lubisi & Nekhwevh, 2024؛ Kim, 2014؛ Nuril Fuadia, 2020؛ Tomas & et al, 2021) همسویی دارد. در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان بیان نمود، خانواده به عنوان اولین و مهم‌ترین پایگاه تربیتی و رشد روانی و عاطفی فرد، مطرح است و پایه اولیه عواطف و رفتارهای اجتماعی و به طور کلی خمیرمایه شخصیت فرد، از آنجا نشأت می‌گیرد. به همین دلیل خانواده می‌تواند در افت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان و پیشگیری از آن نقش بسیار مهمی داشته باشد. تزلزل و بی‌ثباتی والدین در رفتار با فرزندان خود باعث سردرگمی و تشویش فرزندان می‌شود و آن‌ها را در حل مشکلات از جمله مشکلات درسی ناتوان می‌کند.

یافته حاصل از فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تأثیر ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌جویی تحصیلی از طریق عملکرد خانواده نشان داد که ذهن‌آگاهی از طریق نقش میانجی عملکرد خانواده بر خودنظم‌جویی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.

Liao et al (2024) در پژوهش خود تعامل دو سویه معنادار بین روابط خانواده و رفتارهای حاکم بر محیط مدرسه را نشان دادند و بیان نمودند که خانواده و مدرسه دو محیطی هستند که دانش آموزان بیشترین زمان خود را در آنها سپری می کنند و می توانند عامل رشد و سلامت روانشناختی و بازده مطلوب تحصیلی دانش آموزان محسوب گردند. یافته های این فرضیه با بخشی از یافته های پژوهشی که توسط مقدم و کدخدایی (۱۴۰۱)، مرآتی و همکاران (۱۴۰۲) و Liao et al (2024) که به نوعی نشان دادند که عملکرد خانواده بر خودنظم جویی تحصیلی و ذهن آگاهی بر خودنظم جویی تحصیلی تأثیرگذار است، همسویی کمی دارد.

یافته های این پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی به طور مستقیم می تواند به بهبود خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان کمک کند؛ اما تأثیر غیرمستقیم آن از طریق عملکرد خانواده به صورت جزئی و محدود مشاهده شد. این نتایج بیانگر آن است که ذهن آگاهی، با ارتقای آگاهی هیجانی و تمرکز ذهنی، توانمندی های لازم برای مدیریت رفتارهای تحصیلی را در دانش آموزان تقویت می کند. در واقع، دانش آموزانی که مهارت های ذهن آگاهی بالاتری دارند، بهتر قادر به تنظیم هیجانات و توجه خود در فعالیتهای آموزشی هستند که این امر منجر به افزایش خودنظم جویی می شود. نقش عملکرد خانواده به عنوان میانجی در این رابطه، اگرچه مثبت ولی محدود بود که می تواند ناشی از پیچیدگی ها و تنوع عوامل خانوادگی باشد. خانواده به عنوان اولین و مهم ترین محیط اجتماعی، تأثیر بسزایی در شکل گیری رفتارها و مهارت های فردی دانش آموزان دارد و عملکرد مطلوب خانواده، شامل حمایت عاطفی، ساختار منظم و ارتباط مؤثر، می تواند زمینه ساز افزایش خودنظم جویی در دانش آموزان باشد. با این حال، تأثیر میانجی عملکرد خانواده ممکن است به دلایلی مانند تفاوت های فردی، سبک های مختلف والدگری یا محدودیتهای روش شناسی در اندازه گیری عملکرد خانواده، به طور کامل آشکار نشده باشد. این یافته ها بر اهمیت توجه همزمان به ذهن آگاهی و بهبود عملکرد خانواده تأکید می کند؛ چرا که به نظر می رسد ترکیب این دو عامل بتواند بیشترین تأثیر را بر خودنظم جویی تحصیلی داشته باشد.

بر اساس یافته های حاصل از پژوهش و جهت تقویت ذهن آگاهی، به مدارس پیشنهاد می گردد، به برگزاری جلسات کوتاه روزانه تقویت ذهن آگاهی و استفاده از بازی های ذهن آگاهی همچون بازی های حافظه و پازل اهتمام ورزند. همچنین بخشی از برنامه های تربیتی مدرسه به آموزش شناخت احساسات، مدیریت هیجان دانش آموزان اختصاص یابد. علاوه بر این، عملکرد خانواده، شرایط اقتصادی خوب خانوادگی، استفاده از امکانات تفریحی سالم، ایجاد محیط سالم و روانی در مدارس از عوامل مهم در خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان است که باید به آن توجه داشت و در نهایت، در راستای افزایش خودنظم جویی تحصیلی به دانش آموزان پیشنهاد می گردد، از تکنیک هایی مانند تقسیم اهداف بلندمدت به اهداف هفتگی کوچک تر و قابل دستیابی استفاده کنند، از یک تایمر برای اختصاص مطالعه متمرکز به وظایف خاص استفاده کنند که این کار عوامل حواس پرتی را به حداقل می رساند و پیشرفت به سمت اهداف را محقق می کند.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به طور یکسان بود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بدین وسیله از مدارس ابتدایی و دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان اراک که در پژوهش، همکاری داشته اند، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

تعارض منافع «هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- بهروز، بهزاد (۱۴۰۳). نقش پیش‌بینی‌کننده ذهن‌آگاهی و کارکرد خانواده در شکست تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی تخصصی انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی، ۲(۴)، ۶۳-۸۷.
https://www.jopre.ir/article_193386.html.
- درتاج، اطهره، توحیدی، افسانه و تجربه‌کار، مهشید (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن‌آگاهی. روانشناسی مثبت، ۷(۲)، ۷۳-۸۸. [Doi: 10.22108/ppls.2021.125120.1991](https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125120.1991).
- رفوئی، نیلوفر (۱۴۰۲). رابطه بین عملکرد خانواده و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری، ۵(۱۴)، ۶۹-۷۶.
<https://jobssar.ir/fa/showart-6f9290d7ef056167070dc729cd981802>.
- سعیدی، نسیم (۱۴۰۲). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و سرزندگی تحصیلی بر اساس سازگاری اجتماعی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهرستان پاوه. سومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت. <https://civilica.com/doc/1844705>.
- سلیمانی دودلی، زهرا، مهدیان، حسین و فلاح مهنه، تورج (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و حافظه فعال بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. پویایی‌های روانشناختی در اختلالات خلقی، ۴(۲)، ۴۶-۵۴.
<https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.2.4.5>.
- شفیعی، زهره، سجادیان ایلناز و نادری محمدعلی (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره‌درمانی بر سرزندگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۹۳)، ۱۱۸۴-۱۱۷۵.
<https://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html>.
- شهری، علی، قنبری پناه، افسانه، شریعت باقری، محمدمهدی و کوشکی، شیرین (۱۴۰۱). مدل‌یابی خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس عملکرد خانواده، جو مدرسه و سرسختی روانشناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمد پنداری تحصیلی. علوم روانشناختی، ۲۱(۱۱۲)، ۷۴۳-۷۶۲.
[Doi: 10.52547/JPS.21.112.743](https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.743).
- صابری، رضا، تاج‌الدینی رابری، سعیده (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر خودتنظیمی تحصیلی و ذهن‌آگاهی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۱۱(۱)، ۱-۱۱.
[Dor: 20.1001.1.26765500.1398.1.1.2.2](https://doi.org/10.26765/500.1398.1.1.2.2).
- عبداللهی، بشری؛ عیسی‌نژاد، امید (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش برنامه خود-شفقتی ذهن‌آگاه بر فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۲(۴)، ۱۰۹-۱۲۴.
[Doi: 10.22098/jsp.2024.3199.5211](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.3199.5211).
- غریبی، فرزانه، فضلی، ساره و غریبی، عطیه (۱۴۰۱). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس عملکرد خانواده و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۹(۳)، ۲۳۹-۲۶۲.
<https://doi.org/10.22067/social.2023.80317.1286>.
- فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی، ۶۳(۲)، ۲۳۹۱-۲۴۰۱.
[Doi: 10.22038/mjms.2020.16166](https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166).
- قاسمی علویجه، مائده، اسدیگی، خسرو و بزرگ‌زاده، علیرضا (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شهر اصفهان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۸(۱)، ۱۱۹۱-۱۲۰۶.
<https://irjournals.ir/journals/06-Psychology/v8-i1-spring01/paper86.pdf>.
- کربلایی‌پور، هنگامه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۶(۴۷)، ۶۷-۷۷.
<https://civilica.com/doc/1364994>.

- کشت‌ورز کندازی، احسان و اوجی‌نژاد، احمدرضا (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه اول شهرستان مرودشت. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۱۱(۳۹)، ۹۵-۱۲۰. <https://ensani.ir/file/download/article/1610779121-100039-39-7.pdf>.
- مرآتی، علیرضا، کریم‌زاده، نازنین، درویشی، مریم و ارشادی، پرستو (۱۴۰۲). بررسی رابطه جو خانواده و سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری نقش ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان متوسطه اول. علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۶(۶۲)، ۸۱-۱۰۱. [10.30495/jinev.2023.1979838.2835](https://jinev.2023.1979838.2835).
- مقدم، امیرحسین و کدخدایی، فاطمه (۱۴۰۱). تأثیر اختلافات خانوادگی و خانواده در افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵(۵۷)، ۹۷-۱۰۳. <https://jonapte.ir/showpaper/10113966>.
- ملانی، فاطمه، حجازی، مسعود، یوسفی‌افراشته، مجید و مروتی، ذکرائله (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴۸(۱۴)، ۷۵-۹۰. https://www.jiera.ir/article_105074.html.
- نیکوکار، حسن، مهدیان، حسین و قاسمی مطلق، مهدی (۱۴۰۰). روابط ساختاری ذهن‌آگاهی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه سازگاری در دانش‌آموزان پسر، سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۴)، ۲۱۳-۲۲۱. https://www.islamiilife.com/article_187927.html.
- ولی‌پور، موری‌نا، حسینیان، سیمین و پورشهریاری، مه‌سیما (۱۳۹۶). تأثیر آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مشکلات رفتاری کودکان. سلامت روان کودک، ۴(۴)، ۴۵-۳۴. <http://childmentalhealth.ir/article-1-236-fa.html>.

References

- Abdollahi, B. & Isanejad, O. (2023). Effectiveness of mindful self-compassion (MSC) program on school burnout, academic self-regulation, and resiliency in secondary school students. *Journal of School Psychology*, 12(4), 109-124. [In Persian]. [Doi: 10.22098/jsp.2024.3199.5211](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.3199.5211).
- Aktepe, I. & Tolan, O. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561. [In Turkish]. [doi: 10.18863/pgy.692250](https://doi.org/10.18863/pgy.692250).
- Ay, I. (2023). Exploring the relationship between cognitive flexibility and mindfulness with self-regulation in university students. *Afr Educational Res J*, 11(3), 460-7. <https://www.netjournals.org/pdf/AERJ/2023/3/23-073.pdf>.
- Azila-Gbette, E. M., Mensah, C., Atatsi, E. A., & Abiemo, M. K. (2022). Predicting students' engagement from hope and mindfulness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1355-1370. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0068>.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>.
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: a Meta-analysis. *Mindfulness*, 10(2), 203-214. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-018-0965-5>.
- Behroz, B. (2024). The Predictive role of mindfulness and family functioning in students' academic failure. *new paradigms in educational research*, 3(7), 1-17. [In Persian]. https://www.jopre.ir/article_193386.html?lang=en.
- Brown, K., Ryan, R., & Creswell, J. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychol Ing*; 18 (4), 211-37. doi.org/10.1080/10478400701598298.
- Candy, N., Cameron, M., Calhoun, A., & Buchanan, M. (2015). A Brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-

- control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, 6, 1071-1081. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-014-0356-5>.
- Dortaj, A., Towhidi, A. & Tajrobehkar, M. (2020). The Effectiveness of the Mindfulness-Based Stress Reduction Training on Academic Hope, Academic Hardiness, Academic Adjustment, and Mindfulness. *Positive Psychology Research*, 6(3), 69-90. [In Persian]. [doi: 10.22108/ppls.2021.125120.1991](https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125120.1991).
- Dou, D., Shek, D. T., Tan, L., & Zhao, L. (2023). Family functioning and resilience in children in mainland China: life satisfaction as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 14, 1175934. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1175934>.
- Dye & Stanton, J. D. (2017). Metacognition in upper-division biology students: Awareness does not always lead to control. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2).1-14. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0286>.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x>.
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability* 13, 11-30. <https://doi.org/10.3390/su13063011>.
- Fakharian, J., Yaghoobi, A., Zargham Hajebi, M. & Mohagheghi, H. (2020). Predicting Academic Buoyancy based on Family Emotional Climate, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 63(2), 2391-2401. [In Persian]. [Doi: 10.22038/mjms.2020.16166](https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166).
- Fan, L., & Cui, F. (2024). Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 15, 1332002. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332002>.
- Filipe, M. (2024). The impact of mindfulness on cognitive development and academic performance among children and adolescents. In *Mindfulness for Child and Adolescent Well-Being* (pp. 48-61). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003314882-4>.
- Fuadia, N. N. (2020). Parenting strategy for enhancing children's self-regulated learning. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 109-124. <https://doi.org/10.21009/JPUD.141.08>.
- Gharibi, F., Fazli, S. & Gharibi, A. (2022). Prediction of academic enthusiasm based on families' performance and academic resilience among Primary School Students. *Ferdowsi University of Mashhad Journal of Social Sciences*, 19(3), 262-239. [In Persian]. [Doi: 10.22067/social.2023.80317.1286](https://doi.org/10.22067/social.2023.80317.1286).
- Ghasemi-Alavijeh, M., Asadbeigi, K., & Bozorgzadeh, A. (2022). Investigating the effectiveness of mindfulness on academic self-regulation and social adjustment of Isfahan students. *Psychological and Educational Sciences Studies*, 8(1), 1191-1206. [In Persian]. <https://irijournals.ir/journals/06-Psychology/v8-i1-spring01/paper86.pdf>.
- Gómez, A. I. I., & Morales, M. I. J. (2024). Academic performance and family characteristics of adolescents with violent behaviour or victimised by their peers in the school environment. *International Journal of Instruction*, 17(2), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1721a>.
- Karbalaipour, H. (2018). The Effectiveness of mindfulness training on academic procrastination and psychological and social well-being of students. *Journal of Social Psychology*, 12 (47). 67-77. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1364994/>.
- Kaushik, P., & Jena, S.P.K. (2021). Self-Regulation learning strategies and academic performance in students with learning difficulty. *International Journal of Behavioral Sciences*, 14(4): 172-177. [Doi: 10.30491/ijbs.2020.212964.1180](https://doi.org/10.30491/ijbs.2020.212964.1180).
- Keshtvarz kondazi, E., & Ojinejad, A. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and non-productive academic behavior. *Psychological Models and Methods*, 11(39), 95-120. [In Persian]. <https://ensani.ir/file/download/article/1610779121-100039-39-7.pdf>.

- Kim, M. (2014). Family background, students' academic self-efficacy, and students' career and Life success expectations. *Int J Adv Counselling*, 36, 395-407. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10447-014-9216-1>.
- Kocabal, M., & Ceylan, M. (2022). Bilinçli Farkındalık, Motivasyon ve Akademik Performans Arasındaki İlişkinin. *Erciyes Akademi*, 36(4), 2140-2159. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1143285>.
- Latipah, E., Kistoro, H. C. A., & Putranta, H. (2021). How are the Parents involvement, peers and agreeableness personality of lecturers related to self-regulated learning?. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 413-425. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284192.pdf>.
- Levin, M. E., Hicks, E. T., & Krafft, J. (2022). Pilot evaluation of the stop, breathe & think mindfulness app for student clients on a college counseling center waitlist. *Journal of American college health*, 70(1), 165-173. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728281>.
- Liao, J., Chen, S., Liu, Y., & Guo, C. (2024). The Effects of family and school interpersonal relationships on depression in Chinese Elementary School Children: The Mediating Role of academic stress and the moderating role of self-esteem. *Children*, 11(3), 327, <https://doi.org/10.3390/children11030327>.
- Lu, S., Huang, C. C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008>.
- Lubisi, A., & Nekhwevha, F. H. (2024). Effects of family background on poor academic performance of Grade 12 Learners. *International Journal of Social Science Research and Review*, 7(1), 270-277. Doi: <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i1.1789>.
- MacDonald, H. Z. (2021). Associations of five facets of mindfulness with self-regulation in college students. *Psychological reports*, 124(3), 1202-1219. <https://doi.org/10.1177/0033294120937438>.
- Marati, A., Karimzadeh, N., Darvishi, M., & Ershadi, P. (2023). Investigating the relationship between family climate and psychological capital with academic enthusiasm with the mediation of the role of mindfulness among junior high school students, *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 16(62): 81-101. [In Persian]. Doi: [10.30495/jinev.2023.1979838.2835](https://doi.org/10.30495/jinev.2023.1979838.2835).
- Moghadam, A H, & Kadkhodaei, F. (2022). The effect of family and family conflicts on academic decline and academic achievement of students. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 5(57), 110-97. [In Persian]. <https://jonapte.ir/showpaper/10113966>.
- Mollaei, F., Hejazi, M. , Yosefi Afrashteh, M. & Morovvati, Z. (2020). The mediating role of mindfulness in the relationship of academic engagement and academic vitality of female second-grade secondary high school students of Zanjan. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(48), 75-90. [In Persian]. https://www.jiera.ir/article_105074.html.
- Nathan, L. (2021). Higginsa, Sarah Franklandb, Joseph A. Rathner, Self-Regulated Learning in Undergraduate Science, *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 58-70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>.
- Nikookar, H., Mahdian, H. & Ghasemi Motlagh, M. (2021). Structural relationships between mindfulness and family functioning with academic procrastination mediated in adaptation in male students. *Islamic lifestyle with a focus on health*, 5(5), 212-221. [In Persian]. https://www.islamiilife.com/article_187927.html.
- Nuril Fuadia, N. (2020). Parenting strategy for enhancing children's self-regulated learning. *Journal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 2503-0566. <https://doi.org/10.21009/141.08>.
- Ojell, H., Palohuhta, M., & Ferreira, J. M. (2023). A qualitative microanalysis of the immediate behavioural effects of mindfulness practices on students' self-regulation and attention. *Trends in Psychology*, 31(4), 641-664. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43076-023-00263-1>.

- Rafoui, N. (2023). The relationship between family functioning and social skills of female high school students. *Quarterly Journal of Studies and Research in Behavioral Sciences*, 5(14), 76-69. [In Persian]. <https://www.jobssar.ir/showpaper/1672207>.
- Saberi, R. & Tajaddini, S. (2019). The Effectiveness of education self-regulation on education self-regulation and mindfulness. *Research and Innovation in Primary Education*, 1(1), 1-11. [In Persian]. [Dor: 20.1001.1.26765500.1398.1.1.2.2](https://doi.org/10.1001.1.26765500.1398.1.1.2.2).
- Saeedi, N. (2023). Investigating the relationship between family functioning and academic vitality based on social adjustment among high school students in Paveh city, Third National Conference on Applied Studies in Education Processes. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1844705/>.
- Schunk. Dale, H. (2012). Learning theories an educational perspective, pearson, Sixth Edition.
- Shafiei, Z., Sajadian, I., & Nadi, M. A. (2020). Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self - regulation and academic engagement of the students. *Journal of Psychological Science*. 19(93), 1175-1184. [In Persian]. <http://psychologicalscience.ir/article-1-370-en.html>.
- Shahravi, A., Ghanbari panah, A., Shariat Bagheri, M. M., & Koushki, S. (2022). Modeling students' academic self-regulation based on family functioning, school climate and psychological hardiness with the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Psychological Science*. 21(112), 743-762. [In Persian]. [Doi:10.52547/JPS.21.112.743](https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.743).
- Silburn S., Zubrick S., De Maio J., Shepherd C., Griffin J., Mitrou F. et al. (2006). The Western Australian Aboriginal Child Health Survey: Strengthening the capacity of aboriginal children, families and communities. Perth: Curtin University of Technology and Telethon Institute for Child Health Research. Available on site : [Esearchgate.net/profile/Sven-Silburn/publication/264846618](https://www.researchgate.net/profile/Sven-Silburn/publication/264846618).
- Soleimani Davoodli, Z., Mahdian, H. & Fallah Mahneh, T. (2023). Comparison of the Effectiveness of Mindfulness Training and Working Memory on Academic Self-Regulation in Female Secondary School Students in Bojnord. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(5), 50-58. [In Persian]. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.2.4.5>.
- Thomas, V., Muls, J., Backer, F. D., & Lombaerts, K. (2021). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home, *Journal of Family Studies*, 27(2), 261-279, [Doi: 10.1080/13229400.2018.1562359](https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1562359).
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1440234>.
- Valipour, M., Hosseini, S., & Pourshahriari, M. (2018). The Effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on children's behavioral problems. *J Child Ment Health*. 4 (4), 34-45. [In Persian]. <http://childmentalhealth.ir/article-1-236-fa.html>.
- Walker, R., & shepherd, C. (2008). Strengthening aboriginal family functioning: what works and why? Telethonin stitule for child health research [on-line]. Available: www.aifs.gov.au/afrc/pubs/briefing/b7pdf/b7.pdf.
- Wen, X., Zhang, Q., Wang, S., Liu, X., & Xu, W. (2023). Mindfulness and academic burnout among chinese elementary school students: The mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*, 123(2023), 103991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103991>.
- Yang, J. M., Ye, H., Long, Y., Zhu, Q., Huang, H., Zhong, Y. B., ... & Wang, M. Y. (2023). Effects of web-based mindfulness-based interventions on anxiety, depression, and stress among frontline health care workers during the COVID-19 pandemic: Systematic review and meta-analysis. *Journal of medical Internet research*, 25, e44000. [Doi: 10.2196/44000](https://doi.org/10.2196/44000).

- Zaider, T. I., Kissane, D. W., Schofield, E., Li, Y., & Masterson, M. (2020). Cancer-related communication during sessions of family therapy at the end of life. *Psycho Oncol.* 29, 373–380. <https://doi.org/10.1002/pon.5268>.
- Zalazar-Jaime, M. F., Medrano, L. A. (2020). An Integrative model of self-regulated learning for University students: The Contributions of social cognitive theory of carriers. *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/0022057420904375>.