

# اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر ابعاد موفقیت تحصیلی

بابک نصیری فارسانی<sup>۱</sup>، لیلا محمدی<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

۲. کارشناس ارشد زبان انگلیسی، دبیر آموزش و پرورش، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هفتم، شماره بیست و هفتم، پاییز ۱۴۰۴، صفحات ۱۶۱-۱۷۰

## چکیده

هدف از این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر فارسان بود. روش پژوهشی مورد استفاده، نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل دوره متوسطه شهر فارسان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد آن‌ها ۳۰۰ نفر بود. ۳ دبیرستان از شهر فارسان به‌طور تصادفی انتخاب و ۳ روز در هفته به آنجا مراجعه شد. جهت نمونه‌گیری ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر فارسان به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. پیش‌آزمون به‌وسیله آزمون موفقیت تحصیلی صالحی اجرا شد و سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند. در نهایت پس‌آزمون به‌وسیله آزمون موفقیت تحصیلی در هر دو گروه اجرا گردید. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است ( $F=43/59, P<0/01$ ). یافته‌های این مطالعه نشان داد آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به‌عنوان یک برنامه آموزشی مؤثر جهت افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، موفقیت تحصیلی، دانش‌آموزان.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هفتم، شماره بیست و هفتم، پاییز ۱۴۰۴

## مقدمه

دنیا در حال رقابتی شدن بیشتر و بیشتر است و کیفیت عملکرد، کلید اصلی رشد شخصی است. آرزوی والدین این است که تا جایی که امکان دارد، فرزندان را از پله‌های ترقی بالا روند و موفق شوند. این آرزو، فشار بسیار زیادی بر روی دانش‌آموزان، معلمان، مدارس و کل سیستم آموزشی وارد می‌کند. واضح است که کل سیستم آموزشی حول محور موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌چرخد. هرچند نتایج متنوع دیگری نیز از این سیستم انتظار می‌رود (ناتاناپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). اعتقاد بر این است که پیشرفت در مدرسه پیش‌فرض اساسی موفقیت تحصیلی و شغلی است (کارباچ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). تیتو (۱۹۹۳) که از اولین نظریه‌پردازان در خصوص موفقیت تحصیلی است، پشتکار<sup>۳</sup> دانش‌آموز برای به دست آوردن مدرک یا نمره را اساس موفقیت می‌داند. وی در نظریه‌اش، ارتباط بین یکپارچگی<sup>۴</sup> دانش‌آموز (ارزش‌ها و هنجارهای دانش‌آموز که در ارتباط با دوستان و معلمان شکل می‌گیرد و میزان تعلق به موسسه یا مدرسه) و پشتکار را مورد تأکید قرار می‌دهد و اظهار می‌دارد که رفتار دانش‌آموز هم تحصیلی است و هم اجتماعی و او بایستی بتواند در درون هر دو حوزه رشد یکپارچه‌ای داشته باشد تا به موفقیت تحصیلی نائل شود. کوبال و میوسک<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) موفقیت تحصیلی را ادراک و ارزشیابی فرد از خود<sup>۶</sup> در مورد عملکرد تحصیلی خویش تعریف می‌کنند. رندسل<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) در تعریف موفقیت تحصیلی سهم به سزائی داشته که معمولاً شامل نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و آزمون‌های استعداد تحصیلی، مهارت‌های نوشتن، مهارت‌های تکنولوژی و مهارت‌های کمی و کیفی می‌باشد (یانگ و باریت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳؛ میو و کانا<sup>۹</sup>، ۱۹۹۳ و ایمرس و پیک<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۷) و گراردی (۲۰۰۵) موفقیت تحصیلی را علاوه بر پیشینه تحصیلی، نمرات ارزشیابی امتحانات و معدل، شامل خودپنداره توانائی<sup>۱۱</sup> نیز می‌داند. آرتینو<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۹) موفقیت تحصیلی را شامل سه جزء پیشرفت<sup>۱۳</sup>، رضایت<sup>۱۴</sup> و تداوم انگیزش<sup>۱۵</sup> می‌داند و سه عامل محیط یادگیری، عوامل فردی و رفتارهای فردی را در آن سهیم می‌داند. به زعم ولز<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۰) موفقیت تحصیلی در دانشگاه مفهومی پیچیده و چندوجهی است. وی معتقد است که تا این زمان اکثر دانشگاه‌ها تلاش کرده‌اند موفقیت تحصیلی را با استفاده از نمرات معدل، رتبه‌های کلاسی و نمرات تست‌های استاندارد پیش‌بینی کنند. این شاخص‌های موفقیت، برای پیش‌بینی و تعریف موفقیت تحصیلی در دانشگاه در حال کاهش‌اند. در حقیقت تنها ۲۰ تا

<sup>1</sup>- Nuthanap

<sup>2</sup>- Karbac, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath

<sup>3</sup>- persistence

<sup>4</sup>- integration

<sup>5</sup>- kobal & Mussek

<sup>6</sup>- self-perception & self- evaluation

<sup>7</sup>- Randsell

<sup>8</sup>- Young & Barrett

<sup>9</sup>- Mouw & kanna

<sup>10</sup>- Eimers & pike

<sup>11</sup>- self- concept ability

<sup>12</sup>- Artino

<sup>13</sup>- achievement

<sup>14</sup>- stisfaction

<sup>15</sup>- continuing motivation

<sup>16</sup>- Welles

۳۰ درصد واریانس معدل دانشجویان توسط این ملاک‌ها پیش‌بینی می‌شود. محققان نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی در اوایل نوجوانی به‌وسیله اثر متقابل و پیچیده تعدادی از متغیرها تعیین می‌شود. بسیاری از محققان بین متغیرهای شناختی نظیر توانایی ذهنی عمومی و متغیرهای غیر شناختی مثل انگیزش، محیط مدرسه و ویژگی‌های خانواده تمایز قائل شده‌اند (کارباچ و همکاران، ۲۰۱۳). برخی دیگر از محققان نیز عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی را در سه حیطه فردی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم‌بندی کرده‌اند؛ اما در میان پیشینه قابل وصف موفقیت تحصیلی، نقش ویژگی‌های فردی دانش‌آموز در موفقیت تحصیلی، توجه بیشتری را از سوی محققان به خود اختصاص داده است. در این راستا عواملی چون تجارب موفقیت یا شکست تحصیلی در سال‌های نخست یادگیری آموزشگاهی، ابتدا تصورات مربوط به توانایی‌ها نسبت به موضوعات درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و پس از کسب تجارب بیشتر، عاطفه مربوط به آموزشگاه و سرانجام خودپنداره تحصیلی شکل می‌گیرد. دانش‌آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می‌شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدودکننده پیدا می‌کنند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در ابراز توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می‌شود. تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات و جبران ضعف‌ها و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و به‌تدریج جزء شخصیت وی می‌گردد (هاشمی، ۱۳۷۵). یکی از مسائل مطرح‌شده در حوزه یادگیری آموزشگاهی مسئله ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی روشی مدرن برای فرار از خیالات و اقامت در زمان اکنون است. شکلی متفاوت از نگاه به زمان اکنون و حضور دائم در الآن (کابات زین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

ذهن آگاهی توجه کردن قاطعانه نسبت به امور در زمان حاضر است که ما تابه‌حال طور دیگری به آن‌ها توجه کرده‌ایم. نمونه‌هایی از این امور شامل آگاهی از تنفس، درد پشت گردن، افکار منفی و نگرانی درباره آنچه شما می‌خواهید فردا انجام دهید و شامل تمرکز مکرر و مجدد ذهن در زمان حاضر است. هر فکر، احساس یا حس‌هایی که وارد توجه شما می‌شود به همان‌گونه که هست مورد تأیید و پذیرش قرار می‌گیرد. این واکنش پیشگیرانه، برای افکاری است که شما را غمگین یا مضطرب می‌کند و به شما کمک می‌کند تابه‌حال تعادل بعد از هیجان‌های تجربه‌شده منفی بازگردید (بایرون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). ذهن آگاهی به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد تعریف‌شده است (والش، ۲۰۱۰). ذهن آگاهی به فرد این امکان را می‌دهد تا به‌جای آنکه به رویدادها به‌طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد (امانوئل و همکاران، ۲۰۱۰). هرچند هدف اصلی ذهن آگاهی آرام‌سازی نیست اما مشاهده غیر قضاوتی رویدادهای منفی درونی یا برانگیختگی فیزیولوژی باعث بروز این حالت می‌شود (بورکوک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). مراقبه ذهن آگاهی باعث فعال شدن ناحیه‌ای از مغز می‌شود که باعث ایجاد عواطف مثبت و اثرهای سودمند در کارکرد ایمن‌سازی بدن می‌شود (داویدسون و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن آگاهی خود کنترلی توجه باشد چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود

<sup>1</sup>. Kabat-Zinn

<sup>2</sup>. Byron

<sup>3</sup>. Borkovec

<sup>4</sup>. Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, FUrbanowski, Harrington, Bonus, Sheridan

می‌آورد (سمپل، رید و میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). توجه از نوع ذهن آگاهی، همان توجه دقیق فرد به آن چیزی است که او هم اکنون در حال تعبیر آن است و این با تفکیک واکنش‌های خود از داده‌های حسی خام صورت می‌گیرد. اساس ذهن آگاهی از تمرین‌های مراقبه بودایی اقتباس شده که ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه فراتر از تفکر را افزایش می‌دهد. به‌طوری‌که تمرکز در مدت‌زمان طولانی بر اعمال در حال انجام حفظ شود (نریمانی، امینی، ابوالقاسمی، زاهد بابلان، ۲۰۱۳). یافته قابل توجه در پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد سرگردانی ذهن در طول یک تکلیف آگاهانه را می‌توان با تمرینات ذهن آگاهی کاهش داد. ذهن آگاهی ممکن است یک استراتژی امیدوارکننده برای بهبود تمرکز در تکلیف و عملکرد باشد (مارزک، اسمالوود، اجولر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). دولینگر، ماتیجا و هابر<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای به این سؤال پاسخ دادند که آیا تفاوت‌های فردی غیرقابل کنترل مثل هوش و صفات شخصیتی و عملکرد گذشته؛ در موفقیت تحصیلی مؤثرترند یا تفاوت‌های فردی قابل کنترل مثل میزان مطالعه، تمرکز در کلاس، کار پاره‌وقت و اهداف تحصیلی. نتایج نشان داد ۳۷ درصد واریانس نمرات امتحانی توسط عوامل غیرقابل کنترل پیش‌بینی می‌شود و عوامل قابل کنترل ۶ تا ۱۰٪ نمرات امتحانی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این آن‌ها دریافتند که توجه و تمرکز از بین همه عوامل سهم بیشتری در موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد.

آذرگون (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان تأثیر آموزش ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان، به این نتیجه دست‌یافت که آموزش ذهن آگاهی به‌طور معناداری در بالا بردن تمرکز و نیز پیشگیری از افسردگی دانشجویان تأثیر معناداری داشته است. بیرامی (۱۳۸۸)، در تحقیقی نشان داد که جلسات گروهی آموزش فنون ذهن آگاهی کاهش قابل ملاحظه اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان موجب می‌شود. کاویانی (۱۳۸۹) در تحقیقی نشان داد که روش ذهن آگاهی در کاهش افسردگی، اضطراب، نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند مؤثر است. همچنین مبلان (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان تأثیر آموزش ذهن آگاهی برافزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اصفهان به این نتیجه رسید که آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزه دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر است. ازجمله مطالعات انجام‌شده روی اثربخشی مداخلات و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی می‌توان به پژوهش‌های لیندن<sup>۴</sup> (۱۹۷۳)، با عنوان اثر بخش بودن ذهن آگاهی بر روی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی، و مطالعه مرداک<sup>۵</sup> (۱۹۷۳)؛ به نقل از سمپله و همکاران، (۲۰۰۵) روی افزایش تمرکز و آرامش عضلانی و بررسی مفید بودن این تکنیک‌ها روی افزایش تنظیم توجه اشاره کرد. فرانکو<sup>۶</sup> (۲۰۱۰)، در تحقیقی با عنوان کاربردهای ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی، خود پنداره و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دبیرستان به این نتیجه دست‌یافت که برنامه‌های ذهن آگاهی باعث بهبود در تمام ابعاد خودپنداره، عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب می‌شود. به همین دلیل اهمیت و سودمندی

<sup>1</sup>. Sample, Reid & Miller

<sup>2</sup>. Mrazek, Smallwood & Schooler

<sup>3</sup>. Dollinger, Matyja & Huber

<sup>4</sup>. Linden

<sup>5</sup>. Murdock

<sup>6</sup>. Franco

روش‌های ذهن آگاهی در سیستم آموزشی مورد بحث قرار گرفته است. با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهشگر درصدد برآمد به بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر فارسان بپردازد.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه تجربی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل دوره متوسطه شهر فارسان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد آن‌ها ۳۰۰ نفر بود. ۳ دبیرستان به‌طور تصادفی انتخاب و ۳ روز در هفته به آنجا مراجعه شد. ۳۰ دانش‌آموز که به تصادف انتخاب و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر آن‌ها در گروه گواه و ۱۵ نفر در گروه آزمایش گمارده شدند و با استفاده از آزمون موفقیت تحصیلی صالحی مورد آزمون قرار گرفتند. پس از گمارش تصادفی گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به‌صورت جلسات هفتگی در معرض آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند و توسط آزمون موفقیت تحصیلی آزمون شدند. آزمون موفقیت تحصیلی، این آزمون توسط صالحی (۱۳۹۲)، ساخته شده است. در این آزمون موفقیت تحصیلی دارای ۲۱ سؤال و شامل دو بعد عینی (معدل، نظر دانش‌آموز) و ذهنی می‌باشد. بعد ذهنی دارای سه خرده مقیاس می‌باشد: - احساس رضایت تحصیلی شامل ۵ سؤال، نمونه سؤال: روی هم‌رفته از نمراتم احساس رضایت می‌کنم، احساس موفقیت تحصیلی شامل ۵ سؤال، نمونه سؤال: تاکنون به بیشتر اهداف تحصیلی ام رسیده‌ام، پایستگی تحصیلی شامل ۴ سؤال، نمونه سؤال: فکر می‌کنم در مقابل فشارهای ناشی از کارهای مدرسه، خوب عمل می‌کنم. جهت تعیین اعتبار آزمون موفقیت تحصیلی، همبستگی بین آزمون موفقیت تحصیلی و سیاهه موفقیت تحصیلی ولز<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بررسی شد، نتایج نشان داد بین این دو متغیر همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/01$  و  $r = 0/73$ ). همچنین نتایج ضریب همبستگی بین نمره آزمون موفقیت تحصیلی با آزمون اشتیاق تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار بود که نشان‌دهنده روایی سازه همگرایی آزمون است ( $p < 0/01$  و  $r = 0/59$ ). ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های موفقیت تحصیلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۳ قرار داشت. ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۵۹ به‌دست آمده که این ضریب در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد.

<sup>1</sup> - Welles's academic success inventory

## یافته‌ها

جهت آزمون تبیین معنی‌داری تفاوت بین نمره‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای احساس رضایت، احساس موفقیت و پایستگی تحصیلی و بعد عینی موفقیت تحصیلی از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری ((MANCOVA استفاده شده است. قبل از تحلیل داده‌ها جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها، از آزمون لوین استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه آزمون برابری واریانس خطای لوین

| متغیر          | F    | Df1 | Df2 | احتمال معناداری |
|----------------|------|-----|-----|-----------------|
| بعد عینی       | ۴/۲۸ | ۱   | ۲۸  | ۰/۰۵            |
| احساس رضایت    | ۰/۱۳ | ۱   | ۲۸  | ۰/۷۲            |
| احساس موفقیت   | ۰/۸  | ۱   | ۲۸  | ۰/۳۸            |
| پایستگی تحصیلی | ۰/۰۵ | ۱   | ۲۸  | ۰/۸۲            |

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که آزمون لوین در همه متغیرها معنادار نمی‌باشد ( $p > 0/05$ )؛ بنابراین، مفروضه همسانی واریانس‌ها تأیید می‌شود. یکی از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، بررسی همسانی ماتریس کوواریانس‌های مشاهده شده متغیرهای وابسته برای گروه‌های مختلف می‌باشد؛ که بدین منظور از آزمون باکس استفاده شده است. با توجه به مندرجات جدول ۲، میزان معناداری آزمون باکس برابر با ۰/۰۵ است لذا نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس کوواریانس‌های مشاهده شده متغیرهای وابسته برای گروه‌های مختلف همگن می‌باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های احساس رضایت، احساس موفقیت، پایستگی تحصیلی و بعد عینی موفقیت تحصیلی گروه‌های آزمایش و

کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیر                  | مرحله     | گروه   | میانگین | انحراف معیار |
|------------------------|-----------|--------|---------|--------------|
| بعد عینی موفقیت تحصیلی | پیش‌آزمون | آزمایش | ۳۷/۴۷   | ۵/۴۸         |
|                        |           | کنترل  | ۳۷/۰۷   | ۶/۱۴         |
|                        | پس‌آزمون  | آزمایش | ۳۸/۸۷   | ۵/۳۱         |
|                        |           | کنترل  | ۳۷/۲۷   | ۸/۱۱         |
| احساس رضایت            | پیش‌آزمون | آزمایش | ۱۵/۳۳   | ۳/۶۸         |
|                        |           | کنترل  | ۲۰/۲۰   | ۴/۳۴         |
|                        | پس‌آزمون  | آزمایش | ۲۴/۴۷   | ۳/۲۸         |
|                        |           | کنترل  | ۱۷/۰۷   | ۳/۵۱         |
| احساس موفقیت تحصیلی    | پیش‌آزمون | آزمایش | ۱۳/۵۳   | ۳/۵۶         |
|                        |           | کنترل  | ۱۸/۱۳   | ۳/۷۳         |
|                        | پس‌آزمون  | آزمایش | ۲۰/۱۳   | ۲/۲۳         |
|                        |           | کنترل  | ۱۴      | ۴/۱۵         |
| پایستگی تحصیلی         | پیش‌آزمون | آزمایش | ۱۰/۸۷   | ۳/۷۶         |
|                        |           | کنترل  | ۱۳/۴۷   | ۲/۳۹         |
|                        | پس‌آزمون  | آزمایش | ۱۶/۶۰   | ۲/۹۲         |
|                        |           | کنترل  | ۱۱/۴۷   | ۲/۵۸         |

باملاحظه جدول فوق می‌توان به تفاوت میانگین نمره‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیرهای بعد عینی موفقیت تحصیلی، احساس رضایت، احساس موفقیت و پایداری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل پی برد.

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون نمره‌های بعد عینی موفقیت تحصیلی، احساس رضایت،

احساس موفقیت و پایداری تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل

| نام آزمودن        | مقدار | F    | df فرضیه | df خطا | سطح معنی‌داری |
|-------------------|-------|------|----------|--------|---------------|
| اثر پیلای         | ۰/۶۴  | ۹/۴۵ | ۴        | ۲۱     | ۰/۰۰۱         |
| لامبدای ویلکز     | ۰/۳۶  |      |          |        |               |
| اثر هتلیگ         | ۱/۸۰  |      |          |        |               |
| بزرگترین ریشه روی | ۱/۸۰  |      |          |        |               |

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که میان دو گروه از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد، لذا تجزیه و تحلیل واریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام شد.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون پرخاشگری، خودکارآمدی و DASS گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چندمتغیره مانکوا ((MANCOVA روی نمرات بعد عینی موفقیت تحصیلی، احساس رضایت، احساس موفقیت و

پایداری تحصیلی بین دو گروه کنترل و آزمایش (با کنترل مرحله پیش‌آزمون)

| آزمون                  | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معناداری | مجزور انا |
|------------------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|-----------|
| بعد عینی موفقیت تحصیلی | ۷۶۴/۰۳        | ۱          | ۷۶۴/۰۳          | ۱۴/۳۱ | ۰/۰۰۱        | ۰/۳۷      |
| احساس رضایت            | ۲۵۱/۵۴        | ۱          | ۲۵۱/۵۴          | ۲۳/۰۱ | ۰/۰۰۱        | ۰/۴۹      |
| احساس موفقیت           | ۲۲۲/۰۷        | ۱          | ۲۲۲/۰۷          | ۲۰/۶۹ | ۰/۰۰۱        | ۰/۴۶      |
| پایداری تحصیلی         | ۱۴۱/۷۹        | ۱          | ۱۴۱/۷۹          | ۱۷/۵۵ | ۰/۰۰۱        | ۰/۴۲      |
| بعد عینی موفقیت تحصیلی | ۱۲۸۱/۷۴       | ۲۴         | ۵۳/۴۱           |       |              |           |
| احساس رضایت            | ۲۶۴/۳۳        | ۲۴         | ۱۰/۹۳           |       |              |           |
| احساس موفقیت           | ۲۵۷/۶۳        | ۲۴         | ۱۰/۷۴           |       |              |           |
| پایداری تحصیلی         | ۱۹۳/۸۷        | ۲۴         | ۸/۰۸            |       |              |           |
| بعد عینی موفقیت تحصیلی | ۳۵۱۱۴         | ۳۰         |                 |       |              |           |
| احساس رضایت            | ۱۳۶۷۱         | ۳۰         |                 |       |              |           |
| احساس موفقیت           | ۹۳۳۰          | ۳۰         |                 |       |              |           |
| پایداری تحصیلی         | ۶۳۱۹          | ۳۰         |                 |       |              |           |

با توجه به نتایج جدول مقدار F برای بعد عینی موفقیت تحصیلی ۱۴/۳۱، احساس رضایت ۲۳/۰۱، احساس موفقیت ۲۰/۶۹ و پایداری تحصیلی ۱۷/۵۵ می‌باشد که در سطح  $P < 0/01$  معنادار است. بر این اساس می‌توان بیان داشت که آموزش ذهن آگاهی سبب افزایش بعد عینی موفقیت تحصیلی، احساس رضایت، احساس موفقیت و پایداری تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی اجرا شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش ذهن آگاهی باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌گردد. به‌طورکلی نتایج پژوهش کنونی بیانگر این است که آموزش فنون ذهن آگاهی راهبردی مؤثر در افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است و تجهیز دانش‌آموزان به این مهارت‌ها موجب پیشرفت و موفقیت آن‌ها می‌شود. این نتایج همسو با پژوهش مبلیان (۱۳۹۱)، فرانکو (۲۰۱۰)، دکسیر (۲۰۰۸)، کریسول (۲۰۰۷)، بایر (۲۰۰۶)، چانگ (۲۰۰۴)، فنل (۲۰۰۴)، هارتون (۲۰۰۳)، کارلسون (۲۰۰۳)، فریمن (۱۹۹۲)، خلید (۱۹۹۱)، پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، کلاین و کلر (۱۹۹۰) است. مبلیان (۱۳۹۱)، در تأثیر آموزش ذهن آگاهی برافزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان به این نتیجه رسید که آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزه دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر است. همچنین فرانکو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، در تحقیقی با عنوان کاربردهای ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی، خودپنداره و کاهش اضطراب دانش‌آموزان دبیرستان به این نتیجه دست‌یافت که برنامه‌های ذهن آگاهی باعث بهبود در تمام ابعاد خودپنداره، عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب می‌شود. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ازجمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی و ازجمله مهم‌ترین نگرانی‌های معلمان، مسئولین آموزشی کشور و خانواده‌های دانش‌آموزان می‌باشد. دانش‌آموزان به‌واسطه موفقیت در تحصیل به موقعیتی دست می‌یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده نموده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب می‌نمایند. بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به‌تناسب اهمیت و تأثیر، شناسایی و یا طبقه‌بندی شده‌اند؛ اما متأسفانه کار بر روی تعدیل این عوامل و تلاش‌های تجربی جهت کاهش دادن عوامل منفی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، خلأ برجسته در نظام آموزشی بوده است. علی‌رغم همه پژوهش‌هایی که در مورد موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسئله هنوز به‌عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است. با توجه به مطالب ذکرشده می‌توان با برگزاری جلسات گروهی آموزشی فنون مبتنی بر ذهن آگاهی سطح عملکرد تحصیلی و به دنبال آن موفقیت تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشید.

با توجه به پایین بودن حجم گروه‌ها، استفاده از پرسشنامه خودسنجی برای سنجش اثربخشی مداخله‌ای، نداشتن سنجش‌های پیگیری برای ارزیابی میزان ماندگاری تأثیر مداخلات باید در تفسیر و تعمیم نتایج جانب احتیاط را رعایت کرد. بدین منظور پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی ضمن رفع این محدودیت‌ها، اثربخشی این برنامه بر روی دانش‌آموزان مقاطع دیگر آزمون گردد.

## منابع

- بیرامی، منصور. عبدی، رضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان. علوم تربیتی، ۲(۶)، ۳۵-۵۴.
- کاویانی، ح. (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش MBCT درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. تازه‌های علوم شناختی، ۷(۱)، ۴۹-۵۸.
- مبلیان، ع. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر.
- هاشمی، م. (۱۳۷۵). خودنگاره و پیشرفت تحصیلی. ماهنامه پیوند، ۱۸۸، ۴۴-۴۷.
- Artino, A. (2009). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military student's online academic success. *Journal comput High Educ*, 21, 146- 166.
- Borkovec, T.D. (2002). Life in the future versus life in the present. *ClinicalPsychology: Scienceand Practice*, 9, 76-80
- Byron, N. (2006). *Mindfulness Skills*. Clinical Psychologist, Australia.
- Davidson R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D ., Santorelli, S. F Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K & .Sheridan, J.F.(2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Dollinger, S J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42, 872-885
- Eimers, M. T., & Pike, G. R. (1997). Minority and non-minority adjustment to college: Differences or similarities? *Research in higher education*, 38(1), 77-97.
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, A. D., Ciesla, J. A. (2010), "The role of mindfulness facets in affective forecasting", *Personality andIndividual differences*, 49, 815 818
- Kabat-Zinn, J. (2003) coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness. New York: Hyperion.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Kobal, D., & Musek, J. (2001). Self- concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual differences*, 30, 887- 899.
- Linden, W. (1973), Practicing of meditation by school children and their levels of field dependence-independence, test anxiety, and reading achievement. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 41, 139-143.
- Linehan MM.(2003). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York (NY): Guilford Press.
- Mouw, J., & Kkanna, R. (1993). Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendations. *College Student Journal*, 27, 328-336.
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., Franklin, M. S., Chin, J. M., Baird, B., & Schooler, J. W. (2012). The role of mind-wandering in measurements of general aptitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4), 788.

- Narimani, M., Amini, M., Abolghasemi, A., & Zahed Babelan, A. (2013). Comparison of mindfulness and anxiety sensitivity among students with compulsive hoarding and body dysmorphic. *Journal of Clinical Psychology*, 3-5(19), 23-33. In Persian.
- Nuthanap, G. (2007). Gender analysis of academic achievement among high school students. Dissertation of MD of home science in human development, university of agriculture sciences, Harwad.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: the importance of ability and non- cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357-364.
- Semple, R. J., Reid, E.F., & Miller, L. (2005), Treating Anxiety with Mindfulness: An Open Trial of Mindfulness Training. For Anxious Children *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19, 372-392.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Welles, T. L. (2010). An analysis of the academic success inventory for college students. PhD Dissertation, the Florida state university.
- Young, J. W., & Barrett, C. A. (1992). Analyzing school transcripts to improve prediction of college performance. *The Journal of College Administration*, 137, 25-29.