

بررسی اثربخشی آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد شغلی معلمان و خود کارآمدی دانش آموزان

فرشته عالی پور^۱، دکتر ویدا اندیشمند^۲

چکیده

پژوهش حاضر به منظور، مقایسه اثربخشی آموزش تکنیکهای زندگی در لحظه بر عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان و همچنین میزان تاثیر گذاری آموزش تکنیکهای زندگی در لحظه بر مولفه های عملکرد شغلی معلمان است. روش پژوهش، نیمه آزمایشی (نیمه تجربی) با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. تعداد نمونه ۴۰ معلم از کلیه پایه‌ها و ت ۴۰ دانش آموز از دوره دوم ابتدایی بود به صورت تصادفی انتخاب شدند و افراد نمونه هر دو گروه به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه عملکرد شغلی معلمان دارنده (۱۳۸۹) و پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی دانش آموزان فام و تایلر (۱۹۹۹) بود. نتایج تحقیق بهبود معنی‌داری در نمرات عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مورد مطالعه نشان داد. بر اساس نتایج تحقیق آموزش تکنیکهای زندگی در لحظه می‌تواند به بهبود عملکرد شغلی و تحصیلی گروه‌های معلمان و دانش آموزان کمک کند. آموزش تکنیکهای زندگی در لحظه در عملکرد شغلی؛ بر مولفه عملکرد وظیفه ای بی تاثیر بوده است و بیشترین تاثیر را بر مولفه عملکرد زمینه ای داشته است. نتایج تحلیل‌های کوواریانس نشان داد که آموزش تکنیکهای زندگی در لحظه بر عملکرد شغلی معلمان در مقایسه با عملکرد تحصیلی دانش آموزان، اثربخش تر بوده است.

واژگان کلیدی: تکنیکهای زندگی در لحظه، خود کارآمدی، عملکرد شغلی

تاریخ دریافت ۱۳۹۸/۰۸/۰۵ تاریخ پذیرش ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

^۱ فارغ التحصیل کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی کرمان، کرمان، ایران

^۲ عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی کرمان، کرمان، ایران)

نویسنده مسئول: dr.vidaandishmand@gmail.com

مقدمه

معلمان به عنوان نیروهای انسانی از مهم‌ترین عوامل آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. این عوامل چرخ‌های سازمان را به حرکت وامی‌دارند تا سازمان بقایش را ادامه دهد. بدیهی است اگر سازمان بتواند شرایط مناسبی را برای آنان فراهم کند، می‌توان از آنان عملکرد مطلوبی انتظار داشت. معلمان، مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در مدرسه شناخته شده و در برابر عملکرد شغلی خود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و اعمال هدفمند مسئول می‌باشند (بولداف و کراون، ۱، ۲۰۰۲). عملکرد شغلی در واقع میزان بازدهی است که به موجب اشتغال فرد در سازمان اعم از خدماتی و تولیدی حاصل می‌شود و تحت تأثیر دو عامل یعنی توانایی کارکنان برای انجام وظایف شغلی و وجود انگیزه در آنان می‌باشد؛ زیرا افراد اگر توانایی و انگیزه‌های لازم را داشته باشند، کارهای خود را انجام می‌دهند (محمدی، ۱۳۹۰، به نقل از عرب فیض‌آبادی، کریم‌زاده و ناستی‌زایی، ۱۳۹۳). عملکرد را می‌توان به دو صورت عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای تقسیم نمود. بخشی از عملکرد که معمولاً در شرح شغل رسمی وجود دارد، عملکرد وظیفه‌ای نام می‌گیرد. عملکرد زمینه‌ای، به صورت رفتاری که به اثربخشی سازمان از طریق اثر بر زمینه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و سازمانی کار کمک می‌کنند، تعریف می‌شود (ماتاویدلوی، ۲، ۲۰۰۳، به نقل از خرسندی‌فرد و فهیم‌دوین و انجم‌شعاع، ۱۳۹۵). از سویی، عملکرد تحصیلی تحت تأثیر ابعاد متعدد زیستی، روانی و اجتماعی قرار دارد. عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آن‌ها را به عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم می‌کنند (زهراکار، ۱۳۸۴). به مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد که با استفاده از آزمون‌های مختلف درسی سنجیده می‌شود، عملکرد تحصیلی گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی دانش‌آموزان است که میزان آن با ارزشیابی از نمرات تحصیلی و موفقیت تحصیلی و به عنوان ملاک ارزیابی و گزینش افراد در زمینه شغلی و تحصیلی لحاظ می‌شود (هاشمیان، ۱۳۹۲). از دیدگاه فام و تابلر (۱۹۹۹)، عملکرد تحصیلی دارای پنج مؤلفه است. خودکارآمدی، احساس اطمینان به توانایی خود در پاسخگویی به مقتضیات تحصیلی و فعالیت‌های آموزشی است. تأثیرات هیجانی، واکنش فرد در مقابل مجموعه‌ای از هیجانات مانند اضطراب و نگرانی که باعث

برانگیختگی فرد می‌شود. برنامه‌ریزی، توانایی سازمان‌دهی فعالیت‌های درسی بر مبنای مشخص و قابل اجرا و هم‌چنین استفاده مناسب از زمان برای انجام تکالیف آموزشی است. فقدان کنترل پیامد، اعتقاد به این امر است که افزایش فعالیت‌های فرد منجر به کسب نتیجه دلخواه نمی‌شود. انگیزه، نیروبخشی رفتار به منظور مطالعه بیشتر و انگیزه تحصیلی برای کسب نمره بالاتر، شغل مناسب یا صرفاً مطالعه برای کسب اطلاع و بهبود مهارت‌ها و دانش عمومی است. به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند تأثیر زیادی بر عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، آموزش ذهن آگاهی است.

در سال‌های اخیر، استفاده از برنامه‌های آموزشی زندگی در لحظه برای معلمان و دانش‌آموزان رو به افزایش است. هدف از این برنامه‌ها، افزایش کنترل هیجانی (مالونی^۱، ۲۰۱۶؛ فلوک و گلدبرگ^۲، ۲۰۱۵) و بهبود روابط اجتماعی (کوهلیک و اوستریک^۳، ۲۰۱۶) است و با طیف وسیعی از نتایج شناختی، عاطفی و سلامتی ارتباط دارد (براون، کرسول و ریان^۴، ۲۰۱۵؛ کرسول و لیندسی^۵، ۲۰۱۴). این آموزش، تأکید زیادی روی یادگیری از راه تجربه مستقیم دارد (لو، هانگ و ریوز^۶، ۲۰۱۷). ذهن آگاهی به معنای توجه کردن ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیش‌داوری و قضاوت است. ذهن آگاهی، هشیاری غیرقضاوتی، غیرقابل توصیف و مبتنی بر زمان حال نسبت به تجربه‌ای است که در یک لحظه خاص در محدوده توجه یک فرد قرار دارد. علاوه بر آن، این مفهوم اعتراف به تجربه یاد شده و پذیرش آن را نیز شامل می‌شود. (پوتک^۷، ۲۰۱۲). رایج ترین تعریف از زندگی در لحظه توسط کابات زین (۲۰۰۳) ارائه شده است. وی آن را این گونه تعریف می‌کند: زندگی در لحظه یعنی هشیاری نسبت به وقایعی که همین الان و همین جا در بیرون و درون وجود ما رخ می‌دهد. بدون هیچ گونه قضاوت و پیش‌داوری قبلی و بدون دنبال کردن نتیجه خاصی. هفت عنصر اساسی زندگی در لحظه عبارتند از: ۱- بی‌قضاوتی، ۲- صبور بودن، ۳- داشتن ذهنی باز، ۴- اطمینان داشتن، ۵- اصالت بخشیدن به بودن به جای سرگرم کاری شدن، ۶- پذیرفتن

-
- 1 Maloney
 - 2 Flook & Goldberg
 - 3 Coholic & Oystnick
 - 4 Creswell & Ryan
 - 5 Lindsay
 - 6 Lu, Huang & Rios
 7. Potek

واقعیت‌های زندگی در هر لحظه و ۷- دل‌بسته نبودن و رها کردن^۱ (کابات زین، ۲۰۰۵). شناخت درمانی مبتنی بر زندگی در لحظه مستلزم راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه‌ای برای متمرکز کردن فرایند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از عوامل ایجادکننده خلق منفی، فکر منفی، گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده و رشد دیدگاه جدید و شکل‌گیری افکار و هیجان‌های خوشایند منجر می‌شود (اسپینهوون، هاجبرز، ارمال و اسپیکنز، ۲۰۱۷). این روش آموزشی به دنبال تحقق سه هدف اساسی تنظیم توجه، ایجاد آگاهی فراشناختی و تمرکززدایی و ایجاد پذیرش نسبت به حالت‌ها و محتویات ذهنی می‌باشد (ریمان، هرتنستین و شرام، ۲۰۱۶). شناخت درمانی مبتنی بر زندگی در لحظه، به افراد آموزش می‌دهد تا آگاه‌تر بوده و با افکار و احساسات خود به طرز شایسته‌ای برخورد نمایند. هم‌چنین، این روش به افراد کمک می‌کند تا به تمام محرک‌هایی که هر لحظه در حوزه هشیاری قرار می‌گیرد بدون قضاوت کردن و در عین حال با بصیرت نگاه کنند (دی و ثورن، ۲۰۱۷، ۴). ذهن آگاهی، شامل مراقبه‌ها و تمرین‌های مختلف مانند خوردن کشمش (خوردن آگاهانه)، تمرین واریسی بدن، تمرین حضور ذهن از تنفس، تمرین تامل نشسته، تمرین فضای تنفس، تمرین قدم زدن با حضور ذهن و چند تمرین شناخت درمانی است که ارتباط بین خلق، افکار، احساس و حس‌های بدنی را نشان می‌دهد. تمامی این تمرین‌ها به نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه حاضر میسر می‌سازد و پردازش‌های خودکار را کاهش می‌دهد (کاویانی، حاتمی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷). مدارس اغلب استفاده از برنامه‌های آموزش زندگی در لحظه را به دلیل این‌که منجر به ترویج رفتار مثبت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، توجیه می‌کنند و لذا به نظر می‌رسد که آموزش ذهن آگاهی همان‌گونه که روی بزرگسالان تأثیر مثبت دارد، به صورت مستقیم و غیرمستقیم روی دانش‌آموزان نیز اثربخش باشد (بریتون، ۲۰۱۵).

معلمان با انجام تمرین‌های زندگی در لحظه توانایی بیشتری برای توجه خواهند داشت. به طور قطع، عملکرد تدریس و برقراری ارتباط درست ایشان با دانش‌آموزان ارتقا یافته و تأثیرگذارتر خواهد بود. لذا، اگر تمرین‌های زندگی در لحظه توسط معلمان در کلاس به صورت روزانه به کار گرفته

^۱ Kabat Zin

^۲ Spinhoven, Huijbers, Ormal & Speckens

^۳ Riemann, Hertenstein & Schramm

^۴ Day & Thorn

^۵ Britton

شود، توجه و تمرکز دانش‌آموزان نیز در کلاس درس بالاتر می‌رود، تنش و اضطراب ایشان کاهش می‌یابد و روند عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند (ناپالی، ۱، ۲۰۰۴). از سویی، علت بسیاری از مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل عدم حضور ذهن در کلاس درس و در زمان مطالعه می‌باشد. در واقع، بیشتر دانش‌آموزان حضور فیزیکی در کلاس درس دارند، اما در زمان تدریس معلم حضور ذهن ندارند و با مشکلات عدم توجه و تمرکز مواجه هستند. بنابراین، اگر معلمان آموزش تمرین‌های زندگی در لحظه را به درستی فرا گرفته باشند و بتوانند این تمرین‌ها را در کلاس درس به کار برند و به درستی به دانش‌آموزان منتقل کنند، خواهند توانست بر بهبود کیفیت تدریس و آموزش خود و یادگیری بیشتر دانش‌آموزان مؤثر باشند (براون و اوسلان، ۲، ۲۰۱۵).

کینگ و هار^۳ (۲۰۱۷)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین زندگی در لحظه با رضایت شغلی و عملکرد کارکنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. رب^۴ (۲۰۱۸)، در پژوهشی تحت عنوان زندگی در لحظه مدیران و عملکرد کارکنان به یک مدل میانجی ارتباط بین عدالت بین فردی و استرس کارکنان پرداخت. نتایج نشان داد که بین زندگی در لحظه و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج پژوهش‌های توکی، سوننتاج و برایان (۲۰۱۸)، تحت عنوان آیا زندگی در لحظه و مدیریت کار با رضایت شغلی کارکنان روزکاری در ارتباط است؟ نشان دادند که ذهن‌آگاهی و مدیریت در کار روی رضایت شغلی تأثیر دارد. همچنین متلر، کارسلی، جولی و هیس (۲۰۱۷)، در پژوهش خود تحت عنوان متمرکز و سازگاری با دانشگاه، نشان دادند که زندگی در لحظه به طور چشمگیری با تمامی حوزه‌های سازگاری (تحصیلی، اجتماعی، فردی و عاطفی) رابطه دارد. مسمر-ماگنوس، ماناپراگادا، ویسواران و آلن (۲۰۱۷)، نیز در پژوهش خود با عنوان ویژگی‌های زندگی در لحظه در کار: یک فراتحلیل از روابط فردی و حرفه‌ای ویژگی‌های زندگی در لحظه، به این نتیجه دست یافتند که زندگی در لحظه با اعتماد به نفس، سلامت روان، رضایت شغلی و زندگی رابطه مثبت دارد.

پوریاریزی، توحیدی و خضری مقدم (۱۳۹۷)، در پژوهشی تحت عنوان تأثیر زندگی در لحظه بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی نتیجه گرفتند که به طور مستقیم و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی

1 Napali

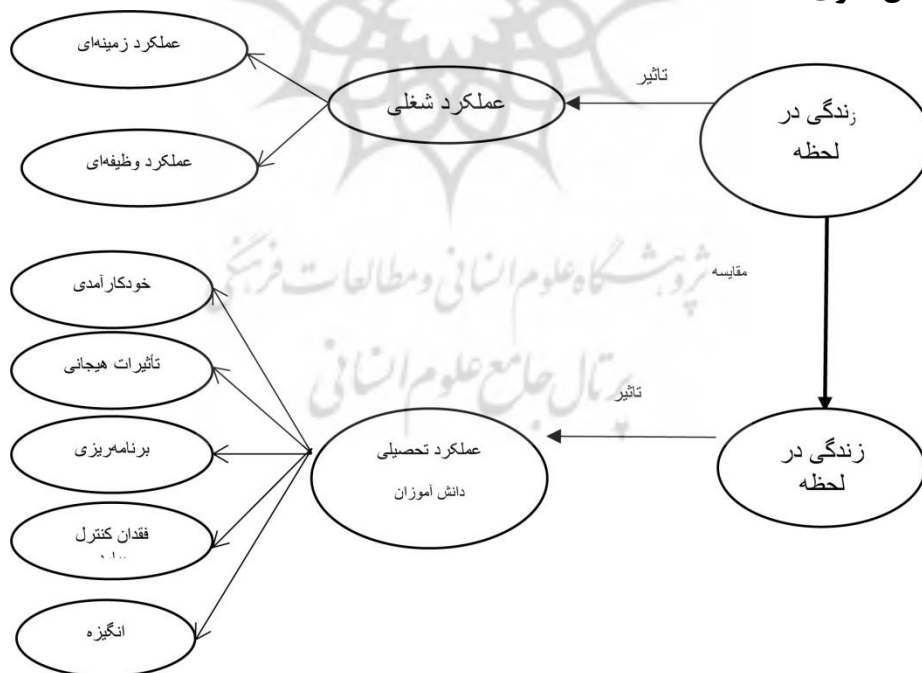
2 Brown & Osla

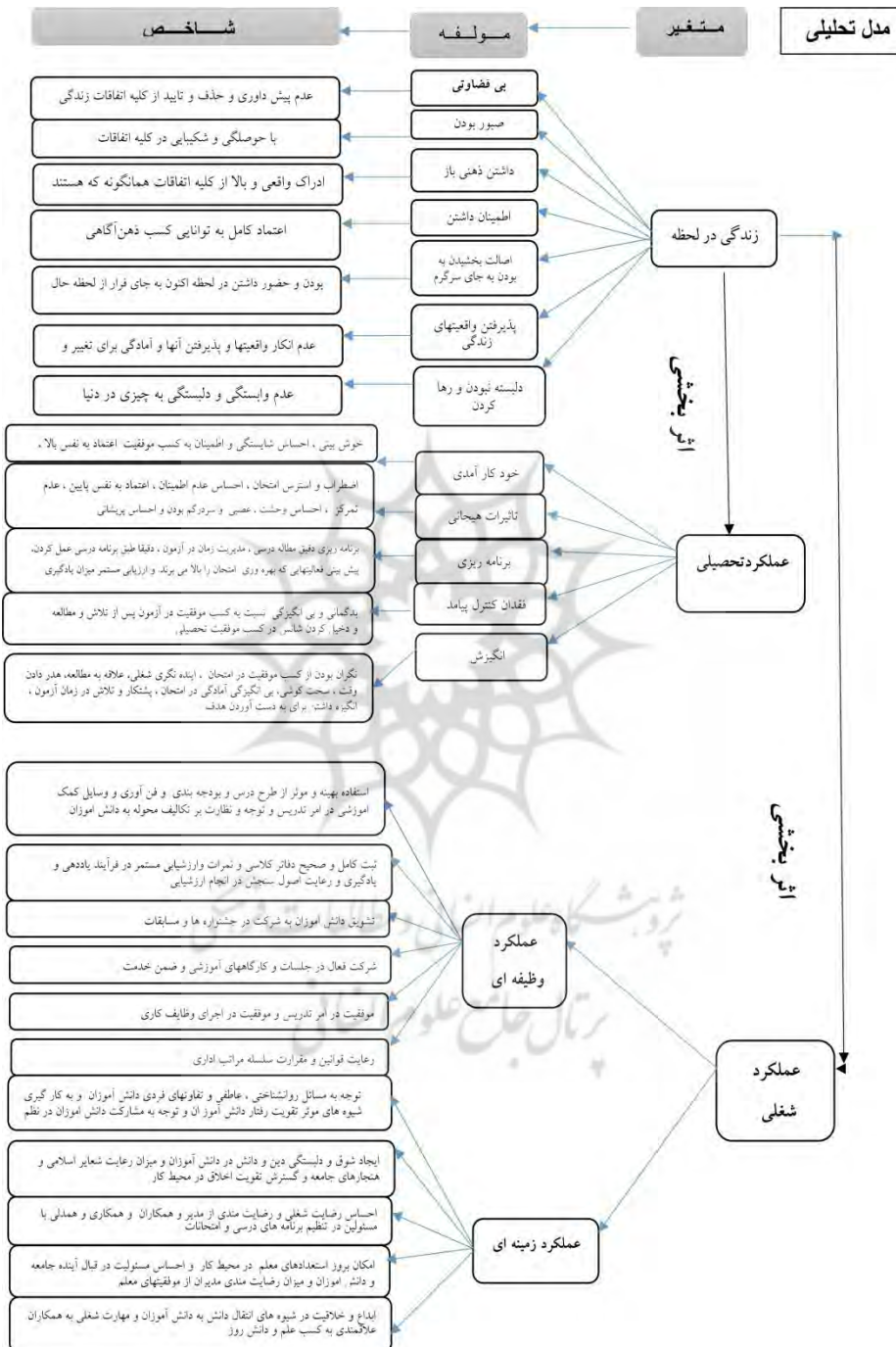
3 King & Haar

4 Reb

و سازگاری تحصیلی رابطه دارد. افشاری و فتحی (۱۳۹۷)، نیز در پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه بین حس انسجام و زندگی در لحظه با رضایت شغلی با نقش میانجی هوش هیجانی، به این نتیجه دست یافتند که بین زندگی در لحظه با رضایت شغلی هم‌بستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین زارعی و ارشد حسینی (۱۳۹۷)، در پژوهشی با عنوان اثربخشی درمانگری مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر استرس شغلی و خودکارآمدی شغلی مربیان تربیت بدنی، به این نتیجه دست یافتند که بین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در استرس شغلی و خودکارآمدی شغلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به اهمیت و جایگاه معلمان و دانش‌آموزان در رشد و توسعه جوامع و از آن جا که در هر دوره از تاریخ و بنا بر نیاز اجتماعی هر دوره، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و کارشناسان و متخصصان علوم تربیتی به دنبال ایجاد تغییرات و ابداع بهترین روش‌های تربیتی و آموزشی هستند و با توجه به این که آموزش زندگی در لحظه امروزه رشد چشمگیری داشته و به معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند کمک کند تا بتوانند عملکرد خود را بهبود بخشند؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمانی ذهن‌آگاهی بر ارتقاء عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

مدل نظری





روش‌شناسی

این مطالعه از نوع نیمه تجربی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه شاهد بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان و معلمان دبستان پسرانه غیردولتی هوشمند شهید مهدوی ناحیه دو کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود که ۳۱۳ دانش‌آموز پسر و ۷۰ معلم زن می‌باشد که بصورت تصادفی تعداد ۴۰ معلم از کلیه پایه‌ها (اول تا ششم) و تعداد ۴۰ دانش‌آموز (از سه پایه چهارم و پنجم و ششم، ۱۶ دانش‌آموز پایه چهارم، ۱۶ دانش‌آموز پایه پنجم و ۸ دانش‌آموز پایه ششم) انتخاب شده و افراد نمونه هر دو گروه به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) تقسیم گردیدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات عبارتند از: **الف- پرسش‌نامه عملکرد شغلی معلمان دارنده؛** پرسش‌نامه عملکرد شغلی معلمان دارنده (۱۳۸۹)، شامل ۲۷ سؤال تهیه نمودند که عملکرد شغلی معلمان را در دو بعد عملکرد زمینه‌ای و عملکرد وظیفه‌ای مورد بررسی قرار می‌دهد. این پرسش‌نامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) درجه بندی می‌شود. نمره ۲۷ تا ۴۵ نشان‌دهنده عملکرد پایین معلمان، نمره ۴۵ تا ۹۰ نشان‌دهنده عملکرد متوسط معلمان و نمره بالاتر از ۹۰ نشان‌دهنده عملکرد بالای معلمان است. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ قرار می‌گیرد. نمره بالاتر نشان‌دهنده عملکرد شغلی بهتر معلم است. شریعتمداری و دارنده (۱۳۹۰)، با اجرای این پرسش‌نامه در نمونه آزمایشی با حجم ۳۰ نفر، پایایی آن را از طریق همسانی درونی و روش آلفای کرونباخ محاسبه نمودند که میزان آن ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی این ابزار از آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقدار آن برای کل پرسش‌نامه ۰/۶۹ و برای بعد عملکرد زمینه‌ای ۰/۷۷ و برای بعد عملکرد وظیفه‌ای ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسش‌نامه در نمونه مورد پژوهش است. **ب- پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی فام و تایلر (EPT)؛** پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی فام و تایلر (۱۹۹۹) توسط درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایرانی ساخته و هنجاریابی شده است. این پرسش‌نامه ۴۸ سؤالی است که پنج حوزه عملکرد تحصیلی به شرح ذیل را اندازه‌گیری می‌نماید: عمل خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. به هر یک از این عامل‌ها نمره‌ای اختصاص یافته است که به ترتیب ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ می‌باشد و بر اساس نمره‌ی کمتر از ۵۳ نشان‌دهنده‌ی خودکارآمدی ضعیف و نمره بالاتر از ۸۵ نشان‌دهنده خودکارآمدی قوی می‌باشد. نمره کمتر از

۲۸ بیانگر تأثیرات هیجانی ضعیف و نمره ی ۵۳ به بالا بیانگر تأثیرات هیجانی قوی می باشد. نمره ی کمتر از ۶ بیانگر کنترل پیامد قوی می باشد. نمره ی کمتر از ۱۴ بیانگر انگیزش قوی می باشد. نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف نمره ی بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و نمره ی بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط می باشد. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی این ابزار از آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقادیر آن برای خرده مقیاس های بیان شده به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۶۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۰ و برای کل پرسش نامه ۰/۷۷ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب این پرسش نامه در نمونه مورد پژوهش است.

پکیج آموزشی تکنیکهای زندگی در لحظه برای دانش آموزان و معلمان که شامل: برنامه آموزشی مبتنی بر زندگی در لحظه برای معلمان: **جلسه اول:** معرفی مبانی نظری ذهن آگاهی، مفهوم سازی و لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی سپس تمرین کشمکش و تمرین اسکن بدن آموزش داده شد. **جلسه دوم:** معرفی استرس، قضاوت، خشم و افسردگی و تمرین تنفس دیافراگمی آموزش داده شد. **جلسه سوم:** ارائه مباحثی در حوزه مهارت های تنظیم هیجانی، تاب آوری، حل مسئله و مثبت اندیشی در این جلسه تمرین تنفس نشسته (مراقبه) و اسکن بدن با یوگا آموزش داده شد. **جلسه چهارم:** مباحثی در خصوص سبک های ارتباط بین فردی پایه، خشم، مهارت ابراز وجود و قوانین اعتراض ارائه گردید. تمرین مراقبه قدم زدن (پیاده روی متفکرانه) آموزش داده شد **جلسه پنجم:** در حوزه مهارت های تحمل هیجان منفی، تجربه هیجان خشم مباحثی ارائه شد ر این هفته تمرین اسکن بدن متوقف و شروع به نشستن و تمرکز روی تنفس شد، به گونه ای که از تنفس به عنوان عملی برای کنترل توجه استفاده به عمل آمد. **جلسه ششم:** در خصوص تقویت عشق و دوستی، ارتقا سلامتی و تقویت عشق برای خود و دیگران مباحثی ارائه شد. تمرینات این جلسه مثل جلسه پنجم اجرای تمرین مراقبه نشسته و تمرین تنفس و بازنگری تکلیف خانگی و ثبت رویدادهای خوشایند بود. در نهایت در این جلسه، تکنیک کشمش در ارتباط با نحوه درست غذا خوردن آموزش داده می شود. **جلسه هفتم:** در این هفته افراد به طور کلی از تکنیک های نشستن، یوگا و اسکن بدن استفاده می کنند. بعد از آموزش، مراجعان باید از هر سه تکنیک به طور ترکیبی بهره گیرند. جلسه هشتم: در این هفته از آزمودنی ها درخواست می شود تکنیکی را که متناسب با وضعیت آن هاست، انتخاب کنند. ممکن است فقط عمل نشستن با تفکر یا یوگا یا اسکن بدن یا دو

یا سه یا چندین روش را انتخاب کنند. آن چه مهم است، این است که در پایان آموزش در استفاده از این تکنیک‌ها تجربه کسب کنند و آن را در تمام طول زندگی به کار گیرند (کابات زین، ۲۰۰۵)^۱. بحث و بررسی کوتاه در خصوص موانع موجود در به کارگیری روش‌ها، بازنگری مطالب مطرح شده در جلسات قبلی و در نهایت جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون.

برنامه آموزشی مبتنی بر زندگی در لحظه برای دانش‌آموزان شامل: **جلسه اول:** معرفی مختصر آموزش زندگی در لحظه، بررسی عملکرد خلبان خودکار و تفاوت آن با عملکرد ذهن آگاهانه، آموزش تنفس ذهن آگاهانه به دو روش خرس عروسکی و تنفس با فرفره و اجرای بازی ابر و باد. **جلسه دوم:** تنفس ذهن آگاهانه با فرفره، تمرکز توجه بر حس چشایی، تمرین خوردن ذهن آگاهانه، اشاره به تفاوت بین توصیف کردن و قضاوت کردن و اجرای بازی دانه و پروانه. **جلسه سوم:** بازی با خرس، آموزش سه مفهوم احساسات، حس‌های بدنی و افکار. **جلسه چهارم:** آموزش تنفس ۳ دقیقه‌ای، تمرین لیوان آب، اجرای بازی توپ نامرئی و آموزش مراقبه حباب. **جلسه پنجم:** بازی با خرس، تمرکز توجه بر حس شنوایی، آموزش شنیدن ذهن آگاهانه (صدای پذیرنده) و اجرای بازی گربه و گاو (آینه‌سازی). **جلسه ششم:** آموزش تنفس ذهن آگاهانه با گل و شمع، تمرکز توجه به حس شنوایی، آموزش شنیدن ذهن آگاهانه، آموزش اسکن بدنی و اجرای بازی پرش. **جلسه هفتم:** تنفس ذهن آگاهانه (تنفس ۳ دقیقه‌ای)، تمرکز توجه بر حس بینایی، آموزش دیدن ذهن آگاهانه، بخش اول (کشیدن نقاشی)، تمرین تمایز قضاوت از توصیف با بررسی یک شی از زوایای مختلف و اجرای بازی ذهن کنجکاو. **جلسه هشتم:** تنفس آگاهانه با خرس عروسکی، تمرکز و توجه بر حس بینایی، آموزش دیدن ذهن آگاهانه، بخش دوم (کشیدن نقاشی)، بررسی خطاهای ادراکی، انجام مراقبه مهربانی عاشقانه و اجرای بازی حافظه. **جلسه نهم:** تنفس ذهن آگاهانه (تنفس ۳ دقیقه‌ای)، تمرکز توجه بر حس لامسه، آموزش لمس ذهن آگاهانه، تمرین تمایز قضاوت از توصیف با بررسی چند شی با زبری و نرمی متفاوت و اجرای بازی خورشید و بستنی. **جلسه دهم:** تنفس ذهن آگاهانه (تنفس ۳ دقیقه‌ای)، تمرکز توجه بر حس بویایی، آموزش بوییدن ذهن آگاهانه، انجام تمرین مراقبه حباب و اجرای دو تمرین وضعیت کوهستان و وضعیت کودک. **جلسه یازدهم:** تنفس ذهن آگاهانه (تنفس ۳ دقیقه‌ای)، تجربه آگاهی از بدن در حال حرکت، گام برداشتن ذهن آگاهانه و اجرای

^۱.Kabat Zin

تمرین حرکت پاندولی. جلسه دوازدهم: تنفس ذهن آگاهانه (تنفس ۳ دقیقه‌ای)، مروری بر کل تمرینات ذهن آگاهی آموزش داده شده و بررسی کاربست ذهن آگاهی در زندگی روزمره. و در نهایت جمع بندی و اجرای پس آزمون. در این پژوهش، علاوه بر استفاده از آمار توصیفی، مانند میانگین و انحراف معیار و واریانس و نمودار از تحلیل کواریانس جهت بررسی فرضیه های تحقیق استفاده شده است..

یافته ها

در این بخش ابتدا به بررسی جمعیت شناختی و توصیفی متغیر های پژوهش پرداخته خواهد شد و سپس مفروضه های استفاده از آزمون های پارامتریک مورد بررسی قرار گرفته و در مرحله بعد به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته خواهد شد.

جدول ۱. شاخص های توصیفی عملکرد شغلی و زیرمولفه های آن دو گروه قبل و بعد از مداخله آزمایشی

گروه	تعداد حداقل نمره حداکثر نمره میانگین انحراف معیار واریانس				
عملکرد شغلی	پیش آزمون ۲۰	۲۷	۱۱۴	۰,۴۴۷	۰,۳۲۳
	پس آزمون ۲۰	۲۷	۱۳۵	۰,۴۷۲	۰,۳۶۷
وظیفه ای	پیش آزمون ۲۰	۱۴	۶۶	۰,۵۶۶	۰,۳۱۲
	پس آزمون ۲۰	۱۴	۷۰	۰,۵۶۷	۰,۳۱۲
زمینه ای	پیش آزمون ۲۰	۱۳	۴۸	۰,۴۴۵	۰,۳۲۵
	پس آزمون ۲۰	۱۳	۶۵	۰,۶۶۲	۰,۴۱۰

جدول ۲. توصیف شاخص عملکرد تحصیلی و زیر مولفه های آن در دو گروه قبل و بعد از مداخله آزمایشی

گروه	تعداد حداقل نمره حداکثر نمره میانگین انحراف معیار واریانس				
عملکرد تحصیلی	پیش آزمون ۲۰	۱۲۰	۱۳۴	۰,۴۴۰	۰,۳۰۰
	پس آزمون ۲۰	۱۲۰	۱۷۵	۰,۴۷۹	۰,۳۳۰
خودکارآمدی	پیش آزمون ۲۰	۵۳	۶۵	۰,۵۵۲	۰,۳۱۴
	پس آزمون ۲۰	۵۳	۸۵	۰,۵۷۶	۰,۳۲۰
تأثیرات هیجانی	پیش آزمون ۲۰	۲۸	۴۷	۰,۴۴۲	۰,۳۴۴
	پس آزمون ۲۰	۲۸	۵۳	۰,۵۴۰	۰,۴۲۸
برنامه ریزی	پیش آزمون ۲۰	۱۱	۱۷	۰,۴۵۰	۰,۳۱۲
	پس آزمون ۲۰	۱۱	۲۳	۰,۴۵۱	۰,۳۱۲
فقدان کنترل پیامد	پیش آزمون ۲۰	۶	۹	۰,۵۵۲	۰,۳۰۴
	پس آزمون ۲۰	۶	۱۳	۰,۵۵۶	۰,۳۰۷
انگیزش	پیش آزمون ۲۰	۱۴	۱۷	۰,۴۵۰	۰,۳۵۰
	پس آزمون ۲۰	۱۴	۲۴	۰,۴۷۹	۰,۳۶۹

۱۲۲.....پژوهش‌های جامعه‌شناختی، سال دوازدهم، شماره سوم و چهارم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

قبل از اینکه فرضیه‌های این پژوهش آزمون شوند باید ابتدا از نرمال بودن متغیرها اطمینان حاصل شود بدین منظور از آزمون اسمیرنوف و کلمونگروف و آزمون شاپیرو ویک برای بررسی نرمال بودن متغیرها استفاده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون شاپیرو ویک برای بررسی فرض نرمال بودن

آزمون کولموگروف اسمیرنوف		آزمون شاپیرو ویک	
مقادیر آماری درجه آزادی سطح معناداری	مقادیر آماری درجه آزادی سطح معناداری	مقادیر آماری درجه آزادی سطح معناداری	مقادیر آماری درجه آزادی سطح معناداری
پیش آزمون عملکرد شغلی	۱۴۷. ۳۹	*۲۰۰. ۳۹	۸۸۵. ۱۵۰.
پس آزمون عملکرد شغلی	۱۹۸. ۳۹	۲۳۰. ۳۹	۹۹۸. ۱۶۴.
پیش آزمون عملکرد وظیفه ای	۱۱۳. ۳۹	*۲۱۳. ۳۹	۸۰۹. ۱۵۲.
پس آزمون عملکرد وظیفه ای	۱۱۳. ۳۹	۲۱۳. ۳۹	۸۰۹. ۱۵۲.
پیش آزمون عملکرد زمینه ای	۰۱۴. ۳۹	*۲۵۰. ۳۹	۵۶۵. ۱۵۰.
پس آزمون عملکرد زمینه ای	۰۲۹. ۳۹	۲۷۷. ۳۹	۶۶۳. ۱۶۹.
پیش آزمون عملکرد تحصیلی	۰۷۷. ۳۹	*۲۴۰. ۳۹	۶۵۸. ۱۶۲.
پس آزمون عملکرد تحصیلی	۱۲۲. ۳۹	۲۶۳. ۳۹	۷۱۰. ۱۷۶.
پیش آزمون خودکارآمدی	۱۴۷. ۳۹	*۲۰۰. ۳۹	۸۸۵. ۱۵۰.
پس آزمون خودکارآمدی	۱۵۹. ۳۹	۲۱۰. ۳۹	۹۰۰. ۱۵۷.
پیش آزمون تأثیرات هیجانی	۱۴۶. ۳۹	*۲۳۰. ۳۹	۲۸۵. ۲۵۸.
پس آزمون تأثیرات هیجانی	۱۹۰. ۳۹	۳۱۰. ۳۹	۶۶۳. ۳۲۰.
پیش آزمون برنامه ریزی	۱۴۶. ۳۹	*۱۱۸. ۳۹	۵۴۰. ۱۵۲.
پس آزمون برنامه ریزی	۱۴۶. ۳۹	۱۱۸. ۳۹	۵۴۱. ۱۵۲.
پیش آزمون فقدان کنترل	۱۲۸. ۳۹	*۱۴۵. ۳۹	۸۸۵. ۱۵۰.
پس آزمون فقدان کنترل	۱۳۰. ۳۹	۱۴۷. ۳۹	۸۹۰. ۱۵۲.
پیش آزمون انگیزش	۱۱۲. ۳۹	*۲۴۴. ۳۹	۴۴۵. ۱۱۲.
پس آزمون انگیزش	۱۱۷. ۳۹	۲۸۷. ۳۹	۷۵۹. ۱۱۸.

مطابق جدول بالا نتایج نشان دهنده آن است که فرض نرمال بودن برای تمام متغیرهای تحقیق تأیید می شود چرا که سطح معنی داری آنها مساوی و یا بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد.

جدول ۴. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد شغلی

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
عملکرد شغلی	۱ ۱۷۷۶۱,۵۶۸	۰,۰۰۱ ۸۰,۵۰۹
گروه	۱ ۲۳۳۳,۶۱۰	۰,۰۳۱۰۷,۹۰۰

مطابق جدول شماره ۴ نمره های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,003, F=107,900$) نشان دهنده تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد شغلی است.

جدول ۵. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد وظیفه‌ای

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
عملکرد وظیفه‌ای	۱۷۷۶۱,۵۶۸	۰,۰۰۱۸۰,۵۰۹
گروه	۲۳۳۳,۶۱۰	۰,۰۰۰۸۰,۶۰۰

مطابق جدول شماره ۵ نمره های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,000, F=80,600$) نشان‌دهنده عدم تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد وظیفه‌ای است.

جدول ۶. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد زمینه‌ای

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
عملکرد زمینه‌ای	۱۷۷۶۱,۵۶۸	۰,۰۰۱۸۰,۵۰۹
گروه	۲۳۳۳,۶۱۰	۰,۰۰۴۱۲۹,۴۳۹

مطابق جدول شماره ۶ نمره‌های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,004, F=129,439$) نشان دهنده تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد زمینه‌ای است.

جدول ۷. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر عملکرد تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
عملکرد تحصیلی	۱۷۷۶۱,۵۶۸	۰,۰۰۲۶۹,۵۰۹
گروه	۲۳۳۳,۶۱۰	۰,۰۰۳۱۰۵,۹۰۰

مطابق جدول شماره ۷ نمره های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,003, F=105,900$) نشان دهنده تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی است.

جدول ۸. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر خودکارآمدی

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	۱۷۶۱,۵۶۸	۰,۰۰۱۸۰,۵۰۹
گروه	۲۴۲۳,۶۱۰	۰,۰۰۲۹۰,۲۰۷

مطابق جدول شماره ۸ نمره های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,002, F=90,207$) نشان دهنده تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی است.

جدول ۹. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر تأثیرات هیجانی

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
تأثیرات هیجانی	۱۴۴۵۰,۹۹۸	۰,۰۰۲۶۷۰,۹۸۰
گروه	۷۶۵۰,۰۹	۰,۰۰۳۹۸۵,۲۳۶

مطابق جدول شماره ۹ نمره‌های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,003, F=985,236$) نشان دهنده تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر تأثیرات هیجانی است.

جدول ۱۰. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر برنامه‌ریزی

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
برنامه‌ریزی	۱۷۷۶۱,۵۶۰	۰,۰۰۰۸۰,۵۰۹
گروه	۲۳۳۳,۶۳۰	۰,۰۰۰۸۰,۵۰۹

مطابق جدول شماره ۱۰ نمره‌های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,000, F=80,509$) نشان دهنده عدم تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر برنامه‌ریزی است.

جدول ۱۱. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر فقدان کنترل پیامد

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
فقدان کنترل پیامد	۱۶۵۶۱,۸۴۴	۰,۰۰۱۸۰,۵۰۹
گروه	۲۰۶۳,۵۰۰	۰,۰۰۴۱۱۲,۷۰۰

مطابق جدول شماره ۱۱ نمره‌های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,004, F=112,700$) نشان دهنده تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر فقدان کنترل پیامد است.

جدول ۱۲. آزمون کواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر انگیزش

متغیر	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F سطح معناداری	اندازه اثر
انگیزش	۵۶۸,۱۲۲۹	۰,۰۰۲۸۰,۶۹۸
گروه	۶۱۰,۵۴۶	۰,۰۰۵۱۰۲,۳۰۰

مطابق جدول شماره ۱۲ نمره‌های افراد در اجرای پیش از مداخله در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج آزمون ($P=0,005, F=102,300$) نشان دهنده تأثیر آموزش زندگی در لحظه بر انگیزش است.

جدول ۱۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره برای نمرات پس آزمون عملکرد شغلی

منبع تغییرات					
متغیرها	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجموع مجذورات F	سطح معنی داری ضریب تفکیکی اتا			
همپراش (یش آزمون) ۶۸۸,۷۷	۱	۶۸۸,۷۷	۰,۰۰۱۱۵,۲۱	۰,۴۲	
عملکرد شغلی گروه	۱	۹۶۰,۵۵	۰,۰۰۱۱۰,۲۱	۰,۵۰	
خطا	۳۷	۴۵,۲۷			
کل	۳۹	۲۶۰۰,۱۲			

نتایج جدول شماره ۱۳ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش، مداخله‌ی آموزش ذهن آگاهی موجب تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در نمره کل عملکرد شغلی شده است میزان تأثیر مداخله ($P < 0,001, F = 10.21, H_2 = 0,50$) بوده است. بنابراین، می‌توان گفت که مداخله‌ی آموزش زندگی در لحظه موجب افزایش عملکرد شغلی می‌شود.

جدول ۱۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره برای نمرات پس آزمون عملکرد تحصیلی

منبع تغییرات					
متغیرها	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجموع مجذورات F	سطح معنی داری ضریب تفکیکی اتا			
همپراش (یش آزمون) ۶۸۸,۶۹	۱	۶۸۸,۶۹	۰,۰۰۱۱۶,۲۸	۰,۳۴	
عملکرد تحصیلی گروه	۱	۹۶۰,۵۴	۰,۰۰۱۱۰,۶۵	۰,۴۳	
خطا	۳۷	۴۵,۲۵			
کل	۳۹	۲۵۹۹,۹۵			

نتایج جدول شماره ۱۴ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش، آموزش زندگی در لحظه موجب تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در نمره کل عملکرد تحصیلی شده است میزان تأثیر مداخله ($P < 0,001, F = 10,65, H_2 = 0,48$) بوده است. بنابراین، می‌توان گفت که مداخله‌ی آموزش زندگی در لحظه موجب افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل‌های کوواریانس نشان می‌دهد که بین نمره‌های عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد. لذا، می‌توان گفت که زندگی در لحظه باعث بهبود عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با پژوهش‌های افشاری و فتحی (۱۳۹۷)، جناآبادی و همکاران (۱۳۹۵)، اکبری امرغان و آموزگار (۱۳۹۳)، رب (۲۰۱۸)، توکی و همکاران^۱ (۲۰۱۸) و مسمر-

ماگنوس و همکاران^۱ (۲۰۱۷)، پوریاریزی و همکاران (۱۳۹۷)، واحدی و همکاران (۱۳۹۷)، اکبری و همکاران (۱۳۹۶)، براندی و همکاران^۲ (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی اثرات خود را از طریق مکانیسم‌های خود در دیدگاه فرد در مورد عملکردش ایجاد می‌کند. تصور می‌شود پرداختن به توجه آگاهانه و توسعه ارتباط پذیرش بیشتر با تجربه فعلی قادر سازند و در عوض باعث انتخاب راه‌های مفیدتر برای پاسخ شوند و به این ترتیب عملکرد شغلی معلمان افزایش می‌یابد. زندگی در لحظه با تمرکز بر واقعیت‌ها و توجه بر اساس اینجا و اکنون و هم‌چنین عدم رد یا انکار موضوعات و مشکلات مختلف و در مقابل تجربه آن‌ها بزرگ‌نمایی فرد را کاهش می‌دهد و در نتیجه باعث به وجود آمدن رویکرد مثبت‌تر و نگرش خوش بینانه به زندگی می‌شود و از این طریق فرد الگوهای رفتاری مضر و نامطلوب خود را اصلاح می‌کند و می‌توان عملکرد شغلی خود را بهبود بخشید. این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی، برانگیختگی فیزیولوژیک و اضطراب و در نتیجه افزایش ظرفیت مقابله‌ای و بهبود عملکرد شغلی می‌شود. با تمرینات ذهن آگاهانه دانش‌آموزان توانایی روبه رو شدن آگاهانه و استقامت در برابر شرایط دشوار را پیدا می‌کنند و می‌توانند در برابر مسائل و مشکلات درسی خود آرامش خود را حفظ کنند و راه حلی منطقی بیابند و این فرایند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های عملکرد شغلی معلمان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد. بنابراین، می‌توان گفت که زندگی در لحظه باعث بهبود عملکرد شغلی معلمان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که کابات زین و همکاران^۴ (۲۰۰۷)، بیان کردند که ذهن آگاهی، یکی از روش‌های درمانی مبتنی بر کاهش استرس و روان‌درمانی است که در آن بازنمایی ذهنی اشیا موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است، از طریق تنفس و فکر کردن آموزش داده می‌شود. افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجانات و تمایلات عملی از جنبه‌های مثبت ذهن آگاهی است و باعث هماهنگ شدن رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روان‌شناختی مثبت می‌شود، حتی بهبود توانایی فردی در جهت فعالیت‌های انفرادی و اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها را در پی دارد.

1 Mesmer-Magnus et al

2 Brandy et al

بنابراین، این آموزش‌ها با بهبود این توانایی‌ها و ترغیب مشارکت افراد در فعالیت‌های فردی و اجتماعی، می‌تواند در جهت نگرش افراد را نسبت به حوادث و ناگواری‌ها تغییر دهد و در بهبود عملکرد شغلی آنان مفید و مؤثر واقع گردد. (شارف^۱، ۲۰۰۹).

نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های عملکرد وظیفه‌ای معلمان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود ندارد. بنابراین، می‌توان گفت زندگی در لحظه باعث بهبود عملکرد وظیفه‌ای نمی‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های افشاری و فتحی (۱۳۹۷)، جناآبادی و همکاران (۱۳۹۵)، راستگو و همکاران (۱۳۹۵)، اکبری امرغان و آموزگار (۱۳۹۳)، رب (۲۰۱۸)، توکی و همکاران (۲۰۱۸) و مسمر-ماگنوس و همکاران (۲۰۱۷) ناهمسو می‌باشد. در تبیین این یافته، می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی، درمانی است که از مهارت‌های ذهن‌آگاهی و گسلش شناختی برای افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی استفاده می‌کند. در این رویکرد، انعطاف‌پذیری شناختی عبارت است از افزایش توانایی مراجعان برای ایجاد ارتباط با تجربه‌شان در زمان حال و براساس آنچه در آن لحظه برای آن‌ها امکان‌پذیر است، بخواهند به شیوه‌ای عمل نمایند که منطبق با ارزش‌های انتخاب‌شده‌شان باشد (ایزدی، عسکری، نشاط دوست و عابدی، ۱۳۹۳). ذهن‌آگاهی، بر مبنای این فرضیه روی کار آمد که آسیب روانی با تلاش برای کنترل یا اجتناب از افکار و هیجانات منفی همراه است (زرگر، محمدی، امید و باقریان سرارودی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر اثربخشی ذهن‌آگاهی بر عملکرد وظیفه‌ای معلمان معنی‌دار نبود است می‌توان عنوان داشت احتمال می‌رود یکی از علل آن این مسئله باشد که با توجه به این که عملکرد وظیفه‌ای معلمان مشخص است و توسط مدیر مدرسه یا بازرسی کنترل می‌شود، و همچنین بدلیل برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی و جلسات متعدد که مستمرا وظایف شغلی مستقیم معلمان آموزش و تذکر داده می‌شود، و همچنین بدلیل گزینش‌ها، مصاحبه‌ها و آزمونهای ورودی که از معلمان قبل از استخدام گرفته می‌شود، اکثر معلمانی که جذب مدارس می‌شوند از لحاظ آشنایی با وظایف اولیه شغل معلمی (تدریس، نوشتن طرح درس، ارزشیابی دانش آموزان، سلسله مراتب اداری و...) آگاهی لازم را دارند و از این رو به نظر میرسد معلمان عملکرد

وظیفه‌ای خود را تقریباً خوب انجام داده‌اند. لذا در این پژوهش پس از آموزش ذهن آگاهی، تغییری در انجام عملکرد وظیفه‌ای معلمان به وجود نیامده است، زیرا معلمان همیشه آن را انجام می‌داده‌اند. نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های عملکرد زمینه‌ای معلمان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود عملکرد زمینه‌ای می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود تا فرد این فرصت را پیدا کند که نسبت به دیگران پذیراتر شود و دیگران را بدون قضاوت‌های پیش‌داورانه و منفی پذیرش کند. هم‌چنین، افراد را تشویق می‌کند تا مهربان‌تر شده و نسبت به نیازهای دیگران بسیار حساس شود (راستگو و همکاران، ۱۳۹۵). در حقیقت با افزایش ظرفیت افراد در خودآگاهی، نگرانی‌های همدلانه و تنظیم هیجانی‌های برای افزایش ظرفیت معلمان و بهبود عملکرد زمینه‌ای آنان فراهم می‌کند. نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی و تمرکز در فرد به مطالعه و درک مطلب کمک می‌کند. اما این تنها یک جنبه از نحوه تأثیرگذاری ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی است. آموزش ذهن آگاهی با پرورش خودآگاهی در دانش‌آموزان، به آنان کمک می‌کند تا قوت‌ها و ضعف‌های خود را بشناسند. با آموزش ذهن آگاهی، دانش‌آموزان می‌آموزند که در زمان حال حضور بیشتری داشته باشند، نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی هوشیار و آگاه شوند، نگرشی غیرقضاوتی همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها را در خود پرورش دهند در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد. بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که در تمرینات ذهن آگاهی دانش‌آموزان می‌آموزند که هر لحظه بدون قضاوت به تجربیات و محرک‌های بیرونی و درونی خود توجه کنند و نسبت به آن‌ها آگاه شوند. اگر خودکارآمدی را نوعی نگرش نسبت به توانایی‌های خود بدانیم، با آموزش ذهن آگاهی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به جای پیش‌داوری درباره آینده، به لحظه کنونی توجه کنند و به جای واکنش به آن‌ها پاسخ

دهند. مداخله ذهن آگاهی، با ترغیب دانش آموزان به تمرین توجه و آگاهی هدفمندانه بر جسم و ذهن، آن‌ها را از اشتغال ذهنی با نگرانی درباره نحوه عملکرد در امتحانات رها می‌کند. در چنین حالتی، توانمندی‌های دانش آموزان افزایش می‌یابد.

نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راه نشان می‌دهد که بین نمره‌های تأثیرات هیجانی دانش آموزان پس از آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش از آزمون تفاوت وجود دارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود تأثیرات هیجانی دانش آموزان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی، به فرد این فرصت را می‌دهد که دوباره به مشاهده، شرح و توصیف اطراف خود بدون یک دید قضاوت‌گرانه پردازد و بیشتر تمرکز درمانگر، هدایت مراجع با قبول مسئولیت توسط خودش به سمت هشیاری کامل است تا خود و محیط خود را به طور کامل بشناسد و بپذیرد (فورمن^۱ و هربرت^۲، ۲۰۰۸). هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی روبه‌رو می‌شود، احساس خوب و خوش‌بینی برای کنترل هیجان کافی نیست، بلکه فرد نیاز دارد که در این موقعیت‌ها از شناخت خود آگاهی داشته باشد و بهترین کارکرد شناختی را داشته باشد. ذهن آگاهی به دلیل ارتباط عمیق ذهنی با عواطف و هیجانات می‌تواند در کاهش و کنترل هیجانات مؤثر باشد. نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راه نشان می‌دهد که بین نمره‌های برنامه‌ریزی دانش آموزان پس از آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش از آزمون تفاوت وجود ندارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود برنامه‌ریزی دانش آموزان می‌شود. در تبیین این یافته، می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی احساس بدون قضاوت از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همان‌طور که اتفاق می‌افتند، کمک می‌کند. بنابراین، آموزش آن به دانش آموزان باعث می‌شود که آنان احساسات و ضعف‌های خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات باعث کاهش توجه و حساسیت بیش از حد نسبت به گزارش این نشانه‌ها، توانایی سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های درسی بر مبنای مشخص و قابل اجرا و همچنین استفاده مناسب از زمان برای انجام تکالیف آموزشی و در نهایت بهبود برنامه‌ریزی در آنان می‌شود. با توجه به این که در پژوهش حاضر این فرضیه رد شده است، بنابراین، می‌توان این مساله را به این صورت تحلیل کرد که با توجه به اینکه برنامه‌ریزی دارای تکنیک‌های کاملاً تخصصی و تکنیکی می

1 Forman

2 Herbert

باشد و نیاز به آموزش دارد، لذا در صورتی که آموزش نحوه برنامه ریزی درسی و مطالعه به دانش آموزان داده نشده باشد با آموزش تکنیکهای ذهن آگاهی که یک نوع آموزش روانشناسی و کاملاً مجزا و متفاوت می باشد در این مولفه از عملکرد تحصیلی دانش آموزان تغییری ایجاد نخواهد شد و چنانچه آموزش های جامع و درستی در این زمینه به دانش آموزان داده شده باشد در زمینه برنامه ریزی درسی موفق خواهند بود.

نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های فقدان کنترل پیامد دانش آموزان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود فقدان کنترل پیامد دانش آموزان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که از دیدگاه ذهن آگاهی، اجتناب از تجارب، فرآیند آسیب‌زایی را به وجود می‌آورد. اگر چه، اجتناب تجربه‌ای، در کوتاه مدت اثری کاهنده در تجارب ناخوشایند دارد؛ ولی در بلند مدت اثرات مخرب زیادی دارد و می‌تواند به عدم انعطاف‌پذیری و نقص کارکردی منجر شود. اجتناب تجربه‌ای، به طور کارکردی به عنوان تلاش برای اجتناب یا فرار از آمیختن با افکار تعریف می‌شود. ذهن آگاهی، برای مراجع این امکان را فراهم می‌آورد تا تجربیات ناخوشایند را بدون تلاش برای کنترل آن‌ها، احساس کند و انجام این کار باعث می‌شود تا آن‌ها کمتر تهدیدکننده به نظر برسند و تأثیرشان بر زندگی فرد کاهش یابد؛ از این‌رو، فقدان کنترل پیامد افراد را بهبود می‌بخشد. الگوهای قدیمی و جا افتاده تفکر منفی براساس عادت برای اجتناب از موقعیت‌های مشکل ساز زندگی در فرد فراخوانده می‌شوند. زمانی شرکت‌کنندگان ممکن است از افکار منفی و هیجانات خود آگاه شوند و بتوانند الگوهای منفی واکنش به موقعیت‌ها را کنار بگذارند و کارکردهای خودنظم‌دهی بیشتری که به صورت سلامتی بیشتر، تعادل بیشتر، معقول بودن و تغییرات عصب‌روان‌شناختی تجربه می‌شود را نشان دهند و در نتیجه با اعتماد به نفس بیشتری نسبت به تلاش خود و کسب موفقیت گام خواهند برداشت.

نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک راهه نشان می‌دهد که بین نمره‌های انگیزش دانش‌آموزان پس‌آزمون گروه‌ها با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت وجود دارد بنابراین، می‌توان گفت که ذهن آگاهی باعث بهبود انگیزش دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که اگر دانش‌آموزان شناخت کافی در خصوص توانایی‌های خود پیدا کنند و موقعیت‌های خود را به طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می‌توانند انگیزه‌های موفقیت را در خود تقویت کنند و می‌توانند

در شناسایی موقعیتی که باعث افزایش انگیزش شود، به تحصیل ادامه دهند. با اکتساب این مهارت، تغییرات چشم‌گیری در شاخص‌های فردی و بین‌فردی دانش‌آموزان ایجاد می‌شود؛ به نحوی که آن‌ها به ادراک واقع‌بینانه نسبت به خود و جهان پیرامون دست می‌یابند و در کنترل احساسات و رفتارهای خود توانمند می‌شوند. هم‌چنین، در برقراری روابط مؤثر، عمیق و صادقانه با دیگران توفیق بیشتری می‌یابند. افزون بر آن، با بهبود خودآگاهی، کارکردهای هوشی مانند دقت، توجه، استدلال و یادگیری تسریع پیدا کرده و به افزایش انگیزه تحصیلی منجر می‌شود. نتایج تحلیل‌های کوواریانس نشان می‌دهد که آموزش ذهن‌آگاهی بر عملکرد شغلی معلمان اثربخش‌تر بوده است. بنابراین، می‌توان گفت که پژوهش مبنی بر اثربخشی و مقایسه آموزش ذهن‌آگاهی بر عملکرد شغلی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متفاوت است. در تبیین تأیید این یافته، می‌توان بیان داشت که با توجه به نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر که نشان می‌دهد درمان ذهن‌آگاهی بر عملکرد شغلی معلمان اثربخش‌تر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بوده است، می‌توان چنین عنوان نمود که احتمال می‌رود چون معلمان دارای رشد شناختی بالاتری هستند که این ناشی از سن ایشان نسبت به دانش‌آموزان می‌باشد، بنابراین، بالا بودن درک ایشان نسبت به مطالب عنوان شده در جلسات ذهن‌آگاهی و کاربردی‌تر بودن آن‌ها برای معلمان و این که معلمان توانایی بیشتری برای کنترل افکار، رفتار، احساسات و هیجانات خود دارند که به آنان در برنامه‌ریزی و نظم در جریان تفکر هدایت می‌کند، توانسته است درمان ذهن‌آگاهی بر آنان اثربخش‌تر باشد. در واقع برنامه ذهن‌آگاهی یک برنامه خودنظم‌بخشی به افکار، احساسات و رفتار است که به طور مسلم معلمان که دارای رشد شناختی بالاتری هستند از عهده آن بهتر برمی‌آیند. از سوی دیگر، می‌توان بیان داشت با توجه به این که دانش‌آموزان بیشتر در زمینه تحصیلی درگیر بوده‌اند، بیشتر به امور تحصیلی و انجام تکالیف خود می‌پرداخته‌اند. این مسئله می‌تواند دلیلی باشد بر این که کمتر توانسته باشند از تمرینات ذهن‌آگاهی بهره برده باشند. و از آنجایی که ذهن‌آگاهی دارای دو نوع تمرین رسمی (جلسات آموزشی با حضور مربی) و غیر رسمی (تکرار و تمرین کلیه تکنیک‌های آموزش دیده در جلسات رسمی در زندگی روزمره) می‌باشد، لذا انتظار می‌رود که معلمان که از رشد سنی و عقلی بالاتری برخوردار هستند، بیشتر از دانش‌آموزان از تمرین‌های غیر رسمی بهره برده‌اند و لذا تأثیرات آموزش این تکنیک‌ها در آنها نهادینه‌تر شده است.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبرو بوده است که بیان آنها در نتیجه‌گیری از یافته‌های پژوهش مفید خواهد بود. اگر چه سودمندی استفاده از تکنیک‌های درمانی با روی آورد رفتاری و شناختی، مؤثر بوده‌اند و کارآمدی درمان را افزایش می‌دهند، به دلیل هزینه‌های بالا و صرف زمان طولانی و همچنین در دسترس نبودن مربیان ذهن آگاهی متخصص در سطح گسترده برای همه افراد قابل دسترسی نیست. همچنین عدم توانایی نظارت بر انجام تکالیف تمرینی خارج از جلسه‌های آموزش (تمرینات غیر رسمی) از محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. در آخر با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی بر مولفه عملکرد شغلی زمینه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌گردد، مدیران و مسئولین مدارس، جهت ارتقاء عملکرد شغلی معلمان به صورت رفتاری که به اثربخشی بر زمینه‌های روان‌شناختی، اجتماعی تأثیر گذار است، با در نظر گرفتن تدابیر و شرایط مبنی بر فراهم نمودن زمان مناسب جهت برگزاری کارگاه‌های آموزشی تکنیک‌های ذهن آگاهی قبل از شروع سال تحصیلی به معلمان در جهت بهبود عملکرد شغلی ایشان کمک کنند. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر اثربخشی بالاتر آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی بر بهبود تأثیرات هیجانی دانش آموزان نسبت به دیگر مولفه‌های عملکرد تحصیلی پیشنهاد می‌گردد، مشاوران و مدیران مدارس جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزانی که در مقابل مجموعه‌ای از هیجانات مانند اضطراب و نگرانی که باعث برانگیختگی ایشان می‌شوند و واکنشی بالایی ایجاد می‌کند، این روش آموزشی را در مدارس در جهت بهبود و کنترل اثرات هیجانی دانش آموزان به کار گیرند. و در نهایت می‌توان پیشنهاد داد که بدلیل در دسترس نبودن مربیان متخصص جهت آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی و همچنین هزینه‌های بالای برگزاری این دوره‌ها، می‌توان در کاربردهای آینده این تحقیق در مدارس و مراکز آموزشی، با توجه به فرضیه‌های تایید شده و در نظر گرفتن میزان اثربخشی آموزش‌های تکنیک‌های ذهن آگاهی و همچنین با توجه به اینکه اثربخشی این روش بر عملکرد شغلی معلمان نسبت به عملکرد تحصیلی دانش آموزان، بالاتر بوده است اولویت اول مدارس و مراکز آموزشی، تاثیر گذاری و آموزش به معلمان باشد که در عملکرد زمینه‌ای شغلی خود کیفیت لازم را ندارند و در صورت توانایی مالی و تخصصی مدارس و مراکز آموزشی، با توجه به شدت تاثیر گذاری این روش بر مولفه‌های عملکرد تحصیلی به ترتیب بر، بهبود تأثیرات هیجانی، انگیزش، خود کارآمدی، فقدان کنترل پیامد، دانش آموزانی را که مشکلاتی

این چنین دارند، به ترتیب اولویت مشکلات تحصیلی، شناسایی و آموزش به آنها را در برنامه کاری خود قرار دهند.

منابع

- احمدوند، محمد علی و براتی، ناهید (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش زندگی در لحظه بر افزایش عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان. هفتمین کنفرانس بین المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران.
- افشاری، علی و فتحی، پریسا (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین حس انسجام و زندگی در لحظه با رضایت شغلی: نقش میانجی هوش هیجانی. فصل‌نامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره دهم، شماره ۳۶، صص ۱۵۴-۱۳۹.
- اکبری امرغان، حسین و آموزگار، زهرا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش زندگی در لحظه بر سازگاری شغلی معلمان زن مقطع ابتدایی. پژوهش‌نامه تربیتی، سال نهم، شماره ۳۹، صص ۱۳۰-۱۱۷.
- اکبری، مریم، ارجمندنی، علی اکبر، افروز، غلامعلی و کامکار، کامبیز (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش زندگی در لحظه بر خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب. مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره پانزدهم، شماره ۴، صص ۵۲۵-۵۱۸.
- ایزدی، راضیه، عسکری، کریم، نشاط دوست، طاهر و عابدی، محمدرضا (۱۳۹۳). گزارش موردی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر فراوانی و شدت نشانه‌های اختلال وسواس جبری. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، دوره اول، شماره ۳۳، صص ۲۶-۲۰.
- پوریاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۷). تأثیر زندگی در لحظه بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، دوره چهارم، شماره ۳، صص ۴۴-۲۹.
- جناآبادی، حسین، پیله‌چی، لیلا، سلم آبادی، مجتبی و طیرانی‌راد، علی (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در لحظه بر استرس شغلی و بهزیستی روان‌شناختی معلمان زن. دو ماه‌نامه سلامت کاربران، دوره سیزدهم، شماره ۶، صص ۶۹-۵۸.
- خرسندی‌فرد، مجید، فهیم دوین، حسن و انجم شعاع، محمدرضا (۱۳۹۵). تأثیر برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر انگیزش شغلی و عملکرد شغلی دبیران تربیت بدنی شهر مشهد. مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، دوره سوم، شماره ۹، صص ۳۸-۳۱.
- راستگو، ناهید، حرفه‌دوست، منصور و خیرجو، اسماعیل (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی زندگی در لحظه بر فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و برخی نشانگان آسیب‌شناسی روانی معلمان. دو فصل‌نامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال چهارم، شماره ۷، صص ۱۹۸-۱۷۹.
- زارعی، سلمان و ارشد حسینی، اعظم‌السادات (۱۳۹۷). اثربخشی درمان‌نگری مبتنی بر زندگی در لحظه بر استرس شغلی و خودکارآمدی شغلی مربیان تربیت بدنی. مطالعات روان‌شناسی ورزشی، دوره هفتم، شماره ۲۶، صص ۲۰-۱.

۱۳۴..... پژوهش‌های جامعه‌شناختی، سال دوازدهم، شماره سوم و چهارم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

زرگر، فاطمه، محمدی، ابوالفضل، امیدی، عبدالله و باقریان سرارودی، رضا (۱۳۹۱). موج سوم رفتار درمانی با تأکید بر رفتار درمانی مبتنی بر پذیرش. مجله‌ی تحقیقات علوم رفتاری، دوره‌ی دهم، شماره‌ی ۵، صص ۳۸۳-۳۹۰.

زهراکار، کیانوش (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی ابعاد مختلف عملکرد خانواده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان استان لرستان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.

عرب فیض‌آبادی، شریفه، کریم‌زاده، صمد و ناستی‌زایی، ناصر (۱۳۹۳). پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان براساس مدل کیفیت زندگی کاری والتون. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، سال دهم، شماره‌ی ۱، صص ۶۳-۵۰.

کاویانی، حسین، حاتمی، ندا و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۸۷). اثر شناخت درمانی مبتنی بر زندگی در لحظه بر کیفیت زندگی افراد افسرده. تازه‌های علوم شناختی، سال دهم، شماره‌ی ۴، صص ۴۸-۳۹.

معینی منش، کیومرث، ولیدی پاک، آذر، رنجبر، شکوفه و قاسمی، امین (۱۳۹۳). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر زندگی در لحظه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین کنفرانس ملی توسعه‌ی پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

واحدی، شهرام، فتحی آذر، اسکندر، ادیب، یوسف و قره‌آغاجی، سعید (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه‌ی آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، زندگی در لحظه و مدیریت زمان بر کاهش تعلق‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. مجله‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی، دوره‌ی پانزدهم، شماره‌ی ۳۰، صص ۲۷۵-۲۴۱.

هاشمیان، سیده‌نجیمه (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های تحصیلی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

Afshari, A., Fathi, P. (2018). *Investigating the relationship between sense of cohesion and mindfulness with job satisfaction: The mediating role of emotional intelligence*, Journal of Occupational and Organizational Counseling, Issue 36, pp. 139-154.

Ahmadvand, M. A, Barati, N. (2016). *The Effectiveness of Mindfulness Training in Increasing Academic Performance of Students in Mathematics*, 7th International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran.

Akbari Amarghan, H., Amouzegar, Z. (2014). *The Effectiveness of Mindfulness Training in Job Adaptation of Female Elementary School Teachers*, Educational Research Journal, Ninth Year, Issue 39, Pp. 130-177.

Akbari, M., Arjmandnia, A., Afrooz, Gh., Kamkar, K. (2017). *The Effectiveness of Mindfulness Training in Self-Regulation and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities*, Journal of Behavioral Sciences Research, Vol. 15, Issue 4, Pp. 518-525

Arab Faizabadi, Sh., Karimzadeh, S., Nastizae, N. (2014). *Predicting teachers' job performance based on Walton's quality of work life model*, Educational Management Innovations, Vol. 10, Issue 1, Pp. 50-63.

Baginski, A. (2015). *Attention regulation, emotion regulation, and cognitive flexibility as mediators of the relationship between mindfulness and academic*

- achievement in high school students*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of specialist in school psychology in the graduate school, Eastern Illinois University Charleston, Illinois.
- Baldauf, A., & Cravens, D. W. (2002). The effect of moderators on the salesperson behavior performance and salesperson outcome performance and sales organization effectiveness. *European Journal of Marketing*, 36, 1367-1388.
- Brandy, R., Maynard, G., Michael, R., Solis, H., & Veronica Miller, S. (2014). *Mindfulness-based interventions for improving academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students: A systematic review*. San Francisco, CA, US: Josser-Bass.
- Brian, D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students*. Masters Theses Student Theses & Publications, Eastern Illinois University.
- Britton, W. B. (2015). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278.
- Brown, K. W., Creswell, J. D., & Ryan, R. M. (2015). *The evolution of mindfulness research*. New York, NY: Guilford Press.
- Brown, V., & Oslan, K. (2015). *The mindful school leader: Practices to transform your leadership and school*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Day, M. A., & Thorn, B. E. (2017). Mindfulness-based cognitive therapy for headache pain: An evaluation of the long-term maintenance of effects. *Complementary Therapies in Medicine*, 33, 94-98.
- Forman, E. M., & Herbert, J. D. (2008). *New directions in cognitive behavior therapy: Acceptance based therapies*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hashemian, S. N. (2013). *The causal relationship between achievement goals and academic performance mediated by negative academic emotions and academic procrastination in MA students of Shahid Chamran University of Ahvaz*, MSc thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.
- Izadi, R., Askari, K., Neshat Doost, T., Abedi, M. R. (2014). *A case report of the effectiveness of acceptance and commitment therapy on the frequency and severity of obsessive-compulsive disorder symptoms*, Journal of Research in Medical Sciences of Zahedan, Vol. 1, Issue 33, Pp. 20-26.
- Janaabadi, H., Pillechi, L., Salm Abadi, M., Tirani Rad, A. (2016). *The Effectiveness of Mindfulness Skills Training in Job Stress and Psychological Well-Being of Female Teachers*, Journal of Health Users, Vol. 13, Issue 6, Pp. 58-69.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (2007). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *Am J Psychiatry*, 149, 936-943.
- King, E., & Haar, J. (2017). Mindfulness and job performance: A study of Australian leaders. *Asian Pacific Journal of Human Resources*, 55(3), 298-319.
- Kaviani, H., Hatami, N., Shafiabadi, A. (2008). *The effect of mindfulness-based cognitive therapy on quality of life in depressed individuals*, Cognitive Science News, Vol. 10, Issue 4, Pp. 39-48.

- Khorsandifard, M., Fahim Dovin, H., Anjam Shua, M. R. (2016). *The Effect of Verbal Neural Planning on Job Motivation and Job Performance of Physical Education Teachers in Mashhad*, Organizational Behavior Management Studies on Sport, Vol. 9, Issue 9, Pp. 31-38.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24.
- Lu, S., Huang, C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of mi-grant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.
- Luberto, C. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5(4), 373-380.
- Maloney, J. E. (2016). *A Mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The Mind UP Program*. New York, NY, US: Springer-Verilog Publishing.
- Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C., & Allen, J. W. (2017). Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, 30(2-3), 79-98.
- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N. L. (2017). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10, 1-15.
- Moeini Maneesh, K., Validi Pak, A., Ranjbar, Sh., Ghasemi, A. (2014). *The Effect of Mindfulness-Based Stress Reduction Education on Students' Academic Achievement*, First National Conference on Sustainable Development in Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Studies, Tehran.
- Napali, M. (2013). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 201-211.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Society for Personality and Social Psychology*, 25(2), 250-260.
- Potek, R. (2012). Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation. *Contem Fam Ther*, 23(3), 259-308.
- Puriarizi, M., Tohidi, A., Khezri Moghadam, N. (20187). *The effect of mindfulness on academic achievement and academic adjustment: The mediating role of academic self-concept*, Journal of Positive Psychology Research, Issue 3, Pp. 29-44.
- Rastgoo, Nahid., Herfedoost, M., Kheirju, I. (2016). *The Effectiveness of Group Mindfulness Training in Job Burnout, Job Satisfaction and Some Teachers' Psychopathology Syndrome*, Journal of Cognitive Strategies in Learning, Vol. 4, Issue 7, Pp. 179-198.
- Reb, J. (2018). Leader mindfulness and employee performance: A sequential mediation model of LMX quality, interpersonal justice, and employee stress. *Journal of Business Ethics*, 18, 1-19.
- Seif, A. A. (2013). *Modern Breeding Psychology: The Psychology of Learning and Education*, Tehran: Doran Publications.

- Sharf, R. S. (2009). Applying career development theory to counseling. *Engage Learning Academic Resource Center, 1*, 12-25.
- Spinhoven, P., Huijbers, M. J., Ormel, J., & Speckens, A. E. M. (2017). Improvement of mindful-ness skills during mindfulness-based cognitive therapy predicts long-term reductions of neuroticism in persons with recurrent depression in remission. *Journal of Affective Disorders, 213*, 112-117.
- Tuckey, M. R., Sonnentag, S., & Bryan, J. (2018). Are state mindfulness and state work engagement related during the workday? *Work & Stress, 10*, 1-16.
- Vahedi, Sh., Fathi Azar, E., Adib, Y., Ghareh Agaji, S. (2018). *The Effectiveness of Self-Regulation, Mindfulness, and Time Management Education Programs on Reducing Procrastination and Increasing Academic Achievement in High School Students*, Journal of Educational Psychological Studies, Vol. 15, Issue 30, Pp. 241-275.
- Zarei, S., Arshad Hosseini, A. S. (2018). *The Effectiveness of Mindfulness-Based Therapy in Occupational Stress and Job Self-efficacy of Physical Education Trainers*, Sport Psychology Studies, Vol. 7, Issue 26, Pp. 1-20.
- Zahrakar, K. (2005). *Investigating the Relationship between Different Dimensions of Family Functioning and Academic Performance of High School Students in Lorestan Province*. MSc Thesis in Psychology, University of Tehran.
- Zargar, F., Mohammadi, A., Omidi, A., Bagherian Sararoodi, R. (2012). *Third Wave of Behavior Therapy with Emphasis on Acceptance-Based Therapy*, Journal of Behavioral Sciences Research, Vol. 10, Issue 5, Pp. 383-390.