



## Evaluating the efficacy of mindfulness training based on stress reduction and time management skill training on academic excitement and academic enthusiasm

Khadijeh Nigam<sup>1</sup>, Zabih Pirani<sup>2</sup>, Firozeh Zanganeh Motlagh<sup>3</sup>

1. Ph.D Candidate in Counseling, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: [Khadije.niknam.n@gmail.com](mailto:Khadije.niknam.n@gmail.com)
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: [Zabih.pirani@iau.ac.ir](mailto:Zabih.pirani@iau.ac.ir)
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: [F-zanganeh@iau-arak.ac.ir](mailto:F-zanganeh@iau-arak.ac.ir)

### ARTICLE INFO

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 20 December 2023

Received in revised form 15 January 2024

Accepted 19 February 2024

Published Online 21 December 2024

#### Keywords:

mindfulness based on stress reduction, time management skills, academic excitement, academic enthusiasm

### ABSTRACT

**Background:** Today, education seeks to develop the quality of teaching-learning, educational spaces, facilitating the all-round development of personality and individual empowerment of students with the aim of preparing them as an efficient class and future builders of societies; Therefore, it is very important to identify the factors that lead to the improvement of students' academic progress.

**Aims:** The purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of mindfulness training based on stress reduction and time management skills on academic emotions and academic enthusiasm.

**Methods:** The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population consisted of all female students of the first year of high school in Ray city in the academic year 2018-2019. 45 students were selected and placed in two experimental groups and one control group (15 people) in a simple random way by screening the results of the pre-test. The first experimental group received mindfulness intervention based on stress reduction taken from Kabat Zain's book *The Troubled Life* (2005) for 8 sessions, and the second experimental group received Tracy and Brian's (2008) time management skills training for 10 sessions. To collect data, the questionnaires of academic emotions of Pakran et al. (2005) and academic enthusiasm of Scoufili et al. (2002) were used. Data analysis was statistically analyzed using multivariate covariance analysis.

**Results:** The results showed that mindfulness training based on stress reduction and time management skills was effective on students' academic emotions and enthusiasm at a significant level of  $P < 0.001$ . Also, the results showed that mindfulness is more effective on the components of hope, anger, and anxiety, and the component of being attracted to education and time management, and the components of pleasure and fatigue, and the components of academic enthusiasm and dedication to education at a significant level of  $P < 0.001$ . have been.

**Conclusion:** It can be concluded that the use of educational interventions in educational processes will be the basis for regulating emotions and increasing students' academic enthusiasm.

**Citation:** Nigam, Kh., Pirani, Z., & Zanganeh Motlagh, F. (2024). Evaluating the efficacy of mindfulness training based on stress reduction and time management skill training on academic excitement and academic enthusiasm. *Journal of Psychological Science*, 23(143), 135-154. [10.52547/JPS.23.143.135](https://doi.org/10.52547/JPS.23.143.135)

*Journal of Psychological Science*, Vol. 23, No. 143, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.143.135](https://doi.org/10.52547/JPS.23.143.135)



✉ **Corresponding Author:** Zabih Pirani, Assistant Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

E-mail: [Zabih.pirani@iau.ac.ir](mailto:Zabih.pirani@iau.ac.ir), Tel: (+98) 9355386614

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Numerous studies have indicated that some students lack the necessary skills and strategies to achieve academic goals, leading to increased negative attitudes and academic burnout (Osan Suproya et al., 2020). Therefore, the present research aims to identify related factors that can improve or mitigate this decline by fostering motivation. Academic emotions directly relate to learning, classroom instruction, and academic progress, impacting an individual's performance quality and success in academic-related matters (Wu et al., 2021). Additionally, motivation and academic enthusiasm play an influential role in students' academic progress and are considered part of students' capabilities (Sadeghi et al., 2023). Background research indicates a recent focus on interventions conducted within the school setting, such as mindfulness-based stress reduction programs, which, through contemplative methods, can help students learn new ways of responding to situations with acceptance and empathy instead of judgment (Kabat-Zinn, 2009). Another effective intervention program for academic progress is time management, as a lack of planning during the educational period can cause stress related to unfinished assignments and course material, a significant obstacle to academic success (Shaayi et al., 2021). The researcher now seeks to answer the question of whether mindfulness-based stress reduction and time management training are effective in influencing academic emotions and academic enthusiasm and to what extent this effectiveness is observed.

### **Method**

This study is of an applied nature, given the subject's nature and research objectives, utilizing a semi-experimental pretest-posttest design with a control group. The statistical population comprised all female first-year high school students in Rey city during the academic year 2020-2019. Shahid Ghayouri High School was selected from among the high schools in Rey through simple random sampling. Three classes

from the seventh, eighth, and ninth grades were then randomly chosen.

In the initial stage, a pretest was administered, and based on specific criteria for study inclusion (such as an age range between 12 to 15 years, no behavioral or disciplinary problems, no specific learning disabilities) and exclusion (such as the use of drugs causing lack of concentration, participation in personal development courses, absence of more than three sessions, and unwillingness to continue cooperation and education), students meeting the criteria were selected. The students who scored the lowest compared to others were randomly assigned to two experimental groups (15 participants each) and one control group (15 participants). Subsequently, a mindfulness-based stress reduction intervention from the "Living with Pain" book (Kabat-Zinn, 2005) was implemented for the first experimental group over eight 120-minute sessions. For the second experimental group, a time management intervention based on the work of Tracy and Brian (2008) was conducted over ten 120-minute sessions. The control group did not receive any educational interventions. After implementing the interventions, both experimental and control groups responded to the questionnaires. The data collection utilized the Emotion in Learning Questionnaire by Pekrun et al. (2005) and the Academic Enthusiasm Questionnaire by Skovholt et al. (2002). The hypotheses were examined using multivariate analysis of variance (MANOVA), and the data were analyzed using SPSS 23 software.

### **Results**

The average age in the groups was 14. The mean and standard deviation of the academic average in the research sample were, in the mindfulness-based stress reduction group, 18.21 and 0.82, in the time management skills training group, 17.52 and 0.60, and in the control group, 18.26 and 0.89, respectively. First, four main assumptions were examined. Smirnov's test revealed no significant meaning for students at any stage of the test ( $p > 0.05$ ). The Levene's test also showed that the homogeneity of variances was established at all three measurement times ( $p > 0.05$ ). The results of the Box's test for the assumption of the homogeneity of covariance

matrices indicated non-significance. The Mauchly's test size for research variables was obtained ( $p > 0.05$ ).

Considering the establishment of statistical assumptions and the sphericity condition, the results of multivariate tests were used to examine the research variable. The Pillai's Trace results in the multivariate analysis of variance showed that the research variables became significant at the 0.05 level, indicating that mindfulness-based stress reduction and time management interventions were effective in the dependent variables.

The results in Table 1 demonstrate the effect size for each of these variables in the discriminant coefficient square column in the multivariate analysis of covariance model. Given that the effect size in the components of pride, shame, and hopelessness of the academic emotions variable is 0.133, 0.112, and 0.138, respectively, it can be said that the effect size of mindfulness-based stress reduction and time management training on these variables was very small or non-existent.

Table 2 shows that the difference between mindfulness-based stress reduction and time management training on academic emotions variables, in all indices except the sub-scales of pride, shame, and hopelessness, where neither intervention had a significant effect, was significant. In the sub-scales of hope, anger, and anxiety, time management training was more effective, while in the sub-scales of joy and fatigue, mindfulness-based stress reduction showed greater effectiveness.

Also, in the variable of academic enthusiasm, the difference between the two educational methods was significant in influencing dependent variables except for the empowerment sub-scale. For the sub-scales of academic enthusiasm and quitting school, mindfulness-based stress reduction was more effective, and for the sub-scale of being attracted to learning, time management training was more effective.

Table 1. Intergroup Effects Test

|                     | Dependent Variables | Sum of Squares | Degrees of Freedom | Mean Squares | F       | Significance Level | Eta Squared |
|---------------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|---------|--------------------|-------------|
| Academic Emotions   | Pleasure            | 5178.718       | 10                 | 517.872      | 301.077 | 0.001              | 0.0989      |
|                     | Hope                | 1699.747       | 10                 | 169.975      | 134/232 | 0.001              | 0.975       |
|                     | Pride               | 963.251        | 10                 | 96.325       | 169.460 | 0.001              | 0.980       |
|                     | Anger               | 6204.055       | 10                 | 620.406      | 156.032 | 0.001              | 0.979       |
|                     | Anxiety             | 3738.216       | 10                 | 373.822      | 82.220  | 0.001              | 0.960       |
|                     | Shame               | 4081.247       | 10                 | 408.125      | 869.840 | 0.001              | 0.996       |
|                     | Disappointment      | 6648.305       | 10                 | 664.880      | 473.134 | 0.001              | 0.993       |
|                     | Fatigue             | 6668.830       | 10                 | 666.830      | 157.620 | 0.001              | 0.987       |
|                     | Pleasure            | 858.908        | 2                  | 429.454      | 249.673 | 0.001              | 0.936       |
|                     | Hope                | 956.943        | 2                  | 478.471      | 377.857 | 0.001              | 0.957       |
|                     | Pride               | 5.873          | 2                  | 2.936        | 2.166   | 0.122              | 0.133       |
|                     | Anger               | 793.056        | 2                  | 396.528      | 99.727  | 0.001              | 0.854       |
|                     | Anxiety             | 775.626        | 2                  | 387.813      | 85.298  | 0.001              | 0.834       |
|                     | Shame               | 4.023          | 2                  | 2.011        | 1.287   | 0.171              | 0.122       |
| Academic Motivation | Disappointment      | 14.938         | 2                  | 7.469        | 2.315   | 0.101              | 0.138       |
|                     | Fatigue             | 1157.378       | 2                  | 577.189      | 222.989 | 0.001              | 0.929       |
|                     | Academic Motivation | 12967.954      | 5                  | 2593.591     | 212.817 | 0.001              | 0.965       |
|                     | Empowerment         | 1384.854       | 5                  | 276.971      | 794.790 | 0.001              | 0.990       |
|                     | Dropout             | 2254.112       | 5                  | 450.822      | 195.600 | 0.001              | 0.861       |
|                     | Engaged in Learning | 1740.233       | 5                  | 348.047      | 48.380  | 0.001              | 0.743       |
|                     | Academic Motivation | 2217.369       | 2                  | 1108.684     | 97390   | 0.001              | 0.823       |
|                     | Empowerment         | 2.316          | 2                  | 1.158        | 3.322   | 0.047              | 0.146       |
|                     | Dropout             | 681.527        | 2                  | 340.764      | 147.848 | 0.001              | 0.883       |
|                     | Engaged in Learning | 954.199        | 2                  | 477.100      | 66.139  | 0.001              | 0.773       |

Table 2. Bonferroni Test Results for Comparing the Effectiveness of Interventions with Each Other and with the Control Group

| Pairwise Bonferroni Comparisons Confidence Interval for Differences |                     |             |                 |                 |                |              |             |             |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-----------------|----------------|--------------|-------------|-------------|
| Dependent Variables                                                 |                     | Group (I)   | Group (J)       | Mean Difference | Standard Error | Significance | Lower Limit | Upper Limit |
| Academic Emotions                                                   | Pleasure            | Mindfulness | Time Management | 12.093          | 0.605          | 0.000        | 10.568      | 13.618      |
|                                                                     | Hope                | Mindfulness | Time Management | -12.011         | 0.519          | 0.000        | -13.319     | -10.506     |
|                                                                     | Pride               | Mindfulness | Time Management | -0.414          | 0.348          | 0.727        | -1.290      | 0.462       |
|                                                                     | Anger               | Mindfulness | Time Management | -10.614         | 0.921          | 0.000        | -12.933     | -8.296      |
|                                                                     | Anxiety             | Mindfulness | Time Management | -2.789          | 0.984          | 0.023        | -5.268      | -0.311      |
|                                                                     | Shame               | Mindfulness | Time Management | 0.080           | 0.316          | 1            | -0.416      | 0.876       |
|                                                                     | Disappointment      | Mindfulness | Time Management | 1/185           | 0.547          | 0.112        | -0.193      | 2.563       |
| Academic Motivation                                                 | Fatigue             | Mindfulness | Time Management | 12.840          | 0.743          | 0.000        | 10.969      | 14.710      |
|                                                                     | Academic Motivation | Mindfulness | Time Management | 3829            | 1.475          | 0.000        | 5.693       | 13.072      |
|                                                                     | Empowerment         | Mindfulness | Time Management | 0.345           | 0.249          | 0.523        | -0.279      | 0.969       |
|                                                                     | Dropout             | Mindfulness | Time Management | 10.276          | 0.641          | 0.000        | 8.671       | 11.880      |
|                                                                     | Engaged in Learning | Mindfulness | Time Management | -1.238          | 1.133          | 0.000        | -4.073      | 1.597       |

Conclusion

Mindfulness, incorporating positive strategies such as non-judgment and evaluation, patience, resilience, an initiating mindset, non-ruminative thinking, and embracing lasting positive emotions, proves beneficial for students. It assists them in gaining better control and desirable awareness of their emotions. Increased mindfulness contributes to students exhibiting greater commitment to academic matters. Furthermore, heightened awareness of their behaviors enables the manifestation of positive academic responses, ultimately leading to greater academic success through enhanced academic enthusiasm.

On the contrary, when students recognize and understand the goals and reasons for effective time management, distancing themselves from factors that lead to procrastination in academic tasks, they can effectively regulate their emotions. Efficient time management enables students to tackle challenging learning situations, ensuring that newly acquired knowledge is retained and applied in subsequent learning. In such cases, students, having positive experiences, become more engaged in academic activities and school.

Limitations of this study include the restricted sample group to female students and the absence of a follow-up period. Therefore, future research is recommended

to be conducted with broader age groups and both genders, incorporating a follow-up period. Given the effectiveness of mindfulness-based stress reduction and time management training on academic progress, it is suggested that these educational interventions be implemented for students.

Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This article is derived from the doctoral dissertation of the first author in the field of counseling at the Islamic Azad University, Arak Branch. To observe ethical principles in this research, data collection was attempted after obtaining participants' consent. Participants were assured regarding confidentiality of personal information and the presentation of results without revealing names and identification details.

**Funding:** This research is part of a doctoral dissertation and does not receive financial support.

**Authors' contribution:** This article is extracted from the doctoral dissertation of the first author under the guidance of the second author and counseling by the third author.

**Conflict of interest:** The authors also declare that there is no conflict of interest in the results of this research.

**Acknowledgments:** The authors express their gratitude to the thesis advisors and consultants of this research, as well as the students who participated in this study.



## هم‌سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

خدیجه نیک‌نام<sup>۱</sup>، ذبیح پیرانی<sup>۲</sup>، فیروزه زنگنه مطلق<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

### چکیده

### مشخصات مقاله

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۹

بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۲۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۳۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

#### کلیدواژه‌ها:

ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، مهارت مدیریت زمان، هیجان‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی

**زمینه:** امروزه تعلیم و تربیت به دنبال توسعه کیفیت آموزش - یادگیری، فضاهای آموزشی، تسهیل رشد همه‌جانبه‌ی شخصیت و توانمندسازی فردی دانش‌آموزان باهدف آماده‌سازی آنان به‌عنوان قشر کارآمد و آینده‌سازان جوامع است؛ بنابراین شناسایی فاکتورهایی که منجر به ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، از اهمیت بسزایی برخوردار است.

**هدف:** هدف پژوهش حاضر هم‌سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بود.

**روش:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که از طریق غربال‌گری از نتایج پیش‌آزمون، ۴۵ دانش‌آموز انتخاب و در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه (۱۵ نفر) به شیوه تصادفی ساده جایگذاری شدند. گروه آزمایشی اول مداخله ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس برگرفته از کتاب زندگی پر دردرس (کابات زین، ۲۰۰۵) به مدت ۸ جلسه و گروه آزمایشی دوم مهارت مدیریت زمان (تریسی و بریان، ۲۰۰۸) به مدت ۱۰ جلسه آموزش دریافت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵) و اشتیاق تحصیلی (اسکافیلی و همکاران، ۲۰۰۲) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل آماری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ قرار گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در سطح معناداری  $P < 0/001$  اثربخش بوده است. همچنین نتایج نشان داد که ذهن آگاهی بر مؤلفه‌های امید، خشم و اضطراب و مؤلفه مجذوب تحصیل شدن و مدیریت زمان نیز بر مؤلفه‌های لذت و خستگی و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و وقف تحصیل شدن در سطح معناداری  $P < 0/001$  اثربخش‌تر بوده است.

**نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت که به کارگیری مداخله‌های آموزشی در فرآیندهای تحصیلی، زمینه‌ساز تنظیم هیجانات و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود.

**استناد:** نیک‌نام، خدیجه؛ پیرانی، ذبیح؛ و زنگنه مطلق، فیروزه (۱۴۰۳). هم‌سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۳، ۱۳۵-۱۵۴.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۳، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.143.135](https://doi.org/10.52547/JPS.23.143.135)



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: ذبیح پیرانی، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه: [Zabih.Pirani@iau.ac.ir](mailto:Zabih.Pirani@iau.ac.ir)

تلفن: ۰۹۳۵۵۳۸۶۶۱۴

## مقدمه

امروزه آموزش و پرورش عهده‌دار ایجاد زمینه‌ی مناسبی جهت توسعه‌ی استعدادها و توانایی‌های افراد است و آنچه آن را قابل اهمیت کرده است، عاملیت پیشرفت حوزه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۰). مطالعات نشان داده‌اند برخی از دانش‌آموزان مهارت‌ها و راهبردهای لازم را برای کسب اهداف و خواسته‌های تحصیلی ندارند و این مسئله منجر به افزایش نگرش‌های منفی و فرسودگی روانی و جسمی می‌شود که تضعیف رشد فردی و پیشرفت تحصیلی را در پی دارد (اوسان سوپرویا و همکاران، ۲۰۲۰). ازاین‌رو پژوهش حاضر به دنبال عواملی منسجم و به هم مرتبطی است که بتواند با ایجاد انگیزش و تقویت، این کاهشی را بهبود و یا افزایش بخشد. از عوامل انگیزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان هیجان‌های تحصیلی را نام برد (زیدنر، ۲۰۰۷؛ لیننبرینک و پینتریچ، ۲۰۱۹). پکران (۲۰۰۶) هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان هیجان‌های تحصیلی معرفی کرد. هیجان‌های تحصیلی به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی مرتبط‌اند. برای مثال، لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). در محیط‌های آموزشگاهی، دانش‌آموزان به طور معمول هیجان‌های تحصیلی را متفاوت از یکدیگر تجربه می‌کنند (زنگی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۷). هیجان‌های تحصیلی به چند بعد بر اساس ارزش مثبت یا منفی، خوشایند یا ناخوشایند بودن و درجه‌ی فعالیت برطبق فعال یا غیرفعال بودن، تقسیم می‌شوند (لیننبرینک و پینتریچ، ۲۰۱۹). هیجان‌های تحصیلی مواردی هستند که مستقیماً با یادگیری، آموزش کلاسی و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند و این هیجان‌ها می‌توانند بر کیفیت عملکرد فرد تأثیر بگذارند و مستقیماً بر روی فعالیت‌های تحصیلی و یا پیامدهای پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشند و موجب موفقیت یا عدم موفقیت در امور وابسته به تحصیل شوند (بنالیا، ۲۰۱۹؛ کوملوسیفردیناند، ۲۰۲۰؛ ژون، ۲۰۲۱؛ وو و همکاران، ۲۰۲۱). از دیگر عوامل مهم که نقش بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، اشتیاق تحصیلی است (هارلی و همکاران، ۲۰۱۹) که جزو توانمندی‌های دانش‌آموزان تلقی می‌شود (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲).

سازه اشتیاق تحصیلی به کیفیت کوششی اشاره می‌کند که دانش‌آموز هنگام انجام فعالیت‌های آموزشی خود صرف می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد و دربردارنده سه مؤلفه‌ی انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دلبستگی به کلیه حیطه‌های مدرسه است (گیوجاردولیل و همکاران، ۲۰۱۹). انگیزه و اشتیاق ترکیبی از روی‌آورد‌های رفتاری و شناختی است (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). رفتارهای فراگیران شامل عادات مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل با معلمان، زمان انجام تکالیف، انگیزش و شرایط سازمان شامل تجربه‌ی سال اول، حمایت تحصیلی، محیط کلاس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشی و عوامل دیگر، سبب ایجاد اشتیاق فراگیران می‌شود (فلاح و همکاران، ۱۴۰۰). به بیان دیگر، تاری (۲۰۱۲) اشتیاق تحصیلی را به صورت فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌داند که یادگیری بیشتر و احساس رضایت از تحصیل را موجب می‌شود و باور دارد که می‌توان با استفاده از اشتیاق تحصیلی، میزان درگیری دانش‌آموزان را با میزان انجام فعالیت‌های مؤثر آموزشی اندازه‌گیری کرد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). کلوسون و بویتلیر (۲۰۱۷) معتقدند چنانچه دانش‌آموزان اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مصطفی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). در طی این فرآیند دانش‌آموزان به مدرسه خوش‌بین شده و بین آن‌ها و کادر آموزشی روابطی اعتمادآمیز شکل گرفته و به دنبال آن شکل‌گیری احساس یگانگی با محیط آموزشی، فرد در مسیر پیشرفت، انگیزه بالایی کسب می‌نماید و به موفقیت می‌رسد (تسچانموران و همکاران، ۲۰۱۳)؛ بنابراین اشتیاق تحصیلی عامل کلیدی و پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان شناخته شده است (مالچیک و لاوسون، ۲۰۱۷).

اما آنچه که از خروجی‌ها و مشاهده رفتار دانش‌آموزان درمی‌یابیم، دانش‌آموزان مشکلات متعددی را در رابطه با تحصیل خود تجربه می‌کنند که تأثیر منفی بر انگیزش و اشتیاق آنان گذاشته و پیشرفت تحصیلی را با مشکل مواجه ساخته است. در این باره، پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که در دهه‌های اخیر به مداخلاتی که در بستر مدرسه انجام می‌شود، توجه ویژه‌ای

شده است؛ ازجمله برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس است که به کمک روش‌های مراقبه‌ای انجام می‌شود و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند (جانس و همکاران، ۲۰۱۸). آموزش ذهن‌آگاهی یکی از روش‌های روان‌درمانی و مبتنی بر کاهش استرس است که در آن بازنمایی تحصیلی اشیای موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است از طریق تنفس و فکرکردن به افراد آموزش داده می‌شود. درواقع این روش درمانی تلفیقی از تن‌آرامی و ذهن‌آگاهی است (کابات‌زین و همکاران، ۱۹۹۲). به عبارتی، ذهن‌آگاهی شکلی از مراقبه است (أست، ۲۰۰۸) که کابات‌زین (۲۰۰۳) آن را توجه کردن به شیوه‌های خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف کرده است. در برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، افراد یاد می‌گیرند پذیرش و دلسوزی را به‌جای قضاوت کردن تجربه‌شان گسترش دهند و هشیاری لحظه‌ی حاضر را به‌جای هدایت خودکار ایجاد کنند و شیوه‌های جدید پاسخ‌دادن به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (کرانه، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، ذهن‌آگاهی به دانش‌آموز کمک می‌کند بر احساسات و عواطف خود اشراف و آگاهی مطلوب‌تری داشته باشد، به‌واسطه آگاهی از افکار خود، تعهد بیشتری احتمالاً نسبت به مسائل تحصیلی داشته باشد و به‌واسطه آگاهی از رفتارهای خود، کنش‌های تحصیلی مطلوبی بروز دهد و درنهایت، هیجان تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بیشتری را تجربه کند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۰).

از دیگر برنامه‌های مداخله‌ای پیشرفت تحصیلی، مدیریت زمان است که به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کاهش استرس، تأثیر بالایی بر عملکرد دانش‌آموزان دارد. افرادی که مدیریت زمان دارند، برای خود ارزش قائل بوده، در رعایت و اولویت‌بندی کارهایشان دقت عمل دارند و برای رسیدن به اهداف برنامه‌ریزی می‌کنند (گلابلی، ۱۳۹۷). بر اساس تئوری مدیریت زمان برایان تریسی که یکی از کامل‌ترین و مشهورترین تئوری‌های مدیریت زمان در دنیا است، اگر فرد نتواند زمان را به‌خوبی مدیریت کند؛ مدیریت مسائل دیگر هم برای او سخت است. متأسفانه خیلی از افراد به‌خاطر زندگی پر مسئولیت، همیشه کمبود زمان دارند. پنج تکنیک اصلی می‌تواند در این زمینه به آن‌ها کمک کند: داشتن احساس ضرورت (فوریت)، توقف اهمال‌کاری، کارکردن در زمان واقعی، فکرکردن روی کاغذ و اجتناب از حواس‌پرتی‌هایی مثل پاسخ به ایمیل یا دیدن بیش از حد

تلویزیون (پیریزساناگوستین و همکاران، ۲۰۲۱). در دوران تحصیل، فقدان برنامه‌ریزی در دانش‌آموزان، موجب استرس در به اتمام نرساندن تکالیف و مطالب درسی شده که یکی از موانع مهم در موفقیت تحصیلی یادگیرنده خواهد بود (ولترس و همکاران، ۲۰۱۷)؛ شعاعی و همکاران، ۱۴۰۰. به عقیده‌ی گیوموسگول (۲۰۱۹) مدیریت زمان از جنبه‌های مهم در خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. احتمالاً روشن‌ترین دلیل عدم استفاده از مدیریت زمان این است که دانش‌آموزان نمی‌دانند مدیریت زمان چیست. دلیل دوم سستی و تنبلی است؛ بعضی از فراگیران فاقد هدف و انگیزش لازم برای برنامه‌ریزی مؤثر هستند. گروه سومی که از مدیریت زمان استفاده نمی‌کنند آن‌هایی هستند که دوست دارند تحت فشار و تنگی وقت (دقیقه‌نود) و شرایط بحران کار کنند. ممکن است در شرایطی استفاده‌نکردن از مدیریت زمان توجیه‌پذیر باشد اما مزایای استفاده موفق از مدیریت زمان هرگونه دلیل یا توجیه را رد می‌کند (منظری و پورکریمی، ۱۴۰۱). مرور پیشینه نشان می‌دهد که انتظارات و برنامه‌های مدارس، بر ارزیابی‌های زمانی و تلاش دانش‌آموزان برای هماهنگی بین تکالیف و مدت زمان موردنیاز برای انجام تکالیف و انگیزه دانش‌آموزان برای مطالعه و یادگیری مارشال (۲۰۱۸) اثر می‌گذارند و سبب ماندن فراگیران در تکالیف، تشویق برای ادامه‌ی کار و مدیریت زمان مؤثر می‌شوند و به یادگیرنده کمک می‌کنند، به شکل مؤثرتری مستعد درگیری‌های انگیزشی بین حوزه‌های مطالعه و اوقات فراغت و استفاده مؤثر از زمان برای اتمام تکالیف درسی شوند (گران و فریز، ۲۰۱۴)؛ بنابراین مدیریت زمان از راهکارهای مهمی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پیشرفت تحصیلی را تجربه کنند.

علاوه بر روابط نظری، بررسی پیشینه پژوهشی نیز حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه معنی‌داری با هیجان‌های تحصیلی (اصلائی و همکاران، ۲۰۲۳؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۹) و با اشتیاق تحصیلی (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲؛ نورعلیزاده و درویشی، ۱۴۰۰؛ کرودا و همکاران، ۲۰۲۲؛ قاسمی و همکاران، ۱۴۰۰ و کورناندی و همکاران، ۲۰۲۰) دارد؛ بنابراین، می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس می‌تواند به‌عنوان پیشنهاد هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشینه درباره مداخله مدیریت زمان نشان داد که رابطه معناداری با هیجان‌های تحصیلی (آرگوداس و همکاران، ۲۰۱۶) و با اشتیاق تحصیلی

(شریفی علون‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۱) دارد؛ بنابراین تأییدکننده آموزش‌های مبتنی بر مدیریت زمان بر شاخصه‌های تحصیلی ازجمله هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است. از آنجایی که هدف غایی آموزش و پرورش یادگیری است؛ بنابراین هر عاملی که این فرآیند را تحقق و یا تسریع می‌بخشد، باید مورد توجه قرار گیرد. مبانی نظری و پیشینه تجربی نشان داد که مداخله‌های ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مدیریت زمان می‌توانند با کنترل هیجانات تحصیلی و بهبود کیفیت عملکرد تحصیلی (وو و همکاران، ۲۰۲۱) و افزایش اشتیاق تحصیلی با افزایش درگیری دانش‌آموز با انجام فعالیت‌های یادگیری مؤثر (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲) تأثیر مثبت داشته و منجر به یادگیری بهتر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی شود. لذا آگاهی از ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مدیریت زمان می‌تواند برای توسعه‌ی خودکفایی در یادگیری کمک کنند. از سویی، باتوجه به تفاوت میان روش مداخله ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس که یک روش مقابله با استرس از طریق توجه و تمرکز بر زمان حال (کاباتزین، ۲۰۰۳) و آموزش مدیریت زمان نیز که یک روش مقابله با استرس از طریق استفاده از زمان مؤثر (پیریزساناگوستین و همکاران، ۲۰۲۱) است و پژوهشی یافت نشد که عملکرد دو روش را بر روی هیجان تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بسنجد؛ لذا انجام پژوهش ضروری به نظر رسید. حال پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی تا چه میزان اثربخش است؟

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ری مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. ابتدا با استفاده از روش تصادفی ساده، مدرسه متوسطه اول شهید غیوری از میان مدارس متوسطه اول شهرستان ری انتخاب و سپس از میان کلاس‌های آموزش دوره هفتم، هشتم و نهم، به‌طور تصادفی ساده، سه کلاس انتخاب شدند که تعداد دانش‌آموزان برابر با ۱۰۹ نفر بودند. در مرحله اول پیش‌آزمون اجرا شد،

بدین گونه که پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی به‌وسیله دانش‌آموزان تکمیل شد و ۴۵ نفر از دانش‌آموزان که کمترین نمره رانسبت به سایر دانش‌آموزان کسب کرده بودند، بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش: محدوده سنی بین ۱۲ الی ۱۵ سال، عدم مشکلات رفتاری و انضباطی، عدم اختلال یادگیری خاص (با مراجعه به پرونده سلامت دانش‌آموزان توسط پژوهشگر کنترل شد) به‌طوری که دانش‌آموز مشکلی خاصی برای یادگیری مطالب نداشته باشد، عدم جلسات مشاوره تحصیلی به‌طوری که حداقل یک‌ماه از آخرین جلسه درمان گذشته باشد، و ملاک‌های خروج استفاده از داروهایی که موجب عدم تمرکز در فرد می‌شوند، شرکت در دوره‌های توسعه فردی، غیبت بیش از سه جلسه و عدم تمایل به ادامه همکاری و آموزش بود، به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه (۱۵ نفر) جایگذاری شدند. لازم به ذکر است که برای برگزاری جلسات آموزشی مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش گرفته شد. سپس مداخله ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس برگرفته از کتاب زندگی پردردسر (کاباتزین، ۲۰۰۵) برای گروه آزمایشی اول در هشت جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و برای گروه آزمایشی دوم مداخله مدیریت زمان تریسی و بریان (۲۰۰۸) در ده جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. بعد از اجرای مداخله‌ها، هم دو گروه آزمایش و هم گروه گواه مجدداً به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. از نظر اخلاقی نیز موافقت‌نامه کتبی، محرمانه بودن اطلاعات، آزادی در شرکت لحاظ گردید.

## ب) ابزار

پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران و همکاران<sup>۱</sup> (AEQ): به‌منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فرم کوتاه ۷۵ سؤالی پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه هیجان‌های کلاسی را می‌سنجد و دارای زیرمؤلفه‌های لذت، امید، غرور، اضطراب، خستگی، ناامیدی، خشم و شرم است که به دودسته هیجان‌های مثبت شامل لذت، امید و غرور؛ و هیجان‌های منفی شامل خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی تقسیم می‌شوند. نمرات پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. حد

<sup>1</sup>. Academic Emotions Questionnaire

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی اسکاوایی و همکاران<sup>۱</sup> (AEQ): به‌منظور سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی اسکاوایی و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و شامل ۳ مؤلفه شوق داشتن به تحصیل، وقف تحصیل شدن و مجذوب تحصیل شدن است و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه‌بندی می‌شوند که دامنه نمرات بین ۱۷ تا ۱۰۲ خواهد بود و هرچه امتیازات دریافت‌شده بیشتر باشد، میزان اشتیاق تحصیلی در فرد بیشتر خواهد بود. ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد و در پژوهش قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶) بالای ۰/۷ محاسبه شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. در ادامه محتوای جلسات آموزشی آمده است:

پایین نمره ۷۵ و حد بالای نمره ۳۷۵ است و هرچه امتیاز دریافت شده بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بالای هیجان تحصیلی در دانش‌آموز خواهد بود و بالعکس. پایایی در نسخه اصلی برای زیرمؤلفه‌ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که نشان از پایایی خوب است. همچنین نتایج پژوهش آن‌ها همسو با نتایج پژوهش پکران (۲۰۰۲) نشان می‌دهد پرسشنامه، همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

#### جدول ۱. نمونه آموزش ذهن‌آگاهی برگرفته از کتاب «زندگی پردردسر» (کابات زین، ۲۰۰۵)

| زمان             | هدف                              | محتوی                     | تکلیف                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------|----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| هفته اول و دوم   | آگاهی به خود                     | اسکن بدن و تمرین تنفس     | - اسکن بدن (۶ روز در هفته، ۴۵ دقیقه در روز)<br>- تمرین تنفس (۱۰ دقیقه در روز)                                                                                                                                                                    |
| هفته سوم و چهارم | همراه نمودن تفکر به آگاهی به خود | تفکر، یوگا و تنفس         | - تمرین متناسب اسکن بدن و یوگا (یک در میان و حتی الامکان ۴۵ دقیقه در روز، ۶ روز در هفته)<br>- تمرین تفکر با تنفس در وضعیت نشسته برای ۱۵ تا ۲۰ دقیقه                                                                                              |
| هفته پنجم و ششم  | افزایش و تمرین توجه              | نشستن، یوگا، مراقبه       | - نشستن و تمرکز روی تنفس، نشستن ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌های در روز متناوباً با یوگا، استفاده از تنفس به‌عنوان عملی برای کنترل توجه                                                                                                                        |
| هفته هفتم        | افزایش توجه با ترکیب روش‌ها      | نشستن، یوگا، اسکن         | - توجه به احساسات جسمانی، صداها، افکار و احساسات و موارد دیگر، شروع مراقبه پیاده‌روی<br>- ۴۵ دقیقه تمرین در روز (استفاده ترکیبی از تکنیکهای نشستن، یوگا و اسکن بدن)، اگر از نوارها استفاده می‌کردید، سعی کنید از این هفته از آنها استفاده نکنید. |
| هفته هشتم        | تکرار یادگیری                    | تکرار رفتارهای آموخته شده | - به عقب برگردید و از نوارها استفاده کنید. حداقل ۲ بار در این هفته اسکن بدن انجام دهید.<br>- به نشستن و یوگا ادامه دهید.                                                                                                                         |

#### جدول ۲. آموزش مهارت مدیریت زمان (تویسی و بریان، ۲۰۰۸)

| زمان       | هدف                   | محتوی                     | تکلیف                                                                                                                                                   |
|------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه اول   | آشنایی با قوانین      | آشنایی و برنامه‌ریزی      | آشنایی با اعضای گروه، ایجاد انگیزه از طریق مرور ساختار جلسات و قوانین اصلی، تعیین اهداف اعضا، آغاز آموزش‌ها با آموزش برنامه‌ریزی                        |
| جلسه دوم   | آشنایی با قانون ۸۰/۲۰ | تحلیل و بررسی قانون ۸۰/۲۰ | آموزش قانون ۸۰/۲۰، بیان تجارب توسط اعضا در خصوص این قانون، آشنایی با مفهوم در نظر گرفتن پیامد کارها، بررسی مقاومت در برابر آموزش و تغییر در زندگی واقعی |
| جلسه سوم   | تمرکز بر هدف‌ها       | یادگیری تمرکز بر هدف      | آموزش روش الف، ب، پ، ت، ث، بیان تجارب در خصوص روش تمرکز بر اهداف در زندگی واقعی                                                                         |
| جلسه چهارم | نیازسنجی              | اولویت‌بندی               | آموزش قانون تشخیص ضرورت، آشنایی با مفهوم اهمیت آماده کردن مقدمات کار قبل از شروع، بیان تجارب در زندگی واقعی                                             |
| جلسه پنجم  | اهمیت فراگیری         | استعدادیابی و مهارت‌یابی  | آشنایی اعضا با اهمیت فراگیر بودن در داخل تحصیل و رشته خود به صورت دائمی، تبیین اهمیت استعدادها و منحصر به فرد در فرایند مدیریت زمان                     |
| جلسه ششم   | شناسایی موانع         | یادگیری تقسیم‌بندی اهداف  | آشنایی با عوامل محدود کننده پیشرفت آشنا و اشتراک تجارب، آشنایی اعضا با مفهوم تقسیم کار بزرگ به بخش‌های کوچک                                             |

<sup>۱</sup>. academic engagement questionnaire

| زمان      | هدف               | محتوی                                                    | تکلیف                                                                                                                                                                        |
|-----------|-------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه هفتم | زمان و محدودیت آن | برنامه‌ریزی بر اساس زمان                                 | آشنایی اعضا با اهمیت مفهوم تعیین محدودیت زمانی برای انجام هر کار، آموزش اهمیت تمرکز بر نیروهای جسمی و روانی بر یک موضوع                                                      |
| جلسه هشتم | درک موفقیت‌ها     | یادگیری مکالمات مثبت با خود                              | آشنایی اعضا با مکالمات درونی مثبت و تمرین آن در زمینه یک موضوع واقعی، تجارب خود را در این خصوص مرور کنند.                                                                    |
| جلسه نهم  | اولویت‌بندی       | شناسایی کارهای سخت و آسان و مدیریت زمان‌بندی انجام آن‌ها | آشنایی با اهمیت اجتناب از کارهای سخت در مدیریت زمان، اعضا نیاز است آموزش ببینند چگونه از طریق اجرای راهبردهای مدیریت زمان، افزایش مدت زمان را در برنامه‌های خود مشاهده کنند. |
| جلسه دهم  | جمع‌بندی          | مرور آنچه یاد گرفته‌اند                                  | مفهوم افزایش سرعت عمل از طریق اجرای مهارت‌های مدیریت زمان، جمع‌بندی                                                                                                          |

داده‌های این پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی شامل جدول‌های توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفت. در بررسی فرضیه‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس چندمتغیره و داده‌ها با نرم‌افزار Spss-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

نتایج پژوهش در جدول ۳ نشان داد که میانگین سن در گروه‌ها ۱۴ بود. میانگین و انحراف استاندارد معدل درسی اعضای نمونه پژوهش در گروه آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس به ترتیب ۱۸/۲۱ و ۰/۸۲، در گروه آموزش مهارت مدیریت زمان به ترتیب ۱۷/۵۲ و ۰/۶۰ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۸/۲۶ و ۰/۸۹ بود. در ادامه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش آمده است.

ابتدا چهار پیش‌شرط اصلی بررسی شد و نتایج نشان داد، اندازه آزمون z

اسمیرنوف برای دانش‌آموزان در هیچ یک از مراحل آزمون معنی‌دار نبود و داده‌ها دارای توزیع پراکندگی نرمال می‌باشند ( $p > ۰/۰۵$ ). در آزمون لوین نیز مشخص گردید که همگنی واریانس‌ها در هر سه زمان اندازه‌گیری برقرار است ( $p > ۰/۰۵$ ) که دال بر برقراری این پیش‌فرض آماری است. نتایج آزمون باکس برای مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس‌ها نشان داد که نتیجه بدست آمده در متغیر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی معنی‌دار نیست که دال بر برقراری این پیش‌فرض است. اندازه آزمون موخلی برای بررسی پیش‌فرض کرویت برای متغیرهای پژوهش ( $p > ۰/۰۵$ ) بدست آمد که با توجه به اینکه اندازه آزمون موخلی از نظر آماری معنی‌دار نیست، بنابراین پیش‌فرض کرویت برقرار است. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های آماری و همچنین شرط کرویت می‌توان از نتایج آزمون‌های چندمتغیره برای بررسی متغیر پژوهش استفاده کرد. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره در جدول ۴، ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

| خرده مقیاس  | لذت           | امید        | غرور          | خشم             |
|-------------|---------------|-------------|---------------|-----------------|
| گروه        | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون   | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون       |
| ذهن‌آگاهی   | ۳۴ (۴/۸)      | ۲۱/۷ (۳/۸)  | ۲۲/۷ (۳/۹)    | ۲۳/۷ (۳/۵)      |
| مدیریت زمان | ۳۰/۵ (۸)      | ۲۰/۷ (۵/۳)  | ۳۴/۵ (۳/۸)    | ۲۱/۱ (۴/۳)      |
| گواه        | ۳۳/۲ (۱۰/۱)   | ۲۱ (۷/۴)    | ۲۱/۶ (۷/۴)    | ۲۲/۹ (۵/۸)      |
| خرده مقیاس  | اضطراب        | شرم         | نامیدی        | خستگی           |
| گروه        | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون   | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون       |
| ذهن‌آگاهی   | ۳۶/۳ (۷/۴)    | ۳۳/۱ (۹/۲)  | ۳۱/۹ (۹/۳)    | ۲۹/۱ (۹/۵)      |
| مدیریت زمان | ۴۰/۵ (۸/۲)    | ۳۹/۵ (۸/۳)  | ۳۸/۳ (۸/۵)    | ۳۱ (۱۳/۱)       |
| گواه        | ۳۰/۸ (۱۱/۲)   | ۳۰/۴ (۹/۶)  | ۳۰/۱ (۹/۸)    | ۲۷ (۱۴/۳)       |
| خرده مقیاس  | اشتیاق تحصیلی | نیرومندی    | وقف تحصیل شدن | مجدوب تحصیل شدن |
| گروه        | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون   | پیش‌آزمون     | پیش‌آزمون       |
| ذهن‌آگاهی   | ۴۴/۳ (۱۰/۴)   | ۶۸/۷ (۶/۶)  | ۱۷/۷ (۴/۴)    | ۱۹/۱ (۴/۴)      |
| مدیریت زمان | ۳۴/۲ (۱۳)     | ۵۰/۵ (۱۱/۴) | ۱۳/۳ (۴/۳)    | ۱۴/۶ (۴/۱)      |
| گواه        | ۴۸/۲ (۲۳/۵)   | ۵۰/۳ (۲۳/۴) | ۱۶/۷ (۷/۳)    | ۱۷/۶ (۷/۲)      |

میانگین و انحراف استاندارد

میانگین و انحراف استاندارد

**جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه اثربخشی بر متغیرهای پژوهش**

| اثر              | مقدار                  | F     | درجه آزادی | درجه آزادی خطا | سطح معنی داری | ضرب اتا | مربع اینای جزئی |
|------------------|------------------------|-------|------------|----------------|---------------|---------|-----------------|
| هیجان‌های تحصیلی | تعامل گروه و عامل مکرر | ۱/۹۱۸ | ۸۱/۵۷۲     | ۱۶             | ۵۴            | ۰/۵۱۱   | ۰/۹۶۵           |
| اشتیاق تحصیلی    | تعامل گروه و عامل مکرر | ۱/۶۶۵ | ۶۳/۰۳۵     | ۶              | ۷۶            | ۰/۸۳۳   | ۰/۸۹۶           |

مطابق با نتایج گزارش شده در جدول ۴ نشان می‌دهد معیار اثربخشی در است که مداخله‌های آموزشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر متغیرهای وابسته اثربخش بوده‌اند.

**جدول ۵. آزمون اثرات بین گروه‌ها**

| متغیرهای وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F       | سطح معناداری | ضرب اتا |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|---------|
| لذت             | ۵۱۷۸/۷۱۸      | ۱۰         | ۵۱۷/۸۷۲         | ۳۰۱/۰۷۷ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۸۹   |
| امید            | ۱۶۹۹/۷۴۷      | ۱۰         | ۱۶۹/۹۷۵         | ۱۳۴/۲۳۲ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۷۵   |
| غرور            | ۹۶۳/۲۵۱       | ۱۰         | ۹۶/۳۲۵          | ۱۶۹/۴۶۰ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۸۰   |
| خشیم            | ۶۲۰۴/۰۵۵      | ۱۰         | ۶۲۰/۴۰۶         | ۱۵۶/۰۳۲ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۷۹   |
| اضطراب          | ۳۷۳۸/۲۱۶      | ۱۰         | ۳۷۳/۸۲۲         | ۸۲/۲۲۰  | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۶۰   |
| شرم             | ۴۰۸۱/۲۴۷      | ۱۰         | ۴۰۸/۱۲۵         | ۸۶۹/۸۴۰ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۹۶   |
| ناامیدی         | ۶۶۴۸/۷۹۹      | ۱۰         | ۶۶۴/۸۸۰         | ۴۷۳/۱۳۴ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۹۳   |
| خستگی           | ۶۶۶۸/۳۰۵      | ۱۰         | ۶۶۶/۸۳۰         | ۱۵۷/۶۲۰ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۸۷   |
| لذت             | ۸۵۸/۹۰۸       | ۲          | ۴۲۹/۴۵۴         | ۲۴۹/۶۷۳ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۳۶   |
| امید            | ۹۵۶/۹۴۳       | ۲          | ۴۷۸/۴۷۱         | ۳۷۷/۸۵۷ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۵۷   |
| غرور            | ۵/۸۷۳         | ۲          | ۲/۹۳۶           | ۲/۱۶۶   | ۰/۱۲۲        | ۰/۱۳۳   |
| خشیم            | ۷۹۳/۰۵۶       | ۲          | ۳۹۶/۵۲۸         | ۹۹/۷۲۷  | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۵۴   |
| اضطراب          | ۷۷۵/۶۲۶       | ۲          | ۳۸۷/۸۱۳         | ۸۵/۲۹۸  | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۳۴   |
| شرم             | ۴/۰۲۳         | ۲          | ۲/۰۱۱           | ۱/۲۸۷   | ۰/۱۷۱        | ۰/۱۱۲   |
| ناامیدی         | ۱۴/۹۳۸        | ۲          | ۷/۴۶۹           | ۲/۳۱۵   | ۰/۱۰۱        | ۰/۱۳۸   |
| خستگی           | ۱۱۵۴/۳۷۸      | ۲          | ۵۷۷/۱۸۹         | ۲۲۲/۹۸۹ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۲۹   |
| اشتیاق تحصیلی   | ۱۲۹۶۷/۹۵۴     | ۵          | ۲۵۹۳/۵۹۱        | ۲۱۲/۸۱۷ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۶۵   |
| نیرومندی        | ۱۳۸۴/۸۵۴      | ۵          | ۲۷۶/۹۷۱         | ۷۹۴/۷۹۰ | ۰/۰۰۱        | ۰/۹۹۰   |
| وقف تحصیل شدن   | ۲۲۵۴/۱۱۲      | ۵          | ۴۵۰/۸۲۲         | ۱۹۵/۶۰۰ | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۶۱   |
| مجدوب تحصیل شدن | ۱۷۴۰/۲۳۳      | ۵          | ۳۴۸/۰۴۷         | ۴۸/۳۸۰  | ۰/۰۰۱        | ۰/۷۴۳   |
| اشتیاق تحصیلی   | ۲۲۱۷/۳۶۹      | ۲          | ۱۱۰۸/۶۸۴        | ۹۷۳۹۰   | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۲۳   |
| نیرومندی        | ۲/۳۱۶         | ۲          | ۱/۱۵۸           | ۳/۳۲۲   | ۰/۰۴۷        | ۰/۱۴۶   |
| وقف تحصیل شدن   | ۶۸۱/۵۲۷       | ۲          | ۳۴۰/۷۶۴         | ۱۴۷/۸۴۸ | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۸۳   |
| مجدوب تحصیل شدن | ۹۵۴/۱۹۹       | ۲          | ۴۷۷/۱۰۰         | ۶۶/۳۱۹  | ۰/۰۰۱        | ۰/۷۷۳   |

می‌باشد می‌توان گفت که اندازه اثر آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر روی این متغیرهای بسیار ناچیز بوده یا اثر نداشته است.

مقدار اثر برای هر یک از این متغیرها نیز در ستون مجذور ضرب اتا تفکیکی در مدل تحلیل کوواریانس چندراهه دیده می‌شود. هرچه مقدار این ستون برای هر یک از سطرها بیشتر باشد، تأثیر آن روی متغیر وابسته بیشتر است. با توجه به اینکه مقدار مجذور اتا در مؤلفه‌های غرور، شرم و ناامیدی متغیر هیجان‌های تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۱۳۳، ۰/۱۱۲ و ۰/۱۳۸

جدول ۶. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه اثربخشی مداخلات انجام شده با یکدیگر و با گروه گواه

| مقایسات جفتی بنفرونی (Bonferroni) |           |             |               |            |          |            |           |
|-----------------------------------|-----------|-------------|---------------|------------|----------|------------|-----------|
| فاصله اطمینان برای اختلافات       |           |             |               |            |          |            |           |
| متغیر پس آزمون                    | (I) گروه  | (J) گروه    | تفاضل میانگین | خطای معیار | معناداری | کران پایین | کران بالا |
| لذت                               | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۱۲/۰۹۳        | ۰/۶۰۵      | ۰/۰۰۰    | ۱۰/۵۶۸     | ۱۳/۶۱۸    |
| امید                              | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | -۱۲/۰۱۱       | ۰/۵۱۹      | /۰۰۰     | -۱۳/۳۱۹    | -۱۰/۵۰۶   |
| غرور                              | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | -۰/۴۱۴        | ۰/۳۴۸      | ۰/۷۲۷    | -۱/۲۹۰     | ۰/۴۶۲     |
| خشم                               | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | -۱۰/۶۱۴       | ۰/۹۲۱      | ۰/۰۰۰    | -۱۲/۹۳۳    | -۸/۲۹۶    |
| اضطراب                            | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | -۲/۷۸۹        | ۰/۹۸۴      | ۰/۰۲۳    | -۵/۲۶۸     | -۰/۳۱۱    |
| شرم                               | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۰/۰۸۰         | ۰/۳۱۶      | ۱        | -۰/۴۱۶     | ۰/۸۷۶     |
| ناامیدی                           | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۱/۱۸۵         | ۰/۵۴۷      | ۰/۱۱۲    | -۰/۱۹۳     | ۲/۵۶۳     |
| خستگی                             | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۱۲/۸۴۰        | ۰/۷۴۳      | ۰/۰۰۰    | ۱۰/۹۶۹     | ۱۴/۷۱۰    |
| اشتیاق تحصیلی                     | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۳۸۲۹          | ۱/۴۷۵      | ۰/۰۰۰    | ۵/۶۹۳      | ۱۳/۰۷۲    |
| نیرومندی                          | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۰/۳۴۵         | ۰/۲۴۹      | ۰/۵۲۳    | -۰/۲۷۹     | ۰/۹۶۹     |
| وقف تحصیل شدن                     | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | ۱۰/۲۷۶        | ۰/۶۴۱      | ۰/۰۰۰    | ۸/۶۷۱      | ۱۱/۸۸۰    |
| مجدوب تحصیل شدن                   | ذهن آگاهی | مدیریت زمان | -۱/۲۳۸        | ۱/۱۳۳      | ۰/۰۰۰    | -۴/۰۷۳     | ۱/۵۹۷     |

با توجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که تفاوت بین آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر روی متغیر هیجان‌های تحصیلی، در تمام شاخص‌ها به جز خرده مقیاس‌های غرور، شرم و ناامیدی که هیچکدام از مداخلات انجام شده بر آن‌ها اثربخشی معناداری نداشته است، با یکدیگر معنادار بوده است. در خرده مقیاس‌های امید، خشم و اضطراب اثربخشی آموزش مهارت مدیریت زمان و در خرده مقیاس‌های لذت و خستگی، آموزش ذهن آگاهی اثربخشی بیشتری را نشان داده‌اند. همچنین در متغیر اشتیاق تحصیلی تفاوت بین هر دو روش آموزشی در تأثیرگذاری بر متغیرهای وابسته به جز خرده مقیاس نیرومندی معنادار بوده است. برای خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی و وقف تحصیل شدن، آموزش ذهن آگاهی و برای خرده مقیاس مجذوب تحصیل شدن، آموزش مهارت مدیریت زمان، اثربخشی بیشتری را نشان داده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف هم‌سنجی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی انجام شد. یافته‌های آزمون‌های اثرات بین گروه‌ها برای متغیر هیجان‌های تحصیلی نشان داد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر متغیرهای هیجان‌های تحصیلی به جز غرور، شرم و ناامیدی، اثربخش بوده‌اند. همچنین نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در تفاوت میان اثربخشی نشان داد که ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش

استرس بر متغیرهای امید، خشم و اضطراب و مهارت مدیریت زمان بر متغیرهای لذت و خستگی، اثربخشی بیشتری را نشان داده‌اند.

در تبیین اثربخشی مداخله آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر هیجان‌های تحصیلی که با نتایج پژوهش اصلانی و همکاران (۲۰۲۳) و مرادی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است، می‌توان بیان نمود که هیجان‌ها و احساسات افراد از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند که در طول فرآیند یادگیری حضور داشته و بر یادگیری فعالانه دانش‌آموزان تأثیر گذارند. به عبارتی، برای فعال بودن یادگیری، نیاز به باورهای مثبت درباره استعداد و توانمندی‌های فردی است و اگر افراد درک درستی از تواناییها و مهارت‌های خود داشته باشند، بیشتر از فرآیندهای یادگیری که به صورت فعال و خودگردان هست، استفاده می‌کنند و در این صورت عملکرد تحصیلی بهتری را تجربه می‌کنند. از این سو، هیجان‌های مثبت فعال‌ساز مانند لذت، یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف پذیری، به‌کاربردن راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف یادگیری، انجام تکالیف تحصیلی را تسهیل می‌کند و شرایطی را به وجود می‌آورد که دانش‌آموز از فعالیت‌های کلاسی لذت می‌برد و امیدوار به کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی است و فعالانه و خودجوش در فرآیند یادگیری شرکت می‌کند. در راستای پژوهش، اصلانی و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی باعث افزایش هیجان‌های مثبت مانند لذت، غرور، امید و کاهش هیجان‌های منفی مانند خشم، شرم، اضطراب،

خستگی و ناامیدی می‌شود. همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس تأثیر مثبتی بر افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان شده بود. بدین معنا که ذهن‌آگاهی با راهبردهای مثبت از قبیل: فقدان قضاوت و ارزشیابی، شکلیابودن، بردباری، ذهن‌آغازگر، عدم نشخوار فکری و پذیرش به ماندگاری هیجان‌های مثبت کمک می‌کند. در این فرآیند، هر فکر یا احساسی که وارد توجه فرد شود، بر اساس ذهن‌آگاهی همان گونه که هست دریافت و مورد پذیرش قرار می‌گیرد و فرد هیچ گونه قضاوتی درباره آن انجام نمی‌دهند. این رفتار یک واکنش پیشگیرانه برای افکاری است که بار هیجان منفی دارند و فرد را دچار غم‌واندوه و اضطراب می‌کند و هنگامی که فرد قضاوتی درباره‌اش انجام ندهد، کمک می‌کند تا فرد به حالت تعادل بعد از تجربه هیجان‌های منفی برگردد. به بیان دیگر مواجهه با رویدادها و هیجان‌های منفی و عدم واکنش نسبت به آن‌ها باعث کاهش رفتارهای اجتنابی در افراد شده که قبلاً جزئی از رفتارهای فرد بودند. در نتیجه ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس موجب کاهش راهبرد اجتنابی در فرد می‌شود (روث و کالمز، ۲۰۱۴). مراقبه ذهن‌آگاهی موجب می‌شود که خلق‌وخو بهبود یابد و می‌تواند در کوتاه‌مدت خستگی، اضطراب و دیگر هیجان‌های منفی را کاهش دهد. پس می‌توان نتیجه گرفت اگر دانش‌آموزان روش‌های مقابله با استرس و اضطراب را فرا گیرند و بتوانند در موقعیت‌هایی که با ناکامی و رنج در تحصیل خود مواجه هستند، بدون قضاوت و پیش‌داوری آن را بپذیرند و برای رفع آن کوشش کنند، در این صورت ظرفیت هیجانی آنان افزایش یافته و پیشرفت تحصیلی را تجربه خواهند کرد.

همچنین در تبیین اثربخشی مداخله آموزش مهارت مدیریت زمان بر هیجان‌های تحصیلی که با نتایج آرگوداس و همکاران (۲۰۱۶) همسو است، می‌توان بیان کرد که هیجان‌های تحصیلی شامل دو دسته مثبت و منفی هستند و هیجان‌های مثبت همخوان با اهداف فردی و هیجان‌های منفی ناهمخوان با اهداف فردی هستند. باین وجود هر دو دسته هیجان‌ها از مزایایی برخوردارند. هیجان‌های مثبت دایره‌ی تفکر آدمی را وسعت بخشیده موجب گسترش آفرینندگی، کنجکاوی و پیوندهای اجتماعی می‌شود و در نتیجه با کسب مهارت‌های جسمانی و اجتماعی، به فرد کمک می‌کند تا در مقابل رویدادها و آسیب‌ها، دوام بیاورد و در نتیجه سازگاری

بیشتری از خود نشان دهد. از سویی، هیجان‌های منفی نیز از منابع انگیزش استفاده کرده و به فرد روحیه‌ی دفاع از خود، روحیه همکاری یا احساس گناه و جستجوی عدالت یا خشم می‌دهد و بیشتر جنبه‌ی اطلاع‌دهنده دارند، بدین معنی که به فرد هشدار یک رویداد منفی و یا یک مسئله و یا مشکل را می‌دهد و به فرد کمک می‌کند تا یادگیری خود را در این موارد نیز بالا ببرد. احساس منفی نشان‌دهنده‌ی وجود مشکل است و فرد را برمی‌انگیزاند تا به حل آن بپردازد تا با مدیریت زمان و برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت‌های خود، هیجان‌هایی که در راستای اهداف فردی و شخصی نیست مدیریت کند. پژوهش آرگوداس و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد مدیریت زمان بر هیجان تحصیلی اثرگذار است و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با برنامه‌ریزی و مدیریت زمان خود، موفقیت بیشتری در تحصیل خود کسب کند. بنابراین مدیریت زمان از مجموعه مهارت‌هایی است که در استفاده مؤثر از زمان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به اهداف تحصیلی که همان پیشرفت تحصیلی است، نائل شوند. به بیان دیگر در مدیریت زمان رهنمودهای عمومی وجود دارد که برای محیط‌های مختلف از قبیل خانه، مدرسه و غیره استفاده می‌شوند. از این لحاظ اگر دانش‌آموزان اهداف و چرایی مدیریت زمان را بشناسند و درک کنند، و از مواردی که منجر به اهمال‌کاری در انجام تکالیف تحصیلی می‌شود، دوری کنند، و همچنین کارها و انجام تکالیف خود را در لحظه آخر انجام ندهند (منظری و پورکریمی، ۱۴۰۱)، در این صورت با کنترل و مدیریت هیجان‌های خود و تجربه کمتر اضطراب ناشی از تکالیف و کارهای تحصیلی و مدیریت زمان می‌توانند به پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند. پس می‌توان نتیجه گرفت اگر دانش‌آموزان بتوانند زمان‌های انجام تکالیف درسی و تحصیلی خود را به طور صحیح مدیریت و برنامه‌ریزی کنند، در این صورت با انجام تکالیف خود، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین به راحتی می‌توانند دیگر مسائل روزمره را نیز مدیریت کنند و نگران کمبود زمان و وقت برای پرداختن به وظایف فردی و تحصیلی خود نباشند. در نهایت پیشرفت تحصیلی بیشتری را تجربه خواهند کرد.

همچنین نتایج نشان داد که آموزش مهارت مدیریت زمان بر مؤلفه‌های لذت و خستگی اثربخش‌تر از ذهن‌آگاهی بوده است. لذت از پیامدهای خوشایند مانند موفقیت در انجام کار یا فعالیتی، پیشرفت شخصی، دستیابی به اهداف و ارزش‌ها، و در نهایت آنچه که شخص تمایل دارد که به آن

دست یابد، به وجود می‌آید (ریو و همکاران، ۲۰۱۵). از سویی، مهارت مدیریت زمان نیز با پیامدها و نتایج اهداف و برنامه‌ریزی سروکار دارد. به این معنا هنگامی که دانش‌آموزان برای انجام تکالیف درسی و تحصیلی خود و زمان خود برنامه‌ریزی و مدیریت کنند، و برطبق آن اعمال خود را انجام دهند، در این صورت با کاهش تجربه استرس و اضطراب، به نتایج موفقیت‌آمیز دست پیدا می‌کنند و سپس از دستیابی به نتایج مثبت، حس شادی و لذت را تجربه می‌کنند. همچنین مؤلفه دیگر خستگی است. در طول تحصیل، بسیار اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان در اثر تکالیف دشوار، ناکامی‌های تحصیلی، آموزش‌های کلاسی و غیره احساس خستگی و ضعف کرده و در نتیجه با تجربه هیجان‌های منفی موجب افزایش اضطراب در آن‌ها شود. اما هنگامی که دانش‌آموزان با یادگیری مهارت‌های مدیریت زمان، زمان انجام تکالیف مختلف در زمان‌های متعدد را برنامه‌ریزی کنند و بر اساس برنامه‌ریزی که برطبق توانمندی‌ها و شرایط شخصی و محیطی انجام گرفته، پیش بروند، در این صورت با انجام هر قسمت از برنامه و یادگیری و انجام تکالیف هر قسمت از اضطراب و استرس آن‌ها کاسته شده و امنیت خاطر و اطمینان پیدا می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بالاتری را به دست خواهند آورد.

در قسمت دیگر، نتایج برای متغیر اشتیاق تحصیلی نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس و مهارت مدیریت زمان بر متغیرهای اشتیاق تحصیلی به‌جز متغیر نیرومندی که معنادار نشد، اثربخش بوده‌اند. همچنین نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نیز نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر مؤلفه مجذوب تحصیل شدن و مهارت مدیریت زمان نیز بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و وقف تحصیل شدن اثربخشی بیشتری داشته‌اند. در تبیین اثربخشی مداخله آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر اشتیاق تحصیلی که با پژوهش‌های صادقی و همکاران (۱۴۰۲)، نورعلیزاده و درویشی (۱۴۰۰)، کرودا و همکاران (۲۰۲۲)، قاسمی و همکاران (۱۴۰۰) و کورناندی و همکاران (۲۰۲۰) همسو است، می‌توان بیان کرد که روش ذهن‌آگاهی، زمینه‌ساز شکل‌گیری خودباوری در فرد بوده و دید مثبت به فرد القا می‌کند به نحوی که فرد می‌تواند در لحظه حال و اکنون، فارغ از چالش‌های گذشته و آینده، تنها بر آنچه که در حال وقوع است بیاندیشد و بر کنترل آن تمرکز یابد که با بروز این تسلط و کنترل بر موقعیت حال و اکنون، باورهای مثبت درباره توانایی مسلط شدن بر

موقعیت‌های چالش‌انگیز فعلی، در خود شکل می‌گیرد و زمینه را برای بهبود اشتیاق تحصیلی مهیا می‌کند. در تعریف اشتیاق تحصیلی آمده که اشتیاق تحصیلی اساس ارزش‌ها و باورهای است که فراگیران را هدایت می‌کند تا به آمال و اهدافشان دسترسی پیدا کنند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). به عبارتی شکل‌گیری نگاه خوش‌بینانه نسبت به دوره تحصیل، منجر به اشتیاق در دانش‌آموزان می‌شود (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹). دانش‌آموز با تمرین‌های ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، از کارکرد ذهن مطلع می‌شود و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات، آن‌ها را کنترل می‌کند (سگال و همکاران، ۲۰۰۲)، تحت تأثیر شرایط محیطی قرار نمی‌گیرد، به مقابله با شرایط نامطلوب می‌پردازد و خود را ارزشمند تلقی می‌کند (براون، ۲۰۰۷). زمانی که ذهن‌آگاهی از طریق مکانیسم‌هایی مانند تنظیم هیجان و توجه به زمان حال اعمال شود و با اشتیاق به تحصیل همراه گردد، احتمال پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. به بیان دیگر دانش‌آموزان ذهن‌آگاه با کنترل ذهن، می‌توانند تفکرات خودآیند منفی کمتری داشته و تفکرات مثبت را در زمینه تحصیل تجربه کنند؛ چون بیشتر مشکلات روانی ناشی از نشخوار فکری است، وقتی فرد نسبت به زمان حال، آگاهی داشته باشد، ذهن او درگیر گذشته یا آینده نمی‌شود (کابات زین، ۲۰۰۳)، و به گونه‌ای منطقی موقعیت‌های استرس‌زا برای خود ایمن تلقی می‌کند (سگال و همکاران، ۲۰۰۲) و وقتی فرد با خلاقیت‌های خود به ابراز وجود و مقابله با شرایط نامطلوب می‌پردازد، احساس موفقیت کرده و اشتیاق تحصیلی در او افزایش پیدا می‌کند (براون و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، تمرکز و توجه بیشتری بر مسائل آموزشی و یادگیری دارند، تعهد بیشتری به قوانین و مقررات محل تحصیل خود دارند، رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب را نهی می‌کنند و موفقیت تحصیلی بهتری دارند (همدان‌منصور و همکاران، ۲۰۱۴). بررسی پیشینه نشان می‌دهد که نتایج متعددی همسو با نتایج پژوهش حاضر است. نتایج پژوهش کرودا و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که ذهن‌آگاهی اشتیاق را افزایش می‌دهد. سبب افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش نورعلیزاده و درویشی (۱۴۰۰) و قاسمی و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان از افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان توسط آموزش ذهن‌آگاهی داده است. همچنین نتایج صادقی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی بر

دارد که فرد به عارضه‌ی فرسودگی شغلی تحصیلی مبتلا شود. بیشک هر چه اشتیاق در کاری بیشتر باشد احتمال موفق شدن فرد در آن کار بیشتر است و هرچه درصد علاقه به کاری کم شود، به تبع آن احتمال بروز فرسودگی نیز بیشتر خواهد بود (ارنر، ۲۰۱۳). هر پژوهشی برای اجرا با محدودیت‌هایی روبرو است. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن گروه نمونه به دانش‌آموزان دختر مقطع دوره اول متوسطه بود؛ لذا در استفاده و تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. همچنین عدم اجرای دوره پیگیری بود که پایداری اثربخشی مداخلات آموزشی را بسنجد. از این رو پیشنهاد می‌شود تا اثربخشی این نوع مداخلات مؤثر در گروه‌های سنی دیگر و دیگر مقاطع تحصیلی و با کنترل متغیرهای مزاحم نیز بررسی شود. علاوه بر این برای نشان دادن پایداری آموزش‌ها نیز، دوره‌های پیگیری یک‌ماهه یا شش‌ماهه نیز اجرا شود. همچنین با توجه به تفاوت بودن الگوهای انگیزشی در دختران و پسران پیشنهاد می‌شود این طرح بر روی نمونه‌های پسر نیز اجرا شود. در این راستا پیشنهاد می‌شود با توجه به اثربخشی مثبت آموزش ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی، این مداخله‌های آموزشی برای دانش‌آموزان توسط معلمان اجرا شود تا دانش‌آموزان بتوانند با آگاه بودن به توانمندی‌ها و برنامه‌ریزی و مدیریت زمان در انجام وظایف تحصیلی از قبیل تکالیف چالش‌انگیز و عدم تأکید بر کنترل کننده‌های بیرونی در محیط‌های یادگیری به پیشرفت تحصیلی بالاتری نائل آیند.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی است.

**نقش هر یک از نویسندگان:** این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

**تضاد منافع:** نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق و دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

اشتیاق تحصیلی مؤثر بوده و میزان آن را افزایش داده است. پس می‌توان نتیجه گرفت که ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر احساسات و عواطف خود اشراف و آگاهی مطلوب‌تری داشته و از طریق آگاهی از افکار خود، تعهد بیشتری را نسبت به مسائل تحصیلی از خود نشان دهند و همچنین به واسطه آگاهی از رفتارهای خود، واکنش‌های تحصیلی مطلوبی را بروز دهند و در نهایت با افزایش اشتیاق تحصیلی، به موفقیت‌های تحصیلی دست پیدا کنند.

همچنین در تبیین اثربخشی مداخله آموزش مهارت مدیریت زمان بر اشتیاق تحصیلی که با نتایج شریفی علون‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است، می‌توان بیان کرد که مهارت مدیریت زمان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از عهده یادگیری در موقعیت‌های دشوار به‌طور کارآمدتر و مطلوب‌تری برآیند، به گونه‌ای که اطلاعات جدید کسب شده، نگهداری و در یادگیری‌های بعدی به کار گرفته شود. در این صورت دانش‌آموز با کسب تجربه‌های مثبت، اشتیاق و تمایلش به تحصیل بیشتر می‌شود و خود را بیشتر درگیر کارهای تحصیلی و مدرسه می‌کند. همچنین نتایج پژوهش شریفی علون‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش مهارت مدیریت زمان بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. به عبارتی، رفتارهای فراگیران شامل عادات مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل با معلمان، زمان انجام وظیفه و انگیزش؛ و شرایط سازمان شامل تجربه‌ی سال اول، حمایت تحصیلی، محیط کلاس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشی و عوامل دیگر؛ سبب ایجاد اشتیاق فراگیران می‌شود (فلاح و همکاران، ۱۴۰۰).

تنظیم وقت و سازماندهی زمان، از مهارت‌هایی است که نقش مؤثری را در یادگیری دانش‌آموزان دارد. اشتیاق تحصیلی با راهبردهای موفقیت دانش‌آموزان در پیوند است و منجر به افزایش خوش‌بینی تحصیلی، درگیر ساختن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی و افزایش میزان تلاش آن‌ها برای یادگیری می‌شود. کلوسون و بویتلیر (۲۰۱۷) معتقدند دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مصطفی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). اگر دانش‌آموز نسبت به انجام کاری اشتیاق نداشته باشد، احتمال بیشتری وجود

## منابع

احمدی، محمدسعید، معصومی جهندی، حسین، حجازی، مسعود، و وکیلی، محمد مسعود. (۱۴۰۲). پیشینی اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان تحصیلی در دانشجویان پزشکی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۲)، ۱۱۵-۱۲۳.

<http://edcbmj.ir/article-1-3099-fa.html>

امیری، لیلا، ابراهیمی مقدم، حسین، و باباخانی، نرگس. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی در دانش‌آموزان. *علوم روان‌شناختی*، ۱۸(۷۴)، ۲۱۵-۲۲۲.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-92-fa.html>

حیدریان، معصومه، و سلیمی، نوشین. (۱۴۰۰). اثربخشی رویکرد گروه درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و راهبردهای مقابله با استرس در دانش‌آموزان. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۲(۲)، ۳۶-۲۷.

[https://ael.uma.ac.ir/article\\_۱۵۲۹.html](https://ael.uma.ac.ir/article_۱۵۲۹.html)

زنگی‌آبادی، معصومه، صادقی، مسعود، و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش‌مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان. *علوم روان‌شناختی*، ۱۷(۶۷)، ۳۹۹-۴۰۶.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-134-fa.html>

شریفی علونابادی، محسن، عارفی، مژگان، و آقایی، اصغر. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی سه روش آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، روش مثبت‌نگر و چشمانداز زمان بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۳(۴)، ۱۶-۱.

<https://DOI:10.0486/JSRP.2022.1948690.3301>

شعاعی، لیلا، حیدرئی، علیرضا، بختیارپور، سعید، و عسگری، پرویز. (۱۴۰۰). مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۲(۳)، ۸۵-۸۳-۹۶.

<https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.1884950.2192>

شفیعی، زهره، سجادیان، ایلناز، و نادری، محمدعلی. (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره درمانی بر سرزندگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۹۳)، ۱۱۷۵-۱۱۸۴.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.93.2.4>

شیخ‌الاسلامی، علی، قمری گیوی، حسین، و حقوقی عیسیلو، رویا. (۱۴۰۰). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دچار افت تحصیلی. *روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۶۱)، ۱۰۵-۱۱۸.

<https://Doi:10.2054/jep.2021.54582.3110>

صادقی، راحله، فاطمی، فاطمه السادات، و صدری دمیرچی، اسماعیل. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۴(۱)، ۱۲۹-۱۴۴.

<https://Doi:10.2059/JAPR.2023.329626.643967>

فلاح موسی کلایی، عالمه، خان محمدی اطاقسرا، ارسلان، همایونی، علیرضا، و صادقی، جمال. (۱۴۰۰). روابط ساختاری بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روانی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۸(۲)، ۱۵۳-۱۳۷.

<https://doi:10.20/۵jontoe.2021.34137.3216>

قاسمی، فهیمه، عمادیان، سیده علیا، و حسنزاده، رمضان. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد اینترنت محور بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر در دوران همه‌گیری کووید ۱۹. *دانشکده پزشکی*، ۶۴(۵)، ۴۱۳۴-۴۱۳۱.

<https://Doi:10.2038/mjms.2022.64۴۵۴.۳۷۸۸>

گلاب لی، مدینه (۱۳۹۷). بررسی ارتباط میان مدیریت زمان با استرس شغلی و عملکرد در کارکنان زن و مرد اداره مدیریت تدارکات و امور کالا شرکت ملی مناطق نفت‌خیز جنوب، *فصلنامه علمی مطالعات راهبردی در صنعت نفت و انرژی*، ۶(۲۲)، ۳۱-۵۲.

<http://iieshrm.r/article-1-340-fa.html>

مرادی، سارا، بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، و تکلوی، سمیه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۰)، ۱۸۳-۲۰۶.

<https://doi:10.0495/jinev.2020.1901343.2198>

مصطفی‌زاده، علی، تقوایی، داود، و پیرانی، ذبیح. (۱۴۰۲). مدل ساختاری پیشینی اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی با میانجیگری هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مریوان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۴(۲)، ۲۱۹-۲۰۷.

<https://Doi.Org/10.30486/JSRP.2020.1897186.2404>

منظری توکلی، وحید. و پور کریمی هاوشکی، مجتبی. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت زمان بران برایان تریسی بر کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دوران بحران کرونا. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۸)، ۸۹-۱۰۵.

<https://doi.org/10.0495/JINEV.2022.1962255.2737>

نورعلیزاد، رحمان. و درویشی، شهناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با اشتیاق تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اهواز. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی، ساری.

<https://civilica.com/doc/1456876/>

## References

- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 63, 517-529. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.068>
- Amiri L, Ebrahimi Moghadam H, Babakhani N. (2019). Structural model of predicting academic engagement based on cognitive ability and socioeconomic status by mediating academic enthusiasm in students. *Journal of Psychological Science*. 18(74), 215-222. <http://psychologicalscience.ir/article-1-92-fa.html>
- Asani, S., Panahali, A., Abdi, R., & Gargari, R. B. (2023). The Effectiveness of Mindfulness-based Cognitive Therapy on Academic Emotions and Academic Optimism of Procrastinating Students. *Modern Care Journal*, 20(1). <https://doi.org/10.5812/modernmc-129819>
- Ben -Eliyahu, A. (2019). Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Crane, R. (2009). Mindfulness based cognitive therapy: The CBT distinctive features series. 1st ed. UK: Routledge, 14-28.
- Emanuel, A. S; Updegraff, J. A.; Kalmbach, A. D.; Ciesla, J. A. (2010). "The role of mindfulness facets in

ffective forecasting", *Personality and Individual differences*, 49, 815-818. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886910003132>

- Fallah Musa Kalaei, A., Khan Mohammadi Otaghsara, A., Homayouni, A., & Sadeghi, J. (2022). Structural Relationships between Alexithymia and Academic Engagement Mediated by Dependence on Social Networks and Mental Health. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(2), 137-153. (Persian) [Doi: 10.22051/jontoe.2021.34137.3216](https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.34137.3216)
- Ghasemi, F., Emadian, S. O., & Hassanzadeh, R. (2021). Comparison of the effectiveness of mindfulness and acceptance and commitment education on academic motivation of female students during the Covid epidemic 19. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 64(5), 4131-4134. (Persian) [Doi:10.22038/mjms.2022.64454.3788](https://doi.org/10.22038/mjms.2022.64454.3788)
- Grund, A., & Fries, S. (2014). Study and leisure interference as mediators between students' self-control capacities and their domain-specific functioning and general well-being. *Learning and Instruction*, 31, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.005>
- Golabli, M. (2015). The Survey of Relationship between Time Management with Job Stress and Performance of Male and Female Employees in Material & Procurement Management of N.I.S.O.C. *Strategic studies in the oil and energy industry*, 6 (22), 31-52. (Persian) <http://iieshrm.ir/article-1-340-fa.html>
- Guajardo Leal, B. E., Navarro-Corona, C., & Valenzuela Gonzalez, J. R. (2019). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *International Review of Research in open Distributed learning*, 20(2), 114-139. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4018>
- Gumusgul, O. (2019). Sports or Fine Arts? Investigation of Free Time Management Skills of Participants Interested in Sports and Fine Arts. *Journal of Educational Issues*, 5(1), 20-29. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i1.14293>
- Hamdan-Mansour, H. Hamaideh, Sh. Arabiat, D.H. and Azzeghaiby, S.N. (2014). Psychosocial Correlates of Motivation for Academic Accomplishment among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159: 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.323>
- Harley, J.M. Pekrun, R. Taxer, J.L. Gross, J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*, 54.

- 106-126.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Heydarian, M., & Salimi, N. (2021). Effectiveness of mindfulness-based group therapy approach on academic self-efficacy, progress motivation and stress coping strategies in students. *Applied Educational Leadership*, 2(2), 27-36. (Persian)  
[https://ael.uma.ac.ir/article\\_1529.html](https://ael.uma.ac.ir/article_1529.html)
- Jones, L., Gold, E., Totsika, V., Hastings, R. P., Jones, M., Griffiths, A., & Silverton, S. (2018). A mindfulness parent well-being course: Evaluation of outcomes for parents of children with autism and related disabilities recruited through special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 16-30.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297571>
- Kabat Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future*. Clinical psychological: Science & Practice, 10: 144-156.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1992). *The clinical use of mindfulness meditation for the selfregulation of chronic pain*. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/bf00845519>
- Komlosi -Ferdinand, F. (2020). Academic Emotions and Emotional Validation as Motivating and Demotivating Factors in the ESL Classroom: A Mongolian Case Study. *Reire Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1 -21.  
<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.127522>
- Kurnaedi, N., Sugiharto, D. Y. P., & Sunawan, S. (2020). The effectiveness of mindfulness deep breathing in classical format to increase students' academic engagement. *Journal Bimbingan Konseling*, 9(1), 29-30.  
<https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jubk/article/view/35146>
- Kuroda, Y., Yamakawa, O., & Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC psychology*, 10(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3>
- Lazarus, R. S. (1991). "Progress on a cognitive; motivational- relational theory of emotion" *American Psychologist*, 46, 819-834.  
<https://psycnet.apa.org/record/1991-32296-001>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2019). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2017). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. *Children and Youth Services Review*, 73, 274-282.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.019>
- Manzari Tavakoli, V., & Pourkrimi Havashki, M. (2022). Investigating the effectiveness of Brian Tracy's time management training on reducing dependence on virtual space and improving academic adaptation of Farhangian University students during the Corona crisis. *Education and Evaluation*, 15(58), 105-89. (Persian) Doi: 10.0495/JINEV.2022.1962255.2737
- Masoumi Jahandizi, H., Ahmadi, M. S., Hejazi, M., & Vakili, M. M. (2023). Prediction of academic enthusiasm based on self-regulated learning strategies and academic excitement in medical students. *Educ Strategy Med Sci*, 16(2), 115-123. (Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-3099-fa.html>
- Marshall, S. J. (2018). Student Time Choices and Success. *Higher Educ. Res. Dev.* 37(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462304>
- Moradi, S., Birami, M., Hashemi, T., and Teklovi, S. (2019). The effectiveness of mindfulness training based on stress reduction on students' positive and negative academic emotions. *Education and Evaluation*, 13(50), 183-206. (Persian) Doi: 10.30495/jinev.2020.1901343.2198
- Mostafazadeh, A., Taqvai, D., & Pirani, Z. (2023). A structural model for predicting academic enthusiasm based on self-regulation strategies with the mediation of emotional intelligence in secondary school students of Marivan city. *Knowledge and research in applied psychology*, 24(92), 207-219. (Persian) <https://doi.org/10.30486/JSRP.2020.1897186.2404>
- Nur Alizad, R., & Darvishi, S. (2021). Investigating the relationship between mindfulness and academic enthusiasm and sense of belonging to school in female students of the first secondary school in Ahvaz. *The first international conference of educational sciences, psychology, sports sciences and physical education*, Sari. (Persian) <https://civilica.com/doc/1456876/>
- Orthner, D. K., Jones-sanpei, H., Akos, P., & Rose, R. A. (2013). Improving middle school student engagement Through career-relevant instruction in the core curriculum. *The Journal of Educational*

- Research, 106, 27-38.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658454>
- Ost, L. G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 296-321.  
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.12.005>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115.  
<https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pérez-Sanagustín, M., Sapunar-Opazo, D., Pérez-Álvarez, R., Hilliger, I., Bey, A., Maldonado-Mahauad, J., & Baier, J. (2021). A MOOC-based flipped experience: Scaffolding SRL strategies improves learners' time management and engagement. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4): 750-768. <https://doi.org/10.1002/cae.22337>
- Pomerantz Noreen, K. (2006). Improving Student Engagement, a New Paradigm for Student Affairs. *Coll Stud Affairs*. (25):176-85
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D. Jeon, S., & Barch, J. (2015). Enhancing student's Engagement by increasing teacher's Autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.  
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Sadeghi, R., Fatemi, F. S., & Damirchi, E. S. (2023). Journal of Applied Psychological Research. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(1), 129-144. (Persian)  
[Doi:10.22059/JAPR.2023.329626.643967](https://doi.org/10.22059/JAPR.2023.329626.643967)
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. *New York: Guilford press*, 3(11): 121-145.  
[https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=QHRVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.+V.,+Williams,+J.+M.+G.,+%26+Teasdale,+J.+D.+\(2002\).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression:+A+new+approach+to+preventing+relapse.+New+York:+Guilford+press,+3\(11\):+121-145.&ots=EWxf3xOuob&sig=yojeLjAcPBCzIohjsnZ-5axX\\_VQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=QHRVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.+V.,+Williams,+J.+M.+G.,+%26+Teasdale,+J.+D.+(2002).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression:+A+new+approach+to+preventing+relapse.+New+York:+Guilford+press,+3(11):+121-145.&ots=EWxf3xOuob&sig=yojeLjAcPBCzIohjsnZ-5axX_VQ#v=onepage&q&f=false)
- Shafiei, Z., Sajadian, I., & Nadi, M. A. (2020). Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self-regulation and academic engagement of the students. *Journal of Psychological Science*. 19(93), 1175-1184.  
<http://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html>
- Sharifi Alunabadi, M., Arefi, M., & Aghaei, A. (2022). Comparison of the effectiveness of three group teaching methods of academic vitality, positive method and time perspective on academic enthusiasm and academic vitality of ninth grade male students. *Knowledge and research in applied psychology*, 23(90), 1-16. (Persian)  
[DOI:10.30486/JSRP.2022.1948690.3301](https://doi.org/10.30486/JSRP.2022.1948690.3301)
- Sheykholeslami, A., Ghamarigivi, H., & Hoghoghi Esalou, R. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction program on self-efficacy beliefs of female students with academic failure. *Educational Psychology*, 17(61), 105-118. (Persian) [Doi: 10.22054/jep.2021.54582.3110](https://doi.org/10.22054/jep.2021.54582.3110)
- Shuai, L., Heidarei, A., Bakhtiarpour, S., & Asgari, P. (2021). Comparison of the effect of teaching metacognitive strategies and time management on exam anxiety and academic self-efficacy in second year high school female students. *Knowledge and research in applied psychology*, 22(85), 83-96. (Persian)  
<https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.1884950.2192>
- Tori, DM. (2012). The Relationship between Student Engagement and the Development of Character in Mission Driven Faith-Based Colleges and Universities as Measured by the National Survey of Student Engagement. *USA, Seton Hall University*, (6):45-56.  
<https://www.proquest.com/openview/f693b86f95f7775918b4e45d2ba061e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Tschannen-moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moor, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.  
<https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Lorente, V. M. (2020). The mediating role of goal orientation (task) in the relationship between engagement and academic self-concept in students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8323.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and

- procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and learning*, 12(3), 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Wu, Ch., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., & Li, J. (2021). Student's Learning Strategies and Academic Emotions: Their Influence on Learning Satisfaction during the COVID -19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 717683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>
- Xun, G. (2021). *Emotion matters for academic success, Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007%2Fs11423-020-09925-8>
- Zangi Abadi M, Sadeghi M, Ghadampour E. (2018). The effect of teaching emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy among high school female students in Kerman. *Journal of Psychological Science*, 17(67), 399-406. <http://psychologicalscience.ir/article-1-134-fa.html>
- Zeidner, M. (2007). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum. [https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=oMO6tnkjc5EC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Zeidner,+M.++\(2007\).+Test+anxiety:+The+state+of+the+art.+New+York:+Plenum.+&ots=ukU4JTknEN&sig=3heaoT5eEAmXCwiIV2ifW\\_LFxwI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=oMO6tnkjc5EC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Zeidner,+M.++(2007).+Test+anxiety:+The+state+of+the+art.+New+York:+Plenum.+&ots=ukU4JTknEN&sig=3heaoT5eEAmXCwiIV2ifW_LFxwI#v=onepage&q&f=false)
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-26). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203839010-4/self-regulated-learning-performance-barry-zimmerman-dale-schunk>