

اثربخشی برنامه ذهن آگاهی کودک محور بر احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان

گوهر حیدری مفرد^۱، افسانه مرادی فیلی^۲، فاطمه مرادپوری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۵/۱۲

چکیده

مقدمه و هدف: دانش آموزان از مهمترین اقشار جامعه هستند و عملکردهای تحصیلی مطلوب این قشر می‌تواند موفقیت هر جامعه را تضمین کند. بنابراین این پژوهش با هدف اثربخشی برنامه ذهن آگاهی کودک محور بر احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان دلفان در سال ۱۴۰۳ بود، که با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه مساوی ۱۵ نفری جایگزین شدند. برنامه ذهن آگاهی طی ۱۰ جلسه به صورت گروهی و هر هفته یک جلسه برای گروه آزمایش اعمال شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (بری و همکاران، ۲۰۰۴) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌ها به کمک روش‌های آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس و با نرم افزار SPSS-26 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد برنامه ذهن آگاهی کودک محور بر افزایش احساس تعلق به مدرسه ($F=15/145$ ، $P=0/015$) و افزایش اشتیاق تحصیلی ($F=16/690$ ، $P=0/016$ و $\eta^2=0/568$) هر یک از شاخص‌های این دو متغیر در مرحله پس‌آزمون تأثیر معناداری داشته است ($P<0/05$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان گفت درمانگران و مشاوران مدارس می‌توانند جهت بهبود و موفقیت فرایندهای تحصیلی دانش آموزان از تمرینات ذهن آگاهی استفاده نمایند.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی کودک محور، احساس تعلق به مدرسه، اشتیاق تحصیلی، دانش آموز.

^۱ کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران. Ghohar575heydari@gmail.com

^۲ کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور کرمان، ایران.

^۳ کارشناس روانشناسی عمومی، دانشگاه رنجان، ایران.

مقدمه

دوران دانش‌آموزی از مراحل مهم رشد است و درصد قابل توجهی از جمعیت هر کشور را تشکیل می‌دهد. در همین دوران است که شالوده و اساس تعاملات اجتماعی و نحوه زندگی در اجتماع پی‌ریزی می‌شود و می‌تواند در زندگی بزرگسالی و ابعاد مختلف روانی، اجتماعی و تحصیلی تأثیرگذار باشد (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹). نوجوانان اوقات زیادی از زندگی‌شان را در مدارس و کلاس درس می‌گذرانند و مدرسه تأثیر بالقوه قوی بر دانش‌آموزان دارد (دیر^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) و روابط ایجاد شده در کلاس درس با معلمان و گروه همسالان می‌تواند تأثیر زیادی بر زندگی نوجوانان به ویژه بر پیامدهای اجتماعی و تحصیلی آن‌ها داشته باشد (درزرنر و پیزمونی-لوی^۲، ۲۰۲۱).

با این وجود، برون‌دادهای سیستم آموزشی صرفاً از برنامه درسی تأثیر نمی‌پذیرد، بلکه فرآیند آموزش، روابط اجتماعی و سایر مؤلفه‌های برنامه‌ریزی نشده نیز در آن دخیل هستند. در این شرایط، عواطف و نگرش‌های مختلفی نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد که یکی از آن‌ها، احساس تعلق به مدرسه^۳ است (واحدی و همکاران، ۱۴۰۰). حس تعلق به مدرسه به‌عنوان یک نیاز مهم برای عملکرد خوب دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری (تقوی و همکاران، ۱۴۰۰) به عقاید دانش‌آموزانی اشاره دارد که به همسالان و بزرگسالان در مدرسه و به یادگیری خود اهمیت می‌دهند. ارتباط مدارس به‌طور گسترده‌ای به عنوان یک پیش‌بینی قابل توجه برای نتایج مثبت دانش‌آموزان ثبت شده است (لیو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). حس تعلق به مدرسه همچنین می‌تواند یک تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی و درگیری در مدرسه داشته باشد (براون^۵ و همکاران، ۲۰۲۴).

از دیگر سو، مروری بر مطالعات حوزه آموزش و تحصیل نشان می‌دهد، یکی از متغیرهای پیش‌بینی کننده موفقیت دانش‌آموزان و عامل انگیزشی در فرایندهای مطلوب تحصیلی، احساس اشتیاق تحصیلی^۶ است (رودریگز-گومز و مورنو^۷، ۲۰۲۴). اشتیاق تحصیلی که به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های محیط آموزشی در نظر گرفته شده است، از عوامل کلیدی در آموزش و تحصیل است (جونگ و ریو^۸، ۲۰۲۳). دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته

1. Dyer

2. Drezner & Pizmony-Levy

3. sense of belonging to school

4. Liu

5. Brown

6. academic engagement

7. Rodríguez-Gómez & Moreno

8. Jung & Ryu

باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری از خود نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (احمدپور و همکاران، ۱۴۰۰).

با توجه به نقش دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه، چنانچه این قشر در فرایندهای تحصیلی به صورت موفق عمل نکنند، در بلندمدت پیامدهای ناگواری را به نظام خانواده و بودجه بندی‌های جامعه تحمیل می‌کنند. به همین دلیل نیازمند توجه بیشتر و انجام برنامه‌هایی جهت بهبود مسائل روانی و تحصیلی هستند (مکرم و همکاران، ۱۴۰۰). از برنامه‌های مداخلاتی با پشتوانه نظری و پژوهشی، برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور^۱ است (راولند^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). در این مداخله که توسط وندراورد^۳ و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شد، کودکان یاد می‌گیرند با انجام تمرینات تمرکز حواس در طول آموزش و به‌عنوان تکالیف درسی، تمرکز، آگاهی و کنترل خود را افزایش دهند و در موقعیت‌های دشوار مانند پرت شدن حواس در مدرسه از ذهن‌آگاهی استفاده کنند (عبداله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). از طریق ذهن‌آگاهی افکار و رفتارهایی که قبلاً ناهشیار بودند، تبدیل به پدیده‌هایی قابل مشاهده می‌شوند که در بدن یا ذهن خود فرد در حال وقوع هستند (رابه و دوبران^۴، ۲۰۲۲).

مهارت‌های ذهن‌آگاهی باعث می‌شود که افراد با آگاهی از خلق و هیجانات مثبت و منفی خود و ابزار هیجانات، مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز افزایش یافته و از این طریق در روابط اجتماعی با همسالان به طور مناسب‌تری عمل نمایند (کشاورز و همکاران، ۱۴۰۱). لذا با توجه به اهمیت مساله ارتقای سلامت روان در کودکان و نوجوانان سنین مدرسه و اهمیت مسائل تحصیلی آنان، برنامه‌ریزی برای ارتقای سلامت روان شناختی و بهبود بازده تحصیلی این گروه در معرض آسیب‌های روانی-اجتماعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و شناخت عوامل تعیین کننده و انجام برنامه‌های آموزشی-درمانی در این زمینه می‌تواند کمک کننده باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور بر احساس تعلق به مدرسه و اشیاق تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد.

1. mindfulness program for children

2. Rowland

3. Van der Oord

4. Robe & Dobrean

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دختر مقطع متوسطه اول شهرستان دلفان در سال ۱۴۰۳ بود، که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه مساوی ۱۵ نفری جایگزین شدند. برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور طی ۱۰ جلسه به صورت گروهی و هر هفته یک جلسه بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اعمال شد اما آزمودنی‌های گروه کنترل در این مدت برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور را دریافت نکرد و در لیست انتظار درمان قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) استفاده شد که در ادامه به توضیح هر یک از آنها پرداخته شده است:

الف- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه^۱: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری^۲ و همکاران طراحی و تدوین شد. پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و ۶ زیرمقیاس احساس تعلق به همسالان (سؤالات ۱ الی ۸)، مشارکت اجتماعی (سؤالات ۹ و ۱۰)، مشارکت علمی (سؤالات ۱۱ الی ۱۴)، پذیرش توسط همسالان (سؤالات ۱۵ الی ۱۹)، حمایت معلم (سؤالات ۲۰ الی ۲۴) و احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (سؤالات ۲۵ الی ۲۷) است. سازندگان پرسشنامه روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را مناسب ارزیابی کردند و پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای زیرمقیاس‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد در مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند (بری و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش داخل کشور برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و زیرمقیاس‌های آن در دامنه ۰/۷۰ الی ۰/۷۹ گزارش شد (قنوتیان و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۷۸ بدست آمد.

ب- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط فردریکز^۴ و همکاران (۲۰۰۴) ساخته شد. شامل ۱۵ سؤال و سه مؤلفه «اشتیاق رفتاری به تحصیل با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴»، «اشتیاق عاطفی به تحصیل با سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰» و «اشتیاق شناختی به تحصیل با سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵» می‌باشد. پاسخ هر کدام از سؤالات دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (هرگز تا همیشه)

1. Sense of Belonging to School Questionnaire

2. Brew

3. academic engagement questionnaire (AEQ)

4. Frederick

را شامل می‌شود. به این صورت که هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، بعضی اوقات نمره ۳، بیشتر اوقات نمره ۴ و همیشه نمره ۵ تعلق می‌گیرد. حداقل نمره‌ای که هر آزمودنی می‌تواند کسب نماید ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ است. نمره بین ۱۵ تا ۲۵ نشان دهنده میزان اشتیاق تحصیلی در حد پایین است، نمره بین ۲۶ تا ۵۰ اشتیاق تحصیلی در حد متوسط را نشان می‌دهد و کسب نمره بالاتر از ۵۰ اشتیاق تحصیلی در حد بالا را نشان می‌دهد. روایی این پرسشنامه در پژوهشی تأیید شده و پایایی کل به روش آلفای کرونباخ در پژوهش آن‌ها ۰/۶۶ بدست آمده است (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش داخل کشور پایایی کل ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب زیرمقیاس اشتیاق شناختی (۰/۸۱)، اشتیاق عاطفی (۰/۷۸) و اشتیاق رفتاری (۰/۷۹) بدست آمد (ملاحسینی و همکاران، ۱۳۰۱). در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۷۴ بدست آمد.

ج- خلاصه پروتکل ذهن آگاهی ویژه کودک

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات برنامه ذهن آگاهی کودک محور بوردیک (۲۰۱۴)

جلسات	هدف	محتوا
اول	آشنایی با افراد و انجام تمرینهای مقدماتی ذهن آگاهی	معرفی افراد، بیان قوانین گروه، معرفی ذهن آگاهی و توضیح درباره علت اجرای جلسات، تأکید بر برنامه ریزی برای انجام تکالیف خانگی
دوم	کسب آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	صحبت در مورد تجربه افراد در ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی، ارائه تکالیف خانگی
سوم	آموزش اسکن بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تکرار تمرین تنفس آگاهانه و آموزش اسکن بدن، انجام تکالیف خانگی
چهارم	کسب آگاهی نسبت به زمان حال	تکرار تمرینات پایه و تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب، انجام حرکات ذهن آگانه و تکالیف خانگی
پنجم	کسب آگاهی نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از تمرینات و آموزشهای ذهن آگاهی نسبت به پنج حس به همراه تکرار تمرین تنفس آگاهانه و ارائه تکالیف خانگی
ششم	کسب آگاهی نسبت به هیجانات	انجام تنفس آرمیدگی مقدماتی، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و یادداشت نویسی درباره ذهن آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از سناریوهای «بازرس مفید و غیرمفید»، ارائه تکالیف خانگی
هفتم	مرور تمرینات تنفسی	مرور تمرینات تنفسی و اسکن بدن و انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به افکار «مراقبه رودخانه روان»، ارائه تکالیف خانگی.
هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد بدنی	تکرار تمرینات پایه تنفسی و تمرین تن آرامی عضلانی تدریجی، انجام بازی «عوض کردن کانال»، ارائه تکالیف خانگی.
نهم	کسب آگاهی نسبت به حرکات بدن	انجام تمرینات تنفسی پایه، تکرار سناریوی «بازرس مفید و غیرمفید».
دهم	بکارگیری ذهن آگاهی در زندگی روزمره	مرور تمرینات ذهن آگاهی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد و آموزش «ذهن آگاهی در فعالیت روزانه»، مراقبه محبت شفقت آمیز.

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی تحلیل (کوواریانس) با کمک نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمودنی

پس آزمون		پیش آزمون		تعداد	گروه	متغیر وابسته
SD	M	SD	M			
۲/۳۴	۱۳/۲۳	۳/۰۹	۱۱/۷۰	۱۵ نفر	آزمایش	تعلق به همسالان
۱/۸۱	۱۰/۶۰	۲/۵۰	۱۱/۵۵	۱۵ نفر	کنترل	
۴/۱۱	۱۵/۶۷	۲/۹۰	۱۳/۶۰	۱۵ نفر	آزمایش	مشارکت اجتماعی
۱/۷۸	۱۱/۴۷	۳/۲۰	۱۱/۹۸	۱۵ نفر	کنترل	
۲/۶۶	۱۴/۰۵	۱/۴۹	۱۰/۳۰	۱۵ نفر	آزمایش	مشارکت علمی
۱/۷۷	۹/۲۵	۲/۴۲	۹/۶۵	۱۵ نفر	کنترل	
۲/۷۹	۱۶/۹۵	۲/۵۱	۱۴/۰۰	۱۵ نفر	آزمایش	پذیرش توسط همسالان
۲/۴۸	۱۱/۹۵	۳/۷۵	۱۲/۵۵	۱۵ نفر	کنترل	
۱/۴۶	۱۴/۳۵	۱/۰۸	۹/۰۵	۱۵ نفر	آزمایش	حمایت معلم
۱/۸۲	۱۱/۵۵	۲/۸۸	۱۱/۸۵	۱۵ نفر	کنترل	
۳/۹۷	۱۵/۳۰	۳/۰۷	۱۲/۳۶	۱۵ نفر	آزمایش	احترام و عدالت در مدرسه
۳/۰۹	۱۱/۳۰	۲/۴۹	۱۲/۳۰	۱۵ نفر	کنترل	
۱۷/۳۳	۸۹/۵۵	۱۴/۱۴	۷۱/۰۱	۱۵ نفر	آزمایش	احساس تعلق به مدرسه
۱۲/۷۵	۶۶/۱۲	۱۷/۲۴	۶۹/۸۸	۱۵ نفر	کنترل	
۲/۴۴	۱۷/۵۶	۳/۱۹	۱۱/۴۱	۱۵ نفر	آزمایش	اشتیاق رفتاری
۲/۷۲	۱۰/۶۱	۲/۴۷	۱۰/۹۱	۱۵ نفر	کنترل	
۴/۳۳	۱۶/۷۷	۳/۱۲	۱۳/۶۲	۱۵ نفر	آزمایش	اشتیاق عاطفی
۲/۳۲	۱۳/۹۶	۲/۱۱	۱۴/۰۳	۱۵ نفر	کنترل	
۳/۴۸	۱۸/۷۳	۳/۶۲	۱۲/۶۹	۱۵ نفر	آزمایش	اشتیاق شناختی
۳/۰۱	۱۲/۹۹	۲/۸۸	۱۳/۱۴	۱۵ نفر	کنترل	
۱۰/۳۶	۵۳/۰۶	۹/۹۳	۳۷/۷۲	۱۵ نفر	آزمایش	اشتیاق تحصیلی
۸/۰۵	۳۷/۵۶	۷/۷۳	۳۸/۰۸	۱۵ نفر	کنترل	

در جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار نمره احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی و هر یک از ابعاد آن‌ها در افراد دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل مختلف سنجش ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول مشاهده می‌شود که میانگین (و انحراف معیار) نمره کل احساس تعلق به مدرسه در افراد گروه آزمایش از ۷۱/۰۱ (و ۱۴/۱۴) در مرحله پیش‌آزمون به ۸۹/۵۵ (و ۱۷/۳۳) در مرحله

پس‌آزمون افزایش نشان داده است. همچنین میانگین (و انحراف معیار) نمره اشتیاق تحصیلی در افراد گروه آزمایش از ۳۷/۷۲ (و ۹/۹۳) در مرحله پیش‌آزمون به ۵۳/۰۶ (و ۱۰/۳۶) در مرحله پس‌آزمون کاهش نشان داده است. اما در افراد گروه کنترل میانگین نمره این متغیرها از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون تغییر قابل توجهی را نشان نداده است.

جدول ۳: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری
تعلق به همسالان	۰/۸۲۵	۱۵	۰/۰۴۲
مشارکت اجتماعی	۰/۸۱۴	۱۵	۰/۰۲۶
مشارکت علمی	۰/۷۲۶	۱۵	۰/۰۸۶
پذیرش توسط همسالان	۰/۶۹۱	۱۵	۰/۲۰۱
حمایت معلم	۰/۸۰۱	۱۵	۰/۰۶۲
احترام و عدالت در مدرسه	۰/۸۷۲	۱۵	۰/۱۴۹
احساس تعلق به مدرسه	۰/۸۱۱	۱۵	۰/۳۲۵
اشتیاق رفتاری	۰/۶۸۵	۱۵	۰/۱۴۷
اشتیاق عاطفی	۰/۷۴۱	۱۵	۰/۲۵۸
اشتیاق شناختی	۰/۸۲۲	۱۵	۰/۲۷۱
اشتیاق تحصیلی	۰/۹۴۸	۱۵	۰/۲۶۳

در جدول شماره ۳ نتایج پیش‌فرض‌های آماری قابل مشاهده است. پیش‌فرض‌های آماری، پایه بسیاری از آزمون‌های آماری تک‌متغیری و چندمتغیری است. چنانچه یک یا چندی از این مفروضه‌ها نادیده گرفته شود، در نتایج آماری سوگیری یا تحریف رخ می‌دهد. در این مطالعه قبل از تحلیل کوواریانس ابتدا پیش‌فرض‌های آن مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات (آزمون شاپیرو-ویلک، کجی و کشیدگی)، مفروضه برابری واریانس‌های خطا (آزمون لوین) و مفروضه برابری ماتریس کوواریانس متغیر وابسته (آزمون ام باکس) همگی نشان دادند که می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلائی	۰/۷۵۶	۲۱/۴۲۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۳	۱/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۴۷۳	۲۱/۴۲۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۳	۱/۰۰۰
اثر هتلینگ	۲/۱۴۵	۲۱/۴۲۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۳	۱/۰۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲/۳۸۸	۲۱/۴۲۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۳	۱/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۴ بیانگر آن است که اثر لامبدای ویلکز ($F=21/426$ و $P=0/000$) معنادار است. نتایج نشان می‌دهد که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس‌آزمون متغیرهای وابسته (احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی) با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. براین اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته فوق‌الذکر ایجاد شده است و اندازه تأثیر نشان می‌دهد که $61/3$ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی است. بعد از این، به بررسی این موضوع باید پرداخته شد که آیا متغیرهای وابسته و مورد مطالعه (احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی) به‌طور جداگانه از متغیر مستقل (برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور) اثر پذیرفته‌اند یا خیر؟ بدین منظور از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد، که نتایج آن نیز در جدول شماره ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۵: اثرات بین‌آزمودنی تحلیل کوواریانس چندمتغیره در پس‌آزمون متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	مجموع مجزورات	آماره F	P-Value	اندازه اثر	توان آماری
تعلق به همسالان	۳۸۹۵/۳۵۶	۱۵/۰۸۶	۰/۰۰۵	۰/۵۰۶	۰/۹۹۶
مشارکت اجتماعی	۲۵۱۳/۸۴۳	۱۶/۹۸۲	۰/۰۰۹	۰/۵۲۱	۰/۹۹۶
مشارکت علمی	۲۷۶۲/۲۵۱۰	۱۸/۳۵۲	۰/۰۱۲	۰/۴۹۹	۰/۹۹۶
پذیرش توسط همسالان	۱۰۹۸/۳۲۵۰	۱۱/۶۲۱	۰/۰۱۰	۰/۴۸۲	۰/۹۹۶
حمایت معلم	۲۴۵۱/۰۶۷۵	۱۵/۷۷۶	۰/۰۱۴	۰/۵۱۳	۰/۹۹۶
احترام و عدالت در مدرسه	۴۱۰۵/۲۵۵	۱۸/۴۵۱	۰/۰۱۶	۰/۵۲۷	۰/۹۹۶
احساس تعلق به مدرسه	۳۹۵۶/۲۴۶	۱۵/۱۴۵	۰/۰۱۵	۰/۵۸۹	۰/۹۹۶
اشتیاق رفتاری	۳۱۰۴/۳۵۲	۱۳/۴۵۸	۰/۰۰۹	۰/۴۷۸	۰/۹۹۶
اشتیاق عاطفی	۲۵۷۴/۳۸۲۱	۱۵/۱۴۵	۰/۰۰۹	۰/۵۲۶	۰/۹۹۶
اشتیاق شناختی	۱۲۸۴/۳۵۲۱	۱۲/۸۴۵	۰/۰۱۱	۰/۵۲۴	۰/۹۹۶
اشتیاق تحصیلی	۲۴۷۱/۰۸۴۵	۱۶/۶۹۰	۰/۰۱۶	۰/۵۶۸	۰/۹۹۶

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور بر افزایش احساس تعلق به مدرسه ($F=15/145$ ، $P=0/015$ و $\text{Eta}=0/589$) و افزایش اشتیاق تحصیلی ($F=16/690$ و $P=0/016$ ، $\text{Eta}=0/568$) هر یک از شاخص‌های این دو متغیر در مرحله پس‌آزمون تأثیر معناداری داشته است. در نتیجه با توجه به میانگین‌های متغیرهای وابسته می‌توان گفت احساس تعلق به مدرسه، اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها در آزمودنی‌های گروه آزمایش دریافت‌کننده برنامه مداخله بهبود یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف اثربخشی برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور بر احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته اول پژوهش نتایج نشان داد که برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور در آزمودنی‌های گروه آزمایش و در مرحله پس‌آزمون برخلاف آزمودنی‌های گروه کنترل منجر به بهبود میانگین نمره احساس تعلق به مدرسه و هر یک از ابعاد آن شده است. این یافته همسو با نتایج مطالعات محققان پیشین بود. در این راستا پدیکو^۱ و همکاران (۲۰۲۳) طی مطالعه‌ای بیان داشتند که استفاده از مهارت‌ها و تکنیک‌های مختص به برنامه ذهن‌آگاهی می‌تواند تأثیر مثبت و ماندگاری بر سطح یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در فراگیران گردد. مونسیلیون^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نیز طی مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که مداخلات روانشناختی با محوریت ذهن‌آگاهی در مدرسه می‌تواند به کاهش مشکلات خلقی و افزایش جو عاطفی-روانی مثبت در مدرسه منجر گردد. دیگر مطالعات از قبیل مطالعه هاشم زاده و همکاران (۱۴۰۱)، احمدی و همکاران (۱۳۹۹) و خرمی و همکاران (۱۳۹۷) نیز همسو با یافته مطالعه حاضر، حاکی از تأثیرات مثبت برنامه مداخلاتی ذهن‌آگاهی بر فرایندهای آموزشی-تحصیلی دانش‌آموزان بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی به‌طور سنتی به عنوان یک رشد آگاهی بیشتر از آنچه در حال حاضر اتفاق می‌افتد، توصیف شده است. از طریق ذهن‌آگاهی حالت‌های عاطفی و شناختی فرد در پی رشد آگاهی و توجه و هوشیاری تغییر می‌یابد. در واقع ذهن‌آگاهی به فراگیران فرصت می‌دهد که به افکار خود واکنش نشان نداده و باورهای خود را به روش شناختی و رفتاری و مواجهه و پیشگیری از پاسخ عملی به چالش بکشند. فنون ذهن‌آگاهی به تبع افزایش آرام بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، در کاهش اضطراب و استرس مؤثر واقع می‌گردد و وقتی دانش‌آموزی استرس، اضطراب و به طور کلی هیجانات منفی کمتری نسبت به محیط مدرسه داشته باشد، تعلق و پیوند وی به مدرسه و محیط آموزشی نیز بهبود پیدا می‌کند. مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی، تمرکز و توجه است، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مانند تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد عملکرد در حین انجام تکالیف در مدرسه و رابطه با معلمان و همسالان جلوگیری می‌کند؛ به عبارتی دیگر این فنون با افزایش آگاهی فرد از تجربیات اکنون و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات موجب

¹. Pedigo

². Monsillion

کاهش نگرانی و تنش فیزیولوژیک در فرد و بهبود تعلق به مدرسه می‌گردد (لاولر^۱، ۲۰۱۶). افزون بر این، تمرینات ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی افراد نسبت به لحظه حال، از طریق فونونی مانند توجه به تنفس و بدن و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون می‌تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری یا نگرش‌های فرد در مورد افکارش نسبت به مدرسه و محیط یادگیری شود. به صورت کلی استفاده از شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مدارس وسیله‌ای برای تقویت رشد آکادمیک و اجتماعی در نوجوانان است. بسیاری از دروسی که از توسعه و پالایش آموزش اجتماعی-عاطفی به دست می‌آید، برای استفاده از شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مدارس قابل استفاده می‌باشد و موجب احساس تعلق و پیوند بیشتر با محیط یادگیری می‌گردد.

یافته دیگر پژوهش نتایج نشان داد که برنامه ذهن‌آگاهی کودک محور در آزمودنی‌های گروه آزمایش و در مرحله پس‌آزمون برخلاف آزمودنی‌های گروه کنترل منجر به بهبود میانگین نمره اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن شده است. این نتیجه از مطالعه حاضر در راستا و همسو با نتایج محققان پیشین مانند انگوین^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، بنی^۳ و همکاران (۲۰۲۲)، لامپه و مولر-هایلیک^۴ (۲۰۲۱) و گابریلی^۵ و همکاران (۲۰۲۰) است. صادقی و همکاران (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی همسو با یافته فوق نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین نقش مثبتی داشته است. همچنین، یافته ربعی و علی بخشی (۱۴۰۱) نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با علائم اضطراب اجتماعی موثر است. اسداللهی (۱۴۰۰) نیز نشان داد جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نقش مؤثری در افزایش تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود آموزش ذهن‌آگاهی به افراد در تعدیل الگوهای رفتار منفی و افکار اتوماتیک و تنظیم رفتارهای مثبت کمک می‌کند و با ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند تغییرات مثبتی را در ویژگی‌های مختلف ایجاد نماید و با جلوگیری از وقوع افکار منفی باعث گسترش افکار جدید و مثبت می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که آموزش ذهن‌آگاهی یکی از رویکردهای آموزشی جدید است که به اصلاح و کنترل و پردازش افکار می‌پردازد. با این روش افکار فرد به عنوان حوادث ذهنی تجربه شده و از تمرکز و توجه روی تنفس به عنوان ابزاری برای زندگی

¹. Lawlor

². Nguyen

³. Benney

⁴. Lampe & Müller-Hilke

⁵. Gabrieli

در زمان حال استفاده می‌شود. در نتیجه این روش می‌تواند در بهبود ویژگی‌های تحصیلی مثل تجربه هیجان‌های مثبت و بهبود اشتیاق تحصیلی سودمند واقع گردد. همچنین باید بیان نمود فنون ذهن‌آگاهی به شخص کمک می‌کند تا قواعد رفتاری را بهتر رعایت کند. به بیان دیگر، در این تکنیک‌ها زندگی از حرکت‌های خودکار به سمت هوشیار شدن پیش می‌رود و شخص پیامدهای رفتارهای خود را در نظر می‌گیرد. با یادگیری این تکنیک‌ها، هیجان‌های نیز بهبود می‌یابند و شخص هیجان‌هایی مانند کسالت، شادی، اضطراب را از هم متمایز ساخته و می‌آموزد که این هیجان‌ها به واسطه برخی افکار و رویدادها برانگیخته می‌شوند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند هیجان‌های ناشی از موقعیت‌های ناراحت‌کننده تحصیلی را کنترل کنند و موقعیت‌های ناراحت‌کننده را با احساساتی نو تجربه کنند. همچنین، شناخت نیز در فرایند رویکرد درمانی مذکور ارتقاء پیدا می‌کند و دانش‌آموزان می‌آموزند تصویری که آنان از یک رویداد می‌سازند، لزوماً با واقعیت مرتبط نبوده و باورهای آنان نسبت به موانع تحصیلی یا یادگیری یک الی چند درس و علاقه به یک درس مشخص قابل تغییر و اصلاح است.

این پژوهش به مانند سایر مطالعات با چند محدودیت همراه بود. از جمله اینکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان دلفان، انجام شده است. این امر امکان تعمیم نتایج حاصل را به دانش‌آموزان در دیگر مقاطع تحصیلی و جنسیت دانش‌آموزان پسر محدود می‌سازد. در این مطالعه گردآوری اطلاعات تنها با کمک ابزارهای کمی و پرسشنامه انجام شد. این امر می‌تواند میزان دقت پاسخ افراد را تحت تأثیر قرار دهد. شیوه نمونه‌گیری در این مطالعه نیز غیرتصادفی بود. این امر بر توان تعمیم نتایج اثر منفی دارد. لذا پیشنهاد می‌گردد که برای هر دو جنسیت (دختر و پسر) نیز مطالعات مشابه انجام شود. در پژوهش‌های بعدی با استفاده از طرح‌های بین‌گروهی مانند شبه آزمایشی و با در نظر گرفتن گروه کنترل میزان اثربخشی برنامه ذهن‌آگاهی را با سایر درمان‌ها مانند تحلیل رفتار کاربردی، دارو درمانی، آموزش‌های رفتاری و مداخلات مرتبط با والدین و خانواده مقایسه نمایند. در مطالعات آتی به منظور سنجش پایداری مداخله، از دوره پیگیری سه ماهه و شش ماهه استفاده شود. پیشنهاد می‌شود محققان آتی در مطالعات آتی به نقش دو عامل مهم ساختارهای شخصیتی و نقش خانواده در فرایندهای تحصیلی دانش‌آموزان توجه نمایند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر تمامی اصول اخلاق پژوهش از قبیل محرمانه ماندن اطلاعات، عدم هرگونه خطر جانی و مالی برای شرکت کنندگان و رضایت آگاهانه توسط پژوهشگران رعایت شد.

حامی مالی

این مقاله هیچ کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی دریافت نکرده و تمامی مراحل با هزینه شخصی نویسندگان صورت گرفته است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسند، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله پژوهشگران از تمامی دانش‌آموزان مشارکت کننده در پژوهش کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع فارسی

احمدپور، روزینا؛ هاشمی، نظام؛ نجاری، مسعود و آرمند، محمد. (۱۴۰۰). مدل ساختاری وجدان تحصیلی براساس کفایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۱۹-۱۱۰.

احمدی، ملیحه؛ هاشمیان، کیانوش؛ درتاج، فریبرز و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۹(۴)، ۱۳۳-۱۲۰.

اسداللهی، سیده مرضیه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی به مادران دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بر تاب آوری مادران و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دارای اختلالات ویژه یادگیری. *دومین کنگره ملی مشاوره توانبخشی ایران*، ۱(۱)، ۴۵-۳۱.

تقوی، حسین؛ جاویدپور، مرتضی و احمدی، شیرین. (۱۴۰۰). تدوین مدل معادلات ساختاری پیش بینی حس تعلق به مدرسه براساس انسجام خانواده با نقش میانجی هوش معنوی در دانش آموزان پسر. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۰(۲): ۸۷۸-۸۶۵.

- خرمی، فاطمه؛ سیف، علی اکبر؛ کیامنش، علیرضا و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اضطراب امتحان و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان پایه یازدهم. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۵۰)، ۵۲-۲۵.
- ربیعی، مریم و علی بخشی، زهرا. (۱۴۰۱). *اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری، فرسودگی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان با علائم اضطراب اجتماعی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور واحد اسلامشهر.
- صادقی، راحله؛ فاطمی، فاطمه سادات و صدیقی، اسماعیل. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۴(۱)، ۱۴۴-۱۲۹.
- عبداله زاده، زینب؛ مشهدی، علی؛ بیگدلی، ایمان اله و طیبی، زهرا. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان ذهن آگاهی کودک بر نشانه‌های اصلی و نارسایی کنش‌های اجرایی کودکان مبتلا به اختلال کم توجهی-بیش‌فعالی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۱(۱)، ۱۲۴-۱۰۷.
- عدیلی، هادی و سرداری، باقر. (۱۳۹۹). اثربخشی تنظیم هیجان بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش آموزان قلدر. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰(۴)، ۱۱۸-۱۰۵.
- قنوتیان، مینا؛ مهداد، علی و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت خود، مدیریت هیجان و آموزش تلفیق این دو روش به مادران بر احساس تعلق به مدرسه، بهزیستی جامع نوجوانان. *فصلنامه سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵(۴)، ۶۴-۵۳.
- کشاورز ولیان، نرگس؛ حسن زاده، سعید؛ کاشانی، لیلا و اساسه، مریم. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی کودک محور بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کاستی توجه و فزون کنشی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۷(۶۸)، ۲۳۴-۲۲۵.
- مکرم، فاطمه؛ کاظمی، رضا و تکلوی، سمیه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دختر تک والد دوره دوم متوسطه. *ماهنامه علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۵)، ۱۶۶۵-۱۶۵۱.
- ملاحسینی، امیرهوشنگ؛ نادری، محمدعلی و سجادیان، ایلناز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر اشتیاق و پایستگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم. *مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۱)، ۱۶۷-۱۴۵.

واحدی، شهرام؛ فتاحی آذر، اسکندر؛ ادیب، یوسف و امرایی، عاطفه. (۱۴۰۰). مقایسه تأثیر آموزش ترغیبی، آموزش روابط اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی پنهان و آموزش ترکیبی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دختر دوره ابتدایی مناطق محروم: مطالعه موردی شهرستان قلعه گنج. *ماهنامه علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۳)، ۱۰۷۶-۱۰۶۱.

هاشم زاده، امیر؛ حاتمی، حمیدرضا؛ بنی جمالی، شکوه السادات و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۲)، ۷۸۰-۷۶۳.

- Benney, C. M., Cavender, S. C., McClain, M. B., Callan, G. L., & Pinkelman, S. E. (2022). Adding mindfulness to an evidence-based reading intervention for a student with SLD: A pilot study. *Contemporary School Psychology*, 1-12.
- Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with school. In *Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne*. 1-22.
- Brown, C. S., Usher, E. L., Coleman, C., & Han, J. (2024). Perceptions of discrimination predict retention of college students of color: Connections with school belonging and ethnic identity. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(1), 240-258.
- Drezner, N. D., & Pizmony-Levy, O. (2021). I belong, therefore, I give? The impact of sense of belonging on graduate student alumni engagement. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 50(4), 753-777.
- Dyer, K., Childers, G., & Odell, M. R. (2022). Predictors of academic achievement in dual credit students. *Advanced Academics*, 33(2), 217-236.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 100, 36-45.
- Jung, Y., & Ryu, J. (2023). Associations between obesity and academic enthusiasm and social emotional competence: Moderating effects of gender and sleep quality. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 276-295.

- Lampe, L. C., & Müller-Hilke, B. (2021). Mindfulness-based intervention helps preclinical medical students to contain stress, maintain mindfulness and improve academic success. *BMC medical education*, 21(1), 1-8
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 65-80.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., & Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *Counseling & Development*, 98(4), 391-401.
- Monsillion, J., Zebdi, R., & Romo-Desprez, L. (2023). School mindfulness-based interventions for youth, and considerations for anxiety, depression, and a positive school climate—a systematic literature review. *Children*, 10(5), 861.
- Nguyen, H. A., Takacs, Z. K., Bereczki, E. O., Richey, J. E., Mogessie, M., & McLaren, B. M. (2022, July). Investigating the effects of mindfulness meditation on a digital learning game for mathematics. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 762-767). Cham: Springer International Publishing.
- Pedigo, T., Tuskenis, A., & Hakenjos, A. (2023). A College Course on Mindfulness and Self-Compassion: The Effect of Transformational Learning on Attachment Security, University Belongingness, and Academic Self-Efficacy. *Journal of Transformative Learning*, 10(1), 25-36.
- Robe, A., & Dobrean, A. (2022). The effectiveness of a single session of mindfulness-based cognitive training on cardiac vagal control and core symptoms in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a preliminary randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-10.
- Rodríguez-Gómez, D., & Moreno, M. F. (2024). The politics and pitfalls of academic enthusiasm in peace building: examining researchers' role in a rural education development project in Colombia. *Globalisation, Societies and Education*, 22(3), 489-504.
- Rowland, G., Hindman, E., & Hassmén, P. (2023). Do Group Mindfulness-Based Interventions Improve Emotion Regulation in Children? A Systematic Review. *Journal of child and family studies*, 1-10.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of child and family studies*, 21, 139-147.

The Effectiveness of the Child-Centered Mindfulness Program on the Feeling of Belonging to School and Academic Engagement in Students

Gohar heydari mofrad^{1*}, Afsane moradi fili², Fatemeh morad poori³

Abstract

Introduction and goal: students are one of the most important sections of the society and the good academic performance of this section can guarantee the success of any society. Therefore, this research was conducted with the aim of the effectiveness of the child-centered mindfulness program on the sense of belonging to school and academic engagement in students.

Research methodology: It was a semi-experimental research with a pre-test and post-test design with two experimental and control groups. The statistical population included all female students of the first secondary level of Delfan city in 2024, who were selected by the available sampling method, 30 people were selected and replaced in two equal groups of 15 people. The mindfulness program was applied in 10 group sessions and one session per week for the experimental group. To collect information, the school belongingness questionnaire (Berry et al., 2004) and the academic enthusiasm questionnaire (Fredericks et al., 2004) were used. The data were analyzed using descriptive statistics and covariance analysis with spss-26 software.

Findings: The results showed that the child-centered mindfulness program increased the feeling of belonging to school ($F=15.145$, $P=0.015$ and $Eta=0.589$) and increased academic engagement ($F=16.690$, $P=0.016$ and $Eta=0.568$) each index of these two variables had a significant effect in the post-test phase ($P<0.05$).

Conclusion: According to the results, it can be said that therapists and school counselors can use mindfulness exercises to improve and succeed in students' academic processes.

Keywords: Child-Centered Mindfulness, Sense of Belonging to School, Academic Engagement, Student.

¹ Master's degree in curriculum planning, Shahid Rajaei Tarbiat University, Tehran, Iran.
Email: Ghohar575heydari@gmail.com

² Master's degree in Educational Sciences, Payam Noor University, Kerman, Iran.

³ A.A in General Psychology, Ranjan University, Iran.