

The Effectiveness of Cognitive Therapy Based on Mindfulness on the Achievement Goals and Academic Motivation

Fariba**Pajouhesh** **Ahmad****Ghazanfari*** **Reza Ahmadi** 

Department of Psychology, Shk.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: pajouheshfa@yahoo.com

Corresponding Author, Department of Psychology, Shk.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: ahmadghazanfari1964@iau.ac.ir

Department of Psychology, Shk.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: rozgarden28@iau.ac.ir

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on achievement goals (dominant, functional, attitudinal, and avoidance) and academic motivation of female high school students in Shahrekord. The research method was semi-experimental with a pre-test, post-test, and a two-month follow-up period with a control group. The study's statistical population included all female high school students in Shahrekord in the academic year 2022-2023. The study's statistical population included all female students from Shahrekord's second high school during the academic year 2022-2023. Using multi-stage cluster sampling and screening (40), participants were selected and randomly assigned to two experimental (20) and control (20) groups. The data were analyzed using the analysis of covariance test with repeated measures of the mixed design. The results of the data analysis showed that, by controlling the pre-test effect between the two experimental and control groups, there was a significant difference at the level of ($P < 0.001$), and this effect continued until the follow-up stage. Therefore, the mindfulness-based cognitive therapy protocol was effective and sustainable in achieving the goals and academic motivation of the second-high school female students.

Keywords: Cognitive therapy based on mindfulness, Progress goals, Educational motivation

Cite this Article: Pajouhesh, F., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2026). The Effectiveness of Cognitive Therapy Based on Mindfulness on the Achievement Goals and Academic Motivation. *Educational Psychology*, 22(80), 107-129. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.85667.4181>

© 2026 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

Students are considered the greatest assets of any country; therefore, focusing on their academic success is one of the most important goals of any educational system. Cognitive, emotional, and motivational factors influence students' success. Among these, motivation for achievement and setting achievement goals are particularly important factors for students' success and progress. Achievement goals are one of the most prominent variables for understanding individuals' perceptions of successful performance, especially in educational and skill-based domains. Achievement goals reflect a coherent pattern of beliefs, attributions, and emotions that lead individuals to engage in various ways with situations of achievement, participate in relevant activities, and produce appropriate responses. There are four types of achievement goals: mastery approach goals, mastery avoidance goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals. Learners with a mastery approach have goals and objectives such as learning as much as possible, overcoming challenges, and increasing their competence level. Learners with mastery avoidance goals fear not mastering or failing to understand the curriculum or forgetting what they have learned. Learners with performance approach goals aim to demonstrate their worth compared to others, seeking validation of their competence or abilities.

In contrast, learners with performance-avoidant goals fear appearing incompetent or incapable in the eyes of others, making every effort to avoid failure. To perform well in school, students need cognitive skills and motivational inclinations. Student motivation can be intrinsic or extrinsic; intrinsic motivation refers to doing something for its own sake, while extrinsic motivation involves doing something to earn external rewards. Academic motivation refers to a process that leads to learning and progress, significantly influencing students' academic and psychological characteristics.

Research Question

The purpose of this study is to answer the question: Does mindfulness-based cognitive therapy training affect the academic achievement goals and motivation of female high school students?

Literature Review

This study aligns with previous research demonstrating the positive impact of MBCT on academic motivation and achievement goals. For instance, a study by Ansari Shahidi and Shahmoradi Tabatabaee (2023) found that MBCT significantly increased achievement motivation among female high school students. Literature Review Evidence from research results shows that achievement goals lead to distinct patterns of cognitive, emotional, and behavioral outcomes (Chiu et al., 2023). Also, the results of the research background review show that there is a positive and significant relationship between achievement goals and academic engagement and academic motivation (Wang et al., 2023). One of the factors affecting achievement goals, Galang (2023) and Kong (2023) and academic motivation Wang (2024) and Kander (2024), is mindfulness-based cognitive therapy.

Methodology

The present study was semi-experimental with a pre-test, post-test, and two-month follow-up design with a control group. Forty female students from Shahrekord High School were selected using multi-stage cluster random sampling and randomly assigned to two experimental groups (20 students) and a control group (20 students). The achievement goals questionnaire (Elliott & McGregor, 2001) and the achievement motivation questionnaire (Harter, 1981) were used to collect data. The experimental group received eight 60-minute sessions of MBCT weekly. Data were analyzed using repeated measures analysis of covariance.

Results

The results indicated significant differences between the experimental and control groups in achievement goals and academic motivation ($p < 0.001$), with these effects persisting at the follow-up stage. Therefore, MBCT effectively and durably enhances achievement goals and academic motivation among female high school students.

Conclusion

Therefore, it can be concluded that the mindfulness-based cognitive therapy protocol was effective and sustainable in achieving goals and promoting academic motivation among female students of the second high school.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors have observed all ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Author Contributions

The contribution of each author is as follows: The first author is the doctoral dissertation researcher, and his/her contribution to writing and submitting the article is 40%. The corresponding author contributed 40%, and the third author, as the advisor, contributed 20% to the writing of the article.

Conflict of Interest

“The authors declare no conflict of interest.”

Acknowledgements

We would like to express our deepest gratitude and appreciation to the school administrators and students who cooperated with the researcher in the implementation of this research.

اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش آموزان

فریبا پژوهش

گروه روانشناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.
رایانامه: pajouheshfa@yahoo.com

احمد غضنفری *

نویسنده مسئول، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. رایانامه: ahmadghazanfari1964@iau.ac.ir

رضا احمدی

گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. رایانامه: rozgarden28@iau.ac.ir

چکیده

چکیده هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهداف پیشرفت (تسلطی، عملکردی گرایشی و اجتنابی) و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرکرد انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و دوره پیگیری دوماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای و غربالگری (۴۰) نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر)، گواه (۲۰ نفر) جایگزین شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و اهداف پیشرفت الیوت و مک-گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای، هفته ای یک جلسه پروتکل شناخت-درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (سگال و تیزل و ویلیامز، ۲۰۱۲) را دریافت کردند. از آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه گیری مکرر طرح آمیخته برای تحلیل داده ها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد، با کنترل اثر پیش آزمون بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در سطح ($P < 0/001$) به دست آمد و این اثر تا مرحله پیگیری پایدار بود؛ بنابراین می توان از پروتکل شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی برای افزایش اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرکرد بهره برد.

کلیدواژه ها: شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی

استناد به این مقاله: پژوهش، فریبا، غضنفری، احمد، و احمدی، رضا. (۱۴۰۵). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۲(۸۰)، ۱۲۹-۱۰۷.
<https://doi.org/10.22054/jep.2025.85667.4181>

مقدمه

دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند، بنابراین توجه به موفقیت آنان در تحصیل، یکی از مهم‌ترین اهداف هر نظام آموزشی است. عوامل گوناگونی در ابعاد شناختی، عاطفی و هیجانی بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند، یکی از عوامل موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان، انگیزش پیشرفت^۱ و عامل دیگر در زمینه‌ی آموزشی و مهارتی اهداف پیشرفت^۲ هستند (Meece, 2023). اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین متغیرها برای ادراک عملکرد موفق افراد، به‌ویژه در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (Hemi et al., 2023). اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجان‌های افراد است که سبب می‌شود، آنان به روش‌های مختلفی به موقعیت‌های پیشرفت گرایش پیدا کنند، در آن زمینه به فعالیت پردازند و درنهایت پاسخ مناسبی ارائه دهند (Daumiller, 2023). Elliot et al. (2023) چهار نوع اهداف پیشرفت را مطرح کردند که شامل؛ اهداف تسلطی/گرایشی^۳، اهداف تسلطی اجتنابی^۴، اهداف عملکردی گرایشی^۵ و اهداف عملکردی اجتنابی^۶ هستند. (قدم‌پور و همکاران، ۱۴۰۳). یادگیرندگان با اهداف تسلطی گرایشی بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارند (Wong & Liem, 2023) یادگیرندگان با اهداف تسلطی/اجتنابی از نداشتن تسلط یا شکست در یادگیری مواد درسی یا فراموشی مطالب آموخته‌شده هراس دارند (Martinie et al., 2023). یادگیرندگان با اهداف عملکرد گرایشی، تمایل به نشان دادن ارزش خود در مقایسه با دیگران دارند و هدف آنان از یادگیری تأیید شایستگی یا توانایی خود است (Lopez et al., 2023) و درنهایت یادگیرندگان با اهداف عملکردی اجتنابی از بی‌کفایتی یا ناتوان به نظر آمدن در نظر دیگران نگران هستند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌گیرند (Han et al., 2023). شواهد به‌دست‌آمده از نتایج پژوهش‌ها نشان داد، این اهداف به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند (Chiu et al., 2023). همچنین نتایج بررسی پیشینه پژوهش نشان داد، بین اهداف پیشرفت،

-
1. Achievement motivation
 2. Goal orientation
 3. Mastery-orientation goals
 4. Objectives of avoidance mastery
 5. Orientation performance goals
 6. Avoidance performance goals

مشغولیت تحصیلی و انگیزش تحصیلی^۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Wang et al., 2023).

امروزه بین صاحب نظران این اتفاق نظر وجود دارد که دانش آموزان برای برخورداری از عملکرد مناسب در مدرسه، به مهارت های شناختی^۲ و تمایلات انگیزشی^۳ نیاز دارند. (Hands & Limniou, 2023) انگیزش دانش آموزان می تواند درونی^۴ یا بیرونی^۵ باشد، انگیزش درونی به معنای انجام کار به خاطر نفس خود کار است و انگیزش بیرونی به معنای انجام کار به خاطر کسب پاداش بیرونی است (Elfeky & Elbyaly, 2023). حالت های انگیزشی که فرد تجربه می کند بر بسیاری از جنبه های زندگی وی تأثیر می گذارد، یکی از آن ها، حالت انگیزشی وی نسبت به مسائل تحصیلی است. انگیزش تحصیلی به فرایندی اطلاق می شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می شود (Dierendonck et al., 2023). کودکان و نوجوانان به طور طبیعی برانگیخته می شوند تا چرایی و چگونگی دنیای پیرامون خود را یاد بگیرند، همراه با افزایش تجارب منفی در مدرسه، برخی دانش آموزان دست از تلاش و سخت کوشی برمی دارند، زیرا تصور می کنند، تلاش آنان در وضعیت تحصیلی شان تفاوتی ایجاد نخواهد کرد (Tesi et al., 2002). زمانی که در نظام آموزشی مشکلاتی مانند افت تحصیلی رخ می دهد، از انگیزش یادگیرندگان به عنوان یکی از علل افت تحصیلی یاد می شود (Deniz & Demir, 2024). فقدان انگیزش نه تنها به عدم مشارکت دانش آموزان در کلاس و مدرسه، بلکه موجب ترک تحصیل یا کم آموزی آنان می شود (Jung, 2024). عوامل مختلفی بر یادگیری و انگیزش دانش آموزان تأثیر دارند، از جمله آنها می توان به جو مدرسه، ارزش های اجتماعی و خانوادگی اشاره کرد (Siddiky & Haque, 2024)، همچنین انگیزش بر بسیاری از ویژگی های تحصیلی و روان شناختی دانش آموزان تأثیر گذار است. (Borck, 2024).

بررسی پیشینه پژوهش نشان داد، یکی از عوامل مؤثر بر اهداف پیشرفت (Galang, 2023؛ Kong, 2023) و انگیزش تحصیلی (Wang, 2024؛ Kander, 2024) دانش آموزان، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی^۶ است. اخیراً، مطالعاتی در زمینه اثر بخشی شناخت

1. Educational motivation
2. Cognitive skills
3. Motivational tendencies
4. Internal
5. External
1. Mindfulness based cognitive therapy

درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روی عملکردهای اجرایی انجام شده است. تمرینات ذهن‌آگاهی شامل توجه، تمرکز بر تنفس و بدن و تمرکز بر آگاهی لحظه‌به‌لحظه در زمان حال می‌تواند بر مهارت‌های تنظیم هیجان، آگاهی جسمانی و هیجانی، تغییر در خودآگاهی و افزایش خودکارآمدی در زمینه اهداف پیشرفت، انگیزش و عملکرد تحصیلی تأثیر داشته باشد (Lee & Park, 2024; Galang, 2023; Khng, 2023).

مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی یکی از درمان‌های شناختی رفتاری نسل سوم قلمداد می‌شود. ذهن‌آگاهی نوعی مراقبه است و ریشه در تعالیم و آیین‌های مذهبی شرقی به‌ویژه بودائیسم دارد (Francis et al., 2023). ذهن‌آگاهی به رشد سه مؤلفه پرهیز از قضاوت، آگاهی هدفمند و تمرکز بر لحظه کنونی نیاز دارد (Nzeadibe et al., 2023). توجه و تمرکز بر زمان حال و پردازش تمام جنبه‌های تجربه حادثه، موجب آگاهی فرد به فعالیت‌های روزانه و کارکرد اتوماتیک ذهن در دنیای گذشته و آینده شود، و از طریق آگاهی لحظه‌به‌لحظه، نسبت به افکار، احساسات و حالات جسمی خویش کنترل پیدا کند؛ بنابراین ذهن به‌طور روزمره و خودکار از تمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (Maloney et al., 2024). شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، عناصر شناخت درمانی و تمرین‌های مراقبه مبتنی بر ذهن‌آگاهی را با هدف گسترش ظرفیت آگاهی از افکار و احساس‌های آشفته‌ساز و توانایی‌های از آن‌ها، بدون اقدام جبرانی برای تغییر، جایگزینی یا اصلاح آن‌ها، یکپارچه می‌کند (Liu et al., 2024). فرآیندهای تمرین ذهن‌آگاهی شامل ۱. حفظ توجه در لحظه یا بر یک موضوع خاص ۲. تشخیص ذهن سرگردان یا حواس‌پرتی ۳. بازگرداندن توجه از عامل مزاحم و بازگرداندن تمرکز بر لحظه یا شیء موردتوجه ۴. ارزیابی غیر قضاوت‌مندانه عامل مزاحم بوده و این عوامل با حوزه کارکردهای اجرایی مرتبط هستند. نگهداری توجه بر روی یک چیز خاص و بازگرداندن فعال توجه از محرک مزاحم، نیازمند فرآیند بازداری برای رها کردن اطلاعات نامرتبط است (Dai et al., 2024). بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با مؤلفه‌های تمرکز بر روی تکالیف در زمان حال، فقدان درگیر شدن با نگرانی‌های مزاحم برای تکمیل موفقیت‌آمیز تکالیف (Filipe, 2024) خودنظم‌دهی تحصیلی، انگیزش خودمختار (Wang, 2024)، کاهش اضطراب، آمادگی برای رفتن به مدرسه، پیشرفت تحصیلی، اهداف پیشرفت (Galang, 2023) و انگیزش تحصیلی (Wang, 2024) دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

بنابراین با توجه به بررسی مبانی نظری و پژوهشی فوق و خلأ پژوهشی در این مورد و اینکه آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی دانش آموزان در سنین متفاوت دارای پیامدهای متعددی مانند افزایش توجه، خودنظم دهی، سلامت روان، یادگیری، رفتارهای انگیزشی و اهداف پیشرفت می شود، مسئله پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرد اثربخش است؟

روش

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۴۹۸۵ نفر بودند. روش نمونه گیری به صورت خوشه ای چند مرحله ای بود، بدین صورت که از نواحی یک و دو آموزش و پرورش شهر شهر کرد، ناحیه یک به صورت تصادفی انتخاب گردید و بعد از انتخاب تصادفی یکی از مدارس ناحیه یک، ۱۵۰ نفر از دانش آموزان متوسطه دوم به وسیله پرسشنامه انگیزش پیشرفت مورد ارزیابی قرار گرفتند و ۴۰ نفر از که یک انحراف معیار پایین تر از میانگین بودند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. حجم نمونه بر اساس برآورد کوهن بر پایه اندازه اثر برای هر گروه ۲۰ نفر انتخاب شد؛ یعنی گروه آزمایش ۲۰ نفر و گروه گواه نیز ۲۰ نفر انتخاب شدند. ملاک ورود به مطالعه شامل تمایل به مشارکت در برنامه پژوهش، عدم دریافت همزمان مداخله روان شناختی دیگر و عدم مشکل روان شناختی حاد بر اساس مصاحبه بالینی روان شناس و مشاور مدرسه بود، ملاک خروج از مطالعه عدم تمایل دانش آموز برای ادامه همکاری، غیبت بیش از ۲ جلسه، انجام ندادن تکالیف دوره آموزشی بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی نکاتی مانند رضایت آگاهانه مشارکت کنندگان، اطمینان از حفظ محرمانه بودن نتایج و شرح سودمندی مداخله به شرکت کنندگان پرداخته شد. در نهایت بعد از اتمام جلسات آموزشی داده ها با روش تحلیل کوواریانس و تحلیل کوواریانس با اندازه گیری مکرر با استفاده از نرم افزار Spss ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش حاضر از قرار زیر است:

مقیاس اهداف پیشرفت^۱ (AGO): این مقیاس توسط الیوت و مک گریگور (Elliott & McGregor, 2001) ساخته شد؛ و چهار بعد هدف‌های تسلط گرا، هدف‌های اجتناب از تسلط، هدف‌های عملکرد گرا و هدف‌های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سؤالات پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه بین نمرات آن ۱۲ تا ۸۴ است. (Elliott & McGregor, 2001) روایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار دادند و وجود چهار عامل مورد تأیید قرار گرفت. همچنین به منظور بررسی پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آلفای آن ۰/۸۹ گزارش شد. در ایران نیز (خرمایی و خیر، ۱۳۹۴). روایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار دادند و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۸۱) گزارش کردند. در پژوهش حاضر پژوهش پایایی به دست آمده با روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی^۲ (HMS): مقیاس انگیزش تحصیلی (Harter, 1981) شامل ۳۳ سؤال و شکل اصلاح شده مقیاس هارتر است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. معیار پاسخگویی به سؤالات این پرسشنامه طیف پنج امتیازی لیکرت و گزینه‌های هیچ‌وقت (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اکثر اوقات (۴) و تقریباً همیشه (۵) است. پایایی پرسشنامه در پژوهش (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۵). ۰/۸۹ به دست آمد که نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب پرسشنامه دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۸۲ به دست آمد.

در پژوهش حاضر پس از انتخاب نمونه پژوهش پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی در شروع دوره آموزش ذهن آگاهی برای گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در جلسات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (Segal, Williams & Teasdale, 2012) شرکت کردند و در طول جلسات مهارت‌های کسب شده را به صورت فردی و گروهی تمرین کردند؛ در طی این مدت گروه کنترل بسته

1. Achievement goals scale
2. Academic motivation scale

آموزشی را دریافت نکردند. پس از پایان جلسات آموزشی به پس آزمون پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی برای گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. پس از گذشت دو ماه نیز جهت پیگیری اثربخشی آموزش موردنظر مجدداً شرکت کنندگان دو گروه پرسشنامه‌ها را پاسخ دادند.

جدول ۱. خلاصه جلسات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (Segal et al., 2012)

جلسه	هدف	محتوی
اول	هدایت خودکار	تمرین خوردن کشمش، تمرین واریسی بدن- آغاز تمرین با تمرکز بر تنفس کوتاه، دادن بازخورد و بحث در مورد هر یک از تمرین‌ها، ارائه و توضیح تکلیف خانگی برای هفته بعد از جلسه یکم، توزیع جزوه‌های جلسه یکم، اتمام کلاس با تمرکز بر تنفس کوتاه
دوم	تمرکز بیشتر بر بدن	بازنگری تکالیف خانگی، تمرین واریسی بدن، دادن بازخورد در مورد تمرین واریسی بدن، تمرین افکار و احساس‌ها پیاده‌روی در حیاط مدرسه، آموزش ثبت وقایع خوشایند، آموزش مراقبه نشسته، توزیع جزوه‌های مربوط به جلسه دوم، ارائه و توضیح تکلیف خانگی برای هفته بعد از جلسه دوم، پایان دادن به کلاس با قرار گرفتن در فضای تنفس
سوم	تمرکز و یکپارچگی بیشتر با تمرکز بر آگاهی از تنفس	بازنگری تکالیف خانگی هفته گذشته، انجام تمرین شنیدن، انجام مراقبه‌ی نشسته، بازنگری تمرین و دادن بازخورد، تمرین فضای تنفس 3 دقیقه‌ای و دادن بازخورد، قدم زدن با حضور ذهن، تهیه فهرستی از وقایع ناخوشایند، توزیع جزوه‌های سوم و ارائه و توضیح تکالیف خانگی برای جلسه بعد
چهارم	وسعت بخشیدن به گستره حضور ذهن و ماندن در زمان حال	بازنگری تکالیف خانگی، تمرین 5 دقیقه‌ای شنیدن، تمرین مراقبه - آگاهی از تنفس، بدن، صدا، و افکار، بحث پیرامون تمرین انجام شده و دادن بازخورد، ارائه توضیحاتی در مورد اضطراب اجتماعی و افکار خودکار مرتبط با اضطراب اجتماعی، فضای تنفس 3 دقیقه‌ای، توزیع جزوه‌های جلسه چهارم و توزیع تکالیف خانگی
پنجم	پذیرش و اجازه ی حضور	بازنگری تکالیف خانگی، مراقبه نشسته - آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار؛ توجه به اینکه چگونه از طریق واکنش‌هایی که نسبت به افکار، احساسات، یا حس‌های بدنی نشان می‌دهیم با تجاربمان ارتباط برقرار می‌کنیم؛ بیان دشواری‌هایی که در طی انجام تمرین روی می‌دهد و توجه به تأثیرات آن بر بدن و واکنش به آنها. فضای تنفس و بازنگری آن، فضای تنفس 3 دقیقه‌ای - مقابله‌ای و بازنگری آن، توزیع جزوه‌ها و ارائه و توزیع تکالیف خانگی
ششم	افکار فقط فکر هستند نه اشیاء یا واقعیات	بازنگری تکالیف خانگی، مراقبه‌ی نشسته-آگاهی از تنفس، بدن، اصوات، و سپس افکار، بازنگری تمرین و دادن بازخورد، آماده شدن برای اتمام دوره با بحث پیرامون خلق و افکار و تمرین نقطه نظرات یا افکار جانشین، زمان تنفس

جلسه	هدف	محتوی
		۳ دقیقه‌ای و بازنگری آن، توزیع جزوه‌های جلسه‌ی ششم و ارائه و توضیح تکلیف خانگی
هفتم	مراقبت از خود	بازنگری تکالیف خانگی، تمرین مراقبه‌ی نشسته، آگاهی از تنفس، بدن، صداها، سپس افکار علاوه بر توجه به واکنش‌هایی که در برابر مشکلات داده می‌شود، تمرین مشاهده ارتباط بین فعالیت و احساسات و نگرانی‌ها، تهیه فهرستی از فعالیت‌هایی که منجر به احساس کنترل و پیش‌بینی پذیری موقعیت می‌شود، برنامه‌ریزی و تهیه یک برنامه‌ی مناسب برای چنین فعالیت‌هایی، فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، شناسایی نشانه‌های اضطراب و شناسایی کارهای موردنیاز برای رویارویی با اضطراب، تمرین قدم زدن همراه با حضور ذهن، توزیع جزوه‌ها و توزیع تکالیف خانگی برای هفته بعد از جلسه هفتم
هشتم	استفاده از آنچه آموخته‌ایم	بازنگری تکالیف خانگی، تمرین واریسی بدن، بازنگری کل بدن، بحث در مورد این‌که چگونه به بهترین نحو، تحرک و نظم که در ۷ هفته‌ای گذشته چه در تمرین‌های منظم و چه در تمرین‌های غیرمنظم ایجادشده ادامه یابد، واریسی و بحث در مورد برنامه‌ها و دلایل مثبت برای ادامه تمرین، توزیع جزوه جلسه هشتم بین شرکت‌کنندگان، پایان دادن به کلاس‌ها با آخرین مراقبه و اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش کنونی در دو گروه آزمایش ۲۰ نفر و گروه گواه ۲۰ نفر بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان در گروه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی ۱۵/۷۰ و انحراف معیار ۰/۴۷ و در گروه گواه میانگین ۱۵/۸۵ و انحراف معیار ۰/۵۱ و از نظر پایگاه اجتماعی/اقتصادی در سطح متوسط بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۲/۸۰	۱۸/۰۲
		پس‌آزمون	۶۱/۶۵	۱۷/۴۱
		پیگیری	۵۹/۸۰	۱۷/۱۴
	گواه	پیش‌آزمون	۵۳/۷۰	۱۹/۱۴
		پس‌آزمون	۵۵/۳۵	۱۷/۶۰
		پیگیری	۵۱/۳۲	۱۷/۲۰
تسلط/گرایش	آزمایش	پیش‌آزمون	۸/۱۰	۱/۵۵

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
تسلط/اجتناب	کنترل	پس آزمون	۹/۶۵	۲/۳۴
		پیگیری	۹/۳۰	۲/۱۵
		پیش آزمون	۸/۴۰	۱/۱۸
	آزمایش	پس آزمون	۸/۵۰	۱/۳۱
		پیگیری	۸/۵۵	۱/۰۵
		پیش آزمون	۸/۲۰	۱/۲۳
عملکرد/گرایش	کنترل	پس آزمون	۵/۴۵	۰/۸۸
		پیگیری	۵/۴۰	۰/۸۸
		پیش آزمون	۸/۳۵	۱/۳۴
	آزمایش	پس آزمون	۸/۵۵	۱/۴۳
		پیگیری	۸/۴۰	۱/۳۳
		پیش آزمون	۹/۱۰	۱/۳۷
عملکرد اجتناب	کنترل	پس آزمون	۱۱/۰۱	۲/۶۱
		پیگیری	۱۰/۹۰	۲/۶۷
		پیش آزمون	۸/۸۵	۱/۵۳
	آزمایش	پس آزمون	۹	۱/۴۱
		پیگیری	۹/۰۵	۱/۴۳
		پیش آزمون	۸/۸۰	۱/۱۵
عملکرد اجتناب	کنترل	پس آزمون	۶/۵۵	۱/۳۱
		پیگیری	۶/۷۰	۱/۴۵
		پیش آزمون	۸/۷۵	۱/۲۹
	آزمایش	پس آزمون	۸/۳۵	۱/۶۶
		پیگیری	۸/۲۰	۱/۳۹
		پیش آزمون		

جدول ۲، یافته‌های توصیفی مربوط به هر کدام از متغیرهای پژوهش را به تفکیک برای گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. استفاده از آزمون F به‌عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری از جمله فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیر وابسته، گمارش تصادفی آزمودنی‌ها، نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و آزمون کرویت ماچلی است؛ سطح معناداری برای رعایت پیش‌فرض‌های مذکور ($P < 0/05$) است؛ با توجه به این که نتایج حاصل از تحلیل پیش‌فرض‌های آماری در پژوهش حاضر نشان داد که سطح معناداری برای

پیش فرض‌های ذکر شده ($P < ۰/۰۵$) است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پیش فرض‌های آماری در پژوهش حاضر رعایت شده‌اند. نتایج حاصل از آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی و لامبدای ویلکز نشان داد بین گروه‌ها دست کم در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$) به‌منظور بررسی تفاوت‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول ۳ ارائه می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تأثیر مداخله شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر	آزمون‌ها	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۰۷۴۲/۲۳	۱	۱۰۷۴۲/۲۳	۳۹/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
	زمان	۵۰۵/۷۶	۱	۵۰۵/۷۶	۲۰/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۱
	گروه‌زمان	۴۷۹۷۷۵۳/۸۶	۱	۴۷۹۷۷۵۳/۸۶	۲۲/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۱
	خطا	۹۰۴/۸۶	۳۷	۲۴/۴۵				
تسلط/گرایش	پیش‌آزمون	۸۳/۱۵	۱	۸۳/۱۵	۵۶/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۰	۱
	زمان	۲۱/۳۷	۱	۲۱/۳۷	۱۴/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۱
	گروه‌زمان	۶۳۸۸/۵۷	۱	۶۳۸۸/۵۷	۱۷/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۱
	خطا	۵۴/۳۹	۳۷	۳۷۰/۰۰۴				
تسلط/اجتناب	پیش‌آزمون	۳۵/۱۶	۱	۳۵/۱۶	۶۹/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱
	زمان	۸۹/۰۰۲	۱	۸۹/۰۰۲	۱۷۵/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱
	گروه‌زمان	۱۸۷۲۹/۷۹	۱	۱۸۷۲۹/۷۹	۱۵۳/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۱
	خطا	۱۸/۳۷	۳۷	۰/۵۰۶				
عملکرد/گرایش	پیش‌آزمون	۲۹/۸۸	۱	۲۹/۸۸	۸/۰۰۵	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۱
	زمان	۳۳/۸۷	۱	۳۳/۸۷	۹/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۱
	گروه‌زمان	۱۶۵۴۶/۴۴	۱	۱۶۵۴۶/۴۴	۶/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۱
	خطا	۱۳۸/۱۱	۳۷	۱۳۸/۱۱				
عملکرد/اجتناب	پیش‌آزمون	۹/۲۴	۱	۹/۲۴	۴/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۱
	زمان	۳۳/۱۱	۱	۳۳/۱۱	۱۶/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۱
	گروه‌زمان	۶۳۲۴/۳۰	۱	۶۳۲۴/۳۰	۱۳/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۱
	خطا	۷۶/۲۵	۳۷	۷۶/۲۵				

به‌منظور بررسی تأثیر مداخله از آزمون تحلیل کوواریانس با روش اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها ($P < ۰/۰۰۱$) می‌توان نتیجه گرفت

آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت دانش آموزان دختر شهرکرد تأثیر معناداری دارد و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار است. به منظور بررسی پایداری اثر مداخله از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد و نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه زوجی متغیرهای پژوهش

متغیر	مراحل آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	سطح معناداری
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۹۹	۰/۰۰۱
	پیگیری	۴/۳۲-	۰/۸۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۹۲	۰/۴۵	۰/۱۴
تسلط/گرایش	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۲۲	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۶۷-	۰/۱۸	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۸۳
تسلط/اجتناب	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۲۶	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱/۳۰	۰/۲۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۹۸
عملکرد/گرایش	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۳۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	۹۷-	۰/۳۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۹۲
عملکرد/اجتناب	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۲۸	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱/۳۲	۰/۲۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۹۶

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد بین پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیرهای موردنظر تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$) اما بین نمرات پس آزمون و پیگیری دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد ($p < ۰/۰۵$) که این به معنای ماندگاری اثر مداخله تا مرحله پیگیری است.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرکرد انجام شد.

یافته‌های پژوهش نشان داد بسته آموزشی بر اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوم شهرکرد تأثیر معناداری داشت؛ یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با اهداف پیشرفت همسو با یافته‌های پژوهش‌های قبلی ازجمله (Galang, 2023) و (Kong, 2023) است و در ارتباط با انگیزش تحصیلی همسو با نتایج پژوهش‌های گذشته ازجمله (Wang, 2024؛ Kander, 2024) است.

در ارتباط با تبیین چگونگی تأثیر آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان می‌توان گفت تمرین‌های جلسات آموزشی منجر به افزایش انگیزش فرد در لحظه حال، از طریق فنونی مانند توجه به تنفس عمیق، تمرکز بر آگاهی به اینجا و اکنون؛ همچنین بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد (Rusadi et al., 2023)؛ به عبارت دیگر، اگر افراد در ارتباط با توانایی‌های خود شناخت کافی داشته باشند و موقعیت‌های خود را به‌طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می‌توانند اهداف پیشرفت خود را تقویت کنند. (احمدی ده قطب‌الدینی و همکاران، ۱۴۰۲). دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودآگاهی دارند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته‌های دیگران دارند و به‌خوبی می‌توانند فشار همسالان را درک کنند و با آن کنار بیایند (Nazadia et al., 2024). با اکتساب این مهارت‌ها تغییرات چشمگیری در شاخص‌های فردی دانش‌آموزان در نحوه‌ی انتخاب اهداف و سطح موفقیت آن‌ها ایجاد می‌شود، آنان به درک واقع‌بینانه‌ای نسبت به خود و جهان پیرامون می‌رسند و در کنترل احساسات و رفتارها توانمند می‌شوند، این دانش‌آموزان با توجه به توانایی‌های خود معیارهای عملکرد مناسب برای خود تعیین می‌کنند، همین روش برخورد با موقعیت‌های یادگیری باعث می‌شود آن‌ها استرس تحصیلی زیادی را تجربه نکنند (عبدالحمیدی و علیمحمدی، ۱۴۰۴). همچنین دانش‌آموزان تمایل کمتری دارند که به رقابت با سایر دانش‌آموزان پردازند زمانی که تکلیفی را انجام می‌دهند سطح موفقیت خود را با سایر همسالان خود کمتر مقایسه می‌کنند؛ بنابراین در برقراری روابط مؤثر، عمیق و صادقانه با دیگران موفقیت بیشتری کسب می‌کنند. افزون بر آن با بهبود خودآگاهی، کارکردهای هوشی مانند دقت، توجه و استدلال و یادگیری افزایش پیدا می‌کند و به بهبود مهارت دانش‌آموزان در تعیین اهداف آموزشی مناسب برای خود می‌انجامد (Skolzkov, 2024).

در ارتباط با تبیین تأثیر آموزش بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان می توان گفت؛ تمرین های ذهن آگاهی در دانش آموزان افزایش خودکارآمدی را در آنان به همراه دارد. خودکارآمدی یکی از مؤلفه های انگیزشی در نظریه های انگیزش است و نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند (Chen, 2024). عامل تعیین کننده انگیزش دانش آموزان برای یادگیری مطالب، تصورات آنان از موفقیت ها یا شکست ها در گذشته است. تمرینات ذهن آگاهی با تقویت مؤلفه عدم قضاوت درباره تجارب گذشته، اشتباهات، شکست ها و احساس های منفی در گذشته، به دانش آموزان اجازه می دهد تا به سمت افکار غیر قضاوتی و پذیرا پیش بروند و انعطاف پذیری را در فرایندهای ذهنی خود احساس کنند. زمانی که دانش آموزان نسبت به توانایی های خود اطمینان حاصل می کنند، در سطح بالاتری عمل می کنند، در انجام تکالیف استقامت و پایداری نشان می دهند، و در برابر مشکلات احتمالی انتظار موفقیت خواهند داشت (Kong, 2024)؛ بنابراین به نظر می رسد تمرینات ذهن آگاهی سطح خودکارآمدی دانش آموزان و باور آنان به توانایی خود را افزایش می دهد، مسائل تحصیلی پیش رو را به عنوان چالش در نظر بگیرند، و آن را تهدیدی برای رسیدن به موفقیت تحصیلی ارزیابی نمی کنند، بنابراین ترس از شکست در آن ها کاهش یافته و توانایی حل مسئله و تفکر تحلیلی بهبود می یابد (Chen, 2024) بدین ترتیب با افزایش سطح خودکارآمدی دانش آموزان می توان انتظار داشت، انگیزش تحصیلی در آنان نیز افزایش پیدا کند. همچنین نتایج پژوهش ها نشان داد، در فرآیند تمرینات ذهن آگاهی تمرکز فرد از یک سطح پایین به سطح بالا افزایش پیدا می کند؛ بنابراین، افزایش تمرکز هنگام مطالعه منجر به افزایش خودآگاهی در دانش آموزان و افزایش کیفیت مطالعه و یادگیری می شود که نتیجه آن، افزایش در انگیزش تحصیلی است (Wang et al., 2024)؛ بنابراین با توجه به یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت، برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان و تعیین اهداف پیشرفت در دانش آموزان، می توان علاوه بر تأکید بر روش های آموزشی مناسب بر تقویت مهارت های ذهن آگاهی دانش آموزان نیز توجه کرد.

پژوهش حاضر نیز مانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی مواجهه بوده است، در راستای محدودیت های پژوهش پیشنهادهایی ارائه می شود. از جمله محدودیت موجود در پژوهش، استفاده از ابزار خودگزارشی پرسشنامه، عدم جمع آوری اطلاعات از والدین و معلمان که می توان در تحقیقات آتی از روش های نظیر مصاحبه جهت غنای بیشتر مطالعه بهره برد، در

راستای این محدودیت پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی شرکت کنندگان بر اساس میزان تحصیلات والدین و بافت فرهنگی هم‌تا شوند. همچنین پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرکرد انجام شد بنابراین به‌منظور تعمیم بهتر یافته‌های حاضر پیشنهاد می‌شود، پژوهش در گروه‌های سنی دیگر و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد. با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر اثرگذار بودن شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت به مدیران، مشاوران و معلمان پیشنهاد می‌شود برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان، کارگاه‌هایی در زمینه مهارت افزایشی ذهن آگاهی دانش‌آموزان پیش‌بینی و اجرا شود. بنابراین با کمک به دانش‌آموزان در تعیین اهداف واقع بینانه و افزایش انگیزش تحصیلی می‌توان به پیشرفت تحصیلی و ارتقاء سلامت روان آنان گام‌هایی را برداشت.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت هر کدام از نویسندگان به این صورت بوده که نویسنده اول انجام دهنده رساله دکتری و درصد همکاری او در نوشتن و ارسال مقاله ۴۰ درصد بوده، نویسنده مسئول مقاله ۴۰ درصد و نویسنده سوم به‌عنوان استاد مشاور ۲۰ درصد در نوشتن مقاله همکاری به عمل آوردند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

از مدیران مدارس و دانش‌آموزانی که در اجرای این پژوهش با پژوهشگر همکاری مطلوبی داشتند نهایت تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد، شرفی، محمد، غلامرضایی نژاد اناری، مریم و محمودی، الهام. (۱۴۰۲). آزمون برازندگی مدلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت ۳×۲ و انگیزش درونی - بیرونی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۶۸)، ۱۸۰-۱۵۲. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.69945.3703>
- خرمی، فرهاد، و خیر، محمد (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *مجله روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۲ (۷)، ۱۲۳-۱۳۸. SID. <https://sid.ir/paper/120415/fa>
- رحمتی، فرشته، یمینی، محمد، و مهدیان، حسین (۱۳۹۵). تعیین نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد. *فصلنامه روان‌شناسی مثبت*، ۱۵ (۶۶)، ۸۱-۹۴. <https://sanad.au.ir/journal/educ/Article/681406?jid=681406>
- عبدالحمیدی، کریم و علیمحمدی، عسگر. (۱۴۰۴). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) بر ارتقای کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان با علائم ضرب‌آهنگ شناختی کند. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی* ۱۶(۲)، ۱-۱۴. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.355475.644542>
- قدم‌پور، عزت‌اله و کاظمی فرد، داود. (۱۴۰۳). رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی* ۲۰(۷۱)، ۷۵-۱۰۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73143.3822>

References

- Abdolmohammadi, K., & Alimohammadi, A. (2025). The effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) on improving executive functions in students with sluggish cognitive tempo symptoms. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.355475.644542> [In Persian]
- Ahmadi Deh Qotboddini, M., Sharafi, M., Gholamrezaei Nejad Anari, M., & Mahmoudi, E. (2023). Testing the fitness of a model of the relationship between academic self-efficacy, 2×3 achievement goals, and intrinsic-extrinsic motivation in students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 19(68), 152-180. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.69945.3703> [In Persian]
- Baumgartner, PhD, J. N., & Schneider, PhD, T. R. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness-based stress reduction on academic resilience and performance in college students. *Journal of American College Health*, 71(6), 1916-1925. <https://doi.org/10.25217/igcj.v4i1.1280>

- Borck, C. R. (2024). "I belong here.": Culturally sustaining pedagogical praxes from an alternative high school in Brooklyn. *The Urban Review*, 52, 376-391. <https://doi.org/10.1177/2167696820908761>
- Chen, S. (2024). Structural modeling of Chinese students' academic achievement identity and basic psychological needs: do academic self-efficacy, and mindfulness play a mediating role?. *BMC psychology*, 12(1), 142. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01571-6>
- Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Dai, J., Sun, D., Li, B., Zhang, Y., Wen, M., Wang, H., & Bi, H. (2024). Mixed-Mode Mindfulness-based cognitive therapy for psychological resilience, Self Esteem and Stigma of patients with schizophrenia: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 24(1), 179. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05636-z>
- Daumiller, M. (2023). Achievement Goals: The Past, Present, and Possible Future of Achievement Goal Research in the Context of Learning and Teaching. In *Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts* (pp. 35-53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473>
- Deniz, H., & Demir, S. (2024). A Structural Equation Model of Writing Anxiety, Writing Motivation and Academic Motivation of Students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 365-385. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1316766>
- Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 101-124 <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979>
- Elfeky, A. I. M., & Elbyaly, M. Y. H. (2023). The effectiveness of virtual classrooms in developing academic motivation across gender groups. *Ann. For. Res*, 66(1), 2005-2020. <https://doi.org/10.1122/2167696820901626>
- Elliot, A. J., Alzaidi, A., Weissman, D. L., & Kobeisy, A. N. M. (2023). Principals' achievement motives and implicit theories predict principals' desired achievement goals for their students. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231175743. <https://doi.org/10.1037/pspp0000462>
- Ferguson, A., Dinh-Williams, L. A., & Segal, Z. (2023). Mindfulness-based cognitive therapy. <https://doi.org/10.1037/0000218-020>
- Filipe, M. (2024). The impact of mindfulness on cognitive development and academic performance among children and adolescents. In *Mindfulness for Child and Adolescent Well-Being* (pp. 48-61). Routledge. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1342592>
- Francis, S. E., Shawyer, F., Cayoun, B. A., Grabovac, A., & Meadows, G. (2024). Differentiating mindfulness-integrated cognitive behavior

- therapy and mindfulness-based cognitive therapy clinically: the why, how, and what of evidence-based practice. *Frontiers in Psychology*, 15, 1342592. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1342592>
- Galang, M. J. (2023). Influence of Stress to Achievement Motivation and SWB: Basis for a CBT-Based Program. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 52(1), 95-108. <https://orcid.org/0009-0009-9011-3925>
- Ghadampour, E., & Kazemifard, D. (2024). The relationship between achievement goals and academic engagement with the mediating role of perception of school environment and academic self-efficacy in students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 20(71), 75-106. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73143.3822> [In Persian]
- Han, J., & Gao, C. (2023). Teachers' achievement goal orientations: A systematic review of 15 Years of published empirical research. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104146>
- Hands, C., & Limniou, M. (2023). Diversity of Strategies for Motivation in Learning (DSML)—A New Measure for Measuring Student Academic Motivation. *Behavioral Sciences*, 13(4), 301. <https://doi.org/10.3390/bs13040301>
- Harter S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3): 300. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hemi, A., Madjar, N., & Rich, Y. (2023). Perceived peer and teacher goals: Relationships with students' academic achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1906199>
- Jung, K. S. (2024). A Longitudinal Analysis of Relations from Motivation to Self-regulatory Strategy on Academic Achievement in Academically Higher-Achieving Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-18. <https://search.worldcat.org/ko/title/53902766>
- Kander, T. N., Lawrence, D., Fox, A., Houghton, S., & Becerra, R. (2024). Mindfulness-based interventions for preadolescent children: A comprehensive meta-analysis. *Journal of school psychology*, 102, 101261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101261>
- khani, Parvaneh, Tamnai Far, Shima, Jahani Tabesh, Ezra (2004) Cognitive therapy based on the presence of mind. <https://doi.org/10.1037/1012-1649.17.3.300> (in Persian)
- Khng, K. H. (2023). Deep breathing and mindfulness: Simple techniques to promote students' self-regulation and well-being from the inside out. In *Positive psychology and positive education in Asia: Understanding and fostering well-being in schools* (pp. 311-325). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5571-8_17
- Khorrami, F., & Kheir, M. (2015). Investigating the relationship between goal orientation and students' approaches to learning. *Journal of Psychology (University of Tabriz)*, 2(7), 123-138. <https://sid.ir/paper/120415/fa> [In Persian]

- Lee, M., & Park, H. (2024). Socio-cognitive mindfulness in nursing: A scoping review. *Plos one*, 19(4), e0300459. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300459>
- Liu, J., Duan, W., Xiao, Z., & Wu, Y. (2024). The effectiveness of online group mindfulness-based cognitive therapy for outpatients with depression in China. *Journal of Affective Disorders*, 351, 387-391. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.223>
- Lopez, J., Johnson, C., Dai, L., Jones, M. H., Nodine, M., Cooper, D., & Eckel, S. (2023). Patterns of Adaptive Learning Scales and Achievement Goal Questionnaire 3× 2: More Different than Similar. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(7), 764-776. <https://doi.org/10.1177/07342829231185854>
- Maloney, S., Montero-Marin, J., & Kuyken, W. (2024). Mindfulness-Based Cognitive Therapy—Taking it Further (MBCT-TiF) compared to Ongoing Mindfulness Practice (OMP) in the promotion of well-being and mental health: A randomised controlled trial with graduates of MBCT and MBSR. *Behaviour Research and Therapy*, 173, 104478. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2024.104478>
- Martinie, M. A., Potocki, A., Broc, L., & Larigauderie, P. (2023). Predictors of procrastination in first-year university students: role of achievement goals and learning strategies. *Social Psychology of Education*, 26(2), 309-331. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Meece, J. L. (2023). The role of motivation in self-regulated learning. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 25-44). Routledge. <https://doi.org/10.1037/ccp0000718>
- Ncheke, D. C., Enejedu, E. E., Nwosu, N., & Ogheneruemu, I. R. (2024). Counsellors' Attitudinal Skills as Predictors of Academic Achievement Motivation in Secondary Schools in Nsukka Education Zone of Enugu State, Nigeria. *International Journal of Education, Learning and Development*, 12(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol12n2110>
- Nzeadibe, A. C., Egara, F. O., Eseadi, C., & Chukwuorji, J. C. (2024). Mindfulness-based cognitive therapy for mathematics anxiety among school adolescents: A randomised trial. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(1), 97-108. <https://doi.org/10.1177/20556365231207248>
- Rahmati, F., Yamini, M., & Mahdian, H. (2016). Determining the mediating role of academic motivation in the relationship between intelligence beliefs and academic resilience among female high school students in Bojnord. *Quarterly Journal of Positive Psychology*, 15(66), 81-94. <https://sanad.iau.ir/journal/educ/Article/681406?jid=681406/> [In Persian]
- Rusadi, R. M., Sugara, G. S., & Isti'adah, F. N. (2023). Effect of mindfulness-based cognitive therapy on academic grit among university student. *Current Psychology*, 42(6), 4620-4629. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9252-1>
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford press.

- Siddiky, M. R., & Haque, I. E. (2024). Factors Affecting Students' Academic Performance Mediated by their Motivation for Learning. *Asian Journal of University Education*, 20(1), 15-27. <https://doi.org/10.24191/ajue.v20i1.25696>
- Skolzkov, A. (2024). Impact of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) on the levels of anxiety, depression, and subjective happiness in Russian first-year students of the Psychology Department. *Authorea Preprints*. <https://doi.org/10.1177/20556365231207242>
- Tesi, A., Di Santo, D., & Aiello, A. (2024). Academic Motivation of Students Experiencing c,Person-Environment Misfit in Social Work Educational Settings: The Role of Social Dominance Orientation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(2), 272-283. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14020018>
- Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 561-571. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.291711>
- Wang, Q., Zainal Abidin, N. E., Aman, M. S., Wang, N., Ma, L., & Liu, P. (2024). Cultural moderation in sports impact: exploring sports-induced effects on educational progress, cognitive focus, and social development in Chinese higher education. *BMC psychology*, 12(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01584-1>
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2023). Cross-Cultural Differences in Motivation: Endorsement and Influences of Achievement Goals on Academic Achievement. In *International Handbook on Education Development in the Asia-Pacific* (pp. 1481-1507). <https://doi.org/10.1007/978-981-19-6887-7>