

Research Paper



## Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Resilience and Academic Engagement of Students with Learned Helplessness



Parviz Ghanbari <sup>1</sup>, Mozhgan Arefi\* <sup>2</sup>, Mohammad Alinadi <sup>2</sup>

1. PhD student, Department of psychology, Isfahan branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55131.5404

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.18.5](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55131.5404)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16931.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16931.html)



### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

**Keywords:**  
Time perspective, mindfulness, academic resilience, academic engagement, learned helplessness.

Received: 2023/01/027  
Accepted: 2023/02/21  
Available: 2023/12/21

The present study was conducted to investigate the efficacy of combined package of time perspective and mindfulness on the academic resilience and academic *engagement* of students with learned helplessness. The present study was semi experimental (with experimental and control groups) with three-stage (pretest, posttest, follow-up) and two-month follow-up period design. The statistical population of the present study included students suffering from learned helplessness in the second year of high school in Isfahan city in the academic year of 2020-21. 34 students with the learned helplessness were selected through purposive sampling method and randomly accommodated into experimental (18 students) and control groups (16 students). The experimental group received 12 ninety-five-minute sessions of combined package of time perspective and mindfulness during twelve weeks. The applied questionnaires included Learned Helplessness Questionnaire (Quinless, Nelson, 1988) (LHS), Academic *Engagement* Questionnaire (Fredericks, Blumenfeld, Paris, 2004) (AEQ), Academic Resilience Questionnaire (Samuels, 2004) (ARQ). The data from the study were analyzed through mixed ANOVA method via SPSS23 software. The results showed that package of time perspective and mindfulness has significant effect on the academic resilience ( $F=44.13$ ;  $\text{Eta}=0.58$ ;  $P<0001$ ) academic *engagement* ( $F=43$ ;  $\text{Eta}=0.57$ ;  $P<0001$ ) of the students with learned helplessness. According to the findings of the present study it can be concluded that package of time perspective and mindfulness can be used as an efficient method to improve academic resilience and academic *engagement* of students with learned helplessness through applying the theoretical and therapeutic concepts related to time perspective and mindfulness.



\* Corresponding Author: Mozhgan Arefi  
E-mail: [mozhgan.arefi@yahoo.com](mailto:mozhgan.arefi@yahoo.com)



## مقاله پژوهشی



## اثربخشی بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده



پرویز قنبری<sup>۱</sup>، مژگان عارفی<sup>۲\*</sup>، محمدعلی نادی<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55131.5404

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.18.5](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55131.5404)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16931.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16931.html)



## چکیده

## مشخصات مقاله

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده انجام گرفت. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری) و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. در این پژوهش تعداد ۳۴ دانش‌آموز دچار درماندگی آموخته شده با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۸ دانش‌آموز) و گواه (۱۶ دانش‌آموز) جایدهی شدند. گروه آزمایش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی را طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه درماندگی آموخته شده، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و پرسشنامه استقامت تحصیلی بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثربخشی بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت تحصیلی ( $F=44/13$ ;  $\text{Eta}^2=0/58$ ;  $P<0/001$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $F=43$ ;  $\text{Eta}^2=0/57$ ;  $P<0/001$ ) دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معنادار دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی با بکارگیری مفاهیم نظری و درمانی مربوط به چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده مورد استفاده قرار گیرد.

## کلیدواژه‌ها:

چشم‌انداز زمانی، ذهن‌آگاهی، استقامت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، درماندگی آموخته شده.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۱/۰۷

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۲/۰۲

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

\* نویسنده مسئول: مژگان عارفی

رایانامه: mozhgan.arefi@yahoo.com

همواره کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل با چالش‌ها، موانع و فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد (صدیق، گوچیو و والس، ۲۰۲۰) و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می‌شود و آن‌ها را از نیل به این هدف مهم باز می‌دارد. یکی از عواملی که آینده تحصیلی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی به میزان بسیار زیادی متأثر می‌سازد، بروز پدیده درماندگی آموخته شده<sup>۹</sup> است (قاسمی، ۲۰۲۱؛ مولسورث، بارگس و ویکینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). درماندگی آموخته شده که به وسیله حوادث کنترل‌ناپذیر ایجاد می‌شوند، منجر به این اعتقاد می‌شود که موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های شخص است. فرض زیربنایی در نظریه درماندگی آموخته شده این است که شناخت‌ها و احساس‌های درماندگی یاد گرفته می‌شوند. وقتی فرد ببیند که عملش تأثیر کمی بر محیط داشته و این وضعیت به طور مدام ادامه دارد، به درماندگی مبتلا می‌شود. وقتی این درماندگی در دفعات بعد نیز ادامه داشته باشد و شرایط تحت کنترل او نباشد، منفعل می‌شود که ناشی از احساس ناتوانی فرد در مهار کردن رویدادها است و به موجب آن دست از تلاش و کوشش برای حل مسائل برمی‌دارد (تربنداد، مندس و فریرا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). در حالت درماندگی آموخته شده، افراد نمی‌توانند هیچ کنترلی بر شرایط و محل زندگی‌شان داشته باشند و اگر معتقد شوند که نمی‌توانند بر جنبه‌های مختلف زندگی خود اعمال کنترل نمایند، تغییر رفتارشان برای کنترل زندگی خود، خانواده و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، بعید به نظر می‌رسد. بنابراین وقتی در شخصی درماندگی آموخته شده شکل می‌گیرد، راه هر گونه امید و تلاش را سد می‌کند و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند (ون، هانگ و گو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). درماندگی آموخته شده موجب می‌شود که افراد برای تغییر زندگی خود تلاش نکنند و به وضعیت حاضر خود قانع و اکتفا کنند؛ بنابراین برای اینکه آنها بتوانند نقش‌های خود را در جامعه ایفا نمایند، می‌بایست ابتدا آنها را از درماندگی آموخته شده رها کنید (اولسوی و دوی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). افرادی که به درماندگی آموخته شده دچار می‌شوند اعتقاد دارند که رویدادها غیرقابل کنترل و موفقیت‌ها فراتر از توانایی‌ها هستند و این فرایند بلافاصله اتفاق نمی‌افتد، بلکه در نتیجه مواجه شدن با شکست‌های پیاپی به وجود می‌آید (شاو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان درمانده اطمینان کمی به توانایی‌های خود دارند، شکست‌هایشان را به بی‌کفایتی شخصی، هوش و توانایی حل مساله پایین و حافظه ضعیف نسبت می‌دهند و پیوند بین متعهد بودن و کسب موفقیت را نمی‌بینند؛ موفقیت‌هایی که تا به حال داشته‌اند را نیز به عامل‌های بیرونی همچون شرایط منحصر به فرد و شانس مربوط می‌دانند. بنابراین بر اساس

همین غیرقابل کنترل دانستن پیامدها، منفعل می‌شوند و این انفعال، بیشتر در تکالیف چالش برانگیز خود را نشان می‌دهد. این مشکل منجر به رفتارهایی از جمله اجتناب از مدرسه و غیبت می‌شود که به نوبه خود عملکرد تحصیلی را بدتر می‌کند (سورنتی، فیلیپلو، اورچیو و بازای<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

بروز درماندگی آموخته شده، می‌تواند با رقم زدن شکست‌های متوالی، استقامت تحصیلی<sup>۹</sup> دانش‌آموزان را کاهش دهد (حیدری‌راد و مسیبی داریانی، ۱۳۹۸)، چرا که درماندگی آموخته شده سبب می‌شود تا قدرت مقابله‌ای و تحمل روانی دانش‌آموزان زوال یابد. هاول، رابرتس و مانچینی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸) و ویلز و هافمیر<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۹) معتقدند که استقامت تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت تحصیلی با وجود عامل‌های خطرزا که برای آن‌ها مشکلاتی را ایجاد کرده، اشاره دارد؛ همچنین کرونادو-هیجن<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷) اشاره کرده‌اند که این سازه شامل فرایند و نتایجی است که به بخشی از حکایت زندگی فردی پرداخته که در این فرایند، افراد با وجود موانعی که بیشتر انسان‌ها را از رسیدن به پیشرفت باز می‌دارد، موفق می‌شوند. هوانگ و شین<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۷) بیان می‌دارند دانش‌آموزان دارای استقامت از نظر تحصیلی آن دسته از دانشجویانی هستند که با وجود شرایط نامطلوب و تنیدگی‌زا که آن‌ها را در خطر افت تحصیلی و ترک مدرسه قرار می‌دهد، سطح بالای انگیزش و عملکرد را حفظ می‌کنند. نتایج پژوهش افصلی، اسماعیلی و نقش (۱۳۹۸)؛ اوضاعی، عظیم‌پور و امام جمعه (۱۳۹۸)؛ ویسکرمی، صادقی و خلیلی گشینگانی (۱۳۹۷) و طاهری خرامه، شریفی‌فرد، آسایش و سپهوندی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که با افزایش استقامت تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش یافته و می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی و افت تحصیلی موثر باشد. دانش‌آموزان دارای استقامت تحصیلی مهارت‌های غیرشناختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی‌شان و حس کنترل بر عملکردشان در محیط آموزشی و یادگیری را از خود بروز می‌دهند. این بدان معناست که وجود نشانه‌های پیشرفت و سازگاری، به رغم شرایط نامطلوب، ملاک مهمی برای انتسای فرد دارای استقامت تحصیلی محسوب می‌شود (باباجانی، حجازی، مروتی و یوسفی افراشته، ۱۳۹۸).

درماندگی آموخته شده در جامعه دانش‌آموزان، سبب ایجاد افت تحصیلی در آنان شده و این روند به مرور اشتیاق تحصیلی<sup>۱۴</sup> آنان را نیز از بین می‌برد (فیلیپلو، بازای، کاستا، اورچیو و سرننتی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰). رشد روان‌شناسی مثبت‌نگر و تمرکز آن بر انعطاف‌پذیری و پرورش توانایی‌های فرد، اشتیاق تحصیلی را به عنوان مفهومی علمی، در کانون توجه و علاقه پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر قرار داده است. چرا که اشتیاق تحصیلی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد

9. academic resilience  
10. Howell, Roberts, Mancini  
11. Wills, Hofmeyr  
12. Coronado-Hijón  
13. Hwang, Shin  
14. academic engagement  
15. Filippello, Buzzai, Costa, Orecchio, Sorrenti

1. Siddiq, Gochyyev, Valls  
2. learned helplessness  
3. Molesworth, Burgess, Wilkinson  
4. Trindade, Mendes, Ferreira  
5. Wen, Huang, Goh  
6. Ulusoy, Duy  
7. Shaw  
8. Sorrenti, Filippello, Orecchio, Buzzai

بیرامی، هاشمی و واحدی (۱۳۹۸)، شریعتی و کریمی (۱۳۹۹)؛ رسام، غفاری، ابوالقاسمی و بیرامی (۱۴۰۰) و صیادی قصبه و مقتدر (۱۴۰۰) نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شود.

در تشریح مبانی نظری بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی باید اشاره کرد که چشم‌انداز زمانی یک بعد اساسی در سازه‌های زمانی روان است و فرایندهای شناختی تجارب بشر را در چارچوب‌های زمانی گذشته، حال و آینده قرار می‌دهد. این مقوله‌ها به انسجام، معنا بخشیدن و نظم دادن به تجارب کمک نموده و در رمزگشایی، ذخیره‌سازی و به یادآوری وقایع استفاده می‌گردد. چشم‌انداز زمانی در شکل‌دهی ادراک، شکل‌گیری انتظارات، سوگیری توجه، ارایه تفسیرها، تعیین و دستیابی به اهداف اجتماعی، انگیزش و احساس کنترل نقش اساسی ایفا می‌کند (زامبیانچی، رسی بتی و پائولا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰). نحوه چشم‌انداز افراد نسبت به زمان و نگرش‌هایی که با اطرافیان در میان می‌گذارند تأثیر نیرومندی بر جنبه‌های زندگی انسان دارد (زیمباردو و بوید<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۲). چشم‌انداز زمان گذشته منفی<sup>۲۱</sup>؛ توسط یک بدبینی، تأسف و نشخوار فکری در مورد گذشته و نگرش منفی نسبت به آن مشخص می‌شود. چشم‌انداز زمان گذشته مثبت<sup>۲۲</sup> نشان دهنده یک نگرش عاطفی مثبت نسبت به گذشته است. چشم‌انداز زمان حال لذت‌گرا<sup>۲۳</sup> با خوشگذرانی مشخص می‌شود. افراد دارای چشم‌انداز زمان با گرایش حال لذت‌گرا، در لحظه زندگی می‌کنند، از ناراحتی اجتناب می‌کنند و به دنبال تجارب لذت بخش هستند. چشم‌انداز زمان حال جبرگرا<sup>۲۴</sup> مظهر نگرش ناامید کننده نسبت به آینده و به طور کلی زندگی است (زیمباردو و بوید، ۲۰۱۲). چشم‌انداز زمان آینده<sup>۲۵</sup> نشان دهنده جهت‌گیری کلی نسبت به آینده است که اغلب با رفتارهای هدفمند مرتبط است. چشم‌انداز زمان آینده متعالی<sup>۲۶</sup> شامل تصور مرگ فیزیکی یا پس از مرگ است. پیش‌بینی پاداش‌های ابدی یا مجازات پس از مرگ می‌تواند اهمیت قابل توجهی برای فرد داشته باشد و به این ترتیب تأثیر قابل ملاحظه‌ای در زندگی حال دارد (ون‌بیک و کی ریز، ۲۰۱۵). هر گونه نگرش عاطفی نسبت به آینده و تعهد، شامل آینده‌گرای متعالی است. به نظر می‌رسد تمایل به یکی از چارچوب‌های زمانی خاص، باعث انطباق عملکرد فرد با آن چارچوب زمانی می‌شود (زامبیانچی و همکاران، ۲۰۱۰).

در تشریح مبانی نظری ذهن‌آگاهی نیز باید اشاره نمود که ذهن‌آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان حال و خالی از

(اسچلنبرگ و بایلیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ کلسون و بوتیلیر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). اشتیاق منجر به جهت‌گیری تحصیلی دانشجویان، حمایت از فرایند مثبت و جهت دار تحصیلی بجای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرایند تحصیلی، رشد علمی و سلامت روانی دانشجویان می‌شود (ژن، دی، لنگ، هونگ و لیو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانشجویان اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌کنند (ژانگ، کین و رن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). پینتریچ<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) معتقد است سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی در مدرسه و دانشگاه مربوط است، اطلاق می‌شود (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴). به عقیده ریچاردسون و لانگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ملایی و همکاران، ۱۳۹۹). تعاریف و مدل‌های مختلفی از اشتیاق تحصیلی ارائه شده است. در الگوی فین<sup>۷</sup> (۱۹۸۹) اشتیاق تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است (رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری). رشلی و کریستسون<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) معتقدند که اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (به نقل از فرج‌زاده، غضنفری، چرامی و شریفی، ۱۳۹۹).

روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته شده به کار گرفته شده است. یکی از روش‌هایی که می‌تواند مثرتر واقع گردد، بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی است که توسط رحیم‌پور، عارفی و منشی (۱۴۰۰) تدوین شده است. نتایج پژوهش تاج‌آبادی، دهقانی و صالح‌زاده (۱۳۹۹)؛ حسینی (۱۳۹۷)؛ گلستانه و نوروزی (۱۳۹۷)؛ بارنس، مارتین و کولی<sup>۹</sup> (۲۰۲۱)؛ پیتل، مویست و بیکر<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸)؛ جانیرو، دارت، آراجو و گومس<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷)؛ جاجمسزیک، پیتزاک، باسکوزکی، استولارسکی و مارکیز<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷)؛ زابلینا، چستیانینا، تراشینا و وندینوا<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۷)؛ کلی، برینک و بوشایزن<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۶)؛ پاپاستاماتلو، آنگر جیوتاکاس و آتاناسیادو<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۵) نشان دهنده تاثیر چشم‌انداز زمانی بر عملکرد تحصیلی، شناختی، روان‌شناختی و هیجانی افراد دارد. این در حالی است که نتایج پژوهش پرینگر و تال<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۶)؛ لو، هوانگ و ریوس<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۷)؛ گالا، اسپوسیتو و فیور<sup>۱۸</sup> (۲۰۲۰)؛ پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم (۱۳۹۷)؛ هاشمی، درتاج، فرخی و نصرالهی (۱۳۹۸)؛ شیخ‌علی‌زاده،

14. Kelly, Brinke, Boshuizen
15. Papastamtelou, Unger, Giotakos, Athanasiadou
16. Prenger, Taal
17. Lu, Huang, Rios
18. Galla, Esposito, Fiore
19. Zambianchi, Ricci bitti, Paola
20. Zimbardo, Boyd
21. past negative
22. past positive
23. present hedonistic
24. present fatalistic
25. future
26. transidental future

1. Schellenberg, Bailis
2. Closson, Boutilier
3. Zhen, Li, Ding, Hong, Liu
4. Zhang, Qin, Ren
5. Pintrich
6. Richardson, Long
7. Finn
8. Reschly, Christenson
9. Burns, Martin, Collie
10. Pethtel, Moist & Baker
11. Janeiro, Duarte, Araújo, Gomes
12. Jochemczyk, Pietrzak, Buczkowski, Stolarski, Markiewicz
13. Zabelina, Chestyunina, Trushina, Vedeneyeva

قضاوت است. در این الگو در واقع ذهن‌آگاهی یعنی متمرکز کردن توجه عامدانه شخص نسبت به تجربه‌ای است که در حال حاضر در جریان است، این توجه دارای ویژگی غیر قضاوتی و همراه با پذیرش است (لیندسی و کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی خودکنترلی و توجه باشد، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد (کروسول<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). از طریق ذهن‌آگاهی فرد از احساس‌های اضطراب و استرس در بدن خود و علل بروز آن‌ها آگاهی پیدا کرده و طرحواره‌های مرتبط با این احساسات را کشف و مجزا می‌کند (بیگلری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین او یاد می‌گیرد که چگونه به وسیله خودگویی با این مشکلات کنار بیاید (آرگانگا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است (لواس و اسپامان-الیور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). تمرین‌های ذهن‌آگاهی به افزایش توانایی خودآگاهی و پذیرش خود در افراد منجر می‌شود (اصلی آزاد و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن‌آگاهی یک روش یا فن نیست، اگرچه در انجام آن روش‌ها و فنون مختلف زیادی به کار رفته است (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۷).

در چرایی استفاده از این دو مداخله در جهت تدوین مداخله ای جدید باید ذکر نمود، مطابق مبانی نظری ذکر شده در پژوهش رحیم پور و همکاران (۱۴۰۰) چشم‌انداز زمانی سبب شکل دهی انسجام، معنا بخشیدن و نظم دادن به تجارب کمک نموده و در رمزگشایی، ذخیره‌سازی و به یادآوری وقایع کاربرد دارد. چشم‌انداز زمانی در شکل‌دهی ادراک، شکل‌گیری انتظارات، سوگیری توجه، ارایه تفسیرها، تعیین و دست‌یابی به اهداف اجتماعی، انگیزش و احساس کنترل نقش اساسی ایفا می‌کند. از طرفی از طریق ذهن‌آگاهی فرد از احساس‌های اضطراب و استرس در بدن خود و علل بروز آن‌ها آگاهی پیدا کرده و طرحواره‌های مرتبط با این احساسات را کشف و مجزا می‌کند. همچنین او یاد می‌گیرد که چگونه به وسیله خودگویی با این مشکلات کنار بیاید. با دقت در این مفاهیم مشخص می‌شود که بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی سبب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند توجه به حال و زندگی در تجارب اکنون را با انسجام بخشی و معنایی ادغام نموده و نگرشی جامع‌تر نسبت به خود و عملکرد روانی، تحصیلی و اجتماعی کسب نمایند (رحیم پور و همکاران، ۱۴۰۰).

در ضرورت انجام این پژوهش باید گفت در عصر حاضر توجه به عوامل نقش آفرین در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روان‌شناختی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل تاثیرگذار بر آن بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گرفته است. چنانکه با شناسایی این عوامل و بهبود وضعیت آنان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی سعی بر آن دارند تا به موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان دامن زده و به موجب آن شکوفایی هر چه بیشتر کشورشان را در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فراهم آورند. یکی از این عوامل

تاثیرگذار بر آینده اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آنان است که به شکل طبیعی تحت تاثیر مولفه‌هایی همچون استقامت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی قرار دارد. چنانکه می‌توان انتظار داشت با بهبود استقامت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی عملکرد و موفقیت تحصیلی بیشتری را در دانش‌آموزان به نظاره نشست. در یک جمع‌بندی باید گفت، با توجه به آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان و لزوم پرورش استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه در دانش‌آموزان و این که این فرایند می‌تواند زندگی تحصیلی آنان را با بحران جدی مواجه سازد، ضروری است اقدامات لازم برای بهبود مولفه‌های تحصیلی آنان همانند استقامت و اشتیاق تحصیلی انجام پذیرد تا از پیشروی آسیب‌ها در آینده جلوگیری شود. علاوه بر این باید اشاره نمود که در زمینه پژوهشی حاضر خلا پژوهشی نیز وجود داشت. چنانکه در پژوهش‌های پیشین اثر ذهن‌آگاهی و چشم‌انداز زمانی بر بهبود مولفه‌های تحصیلی مورد استفاده و تایید قرار گرفته بود، اما تدوین بسته‌ای ترکیبی از این دو مداخله و بررسی نقش هم‌افزایی آن بر بهبود عملکرد روانی و تحصیلی دانش‌آموزان مورد غفلت قرار گرفته بود. بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده می‌باشد.

## روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند استفاده شد. بدین صورت که از بین نواحی ششگانه آموزش و پرورش شهر اصفهان یک ناحیه انتخاب شد. سپس به منظور شناسایی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، پرسشنامه درماندگی آموخته شده به تعداد ۱۵۰۰ نسخه در مدارس متوسطه دوم توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات بالاتر از ۵۰). با این دانش‌آموزان مصاحبه بالینی نیز صورت پذیرفت. در مرحله آخر تعداد ۸۰ نفر از این دانش‌آموزان که بالاترین نمرات را در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین و به صورت ترتیب بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). لازم به ذکر است که مداخلات پژوهش، توسط پژوهشگر ارائه داده شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل نمره بالاتر از میانگین (نمره ۵۰) در پرسشنامه درماندگی آموخته شده، تشخیص درماندگی آموخته شده با توجه به مصاحبه بالینی، داشتن سن ۱۴ تا ۱۸

سال، عدم مصرف داروی روان‌پزشکی، داشتن سلامت جسمی و تمایل به حضور در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش غیبت بیش از دو جلسه، حضور نامنظم در جلسات درمان و عدم همکاری با پژوهشگر بود. یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که میانگین سن در گروه آزمایش  $0/62 \pm 16/13$  سال و در گروه گواه  $2/33 \pm 15/75$  سال بود.

آمار توصیفی و استنباطی دو روشی بودند که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. در سطح توصیفی از انحراف معیار و میانگین و در قسمت استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک برای آزمون نرمال بودن فرآیند توزیع داده‌ها، از آزمون لوین برای آزمون همگنی واریانس‌ها و از آزمون موجلی برای آزمون کروی بودن داده‌ها استفاده شد. همچنین برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفونی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

#### ابزارهای سنجش

**پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS):** پرسشنامه درماندگی آموخته شده توسط کوبنلس و نلسون<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۸ طراحی شد که شامل ۲۰ گویه، ۴ گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت است و نمره‌گذاری آن برای طیف کاملاً مخالف نمره یک، و کاملاً موافق نمره ۴ است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۸۰ است. کسب نمرات بیشتر نشان دهنده درماندگی آموخته شده بالاتر است. نمره برش این پرسشنامه ۵۰ است. کوبنلس و نلسون (۱۹۸۸)؛ به نقل از کریمی و کیل، شفیع‌آبادی، فرح‌بخش و یونسی، (۱۳۹۶) اعتبار این پرسشنامه را  $0/79$  و پایایی و آلفای کرونباخ آن را  $0/86$  گزارش کرده‌اند. با ارزیابی نسخه اصلی پرسشنامه درماندگی آموخته شده با دیگر مقیاس‌های موجود همچون مقیاس افسردگی بک ضریب همبستگی این مقیاس  $0/25$  و با مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت  $0/62$  و پایایی آن  $0/85$  گزارش شد. آلفای کرونباخ این مقیاس در تحقیق اسمال‌هیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)،  $0/94$  و در تحقیق کوتیبا<sup>۳</sup>  $0/90$  به دست آمد (میرنسب و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴). در ایران نیز در پژوهش میرنسب و قره‌آغاجی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده‌های پرسشنامه، مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری  $0/85$  و مقدار آزمون بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی)  $3237/30$  محاسبه شد که در سطح  $0/001$  معنادار بود. همچنین در پژوهش کریمی و کیل، شفیع‌آبادی، فرح‌بخش و یونسی (۱۳۹۶) میزان پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/93$  گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد  $0/88$ .

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AEQ):** پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد و پاریس<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه-ای (هرگز: نمره یک تا همیشه: نمره ۵) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. حداقل نمره این پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی بیشتر است. فردریکز، بلومنفیلد و پاریس (۲۰۰۴) روایی سازه پرسشنامه را ارزیابی و میزان آن را  $0/89$  گزارش کردند. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان  $0/91$  به دست آوردند. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای  $0/70$  به دست آمده است. همچنین روایی محتوایی آن نیز  $0/89$  محاسبه شد. در پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) نیز پایایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/80$  محاسبه شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/79$  به دست آمد.

**پرسشنامه استقامت تحصیلی (ARQ):** پرسشنامه استقامت تحصیلی توسط سامونلز<sup>۵</sup> در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در مطالعه‌ای توسط این پژوهشگر، مناسب بودن آن به لحاظ روایی محتوایی و پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹، این پرسشنامه با همکاری و<sup>۶</sup> تحت تجدیدنظر قرار گرفت. سامونلز و وو (۲۰۰۹) سوالات پرسشنامه را از حوزه‌های مرتبط با موفقیت تحصیلی نظیر خلق و خوی، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی و انگیزش پیشرفت طراحی کرده‌اند. فرم اولیه پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال بود که این پژوهشگران با بررسی مجدد در مطالعه‌ای بعد از تحلیل سوالات، ۴۰ سؤال را به عنوان سؤال مناسب انتخاب کردند. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استقامت تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سوالات (۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹) پرسشنامه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بر این اساس دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۹ تا ۱۴۵ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده استقامت تحصیلی بیشتر است. سامونلز و وو (۲۰۰۹) روایی سازه این پرسشنامه را مطلوب و به میزان  $0/91$  گزارش کرده‌اند. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/93$  گزارش نموده‌اند. در پژوهش سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و یوسفیان (۱۳۹۳) در تحلیل عاملی و تأییدی پرسشنامه بر روی دو نمونه دانش‌آموزی و دانشجویی در ایران ۲۹ سؤال به عنوان سؤال مناسب استخراج شدند. در ایران ضرایب

1. Learned Helplessness Questionnaire
2. Quinless, Nelson
3. Smallheer
4. Qutaiba
5. Academic Engagement Questionnaire

6. Fredericks, Blumenfeld, Paris
7. Academic Resilience Questionnaire
8. Samuels
9. Wou

آلفای کرونباخ آن در نمونه دانش‌آموزی ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی ۰/۷۶ به دست آمده که نشان می‌دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است. همچنین این ابزار در نمونه ایرانی از پایایی و همسانی درونی بالایی برخوردار است (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). هم‌چنین روایی سازه پرسشنامه توسط (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳) به روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شده و روایی سازه مناسب گزارش نموده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

### روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز دارای درماندگی آموخته شده) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی (۱۲ جلسه) را در طی ۱۲ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی است که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۴ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۴ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۶ دانش‌آموز در گروه گواه). جلسات مداخله‌ای بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی برگرفته از پروتکل رحیم‌پور، عارفی و منشتی (۱۴۰۰) بود که بر برای دانش‌آموزان تهیه و روایی محتوایی و اجرایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، دانش‌آموزان از شرکت در برنامه مداخله رضایت داشته و از تمامی مراحل مداخله مطلع شدند. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرآیند پژوهش، می‌توانند مداخله حاضر را به شکل رایگان دریافت کنند. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که هویت شخصی و خانوادگی آن‌ها محرمانه باقی مانده و نیازی به ذکر نام ندارند. جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش حاضر، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. این در حالی است که تمام فرایند اجرایی مداخله نیز به شکل رایگان برای آنها ارائه داده شد. لازم به ذکر است که با توجه به ویژگی‌های تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، با راهنمایی استاد راهنما و مشاور در بسته رحیم‌پور و همکاران (۱۴۰۰) تغییراتی صورت پذیرفت.

جدول ۱: خلاصه جلسات بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی (رحیم‌پور و همکاران، ۱۴۰۰).

جلسه	شرح جلسه
اول	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر همراه با معرفی بسته به آنها، توضیحاتی مختصر از چشم‌انداز زمان و برنامه تشکیل جلسات (تاریخ، روز و ساعت آنها)، بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی، ایجاد انگیزه و اجرای پیش‌آزمون.
دوم	بیان ویژگی‌های زمان گذشته مثبت و منفی و تفکیک این دو چشم‌انداز از یکدیگر، آشنایی با معایب و محاسن هر دو به همراه بیان داستان.
سوم	تعریف خاطرات مثبت گذشته توسط دانش‌آموزان، نحوه جایگزینی خاطرات منفی با مثبت، بیان اهمیت گذشته مثبت‌گرا و آموزش چند روش برای بالا بردن این چشم‌انداز به همراه ارائه راهکارهای لازم به دانش‌آموزان.
چهارم	رسیدگی با تکالیف جلسه قبل، بیان ویژگی‌های زمان حال، معرفی دیدگاه حال تقدیرگرا و توضیح درباره معایب حال تقدیرگرا.
پنجم	بیان ویژگی‌های زمان حال لذت‌گرا، بیان معایب و محاسن این چشم‌انداز و آموزش چند روش برای رسیدن به چشم‌انداز زمان حال‌گرای متعادل، ارائه راهکارها و پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان.
ششم	بیان ویژگی‌های زمان حال کامل، آشنایی گروه دانش‌آموزان با ذهن‌آگاهی و عوامل تشکیل دهنده آن و بیان مزایای روانی، هیجانی، شناختی و تحصیلی این فرایند برای افراد، انجام چند فعالیت مختصر ذهن‌آگاهانه در کلاس همراه با پرسش و پاسخ.
هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، انجام تنفس ذهن‌آگاهانه، آموزش مهارت‌ها و فنون ذهن‌آگاهانه مانند مشاهده و پذیرش آنچه مشاهده می‌شود، بدون قضاوت و ادراک شخصی.
هشتم	بحث در مورد تکالیف خانگی و مرور فعالیت‌های صورت گرفته، ارائه توضیحاتی در مورد عدم قضاوت در مشاهده و لزوم توجه به آن در تمرینات ذهن‌آگاهی. ارائه جدول ثبت قضاوت به دانش‌آموزان جهت ثبت قضاوت‌های شخصی.
نهم	سه دقیقه تنفس ذهن‌آگاهانه در ابتدای جلسه، بررسی جداول ثبت قضاوت‌ها و بحث و تبادل نظر درباره این تکالیف، آموزش نحوه آگاهی نسبت به رخدادهای محیطی و پیرامونی، بحث گروهی درباره آگاهی و قضاوت‌های مطرح شده و پرسش و پاسخ.
دهم	شروع جلسه با انجام مشاهده آگاهی و تنفس ذهن‌آگاهانه، آشنا کردن گروه دانش‌آموزان با مفهوم هدایت خودکار در انجام فعالیت‌های مختلف و پیوستار سطوح مختلف ذهن‌آگاهی به همراه بیان تمثیل، انجام تمرین تنفس ذهن‌آگاهانه و انجام پرسش و پاسخ در انتهای جلسه.
یازدهم	تنفس سه دقیقه‌ای و اسکن بدنی ذهن‌آگاهانه و خوردن ذهن‌آگاهانه در ابتدای جلسه، بیان ویژگی‌های زمان آینده و آینده متعالی، بیان معایب و محاسن این دو نوع چشم‌انداز و ارائه راهکارها و انجام پرسش و پاسخ در انتهای جلسه با دانش‌آموزان.
دوازدهم	مرور کلیه چشم‌اندازهای زمانی، انجام چند نمونه از تمرینات ذهن‌آگاهانه همانند تنفس، نشستن و راه رفتن ذهن‌آگاهانه و بیان ویژگی‌های چشم‌انداز متعادل و اجرای پرحله پس‌آزمون به همراه انجام تمرینات مختلف و برگزاری پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان.

### نتایج

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.



جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد استقامت و اشتیاق تحصیلی در دو گروه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
استقامت	گروه آزمایش	۵۹۹۴	۹/۶۲	۶۴۸۳	۱۴/۵۰
	گروه گواه	۵۲۳۱	۹/۶۸	۵۱/۱۸	۹/۷۲
اشتیاق	گروه آزمایش	۳۱/۲۲	۷/۲۲	۳۹/۵۰	۱۰/۶۸
	گروه گواه	۳۲/۳۱	۵/۹۲	۳۱/۵۰	۸/۲۱

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای استقامت تحصیلی ( $F=0/12$ ;  $P=20$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $P=20$ )؛ همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر استقامت تحصیلی ( $F=0/44$ ;  $P=0/40$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $F=0/30$ ;  $P=32$ ) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای استقامت تحصیلی ( $Mauchlys W=0/91$ ;  $P=35$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $Mauchlys W=0/90$ ;  $P=33$ ) رعایت شده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی

متغیرها	مجموع مجنورات آزادی	درجه مجنورات آزادی	میانگین مجنورات	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر	نوع آزمون
استقامت	۳۳۵۸۵	۲	۱۹۷۹۲	۲۵/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۱
	۲۲۶۵۵۵	۱	۲۲۶۵۵۵	۲۷/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱
اشتیاق	۶۰۰۱۸	۲	۳۰۰۰۹	۴۴/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱
	۲۳۵۱۲	۱	۲۳۵۱۲	۲۱/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۱
اشتیاق	۳۲۰۹۶	۱	۳۲۰۹۶	۱۵/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱
	۴۰۰۶۸	۲	۲۰۰۳۴	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۱
خطا	۳۰۶۹۴	۶۲	۴۹۳/۴۵				

نتایج آزمون واریانس آمیخته نشان می‌دهد عامل زمان تأثیر معناداری بر نمرات استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این عامل به ترتیب ۴۷ و ۴۹ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تأثیر عضویت گروهی یعنی آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی هم بر نمرات استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده معنادار بوده و به ترتیب ۴۴ و ۴۶ درصد از تفاوت در نمرات استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. علاوه بر این، نتایج بیان گر آن است که اثر متقابل نوع آموزش و عامل زمان هم بر نمرات استقامت و اشتیاق تحصیلی

دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده معنادار بود هو به ترتیب ۵۸ و ۵۷ درصد از تفاوت در نمرات این متغیرها را تبیین می‌کند.

جدول ۴: مقایسه زوجی میانگین نمرات استقامت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین	خطای معیاری	معناداری
استقامت	پیش آزمون	-۴/۳۸	۰/۷۸	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۳/۹۵	۰/۷۴	۰/۰۰۱
اشتیاق	پیش آزمون	۴/۳۸	۰/۷۸	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۴۲	۰/۱۹	۰/۰۰۹
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	-۳/۷۳	۰/۶۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۳/۵۰	۰/۶۰	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۳/۷۳	۰/۶۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۲۲	۰/۱۸	۰/۱۶۶

همانگونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری در متغیرهای استقامت و اشتیاق تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی توانسته به شکل معناداری نمرات پس آزمون و پیگیری متغیرهای استقامت و اشتیاق تحصیلی را نسبت به مرحله پیش آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده بود. نتایج نشان داد که آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معناداری دارد. اولین نتایج این مطالعه نشان داد که بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معنادار داشته است. یافته حاضر با نتایج پژوهش رحیم‌پور، عارفی و منشی (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی دانش‌آموزان؛ با یافته هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تعلل ورزی تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر؛ با گزارش شریعتی و کریمی (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر شادکامی، بهزیستی ذهنی و نشخوار فکری دختران؛ با یافته صیادی قصبه و مقتدر (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان؛ با کاوش بارنس و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر اثربخشی چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

بر مشکل‌ها و چالش‌ها را با بهره‌گیری از قدرت تاب‌آوری روانی پیش روی دانش‌آموز دچار درماندگی آموخته شده باز می‌کند و فردی که پرشور و انرژی است با انگیزه، راه رسیدن به خواسته‌هایش را طی می‌کند که این روند نیز به افزایش توان روانی و استقامت تحصیلی این دانش‌آموزان می‌انجامد.

دومین یافته این مطالعه نشان داد که آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تاثیر معنادار داشت. یافته حاضر با نتایج پژوهش حسینی (۱۳۹۷)، پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷)، گلستانه و نوروزی (۱۳۹۷)، شیخ‌علی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، رسام و همکاران (۱۴۰۰)، پاپاستاماتلو و همکاران (۲۰۱۵)، زابلینا و همکاران (۲۰۱۷) و لو و همکاران (۲۰۱۷) همسویی داشت. با جستجو در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی پژوهش‌های همسویی یافت نشد.

در تبیین تاثیر معنادار آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده می‌توان بیان کرد که ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانی را افزایش می‌دهد و درست در لحظه‌ای که فرد احساس می‌کند، دیگر کاری نمی‌توان کرد، گزینه‌های جدیدی پیش روی وی قرار می‌دهد (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۷). بر این اساس ذهن‌آگاهی باعث ارتباط دوباره با همه منابع درونی و بیرونی برای یادگیری و بهبود می‌گردد، منابعی که حتی ممکن است فرد باور نداشته باشد که از آنها برخوردار است. بر این اساس دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده با برخورداری از انعطاف‌پذیری روانی و شناختی حاصل از ذهن‌آگاهی می‌توانند راه‌حل‌های جدیدی را در محیط‌های تحصیلی بکار گرفته و خود را بر بست رها نیند و از این طریق اشتیاق تحصیلی بیشتری را نیز ادراک نمایند. چرا که برخورداری از انعطاف‌پذیری روانی و شناختی، می‌تواند ادراک دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده از داده‌های محیط تحصیلی را تحت تاثیر قرار داده و سبب می‌شود آنها نگرش‌ها و ادراکات منفی کمتری را نسبت به تحصیلی از خود نشان داده و اشتیاق تحصیلی بیشتری را نیز ادراک نمایند. علاوه بر این ذهن‌آگاهی با تاثیر بر پردازش‌های حسی، شناختی و هیجانی، فرایندهای روان‌شناختی و شناختی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را در جهت مثبت تحت تاثیر قرار داده و از این رهگذر می‌تواند مولفه‌های روان‌شناختی و تحصیلی آنان را دستخوش تغییر نموده و در نتیجه، بر این اساس تغییرات معناداری در میزان اشتیاق تحصیلی آنان به چشم خورد. در تبیینی دیگر و در حوزه نقش چشم‌انداز زمانی، باید گفت چشم‌انداز زمان باعث می‌شود تا گذشته، حال و آینده برای فرد معنا و مفهوم پیدا کند؛ به عبارت دیگر، چشم‌انداز زمانی به عنوان سبک شناختی بهنجار باعث می‌شود تا افراد با گذشته، حال و آینده خود به شکل بهنجاری ارتباط برقرار نمایند (زابلینا و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس چنین رویکرد و نگرش سازنده‌ای، چشم‌انداز زمان باعث می‌شود دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده بتوانند بدون درگیری افراطی با رخداد‌های گذشته تحصیلی و همچنین بدون نگرانی فزاینده نسبت به آینده، در زمان حال زندگی کرده و امید و خوش‌بینی بهنجاری را نسبت به آینده و اتفاقات تحصیلی از خود نشان دهند که این روند نیز با بهبود در نمرات اشتیاق تحصیلی همراه است.

دبیرستانی؛ با نتایج گالا و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اثربخشی ذهن‌آگاهی بر بهبود کوشش تحصیلی دانش‌آموزان؛ با یافته جانپرو و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی؛ با گزارش پرینگر و تال (۲۰۱۶) مبنی بر اثر درمان ذهن‌آگاهی بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان همسو بود. با جستجو در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی پژوهش‌های همسویی یافت نشد.

در تبیین یافته حاضر ابتدا می‌توان به نقش ذهن‌آگاهی به عنوان پایه بسته حاضر اشاره نمود. چنانکه در این حوزه می‌توان اشاره کرد چون ذهن‌آگاهی، احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همان‌طور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند (کروسول و همکاران، ۲۰۱۷)، بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، باعث می‌شود که آنها احساسات و نشانه‌های روان‌شناختی و هیجانی خود را بپذیرند. قبول و پذیرش این احساسات باعث کاهش توجه و حساسیت بیش از حد نسبت به گزارش این نشانه‌ها در آنان می‌شود. این فرایند باعث می‌شود که آنها با بکارگیری قدرت پذیرش، خود را از دام افکار و هیجانات آسیب‌رسان رها نیند و افکار خودآیند منفی کمتری را تجربه نمایند. کاهش افکار منفی نیز سبب می‌شود تا پایه ذهنی درماندگی آموخته شده ضعیف و تقویت نشود. این فرایند باعث می‌شود تا دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده قدرت روانی و هیجانی بالاتری را ادراک نموده و از این طریق استقامت تحصیلی آنان نیز بهبود یابد. همچنین ذهن‌آگاهی به این دانش‌آموزان می‌آموزد که با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود، استفاده درست و پذیرش آنها و ابراز هیجانات، مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان ناسازگاری روانی در آنان کاهش پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده ممکن است به دلیل شرایط روان‌شناختی و تحصیلی حال حاضر خود، نتوانسته‌اند با مشکلات حاصل از شرایط تحصیلی خود کنار بیایند. بر این اساس ذهن‌آگاهی با بکارگیری تکنیک پذیرش، به آنها یاری می‌رساند که خود را همانگونه که هستند، بپذیرند، انتظارات واقع‌بینانه‌ای از خود داشته و با قدرت در جهت حل مساله تلاش نموده و مشکلات و چالش‌های پیش‌روی را حل نمایند. این فرایند سبب می‌شود که استقامت تحصیلی نیز در آنها افزایش یابد. در تبیین یافته حاضر می‌بایست به نقش چشم‌انداز زمانی نیز پرداخته شود. در این تبیین می‌توان بیان نمود که چشم‌انداز زمان مطلوب و متعادل، مهم‌ترین عامل سلامت روان‌شناختی و عملکرد اجتماعی موفق است (جانپرو و همکاران، ۲۰۱۷). کسی که نمره‌های بالا و متعادل در هر دو بعد آینده و حال لذت‌گرا دارد، برای آینده برنامه‌ریزی می‌کند، اما در آینده زندگی نمی‌کند؛ در واقع می‌تواند در عین حال که به عواقب رفتارهای خود می‌اندیشد و سنجیده عمل می‌کند، در لحظه حال حضور داشته باشد و با بهره‌مندی از لذت‌های سالم و بی‌خطر، شرایطی پر از شور و انرژی برای خود فراهم کند. آینده‌نگری، زندگی در حال، بسنجیده عمل کردن و بررسی کردن همه جانبه موقعیت‌ها باعث دیدن ابعاد مختلف یک مسأله می‌شود و راه غلبه

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. محدود بودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده محصل در آموزش و پرورش شهر اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود. همچنین متغیرهای مختلف فردی، فیزیولوژیکی، اجتماعی و خانوادگی می‌توانند بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر بگذارند که این پژوهش به دلیل کمبود وقت قادر به بررسی عمیق و کنترل آن‌ها نبود. همچنین در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد که از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی پژوهشی، این پژوهش در سایر پایه‌های تحصیلی، دانش‌آموزان با دیگر آسیب‌های تحصیلی همانند استرس تحصیلی و ...، دانش‌شهرها و جوامع با فرهنگ‌های مختلف با ممانعت از عوامل ذکر شده و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر استقامت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران و متخصصان مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی آن سازمان و همچنین بکارگیری مشاوران تحصیلی شاغل در مدارس نسبت به شناسایی کامل دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده اقدام نموده و با آموزش مشاوران و متخصصان روان‌شناسی مراکز مربوطه و با بکارگیری بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی نسبت به بهبود استقامت و اشتیاق تحصیلی این دانش‌آموزان اقدام نمایند تا بدین طریق بتوان از میزان ترک تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یکی از آسیب‌های مهم دوران تحصیل پیشگیری نمود.

### تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) می‌باشد. بدینوسیله از تمامی دانشجویان حاضر در پژوهش و مسئولین دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) که در انجام پژوهش همکاری کامل داشتند تشکر و قدردانی می‌نمایم.

شیخ‌علی‌زاده، سیاوش، بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، واحدی، شهرام. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی در دانشجویان، *راهنمای‌های شناختی در یادگیری*، ۱۲۷-۱۴۸.

صیادی قصبه، محدثه، و مقتدر، لیلا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱۳-۱۳۵.

طاهری خرامه، زهرا، شریفی‌فرد، فاطمه، آسایش، حمید، سپهوندی، محمدرضا. (۱۳۹۶). ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم، *راهنمای‌های آموزش*، ۲۷۵-۲۸۳.

عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبیح، بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷۰-۱۶۰.

فرج‌زاده، پروین، غضنفری، احمد، چرامی، مریم، شریفی، طیبه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴۲-۳۱.

فرهادی، طاهره، اصلی آزاد، مسلم، و شکرخدا، نیلوفر سادات. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی و همجوشی شناختی نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۹۲-۸۱.

کریمی وکیل، علی‌رضا، شفیع‌آبادی، عبدالله، فرح‌بخش، کیومرث، یونسی، جلیل. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر مبنای نظریه روان‌شناسی فردی آدلر بر درماندگی آموخته شده زنان سرپرست خانوار، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۲۳-۵۱.

گلستانه، سیدموسی، و نوروزی، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهمال‌کار دانشگاه خلیج فارس بوشهر، *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱۱۹-۱۳۰.

ملایی، فاطمه، حجازی، مسعود، یوسفی افراشته، مجید، مروتی، ذکرائله. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷۵-۹۰.

میرنسب، میرمحمد، قره‌آغاجی، سعید. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۱-۱۳.

ویسکرمی، حسنعلی، صادقی، مسعود، خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۷). بررسی فرسودگی تحصیلی و رابطه آن با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، *راهنمای‌های آموزش*، ۱۳۴-۱۳۸.

هاشمی، فرشته، درتاج، فریبرز، فرخی، نورعلی، نصرالهی، بیتا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم، *روانشناسی تربیتی*، ۱۵-۱۳.

اصلی آزاد، مسلم، منشئی، غلامرضا، و قمرانی، امیر. (۱۳۹۸). تاثیر درمان ذهن آگاهی بر تحمل ابهام و درآمیختگی فکر و عمل مبتلایان به اختلال وسواس بی اختیاری. *سلامت روان کودک*، ۸۳-۹۴.

افضلی، لیلا، اسماعیلی، سمیه، نقش، زهرا. (۱۳۹۸). تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی، *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۵۱-۶۰.

اوضاعی، نسرين، عظیم‌پور، احسان، امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲۳۷-۲۶۱.

باباجانی گرگی، لیلا، حجازی، مسعود، مروتی، ذکرائله، یوسفی افراشته، مجید. (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی، *توسعه آموزش جندی شاپور*، ۲۹۴-۳۰۵.

بیگلری، فاطمه، اصلی آزاد، مسلم، میری سنگتراشانی، سیدعلی. (۱۴۰۱). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب کووید-۱۹ و تحمل پریشانی بهبودیافتگان کرونا و پروس. *فصلنامه دستاوردهای روان‌شناختی*، ۹۰-۶۹.

پورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه، خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تاثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی، *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۴۳-۲۹.

تاج‌آبادی، زهره، دهقانی، فهیمه، صالح‌زاده، مریم. (۱۳۹۹). نقش چشم‌انداز زمانی و طرد همسالان در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر نوجوانان شهر یزد، *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران*، ۱۲۹-۱۴۱.

حسینی، مهکامه. (۱۳۹۷). تدوین بسته آموزشی مبتنی بر چشم‌انداز زمان و اثربخشی آن بر متعادل‌سازی زمان، خود‌نظم‌دهی تحصیلی، بایستگی تحصیلی و اضطراب دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهر تهران، رساله دوره دکتری تخصصی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.

حیدری‌راد، مریم، و مسیبی داریانی، پریا. (۱۳۹۸). رابطه ۵ عامل بزرگ شخصیت با درخودماندگی آموخته شده و تاب‌آوری در دانشجویان، سومین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیروان.

رحیم‌پور، شکوفه، عارفی، مژگان، منشئی، غلامرضا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی، *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۳۵-۵۲.

رسام، امیررضا، غفاری، عذرا، ابوالقاسمی، عباس، و بیرامی، منصور. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی برنامه‌های آموزش خوش‌بینی، تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی، تاب‌آوری و دلدردگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۲۶۳-۲۴۶.

سلطانی‌نژاد، مهرانه، آسیایی، مینا، ادهمی، بیانہ، توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳۰-۴۱.

شریعتی، سمیرا، کریمی، بهروز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر شادکامی، بهزیستی ذهنی و نشخوار فکری دختران، *خانواده درمانی کاربردی*، ۱۴۷-۱۲۵.

- Ames, C.S., Richardson, J., Payne, S., Smith, P., Leigh, E. (2014). Mindfulness- based cognitive therapy for depression in adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(1), 74-78.
- Argungu, Z., Lam, S.K., Binti, F., Mukhtar, M., Yan, S.K., Olalekan, O.T., Geok, S.K. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on the management of depressive disorder: Systematic review. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12, 100-108.
- Burns, E.C., Martin, A.J., Collie, R.J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 84, 109-123.
- 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.
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective, *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594 – 598.
- Crosswell, A.D., Moreno, P.I., Raposa, E.B., Motivala, S.J., Stanton, A.L., Ganz, P.A., Bower, J.E. (2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psychoneuroendocrinology*, 86, 78-86.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, C., Orecchio, S., Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology and School*, 57(1), 5-16.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Galla, B.M., Esposito, M.V., Fiore, H.M. (2020). Mindfulness predicts academic diligence in the face of boredom. *Learning and Individual Differences*, 81, 101-106.
- Howell, J.A., Roberts, L.D., Mancini, V.O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. *Computers in Human Behavior*, 89, 8-15.
- Hwang, E., Shin, S. (2017). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59.
- Janeiro, I.N., Duarte, A.M., Araújo, A.M., Gomes, A.I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68.
- Jochemczyk, L., Pietrzak, J., Buczkowski, R., Stolarski, M. & Markiewicz, L. (2017). You Only Live Once: Present-hedonistic time perspective predicts risk propensity, *Journal of Personality and Individual Differences*, 115, 148-153.
- Kelly, D., Meusen-Beekman, Desirée Joosten-Ten Brinke, Henny P. A. Boshuizen. (2016). Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent education*, 2, 1071233.
- Lindsay, E.K., Creswell, J.D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: monitor and acceptance theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51, 48-59.
- Lovas, D.A., Schuman-Olivier, Z. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for bipolar disorder: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 240: 247-261.
- Lu, S., Huang, C., Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.
- Molesworth, B.R.C., Burgess, M., Wilkinson, J. (2020). Can babble and broadband noise present in air transportation induce learned helplessness? A laboratory based study with university students. *Applied Acoustics*, 157, 107-111.
- Papastamtelou, J., Unger, A., Giotakos, O. & Athanasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychological Studies*, 60(4), 468-477.
- Pethtel, O.L., Moist, M., Baker, S. (2018). Time perspective and psychological well-being in younger and older adults, *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(1), 45-63.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-674.
- Prenger, R., Taal, E. (2016). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on student. disease: A meta analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 86(6), 539-544.
- Quinless, F.W., Nelson, M.A. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15.
- Richardson, J.T., Long, G.L. (2003). Academic engagement and perceptions of quality in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(3), 223-244.
- Samuels, W.E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: towards the quantification of resilience. From [www.Proquest.com](http://www.Proquest.com).
- Samuels, W.E., Woo, A. (2009). Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience. From <http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf>.
- Schellenberg, B.J.I., Bailis, D.S. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 40, 149-155.
- Shaw, S.C.K. (2018). Learned helplessness in doctors with dyslexia: Time for a change in discourse? *Nurse Education in Practice*, 32, 99-102.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1008-1012.
- Smallheer, B.A. (2011). Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction (Doctoral dissertation). Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal, a study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(21), 33-39.
- Trindade, I.A., Mendes, L., Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Ulusoy, Y., Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 1440-1446.

- Wen, J., Huang, S., Goh, E. (2020). Effects of perceived constraints and negotiation on learned helplessness: A study of Chinese senior outbound tourists. [Tourism Management](#), 78, 104-110.
- Wills, G., Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. [International Journal of Educational Research](#), 98, 192-205.
- Zabelina, E., Chestyunina, Yu., Trushina, I., Vedeneyeva, E. (2017). Time Perspective as a Predictor of Procrastination, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 238, 87 – 93
- Zambianchi, M., Ricci Bitti, P.E., Paola. G. (2010). Time Perspective, Personal agenda, and adoption of risk behaviors in adolescence. *Psicologia clinical dello Sviluppo*, 2, 397-414.
- Zhang, Y., Qin, X., Ren, P.(2019). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. [Computers in Human Behavior](#), 89, 299-307.
- Zhen, R., Li, L., Ding, Y., Hong, W., Liu, R. (2020). How does mobile phone dependency impair academic engagement among Chinese left-behind children? [Children and Youth Services Review](#), 116, 105-111.
- Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (2012). The enormous silent power of time perspective in our lives and national destinies. Keynote lecture at the first international conference of time perspective. Coimbra, Portugal. New York: Free Press.