

## مقایسه اثربخشی مداخله چند بعدی انگیزشی شناختی با آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و جهت گیری هدف در دانش آموزان

آمینة الهی<sup>۱</sup>، علی نقی اقدسی<sup>۲\*</sup>، سید داوود حسینی نسب<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

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

۳. استاد، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۹

## Comparison of the Effectiveness of Cognitive Motivational Multidimensional Intervention with Mind-Awareness-Based Stress Management on Educational Vitality and Target Orientation in Students

A. Elahi<sup>1</sup>, A.N. Aghdasi<sup>2\*</sup>, S.D. Hoseininasab<sup>3</sup>

1. Ph.D., Student in Psychology, Department of Psychology, Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

3. Professor, Department of Psychology, Azad University of Tabriz, Tabriz, Iran

Received: 2019/04/20 Accepted: 2019/12/20

### Abstract

This study was aimed at comparisons of the Efficacy of cognitive motivational multidimensional intervention with mind-awareness-based stress management education on educational vitality and target orientation in students. This clinical trial design is pretest-posttest quasi-experimental research with two experimental and control groups among female ninth graders in Mahabad schools. 45 students were assigned randomly in 3 groups Using cluster sampling. The efficacy of interventions was evaluated by using the target orientation questionnaire and educational vitality Scale. The data was analyzed with covariance analysis method. The results showed that cognitive motivational multidimensional intervention and mind-awareness-based stress management education are statistically ( $p < 0.05$ ) significant on educational vitality and target orientation. Moreover cognitive motivational multidimensional intervention is more efficient than mind-awareness-based stress management education in both educational vitality and target orientation scales. cognitive motivational multidimensional intervention as a multidimensional method fosters a set of cognitive, motivational and behavioral abilities in students and has a high effectiveness on improving their performance.

### Keywords

Stress Management, Cognitive Motivational Multidimensional Intervention, Educational Vitality, Target Orientation.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی شناختی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان انجام شد. طرح این کارآزمایی از نوع طرح‌های نیمه تجربی همراه با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با ۲ گروه آزمایشی و گروه کنترل و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول دخترانه مهاباد بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۴۵ دانش‌آموز انتخاب شدند و به صورت تصادفی در ۳ گروه قرار گرفتند. کارایی روش‌های مداخله‌ای با استفاده از پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف و مقیاس سرزندگی تحصیلی بررسی شد. داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس تحلیل شدند و نتایج نشان داد که تاثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی شناختی و آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر جهت‌گیری هدف و سرزندگی تحصیلی از نظر آماری (در سطح  $P < 0/05$ ) معنادار است. همچنین مداخله چندبعدی انگیزشی شناختی در هر دو مقیاس جهت‌گیری هدف و سرزندگی تحصیلی موثرتر از آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی است. مداخله چندبعدی انگیزشی شناختی به عنوان روشی چندبعدی مجموعه‌ای از توانمندی‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد و اثربخشی بالایی بر بهبود عملکردهای آنان دارد.

### واژگان کلیدی

مدیریت استرس، مداخله چندبعدی انگیزشی شناختی، جهت‌گیری هدف، سرزندگی تحصیلی.

\*Corresponding Author: [alinaghi.ahgdasi@yahoo.com](mailto:alinaghi.ahgdasi@yahoo.com)

\*نویسنده مسئول: علی نقی اقدسی

**مقدمه**

در سیستم آموزشی دنیای امروز، مدارس مهم‌ترین منبع کسب دانش، ارتقا استعداد و بینش در افراد به ویژه در دانش‌آموزان به حساب می‌آید که مورد توجه دولت مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (آشانی<sup>۱</sup> و مستولی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). در همین راستا پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند و داشتن دانش‌آموزان با انگیزه و پر تلاش وابسته است (تاپا<sup>۳</sup>، کوهن<sup>۴</sup>، گوفی<sup>۵</sup> و هیگنس-دالساندرو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). از مهم‌ترین هدف‌های نظام‌های تعلیم و تربیت که همواره مورد توجه پژوهشگران نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است (اخلاقی و طالع پسند، ۱۳۹۴). عوامل موثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بسیار گسترده و وسیع است و شناسایی این عوامل و رفع مشکلات و نارسایی‌هایی در سیستم آموزشی بسیار مهم است (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان مقطع متوسطه به دلیل تجربه انتقال از دوران کودکی به نوجوانی دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند که استرس‌زا است و پیشرفت و موفقیت تحصیلی‌شان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (مگا<sup>۷</sup>، رونسنی<sup>۸</sup> و دینی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴) در همین راستا یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات روان‌شناختی، تحصیلی و مدرسه‌ای‌شان است (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵).

یکی از توانمندی‌هایی که سبب بهبود سازگاری و انطباق دانش‌آموزان در شرایط استرس‌زا و پرفشار می‌شود، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی در چارچوب زمینه روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند

(سولبرگ<sup>۱۰</sup>، هاپکینز<sup>۱۱</sup>، اومانسن<sup>۱۲</sup> و هالواری<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۲). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روان‌شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان است (مارتین<sup>۱۴</sup> و مارش<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸). سرزندگی به عنوان یکی از مولفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح است و در واقع بازتاب سلامت روان‌شناختی و جسمی است؛ به طوری که افرادی با سرزندگی بالا وقتی به طور خودجوش دست به فعالیتی می‌زنند نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کنند، بلکه احساس می‌کنند انرژی و نیرویشان افزایش یافته است (دویجن<sup>۱۶</sup>، روسن تیل<sup>۱۷</sup>، اسجات<sup>۱۸</sup>، اسمالنبروک<sup>۱۹</sup> و داهمن<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۱؛ سولبرگ و همکاران، ۲۰۱۲). به طور خاص، سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد<sup>۲۱</sup>، باتیسون<sup>۲۲</sup> و تورمی<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از موضوعات مهم در حوزه انگیزشی، نقش جهت‌گیری هدف یا پیشرفت‌گرایی است که رابطه مستقیمی با یادگیری و عملکرد افراد دارد. جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است (جانسون و همکاران، ۲۰۱۸؛ ویمر<sup>۲۴</sup>، لاکمر<sup>۲۵</sup>، پاپوسک<sup>۲۶</sup>، پیچتر<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۸). الگوی یکپارچه از باورها، اسناد و عواطف فرد که سبب می‌شود او به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن

10. Solberg
11. Hopkins
12. Ommundsen
13. Halvari
14. Martin
15. Marsh
16. Duijn
17. Rosenstiel
18. Schats
19. Smallenbroek
20. Dahmen
21. Comerford
22. Batteson
23. Tormey
24. Wimmer
25. Lackner
26. Papousek
27. Paechter

1. Ashnani
2. Mostolizade
3. Thapa
4. Cohen
5. Guffey
6. Higgins- D'Alessandro
7. Mega
8. Ronconi
9. De Beni

(اضطراب<sup>۱۲</sup>، اجتناب از شکست<sup>۱۳</sup> و احساس عدم کنترل<sup>۱۴</sup>)؛ رفتاری سازگار (پافشاری<sup>۱۵</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۱۶</sup> و مدیریت تکلیف<sup>۱۷</sup>) و رفتاری ناسازگار (عدم درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی<sup>۱۸</sup> و خود معلول‌سازی<sup>۱۹</sup>) است. در همین راستا اخلاقی و طالع پسند (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند کارایی مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی برای افزایش سطوح شادکامی و جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی به نسبت بالا است. یکی دیگر از مداخلات در محیط‌های آموزشی، آموزش مدیریت استرس است که کارایی آن در بهبود سلامت روانی و عملکرد افراد به اثبات رسیده است (کایون<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۷). مدیریت استرس، فرایند پیوسته نظارت، تشخیص و پیشگیری از محرک‌های تنش‌زای مفرط است که اثرات مضر بر بازدهی افراد دارد (ریتانو<sup>۲۱</sup> و کلاینر<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۴). افراد ذهن آگاه، ارزیابی‌های بی‌خطری از استرس می‌سازند و از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی به میزان کمتری استفاده می‌کنند. پاسخ‌های سازگارتر نسبت به استرس و راهبردهای مقابله‌ای تا اندازه‌ای و یا به طور کامل، میانجی بین ذهن آگاهی و بهزیستی بوده است (قندی، ۲۰۱۸). یکی از برنامه‌های مدیریت استرس، آموزش براساس اصول و شیوه‌های درمان مبتنی بر ذهن آگاهی است (فلکسمن<sup>۲۳</sup> و بوند<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۰). نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تغییرات در ذهن آگاهی با تغییرات در میزان افسردگی، استرس، مقابله‌ای هیجانی و میزان احساس انسجام روان ارتباط داشته و بالا رفتن در میزان ذهن آگاهی و احساس انسجام روان، پیش‌بین کاهش در استرس و در نتیجه بهبود عملکرد افراد بوده است (بشرپور، محمدی و اسدی، ۱۳۹۷).

زمینه به فعالیت پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد. جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (وندوال<sup>۱</sup>، نرستاد<sup>۲</sup> و دایسویک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در واقع جهت‌گیری هدف رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای دانش‌آموز درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است (پینی<sup>۴</sup>، یونگ کورت<sup>۵</sup>، بیوبین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). یک نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که موفقیت تحصیلی فراگیران آن به بیشترین و بالاترین رقم برسد. پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد از الزامات کسب موفقیت تحصیلی است. مفهوم انگیزش، همواره مورد توجه جوامع بشری، به ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. به ویژه در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان روان‌شناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند (پورآقا رودبرده، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر، ۲۰۱۷؛ سین<sup>۷</sup>، یلی مز<sup>۸</sup> و یوردایگول<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). مارتین (۲۰۰۸)، برای افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، برنامه مداخلات چند بعدی روان‌شناختی انگیزشی را با عنوان «چرخ انگیزش و درگیری» گسترش داد تا چارچوبی یکپارچه را برای معرفی تئوری اصلی انگیزش تحصیلی نشان دهد. این برنامه شامل مطالعات یکپارچه‌تر انگیزش است (مارتین، ۲۰۰۸). مارتین (۲۰۰۸)، در نظریه خود، چرخه انگیزه و درگیر شدن را به چهار بعد شناختی سازگار- ناسازگار و رفتاری سازگار - ناسازگار تقسیم می‌کند. بعد شناختی سازگار شامل (ارزش<sup>۱۰</sup>، جهت‌گیری<sup>۱۱</sup> و خودکارآمدی)؛ شناختی ناسازگار

12. Anxiety
13. Fallure Avoidance
14. Uncertain Control
15. Persistence
16. Planing
17. Task Management
18. Disenagmen
19. Self-Handicapping
20. Cayoun
21. Raitano
22. Kleiner
23. Flaxman
24. Bond

1. Vandewalle
- 2 Nerstad
3. Dysvik
4. Payne
5. Youngcourt
6. Beaubien
7. Sen
8. Yilmaz
9. Yurdagül
10. Valuing
11. Mastery Orientation

وسيله پيش‌آزمون (سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف) اندازه‌گیری شدند؛ گروه آزمایش ۱ در معرض متغیر مستقل (مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی) قرار گرفت و گروه آزمایش ۲ در معرض متغیر مستقل (آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی)) و در گروه کنترل متغیر مستقل (مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی)) اجرا نشد. در پایان، متغیرهای وابسته (سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف) در هر سه گروه به وسیله پس‌آزمون اندازه‌گیری شدند.

### ابزارهای پژوهش

۱. پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی: این پرسش‌نامه را دهقانی زاده و حسین چاری در سال ۱۳۹۱ با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که ۴ گویه داشت، توسعه دادند. حداقل امتیاز ممکن در پرسش‌نامه ۹ و حداکثر ۴۵ است. نمره بین ۹ تا ۱۸ به معنی سرزندگی تحصیلی پایین، نمره بین ۱۸ تا ۲۷ سرزندگی تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۲۷ سرزندگی تحصیلی بالا است. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف گویه ۸، برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته روان‌شناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سوال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند؛ بعد از ترجمه گویه‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و درباره گویه‌ها از اساتید روان‌شناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص‌ها، این گویه‌ها روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهر مهریز اجرا و بازنویسی شد و در نهایت ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱).

باتوجه به اهمیت انگیزه تحصیلی، ویژگی‌های روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، یافتن مداخلات روان‌شناختی که بتواند اضطراب را کاهش و احساس کنترل بر رویدادهای تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و انجام مطالعات در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی اکثر پژوهش‌ها درباره انگیزش و سازه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از نوع تحقیقات همبستگی بوده و کمتر پژوهشی در حوزه تحقیقات تجربی، به بررسی و مقایسه میزان اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر شاخص‌های روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است؛ از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی میزان اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان متوسطه دوره اول دخترانه مهاباد است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول دخترانه شهرستان مهاباد بوده که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند؛ به این صورت که از بین مدارس دخترانه متوسطه دوره اول شهر مهاباد سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر گزینش شدند؛ سپس پرسش‌نامه‌های سبک‌های شناختی، سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف روی آنها اجرا شد و تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در پرسش‌نامه‌ها کسب کردند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به طور تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره (گروه آزمایش ۱ (۱۵ نفر) آزمایش ۲ (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. در این طرح بعد از انتخاب آزمودنی‌ها، نمونه‌ها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند؛ سپس قبل از اجرای متغیر مستقل (مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی))، آزمودنی‌های انتخاب شده در هر سه گروه به

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخلات چند بعدی مارتین (۲۰۰۸)

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۱	خودکارآمدی: مهارت‌های انگیزه تحصیلی و مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی	مهارت‌های فراشناختی: اطلاعات فرد در مورد نظام شناختی خود، ویژگی‌های تکلیف راهبردهای یادگیری، راهبردهای برنامه‌ریزی و تعیین هدف: راهبردهای کنترل و نظارت، خودارزشیابی، کنترل زمان، راهبردهای نظم دهی. خودتنظیمی رفتاری، استفاده بهینه از منابع گوناگونی که یادگیری را بیشتر می‌کنند؛ مثل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از معلم، والدین و دوستان. خودتنظیمی انگیزشی: کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش می‌دهد. خودتنظیمی شناختی و فراشناختی: برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی، خودارزیابی، ارائه راهکارهای یادگیری خودتنظیمی.
۲	مهارت‌های شناختی در مطالعه، مهارت‌های برنامه‌ریزی در مطالعه مهارت‌های جلوگیری از فراموشی	مهارت‌های تکرار و مرور: چندبار نویسی، تکرار اصلاحات مهم و... راهبردهای بسط و گسترش معنایی: یادداشت‌برداری، خلاصه کردن به زبان خود... دلایل فراموشی و اضطراب، راهبردهای مقابله با فراموشی: ارتباط دادن مطالب جدید با مطالب خوانده شده قبلی، تکرار و مرور، سازماندهی توجه به مطالب معنادار علائم اضطراب: جسمانی، احساسی، شناختی و رفتاری، راهکار مقابله با اضطراب: خودگویی مثبت، تغییر اسنادهای ناسازگار... هدف و معنایی که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد. خصوصیات افراد با عملکرد بحرانی: دارای هدف تسلط بر موضوع و ادراک آن، پرورش دهنده شایستگی‌های خود، پذیرنده مسئولیت موفقیت‌ها و شکست‌ها... خصوصیات افراد با عملکرد گرایشی: دارای نیاز زیاد به پیشرفت، عملکرد خود داشتن، ثابت کردن ویژگی‌های مطلوب به دیگران... خصوصیات افراد با عملکرد اجتنابی: دارای ترس زیاد از شکست، پایین بودن مهارت‌های زندگی، پایین بودن کنترل شخصی... شامل دو بخش است: ۱. جهت‌گیری هدف که خود به جهت‌گیری معطوف به یادگیری و جهت‌گیری معطوف به عملکرد تقسیم می‌شود و در جلسه قبل توضیح داده شد؛ ۲- ارزش تکلیف که خود به اهمیت کار مدرسه، سودمندی و مفید بودن تکلیف و علاقه که بیشتر با صفات شخصیت در ارتباط است، تقسیم می‌شود. اصرار و مداومت در کارها رابطه مستقیمی با خودکارآمدی دارد؛ بنابراین هدف نیرومند کردن خودکارآمدی از طریق از بین بردن تردید نسبت به توانایی‌ها، افزایش مهارت‌ها، افزایش قابلیت تبدیل این مهارت‌ها به عملکرد ثمربخش و... بود. تعیین هدف به طور روشن، تعیین اهداف بلندمدت، تعیین اهداف کوتاه مدت، متناسب بودن هدف با معیارهای شخصی، مشخص کردن راه و مسیر رسیدن به هدف... مدیریت زمان شرط اساسی موفقیت، آینده‌نگری، آگاهی از موانع و مزاحمت‌های گوناگون، اولویت‌بندی، خودگردانی، خودسنجی، ارزیابی عملکرد، داشتن خلاقیت و توانایی ارائه راه حل‌های بدیع در صورت نیاز، رسیدن به هدف ... دوری از انزوای اجتماعی و اضطراب با ایجاد پیوند و صمیمیت از طریق: اهمیت داد و نگران بودن در مورد دیگر افراد، گفت و شنود دوجانبه، همدلی و عشق، خودافشایی بیشتر، پذیرش و اطمینان خاطر بیشتر... بیان آسیب‌هایی که ترس از شکست ایجاد می‌کند؛ همچون: دنبال نکردن هدف، علاقه را از دست دادن، اختلال در سلامت روان، عزت نفس، کنترل شخصی و شادابی، مرور جلسه اول برای افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب... میل به کنترل کردن را می‌توان از اعتقاد شخص به اینکه قدرت به بار آوردن نتایج مطلوب را دارد، پیش‌بینی کرد. بنابراین، هدف: نیرومند کردن توان تأثیرگذاری بر محیط و نیرومند کردن انتظار پیامد بود.
۳	اهداف پیشرفت، اهداف تجری اهداف عملکردی-گرایشی	اهداف عملکردی-اجتنابی
۴	پایداری در انجام تکالیف درسی	برنامه‌ریزی مدیریت در کارها
۵	کاهش اضطراب اجتناب از شکست	کنترل
۶	کنترل	عدم درگیری
۷	عدم درگیری	هیچانی، همچنین استفاده از برنامه سرمشق‌گیری تسلط به صورت عملی.

۲. پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف: گویه‌های

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف از وندی ویل (۱۹۹۷) و الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) گرفته شده است. این پرسش‌نامه چهار عامل - جهت‌گیری یادگیری، عملکرد - گرایشی،

عملکرد - گریزی و بالاترکیفی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) ارزیابی می‌شود. بر این اساس بیشترین نمره آزمودنی در هر عامل ۲۵ و

**جدول ۲. محتوای جلسات مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۰۲)**

جلسات	موضوع	برنامه
		بیان قوانین و اهداف جلسات گروهی
جلسه اول	هدایت خودکار	خوردن کشمش ذهن آگاه (مراقبه‌ای است که در آن شرکت‌کنندگان چند دقیقه را صرف بررسی ویژگی‌های حسی - بینایی، بویایی، مزه و لمس یک دانه کشمش می‌کنند). تکلیف خانگی: انجام واریسی بدنی در طی ۶ روز.
		واریسی بدنی، تکلیف خانگی: انجام ذهن آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هر روز (شستن، غذا خوردن، مسواک زدن و...).
جلسه دوم	مقابله با موانع	تمرین افکار و احساسات، تکلیف خانگی: ثبت وقایع خوشایند
جلسه سوم	حضور ذهن یا تکنیک تنفس	مراقبه نشسته؛ تکلیف خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز راه رفتن ذهن آگاه؛ تکلیف خانگی: راه رفتن ذهن آگاه. فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای؛ تکلیف خانگی: ثبت وقایع ناخوشایند
جلسه چهارم	ماندن در زمان حال	مراقبه دیدن / مراقبه شنیدن؛ تکلیف خانگی: مراقبه نشسته مراقبه نشسته؛ تکلیف خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه پنجم	اجازه و مجوز	مراقبه نشستن؛ تکلیف خانگی: مراقبه نشستن هدایت شده مراقبه نشسته تجسم؛ تکلیف خانگی: مراقبه هدایت شده کوتاه‌تر حداقل به مدت ۴۰ دقیقه.
جلسه ششم	افکار حقایق نیستند	سناریوهای مبهم؛ تکلیف خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه هفتم	مراقبت از خود	اشاره به ارتباط بین خلق و فعالیت؛ تکلیف خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه هشتم	استفاده از آموخته‌ها	بحث در مورد نشانه‌های بیماری؛ تکلیف خانگی واریسی بدنی، تکلیف خانگی، انعکاس، پسخوراند

**برنامه مداخلات چند بعدی انگیزشی - شناختی**

در پژوهش حاضر، گروه آزمایشی ۱ در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی قرار می‌گیرند. محتوای جلسات درمانی در جدول شماره ۱ آمده است.

**مداخله مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی**

در پژوهش حاضر، گروه آزمایشی (۲)، ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت درمان مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی قرار می‌گیرند. محتوای جلسات درمانی در جدول ۲ آمده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی برای به دست آوردن

کمترین آن ۵ خواهد بود. در تحلیل داده‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف در این مطالعه مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) و آزمون کرویت بارتلت نشان از وجود شواهد کافی برای اجرای روش تحلیل عاملی دارد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). روایی و پایایی این مقیاس توسط خرمایی (۱۳۸۵)، مطلوب گزارش شده است. در پژوهش کشاورزی و همکاران (۱۳۹۰)، برای بررسی تعیین پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس ۰/۷۲ و برای عوامل جهت‌گیری یادگیری، عملکرد-گرایشی، عملکرد-گریزی و بالاتکلیفی هدف به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۵۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۴ به دست آمد (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۰).

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی سرزندگی تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون	۱۵	۱۷/۶۰	۴/۲۲
سرزندگی تحصیلی	۱۵	۱۵/۵۳	۲/۱۳
کنترل	۱۵	۱۶/۲۶	۳/۱۲
پس‌آزمون	۱۵	۲۶/۹۳	۳/۹۵
سرزندگی تحصیلی	۱۵	۲۰/۴۰	۲/۸۴
کنترل	۱۵	۱۶	۳/۲۲
پیش‌آزمون	۱۵	۹/۶۶	۲/۱۶
جهت‌گیری یادگیری	۱۵	۹/۲۰	۲/۶۵
کنترل	۱۵	۹/۴۶	۳/۵۶
پس‌آزمون	۱۵	۱۷	۲/۴۷
جهت‌گیری یادگیری	۱۵	۱۵/۶۶	۲/۰۹
کنترل	۱۵	۹/۱۳	۳/۲۲

در مطالعه حاضر برای آزمون فرض نرمال بودن توزیع نمرات نمونه از آزمون شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> استفاده شد و از آنجا که سطح معناداری به دست آمده این آزمون در متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ بود، می‌توان چنین نتیجه گرفت که توزیع متغیرهای بررسی شده در نمونه آماری داری توزیع نرمال است و می‌توان فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک آزمون کرد؛ به علاوه برای بررسی فرض همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون لون استفاده شد و با توجه به مقدار محاسبه شده ۰/۴۲۹ برای سرزندگی تحصیلی و ۰/۷۳۶ برای جهت‌گیری یادگیری و بزرگ‌تر بودن این مقادیر از سطح معناداری ۰/۰۵ فرض برابری واریانس گروه‌های مورد مطالعه محقق شد؛ بنابراین با توجه به نرمال بودن متغیرهای پژوهش، همگنی شیب رگرسیون و یکسانی واریانس، مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری رعایت شده است و می‌توان از این آزمون برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

به منظور مقایسه اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی-شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس یک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد داده‌ها و سپس از آزمون‌های لون (برای بررسی پیش‌فرض تساوی واریانس‌های گروه‌ها)، شاپیرو-ویلک (جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات) و تحلیل کوواریانس به منظور آزمون فرضیات پژوهش به کمک نرم‌افزار آماری SPSS ورژن ۲۲ استفاده شد.

#### یافته‌ها

در این پژوهش، ۴۵ آزمودنی در قالب ۳ گروه ۱۵ نفره بررسی شدند. همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف استاندارد سرزندگی تحصیلی در گروه مداخلات چند بعدی برابر با ۱۷/۶۰ و ۴/۲۲، در گروه مدیریت استرس برابر با ۱۵/۵۳ و ۲/۱۳ و در گروه کنترل برابر با ۱۶/۲۶ و ۳/۱۲ و در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۶/۹۳ و ۳/۹۵ در گروه ۱ و ۲۰/۴۰ و ۲/۸۴ در گروه ۲ و ۱۶ و ۳/۲۲ در گروه کنترل است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون در مقیاس جهت‌گیری یادگیری در گروه مداخلات چند بعدی برابر با ۹/۶۶ و ۲/۱۶، در گروه مدیریت استرس برابر با ۹/۲۰ و ۲/۶۵ و در گروه کنترل برابر با ۹/۴۶ و ۳/۵۶ و میانگین و انحراف استاندارد جهت‌گیری یادگیری پس‌آزمون در گروه مداخلات چند بعدی به ترتیب برابر با ۱۷ و ۲/۴۷ در گروه مدیریت استرس برابر با ۱۵/۶۶ و ۲/۰۹ و در گروه کنترل برابر با ۹/۱۳ و ۳/۲۲ است.

1. Shapiro-Wilk

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی تاثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات سرزندگی تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۴۰۷/۵۹	۱	۴۰۷/۵۹	۲۳۵/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	۱/۰۰۰
عضویت گروهی	۶۸۳/۳۸	۲	۳۴۱/۶۹	۱۹۷/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۹۰۶	۱/۰۰۰
خطا	۷۰/۹۳	۴۱	۱/۷۳۰	-	-	-	-
کل	۲۱۴۴۲	۴۵	-	-	-	-	-

بر ذهن آگاهی) بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، پرداخته که نتایج در جدول ۵ گزارش شده است. براساس جدول ۵ می‌توانیم نتیجه بگیریم که آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) در مقایسه با گروه کنترل موجب بهبود نمرات سرزندگی تحصیلی شده است ( $P < 0.05$ )؛ همچنین بین میزان اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) از نظر آماری تفاوت معنادار است و این تفاوت به نفع گروه تحت مداخله چندبعدی

جدول ۵. نتایج مقایسه‌های زوجی تحلیل کواریانس تاثیر عضویت گروهی بر نمرات سرزندگی تحصیلی سه گروه

متغیر (پس‌آزمون)	گروه	تفاوت خطای میانگین‌ها استاندارد	معداری
مداخلات سرزندگی چندبعدی تحصیلی	مدیریت استرس	*۴/۵۶۷	۰/۴۹۷
	کنترل	*۹/۶۶۵	۰/۴۸۷
مدیریت استرس	کنترل	*۵/۰۹۸	۰/۴۸۲

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری در مقیاس جهت‌گیری هدف برای بررسی اثر آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی)

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۱/۳۶۵	۱۹/۳۶	۷۲	۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳
لامبدای ویلکز	۰/۰۳۱	۴۰/۹۹	۷۰	۸	۰/۰۰۱	۰/۸۲۴
اثر هتلینگ	۱۸/۵۱	۷۸/۶۶	۶۸	۸	۰/۰۰۱	۰/۹۰۲
بزرگترین ریشه روی	۱۷/۷۹	۱۶۰/۱۰	۳۶	۸	۰/۰۰۱	۰/۹۴۷

انگیزشی شناختی است ( $P < 0.05$ ). برای مقایسه اثربخشی آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است. همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیانگر آن است که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه کنترل، دست کم از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مولفه‌های ۴ گانه جهت‌گیری هدف) تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.05$ )؛ بنابراین برای پی

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، بین میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی بر حسب عضویت گروهی (گروه‌های آزمایشی گروه کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $F_{(1,41)} = 197/48$  و  $P < 0.01$ ). بنابراین بین میزان اثربخشی آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. پس از معنادار شدن F محاسبه شده با استفاده از آزمون تعقیبی به بررسی مقایسه اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی



جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری بر روی نمره‌های پس‌آزمون مولفه‌های جهت‌گیری هدف در سه گروه

منابع	پس‌آزمون	SS	df	MS	F	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	جهت‌گیری یادگیری	۴۸۸/۹۳	۲	۲۴۴/۴۶	۱۴۱/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸۲	۱/۰۰۰
	عملکرد-گرایشی	۶۵۹/۲۳	۲	۳۲۹/۶۱	۸۶/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۸۲۰	۱/۰۰۰
	عملکرد-گریزی	۱۸۸/۳۵	۲	۹۴/۱۷	۷۹/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۸۰۸	۱/۰۰۰
	بلاتکلیفی	۱۴۵/۲۵	۲	۷۲/۶۲	۳۹/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷۷	۱/۰۰۰
خطا	جهت‌گیری یادگیری	۶۵/۵۳	۳۸	۱/۷۲۵	-	-	-	-
	عملکرد-گرایشی	۱۴۴/۸۶	۳۸	۳/۸۱	-	-	-	-
	عملکرد-گریزی	۴۴/۸۳	۳۸	۱/۱۸	-	-	-	-
	بلاتکلیفی	۶۹/۳۹	۳۸	۱/۸۲	-	-	-	-

پس از معنادار شدن F محاسبه شده با استفاده از آزمون تعقیبی به بررسی مقایسه اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان، پرداخته که نتایج در جدول ۸ گزارش شده است.

بر اساس جدول ۸، می‌توانیم نتیجه بگیریم بین میزان اثربخشی آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر عملکرد-گریزی و بلاتکلیفی از نظر آماری تفاوت معنادار است ( $P < 0/05$ )؛ بدین معنی که آموزش

بردن به این نکته که از نظر کدام یک از مولفه‌های جهت‌گیری هدف بین سه گروه تفاوت وجود دارد، چهار تحلیل کواریانس تک متغیری در متن تحلیل کواریانس چند متغیری انجام شد. نتایج حاصل در جدول ۷ گزارش شده است.

همان طوری که در جدول ۷، نشان داده شده است، بین میانگین‌های نمرات جهت‌گیری یادگیری، عملکرد-گرایشی، عملکرد-گریزی و بلاتکلیفی شرکت‌کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه‌های آزمایش و کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ).

جدول ۸. نتایج مقایسه‌های زوجی تحلیل کواریانس تاثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات جهت‌گیری هدف سه گروه

متغیر (پس‌آزمون)	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
مدیریت استرس	مدیریت استرس	۱/۰۲۸	۰/۴۸۵	۰/۱۱۶
جهت‌گیری یادگیری	مداخلات چندبعدی	۷/۸۶۱*	۰/۵۰۸	۰/۰۰۱
	مدیریت استرس	۶/۸۲۳*	۰/۴۹۳	۰/۰۰۱
عملکرد-گرایشی	مداخلات چندبعدی	۹/۳۲۷*	۰/۷۲۱	۰/۰۶۷
	مدیریت استرس	۷/۶۱۱*	۰/۷۵۵	۰/۰۰۱
عملکرد-گریزی	مداخلات چندبعدی	۳/۷۸۸*	۰/۷۳۳	۰/۰۰۱
	مدیریت استرس	۵/۱۳*	۰/۴۰۱	۰/۰۱۲
بلاتکلیفی	مداخلات چندبعدی	۱/۶۶۵*	۰/۴۲۰	۰/۰۰۱
	مدیریت استرس	۴/۶۰۹	۰/۴۰۸	۰/۰۰۱
	مداخلات چندبعدی	۲/۹۴۴*	۰/۴۹۹	۰/۰۰۶
	مدیریت استرس	-	۰/۵۲۲	۰/۰۰۱
	مداخلات چندبعدی	-	۰/۵۰۸	۰/۰۰۱

چالش‌ها به حل مسئله و یادگیری منجر می‌شود؛ بنابراین بعد از موفقیت در برابر چالش‌های تحصیلی، سرزندگی و نشاط بیشتری را تجربه می‌کنند (اکبری بورنگ و بورنگ، ۱۳۹۴). در واقع احساس خود اطمینانی و کارآمدی، انگیزه دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خودباوری بالا در عملکرد تحصیلی، پرنرزی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی با کارکردهای سازگارانه سرزندگی همراه است (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵). جهت‌گیری هدف نیز یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی مؤثر بر راهبردهای خود نظم بخش محسوب می‌شود و بر دلایلی تمرکز دارد که دانش‌آموزان برای تلاش در کسب موفقیت نیاز دارند (پورآقا، ۲۰۱۸). در چرخه انگیزشی مارتین عامل جهت‌گیری هدف تبحری به عنوان یک عامل شناختی سازگار معرفی شده که تلاش جهت شکل‌گیری و تقویت این مؤلفه به افزایش انگیزش و درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی منجر می‌شود. افرادی دارای جهت‌گیری هدفی تبحری، در روند تحصیل، بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تاکید دارند و برای انجام تکالیف انگیزش درونی دارند؛ به عبارت دیگر، این افراد برای اینکه به کار یا هدفی اقدام کنند، برای شروع یا ادامه کارشان حتماً نیاز به یک پاداش بیرونی ندارند و به دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون خودجوش بودن در تحصیل، داشتن انگیزش درونی و مقایسه نکردن خود با دیگران معمولاً عملکرد بهتری در امر تحصیل دارند (مارتین، ۲۰۰۸).

همچنین پژوهش‌های حبیبی (۱۳۹۴)، گودا و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) و ریچ و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، در سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در معرض خطر ابتلا به اعتیاد دانش‌آموزان موجب تغییر معناداری

مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی بر عملکرد-گریزی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) اثربخشی بیشتری داشته و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر بلاتکلیفی در مقایسه با آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی موثرتر است. بین میزان اثربخشی آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی در مقایسه با آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر جهت‌گیری یادگیری و عملکرد-گرایشی از نظر آماری تفاوت معنادار وجود ندارد ( $P > 0.05$ ).

### نتیجه‌گیری و بحث

نتایج پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف را در دانش‌آموزان نشان داد و همچنین بین میزان اثربخشی آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی و آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) بر متغیرهای سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری اهداف تفاوت معناداری مشاهده شد.

این یافته‌ها با پژوهش‌های اخلاقی و طالع پسند (۲۰۱۵)، پور عبدل و همکاران (۱۳۹۵)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، آمادو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، برانچ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) و اپدن کامپ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. طبق نظریه مارتین، بعد رفتاری سازگار شامل سه مؤلفه برنامه‌ریزی، پافشاری و مدیریت تکلیف است. آموزش این ابعاد سبب شکل‌گیری تلاش، تعیین گری و پشتکار در یادگیری، رفتار معطوف به تکلیف، جهت‌گیری به سمت فوق برنامه‌ها و پافشاری در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (یاوری، ۱۳۹۵؛ برانچ، ۲۰۱۵) و این رفتارها به نوبه خود پیشایندهای موثری برای سرزندگی تحصیلی هستند. از طرفی با توجه به اینکه در راستای اصول اولیه مداخلات چندبعدی انگیزشی شناختی، فراگیران با تکالیف درگیر می‌شوند و این

4. Gouda  
5. Reich

1. Amado  
2. Baruch  
3. Baruch

عنوان چالش در نظر می‌گیرند. آنها اطمینان دارند که می‌توانند موقعیت‌های تهدیدآمیز را تحت کنترل خود درآورند. چنین برداشتی نسبت به استعدادها، تنیدگی را به میزان بیشتری کاهش داده و به سرزندگی تحصیلی بالاتر از سوی یادگیرندگان منجر می‌شود (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵).

از سوی دیگر با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت استرس (مبتنی بر ذهن آگاهی) تنها در مقیاس‌های عملکرد-گریزی و بلا تکلیفی در مقایسه با آموزش مداخلات چند بعدی انگیزشی-شناختی موثرتر بوده است علت احتمالی این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که دانش‌آموزانی که به هدف عملکرد-گریزی گرایش دارند، اغلب به دلیل دوری از تکلیف و درگیری سطحی با یادگیری، داشتن انگیزش بیرونی و مقایسه خود با دیگران و داشتن اضطراب و استرس توجه و تمرکز خود را از دست می‌دهند که این مسئله بر فرایند خواندن آنها تأثیرگذار بوده و با آموزش ویژه مدیریت استرس و تأکید بر توجه به زمان حال در این افراد می‌تواند بسیار مفید و کمک کننده باشد (گودا، ۲۰۱۶)؛ همچنین افرادی که دارای اهداف عملکرد اجتناب هستند، تلاش می‌کنند تا از اشتباه پرهیز کنند تا به عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. آنها افرادی محافظه کار بوده و در زمینه درس اهل خطر کردن نیستند تا مبادا دچار شکست شوند. آنها مسیر شناخته شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب به نشان دادن کار خود به دیگران تمایل ندارد. افزایش سطح آگاهی و کاهش استرس، این افراد را به شرایط خودشان هشیار کرده تا بتوانند تحت هر شرایطی در زمان کنونی حضور داشته و از موقعیت به دست آمده نهایت استفاده را داشته باشد (وندول، ۲۰۱۹؛ ویمر، ۲۰۱۸).

پژوهش حاضر همانند سایر طرح‌های آزمایشی محدودیت‌هایی نیز داشت که حجم کوچک نمونه، تک جنسیتی بودن و نداشتن مطالعات پیگیری از مهم‌ترین آنهاست که موجب کاهش تعمیم‌پذیری یافته‌ها می‌شود؛ برای رفع این محدودیت‌های متدولوژیک، انجام کارآزمایی‌های تصادفی کنترل شده با حجم نمونه بزرگ‌تر و شامل هر دو جنس همراه با مطالعات پیگیری

می‌شود و ویبو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) گزارش کردند که مداخلات شناختی و درمان‌های موجب کاهش استرس و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ برنامه آموزشی مدیریت بر استرس می‌تواند فشار روانی، اضطراب، گرفتاری‌های روزانه را کم و جرات و رضایت بیشتری را به بار بیاورد؛ به طوری که از طریق افزایش تمرین‌هایی در جهت تمرکززدایی از افکار و هیجانات، شخص را قادر می‌کند تا میزان پذیرش در خود را بالا برده و بتواند آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال حاضر معطوف کند (بائر، ۲۰۱۵). در ادامه فرد با مشاهده دقیق واقعیت درونی خود درمی‌یابد که خوشحالی، کیفیتی نیست که وابسته به عناصر بیرونی و تغییرات دنیای درون باشد و زمانی اتفاق می‌افتد که فرد وابستگی به افکار، موضع گرفتن و برنامه‌های ذهنی از پیش تعیین شده را رها کند و در نتیجه رفتارهای خودکاری را که برای رسیدن به موقعیت‌های لذت‌آور یا فرار از موقعیت‌های دردناک انجام می‌دهد را کنار بگذارد و به رهایی برسد و در نتیجه احساس سرزندگی و نشاط بیشتری کند (زیمرمن، ۲۰۱۸؛ گودا، ۲۰۱۶).

علاوه بر این با توجه به اینکه یافته‌ها، موثرتر بودن آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی شناختی در مقایسه با مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را در مقیاس سرزندگی تأیید کرد، می‌توان چنین تبیین کرد که بر اساس اصول این دیدگاه، زمانی که یادگیرنده کلاس درس را به عنوان محیطی درک کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند و با انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب بر عمیق بودن یادگیری خود تأکید دارد؛ همچنین از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که به موفقیت در زمینه تحصیلی منجر می‌شود. در واقع استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و انگیزشی به عنوان جزئی از درگیری شناختی باعث می‌شود دانش‌آموزان در تکالیف موفق‌تر شوند و احساس خودکارآمدی آنان افزایش یابد. افرادی که به استعداد‌های خود اطمینان دارند، تکالیف مشکل را به

1. Vibe

راستای افزایش اشتیاق تحصیلی و در نهایت بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش استرس در آنان است؛ به عبارت دیگر، مداخلات چندبعدی مجموعه‌ای از توانمندی‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد تا آنها با انگیزه و اشتیاق زیادی فعالیت‌های مدرسه را دنبال کنند.

با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی شناختی و مدیریت استرس در سطح مطلوبی است؛ ولی تحقیقات در زمینه مقایسه اثربخشی روش‌های مداخله‌ای در حوزه روان‌شناسی یادگیری هنوز در ابتدای راه است و باید پژوهش‌های بیشتری در زمینه مکانیزم عمل آنها صورت پذیرد.

به منظور تأیید بیشتر کارایی این نوع مداخلات، ضروری به نظر می‌رسد؛ به علاوه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از مقیاس‌ها و پرسش‌نامه‌های دیگری غیر از ابزارهای استفاده شده در این پژوهش بهره گرفته شود.

به طور کلی می‌توان گفت ترکیب برنامه مداخلات شناختی - رفتاری و مدیریت استرس، چارچوبی چندبعدی را روی دانش‌آموزان به کار می‌برد و سپس تأثیر این مداخلات هدف‌دار را با استفاده از ابزاری چند بعدی (اشتیاق تحصیلی شناختی، انگیزشی و رفتاری)، ارزیابی می‌کند. در واقع این برنامه پلی ارتباطی بین نظریه‌های علمی تربیتی و روان‌شناختی درباره اشتیاق و انگیزه تحصیلی و برنامه‌های عملیاتی برای مدارس در

## منابع

- اخلاقی، مهری و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹.
- اکبری بورنگ، محمد و رحیمی بورنگ، حسن (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶، ۲۲۲-۲۳۱.
- بشروپور، سجاد؛ محمدی، نسیم؛ اسدی شیش هگران، سارا (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی و سبک‌های مقابله‌ای زنان سرپرست خانوار. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، ۹(۳۵)، ۶۰-۴۹.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قرامکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه اهمیت کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۱۴، ۳۸-۲۵.
- دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۸، ۴۸-۲۱.
- فراهادی، علی؛ قدم پور، عزت اله و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴)، ۲۶۵-۲۹۰.
- کشاوری، سمیه؛ فیروزبخت، سمیرا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی نقش ادراک جهت‌گیری هدف والدین و الگوی ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان، فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۷(۲۸)، ۴۷۷-۴۶۳.
- یاوری، هانیبه؛ درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۳۵)، ۳۳-۲۱.

- Amado, D., Del Villar, F., Miguel Leo, F., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., García-Calvo, T. (2014). Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students. *PLoS ONE*, 9(1): e85275.
- Ashnani, E. M., & Mostolizade, Z. (2014). The role of School Factors in strengthen vitality and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(12), 232.
- Baer, R. (2015). Ethics, values, virtues, and character strengths in mindfulness-based interventions: A psychological science perspective. *Mindfulness*, 6(4), 956-969.
- Baruch, Y., Grimland, S., & Vigoda-Gadot, E. (2014). Professional vitality and career success: Mediation, age and outcomes. *European Management Journal*, 32(3), 518-527.
- Cayoun, B., Simmons, A., & Shires, A. (2017). Immediate and Lasting Chronic Pain Reduction Following a Brief Self-Implemented Mindfulness-Based Interoceptive Exposure Task: a Pilot Study. *Mindfulness*, 1-13.
- Comerford, J., Batteson, T., Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 25, 98-103.
- Duijn, M., Rosenstiel, I.V., Schats, W., Smallembroek, C., & Dahmen, R. (2011). Witality and health: A lifestyle programmer for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 10, 3, 97.
- Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). Worksite stress management training: Moderated effects and clinical significance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 347.
- Ghandi, F., Sadeghi, A., Bakhtyari, M., Imani, S., Abdi, S., & Banihashem, S. S. (2018). Comparing the Efficacy of Mindfulness-Based Stress Reduction Therapy with Emotion Regulation Treatment on Quality of Life and Symptoms of Irritable Bowel Syndrome. *Iranian journal of psychiatry*, 13(3), 175.
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study. *Front Psychol*, 7: 590.
- Johnson, S. K., Putter, S., Reichard, R. J., Hoffmeister, K., Cigularov, K. P., Gibbons, A. M., & Rosecrance, J. C. (2018). Mastery Goal Orientation and Performance Affect the Development of Leader Efficacy During Leader Development. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(1), 30-46.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267- 282.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269.
- Matousek, R. H., & Dobkin, P. L. (2010). Weathering storms: a cohort study of how participation in a mindfulness-based stress reduction program benefits women after breast cancer treatment. *Current Oncology*, 17(4), 62.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Op den Kamp, E. M., Tims, M., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Proactive vitality management in the work context: development and validation of a new instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(4), 493-505.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of applied psychology*, 92(1), 128.
- Pooragha Roodbarde, F., Talepasand, S., and Rahimian Boogar, I. (2017). The Effect of Multidimensional Motivation Interventions on Cognitive and Behavioral Components of Motivation: Testing Martin's Model. *Iran J Psychiatry*, 12(2): 118-127.
- Raitano, R. E., & Kleiner, B. H. (2004). Stress management: Stressors, diagnosis, and preventative measures. *Management Research News*, 27(4/5), 32-38.
- Reich, R. R., Lengacher, C. A., Alinat, C. B., Kip, K. E., Paterson, C., Ramesar, S., ... & Budhrani-Shani, P. (2017). Mindfulness-based stress reduction in post-treatment breast cancer patients: immediate and sus-

- tained effects across multiple symptom clusters. *Journal of pain and symptom management*, 53(1), 85-95.
- Sen, S., Yilmaz, A., & Yurdagül, H. (2014). An Evaluation of the Pattern between Students' Motivation, Learning Strategies and Their Epistemological Beliefs: The Mediator Role of Motivation. *Science Education International*, 25(3), 312-331.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D, Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Vandewalle, D., Nerstad, C. G., & Dysvik, A. (2019). Goal Orientation: A Review of the Miles Traveled and the Miles to Go. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 115-144.
- Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., H Rosenvinge, J., Sørli, T., & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Med Educ*, 13 (6): 107.
- Wimmer, S., Lackner, H. K., Papousek, I., & Paechter, M. (2018). Goal orientations and activation of approach versus avoidance motivation while awaiting an achievement situation in the laboratory. *Frontiers in psychology*, 9 (12), 1552.
- Zimmermann, F. F., Burrell, B. & Jordan, J. (2018). The acceptability and potential benefits of mindfulness-based interventions in improving psychological well-being for adults with advanced cancer: a systematic review. *Complementary therapies in clinical practice*, 30 (3), 68-78.