



## The Effectiveness of Mindfulness Training on Psychological Well-being and Academic Engagement for Students with Low Academic Achievement

Raheleh Sadeghi <sup>1\*</sup>, Fatemeh-sadat Fatemi <sup>2</sup>, Esmail Sadri Damirchi <sup>3</sup>

1. Corresponding Author, Ph.D. Candidate, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, university of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. Email: [Sadeghi.rahele@yahoo.com](mailto:Sadeghi.rahele@yahoo.com)
2. MS.c., Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Allameh-Tabatabaei, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**

Received: 28 Aug 2021

Revised: 2 Oct 2021

Accepted: 6 Nov 2021

Published Online: 8 May 2023

**Keywords:**

*Academic Achievement,*

*Academic Engagement,*

*Mindfulness Training,*

*Psychological Well-being, Students.*

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the efficacy of mindfulness training on the psychological well-being and academic engagement of low-achieving female high school pupils. The research method was quasi-experimental and included a pre-test, post-test, follow-up, and control group. The statistical population included all secondary school students in Tehran's 14th district during the 2019-2020 school year. 30 individuals with low academic achievement in the first semester of education (GPA: low score 15) were selected and randomly assigned to experimental (15 individuals) and control (15 individuals) groups using a multi-stage random sampling method. Scale of Psychological Well-Being (RSPWB) and Academic Engagement Questionnaire (AEQ) were assessment instruments. Eight sessions were devoted to mindfulness instruction for the participants. Following the training, the post-test and follow-up were administered two months later. The data were analyzed using analysis of variance with repeated measures and software (SPSS-24). Mindfulness training was found to be effective in enhancing psychological well-being and academic engagement. It appears that mindfulness interventions have the potential to make students more focused, to help them regulate their emotions and become more flexible, and to improve their conscious control over their thoughts, feelings, and actions. Therefore, educational institutions must implement mindfulness training in order to promote students' mental health and academic engagement.

**Cite this article:** Sadeghi, R., Fatemi, F., & sadri, E. (2023). The Effectiveness of Mindfulness Psychological Well-being and Academic Engagement Training for Students with Low Academic Achievement. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(1), 129-144. doi: 10.22059/japr.2023.329626.643967



**Publisher:** University of Tehran Press

DOI: <http://doi.org/10.22059/japr.2023.329626.643967>

© The Author(s).



## اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

راحله صادقی<sup>۱\*</sup>، فاطمه السادات فاطمی<sup>۲</sup>، اسماعیل صدری دمیرچی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:

[Sadeghi.rahele@yahoo.com](mailto:Sadeghi.rahele@yahoo.com)

۲. کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

### اطلاعات مقاله

### چکیده

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۷/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۲/۱۸

#### کلیدواژه‌ها:

آموزش ذهن آگاهی،

اشتیاق تحصیلی،

بهزیستی روان‌شناختی،

پیشرفت تحصیلی،

دانش‌آموزان.

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران بود که در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تحصیل می‌کردند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای، ۳۰ نفر با معدل پایین نمره ۱۵ انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. ابزار سنجش شامل پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (RSPWB) و اشتیاق تحصیلی (AEQ) بود. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه هر هفته یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش ذهن آگاهی کابات‌زین (۲۰۱۳) قرار گرفتند. دانش‌آموزان قبل از آموزش، پس از آموزش و بعد از گذشت دو ماه از آموزش پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS-24 استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی مؤثر بوده و میزان آن را افزایش داده است. به‌نظر می‌رسد مداخله ذهن آگاهی بتواند دانش‌آموزان را متمرکزتر و به تنظیم هیجان آن‌ها کمک کند تا انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند و کنترل هوشیارانه افکار، احساسات و اعمال خود را بهبود بخشند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد استفاده از آموزش ذهن آگاهی برای مراکز آموزشی بسیار مهم است تا بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ارتقا یابد.

استناد: صادقی، ر.، فاطمی، ف. ا.، و صدقی، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۴(۱)، ۱۲۹-۱۴۴. doi: 10.22059/japr.2023.329626.643967

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <http://doi.org/10.22059/japr.2023.329626.643967>

© نویسندگان.



## مقدمه

پیشرفت تحصیلی پایین<sup>۱</sup> دانش‌آموزان یکی از چالش‌برانگیزترین مشکلاتی است که دانش‌آموزان و همچنین معلمان با آن مواجه هستند. این مشکل علل فراوانی دارد و دارای ابعاد آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی است. ضعف نمره دانش‌آموز به دلایل فردی او یا به خانواده، محیط اجتماعی و تحصیلی وی مربوط می‌شود؛ در نتیجه با وجود توانمندی‌هایی که آن‌ها را در کسب موفقیت‌ها واجد صلاحیت می‌کند، می‌تواند به تکرار شکست در دانش منجر شود (الزوبی و یونس، ۲۰۱۵). پیشرفت تحصیلی پایین می‌تواند پیامدهای مخربی برای دانش‌آموزان داشته باشد و خطر ترک تحصیل را افزایش دهد (دبروئن و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات نشان می‌دهد عوامل روان‌شناختی نقش بسزایی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دارند (جیور و همکاران، ۲۰۲۰؛ عادیل، امیر و قایاس، ۲۰۲۰) و بی‌توجهی به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند به آشفته‌گی هیجانی از جمله اضطراب و افسردگی، تجربه احساسات شرم و گناه، ناکامی در انجام وظایف و تکالیف مدرسه، درماندگی، فرار از مدرسه، تمایلات خودکشی‌گرایانه و بزهکاری منجر شود (فیلیپو و همکاران، ۲۰۱۹؛ کلاسنس، انگل و کرن، ۲۰۱۴)؛ از این رو سیستم‌های آموزشی باید توجه بیشتری به مهارت‌های روان‌شناختی و اجتماعی-هیجانی داشته باشند، این مهارت‌ها به زندگی بهتر دانش‌آموزان در مقاطع بعدی کمک بیشتری می‌کند، سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و از ابتلا به بیماری روانی پیشگیری می‌کند (سولاکوا، کسل، بوتزر و وینکلر، ۲۰۱۹).

از جمله عوامل مؤثر در کاهش مشکلات روان‌شناختی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بهزیستی روان‌شناختی<sup>۲</sup> است؛ یعنی عملکرد روان‌شناختی مثبت که کاملاً به آگاهی فرد، یا زندگی معنادار و خودمختاری که فرد خواهد داشت، اشاره می‌کند (لیانگ و همکاران، ۲۰۱۷). این مؤلفه برای اولین بار در دهه ۱۹۸۰ توسط ریف مطرح شد و شش مؤلفه دارد که عبارت است از: پذیرش خود (داشتن نگرش مثبت به خود)، رابطه مثبت با دیگران (برقراری روابط گرم و صمیمی با دیگران و توانایی همدلی)، خودمختاری (احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارهای اجتماعی)، زندگی هدفمند (داشتن هدف در زندگی و معنادار شدن به آن)، رشد فردی (احساس رشد مستمر) و تسلط بر محیط (توانایی فرد در مدیریت محیط) (ریف، ۲۰۱۴). پژوهشی نشان می‌دهد مؤلفه‌های زندگی هدفمند، رابطه مثبت با دیگران و رشد فردی به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی مثبت اشتیاق تحصیلی هستند (مریخ و زارعی، ۱۳۹۶). تحقیقات بسیاری نشان می‌دهند افرادی که بهزیستی روان‌شناختی بیشتری دارند تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودمختاری بیشتری دارند و کمتر با رفتارهای پرخطر و بزهکارانه مواجه می‌شوند (آودیسیان و آلیان، ۲۰۲۱؛ لیانگ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین این افراد بیشتر با مسائل اجتماعی، تحصیلی و گروهی روبه‌رو می‌شوند و سازگاری بیشتری با مشکلات دارند (سابیر، مجید و مسعود، ۲۰۲۱).

یکی دیگر از نیازهایی که در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد و جزء توانمندی‌های دانش‌آموز تلقی می‌شود، اشتیاق تحصیلی<sup>۳</sup> است (صفری و همکاران، ۱۳۹۴). این نیاز سرمایه روانی و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی مدرسه و داشتن تعهد به اهداف آموزشی و یادگیری تعریف شده است. اشتیاق تحصیلی سه بعد دارد: اشتیاق رفتاری (تمایل دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، مانند حضور منظم در کلاس‌ها)، اشتیاق انگیزشی (احساسات دانش‌آموزان درباره مدرسه و احساس تعلق به مدرسه) و اشتیاق شناختی (گرایش دانش‌آموزان به سرمایه‌گذاری در توانایی شناختی مرتبط با یادگیری). این سه بعد از اشتیاق تحصیلی برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه ضروری است (استیفانسون، گسترزدتیر، گلداهاف، اسکولاسون و لرنر، ۲۰۱۶). تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند سطح اشتیاق رفتاری و انگیزشی دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی کاهش یافته است و همین امر سبب می‌شود دانش‌آموزان در معرض مشکلات تحصیلی بیشتری قرار بگیرند (انگلس و همکاران، ۲۰۱۷) و اگر بتوان دانش‌آموزان را با امور مدرسه همچون مسائل و تکالیف تحصیلی و یادگیری مواجه کرد، بیشتر می‌توان به پیشرفت تحصیلی آنان امیدوار بود (صادقی، ویسکرمی و جهری، ۱۳۹۵). دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بسیاری دارند، موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴)؛ بنابراین اشتیاق

1. low academic achievement  
2. psychological well-being  
3. academic engagement

تحصیلی عامل کلیدی و پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان شناخته شده است (مالچیک و لاسون، ۲۰۱۷). پژوهشگران به دنبال شناسایی متغیرهایی هستند که سبب افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان شود (استیفانسون، گستریتیر، بیرجسدتیر و لرنر، ۲۰۱۸)؛ بنابراین بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین موضوع مهمی به‌شمار می‌آید؛ بنابراین اگر بتوانیم به‌کمک برنامه‌ها، آموزش‌ها و پژوهش‌های متنوع به سنجش، راهبردها و راهکارهایی برسیم که بتواند میزان بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود و افزایش دهد، می‌توانیم در این راه مهم گام برداریم. مروری بر پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد در دو دهه اخیر به مداخلاتی که در بستر مدرسه انجام شود توجه ویژه‌ای نشان داده شده است؛ از جمله مداخله فعالیت‌های فیزیکی مدرسه‌محور (مورا، ولانت، ناردی، ماچادو و جیووانی کارتا، ۲۰۱۵)، مدیریت آسم (هالترمن و همکاران، ۲۰۱۸)، برنامه آگاهی از سلامت روان مدرسه‌محور (سالرنو، ۲۰۱۶)، آموزش مهارت‌های اجتماعی مدرسه‌محور (ون لون و همکاران، ۲۰۱۹) و مداخلات بهزیستی روانی مدرسه‌محور (سیلار و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور خاص توجه به دانش‌آموزانی که در خطر هستند، به‌ویژه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در بافت مدرسه از اهمیت خاصی برخوردار است. ذهن آگاهی مداخله‌ای مبتنی بر شواهد و مدرسه‌محور است که فواید ویژه‌ای در سلامت روان و عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (یون، شین، کیم، یانگ، ها و یو، ۲۰۲۰).

از جمله این برنامه‌ها، برنامه آموزش ذهن آگاهی<sup>۱</sup> است که به‌کمک روش‌های مراقبه‌ای ایجاد می‌شود و به افراد کمک می‌کند انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند (جونس و همکاران، ۲۰۱۸). ذهن آگاهی یا توجه آگاهی یعنی دیدگاهی به تجربه به شیوه‌ای خاص برای زندگی، توجه به لحظه امن زمان حال و آگاهی از عملکرد ذهن که به ارتقای سه کیفیت پذیرش یا قضاوت نکردن، آگاهی و غنابخشی به لحظات زندگی و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد نیاز دارد که تمرکز بر لحظه کنونی بر عملکرد مغز، ساختار مغز مانند حافظه کاری، قابلیت‌های شناختی، توجه پایدار و همچنین بر افکار و احساسات اثر مثبتی می‌گذارد (سگال، ویلیامز و تیسدل، ۲۰۱۸). در ذهن آگاهی فرد می‌آموزد با حضورداشتن آگاهانه همراه با پذیرش و توجه بر حالت‌های مختلف ذهنی می‌تواند زندگی هوشیارانه و تماس معناداری داشته باشد. به عبارت دیگر ذهن آگاهی نوعی توجه است که با آگاهی غیرداورانه و تمرکز به لحظه کنونی پدید می‌آید و برای تسکین انواع رنج‌های روانی به افراد کمک می‌کند تا به‌جای مقاومت، فراز و نشیب ناگزیر زندگی را بپذیرند. همچنین دانش‌آموزان را برای مواجهه با وضعیت ناگوار تجهیز می‌کند (الیدینا، ۲۰۲۰). در عمل، ذهن آگاهی تعامل میان ذهن و بدن است که بر تسهیل‌سازی و دستیابی به حالت مدیتیشن تأکید دارد. همچنین بر مکانیسم کلیدی آموزش ذهن آگاهی بر تعامل سیستم عصبی مرکزی و سیستم عصبی خودکار تأکید شده است (تانگ، ۲۰۰۷؛ تانگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ تانگ، هولزل و پوسنر، ۲۰۱۵). برای آزمایش این فرضیه که تعامل و تعادل بدن (فیزیولوژی) و ذهن (مغز) برای مشاهده اثرات ذهن آگاهی بسیار مهم است، در یک آزمایش تصادفی کنترل‌شده، یک گروه از دانشجویان به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و در گروه کنترل تخصیص یافته بودند. تصویرهای مغزی دریافت‌شده (جریان خون مغزی) و اندازه‌گیری‌های فیزیولوژیکی از هر دو گروه با آموزش ذهن آگاهی و بدون آن نشان می‌دهد در کسانی که تنها پنج جلسه تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفته بودند، تعداد تنفس قفسه سینه و ضربان قلب کاهش یافته است. همچنین دامنه تنفس شکمی بیشتر از گروه کنترل و در نتیجه با تنظیم پاراسمپاتیک بیشتر سیستم عصبی خودکار همراه بود که سبب ایجاد بهزیستی بالاتر می‌شود و نشان‌دهنده تعامل ذهن و بدن با انجام تمرینات ذهن آگاهی است (تانگ و همکاران، ۲۰۰۹). در مراحل اولیه، ذهن آگاهی به کنترل شناختی آگاهانه همراه با تلاش نیاز دارد و با گذشت زمان و پشتیبانی به‌کمک قشر آهیانه‌ای نیازمند تلاش کمتری است (تانگ، ۲۰۱۷). کنترل شناختی از سیستم عصبی مرکزی و کنترل خودمختار از سیستم عصبی خودکار به خودکنترلی و هوشیاری مؤثر منجر می‌شود و در نهایت بهزیستی روان‌شناختی را ارتقا می‌بخشد (تانگ، تانگ و گراس، ۲۰۱۹). پژوهش‌های مختلفی رابطه ذهن آگاهی با بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی را تأیید کرده‌اند. چندین فراتحلیل و سیستماتیک ریویو نیز نشان می‌دهند بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند به‌کمک مداخلاتی مانند آموزش ذهن آگاهی ارتقا یابد (گارلند و همکاران، ۲۰۱۷؛ کنگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ مک کانویل، مک آلیر و هانه، ۲۰۱۷؛ فلر و همکاران، ۲۰۱۸). ذهن آگاهی با کاهش استرس می‌تواند در افزایش

پیشرفت تحصیلی سهم فراوانی داشته باشد. از آنجا که استرس تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای منفی با یکدیگر دارند و تاب‌آوری روان‌شناختی، باور به ارزش تحصیلات و شدت استرس تحصیلی نقش تعدیل‌گری در این رابطه دارند، آموزش‌های ذهن آگاهی می‌تواند بر این عوامل مؤثر باشد. نتایج پژوهش کورنآندی، سوگیهارتو و ساناوان (۲۰۲۰) نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی سبب افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. تانگ، تانگ و گراس (۲۰۱۹) که درباره آموزش ذهن آگاهی مطالعه کردند، به این نتیجه دست یافتند که طرح‌ریزی برنامه‌های مراقبه می‌تواند سبب یکپارچگی ذهن و جسم برای بهبود بهزیستی روان‌شناختی شود. نتایج پژوهشی قدمپور و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی سبب افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین براساس نتایج به‌نظر می‌رسد می‌توان با آموزش ذهن آگاهی، بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را ارتقا بخشید و استرس تحصیلی آنان را کم کرد. سعدی‌پور (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برنامه آموزش ذهن آگاهی می‌تواند حافظه کاری را تقویت کند و اشتیاق تحصیلی را به گروه کنترل افزایش دهد. با وجود این، میان حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی پایین می‌تواند افکار قضاوتی و واکنشی دانش‌آموزان را فعال کند و سبب کاهش بهزیستی، خودانتقادی و ناامیدی آنان شود، فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان در مدرسه کاهش می‌یابد. آموزش ذهن آگاهی می‌تواند استرس را کاهش و بهزیستی را افزایش دهد؛ زیرا منعکس‌کننده کیفیتی از توجه است که روشن، صریح و غیرانتقادی است و فعالانه در تجارب، افکار و احساساتی که در لحظه اتفاق می‌افتد نقش دارد و همچنین می‌تواند تأیید‌غیرواکنشی و پذیرش این تفکرات دشوار را تسهیل کند (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۸).

جامعه پژوهش حاضر، دانش‌آموزان بودند و به‌دلیل اینکه با مشکلات متعدد روان‌شناختی، آموزشی، رفتاری و انگیزشی مواجه بودند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸)، میزان اشتیاق رفتاری و انگیزشی آن‌ها در مدارس کاهش یافته است (ثمره و خضری‌مقدم، ۱۳۹۴). همچنین با توجه به مشکلاتی که کلان‌شهرها از جمله تهران دارد و میزان اختلال روان‌شناختی در میان نوجوانان شهر تهران رو به افزایش است (غزایی، ۱۳۹۲) و از آنجا که آموزش ذهن آگاهی در کاهش افسردگی، اضطراب و بالابردن کیفیت و رضایت از زندگی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد (سین و لیومبروسکی، ۲۰۰۹) و افزایش بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی سبب پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان می‌شود (حاتم‌زاده سرکشتی، ۱۳۹۴) این پژوهش، به بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و مراقبه بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی پایین پرداخته است. به همین دلیل فرضیه زیر بررسی می‌شود که آموزش ذهن آگاهی بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر به‌شمار می‌آید و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار است.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی است و از نظر جمع‌آوری داده‌ها جزء پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش، شامل همه دانش‌آموزان دختر منطقه ۱۴ شهر تهران بود که در دوره دوم متوسطه، در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تحصیل می‌کردند. نمونه آماری براساس نظر کوئین، کوین و کوئگ (۲۰۰۲) حداقل حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی و کنترل، در هر گروه ۱۵ نفر است. در این پژوهش نیز با توجه به حجم نمونه حداقلی، در هر گروه ۱۵ نفر و در مجموع ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در دو گروه آزمایش و گروه کنترل به‌صورت تصادفی جایگزین شدند. در این پژوهش، شیوه نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی چندمرحله‌ای بود. از میان هشت مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران، سه مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس به هر کدام از مدارس مراجعه و برای ترغیب همکاری مسئولان مدارس، هدف پژوهش توضیح داده شد. به‌دلیل نیاز و بررسی پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان (کارنامه نوبت اول)، تنها یکی از مدارس حاضر به همکاری با این پژوهش شد. با همکاری مسئولان مدرسه از جمله معلمان، مشاور و معاونان آموزشی، با بررسی کارنامه‌ها، دانش‌آموزانی که معدل پایین ۱۵ داشتند، غربالگری و ۳۰ نفر از آن‌ها

به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. معیارهای ورود رده سنی ۱۴ تا ۱۷ سال، تمایل برای حضور در پژوهش و معدل پایین ۱۵ و معیارهای خروج شرکت هم‌زمان در جلسات مشاوره‌ای، مصرف داروهای روان‌پزشکی و تمایل‌نداشتن برای ادامه شرکت در مطالعه بود. برای رعایت مسائل اخلاقی پس از پایان آموزش و ارزیابی گروه آزمون، جلسات آموزشی برای گروه کنترل ارائه شد. همچنین رضایت‌نامه کتبی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها به‌منظور شرکت در جلسات آموزشی گرفته شد. ارائه اطلاعات لازم درباره ماهیت پژوهش و اطمینان‌بخشی بابت محرمانه‌بودن نتایج و همچنین امکان انصراف آزمودنی‌ها در صورت تمایل‌نداشتن به همکاری در هر مرحله از تحقیق وجود داشت. هر دو گروه به لحاظ تحصیلات والدین، وضعیت درآمد خانواده (درآمد کمتر از هزینه‌کرد، درآمد برابر با هزینه‌کرد و درآمد بیشتر از هزینه‌کرد) و وضعیت سکونت (مالک و مستأجر) همگن و گروه‌ها از نظر آماری معادل شدند. پس از مشخص شدن گروه آزمایش و گروه کنترل، پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی روی هر دو گروه اجرا شد. سپس اعضای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه، هر هفته یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در معرض متغیر آزمایشی قرار گرفتند. گفتنی است ۵ جلسه اول به‌صورت حضوری برگزار و با شیوع ویروس کرونا مدرسه تعطیل شد. ۳ جلسه نهایی نیز با استفاده از برنامه زوم به‌صورت مجازی برگزار شد. جلسات آموزشی با استفاده از پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی کابات زین (۲۰۱۳) برگزار شد (خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی در جدول ۱ آمده است). پس از آموزش، در پایان جلسات، پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی برای دانش‌آموزان هر دو گروه اجرا شد و پس از گذشت دو ماه از آموزش نیز دانش‌آموزان در متغیرهای مربوط بار دیگر ارزیابی شدند. پس از پایان کار، داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۴ نرم‌افزار SPSS و به روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند.

### ابزار سنجش

#### پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (RSPWB)<sup>۱</sup>

این مقیاس را ریف در سال (۱۹۸۹) طراحی کرده و در این پژوهش از نسخه کوتاه این مقیاس استفاده شده است. نسخه کوتاه (۱۸ سوالی)، مشتمل بر ۶ عامل است. سوال‌های ۶، ۴ و ۱ عامل تسلط محیطی، سوال‌های ۱۰، ۸ و ۲ عامل پذیرش خود، سوال‌های ۱۳، ۱۱ و ۳ عامل رابطه مثبت با دیگران، سوال‌های ۱۶، ۱۴ و ۵ عامل داشتن هدف در زندگی، سوال‌های ۱۷، ۱۵ و ۷ عامل رشد فردی و سوال‌های ۱۸، ۱۲ و ۹ عامل خودمختاری را می‌سنجند. نمره کل بهزیستی روان‌شناختی با محاسبه مجموع نمرات این شش عامل به‌دست می‌آید. شیوه نمره‌دهی هر یک از عبارات در یک پیوستار شش‌درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم (۱ تا ۶ است که نمره بالاتر، نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. از میان تعداد سوالات ۱۰ سوال به‌صورت مستقیم و ۸ سوال به شکل معکوس نمره‌گذاری شدند) (سفیدی و فرزاد، ۲۰۱۲). ریف (۲۰۰۶) در پژوهش خود پایایی این ابزار را محاسبه کرد و آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای پذیرش خود (۰/۹۳)، هدفمندی در زندگی (۰/۹)، ارتباط مؤثر با دیگران (۰/۹۱)، خودمختاری (۰/۸۶)، تسلط بر محیط (۰/۹۰) و رشد شخصی (۰/۸۷) را گزارش کرده است. در ایران خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) پایایی این ابزار را محاسبه کردند و آلفای کرونباخ در شش عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد فردی و خودمختاری به‌ترتیب ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به‌دست آمد. همچنین روایی سازه ساختار شش‌عاملی بهزیستی روان‌شناختی برازش خوبی با داده‌ها نشان داد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای کل آزمون ۰/۷۸ است.

#### پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AEQ)<sup>۲</sup>

برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه اشتیاق یا درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه را زرنگ (۱۳۹۱) معرفی کرد. این پرسشنامه که براساس مدل نظری لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) استخراج شده است، با ۳۸ گویه ابعاد

1. Ryff's Scale of Psychological Well-Being (RSPWB)

2. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

شناختی، انگیزشی و رفتاری، اشتیاق تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند و به‌صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. پایایی کل پرسشنامه با ۳۸ سؤال ۹۰ درصد به‌دست آمد و همسانی درونی<sup>۱</sup> خرده‌مقیاس‌های اشتیاق شناختی ۸۳ درصد، اشتیاق رفتاری ۷۳ درصد و اشتیاق رفتاری ۸۰ درصد است. برای تعیین روایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و سنجش روایی سازه‌های آن از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۲</sup> در نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. براساس نتایج به‌دست‌آمده و با توجه به شاخص‌های اصلی، خی‌دو برابر با ۲۲۸۷/۹۹، درجه آزادی برابر با ۶۲۸ و ریشه میانگین مجذورات تقریباً برابر با ۰/۸۲ بود. همچنین با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی، ۳ عامل و ۳۸ گویه پرسشنامه اشتیاق تحصیلی مطابق با مدل لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) به تأیید رسید و مشخص شد مؤلفه‌ها و عبارات این پرسشنامه بار عاملی مناسبی دارند. در پژوهش دیگری که در تاج و رجبان دهبیره (۱۳۹۶) انجام دادند، پایایی گزارش‌شده ۰/۹۲ برای کل مقیاس و مؤلفه‌های اشتیاق شناختی ۰/۹۷، اشتیاق انگیزشی ۰/۷۵ و اشتیاق رفتاری ۰/۶۵ بود و نشان دادند روایی سازه<sup>۳</sup> آن از برآزش مناسبی برخوردار است. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای کل آزمون ۰/۹۳ است.

### شرح جلسات ذهن آگاهی

جلسات براساس پروتکل ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۱۳؛ کابات زین و هانه، ۲۰۰۹) طرح‌ریزی و متناسب با سن دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه شد. روایی محتوایی این پروتکل را استادان روان‌شناسی و پژوهش‌های مختلف (پورحسین و همکاران، ۱۳۹۸؛ امیدی، مؤمنی، رایگان، اکبری و طلیقی، ۱۳۹۵؛ خلیلی یگانه، ۱۴۰۱) تأیید کرده‌اند.

#### جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	با دانش‌آموزان درباره نحوه کار، ساختار جلسات و برنامه آموزشی صحبت شد. سپس انتظار هریک از اعضا از شرکت در گروه بررسی شد و انتظاراتی که غیرواقع بودند، بازبینی شدند. در ادامه تمرین خوردن انجام گرفت و درباره آن بازخورد داده شد و اعضا بحث کردند. همچنین به دانش‌آموزان تمرین واری بدن ارائه و در انتها تکلیف در منزل داده شد (جلسه حضوری).
جلسه دوم	در ابتدای جلسه، مطالب جلسه قبل مرور شد و به پرسش‌های دانش‌آموزان درباره تمرین خوردن (مراقبه خوردن) و واری بدن (مراقبه اسکن بدن) پاسخ داده شد. سپس تکالیف خانگی مرور و از دانش‌آموزان درباره آن‌ها بازخورد گرفته شد. درباره نگرش ذهن آگاهانه از جمله کشمکش نکردن، ذهن آغازگر و... بحث صورت گرفت. همچنین مراقبه نشسته معرفی و در پایان تکلیف خانگی درباره یوگا و مراقبه نشسته ارائه شد (جلسه حضوری).
جلسه سوم	تمرین عمده انجام‌شده در این جلسه مراقبه نشسته ذهن آگاهانه (که آغاز آن با حضور ذهن از بویدن، دیدن و شنیدن است) بود. این جلسه با ارائه تمرین‌های مراقبه نشسته در منزل، نگرش ذهن آگاهانه (مراقبه قضاوت‌گری)، تقسیم کردن ذهن آگاهانه از جمله معرفی دیالوگ ذهن آگاهانه به‌عنوان یک تمرین به انتها رسید و در پایان تکلیف خانگی ارائه شد (جلسه حضوری).
جلسه چهارم	در این جلسه مراقبه آگاهی از تنفس به‌صورت نشسته (با آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار) و فضای تنفس سه‌دقیقه‌ای به‌عنوان تمرین‌های مقابله‌ای انجام و بازخورد دانش‌آموزان درباره آن بررسی شد. بحث درباره نگرش ذهن آگاهانه (پذیرش و رهاکردن) و همچنین درمورد احساسات و هیجانات مشکل‌ساز صورت گرفت (جلسه حضوری).
جلسه پنجم	موضوع عمده این جلسه ایجاد ارتباط متفاوت با افکار و احساس بود. مراقبه نشسته صورت گرفت (آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار). درباره افکار و خاطرات مشکل‌آفرین با دانش‌آموزان بحث و در انتها تمرین تنفس سه‌دقیقه‌ای و تکلیف خانگی ارائه شد (جلسه حضوری).
جلسه ششم	در این جلسه بر کاهش اتحاد دانش‌آموزان با افکارشان و شناسایی افکار تنها به‌منزله افکار تأکید شد. مراقبه نشسته و ذهن آگاهی افکار انجام و تمرینات تنفسی برای مدیریت خشم آموزش داده شد. در پایان، تکلیف خانگی ارائه شد (جلسه آنلاین).
جلسه هفتم	در این جلسه به «چطور از خود به بهترین شکل مراقبت کنیم»، همچنین مراقبه نشسته تمرین شد و در نهایت فنون شفقت به خود ارائه شد. در انتهای جلسه تکالیف خانگی ارائه شد (جلسه آنلاین).
جلسه هشتم	در این جلسه، تمرین مراقبه بدن، مرور آموزش‌های جلسات قبل، طرح‌ریزی برای انجام تمرین‌ها و بررسی موانع انجام‌دادن آن‌ها و منابع حمایتی صورت گرفت. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد زمان معینی برای تمرین مراقبه درنظر بگیرند یا تمرین‌ها را با دیگران انجام دهند. همچنین برای انجام آن تعهد داشته باشند. درباره چگونگی یکپارچه کردن این فنون با سبک زندگی هر فرد نیز بحث شد (جلسه آنلاین).

1. Internal consistency
2. Confirmatory factor analysis
3. Construct validity

## شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور بررسی تأثیر مداخلات از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون کرویت موچلی برای بررسی پیش‌فرض‌های آماری) استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

## یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شناختی دختران نشان می‌دهد میانگین سنی ۱۵/۸۶ و میانگین معدل ۱۴/۱۷ است. همچنین ۲۶/۶ والدین آن‌ها تحصیلات زیر دیپلم، ۳۳/۳ درصد دیپلم، ۲۶/۶ درصد کارشناسی و ۱۳/۳ درصد تحصیلات بالاتر از کارشناسی دارند. از نظر وضعیت درآمد خانواده، ۴۳/۳ درصد درآمد برابر با هزینه کرد، ۳۰ درصد درآمد بیشتر از هزینه کرد و ۲۶/۶ درصد درآمد کمتر از هزینه کرد است. در نهایت اینکه از نظر وضعیت سکونت ۶۰ درصد از آن‌ها مستأجر و ۴۰ درصد مالک هستند. شاخص‌های توصیفی متغیر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات مشارکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری (پس از گذشت دو ماه از پس‌آزمون) بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی (تعداد هر گروه ۱۵ نفر)

متغیرهای وابسته	مرحله سنجش	گروه آموزش ذهن‌آگاهی		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۶۷/۹۳	۲/۳۶۱	۷۱/۵۸	۱/۵۸۳
	پس‌آزمون	۸۸/۱۸	۳/۷۶۷	۷۲/۷۹	۱/۶۹۴
	پیگیری	۸۷/۴۵	۳/۹۵۲	۷۲/۵۴	۱/۳۶۰
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۸۴/۷۶	۱/۷۱۵	۸۲/۸۶	۱/۷۱۵
	پس‌آزمون	۹۱/۲۴	۳/۴۱۵	۸۴/۳۴	۲/۱۳۷
	پیگیری	۹۰/۳۵	۴/۰۷۴	۸۳/۸۶	۲/۴۴۶

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری در افراد نمونه را نشان داده است. برای استفاده از آماره استنباطی تحلیل واریانس مکرر پیش‌فرض‌های این تحلیل بررسی شدند. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد که متغیرهای وابسته نرمال بودند. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها (پس‌آزمون) با آزمون لوین بررسی شد. این پیش‌فرض در مرحله پس‌آزمون ( $P > 0/05$ ) تأیید شد. نتایج آزمون باکس برای بررسی پیش‌فرض دیگر این آزمون یعنی تساوی واریانس-کوواریانس از لحاظ آماری معنادار نبود و این به معنای برقراری مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس است. همچنین در آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری برای متغیرهای وابسته ۰/۰۰۱ به دست آمده است؛ بنابراین فرض کرویت رد می‌شود؛ در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به‌گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و از این‌رو تخطی از الگوی آماری F صورت گرفت. در نهایت از آزمون‌های جایگزین و بنابراین از آزمون محافظه‌کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ و ۴ آمده است.



جدول ۳. تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر زمان و گروه بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	F	مقدار احتمال	مجذور اتا	توان آماری
بهزیستی روان‌شناختی	زمان	۲۱۲/۱۰۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶۹	۰/۹۷۹
	زمان*گروه	۱۱۲/۸۳۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۹	۰/۹۸۸
اشتیاق تحصیلی	بین‌گروهی	۹۱/۴۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۱	۰/۹۵۶
	زمان	۵۱/۳۷۸	۰/۰۰۱	۰/۶۱۶	۰/۹۹۹
	درون‌گروهی	۲۱/۲۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹۹	۰/۹۶۷
	زمان*گروه	۲۵/۷۹۸	۰/۰۰۱	۰/۴۴۶	۰/۹۹۸

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تحلیل واریانس بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی برای عامل بین‌گروهی ( $P < 0/001$ ) معنادار است؛ بدین معنا که در بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بین دو گروه آزمایش و کنترل طی مراحل پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد که حاکی از تأثیر آموزش ذهن آگاهی است. برای بررسی تفاوت‌ها در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری در هر یک از متغیرها از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی

متغیرهای پژوهش	میانگین تعدیل‌شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	مقدار احتمال
بهزیستی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۶۹/۹۷	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۸۱/۵۰	پیش‌آزمون-پیگیری	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸۰/۸۸	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۱۵۸
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۸۴/۲۶	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۸۸/۲۳	پیش‌آزمون-پیگیری	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸۷/۶۲	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۰۵۷

به‌منظور مشخص کردن اینکه بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در کدام مرحله با هم تفاوت معناداری دارند از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که به مقایسه دو به دو میانگین‌ها پرداخته شده است. جدول ۴ نشان می‌دهد اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معناداری داشته است. همان‌طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد «تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون» و «تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پیگیری» بیشتر و معنادارتر از «تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری» است که نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ماندگار بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی پایین بود. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی مؤثر است»، همان‌گونه که نتایج تحلیل نشان می‌دهد بیانگر تأثیر در دانش‌آموزان دختر بوده است. نتایج این پژوهش با یافته‌های تانگ، تانگ و گراس (۲۰۱۹) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. ریف (۱۹۹۵) بهزیستی روان‌شناختی را کوششی برای شکوفایی و رشد برای تحقق توانایی بالقوه فرد، ارزش فردی و اجتماعی و نیاز روان‌شناختی مطرح کرده است (امیری، سپهریان‌آذر و قاسمی‌نواب، ۱۳۹۶). میان ذهن آگاهی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه‌ی تعاملی وجود دارد که افزایش ذهن آگاهی سبب بهزیستی روانی بیشتر در زندگی می‌شود (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن آگاهی نیرویی است که ذهن را به سمت موارد مثبت هدایت می‌کند (سگال، ویلیامز و تیسدل، ۲۰۱۸). از آنجا که آموزش ذهن آگاهی تأثیرات مثبت متعددی بر بهزیستی روان‌شناختی و سلامت دارد می‌تواند سبب افزایش خودکنترلی و هیجانات مثبت، کاهش هیجانات منفی و هورمون‌های استرس

شود (تانگ، هولزل پوسنر، ۲۰۱۵؛ دینگ و همکاران، ۲۰۱۴). در سال ۲۰۲۱ بیش از ۵۰۰۰ مقاله علمی منتشر شد که در عنوان همه آن‌ها واژه ذهن‌آگاهی وجود داشت. بیش از هزار مقاله آزمایشی کنترل‌شده تصادفی از این آموزش بهره گرفته‌اند که نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی مبتنی بر شواهد است. با وجود این، مدارس کمی در سراسر جهان از آن بهره می‌برند. واقعیت این است که تمرین‌های ذهن‌آگاهی موجب کاهش نگرانی و افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. در مدارس نیز مسئله اصلی یادگیری دانش‌آموزان است که می‌تواند به آنان کمک کند از مزایای یادگیری و عملکرد تحصیلی سود ببرند (ماینارد و همکاران، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر آگاهی لحظه به لحظه و بدون قضاوت، با توجه به روش ویژه یعنی حضور در لحظه، پذیرش، حساسیت‌زدایی، افزایش آگاهی و مشاهده‌گری بدون داوری تأکید می‌شود که می‌تواند به افزایش سلامت روان‌شناختی بینجامد. در ذهن‌آگاهی از شش تکنیک تنفس آگاهانه، مشاهده آگاهانه، هوشیاری آگاهانه، گوش دادن آگاهانه، تأمل آگاهانه و قدردانی آگاهانه استفاده می‌شود و همه آن تکنیک‌ها بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی افراد مؤثر هستند؛ در نتیجه در ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند خود را از تجربه تفکیک کنند و به‌منزله حالتی گذرا و موضوعی برای تغییر بپذیرند که همه از عوامل محافظت‌کننده بهزیستی و سلامت روان هستند.

در بررسی فرضیه مبنی بر تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، یافته‌های حاصل از پژوهش، تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. نتایج این پژوهش با یافته‌های کورناندی، سوگیه‌ارتو و ساناوان (۲۰۲۰) و سعدی‌پور (۱۳۹۶) همسو بوده است. مارکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) اشتیاق تحصیلی را مشارکت خودآغازگرانه و هدف‌گرا در فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی می‌داند که با تسهیل یادگیری و سرمایه‌گذاری روانی باثبات در فرد، حالت‌های هیجانی مثبت ایجاد می‌کند و تلاش‌های فردی را با افزایش تسلط بر دانش و مهارت‌ها افزایش می‌دهد (اکبرپور زنگلانی، زارع، اکرامی و ملکی، ۱۳۹۵). نداشتن اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان سبب کناره‌گیری، بی‌میلی، فرسودگی تحصیلی و کناره‌گیری می‌شود (سعدی‌پور، ۱۳۹۶). در ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان می‌آموزد در هر لحظه از حالت ذهنی خود آگاهی داشته باشد و توجه خود را به حالت‌های مختلف ذهنی خود متمرکز کند. همچنین معیارهای سرسختانه خود را کاهش دهد و با ارزیابی مثبت از خود بتواند اشتیاق و درگیری تحصیلی را افزایش دهد (فیلیپو و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین شواهد نشان می‌دهد آموزش ذهن‌آگاهی کنترل توجه، هوشیاری کارآمد را افزایش می‌دهد، از عوامل مزاحم جلوگیری می‌کند و سبب بهبود درک مطلب و به‌دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند یکی از مکانیسم‌های اساسی در کاهش سرگردانی ذهن و استرس باشد؛ از این‌رو تمرینات ذهن‌آگاهی انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی فهم و درک دیدگاه‌های مختلف، توانایی تغییر ذهن فرد در فرایند یادگیری و یادگیری روش‌های جدید به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که روزانه سی دقیقه را در مدت یک هفته به تمرینات ذهن‌آگاهی اختصاص می‌دهند بهبود می‌بخشد (دینگ و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین در تبیین آن می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت ذهن‌آگاهی را کسب کردند، انجام تکالیف برای آن‌ها ارزشمند است و از روش‌های متفاوتی برای غلبه بر فعالیت‌های چالش‌برانگیز کلاسی استفاده می‌کنند. همچنین انگیزه بیشتری برای مواجهه با تکالیف و مشکلات یادگیری دارند، آن‌ها را مهم می‌دانند، باور دارند تکالیف در زندگی آتی آن‌ها سودمند است و از لحاظ شناختی، انگیزشی و رفتاری بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند و به‌دنبال کسب تسلط و چیرگی بر تکالیف یادگیری هستند. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند سهم بسزایی در تقویت اشتیاق تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان داشته باشد و می‌تواند گفت تأثیر سودمندی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و فرایند یادگیری، یادآوری و تسهیل می‌کند. همچنین سطح برانگیختگی آنان را بالا می‌برد و میزان اشتیاق تحصیلی‌شان را افزایش می‌دهد؛ بنابراین ایجاد زمینه‌هایی برای آموزش و تمرین ذهن‌آگاهی و تقویت توجه در دانش‌آموزان سبب افزایش اشتیاق تحصیلی و موفقیت آنان می‌شود.

همچنین شواهد نشان می‌دهد آموزش ذهن‌آگاهی کنترل توجه، هوشیاری کارآمد را افزایش می‌دهد، از عوامل مزاحم جلوگیری می‌کند و سبب بهبود درک مطلب و به‌دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند یکی از مکانیسم‌های اساسی در کاهش سرگردانی ذهن و استرس باشد. تمرین‌های

ذهن آگاهی سعی دارند انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی فهم و درک دیدگاه‌های مختلف، توانایی تغییر ذهن فرد در فرایند یادگیری و یادگیری روش‌های جدید، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی را که روزانه ۳۰ دقیقه در مدت یک هفته به تمرینات ذهن آگاهی اختصاص می‌دهند، بهبود ببخشند (دینگ و همکاران، ۲۰۱۴). این پژوهش به دو صورت حضوری و آنلاین به دلیل شیوع ویروس کرونا انجام شد. با توجه به پژوهش ماک و همکاران (۲۰۱۷) آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر اینترنت با گوشی همراه در ارتقای سلامت روان افراد و تداوم آن حتی سه ماه بعد از مداخله نیز مؤثر است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، از دست دادن جلسات حضوری به دلیل شیوع ویروس کرونا بود که ادامه جلسات به صورت آنلاین صورت گرفت. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که روی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران انجام شده است. همچنین در تغییرات رشدی مرتبط با این سن در تعمیم نتایج به گروه‌های سنی باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. از آنجا که پژوهش حاضر نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، می‌توان از نتایج این پژوهش برای طراحی و اجرای سمینار و کارگاه‌هایی به منظور آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان مدارس بهره برد. پیشنهاد می‌شود بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش خودتنظیمی، ایجاد انگیزه درونی و بیرونی و رفتار هدفمند و پیشرفت تحصیلی انجام شود.

## تشکر و قدردانی

از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق، مدیر محترم، معلمان و مشاور دلسوز مدرسه دوره دوم متوسطه صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

## منابع

- اکبرپور زنگلانی، م.، زارع، ح.، اکرامی، م.، و ملکی، ح. (۱۳۹۵). پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی براساس ساختار اجتماعی-آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی: بررسی نقش تعدیلی نوع آموزش (آموزش از دور و حضوری). *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۸(۱)، ۶۹-۱۰۱.
- امیدی، ع.، مؤمنی، ج.، رایگان، ف.، اکبری، ح.، و طلیقی، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت زندگی بیماران قلبی-عروقی. *فصلنامه اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*. ۱۱(۴۲)، ۷-۱۶.
- امیری، س.، سپهریان آذر، ف.، و قاسمی نواب، ا. (۱۳۹۶). بررسی بهزیستی روان‌شناختی، شادکامی و نظم‌جویی هیجان در گرایش‌های شخصیتی سه‌گانه تاریخ. *مطالعات روان‌شناختی*. ۱۳(۲)، ۴۲-۲۵.
- پورحسین، ر.، موسوی، س.، ا.، زارع مقدم، ع.، گمنام، ا.، میربلوک بزرگی، ع.، و حسنی استلخی، ف. (۱۳۹۸). ذهن آگاهی از تئوری تا درمان. *رویش روان‌شناسی*. ۳۴(۸)، ۱۷۰-۱۵۵.
- ثمره، س.، و خضری مقدم، ا. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۸(۶)، ۲۰-۱۳.
- چهری، پ.، صادقی، م.، ویسکرمی، ح. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی. *تعلیم و تربیت استثنائی*. ۱۳۹(۱۶)، ۳۷-۳۰.
- حاتم‌زاده سرکشتی، ن. (۱۳۹۴). رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر نورآباد. *سومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری*. ۲۲ مرداد ۱۳۹۴. تهران.
- حجازی، ا.، رستگاری، ا.، غلام‌علی‌لواسانی، م.، و قربان‌چهرمی، ر. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*. ۲۳-۲۴(۱۲)، ۲۵-۱۱.
- خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، مظاهری، م.، و شکری، ا. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤالی) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*. ۹(۳۳)، ۳۶-۲۷.
- خلیلی یگانه، م. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر تنظیم هیجانی دانش‌آموزان متوسطه دوم دبیرستان مفید تهران. *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*. ۱۴(۱۸)، ۲۳-۱.

- درتاج، ف.، و رجبیان ده‌زیره، م. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش از راه دور مبتنی بر موک بر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه پیام نور. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۱۰/۶، ۱۵۰-۱۳۱.
- زرنگ، ر. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد.
- سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۵/۳، ۹۱-۹۹.
- صفری، ه.، جناب‌آبادی، ح.، سلم‌آبادی، م.، و عباسی، ا. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس هوش معنوی و سرسختی روان‌شناختی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۶/۸، ۱۲-۷.
- غرایبی، ب. (۱۳۹۲). طرح هنجاریابی مقدماتی آزمون شخصیتی چندوجهی مینه‌سوتا-نوجوانان در جمعیت نوجوانان ایرانی. *شبکه تحقیقات سلامت روان ایران*. <http://mhrn.net/page/84>
- قدم‌پور، ع.، امیریان، ل.، روشن‌نیا، س.، و اداوی، ح. (۱۳۹۸). تأثیر ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه دوم. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۸/۲۱، ۸۲-۶۵.
- مریخ، م.، و زارعی، ر. (۱۳۹۶). رابطه بهزیستی روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم کوار. *پنجمین کنگره علمی-پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی*. جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران. ۲۹ آبان ۱۳۹۶. تهران.
- مطیعی، ح.، حیدری، م.، باقریان، ف.، و زرانی، ف. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*. ۱/۲۵، ۴۱-۲۶.

## References

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyChjournal*, 9(1), 56-66. <http://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Akbarpour Zanglani, M., Zare, H., Akrami, M., & Maleki, H. (2015). Predicting emotional academic engagement and academic self-concept based on social-educational structure and perception of educational environments: investigating the moderating role of education type (distance and face-to-face education). *Journal of Education and Learning Studies*, 8(1), 69-101. (in Persian)
- Alidina, S. (2020). *Mindfulness for dummies*. New York: John Wiley & Sons.
- Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: causes and results. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2262-2268. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.09>.
- Amiri, S., Sepehrian Azar, F., & Ghasemi Navab, A. (2017). Investigate psychological well-being, happiness and emotion regulation in dark triad personality tendencies. *Journal of Psychological Studies*, 13(2), 25-42. (in Persian)
- Avedissian, T., & Alayan, N. (2021). Adolescent well-being: A concept analysis. *International journal of mental health nursing*, 30(2), 357-367. <https://doi.org/10.1111/inm.12833>
- Chehri P, sadeghi M, Veiskarami H A. The Effects of Hope Training on Academic Engagement of Mentally Retarded Female Students. *J Except Educ*. 2 (139), 30-37. (in Persian)
- Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O., & Pajnikihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of advanced nursing*, 10.1111/jan.14408. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>
- Claessens, A., Engel, M., & Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, 51(2), 403-434. <https://doi.org/10.3102/0002831213513634>
- De Bruijn, A., Hartman, E., Kostons, D., Visscher, C., & Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 204-221. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.010>
- Ding, X., Tang, Y. Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2014). Improving creativity performance by short-term meditation. *Behavioral and Brain Functions*, 10, 9.

- <https://doi.org/10.1186/1744-9081-10-9>
- Dortaj, F., & Rajabiyan Dehzireh, M. (2018). The impact of distance education (based Mooc) on academic engagement and its components among the students of PNU. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 131-150. <https://sid.ir/paper/255158/en> (in Persian)
- Džubur, A., Lisica, D., Abdulahović, D., & Ejubović, M. (2020). Impact of social and psychological factors on academic achievement of university students. *Medicinski glasnik: official publication of the Medical Association of Zenica-Doboj Canton, Bosnia and Herzegovina*, 17(1), 234-238. <https://doi.org/10.17392/1080-20>
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., ... & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of school psychology*, 64, 61-75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>
- Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B., & University of California, Los Angeles Community Translational Science Team. (2018). Emotional well-being and public health: proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136-141. <https://doi.org/10.1177/0033354918754540>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., & Sorrenti, L. (2019). School Refusal and Absenteeism: Perception of Teacher Behaviors, Psychological Basic Needs, and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 10, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>
- Garland, E. L., Hanley, A. W., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2017). Testing the mindfulness-to-meaning theory: Evidence for mindful positive emotion regulation from a reanalysis of longitudinal data. *PloS one*, 12(12), e0187727. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187727>.
- Ghadampour, E., Amirian, L., Roshannia, S., & Adavi, H. (2020). The Effect of Mindfulness based on Cognitive Therapy on Psychological Well-being and Academic Stress in High School Students. *Educational and Scholastic Studies*, 8(2), 65-82. (in Persian)
- Gharaei, B. (2012). The preliminary standardization plan of the Minnesota Multifaceted Personality Test-Adolescents in the Iranian adolescent population. *Iran Mental Health Research Network*, <http://mhmr.net/page/84>. (in Persian)
- Halterman, J. S., Fagnano, M., Tajon, R. S., Tremblay, P., Wang, H., Butz, A., Perry, T. T., & McConnochie, K. M. (2018). Effect of the School-Based Telemedicine Enhanced Asthma Management (SB-TEAM) Program on Asthma Morbidity: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Pediatrics*, 172(3), e174938. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.4938>
- Hatamzade Sarkeshti, N. (2014). The relationship between psychological well-being and academic achievement of Noorabad secondary school students. *The Third National Conference of Psychology and Behavioral Sciences*. 22 August 2014. Tehran. (in Persian)
- Hejazi, A., Rastagari, A., Gholam Ali Lavasani, M., & Ghorban Jahormi, R. (2012). Intelligence beliefs and academic achievement: The role of achievement goals and academic engagement. *Psychological-Research*, 23-24(12), 11-25. (in Persian)
- Jones, L., Gold, E., Totsika, V., Hastings, R. P., Jones, M., Griffiths, A., & Silverton, S. (2018). A mindfulness parent well-being course: Evaluation of outcomes for parents of children with autism and related disabilities recruited through special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297571>
- Kabat-Zinn, J. (2013). Being seen. *Mindfulness*, 4(1), 71-72.
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Khalili Yegane, M. (2022). The effectiveness of mindfulness training on emotional regulation of high school students. *JNIP*, 14(18), 1-23. (in Persian)
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Ryff's scale of psychological well-being, short form (18-item) among male and female students. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 9(32), 27-36. (in Persian)
- Kong, F., Wang, X., Song, Y., & Liu, J. (2016). Brain regions involved in dispositional mindfulness during resting state and their relation with wellbeing. *Social Neuroscience*, 11(4), 331-343. <https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1092469>.

- Kurnaedi, N., Sugiharto, D. Y. P., & Sunawan, S. (2020). The effectiveness of mindfulness deep breathing in classical format to increase students' academic engagement. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 9(1), 29-30. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jubk/article/view/35146>.
- Liang, J.-l., Peng, L.-x., Zhao, S.-j., & Wu, H.-t. (2017). Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1008-1013. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144095.pdf>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223>
- Mak, W. W., Chio, F. H., Chan, A. T., Lui, W. W., & Wu, E. K. (2017). The Efficacy of Internet-Based Mindfulness Training and Cognitive-Behavioral Training With Telephone Support in the Enhancement of Mental Health Among College Students and Young Working Adults: Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 19(3), e84. <https://doi.org/10.2196/jmir.6737>
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2017). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. *Children and Youth Services Review*, 73, 274-282. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.019>
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.4073/CSR.2017.5>
- McConville, J., McAleer, R., & Hahne, A. (2017). Mindfulness training for health profession students-the effect of mindfulness training on psychological well-being, learning and clinical performance of health professional students: a systematic review of randomized and non-randomized controlled trials. *Explore*, 13, 26-45. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2016.10.002>.
- Merikh, M., & Zarei, R. (2016). The relationship between psychological well-being and academic engagement and academic performance of female students of the second secondary school in Kovar. *The 5<sup>th</sup> National Scientific Research Congress of Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology*. Sociology and Social Cultural Sciences of Iran. November 29, 2016. Tehran. (in Persian)
- Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. (2019). Providing Mindfulness-Based Educational Package for Evaluating Academic Procrastination. *IJPCP*, 25(1), 26-41. (in Persian)
- Mousavi, S., A, Zare-Moghaddam, A., Gomnam, A., Mirblouk Bozorgi, A., Hasani, F. (2019). Mindfulness from theory to therapy. *Rooyesh*, 8(1), 155-170. <http://frooyesh.ir/article-1-413-fa.html>. (in Persian)
- Mura, G., Vellante, M., Egidio Nardi, A., Machado, S., & Giovanni Carta, M. (2015). Effects of school-based physical activity interventions on cognition and academic achievement: a systematic review. *CNS & Neurological Disorders-Drug Targets (Formerly Current Drug Targets-CNS & Neurological Disorders)*, 14(9), 1194-1208.
- Omidi, A., Moemeni, J., Rayegan, F., Akbari, H., & Talighi, E. (2016). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on the quality of life of cardiovascular patients. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 11(42), 7-16. (in Persian)
- Queen, J. P., Quinn, G. P., & Keough, M. J. (2002). *Experimental design and data analysis for biologists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Curr. Dir. Psychol.* 4, 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.
- Sabir, R. I., Majid, M. B., & Masood, K. (2021). Impact of Student Wellness on Academic

- Performance with Mediating Role of Learning Environment. *Academic Journal of Social Sciences (AJSS)*, 5(4), 419-435.
- Sadipour, E. (2016). Effects of mindfulness on students' working memory and academic engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 2(5), 91-99. (in Persian)
- Safari H., Jenaabadi H., Salmabadi M., & Abasi A. (2016). Prediction of Academic Aspiration based on Spiritual Intelligence and Tenacity. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(6), 7-12. (in Persian)
- Salerno, J. P. (2016). Effectiveness of universal school-based mental health awareness programs among youth in the United States: a systematic review. *Journal of School Health*, 86(12), 922-931.
- Samareh, S., Khezri Moghadam, N. (2016). Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy; Mediation Role of Academic Engagement. *Educ Strategy MedSci*, 8(6):13-20. <http://edcbmj.ir/article-1-917-fa.html> (in Persian)
- Segal, Z. V., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. New York: Guilford Press.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Šouláková, B., Kasal, A., Butzer, B., & Winkler, P. (2019). Meta-Review on the effectiveness of classroom-based psychological interventions aimed at improving student mental health and well-being, and preventing mental illness. *The journal of Primary Prevention*, 40(3), 255-278. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00552-5>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Skulason, S., & Lerner, R. M. (2016). A Bifactor Model of School Engagement: Assessing General and Specific Aspects of Behavioral, Emotional and Cognitive Engagement among Adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 471-480. <https://doi.org/10.1177/0165025415604056>
- Tang, Y. Y. (2017). *The neuroscience of mindfulness meditation: How the body and mind work together to change our behaviour*. Springer.
- Tang, Y. Y., & Tang, Y. Y. (2017). Traits and states in mindfulness meditation. *The Neuroscience of Mindfulness Meditation: How the Body and Mind Work Together to Change Our Behaviour*, 29-34.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Fan, Y., Feng, H., Wang, J., Feng, S., et al. (2009). Central and autonomic nervous system interaction is altered by short-term meditation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 8865-8870. <https://doi.org/10.1073/pnas.0904031106>
- Tang, Y. Y., Tang, R., & Gross, J. J. (2019). Promoting psychological well-being through an evidence-based mindfulness training program. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 237. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00237>.
- Van Loon, A. W., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2019). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*, 19(1), 1-12.
- Yun, M. R., Shin, N., Kim, H., Jang, I. S., Ha, M. J., & Yu, B. (2020). Effects of school-based meditation courses on self-reflection, academic attention, and subjective well-being in South Korean middle school students. *Journal of Pediatric Nursing*, 54, e61-e68.
- Zerang, R. (2011). The relationship between learning styles and academic engagement with the academic performance of Ferdowsi University of Mashhad students. *Master's Dissertation in Educational Psychology*. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. (in Persian)