

تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در

دانش آموزان دختر متوسطی اول شهر تهران

مریم انخوان انوری^۱، مهرانگیز شعاع کاظمی^{۱*}، محمد عرب سرخی شتابی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۶	امروزه بسیاری از مشکلات و مسائل تحصیلی مانند کم‌علاقگی به یادگیری، افت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی و نبودن امید تحصیلی مربوط می‌شود. هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید و بهبود انگیزش در دانش آموزان است. تحقیق حاضر از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مجتمع آموزشی دخترانه ستوده در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در تهران بودند که به‌طور تصادفی، تعداد ۲۰ دانش آموز در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷) و پرسشنامه امید تحصیلی کمپیل و کاون (۲۰۰۱) با ۹ سؤال و نیز بسته آموزشی ذهن آگاهی در هشت جلسه ۲ ساعته بود و در نهایت، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس انجام شد. داده‌ها نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و ارتقای انگیزش تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری داشته است. بر اساس نتایج این پژوهش، استفاده از آموزش ذهن آگاهی برای بهبود ارتقای امید و بهبود انگیزش در دانش آموزان توصیه می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
امید و انگیزش تحصیلی، دانش آموزان، ذهن آگاهی	

۱. کارشناس ارشد مطالعات زنان، گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران. ✉

۳. دانشجوی دکتری تخصصی آموزش پزشکی، گروه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

امروزه بسیاری از مشکلات و مسائل تحصیلی مانند کم‌علاقگی به یادگیری، افت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی^۱ و نبود امید تحصیلی^۲ مربوط می‌شود (باسک و سالمرا-آرو، ۲۰۱۳، صص. ۵۲۸ - ۵۱۱). نگاهی به آمار اخیر افت تحصیلی در این زمینه مهم است؛ مطابق آمارهای وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۳۹۸ - ۱۳۹۷ افت تحصیلی در دوره ابتدایی ۱/۱ درصد، در دوره راهنمایی ۶/۴ درصد و در دوره متوسطه نیز ۸ درصد بود که قابل توجه است (وزیری و زندویان، ۱۳۹۹، ص ۳). اگرچه افت تحصیلی (تکرار پایه) در مقاطع ابتدایی و راهنمایی امری طبیعی است و در همه نظام‌های آموزشی دنیا دیده می‌شود، اما در ایران نرخ افت تحصیلی با توجه به استانداردهای جهانی بالاست که همین مسئله نگرانی‌هایی را به دنبال می‌آورد. در واقع با گسترش انواع رسانه‌های ارتباط جمعی و ایجاد محرک‌های متنوع به همراه بی‌انگیزگی بسیاری از معلمان در آموزش و نبودن امکانات مرتبط نیز انگیزه و علاقه‌مندی یادگیری در دانش‌آموزان را کاهش داده است؛ همین موضوع سبب شده که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دچار چالش‌های فراوانی شود (برایانت، ۲۰۱۷، ص ۵). انگیزش تحصیلی نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه 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. از طریق انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند (امیدیان، مهرابی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۸، صص ۱۵۹ - ۱۴۱). مطابق نظر هاکان و مونیر، انگیزش تحصیلی یک حالت درونی است که رفتارهای مرتبط با یادگیری را فعال، هدایت و حفظ می‌کند؛ بنابراین دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی بالا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود (سلطانی، ۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱). از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، کیفیت رفتار بین فردی معلم-دانش‌آموز، دریافت حمایت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از معلمان و تأیید و پذیرش اجتماعی اشاره نمود. موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، نه تنها به توانایی‌های آنها، بلکه به انگیزش، نگرش‌ها و واکنش‌های عاطفی آنها در مدرسه و دیگر مسائلی که در موفقیت دخالت دارند، بستگی دارد (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۸، صص ۱۹۹ - ۱۷۶). مطابق تحقیق ریان و دسی (۲۰۱۷، صص. ۲۹ - ۹)، انگیزش درونی می‌تواند افزایش یادگیری، عملکرد، خلاقیت و رشد مطلوب و سلامت روانی را پیش‌بینی کند؛ اما انگیزه تحصیلی با امید تحصیلی نیز رابطه‌ای متقابل دارد؛ دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، انتظار دریافت موفقیت در دستیابی به موفقیت را نیز دارند و برعکس، دانش‌آموزانی که اهدافی برای خود

با هدف رسیدن به موفقیت را تدوین می‌کنند، میزان انگیزش تحصیلی بالایی را نیز تجربه می‌کنند (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸، صص. ۷۰ - ۵۰؛ شیندلر و مالتی، ۲۰۲۲، صص. ۱۵۶ - ۱۵۱؛ ساویر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۲۴۰).

امید به انتظار فرد برای موفقیت در دستیابی به اهداف خود تعریف شده یا به عبارت دیگر، درک این واقعیت‌ها که هدف‌ها دست‌یافتنی است (ازودمیر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳). از نظر شنایدر، امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (ساتیجی و ساتیجی، ۲۰۲۲، صص. ۳۲)؛ بنابراین امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش‌آموزان برای خویش برمی‌گزینند، به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت قدم بمانند (مسترز-واگ و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۴ - ۱؛ ایتو و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۴۶۸ - ۱۴۵۸).

از نظر هانسن، امید تحصیلی عبارت است از باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه لازم برای استفاده از راهبرد توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی. بنابراین، دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است (بانلن و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۲۴-۱؛ روزر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۶-۱)، همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادر به به‌کارگیری راهبردهای مناسبی برای دستیابی به اهداف خود می‌باشند. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های والاتری دارند و می‌دانند که چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند (هانسن، ۲۰۱۳، صص. ۲۷). اما مسئله اینجاست که بسیاری از دانش‌آموزان اساساً توجه، قصدمندی و داوری صحیحی ندارند؛ همین موضوع باعث می‌شود نه انگیزه تحصیلی مناسبی داشته باشند، نه اینکه اهدافی برای خود برگزینند. بر همین اساس، ارائه آموزش‌های ذهن‌آگاهی مؤثر خواهد بود (محمد و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۴۳ - ۲۹؛ اوسین و توریلینا، ۲۰۲۲، صص. ۱۰۱-۱۲۱؛ تزو-پینگ و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۱۳-۱۰۲).

ذهن‌آگاهی یعنی توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن. ذهن‌آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود. تمرینات ذهن‌آگاهی 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 به شدت مرتبط است؛

چنین تمریناتی از طریق انجام مدیتیشن با کاهش استرس، ارتقای سلامت جسمی و روانی همراه است (لیونا و همکاران، ۲۰۲۱، صص. ۴۴۲۶ - ۴۴۱۴؛ کیل و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۲۵؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۳۲).

نتایج پژوهش عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶) و امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱) نشان داد، آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه تحصیلی مؤثر است. در پژوهشی دیگر بارانی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۷۰ - ۵۰) نشان دادند ذهن آگاهی بر افزایش امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. پژوهش گولدال و همکاران (۲۰۲۰، ص ۱۷) نشان می‌دهد ذهن آگاهی بر حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزه تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در پژوهش‌های دیگر نیز نتایج تحقیق لیو و همکاران (۲۰۲۱، صص. ۴۴۲۶ - ۴۴۱۴)، میهلیک و کالی برگ (۲۰۱۹، صص. ۷۱۷ - ۷۱۳) و داتو (۲۰۱۷، ص ۲۲) نشان می‌دهند که ذهن آگاهی بر انگیزه، پیشرفت و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد.

امروزه مسئله اساسی در مقطع راهنمایی این است که بسیاری از دانش‌آموزان انگیزش کافی برای یادگیری و ادامه تحصیل ندارند و همین موضوع سبب شده که اهداف تحصیلی چندانی برای خود تصور نکنند. بر همین اساس مشاهده می‌شود که در مقطع راهنمایی افت تحصیلی آمار بالایی دارد و با توجه به نقش تعیین‌کننده مقطع راهنمایی برای ورود به دوره دبیرستان، بررسی انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمیت اساسی است.

با توجه به رابطه بین تأثیر ذهن آگاهی و امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی در برخی از پژوهش‌ها این روابط مورد بررسی قرار گرفته است. قهرمان‌لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱) پژوهشی با عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید تحصیلی دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعدادهای درخشان تأثیر معناداری دارند. در پژوهشی دیگر، عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۷۹ - ۱۷۶) تحقیقی با عنوان «اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی به‌طور معناداری موجب افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر شده است. امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱) پژوهشی با عنوان «رابطه علی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز» انجام دادند؛ نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که ذهن آگاهی و چشم‌انداز آینده هدفمند در پیش‌بینی انگیزش بیرونی و درونی نقش دارند و حال جبرگرا تنها به‌صورت معکوس با انگیزش بیرونی رابطه داشت. در پژوهش سلطانی (۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱) با عنوان «اثربخشی آموزش

مهارت‌های ذهن آگاهی بر باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر منطقه ۵ تهران» نیز نتایج نشان داد آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی به‌طور معناداری باعث افزایش باورهای انگیزشی و مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی، جهت‌گیری، ارزش‌گذاری و اضطراب امتحان) می‌شود. همچنین آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر نیز مؤثر بوده و باعث بهبود پیشرفت تحصیلی آنها شده است. شاه مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶، ص ۱۸) نیز در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی ذهن آگاهی بر انگیزش پیشرفت دختران دوره متوسطه» نتیجه گرفتند که اجرای آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش انگیزه پیشرفت در دختران نوجوان می‌شود.

اوزدمیر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید، بهزیستی روان‌شناختی و بازیابی عملکردی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی» نتیجه گرفتند آموزش ذهن آگاهی بر امید، بهزیستی روان‌شناختی و بازیابی عملکردی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی مؤثر است. ساتیجی و ساتیجی (۲۰۲۲، ص ۳۲) در پژوهشی با عنوان «ذهن آگاهی و شادی ذهنی در طول همه‌گیری: اثر میانجی طولی امید» نشان دادند ذهن آگاهی در رشد شادی ذهنی و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگری استروهایمر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۲ - ۱) نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر آرامش ذهنی و امید تحصیلی مثبت است. در پژوهش زی و گو (۲۰۲۲، صص. ۹ - ۱) نیز نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر احساسات مثبت تحصیلی، یادگیری زبان انگلیسی و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۲، ص ۳۲) و داست و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۲۱) نیز نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش، عملکرد شغلی و سلامت روان تأثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگر (ساویر و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۲۴۰) نتیجه نشان داد آموزش ذهن آگاهی موجب ارتقای خودکارآمدی، عملکرد و انگیزش تحصیلی می‌شود.

در پژوهش گول‌دال و ساتان (۲۰۲۰، صص. ۱۲ - ۱) با عنوان «تأثیر برنامه آموزش روان محور بر قدرت شخصیت، ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان» نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت داشت. میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص. ۱۳ - ۳) پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی: نقش دلسوزی و تعامل» انجام دادند؛ نتایج این پژوهش با مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. دلسوزی تا حدی رابطه بین ذهن آگاهی و تعامل را واسطه می‌کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد.

با توجه به اینکه در اغلب پژوهش‌های صورت‌گرفته داخلی و خارجی کمتر متغیر امید تحصیلی مورد توجه واقع شده و اساساً پژوهش‌هایی که بر تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی تأکید دارند محدود است، بر همین اساس هدف اصلی پژوهش حاضر تأثیر بسته آموزشی آموزش ذهن-

آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی است. همچنین پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی تأثیرگذار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ روشی نیمه‌آزمایشی (نیمه‌تجربی) با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گمارش تصادفی با یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. طرح تحقیق نیمه‌آزمایشی معمولاً در شرایطی به کار برده می‌شود که امکان کنترل تمام متغیرهای مربوط در مطالعه وجود ندارد؛ در این روش محقق با آگاهی از تمام محدودیت‌ها سعی دارد آن را به تحقیق آزمایشی نزدیک کند. در پژوهش حاضر به گروه آزمایش آموزش ذهن آگاهی ارائه شد و گروه کنترل از این آموزش‌ها بهره‌مند نشدند، سپس پرسشنامه‌های مرتبط با متغیرهای تحقیق (انگیزه تحصیلی و امید تحصیلی) بین دو گروه توزیع شد تا نتایج گروه آموزش دیده (آزمایش) با گروه آموزش ندیده (کنترل) مورد مقایسه و تحلیل قرار گیرد. این تحقیق از لحاظ هدف به علت قابلیت اجرا بودن کاربردی است. همچنین از لحاظ نوع داده‌ها توصیفی-تحلیلی و به لحاظ ارتباط بین متغیرها از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم مجتمع آموزشی دخترانه ستوده در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ در شهر تهران بودند؛ برای این کار دانش‌آموزان به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری قرار داده شدند، گروه اول، گروه آزمایشی بودند که در معرض آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند و گروه دوم گروه کنترل که در معرض این آموزش‌ها قرار نگرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارتند از: (۱) دانش‌آموزانی که در آزمون انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی نمره پایین‌تری به دست آورده‌اند، (۲) استفاده نکردن از داروهای روان‌پزشکی، (۳) مشغول تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ و (۴) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر قبل و در حین مداخله. همچنین معیارهای خروج از پژوهش شامل: (۱) غیبت بیش از یک جلسه، (۲) پاسخ ندادن به پرسشنامه‌ها و (۳) تمایل نداشتن شرکت‌کنندگان به ادامه جلسات آموزشی.

ابزارهای سنجش در پژوهش حاضر عبارت بودند از:

برای سنجش انگیزش تحصیلی از آزمون عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷، صص. ۲۰ - ۵) که با ۵۳ سؤال ساخته شده است، استفاده شد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت خیلی موافقم (۴)، موافقم (۳)، مخالفم (۲) و خیلی مخالفم (۱) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین صورت است که نمره حد پایین ۵۳ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی پایین، حد متوسط نمرات ۱۳۲ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی متوسط و حد بالای نمره نیز ۲۱۲ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بالا و قوی است. پایایی این مقیاس در تحقیق عطایی و همکاران

(۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی این پرسشنامه با ضریب لاواشه بیشتر از ۰/۶۷ آمد که مطلوب است. برای سنجش امید تحصیلی از پرسشنامه امید تحصیلی کمپیل و کاون (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم سنجیده شده است. کمپیل و کاون (۲۰۰۱) پایایی این ابزار را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی سازه آن را بالای ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در این مقیاس نمره ۹ - ۰ نشان‌دهنده امید تحصیلی بسیار ضعیف، نمره ۱۸ - ۱۰ امید تحصیلی ضعیف، نمره ۲۷ - ۱۹ امید تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۲۸ نیز امید تحصیلی قوی محسوب می‌شود. در پژوهش سهرابی و سامانی (۱۳۹۰) مقیاس امید تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش شد.

پروتکل آموزشی ذهن‌آگاهی شامل هشت جلسه ۲ ساعته به صورت مجازی و برخط^۱ به دلیل همه‌گیری ناشی از کرونا و تعطیلی آموزش‌های حضوری در مدارس برگزار شد. مراحل اداری هماهنگی با مجتمع آموزشی و تحویل معرفی‌نامه دانشگاه به صورت حضوری انجام پذیرفت و بعد طی این مراحل و انتخاب دانش‌آموزان شامل آموزش گروه نمونه ابتدا میزان انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی دانش‌آموزان را در دو گروه به وسیله پرسشنامه‌های یادشده انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی آزمون نموده و سپس با ارائه آموزش‌ها به گروه آزمایش، دوباره اقدام به سنجش (پس‌آزمون) دو گروه کردیم. مراحل پروتکل آموزشی به شرح زیر است:

- ۱) جلسه اول: مرحله اول: تشریح ماهیت تشکیل جلسه، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر؛ مرحله دوم: ۱. شرح مختصری از هشت جلسه، ۲. انجام مدیتیشن‌های خوردن یک عدد کشمش و سپس به مدت ۳۰ دقیقه مدیتیشن اسکن بدن و صحبت در مورد احساسات ناشی از انجام این مدیتیشن‌ها. و ۳. تکلیف خانگی: پیاده کردن آنچه در خوردن یک دانه کشمش آموخته‌اند در مورد غذا خوردن یا ظرف شستن.
- ۲) جلسه دوم: ۱. انجام مدیتیشن اسکن بدن و بحث در مورد این تجربه، ۲. بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه حل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای آن، ۳. بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه حل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای آن، ۴. انجام مدیتیشن در حالت نشسته و ۵. تکالیف: ذهن‌آگاهی یک رویداد خوشایند، انجام مدیتیشن نشسته و اسکن بدن و ذهن‌آگاهی یک فعالیت روزمره.
- ۳) جلسه سوم: ۱. حرکات آرام و ذهن آگاه یوگا به عنوان شیوه‌ای از آرام کردن علائم فیزیکی استرس و آگاه شدن از حرکات ظریف بدن مطرح می‌شود، ۲. تمرین دیدن و شنیدن (در این تمرین از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود به نحوی غیرقضاوتی و به مدت دو دقیقه

- نگاه کنند و گوش دهند)، ۳. مدیتیشن نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی و ۴. تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن، تمرین سه دقیقه‌ای فضای تنفسی، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید و ذهن آگاهی رویدادی ناخوشایند.
- (۴) جلسه چهارم: ۱. مراقبه نشسته با تأکید بر توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار (که مدیتیشن چهاربعدی نیز نامیده می‌شود)، ۲. بحث در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و رفتارهای جایگزین، ۳. تمرین قدم زدن ذهن آگاه و ۴. تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن یا یکی از حرکات بدنی ذهن آگاه و تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای (در یک رویداد خوشایند).
- (۵) جلسه پنجم: ۱. انجام مدیتیشن نشسته، ۲. ارائه و اجرای حرکات ذهن آگاه بدن، ۳. تکالیف: مدیتیشن نشسته، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.
- (۶) جلسه ششم: ۱. تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای، ۲. بحث در مورد تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی، ۳. ارائه تمرینی با عنوان "خلق، فکر و دیدگاه‌هایی جداگانه" با این مضمون: محتوای افکار، اکثراً واقعی نیستند، ۴. ارائه چهار تمرین مدیتیشن به مدت یک ساعت، پی‌درپی و ۵- تکالیف: انتخاب ترکیبی از مدیتیشن‌ها که ترجیح شخصی باشد؛ به‌علاوه انجام فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.
- (۷) جلسه هفتم: ۱. مدیتیشن چهاربعدی و آگاهی نسبت به هر آنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود، ۲. مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست، ۳. ارائه تمرینی که در آن شرکت‌کنندگان مشخص می‌کنند کدام یک از رویدادهای زندگیشان خوشایند و کدام یک ناخوشایند است و علاوه بر آن چگونه می‌توان برنامه‌ای چید که به اندازه کافی رویدادهای خوشایند در آن باشد، ۴. فضای تنفسی سه دقیقه‌ای و ۵. تکالیف: انجام ترکیبی از مدیتیشن که برای فرد مرجح است، تمرین تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد خوشایند، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید.
- (۸) جلسه هشتم: ۱. اسکن، ۲. مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته‌اید، ۳. تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای، ۴. بحث در مورد روش‌های کنار آمدن با موانع مدیتیشن و ۵. مطرح شدن سؤالاتی در مورد کل جلسات داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش آماری توصیفی و استنباطی تحلیل گردید. در بخش توصیفی به توصیف متغیرهای پژوهش نظیر میانگین و انحراف استاندارد اقدام شد. در بخش

استنباطی نیز از آزمون آماری تحلیل کوواریانس با پیش فرض همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین و از آزمون ویلک-شاپیرو برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در مرحله پیش و پس‌آزمون در بین دو گروه را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها پیش و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	گروه کنترل	میانگین	انحراف معیار
انگیزش	پیش‌آزمون	۲۰	۱۴۵/۱۳۳۳	۱/۵۱۷۳۶	پیش‌آزمون	۱۴۰/۶۶۶۷	۱/۸۵۸۰۶
تحصیلی	پس‌آزمون	۲۰	۱۸۲/۳۰۰۰	۲/۰۶۸۴۷	پس‌آزمون	۱۴۱/۵۳۳۳	۲/۰۶۵۵۹
امید تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۰	۳۲/۶۶۶۷	۰/۴۰۸۲۵۰	پیش‌آزمون	۲۸/۳۳۳۳	۰/۷۲۳۷۵۰
	پس‌آزمون	۲۰	۴۰/۰۶۶۷	۰/۶۹۷۳۶۰	پس‌آزمون	۲۹/۴۶۶۷	۰/۹۵۳۳۶۹

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی در گروه آزمون در پیش‌آزمون دارای میانگین ۱۴۵/۱۳ بود که در پس‌آزمون به ۱۹/۳۰ افزایش پیدا کرده است. میانگین امید تحصیلی در پیش‌آزمون ۳۲/۶۶ در پس‌آزمون به ۴۰/۰۶ ارتقا یافته است، اما در گروه کنترل تغییرات محسوسی دیده نمی‌شود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است و نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در مورد نرمال بودن داده‌ها

متغیر	گروه	N	Z	sig
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۲۰	۰/۹۳۹	۰/۳۷۳
	کنترل	۲۰	۰/۹۲۸	۰/۲۵۹
امید تحصیلی	آزمایش	۲۰	۰/۸۶۱	۰/۱۲۵
	کنترل	۲۰	۰/۹۵۳	۰/۵۷۹

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد تمامی متغیرهای تحقیق در دو گروه آزمایش و کنترل دارای سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵ هستند ($P > 0/05$) بنابراین توزیع داده‌ها نرمال است. به منظور سنجش همسانی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون همگنی واریانس برای دو گروه به تفکیک متغیرها

متغیر	گروه	N	df	sig	t
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۱۵	۲۸	۰/۷۷۰	۳/۶۶۶
	کنترل	۱۵			
امید تحصیلی	آزمایش	۱۵	۲۸	۰/۸۲۵	۲/۵۶۸
	کنترل	۱۵			

معمولاً چنانچه سطح معنی داری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد، می توان گفت که واریانس گروه ها از تجانس برخوردارند. فرض صفر در این آزمون این است که واریانس دو گروه دارای تجانس است. با توجه به سطح معناداری جدول شماره ۳، برای تمامی گروه ها در سه متغیر مورد بررسی که بیشتر از ۰/۰۵ است، فرض مقابل رد و فرض صفر قبول می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵٪ فرض همگنی واریانس در دو گروه آزمایش و کنترل برای سه متغیر تحقیق پذیرفته می شود.

آزمون فرضیه ها

برای آزمون فرضیه ها از آزمون کوواریانس استفاده شد. نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس فرضیات تحقیق در جدول شماره ۴ و نتایج مربوط به میانگین متغیرها در پیش آزمون و پس آزمون در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و

انگیزش تحصیلی

منابع	متغیر وابسته	ss	df	MS	F	Sig	مجدور اینتا
گروه	امید تحصیلی	۳۸/۶۷۸	۱	۳۸/۶۷۸	۲۷/۹۸۷	۰/۰۰۰	۰/۵۱۸
خطا	امید تحصیلی	۳۵/۹۳۲	۳۶	۱/۳۸۲	-	-	-
گروه	انگیزش تحصیلی	۱۱/۵۶۲	۱	۱۱/۵۶۲	۲۸/۷۶۲	۰/۰۰۰	۰/۵۲۵
خطا	انگیزش تحصیلی	۱۰/۴۵۲	۳۶	۰/۴۰۲	-	-	-

مطابق نتایج به دست آمده در جدول شماره ۴، بعد از برداشته شدن اثر پیش آزمون، آموزش ذهن - آگاهی به طور معناداری بر امید تحصیلی تأثیر گذاشته است ($P < 0/05$). همچنین ۵۱/۸ درصد از پراکندگی نمرات امید تحصیلی دانش آموزان را ذهن آگاهی تبیین می کند. همچنین بعد از برداشته شدن اثر پیش آزمون، آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری بر انگیزش تحصیلی تأثیر گذاشته است ($P < 0/05$). همچنین ۵۲/۵ درصد از پراکندگی نمرات انگیزش تحصیلی را ذهن آگاهی تبیین می کند.

جدول شماره ۵. نتایج میانگین امید تحصیلی و انگیزش تحصیلی در پیش و پس از آزمون

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
امید تحصیلی	پیش آزمون	۲۰	۳۲/۶۶۶۷	۲/۰۶۵۵۹
	پس آزمون	۲۰	۴۰/۰۶۶۷	۲/۰۶۸۴۷
	کل	۴۰	۴۱/۹۱۶۷	۲/۴۷۰۸۱
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	۲۰	۱۴۵/۱۳۳۳	۰/۹۵۳۶۹
	پس آزمون	۲۰	۱۸۲/۳۰۰۰	۰/۶۹۷۳۶
	کل	۴۰	۱۸۳/۲۶۶۷	۱/۱۵۵۸۲

نتایج مربوط به میانگین‌ها مطابق جدول شماره ۵ نشان داد میانگین امید تحصیلی در پیش آزمون هم ۳۲/۶۶ بود که بعد از اجرای آموزش ذهن آگاهی به ۴۰/۰۶ افزایش یافت که نشان از تأثیرگذاری آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی است. همچنین میانگین انگیزش تحصیلی در پیش آزمون هم ۱۴۵/۱۳ بود که بعد از اجرای آموزش ذهن آگاهی به ۱۸۲/۳۰ افزایش یافت که نشان از تأثیرگذاری آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران انجام شد. نتیجه فرضیه اول نشان داد آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری بر امید تحصیلی تأثیر گذاشته است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش قهرمان‌لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱)، عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶)، امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱)، سلطانی (۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱)، مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶، صص. ۱۸)، اوزد میر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳)، ساتیجی و ساتیجی (۲۰۲۲، صص. ۳۲)، استروهایمر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۲ - ۱)، و زی و گوو (۲۰۲۲، صص. ۹ - ۱) و گولدال و ساتان (۲۰۲۰، صص. ۱۲ - ۱) است. باید گفت ذهن آگاهی موجب می‌شود دانش آموزان بر روی اهداف تحصیلی خود متمرکز شوند؛ این توجه یا تمرکز همانند نور لیزری است که موجب مشخص شدن اهداف و چشم انداز تحصیلی فرد می‌شود؛ بر همین اساس مشاهده می‌شود که دانش آموزان مورد تحقیق، بیشتر به دنبال یافتن اهداف تحصیلی خود بودند؛ چراکه آموزش ذهن آگاهی توانسته بود بر مرکز آنها بدون قضاوت و ترسیم یک چشم انداز روشن تأثیرگذار باشد. این نوع توجه و تمرکز موجب افزایش آگاهی، شفافیت و وضوح و پذیرش واقعیت حال حاضر می‌شود. بدین ترتیب دانش آموزان متوجه می‌شوند که زندگی فقط در حال حاضر رخ داده و گره‌گشایی می‌شود (آقارضایی، ۱۳۹۹، صص. ۲۸). اما نکته اینجاست که این آرامش ناشی از آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود این دانش آموزان

بیشتر بر راهکارهایی متمرکز شوند که می‌تواند آنها را به اهداف خود برساند؛ چراکه زمان حال فرصت مناسبی برای این تفکرات و تدوین مسیر نیز است.

همان‌طور که هانسن (۲۰۰۰) بر این باور است که در امید تحصیلی دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف تمرکز می‌کنند، انگیزه لازم به استفاده از راهبردهای مورد نظر را دارند و توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی را به نمایش می‌گذارند (توکلی کوپایی، ۱۳۹۹، صص. ۱۲۹ - ۱۰۹). هانسن بر این باور است که دانش‌آموزان دارای ذهن آگاهی فعال، آگاهی، شفافیت و پذیرش واقعیت در اکنون، می‌توانند راهبردهای برنامه درسی و اهداف تحصیلی را برای خود روشن سازند.

طبق مطالعه‌ای که قهرمان لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱) با هدف مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید تحصیلی دانش‌آموزان پرورش استعداد‌های درخشان مدارس شهر اسفراین انجام دادند، آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن-آگاهی بر امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان تأثیر معناداری داشت. بر اساس این نتایج، جهت افزایش امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان باید به آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن آگاهی توجه بیشتر مبذول گردد.

اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲، صص. ۲۷۵ - ۲۴۹) معتقدند دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است. همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادر به به‌کارگیری راهبردهای مناسبی برای دستیابی به اهداف خود می‌باشند. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های بالاتری دارند و می‌دانند چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند. باید به این نکته نیز توجه داشت که امید تحصیلی یک ضرورت است، اگرچه به تنهایی کافی نیست و به تنهایی موجب موفقیت تحصیلی نمی‌شود، اما بدون آن نیز تلاش‌ها ضعیف و ناکارآمد خواهند بود (جنابی نمین، ۱۳۹۹، ص ۵۳).

اشنایدر (۱۹۹۱، ص ۵۷۰) معتقد است مداخلات امیدآموزی به ویژه با تمرکز بر ذهن آگاهی می‌توانند سطح امید تحصیلی را افزایش دهند. دانش‌آموزان با امید تحصیلی بالا، بیشتر احتمال دارد که باور کنند به نمره نهایی مورد نظر خود خواهند رسید، در واقع آنها به توانایی تحصیلی خود اعتماد بیشتری دارند. از نظر اشنایدر، امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند، سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند.

در نظریه امید، اهداف منع اصلی هیجان هستند. داشتن اهداف درسی واقع‌بینانه ایجادکننده هیجان‌های مثبت و انگیزه تحصیلی مضاعف است؛ هیجان مثبت ناشی از دستیابی به هدف یا تصور نزدیک شدن به آن است، در حالی که هیجان منفی ناشی از شکست در دستیابی به هدف یا تصور دور شدن از آن است (جووانی و شوقی، ۱۳۹۹، ص ۴۳). با توجه به پیوند بین دستیابی به هدف و عاطفه مثبت، ممکن است به نظر برسد که بهترین راهکار تعیین اهداف آسان و کاملاً قابل دستیابی است. اما افراد دارای امید بالا معمولاً به دنبال اهدافی هستند که دارای میزانی متوسط از دشواری باشد. بر همین اساس، اهداف تحصیلی برای دانش‌آموزان بیشتر سطح دشواری متوسطی دارد، چراکه این اهداف نشان‌دهنده چشم‌اندازی از آینده درسی و میان‌مدت یا کوتاه‌مدت دانش‌آموز است و این اهداف کوتاه‌مدت به نظر می‌رسد بیشتر به برنامه‌ریزی نیاز دارد تا درگیر کردن ذهن برای رسیدن به چشم‌اندازی غیرواقع‌بینانه از اهداف درسی که اساساً برای دانش‌آموزان واقعاً دشوار است و نیازی نیست (انصاری نیکو و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۵). نتیجه آزمون فرضیه دوم نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی به‌طور معناداری بر ارتقای انگیزش تحصیلی تأثیر گذاشته است. این یافته با نتایج پژوهش قهرمان لو و همکاران (۱۳۹۹، صص ۸ - ۱)، لیو و همکاران (۲۰۲۲، ص ۳۲)؛ داست و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۲۱)، ساویر و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۴۰) و میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص ۱۳ - ۳) همسو و سازگار است.

طبق مطالعه‌ای که میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص ۱۳ - ۳) با هدف «تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی: نقش دلسوزی و تعامل» انجام دادند، ذهن‌آگاهی به‌طور مثبت با عملکرد تحصیلی مرتبط است و این رابطه با دلسوزی و تعامل انجام می‌شود. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. دلسوزی تا حدی رابطه بین ذهن‌آگاهی و تعامل را واسطه می‌کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد.

در تبیین نهایی باید گفت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مهم‌ترین منبع حرکت آنها برای موفقیت تحصیلی است، اما تا زمانی که توجه، تمرکز و مشاهده منظمی وجود نداشته باشد، انگیزش تحصیلی نیز وجود نخواهد داشت. در این ارتباط مشاهده دانش‌آموزان بر این ناظر است که دانش‌آموز بتواند به افکار و احساسات و تصاویر ذهنی خود، آگاه باشد؛ یعنی بتواند دنیای درون و بیرون خود را احساس کند. این احساس در انگیزش تحصیلی تأثیر مثبت دارد، چراکه دانش‌آموز می‌تواند دنیای بیرونی خود را با داشتن انگیزه و رغبت به تحصیل توصیف نماید. ناآشنایی با دنیای بیرونی وی که اساساً در تحصیل موضوعیت پیدا می‌کند، نمی‌تواند حرکت رو به جلویی داشته باشد، به همین دلیل است که در انگیزش تحصیلی مشاهده وضعیت بیرونی و درونی

تحصیلی فرد برای نوعی آسیب‌شناسی از انگیزه دانش آموز اصل و اساسی است (گونیدا و لموس، ۲۰۱۹، صص. ۱۲ - ۱).

نکته اینجاست که در ذهن آگاهی، دانش آموز باید بتواند توصیف نیز بکند، یعنی بتواند به احساسات خود اسم دهد و آنها را بیان دهد. در انگیزش تحصیلی هم همین موضوع صادق است، اگر دانش آموز بتواند با تمرکز بر وضعیت حال تحصیلی خود انگیزه‌های تحصیلی، چشم-انداز آینده خود را ترسیم، نام‌گذاری و توصیف نماید، انگیزش تحصیلی وی کاهش نمی‌یابد؛ چراکه توانسته بر وضعیت جاری تمرکز نموده و آن را تحلیل نماید و هر تحلیل خوب نیازمند توصیف است. در همین ارتباط باید به مؤلفه سوم ذهن آگاهی اشاره کرد که عمل آگاهانه است. عمل آگاهانه یعنی فرد در لحظه حال بوده و از زمان انجام کار نیز آگاه باشد. به نظر می‌رسد در بسیاری از دانش آموزان این زمان حال وجود ندارد و بیشتر کارهایی که انجام می‌دهند در راستای اهداف تحصیلی خود نمی‌باشد. بنابراین نمی‌توانند انگیزه تحصیلی لازم برای ادامه را داشته باشند. آموزش ذهن آگاهی به دانش آموزان این کمک را کرده بود که بتوانند در لحظه حال باشند. لحظه حال برای آنها بودن در فضای تحصیلی و اهداف آن است، بنابراین به این فکر می‌کنند که اگر محرک خوبی برای ادامه تحصیل نداشته باشند شکست خواهند خورد، درحالی که در وضعیت حال بودن، داشتن اهداف مثبت تحصیلی، نوعی هیجان و اشتیاق و سرزندگی تحصیلی را به همراه می‌آورد که در نهایت منجر به افزایش انگیزش تحصیلی می‌شود (رائو، ۲۰۱۶، صص. ۴۶۹ - ۴۸۸).

در آموزش ذهن آگاهی یک نوع تجربه درونی بدون قضاوت نیز وجود دارد که به معنی پذیرش تجربیات درونی، احساسات و افکار خود است با توجه به سن دانش آموزان مقطع متوسطه برای این گروه پذیرش برخی از افکار شاید آسان نباشد، چراکه منشأ آن افکار را دیگران می‌دانند و این موضوع باعث می‌شود نوعی مقصریابی و فرافکنی را تجربه کنند. این موضوع باعث می‌شود که در مورد تحصیل کمترین تلاش و انگیزه لازم را داشته باشند؛ زیرا به توانایی‌ها و خودکارآمدی خود ایمان ندارند. این موضوع موجب می‌شود که به افکار و احساسات منفی واکنش سریع نشان دهند. مصداق بارز آن مخالفت بین دانش آموزان در مورد یک موضوع است که اغلب با نفی و طرد همراه است، اما ذهن آگاهی کمک می‌کند تا دانش آموزان در مقابل افکار و احساسات منفی یا تفکرات منفی دیگران چندان واکنش ندهند و بدون قضاوت، خود و افکار خویش را بپذیرند که مرحله مهمی برای رسیدن به انگیزه مناسب تحصیلی است (ریو و چئون، ۲۰۱۴، صص. ۳۳۹ - ۲۹۳). پیشنهاد می‌شود برای مطالعات بعدی: ۱) برنامه‌های آموزشی حضوری و مجازی برای شناخت بهتر امید تحصیلی، نحوه تدوین اهداف تحصیلی ارائه شود، ۲) برگزاری کارگاه برخط نحوه تعیین اهداف و برنامه‌ریزی درسی از سوی روان‌شناسان مجرب ارائه شود،

۳) با معرفی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی مرتبط با رشته‌های تحصیلی دوره دبیرستان چشم-اندازی از وضعیت رشته‌های دانشگاه ارائه شود تا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار گیرد و ۴) مشاوره برخط و حضوری در مدارس توسط یک مشاوره مجرب در زمینه ذهن‌آگاهی به‌ویژه در زمینه تقویت انگیزش تحصیلی ارائه شود.

فهرست منابع

- Abdekhodaei, M. S., Seif, A. A., Karimi, Y., Biabangard, I. (2008). Compilation and standardization of academic motivation scale and study of the effectiveness of teaching study skills on increasing motivation. *Educational and Psychological Studies*, 5-20. (Text in Persian)
- Ansari Niko, M. R., Jokar, Z., Halavat, Z., Rahimi Rezaei, M. (2019). *Investigating the Relationship between Hope and Academic Vitality in Primary School Students in Omidieh County*, 4th National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad. (Text in Persian)
- Aqarzaei, J. (2020). Evaluation of the effectiveness of engraving training on youth awareness and happiness, *the second new congress in the field of family, mental health, disorders, prevention and education*, Tehran. (Text in Persian)
- Ataiee, F., Ahmadi, Aj., Kiamanesh, A., Seif, A. A. (2019). The effectiveness of mindfulness training in increasing motivation to study in male and female high school students. *School Psychology*, 176-199. (Text in Persian)
- Baelen, R. N. , Gould, L. F. , Felver, J. C. , Schussler, D. L. , & Greenberg, M. T. (2022). Implementation reporting recommendations for school-based mindfulness programs. *Mindfulness*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01997-2>
- Barani, H., Steel, P., Derakhshan, M. (1398). The Relationship between Mindfulness and Academic Dishonesty: The Mediating Role of Academic Hope. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 50-70. (Text in Persian)
- Bask, M. , & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European journal of psychology of education*, 28(2), 511-528. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bryant, S. (2017). Self-efficacy sources and academic motivation: A qualitative study of 10th graders (Doctoral dissertation). *East Tennessee State University, Johnson City, United States of America*.
- Datu, J. A. D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino high school students. *The Spanish journal of psychology*, 20, E22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/sjp.2017.19>
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 9-29. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2
- Dust, S. B. , Liu, H. , Wang, S. , & Reina, C. S. (2022). The effect of mindfulness and job demands on motivation and performance trajectories across the workweek:

- An entrainment theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 107(2), 221-239. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000887>
- Ghahremanloo, H., Khorrami, M., & Namvar, M. (2019). Comparison of the effectiveness of mindfulness and metacognition training on the variables of motivation to progress and academic hope of students in schools of brilliant talents. *The 5th International Innovation and Research Conference in Educational Sciences, Management and Psychology*. (Text in Persian)
- Gonida, E. N. , & Lemos, M. S. (2019). Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice. In *Motivation in Education at a Time of Global Change* (Vol. 20, pp. 1-12). Emerald Publishing Limited.
- Güldal, Ş. , & Satan, A. (2020). The effect of mindfulness based psychoeducation program on adolescents' character strengths, mindfulness and academic achievement. *Current Psychology*, 41(7): 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-01153-w>
- Hansen, M. J. (2013). Academic hope theory implications for promoting academic success. *Council on Retention and Graduation (GRG)*.
- Ito, Y. , Browne, C. A. , & Yamamoto, K. (2022). The Impacts of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on Mindfulness and Well-being for Regular and Novice Meditators. *Mindfulness*, 13(6), 1458-1468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-022-01888-6>
- Javani, Z., Shoghi, B. (2020). *The Effect of Mindfulness on the Wisdom of Students of Islamic Azad Universities in Tehran*, 2nd New Congress in the Field of Family, Mental Health, Disorders, Prevention and Education, Tehran. (Text in Persian)
- Kil, H. , O'Neill, D. , & Grusec, J. E. (2021). Prosocial motivation as a mediator between dispositional mindfulness and prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 177, 110806.
- Liu, B. , Zhao, H. , & Lu, Q. (2021). Effect of leader mindfulness on hindrance stress in nurses: The social mindfulness information processing path. *Journal of Advanced Nursing*, 77(11), 4414-4426. <https://doi.org/10.1111/jan.14929>
- Liu, C. , Chen, H. , Cao, X. , Sun, Y. , Liu, C. -Y. , Wu, K. , Liang, Y. -C. , Hsu, S. -E. , Huang, D. -H. , & Chiou, W. -K. (2022). Effects of mindfulness meditation on doctors' mindfulness, patient safety culture, patient safety competency and adverse event. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3282.
- Masters-Waage, T. C. , Reb, J. , Tov, W. , & Bandara, U. (2022). An initial examination of state and longitudinal effects of loving-kindness practice on affective and motivational states at work. *Mindfulness*, 13(1):174-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-021-01781-8>
- Mihelič, K. K. , & Culiberg, B. (2019). Reaping the fruits of another's labor: The role of moral meaningfulness, mindfulness, and motivation in social loafing. *Journal of Business Ethics*, 160(3), 713-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10551-018-3933-z>
- Miralles-Armenteros, S. , Chiva-Gómez, R. , Rodríguez-Sánchez, A. , & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion

- and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13. <https://awsptest.apa.org/doi/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Mohammed, S. M. M. , El-Ashram, R. E. M. , & Abosaif, M. S. A. (2022). The relationship between spiritual leadership and human engineering among university employees: The mediating role of mindfulness. *Global Business and Organizational Excellence*, 41(5), 29-43. <http://dx.doi.org/10.1002/joe.22158>
- Namin, A. (2020). *Comparison of the effectiveness of cognitive therapy and mindfulness training in reducing anxiety in first grade high school boys in Garmi*, National Conference on Psychology Research, Sari. (Text in Persian)
- Omidian, M. , Mehrabi, Z. , & Hajiyakhchali, A. (2019). The causal relation between the mindfulness, internal and external academic motivation by mediated time perspective in Shahid Chamran University of Ahvaz's students. *Educational Psychology*, 15(53), 141-159. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.38197.2520> (Text in Persian)
- Osin, E. N. , & Turilina, I. I. (2022). Mindfulness meditation experiences of novice practitioners in an online intervention: Trajectories, predictors, and challenges. *Applied Psychology: Health and Well Being*, 14(1), 101-121. <https://doi.org/10.1111/aphw.12293>
- Özdemir, A. A. , & Kavak Budak, F. (2022). The effects of mindfulness-based stress reduction training on hope, psychological well-being, and functional recovery in patients with schizophrenia. *Clinical Nursing Research*, 31(2), 183-193. <https://doi.org/10.1177/10547738211039069>
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469-488.
- Reeve, J. , & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In *Motivational interventions* (Vol. 18, pp. 293-339). Emerald Group Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/S0749-742320140000018008>
- Roeser, R. W. , Greenberg, M. T. , Frazier, T. , Galla, B. M. , Semenov, A. D. , & Warren, M. T. (2022). Beyond all splits: Envisioning the next generation of science on mindfulness and compassion in schools for students. *Mindfulness*, 1-16.
- Satici, B. , & Satici, S. A. (2022). Mindfulness and subjective happiness during the pandemic: Longitudinal mediation effect of hope. *Personality and Individual Differences*, 197, 111781. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2022.111781>
- Sawyer, K. B. , Thoroughgood, C. N. , Stillwell, E. E. , Duffy, M. K. , Scott, K. L. , & Adair, E. A. (2022). Being present and thankful: A multi-study investigation of mindfulness, gratitude, and employee helping behavior. *Journal of Applied Psychology*, 107(2), 240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000903>
- Shah Moradi Tabatabai, T., Ansari Shahidi, M. (2017). *The effectiveness of mindfulness on the development motivation of high school girls*. International Conference on Psychopathological Culture and Education. (Text in Persian)
- Schindler, S. , & Friese, M. (2022). The relation of mindfulness and prosocial behavior: What do we (not) know? *Current Opinion in Psychology*, 44, 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.09.010>

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275 https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Soltani, M. (2019). The effectiveness of mindfulness skills training on motivational beliefs and academic achievement of male students in District 5 of Tehran. *Quarterly Journal of Education Society*, 10 (10): 171-185. (Text in Persian)
- Strohmaier, S. , Jones, F. W. , & Cane, J. E. (2022). One-session mindfulness of the breath meditation practice: A randomized controlled study of the effects on state hope and state gratitude in the general population. *Mindfulness*, 13(7): 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12671-021-01780-9>
- Tavakoli Kohpaei, S. , & Rezaei Dehnavi, S. (2020). The Effectiveness Of Massage Therapy And Mindfulness Training On The Symptoms Of Depression, Anxiety And Disability Level In Women With Multiple Sclerosis (MS). *International Journal of Medical Investigation*, 9(2), 109-129. (Text in Persian)
- Tzu-Ping, Y. , & Chang, W. -W. (2022). The relationship between cultural intelligence and psychological well-being with the moderating effects of mindfulness: A study of international students in Taiwan. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 7(1), 102-113.
- Vaziri, B., Zandoyan, H. (2020). *Evaluation of the effectiveness of mindfulness training on increasing self-esteem and quality of life of exceptional children studying blind*, the first conference of psychology, educational sciences, social sciences and counseling. (Text in Persian)
- Xie, X. , & Guo, J. (2022). Influence of teacher-and-peer support on positive academic emotions in EFL learning: the mediating role of mindfulness. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1): 1-9. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-022-00665-2>



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).