

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه

فاطمه عطایی^۱، عبدالجواد احمدی^۲، علیرضا کیامنش^۳ و علی اکبر سیف^۳

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان پایه یازدهم شهر تهران پرداخته است. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پایه یازدهم مدارس متوسطه دوم شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند تشکیل داد. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای ۸۰ دانش آموز که دارای نمرات پایینی در انگیزش تحصیلی بودند به عنوان نمونه انتخاب شدند و در ۴ گروه (۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. گروه های آزمایشی طی ۸ جلسه تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند. سپس از هر چهار گروه مجدداً پس آزمون گرفته شد. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری و تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری موجب افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر شده است. با توجه به اثرات مثبت تمرینات ذهن-آگاهی بر افزایش انگیزش نسبت به تحصیل، پیشنهاد می شود که معلمان و مدرسان تعلیم و تربیت با آموزش ذهن-آگاهی در مدارس و ایجاد شرایط مناسب برای رشد خودکارآمدی فرصت های بیشتری را برای افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان فراهم کنند.

واژه های کلیدی: ذهن آگاهی، انگیزش تحصیلی، دوره متوسطه.

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران
۲. نویسنده رابط: استادیار گروه روان شناسی عمومی، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران
(ab.ahmadi338@gmail.com)

۳. استاد گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

مقدمه

بسیاری از مشکلات تحصیلی مانند علاقه پایین به یادگیری، اُفت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی مربوط می‌شود، به این منظور، محققان آموزشی به طور گسترده‌ای به بررسی عوامل ایجاد انگیزش تحصیلی^۱ در مدارس پرداخته‌اند (وانگ و اکسلز^۲، ۲۰۱۳). انگیزش تحصیلی یکی از جنبه‌های مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. واژه انگیزش^۳ از کلمه لاتین (movere) به معنای حرکت کردن مشتق شده است (باسک و سالما^۴، ۲۰۱۳؛ ژانگ و کلاس^۵، ۲۰۱۳). انگیزش شامل تمام حوزه‌هایی است که با رفتار انسان از جمله تحصیل ارتباط پیدا می‌کند. انگیزش تحصیلی نیروی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است سوق می‌دهد (زلالی و قربانی، ۱۳۹۳؛ زرگر، ابراهیمی پور، شعبانی و هوشمند، ۱۳۹۶).

در واقع از طریق انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱). بر طبق نظر هاکان و مونیر^۶ (۲۰۱۴)، انگیزش تحصیلی یک حالت درونی است که رفتارهای مرتبط با یادگیری را فعال، هدایت و حفظ می‌کند؛ بنابراین، دانش‌آموز با انگیزش تحصیلی بالا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار خواهد بود (شانلی و ژنگ^۷، ۲۰۱۷).

به‌طور کلی می‌توان از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، کیفیت رفتار بین فردی معلم- دانش -

1. academic motivation
2. Wang & Eccles
3. motivation
4. Bask & Salmela-Aro
5. Zhang, Klassen & Wang
6. Hakan & Munire
7. Shanli & zheng

آموز (مانوئلا، اپدناکرو بوسکر^۱، ۲۰۱۶) دریافت حمایت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از معلمان (رایس، بارث، گواداگنو، اسمیت و مک کالم^۲، ۲۰۱۳) و تأیید و پذیرش اجتماعی (کاوسیان، فراهانی، کدیور، شهرآرای و فرزاد، ۱۳۸۶) اشاره نمود. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، نه تنها به توانایی‌های آنان، بلکه به انگیزش، نگرش‌ها، واکنش‌های عاطفی آن‌ها در مدرسه و سایر مسائلی که در موفقیت دخالت دارند، بستگی دارد (قربان نژاد، محمدی پور و سلیمانی، ۱۳۹۶).

ریان و دسی^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که انگیزش درونی می‌تواند، افزایش یادگیری، عملکرد، خلاقیت، رشد مطلوب و سلامت روانی را پیش‌بینی کند. سه مؤلفه عمده انگیزش تحصیلی در این پژوهش، نیاز به پیشرفت، خودکارآمدی و انگیزه درونی است. نیاز به پیشرفت، میل یا اشتیاق فرد برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است. (گس، برگر و دورنر^۴، ۲۰۱۷).

مفهوم خودکارآمدی بندورا و مسند مهارگذاری راتر^۵ که هسته اصلی نظریه آن‌ها را تشکیل می‌دهد، هر دو به ادراک و عقیده ما درباره درجه مهار بر رویدادهای زندگی و تلاش برای برخورد با آن می‌پردازد (عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد، ۱۳۸۷). این مؤلفه انگیزشی نقش مهمی را در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. رضایی، احدی و اسدزاده (۲۰۱۵) در پژوهشی درباره انگیزش و خودکارآمدی نشان دادند که بین ابعاد یادگیری و خودکارآمدی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد و خودکارآمدی نقش واسطه‌ای بین یادگیری و انگیزش ایفا می‌کند.

دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی قوی‌تر، فعالیت‌های آموزشی بیشتری را می‌پذیرند، تکالیف درسی بیشتری را انجام می‌دهند و در نتیجه موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند (چن^۶، ۲۰۱۲). اگر مشکلات انگیزشی در دوره دبیرستان مورد توجه قرار نگیرد، می‌تواند برای رفتار و یادگیری افراد

-
8. Maulana, Opendakkr & Bosker
 1. Rice, Barth, Guadagno, Smith, & McCallum
 2. Ryan & Deci
 3. Dominik Guss, Burger, & Dorner
 4. Rotter
 5. Chun

پیامدهای جدی به بار آورد (سیف، ۱۳۹۵). اهمیت و نقش انگیزش تحصیلی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های گوناگون، مانند نوحی، حسینی، رخساری زاده، صبوری و علی شیری (۱۳۹۱) و تمنایی فر و گندمی (۱۳۹۰) مورد تأیید قرار گرفته و نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. پیشرفت تحصیلی تنها از عوامل مؤثر در یادگیری و سیستم آموزشی تأثیر نمی‌پذیرد بلکه مسائل درون فردی و روانی نیز در آن دخیل است (دی فابیو و و پالازسکی^۱، ۲۰۰۹). شناسایی عوامل درون فردی و روانی نه تنها در پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان مزیت دارد، بلکه فواید آن را می‌توان در سلامت روانی و بهزیستی آنان نیز مشاهده کرد.

یکی از مداخلاتی که می‌تواند در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد، آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی است. آموزش ذهن آگاهی یک رویکرد نسبتاً جدید است که با توجه به ماهیت این مفهوم می‌توان کارکرد آن را در جنبه‌های مختلف زندگی از پزشکی گرفته تا آموزش و پرورش مشاهده کرد (میکلجان و همکاران^۲، ۲۰۱۲). بنا به نظر گروکسی، پاپایانی، سیگزدیت، تیونینک و جاب^۳ (۲۰۱۵) کلمه ذهن آگاهی اساساً مشتق شده از بودایسم و از ترکیب دو کلمه sati که به معنی «آگاهی» و Ssampraganya «درک شفاف» است. ذهن آگاهی یعنی توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن (گتین، ۲۰۱۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۵). ذهن آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود (فرانسیس^۴، ۲۰۱۵).

پژوهش‌های اخیر درباره عملکرد این رویکرد آموزشی در درک ما از تأثیر تمرینات ذهن آگاهی بسیار مفید بوده است (هولزل و همکاران^۵، ۲۰۱۱؛ تانگ، هولزل و پانسر^۶، ۲۰۱۵؛ واگو و

1. DiFabio & Palazzeschi
2. Meiklejohn
3. Grecucci, Pappaianni, Siugzdaite, Theuninck & Job
4. Francis
5. Holzel
6. Tang, Holzel & Panser

سیلورسیگ^۱، ۲۰۱۲؛ واگو، ۲۰۱۴). تمرینات ذهن آگاهی (شامل توجه و تمرکز بر تنفس و بدن، یا آگاهی لحظه به لحظه بر زمان حال) با تغییرات در توجه و مهارت‌های تنظیم هیجان، همچنین بر آگاهی جسمانی و هیجانی و تغییرات در خودآگاهی بشدت مرتبط است. چنین تمریناتی از طریق انجام مدیتیشن، با کاهش استرس، ارتقاء سلامت جسمی و روانی (گراسمن، نایمن، اسمیت و والاچ^۲، ۲۰۰۴؛ تبریزچی و وحیدی، ۱۳۹۴)، افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان کالج (اسمال وود، فیش من و اسکولر^۳، ۲۰۰۷) و رفتار اجتماعی (گاندون، دسبوردز، میلر و دستنوا^۴، ۲۰۱۳) ارتباط دارد. گروکسی، پاپایانی، سیگزدیت، تیونینک و جاب (۲۰۱۵) به عملکرد اثرات فیزیولوژیکی ذهن آگاهی پرداخته‌اند که نشان می‌دهد چگونه تمرینات ذهن آگاهی می‌تواند بر عملکرد مغز تأثیر مثبت بگذارد. یافته‌ها نشان می‌دهند که در تمرین ذهن آگاهی، لب فرونتال و کمربند بیرونی^۵ آن تحریک می‌شوند. این دو منطقه از مغز در واقع مسئول تمرکز، توجه، انگیزه و کنترل حرکتی است. تمرینات ذهن آگاهی به افزایش چین‌خوردگی بیرونی و درونی مغز که مسئول توجه، تمرکز و تصمیم‌گیری هستند، کمک می‌کند که باعث بهبود عملکرد شناختی فرد می‌شود (مرکز ملی خدمات یکپارچه و فراگیر سلامت^۶، ۲۰۱۶). پلت، ویت برن، پلت-کوچ و کوچ^۷ (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که هنگام تمرینات ذهن آگاهی قسمت جلویی مغز اکسیژن بیشتری را دریافت می‌کند و سطوح شناختی افزایش پیدا می‌کند.

هدف مطلوب برنامه، کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، پرورش آگاهی پایدار و غیرواکنشی در مورد تجربه‌های درونی (مثل شناختی، عاطفی و حسی) و تجربه‌های بیرونی فرد (مثل اجتماعی و محیطی) است. در این روش فرد به جای سرکوب کردن و یا رد کردن افکار و احساسات

7. Vago, & Silbersweig

1. Grossman, Niemann, Schmidt & Walach

2. Smallwood, Fishman, & Schooler

3. Condon, Desbordes, Miller & Desteno

4. anterior cingulate cortex

5. National Center for Complementary and Integrative Health (NCCIH)

6. Platt, Whitburn, Platt-Koch & Koch

دردناک و منفی خود، فقط آن‌ها را مشاهده می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا همان‌طوری که هستند، باشند. تمرینات ذهن‌آگاهی (شامل توجه و تمرکز بر تنفس و بدن، تمرکز بر آگاهی لحظه به لحظه در زمان حال) می‌تواند، مهارت‌های تنظیم هیجانات، آگاهی جسمانی و هیجانی، تغییرات در خودآگاهی و همچنین افزایش خودکارآمدی در زمینه انگیزش و عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (روزر^۱، ۲۰۱۶). اقدامات مرتبط با افزایش ذهن‌آگاهی می‌تواند با تأکید بر توجه به هدف، موجبات سلامت روان و توجه به اهداف آموزشی در محیط آموزشگاهی را بیشتر کند (مالینوسکی^۲، ۲۰۱۳).

براساس پژوهش‌ها، ذهن‌آگاهی با مؤلفه‌هایی مانند تمرکز حال محور روی تکلیف، فقدان درگیر شدن با نگرانی‌هایی که در تکمیل موفقیت‌آمیز تکلیف تداخل دارند، خودنظمی و انگیزش خودمختار (براون و رایان^۳، ۲۰۰۷)، کاهش اضطراب (هافمن، ساویر و ویت^۴، ۲۰۱۰)، شادی بیشتر (لیلارد^۵، ۲۰۱۱) و خودتنظیمی تحصیلی (کاظمیان، ۱۳۹۱) رابطه دارد. همچنین روش ذهن‌آگاهی بر آمادگی مدرسه (بیگل و براون، ۲۰۱۰) و پیشرفت تحصیلی (انجلین، پیرسون و لانگر^۶، ۲۰۰۸) تأثیر دارد. آموزش ذهن‌آگاهی ویژه دانش‌آموزان در سنین مختلف در مدرسه پیامدهای متعددی مانند رشد توجه، خودنظم دهی، سلامت روان، انگیزش و یادگیری و رفتار اجتماعی را در برمی‌گیرد (فلاک، گولدبرگ، پینجر و دیویدسون^۷، ۲۰۱۵؛ اسکونرد-ریچل و همکاران^۸، ۲۰۱۵). همچنین در تحقیقات گسترده‌ای تأثیر تمرین ذهن‌آگاهی روی آمادگی مدرسه (بیگل و براون^۸، ۲۰۱۰) مهارت‌های اجتماعی مرتبط با مدرسه (بیوچمین، هاجینز،

1. Roser
2. Malinowski
3. Brown & Rayan
4. Hofman, Sawyer & Witt
5. Lilard
6. Flook, Goldberg, Pinger & Davidson
7. Schonert-Reichl
8. Biegle & Brown

و پترسون^۱، ۲۰۰۸) و پیشرفت تحصیلی (نیدیچ و نیدیچ^۲، ۱۹۸۹؛ آنجلین، پیرسون و لانگر^۳، ۲۰۰۸) نشان داده شده است.

امروزه نظام آموزش و پرورش کشور به خصوص در دوره متوسطه با چالش بی انگیزگی تحصیلی در دانش آموزان روبرو است و شواهد حاکی از رشد روزافزون بی انگیزشی در دانش آموزان دبیرستانی است. وجود ضعف در اثربخشی شیوه‌های افزایش انگیزش تحصیلی باعث شده تا پژوهشگران با ابهامات گوناگونی روبرو شوند. با توجه به تأثیر آموزش ذهن آگاهی در حوزه‌های متعدد و همچنین حیطه‌های آموزشی و به منظور کمک به آموزش و پرورش در زمینه افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان، در این پژوهش آموزش ذهن آگاهی به عنوان روشی برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای انگیزش پایین مورد ارزیابی قرار گرفت.

روش

روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. متغیر مستقل، آموزش ذهن آگاهی و متغیر وابسته انگیزش نسبت به تحصیل است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان

دختر و پسر پایه یازدهم (دوره دوم متوسطه) مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ که ۷۲۴،۹۹۴ نفر بودند، تشکیل می‌دهد. با توجه به طرح آزمایشی پژوهش و از آنجایی که حد نصاب حجم نمونه در پژوهش‌های آزمایشی برای هر گروه حداقل ۱۵ نفر است (حافظ نیا، ۱۳۹۱)، مجموعاً ۸۰ دانش آموز دبیرستانی (۴۰ دانش آموز دختر و ۴۰ دانش آموز پسر) که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک‌های ورودی عبارت بودند از: (۱) دانش آموزانی که در آزمون انگیزش تحصیلی نمرات پایین به دست

9. Beauchemin, Hutchins & Patterson

1. Nidich & Nidich

2. Anglin, Pirson & Pirson

آوردند، ۲) عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی، ۳) دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷، ۴) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر قبل و در حین انجام مداخله ذهن‌آگاهی. همچنین معیارهای خروج از پژوهش شامل: ۱) غیبت بیش از یک جلسه در جلسات آموزش ذهن‌آگاهی، ۲) عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، ۳) عدم تمایل شرکت‌کنندگان به منظور ادامه دادن جلسات آموزشی. برای انتخاب نمونه از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که به دلیل گستردگی شهر تهران و به منظور روش صحیح نمونه‌گیری تصادفی ساده، ابتدا شهر تهران به پنج منطقه جغرافیایی (شرق، غرب، شمال، جنوب و مرکز) تقسیم شد که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین این خوشه‌ها، یک منطقه (منطقه غرب) به تصادف انتخاب شد و سپس از بین چهار منطقه غرب تهران، دو منطقه ۲ و ۵ به شیوه تصادفی انتخاب شدند. از بین مدارس مناطق ۲ و ۵، شش مدرسه از هر منطقه به طور تصادفی انتخاب شدند.

از آنجایی که یکی از ملاک‌های ورود به پژوهش دانش‌آموزانی بودند که دارای انگیزش تحصیلی پایین بودند، به کلیه ۸۴۰ دانش‌آموز در مدارس دخترانه و ۷۶۸ دانش‌آموز در مدارس پسرانه پایه یازدهم مدارس این مناطق پرسشنامه انگیزش تحصیلی داده شد. با توجه به نقطه برش انگیزش تحصیلی ۱۰۶ به پایین، ۸۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در ۴ گروه جایگزین شدند، ۲ گروه (آزمایش و کنترل) دختران (۲۰ نفر گروه آموزش ذهن‌آگاهی - ۲۰ نفر گروه کنترل) و ۲ گروه (آزمایش و کنترل) پسران (۲۰ نفر گروه آموزش ذهن‌آگاهی - ۲۰ نفر گروه کنترل). برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه انگیزش تحصیلی: برای سنجش انگیزش تحصیلی از آزمون عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷) که با ۵۳ سوال ساخته شده است، استفاده شد. با جمع‌بندی و استخراج مؤلفه‌های مشترک، سه مقوله نیاز به پیشرفت، خودکارآمدی و انگیزش درونی به عنوان مقوله‌های فراگیر انتخاب شد. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی آن به وسیله متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. روایی

ملاکی از طریق ضریب همبستگی نمره فرد در این مقیاس با میانگین معدل دو سال گذشته ۰/۳۳ و ضریب همبستگی نمره فرد در مقیاس با میانگین نظرات معلم و معاون دبیرستان ۰/۵۶ به دست آمد که شواهدی بر روایی ملاکی است. همبستگی نمره هر سوال با کل آزمون و همبستگی مؤلفه‌های سه-گانه شاهدهی بر وجود روایی سازه است.

پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی (FFMQ): پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی یک مقیاس ۳۹ گویه‌ای است که پاسخ‌های افراد را در یک طیف ۵ درجه‌ای درجه‌بندی می‌کند. بر این اساس هر چه فرد بالاتری از میانگین در این آزمون کسب کند، از ذهن آگاهی بالاتری برخوردار است. دوپرا و همکاران (۲۰۱۲) ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان‌دهنده همسانی درونی بالای این مقیاس بود و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰/۷۵ (در عامل عدم واکنش به تجربه درونی) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف کردن) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنادار بود؛ و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت (نوسر^۳، ۲۰۱۰). همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، به منظور بررسی روایی این پرسشنامه (FFMQ) از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد. نتایج نشان دهنده استقلال پنج عامل ذهن آگاهی بوده است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه مشاهده کردن ۰/۶۲، مؤلفه توصیف کردن ۰/۸۱، مؤلفه داوری نکردن ۰/۶۵، مؤلفه عدم واکنش ۰/۶۳ و مؤلفه عمل کردن با آگاهی ۰/۷۷ به دست آمد (خرمایی، کلانتری و فرمانی، ۱۳۹۴).

روش پژوهش به این صورت بود که ابتدا پروتکل آموزشی ذهن آگاهی توسط پژوهشگر با استفاده از منابع معتبر تهیه شد. سپس با تشکیل گروه کانونی با شرکت شش نفر از صاحب‌نظران در این زمینه تشکیل شد. تنظیم فعالیت هر جلسه، تخمین زمان هر فعالیت و ارتباط فعالیت‌ها با اهداف

1. Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ)
2. De Bruin
3. Neuser

تعیین شده در این جلسه مورد بحث و ارزیابی قرار گرفت. روایی محتوایی پروتکل توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. بسته پروتکل آموزشی ذهن آگاهی، ابتدا روی سه نفر از دانش‌آموزان اجرا شد. سپس ضمن رعایت اخلاقیات و مجوزهای لازم گروه‌های آزمایشی، طی ۸ جلسه ۲ ساعته به صورت گروهی، پروتکل آموزش ذهن آگاهی را دریافت کردند، درحالی‌که دو گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات آموزشی، برای سنجش ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، مجدداً در اختیار گروه‌های آزمایش و کنترل قرار داده شد. محتوای ۸ جلسه آموزش ذهن آگاهی به صورت خلاصه در جدول (۱) آمده است:

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن آگاهی

تعداد جلسات	خلاصه محتوای جلسات
جلسه اول	تشریح ماهیت تشکیل جلسه، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر؛ شرح مختصری از ۸ جلسه، انجام مدیتیشن خوردن یک عدد کشمش، توضیح ذهن آگاهی و نحوه تأثیر آن بر عملکرد مغز، آموزش تنفس شکمی عمیق، مدت ۳۰ دقیقه مراقبه دسته نور
جلسه دوم	آموزش معاینه کل بدن و بحث در مورد این تجربه، تمرین تنفس عمیق شکمی، موانع تمرین-های ذهن آگاهی و راه‌حل‌های آن، تکنیک ثبت سه دقیقه‌ای افکار، آموزش ذهن آگاهی یک رویداد خوشایند، فعالیت آگاهانه به کارهای روزمره مثل مسواک زدن، مراقبه
جلسه سوم	تکنیک استفاده از حواس پنجگانه در ذهن آگاهی، حرکات آرام و ذهن آگاه یوگا به عنوان شیوه‌ای از آرام کردن علائم فیزیکی استرس و آگاه شدن از حرکات ظریف بدن مطرح می‌شود، مراقبه تصویرسازی از مکان امن با استفاده از حواس پنجگانه؛ ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید
جلسه چهارم	تکنیک فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای، مراقبه نشسته با تأکید بر توجه به تنفس، صداهای بدن، احساسات و افکار که مراقبه چهاربعدی نیز نامیده می‌شود؛ تکنیک قدم زدن آگاهانه، بحث در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و رفتارهای جایگزین، معاینه کل بدن و تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای در یک رویداد خوشایند.
جلسه پنجم	تکنیک قدم زدن آگاهانه در خیابان، توصیف و شناخت احساسات و هیجانات، تکنیک جای-گشت توجه، مراقبه مکان امن، ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره
جلسه ششم	تکنیک ناهم‌جوشی فکر، آموزش پذیرش بنیادین خود و دیگران بدون قضاوت، مدیتیشن

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر ...

چهاربعدهی و آگاهی نسبت به هرآنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود؛ تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای؛ مراقبه ناهم‌جوشی فکر

آموزش پذیرش بنیادین خود و دیگران بدون قضاوت، استفاده از افکار مقابله‌ای خود تشویق گرایانه، مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست؛ مراقبه مهرورزی به خود و دیگران،

مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته‌اید؛ مروری بر تنفس شکمی عمیق، معاینه کل بدن، تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای؛ ناهم‌جوشی فکر و ...

نتایج

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل، در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون، در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲. شاخص یا آماره توصیفی نمرات انگیزش تحصیلی به تفکیک جنسیت و گروه

متغیر	گروه	جنسیت	مرحله	M	SD
انگیزش تحصیلی	ذهن آگاهی	پسر	پیش‌آزمون	۹۴/۴۵	۹/۰۸
			پس‌آزمون	۱۲۷/۶۵	۵/۴۷
	کنترل	دختر	پیش‌آزمون	۹۰/۰۵	۱۰/۱۸
			پس‌آزمون	۱۲۶/۵۵	۵/۹۶
انگیزش تحصیلی	ذهن آگاهی	پسر	پیش‌آزمون	۱۰۴/۶۵	۷/۵۵
			پس‌آزمون	۱۱۴/۰۰	۷/۲۱
	کنترل	دختر	پیش‌آزمون	۹۷/۶۰	۷/۸۹
			پس‌آزمون	۱۱۲/۰۰	۷/۲۰
انگیزش تحصیلی	ذهن آگاهی	پسر	پیش‌آزمون	۹۲/۲۵	۹/۷۸
			پس‌آزمون	۱۲۷/۱۰	۵/۶۷
	کنترل	دختر	پیش‌آزمون	۱۰۱/۱۲	۸/۴۲
			پس‌آزمون	۱۱۳/۰۰	۷/۱۸

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات گروه آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون افزایش یافته است. شایان ذکر است که افزایش نمرات نشانه بهبود در انگیزش تحصیلی است.

به منظور مقایسه عملکرد آزمودنی‌های گروه کنترل و آزمایش جهت حذف اثرات پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس ابتدا عدم تخطی از مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفته‌اند تا شرایط استفاده از این آزمون آماری تأیید گردد. جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته (انگیزش تحصیلی) در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد که سطح معناداری آماره Z این آزمون برای متغیر وابسته (انگیزش تحصیلی) از ۰/۰۵ بزرگتر است ($p > 0/05$) و می‌توان گفت که فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیر وابسته برقرار است.

برای بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون کوواریانس تک متغیری استفاده شده است. در ابتدا پیش فرض تحلیل کوواریانس تک متغیری مورد بررسی قرار گرفت.

آزمون لون جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا بررسی شد. نتایج این آزمون نشان داد بین واریانس نمرات انگیزش تحصیلی در گروه‌های آموزش ذهن آگاهی و کنترل تفاوت معناداری دیده نمی‌شود، همچنین مفروضه همگنی شیب رگرسیون نشان داد که سطح معناداری مقدار F به دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ است ($P, = 0/33$)؛ بنابراین، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نیز برقرار و اجرای تحلیل کوواریانس تک متغیری بلامانع است.

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر ...

جدول ۳. خلاصه تحلیل کوواریانس برای اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی

Eta	P	df	F	پس آزمون		پیش آزمون		گروه
				SD	M	SD	M	
۰/۵۱	۰/۰۰۱**	۱ و ۷۷	۸۰/۰۲	۷/۱۸	۱۱۳/۰۰	۸/۴۲	۱۰۱/۱۲	کنترل
				۵/۶۷	۱۲۷/۱۰	۹/۷۸	۹۲/۲۵	آزمایش

** $P < ۰/۰۱$, $N = ۸۰$

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات انگیزش تحصیلی گروه آموزش ذهن آگاهی و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(۷۷,۱)} = ۸۰/۰۲$, $P < ۰/۰۱$). میزان تأثیر ۰/۵۱ بود. با توجه به تفاوت در افزایش میانگین‌ها در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون که در گروه آموزش ذهن آگاهی بیشتر است و با توجه به سطح معناداری به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

برای بررسی میزان اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر از آزمون کوواریانس چند متغیری استفاده شده است. در ابتدا پیش فرض تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج آزمون لون نشان داد بین واریانس نمرات گروه‌های آموزش ذهن آگاهی و کنترل دانش آموزان دختر و پسر در آزمون انگیزش تحصیلی ($F_{(۷۶,۳)} = ۱/۰۷$, $P = ۰/۳۶$) تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. همچنین مفروضه همگنی شیب رگرسیون آزمون و سطح معناداری مقدار F به دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ است ($F_{(۳,۷۳)} = ۰/۰$, $P = ۰/۹۷$)؛ بنابراین، هر دو مفروضه‌های تحلیل کوواریانس تأیید می‌شود و اجرای تحلیل کوواریانس چند متغیری بلامانع است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس برای میزان اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	میزان تأثیر
تصحیح مدل	۴۰۳۰/۲۲	۴	۱۰۰۷/۵۵	۲۳/۴۸	۰/۰۰۱**	۰/۵۵
اثر کووریت	۱/۹۲	۱	۱/۹۲	۰/۰۴	۰/۸۳	۰/۰۰
اثر اصلی گروه	۳۱۹۹/۹۶	۱	۳۱۹۹/۹۶	۷۴/۵۸	۰/۰۰۱**	۰/۴۹
اثر اصلی جنسیت	۳۷/۵۷	۱	۳۷/۵۷	۰/۸۷	۰/۳۵	۰/۰۱
اثر تعامل گروه*جنسیت	۳/۶۰	۱	۳/۶۰	۰/۰۸	۰/۷۷	۰/۰۰۱
خطا	۳۲۱۷/۵۸	۷۵	۴۲/۹۰			
کل	۱۱۶۰۲۰	۸۰				
کل تصحیح شده	۷۲۴۷/۸۰	۷۹				

** $P < 0.01$, $N = 80$

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که در اثربخشی تعاملی گروه و جنسیت در آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($F_{(75,1)} = 0.08$, $P = 0.77$)؛ بنابراین می‌توان گفت که اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی برای دانش‌آموزان دختر و پسر یکسان است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه یازدهم (دوره متوسطه دوم) شهر تهران انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که اجرای آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های مبلیان، گرجی و سدرپوشان (۱۳۹۲) T شاه مرادی و انصاری (۱۳۹۶)، محتشمی، فرقدانی، گنجی (۱۳۹۲) و مهدی زاده و شفیعی (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین این یافته می توان گفت که از آنجایی که در تمرین ذهن آگاهی تأکید بر تجربیات زمان حال و نگرش غیر قضاوتی بر افکار، احساسها و رفتارهاست. دانش آموز در طول تمرین، یاد می گیرد که توجه خود از افکار غیر ارادی که موجب سرگردانی ذهن می شود، بر لحظه حال متمرکز کند و توانایی تشخیص زمانی که ذهن به سمت حواس پرتی منحرف می شود، یک مهارت کلیدی است که در طول تمرین ذهن آگاهی آموزش داده می شود. در واقع، با تمرین های ذهن-آگاهی یاد می گیرد زمان مطالعه، به محض حواس پرتی که یکی از موانع مؤثر بر یادگیری است به زمان حال متمرکز شود و به مرور تمرکز خود را افزایش دهد. نتایج پژوهشها نیز بیانگر آن است که در فرآیند تمرینات ذهن آگاهی تمرکز فرد از یک سطح پایین به سطح بالا افزایش پیدا می کند؛ بنابراین، افزایش تمرکز هنگام مطالعه منجر به افزایش خودآگاهی در دانش آموزان، افزایش کیفیت مطالعه و یادگیری می شود که نتیجه آن، افزایش در انگیزش تحصیلی است. این مسأله با یافته های اشرفی، حدادی، نشیبا، وقاسم زاده (۱۳۹۳) همسو است که با افزایش خودآگاهی در نتیجه تمرینات ذهن آگاهی، کارکردهای هوشی مانند دقت، توجه، استدلال، یادگیری تسریع پیدا کرده و به افزایش انگیزش تحصیلی منجر می شود. همچنین نتایج مطالعه پلت و همکاران (۲۰۱۶) نشان می دهد با مدیتیشن و تمرینات تنفسی در ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس قسمت جلویی مغز اکسیژن بیشتری دریافت می کند و در نتیجه سطوح شناختی افزایش پیدا می کند.

نجاتی، ذبیح اله و نیک فرجام (۱۳۹۱) در مطالعات خود دریافتند که ذهن آگاهی، نه با کارکردهای توجه انتخابی، بلکه با کارکردهای توجه پایدار مرتبط است. این یافته ها با ماهیت ذهن آگاهی به عنوان نظارت مستمر و پایداری بر وقایع جاری، قابل توجیه است. احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۱) نیز دریافتند که ذهن آگاهی پیش بینی کننده ای قوی برای بهزیستی روان شناختی است. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده ای از تفکرات، هیجانها و تجربه ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند (ریان و براون، ۲۰۰۳ به نقل از باقر پور و مردانی، ۱۳۹۵). بنابراین،

مطابق نتایج تحقیقات می‌توان گفت که بین ذهن آگاهی و انگیزش رابطه معناداری وجود دارد. به گونه‌ای که با افزایش ذهن آگاهی، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

یکی دیگر از تبیین‌های مرتبط با تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزش تحصیلی، مفهوم خودکارآمدی است. نتایج پژوهش (مانوئلا و همکاران، ۲۰۱۶) نشان می‌دهند که خودکارآمدی، یکی از مؤلفه‌های انگیزشی در نظریه‌های انگیزش نقش مهمی را در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. به اعتقاد بلوم (۱۹۸۲)، ترجمه سیف، (۱۳۶۳)، آنچه که تعیین‌کننده انگیزش دانش‌آموز برای یادگیری مطالب است، تصورات او از موفقیت‌ها یا شکست‌های وی در گذشته است. تمرینات ذهن آگاهی با تقویت مؤلفه عدم قضاوت درباره تجارب گذشته، اشتباهات، شکست‌ها و احساس‌های منفی خود در گذشته، به دانش‌آموز اجازه می‌دهد تا به سمت تفکراتی غیر قضاوتی و پذیرا، پیش برود و انعطاف‌پذیری را در فرآیندهای ذهنی خود حس کند. زمانی که دانش‌آموز نسبت به توانایی خود اطمینان حاصل کند اغلب در سطح بالا عمل می‌کند، در انجام تکالیف استقامت داشته و انتظار موفقیت در برابر مشکلات احتمالی را خواهد داشت. نتایج پژوهش نیز نشان می‌دهند با تمرینات ذهن آگاهی سطح خودکارآمدی دانش‌آموز و باور وی از توانایی خود افزایش می‌یابد. دانش‌آموز با خودکارآمدی بالا به توانایی‌های خود اطمینان دارد و مشکلات را چالش می‌بیند نه تهدید. در نتیجه ترس از شکست در آن‌ها کاهش می‌یابد و توانایی حل مسأله و تفکر تحلیلی آن‌ها بهبود می‌یابد (شوارتز، ۲۰۱۳). در نتیجه با افزایش سطح خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌توان انتظار داشت که انگیزش به تحصیل نیز در آن‌ها افزایش یابد.

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش نسبت به تحصیل در دختران و پسران یکسان است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت بر اساس نظریه خودمختاری در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی، تضعیف می‌گردد. انگیزش درونی، مبتنی بر نیازهای ذاتی برای

شایستگی و خودمختاری باعث می‌شود که انسان پیوسته در جستجو و تلاش برای غلبه بر چالش‌ها باشد و فعالیتی نظیر یادگیری به خاطر خشنودی و رضایت درونی انجام می‌شود. یکی از نکات مورد توجه در پژوهش حاضر افزایش نمرات پس از آزمون در گروه کنترل است که در تبیین آن می‌توان گفت از آن جایی که زمان اجرای پس از آزمون، با امتحانات پایان ترم دانش آموزان تقارن داشت، احتمالاً این افزایش نمرات انگیزش تحصیلی در گروه کنترل را می‌توان به اهمیت امتحانات پایان ترم برای دانش آموزان و به دنبال آن افزایش برانگیختگی در آن‌ها نسبت داد.

پژوهش فوق شامل سه محدودیت است. اولین محدودیت این که داده‌های به دست آمده صرفاً محدود به پرسشنامه است و با توجه به محدودیت زمانی پژوهشگر، ارزیابی با روش‌های دیگر به منظور کسب اطلاعات جامع‌تر وجود نداشت. محدودیت دوم این که ویژگی‌های جمعیت شناختی مانند وضعیت‌های اقتصادی-اجتماعی، تحصیلات والدین و ... مورد بررسی قرار نگرفته است و سومین محدودیت پژوهش، ارزیابی پیگیری طولانی‌مدت افزایش انگیزش تحصیل در دانش‌آموزان است که نمی‌توان دانست آیا دستاوردهای دانش آموزان در برنامه هشت هفته‌ای آموزش ذهن آگاهی، پایدار بوده است یا خیر؛ بنابراین، توصیه می‌شود در تحقیقات بعدی به ارزیابی اثربخشی بلندمدت برنامه آموزشی ذهن آگاهی پرداخته شود. با توجه به اثرات مثبت تمرینات ذهن آگاهی پیشنهاد می‌شود که معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با برنامه‌ریزی منظم و مدون در برنامه هفتگی دانش آموزان از آموزش ذهن آگاهی متناسب با نیاز دانش آموزان استفاده کنند. در این صورت نه تنها فرصت‌های بیشتر و بهتری را برای یادگیری و افزایش انگیزش دانش‌آموزان فراهم خواهند کرد، بلکه دانش آموزان از سلامت روان بیشتر بهره‌مند خواهند شد.

منابع

احمدوند، زهرا (۱۳۹۰). واری اعتبار و پایایی پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی (FFMQ) در نمونه‌های غیر بالینی ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شاهد.

- اشرفی، سحر؛ حدادی، معصومه؛ نشیبا، بازبانو و قاسم زاده، عزیزرضا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش آموزان. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱، ۶۵-۵۰.
- باقرپور، معصومه و مردانی، خدیجه (۱۳۹۵). رابطه بین شادکامی و ذهن آگاهی با انگیزش شغلی معلمان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۷(۳)، ۴۹-۳۹.
- بختیارپور، سعید؛ حافظی، فریبا و بهزادی شینی، فاطمه (۱۳۸۸). رابطه بین جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *یافته‌های نو در روانشناسی اجتماعی*، ۱۳(۵)، ۵۲-۳۵.
- تبریزی، نرگس و وحیدی، زهره (۱۳۹۴). مقایسه‌ی تنظیم هیجان، ذهن آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۴)، ۳۵-۲۱.
- تمنایی فر، محمدرضا و گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴(۱)، ۱۹-۱۵.
- حافظ‌نیا، محمدرضا (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: سمت.
- خرمائی، فرهاد؛ کلانتری، شکیبیا و فرمانی، اعظم (۱۳۹۴). مقایسه مؤلفه‌های ذهن آگاهی در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی، اضطراب منتشر و افراد بهنجار. *دوماهنامه طب جنوب پژوهشکده زیست - پزشکی خلیج فارس*، ۱۸(۴)، ۷۸۵-۷۳۳.
- زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۴۴-۵۸.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
- سلیمانی فر، امید و شعبانی، فرزانه (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. *شناسنامه علمی*، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین روان‌شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم، تهران: دوران.

- سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). معرفی درمان‌های رفتاری و شناختی نسل‌های اول و دوم و سوم با تأکید بر درمان وابسته به پذیرش و تعهد (ACT). چاپ اول، تهران: کتاب دید آور.
- شاه مرادی طباطبایی، طاهره و انصاری شهیدی، مجتبی (۱۳۹۶). اثربخشی ذهن آگاهی بر انگیزش پیشرفت دختران دوره متوسطه. اولین کنفرانس بین‌المللی فرهنگ، آسیب‌شناسی روانی و تربیت. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین.
- عبدخدایی، محمد سعید؛ سیف، علی اکبر؛ کریمی، یوسف و بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۷). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش. مجله علمی-پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد، ۹(۱)، ۲۰-۵.
- قربان نژاد، علی؛ محمدی پور، محمد و سلیمانی، علی اکبر (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و باورهای هوشی. مجله آموزشی جامعه‌شناسی ایران، ۴(۱)، ۱۱-۱.
- کاظمیان، سمیه (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان جدیدالورود. ششمین همایش سراسری بهداشت روانی دانشجویان گیلان.
- میلیان، عاطفه؛ گرجی، یوسف و سدرپوشان، نجمه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اصفهان. ششمین کنگره بین‌المللی روانپزشکی کودک و نوجوان. دانشگاه علوم پزشکی تبریز.
- محتشمی، نسیم؛ فرقدانی، آزاده و گنجی، کامران (۱۳۹۲). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹(۳)، ۱۰۴-۸۷.
- مهدوی غروی، مریم؛ خسروی، معصومه و نجفی، محمود (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کاملگرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۸)، ۵۰-۳۱.
- نجاتی، وحید؛ ذبیح‌اله، عباس و نیک‌فرجام، محمد رضا (۱۳۹۱). رابطه بین ذهن آگاهی و کارکردهای توجهی پایدار و انتخابی. علوم شناختی و رفتاری، ۲(۲): ۴۲-۳۱.

نوحی، سیما؛ حسینی، سید مرتضی؛ رخساری زاده، حمید؛ صبوری، امین و علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌ا... (عج). *مجله طب نظامی*، ۳(۱۴)، ۲۰۴-۲۰۰.

- Abdkhodaie, M. S., Saif, A. Karimi, Y., & Biabangard, I. (2008). Developing and standardizing academic motivation scale and evaluating the effectiveness of study skills training on increasing motivation. *Journal of Ferdowsi University of Mashhad*, 9 (1), 5-20. (Persian)
- Ahmad Vand, Z. (2011). Validity and Reliability of the FFMQ Questionnaire in Iranian Non-Clinical Samples. Master of Clinical Psychology, Shahed University. (Persian)
- Anglin, L., Pirson, M., & Langer, E. (2008). Mindful learning: A moderator of gender differences in mathematics performance. *Journal of Adult Development*, 15(3), 132-139.
- Ashrafi, S., Haddadi, M., Nashiba, B., & Qasimzadeh, A. (2014). The Effectiveness of Self-Awareness Training on Students' Academic Achievement Motivation and Aggression. *Journal of Medical Education Development Studies Center*, 1, 50-56. (Persian)
- 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, 2745.
- Bagherpour, M., & Mardani, Kh. (2016). The Relationship between Happiness and Mindfulness with Teachers' Job Motivation. *Journal of Educational Psychology, Islamic Azad University - Tonekabon Branch*, 7 (3), 39-49. (Persian)
- Bakhtiarpour, S., Hafezi, F., & Behzad Sheini, F. (2009). The relationship between locus of control, perfectionism, and self-efficacy with test anxiety and academic performance in college students. *New Findings in Social Psychology*, 13 (5), 52-35. (Persian)
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *Euro Journal Psychology Education*, 28(2), 511-528.
- Biegel, G., & Brown, K. (2010). Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness based training program for school-age children: a pilot study. Retrieved September 05, 2014 from <http://www.mindfulschools.org>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2007). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology Science & Practice*, 11, 242-248.
- Bryant, S. K. (2017). Self-Efficacy sources and academic motivation: A qualitative study of 10th graders the faculty of educational leadership and policy Aanalysis East Tennessee State University In partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education in Educational Leadership.
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Res High Educe*, 53(5), 487-505.

- Cheng, P.Y., & Chiou, W. B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *National Library of Medicine National Institutes of Health*; 106(1), 54-64.
- Condon, P., Desbordes, G., Miller, W. B., & Steno, D. (2013). Meditation increases compassionate responses to suffering. *Psychological Science*, 24, 2125–2127.
- De Bruin, E. I., Topper, M., & Muskens, J. G. (2012). Psychometric properties of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in a Meditating and a non – meditating sample. *Assess*; 19, 187 -97.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In W. C. Liu, J. C. K.
- Di Dominica, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, Stratified, NSW, Australia, *Department of Clinical and Social Sciences in Psychology*, University of Rochester, Rochester, NY.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality Individual Differences*, 43, 2095-2104.
- Flock, L., Simon, B., Goldberg, L. P., & Richard J. D. (2015). Promoting prosocially behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Dev. Psychology*, 51(1), 44–51.
- Francis, C. (2015). Mindfulness meditation-finding true inner peace. *Positive Health*, 225(11), 1–5.
- Ghorbannejad, A., Mohammadi Pour, M., & Soleimani, A. (2017). The effectiveness of mindfulness training on self-efficacy and intelligence beliefs. *Iranian Journal of Sociology*, 4 (1), 1-11. (Persian)
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, big five personality and effect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47, 805-811.
- Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., & Job, R. (2015). Mindful emotion regulation: Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness. *Bio Med Research International*, 1–9.
- Green, J., Liem, G.A., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H.W., & Mcnerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal Adolescent*, 35(5), 1111-1122.
- Grossman, P., Niemen, L., Schmidt, S., & Wallach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35–43.
- Guss, C. D., Burger, M. L. and Darner, D. (2017). The role of motivation in complex problem solving. *Front Psychol*, 8, 851.
- Hafez Nia, M. R. (2012). Introduction to Research in the Humanities. Tehran: Samt. (Persian)
- Hakan, K., & Munire, E. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia- Social Behan Sci*, 143, 708-715.

- Hazel, B. K., Lazar, S. W., Grad, T., Schuman-Olivier, Z., Vigo, D. R., & Oat, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 537-559.
- Hofmann, S.G., Sawyer, A.T., Witt, A.A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169-183.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clin psycho Sci Pract*, 10, 149-156.
- Kazemian, S. (2012). The effect of mindfulness-based education on the self-regulation of New Entrance Students. 6th Guilan Students' Mental Health Conference. (Persian)
- Khormaei, F., Kalantari, Sh., & Farmani, A. (2015). Comparison of mindfulness components in patients with major depression, generalized anxiety, and normal individuals. *Journal of Southern Medicine Biomedical Research Institute of the Persian Gulf*, 18 (4), 733-785. (Persian)
- Mahdavi Gharavi, M., Khosravi, M., & Najafi, M. (2012). The relationship between test anxiety, perfectionism, and achievement motivation with academic achievement. *Journal of Modern Educational Thoughts*, 3 (8), 31-50. (Persian)
- Maulana, R., Opdenakkr, M.C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & et al. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Milyan, A., Georgi, Y., & Sadrposhan, N. (2013). The Effect of Mindfulness Training on Increasing Academic Motivation in High School Female Students in Isfahan. 6th International Congress of Child and Adolescent Psychiatry. Tabriz University of Medical Sciences. (Persian)
- Mohtashami, N., Farghadani, A., & Ganji, K. (2013). Investigating the main and interactive effects of defense styles and mindfulness on students' academic achievement and the types of defense mechanisms associated with academic achievement. *Modern Educational Thoughts*, 9 (3), 87-104. (Persian)
- National Center for Complementary and Integrative Health. (2016). Meditation: In Depth. Retrieved from National Institute of Health website <https://nccih.nih.gov/health/meditation/overview.htm#hed4>.
- Nejati, V., Zabihullah, A., & Nickfarjam, M. (2012). The Relationship between Mindfulness and Stable and Selective Attention Functions. *Cognitive and Behavioral Sciences*, 2 (2), 31-42. (Persian)
- Nejati, W. (2010). Investigating the relationship between mindfulness and executive function in blind veterans. *Journal of Veterinary Medicine*, 3 (9), 45-48. (Persian)
- Nidich, S. I., & Nidich, R. J. (1989). Increased academic achievement at Maharishi school of the age of enlightenment: A replication study. *Education*, 109(3), 302-305.

- Noahi, S., Hosseini, M., Roksarizadeh, H., Sabouri, A., & Alishiri, Gh. (2012). Investigating the motivation for development and health services of Baqiyatallah University of Medical Sciences. *Journal of Military Medicine*, 3 (14), 204-200. (Persian)
- Platt, L., Whit burn, A., Platt-Koch, A., & Koch, R. (2016). Non pharmacological alternatives to benzodiazepine drugs for the treatment of anxiety in outpatient populations. *Journal of Psychosocial Nursing*, 54(8), 35-42.
- Rezaei, L., Ahadi, H., & Asadzadeh, H. (2015). Providing a causal model for motivating achievement based on the dimensions of self-efficacy-based learning model. *Mod Psychol Methods*, 20(6), 1-15.
- Rouser, R.W. (2016). Mindfulness in students' motivation and learning in school Chapter. Reads In book: Handbook on Motivation at School, Chapter: Mindfulness in students' motivation and learning in school.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, G. (2017). Research Methods in Behavioral Sciences. Tehran: Agah Publishin. (Persian)
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19.
- Schonert- Reichl, K.A., Oberle, E., Stewart Lawler, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F. & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A Randomized Controlled Trial. *Dev. Psyche*; 51(1): 52-66.
- Schultz, D. (2013). Theories of personality. Tehran: virayesh. (Persian)
- Segal, Z.V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J.D. (2014). Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guildford; 40-67.
- Seif, A. (2013). Modern Educational Psychology Learning and Teaching Psychology, Seventh Edition. Tehran: Doran. (Persian)
- Seif, A. (2016). Introducing first and second and third generation behavioral and cognitive treatments with emphasis on Acceptance and Commitment Therapy (ACT). First Edition, Tehran: Didiavar Book. (Persian)
- Shah Moradi Tabatabai, T., & Ansari Shahidi, M. (2017). The effectiveness of mindfulness on high school girls' developmental motivation. The first international conference on culture, psychopathology and education. Islamic Azad University of Qazvin Branch. (Persian)
- Shen, L., & Zheng, J. (2017). The effect of academic motivation on students english learning achivement in the Eschoolbag- based learning enviroment. *Smart Learning Enviroments*, 4(3).
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an under recognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 230-236.

- Soleimanifar, O., & Shabani, F. (2013). The relationship between self-efficacy and achievement motivation with academic adjustment of undergraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Scientific Bulletin Board*, 10 (17), 104-83. (Persian)
- Tabrizchi, N., & Vahidi, Z. (2015). Comparing emotional regulation, mindfulness and psychological well-being in mothers of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 21-35. (Persian)
- Tamanifar, M. R., & Gandomi, Z. (2011). The relationship between achievement motivation and academic achievement in students. *Journal of Education Strategies*, 4 (1), 15-19. (Persian)
- Tang, Y. Y., Holzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- Vago, D. R. (2014). Mapping modalities of self-awareness in mindfulness practice: a potential mechanism for clarifying habits of mind. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307, 28-42.
- Vago, D. R., & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-30.
- Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion and happiness in non-mediator: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222-227.
- Wallach, H., Buchheld, N., Butter Muller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness - The Freiburg Mindfulness Inventory. *Personality and Individual Differences*, 40, 1543-1555.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Zhang, X., Klassen, R.M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *Int J Soc Sci Humanity*, 3(2), 134-137.
- Zulalie, B., & Ghorbani, F. (2014). Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 44-58. (Persian)

The effectiveness of mindfulness practice in increasing academic motivation among high school students

F. Ataei¹, A. Ahmadi², A. R. Kiamanesh³ & A. A. Saif³

Abstract

This research was conducted to assess the impact of mindfulness on academic motivation among the 11th-grade students in Tehran. As an experimental research, we employed a pre- and post-test with a control group. The participants included all 11th-grade students who were studying in District Two of Tehran country in 2017-2018. The researchers utilized multi-phase cluster sampling to choose 80 students (40 female and 40 male students), who showed lower scores on their academic motivation test, and randomly placed them into four groups of participants (two experimental groups and two control groups). The experimental groups received mindfulness training in eight sessions. Then all participants were given Academic Motivation as the post-test. The data were analyzed using Analysis of Covariance, and Multivariate Analysis of Covariance. The results indicated that mindfulness practice had a significant impact on increasing academic motivation in female and male students. Due to the positive impact of mindfulness practices on students to increase their academic motivations, it is suggested that teachers and educators create a motivating academic environment by encouraging students' self-efficacy and providing mindfulness technique.

Keywords: Academic motivation, high school, mindfulness

1 . PhD candidate, Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

2 . **Corresponding author:** Assistant Professor, General Psychology Department, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran (ab.ahmadi338@gmail.com)

3 . Professor, Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran