



Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Motivation and Psychological Well-Being of Students with Learned Helplessness

Parviz Ghanbari¹ , Mozghan Arefi^{2*} , Mohammad Ali Nadi³ 

1. Department of Educational Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

2. Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

3. Department of Educational Sciences, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

*Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: marefi@khuif.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:

Received: 16 Mar 2023

Revised: 29 Apr 2023

Accepted: 12 Nov 2023

Published: 02 Oct 2026

Keywords:

*Academic Motivation,
Learned Helplessness, Mindfulness,
Psychological Well-Being,
Time Perspective.*

ABSTRACT

To examine the efficacy of a combined program of mindfulness and time perspective on the academic motivation and psychological well-being of students with learned helplessness, the current study was conducted. The research was of an applied nature, utilizing a semi-experimental method with a pre-test-post-test design, a control group, and a two-month follow-up period. The statistical population of the present study consisted of students in the second year of high school in Isfahan city during the academic year 2020-21 who were afflicted with learned helplessness. Through purposive sampling, 34 students who had acquired learned helplessness were randomly assigned to the experimental (18 students) and control (16 students) groups. Over the course of twelve weeks, the experimental group was subjected to twelve ninety-five-minute sessions of a combined package of mindfulness and time perspective. The Learned Helplessness Questionnaire (LHS), Psychological Well-Being Questionnaire (PWBQ), and Academic Motivation Scale (AMS) were the questionnaires that were implemented. The mixed ANOVA method and post hoc Bonferroni test were employed to analyze the data from the study using SPSS23 software. The results indicated that the academic motivation ($F=38.46$; $\eta^2=0.54$; $P<0.001$) and psychological well-being ($F=52.99$; $\eta^2=0.62$; $P<0.001$) of students with learned helplessness were significantly influenced by the package of time perspective and mindfulness. From the findings of the present study, it can be inferred that the theoretical and therapeutic concepts associated with time perspective and mindfulness can be effectively employed to enhance the academic motivation and psychological well-being of students with learned helplessness.

Cite this article: Ghanbari, P., Arefi, M. & Nadi, M. A. (2026). Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Motivation and Psychological Well-Being of Students with Learned Helplessness. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 119-135. <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>

Publisher: University of Tehran Press.

Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Motivation and Psychological Well-Being of Students with Learned Helplessness

Extended Abstract

Aim

Examining the goals of education at the global level shows that an important need of every society is to cultivate individuals who can think rationally, rely on their own abilities, and develop knowledge and skills. Children and adolescents, however, face various challenges, obstacles, and psychological pressures during their education, which may affect their academic performance (Siddiq et al., 2020). These unsuccessful experiences may create negative attitudes toward themselves and their surroundings. Among the factors that can strongly affect students' academic future is learned helplessness (Molesworth et al., 2019).

Learned helplessness results from repeated experiences of uncontrollable events and leads to the belief that success and failure are beyond one's efforts and control. When individuals perceive that their actions have little effect on their environment and this situation continues, they may become helpless and passive and give up efforts to solve problems (Trindade et al., 2020; Wen et al., 2020). Students with learned helplessness may have little confidence in their abilities and attribute their failures to personal incompetence or weak abilities, while attributing their successes to external factors such as circumstances or chance (Sorrenti et al., 2016). Consequently, learned helplessness may reduce students' academic motivation and negatively affect their psychological well-being (Filippello et al., 2020). Academic motivation refers to students' willingness, persistence, and effort in academic tasks, while psychological well-being reflects positive psychological functioning, including self-acceptance, positive relationships, autonomy, purpose in life, and personal growth (Lee, 2022; Nasir et al., 2022).

Various educational and therapeutic approaches have been used for students with learned helplessness. One potentially useful approach is the combined package of time perspective and mindfulness developed by Rahimpour et al. (2021). Time perspective organizes human experiences within the past, present, and future and plays an important role in shaping goals and current behavior (Zambianchi et al., 2010; Jochemczyk et al., 2017). Mindfulness refers to intentional and nonjudgmental attention to present-moment experiences and can promote self-awareness, self-control, and self-acceptance (Lindsay & Creswell, 2017; Crosswell et al., 2017). Therefore, considering the academic and psychological difficulties associated with learned helplessness and the potential role of time perspective and mindfulness in addressing these difficulties, the present study aimed to examine the efficacy of the combined package of time perspective and mindfulness on the academic motivation and psychological well-being of students with learned helplessness.

Methodology

The present applied study was conducted using a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group and a two-month follow-up. The statistical population consisted of second-year high school students with learned helplessness in Isfahan during the 2020–2021 academic year. One of the six educational districts of Isfahan was selected, and 1,500 Learned Helplessness Questionnaires (LHS) were distributed among female and male high school students to identify students with learned helplessness. After collecting and scoring the questionnaires, students who scored above the mean (a score above 50) were identified, and clinical interviews were conducted with them. Finally, 40 students with the highest scores on the Learned Helplessness Questionnaire were selected and randomly assigned to the experimental (n=20) and control (n=20) groups.

The inclusion criteria were a score above 50 on the Learned Helplessness Questionnaire, confirmation of learned helplessness through a clinical interview, age between 14 and 18 years, no use of psychiatric medication, physical health, and willingness to participate in the study. The exclusion criteria were absence from more than two sessions, irregular attendance at the intervention sessions, and lack of cooperation with the researcher. The intervention was administered by the researcher.

The experimental group received the combined time perspective and mindfulness intervention based on the protocol developed by Rahimpour et al. (2021), consisting of 12 weekly 90-minute sessions. The control group received no intervention during the study. After the intervention began, two students in the experimental group and four students in the control group withdrew from the study, leaving 34 participants (18 in the experimental group and 16 in the control group).

Data were collected using the Learned Helplessness Questionnaire (LHS; Quinless & Nelson, 1988), Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand et al., 1992), and Psychological Well-Being Questionnaire (PWBQ; Ryff, 1986, cited by Bayani et al., 2008)). The reliability of the LHS, AMS, and PWBQ in the present study, based on Cronbach's alpha, was .88, .70, and .85, respectively. Data were analyzed using descriptive statistics, the Shapiro–Wilk, Levene, and Mauchly tests, mixed-design analysis of variance, and Bonferroni post hoc tests in SPSS version 23.

Findings

The descriptive findings showed that the mean age of the participants was 16.13 ± 0.62 years in the experimental group and 15.75 ± 2.33 years in the control group. The means and standard deviations of academic motivation and psychological well-being at the pretest, posttest, and two-month follow-up stages are presented in Table 1.

Table 1. Means and standard deviations of academic motivation and psychological well-being in the experimental and control groups

Variable	Group	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	Follow-up M (SD)
Academic motivation	Experimental	107.00 (12.92)	115.83 (16.33)	114.55 (15.34)
	Control	109.87 (14.04)	108.50 (14.38)	109.25 (14.10)
Psychological well-being	Experimental	75.94 (14.37)	88.11 (14.95)	86.44 (13.96)
	Control	78.87 (13.14)	78.87 (12.47)	77.93 (12.71)

As shown in Table 2, the mean scores of academic motivation and psychological well-being increased from the pretest to the posttest in the experimental group, whereas no similar increase was observed in the control group. The increased mean scores in the experimental group were largely maintained at the two-month follow-up.

Before conducting the mixed-design analysis of variance, the assumptions of the parametric tests were examined. The results of the Shapiro–Wilk test indicated that the normality assumption was met for academic motivation and psychological well-being. The Levene test also indicated that the assumption of homogeneity of variances was satisfied for both variables. In addition, the Mauchly test showed that the assumption of sphericity was met for academic motivation and psychological well-being.

The results of the mixed-design analysis of variance are presented in Table 3. The interaction between group and time was significant for academic motivation, $F(2,64) = 38.46$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.54$, and psychological well-being, $F(2,64) = 52.99$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.62$. These findings indicate that the changes in academic motivation and psychological well-being across the three assessment stages differed significantly between the experimental and control groups. The effect of group membership was also significant for academic motivation, $F(1,32) = 25.18$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.46$, and psychological well-being, $F(1,32) = 28.32$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.47$.

Bonferroni pairwise comparisons showed significant differences between the pretest and posttest scores for academic motivation (mean difference = 3.73, $p < 0.001$) and psychological well-being (mean difference = 6.08, $p < 0.001$). Significant differences were also found between the pretest and follow-up scores for academic motivation (mean difference = 3.46, $p < 0.001$) and psychological well-being (mean difference = 4.78, $p < 0.001$). However, the differences between the posttest and follow-up scores were not significant for academic motivation ($p = 0.66$) or psychological well-being ($p = 0.09$). Thus, the improvements observed after the intervention were maintained during the two-month follow-up period.

Conclusion

The findings showed that the combined time perspective and mindfulness intervention significantly improved academic motivation and psychological well-being in students with learned helplessness. The effect on academic motivation was consistent with previous studies showing beneficial effects of mindfulness and time perspective on students' academic engagement, motivation, achievement, and related difficulties (Rahimpour et al., 2021; Hashemi et al., 2019; Sayadi Ghasabeh & Moghtader, 2021; Burns et al., 2021; Galla et al., 2020; Janiro et al., 2017).

This finding may be explained by the role of mindfulness in increasing awareness and acceptance of thoughts and emotions, which can reduce negative cognitive patterns associated with learned helplessness and support greater willingness to cope with academic challenges (Crosswell et al., 2017). Time perspective may also help students establish a more balanced relationship with the past, present, and future, allowing them to remain

engaged in the present while considering future consequences and goals. These processes may strengthen perceived capability and thereby support academic motivation.

The intervention also significantly improved psychological well-being, consistent with previous research on mindfulness- and time perspective-based interventions (Hosseini, 2018; Golestaneh & Norouzi, 2018; Rasam et al., 2021; Papastamatelou et al., 2015; Zabelina et al., 2017; Lu et al., 2017). Mindfulness may enhance psychological flexibility and help students identify alternative responses to academic difficulties, reduce negative perceptions, and use available psychological resources more effectively (Lindsay & Creswell, 2017). At the same time, a more balanced time perspective may reduce excessive involvement with negative past academic experiences and excessive concern about the future, while fostering greater presence, hope, and optimism (Zabelina et al., 2017). These processes may contribute to improved psychological well-being.

The study had several limitations, including the restriction of the sample to students with learned helplessness in Isfahan, limited control of individual, family, social, and physiological factors, and purposive selection of the initial sample. Future studies should examine this intervention in other educational levels, populations, cities, and cultural contexts and consider probability sampling and greater control of potentially influential variables. In practice, school counselors and psychological service centers may use appropriate time perspective and mindfulness-based interventions to support students with learned helplessness.

Overall, the findings suggest that the combined time perspective and mindfulness intervention can be considered a potential approach for improving academic motivation and psychological well-being in students with learned helplessness, with the observed improvements maintained at follow-up.

Keywords: Academic Motivation, Learned Helplessness, Mindfulness, Psychological Well-Being, Time Perspective.

Ethical Considerations

All participants agreed to participate in the intervention and were informed about all stages of the study. Participants were assured that their personal and family information would remain confidential and that no names would be reported. The control group was also informed that they could receive the intervention free of charge after completion of the study. The therapeutic and educational aspects of the intervention were explained to participants before its implementation, and the intervention was provided free of charge.

Acknowledgments and Funding

This article was derived from the first author's doctoral dissertation at the Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch. The authors gratefully acknowledge the students who participated in the study and the officials of the university who supported its implementation. No governmental or private organization provided financial support for this study.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Cite this article: Ghanbari, P., Arefi, M. & Nadi, M. A. (2026). Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Motivation and Psychological Well-Being of Students with Learned Helplessness. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 119-135. <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>

Publisher: University of Tehran Press.

اثربخشی بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده

پرویز قنبری^۱، مژگان عارفی^{۲*}، محمدعلی نادى^۳

۱. گروه روان شناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۲. گروه روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۳. گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

*نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: marefi@khuif.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

کلیدواژه ها:

انگیزه تحصیلی،

بهزیستی روان شناختی،

چشم انداز زمانی،

درماندگی آموخته شده،

ذهن آگاهی.

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده انجام گرفت. پژوهش از نوع کاربردی، با روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. در این پژوهش ۳۴ دانش آموز دچار درماندگی آموخته شده به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش (۱۸ نفر) و گواه (۱۶ نفر) جای دهی شدند. گروه آزمایش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی را در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت کردند. پرسشنامه ها شامل پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS)، مقیاس انگیزه تحصیلی (AMS) و پرسشنامه بهزیستی روان شناختی (PWBQ) بود. داده های پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بنفرونی با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد اثربخشی بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی ($F=38/46$; $\eta^2=0/54$; $P<0/001$) و بهزیستی روان شناختی ($F=52/99$; $\eta^2=0/62$; $P<0/001$) تاثیر معنادار دارد. براساس یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت که بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی با به کارگیری مفاهیم نظری و درمانی مربوط به چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی می تواند به عنوان روشی کارآمد برای بهبود انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: قنبری، پ، عارفی، م، و نادى، م. ع. (۱۴۰۵). اثربخشی بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی

آموخته شده. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۳)، ۱۱۹-۱۳۵. <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.



DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.356840.644575>

۱. مقدمه

بررسی اهداف تعلیم و تربیت در سطح جهانی نشان می‌دهد مهم‌ترین نیاز هر جامعه، آموزش و پرورش افرادی است که با تکیه بر اراده و استدلال خود و به‌جای وابستگی و استفاده از دستاوردهای اقتصادی و فرهنگی، عقلانی بیندیشند و به‌جای وابستگی و استفاده از دستاوردهای اقتصادی و فرهنگی دیگران، خود مولد دانش، فناوری و فرهنگ برای استقلال در عصر دانش مناسب باشد. تمام موفقیت و پیشرفت انسان در گرو افکار بارور، پویا و مؤثر است؛ بنابراین افراد دارای ویژگی‌های متفاوتی هستند که سبب می‌شود مهارت‌های خود را به شیوه‌های جدید و متفاوت به‌کار گیرند. براین اساس، یکی از مشغله‌های اصلی بشر در طول اعصار، توانمندسازی نسل آینده در اداره امور و سپردن میراث فرهنگی و علمی به آن‌ها بوده است. بیشتر کارها توسط خانواده و درعین حال توسط نهاد آموزش و پرورش آموزش داده می‌شود (مردانی گرمدره، ۱۳۹۹). این در حالی است که کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل همواره با چالش‌ها، موانع و فشارهای روانی مواجه می‌شوند که معمولاً بخشی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است و می‌تواند عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد (صدیق و همکاران، ۲۰۲۰). این تجربیات ناموفق موجب ایجاد نگرش منفی به خود و اطرافیان‌شان می‌شود. عوامل مختلف فردی، اجتماعی و خانوادگی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را با شکست مواجه سازد. یکی از عواملی که آینده تحصیلی دانش‌آموزان در محیط آموزشی را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد، بروز پدیده درماندگی آموخته‌شده^۲ است (مولسورث و همکاران، ۲۰۱۹).

درماندگی آموخته‌شده ناشی از رویدادهای غیرقابل کنترل به این باور منجر می‌شود که موفقیت و شکست خارج از تلاش فرد است. فرض اساسی در نظریه درماندگی آموخته‌شده این است که شناخت‌ها و احساسات درماندگی آموخته شده‌اند. وقتی انسان می‌بیند که عملش تأثیر چندانی بر محیط ندارد و این وضعیت به‌طور مستمر ادامه دارد، درمانده می‌شود. وقتی این درماندگی در آینده ادامه پیدا کند و اوضاع تحت کنترل او نباشد، منفعل می‌شود که ناشی از احساس ناتوانی فرد در کنترل وقایع است. به این ترتیب از تلاش برای حل مشکلات دست می‌کشد (ترینداد و همکاران، ۲۰۲۰). در حالت درماندگی آموخته‌شده، افراد نمی‌توانند هیچ کنترلی بر شرایط و مکان زندگی خود داشته باشند و بر این باورند که نمی‌توانند بر جنبه‌های مختلف زندگی خود کنترل داشته باشند و بعید است رفتار خود را برای کنترل زندگی، خانواده و جامعه خود تغییر دهند. به‌نظر می‌رسد وقتی درماندگی آموخته‌شده در انسان شکل می‌گیرد، راه هر امید و تلاشی را می‌بندد و نتیجه حرکت، در ذهن به شکست‌های مکرر ختم می‌شود (ون و همکاران، ۲۰۲۰). درماندگی آموخته‌شده سبب می‌شود افراد برای تغییر زندگی خود تلاش نکنند. افرادی که درماندگی آموخته‌شده دارند، بر این باورند که رویدادها خارج از کنترل آن‌ها و موفقیت فراتر از توانایی‌های آن‌ها است. این روند بلافاصله اتفاق نمی‌افتد، بلکه در نتیجه تجربه شکست‌های پی‌درپی است (ترینداد و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان درمانده اعتماد چندانی به توانایی‌های خود ندارند، شکست‌های خود را به بی‌کفایتی شخصی، هوش اندک و توانایی حل مسئله و حافظه ضعیف نسبت می‌دهند. موفقیت‌هایی نیز که آن‌ها تاکنون داشته‌اند، به عوامل بیرونی مانند شرایط منحصر به فرد و شانس مربوط می‌شود؛ بنابراین منفعل می‌شوند و این انفعال در کارهای چالش‌برانگیز بیشتر خود را نشان می‌دهد (سورنتی و همکاران، ۲۰۱۶).

بروز درماندگی آموخته‌شده نیز می‌تواند با ایجاد شکست‌های پی‌درپی، انگیزه تحصیلی^۷ دانش‌آموزان را کاهش دهد (امیریان و همکاران، ۱۳۹۶). انگیزه تحصیلی شامل لذت‌بردن از یادگیری در مدرسه با تسلط هدایت‌شده، کنجکاوی، دوام، وظیفه درون‌زاد و یادگیری وظایف چالش‌برانگیز، دشوار و جدید تعیین می‌شود. درواقع انگیزه تحصیلی این سؤال را مطرح می‌کند که چرا به دانشگاه یا مدرسه می‌رویم؛ بنابراین انگیزه تحصیلی را می‌توان انگیزه ورود به تحصیل و ادامه آن دانست (ویکسمان و همکاران، ۸).

1. Siddiq et al.
2. learned helplessness
3. Molesworth et al.
4. Trindade et al.
5. Wen et al.
6. Sorrenti et al.
7. academic motivation
8. Wilkesmann et al.

(۲۰۱۲). گرچه انگیزه تحصیلی به تمایل، پافشاری و پشتکار فرد در انجام وظایف تحصیلی اشاره دارد، اما فرایند یادگیری، تعامل و عملکرد تحصیلی فرد را نیز تسهیل می‌کند (اورسینی و همکاران^۱، ۲۰۱۵). درواقع انگیزه یکی از ملزومات یادگیری تلقی می‌شود و چیزی است که به رفتار، شدت و جهت می‌دهد و به یادگیرنده در حفظ و تداوم آن کمک می‌کند. از سوی دیگر، افراد با انگیزه تحصیلی، انگیزه لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه مشخصی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا در نهایت بتوانند در یادگیری و پیشرفت تحصیلی به موفقیت دست یابند (توحیدی و همکاران، ۱۳۹۷). موفقیت دانش‌آموزان با انگیزه تحصیلی بالا در تکالیف تعجب‌آور نیست، اگرچه دلایل این موفقیت‌ها هنوز مشخص نیست. آیا انگیزه تحصیلی بالا سبب موفقیت مدرسه می‌شود؟ آیا موفقیت در مدرسه به دلیل توانایی یا عوامل دیگر انگیزه بالا ایجاد می‌کند؟ (عبدالرحمان^۲، ۲۰۲۰).

درماندگی آموخته‌شده و در پی آن کاهش اشتیاق و انگیزه تحصیلی (فیلیپلو و همکاران^۳، ۲۰۲۰) می‌تواند به مرور شادکامی^۴ دانش‌آموزان را کاهش دهد که این روند نیز سبب می‌شود تا بهزیستی روان‌شناختی^۵ آنان نیز آسیب جدی ببیند. بهزیستی روان‌شناختی به کیفیت زندگی تجربه‌شده اشاره دارد و منعکس‌کننده عملکرد و تجربه روان‌شناختی مطلوب است. بهزیستی یعنی رضایت از شادبودن، سلامتی و موفق بودن که به تجربه و عملکرد روان‌شناختی مطلوب اشاره دارد. از دید هیون و تورقاتی^۶ (۲۰۱۹) بهزیستی توانایی مشارکت فعال در کار و تفریح، ایجاد روابط معنادار با دیگران، احساس استقلال، داشتن هدف در زندگی و تجربه احساسات مثبت است (لی^۷، ۲۰۲۲). بهزیستی شامل ابعادی مانند پذیرش خود^۸، روابط مثبت با دیگران^۹، استقلال^{۱۰}، تسلط بر محیط^{۱۱}، هدفمندی در زندگی^{۱۲} و رشد شخصی^{۱۳} می‌شود (نسیر و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۲). بهزیستی نه تنها با رضایت روانی بیشتر همراه است، بلکه پیامدهای مهمی برای سلامت جسمانی نیز دارد. مسیرهای علمی بسیاری از بهزیستی تا سلامت جسمانی وجود دارد (سیلوا و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱).

برای دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده از روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی استفاده شده است. یکی از روش‌های مفید، بسته تلفیقی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی است که توسط رحیم‌پور و همکاران (۱۴۰۰) تدوین شده است. نتایج پژوهش تاج‌آبادی و همکاران (۱۳۹۹)، حسینی (۱۳۹۷)، گلستانه و نوروزی (۱۳۹۷)، بارنس و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۱)، پیتل و همکاران^{۱۷} (۲۰۱۸)، جانپرو و همکاران^{۱۸} (۲۰۱۷)، جاجمسیزیک و همکاران^{۱۹} (۲۰۱۷)، زابلینا و همکاران^{۲۰} (۲۰۱۷)، کلی و همکاران^{۲۱} (۲۰۱۶) و پاپاستاماتلو و همکاران^{۲۲} (۲۰۱۵) نشان‌دهنده تأثیر چشم‌انداز زمانی بر عملکرد تحصیلی، شناختی،

1. Orsini et al.
2. Abdelrahman
3. Filippello et al.
4. happiness
5. psychological well-being
6. Huynh & Torquati
7. Lee
8. self acceptance
9. positive reactions with others
10. autonomy
11. environmental mastery
12. purpose in life
13. personal growth
14. Nasir et al.
15. Silva et al.
16. Burns et al.
17. Pethtel et al.
18. Janeiro et al.
19. Jochemczyk et al.
20. Zabelina et al.
21. Kelly et al.
22. Papastamtelou et al.

روان شناختی و هیجانی افراد دارد. این در حالی است که نتایج پژوهش لو و همکاران^۱ (۲۰۱۷)، گالا و همکاران^۲ (۲۰۲۰)، پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۸)، شیخعلی زاده و همکاران (۱۳۹۸)، شریعتی و کریمی (۱۳۹۹)، رسام و همکاران (۱۴۰۰) و صیادی قصبه و مقتدر (۱۴۰۰) نشان داده اند که ذهن آگاهی می تواند عملکرد تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان را بهبود بخشد.

در تشریح مبانی نظری بسته تلفیقی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی باید به این نکته اشاره کرد که چشم انداز زمانی یک بعد اساسی در ساختارهای زمانی روان است و فرایندهای شناختی تجربیات انسان را در چارچوب زمانی گذشته، حال و آینده قرار می دهد. این دسته ها به انسجام، معنابخشیدن و سازمان دهی تجربیات کمک می کنند و در رمزگشایی، ذخیره و به خاطر سپردن رویدادها استفاده می شوند (زامبیانچی و همکاران^۳، ۲۰۱۰). چشم انداز زمانی شامل گذشته، حال و آینده است و شامل زمان حال (لذت طلبانه و جبرگرا)، گذشته (مثبت و منفی) و آینده (هدفمند و متعالی) می شود. چشم انداز گذشته منفی^۴ با بدبینی، پشیمانی و نشخوار فکری درمورد گذشته و نگرش منفی به آن مشخص می شود. چشم انداز گذشته مثبت^۵ نشان دهنده نگرش عاطفی مثبت به گذشته است. چشم انداز حال لذت گرا^۶ با خوشگذرانی مشخص می شود. افراد با چشم انداز زمانی با جهت گیری حال، لذت جوینان در لحظه زندگی می کنند، از ناراحتی اجتناب می ورزند و به دنبال تجربیات لذت بخش هستند. چشم انداز حال جبرگرا^۷ مظهر نگرش ناامیدکننده به آینده و به طور کلی زندگی است (کلی و همکاران، ۲۰۱۶). چشم انداز آینده^۸ نشان دهنده جهت گیری کلی به آینده است که اغلب با رفتارهای هدفمند همراه می شود. چشم انداز آینده متعالی^۹ شامل تصور مرگ فیزیکی یا زندگی پس از مرگ است. پیش بینی پاداش یا مجازات ابدی پس از مرگ می تواند برای فرد اهمیت بسزایی داشته باشد و در نتیجه تأثیر زیادی بر زندگی بگذارد (زابلینا و همکاران، ۲۰۱۷). هرگونه نگرش عاطفی به آینده و تعهد شامل آینده گرای متعالی است. به نظر می رسد تمایل به یکی از بازه های زمانی خاص موجب می شود عملکرد فرد با آن بازه زمانی تطبیق یابد. چشم انداز زمانی اهداف را شکل می دهد. این اهداف به نوبه خود رفتار ما را تعیین می کنند و نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی ما دارند (چامسزیک و همکاران، ۲۰۱۷).

در تبیین مبانی نظری ذهن آگاهی باید به این نکته نیز اشاره کرد که ذهن آگاهی به معنای توجه خاص و هدفمند در زمان حال و بدون قضاوت است. در این مدل، ذهن آگاهی به معنای تمرکز توجه عمدی بر تجربه ای است که در حال حاضر در جریان است. این توجه غیرقابل قضاوت و پذیرفتنی است (لیندسی و کرسول^{۱۰}، ۲۰۱۷). به نظر می رسد مکانیسم اصلی ذهن آگاهی، خودکنترلی و توجه است؛ زیرا تمرکز مکرر بر یک محرک خنثی مانند تنفس، محیط توجه مناسبی را ایجاد می کند (کروسول و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۷). از طریق ذهن آگاهی، فرد از احساس اضطراب و استرس در بدن خود و علل بروز آن ها آگاه می شود و طرحواره های مربوط به این احساسات را کشف و جدا می کند. او همچنین یاد می گیرد که چگونه از طریق خودگویی با این مشکلات کنار بیاید (آرگانگا و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۰). آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی به روش های مراقبه مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش درک و آگاهی از نحوه تفکر متکی است (لواس و اسچامان-الیور^{۱۳}، ۲۰۱۸). تمرینات ذهن آگاهی موجب افزایش

1. Lu et al.
2. Galla et al.
3. Zambianchi et al.
4. past negative
5. past positive
6. present hedonistic
7. present fatalistic
8. future
9. transidental future
10. Lindsay, Creswell
11. Crosswell et al.
12. Argungu et al.
13. Lovas, Schuman-Olivier

توانایی خودآگاهی و پذیرش خود می‌شود. ذهن‌آگاهی روش یا تکنیک نیست، اگرچه روش‌ها و تکنیک‌های مختلفی برای آن استفاده می‌شود (ایمز و همکاران^۱، ۲۰۱۴).

در ضرورت این پژوهش باید گفت در عصر حاضر توجه به عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روانی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن بیشتر مورد توجه محققان و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار می‌گیرد. محققان و برنامه‌ریزان آموزشی با شناسایی این عوامل و بهبود وضعیت آن‌ها سعی در تشویق هرچه بیشتر موفقیت دانش‌آموزان دارند و از این طریق رونق کشور خود را در زمینه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فراهم می‌کنند. یکی از این عوامل تأثیرگذار بر آینده اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آنان است که طبیعتاً تحت تأثیر عواملی مانند انگیزه تحصیلی قرار می‌گیرد. همان‌طور که می‌توان انتظار داشت، با ارتقای انگیزه تحصیلی می‌توان عملکرد و موفقیت تحصیلی بیشتری را در دانش‌آموزان مشاهده کرد. در این میان، بهبود بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند این روند را تسریع کند. به‌طور خلاصه باید گفت با توجه به آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان و لزوم شکوفایی استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه، این روند می‌تواند در زندگی تحصیلی آنان بحران جدی ایجاد کند. لازم است اقدامات لازم برای ارتقای مؤلفه‌های تحصیلی و روانی آن‌ها انجام شود تا از پیشرفت آسیب‌ها در آینده جلوگیری شود. به این ترتیب، مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته‌شده است. فرضیه‌های تحقیق به شرح زیر است:

۱. بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته‌شده اثربخش است.
۲. بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته‌شده اثربخش است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نوع کاربردی، با روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه است. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان مبتلا به درماندگی آموخته‌شده در سال دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. حجم نمونه به روش نمونه‌گیری هدفمند تعیین شد. به این ترتیب که یک منطقه از شش ناحیه آموزشی شهر اصفهان انتخاب شد. سپس به‌منظور شناسایی دانش‌آموزان مبتلا به درماندگی آموخته‌شده، ۱۵۰۰ نسخه پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده در مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌دهی پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که در پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده نمرات بالاتر از میانگین کسب کرده بودند، شناسایی شدند (نمرات بالاتر از ۵۰). مصاحبه بالینی نیز با این دانش‌آموزان انجام گرفت. در مرحله آخر، ۸۰ دانش‌آموز که بیشترین نمره را در پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده (نمرات بالاتر از میانگین و ترتیب‌بندی‌شده) کسب کرده بودند، انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). شایان ذکر است که مداخلات پژوهشی توسط محقق ارائه شده است. معیارهای ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از میانگین (نمره ۵۰) در پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده، تشخیص درماندگی آموخته‌شده براساس مصاحبه بالینی، سن ۱۴ تا ۱۸، مصرف‌نکردن داروهای روان‌پزشکی، سلامت جسمی و تمایل به حضور در پژوهش بود. همچنین معیار خروج از پژوهش غیبت بیش از دو جلسه، حضور نامنظم در جلسات درمانی و همکاری نکردن با محقق بود.

۲-۲ ابزارهای سنجش

۲-۲-۱. پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده (LHS)

1. Ames et al.

2. Learned Helplessness Questionnaire (LHS)

پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده توسط کوینلس و نلسون^۱ در سال ۱۹۸۸ طراحی شده که شامل ۲۰ گویه چهارگزینه‌ای براساس مقیاس لیکرت است و نمره‌گذاری آن برای طیف کاملاً مخالف نمره ۱ و کاملاً موافق نمره ۴ است. دامنه نمره این پرسشنامه از ۲۰ تا ۸۰ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده درماندگی آموخته‌شده بیشتر است. نمره برش این پرسشنامه ۵۰ است. کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) روایی این پرسشنامه را ۰/۷۹ و پایایی و آلفای کرونباخ را ۰/۸۶ گزارش کردند. با ارزیابی نسخه اصلی پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده با سایر مقیاس‌های موجود مانند مقیاس افسردگی بک^۲، ضریب همبستگی این مقیاس ۰/۲۵ و با مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت^۳ ۰/۶۲ و پایایی آن ۰/۸۵ گزارش شد (کوینلس و نلسون، ۱۹۸۸). آلفای کرونباخ این مقیاس در تحقیق اسمال‌هیر^۴ (۲۰۱۱) ۰/۹۴ و در تحقیق کوتیبا^۵ (۲۰۱۰) به نقل از میرنسب و قره‌آغاجی، (۱۳۹۴) ۰/۹۰ بود. همچنین کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) میزان روایی سازه پرسشنامه را مطلوب و ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در ایران در تحقیق میرنسب و قره‌آغاجی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل‌عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. در تحلیل داده‌های پرسشنامه، مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری^۶ ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت^۷ (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) ۳۳۳۷/۳۰ به‌دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین در پژوهش کریمی وکیل و همکاران (۱۳۹۶)، پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

۲-۲-۲. مقیاس انگیزه تحصیلی^۸ (AMS)

مقیاس انگیزه تحصیلی توسط والرند و همکاران^۹ (۱۹۹۲) تدوین شده است. این مقیاس دارای ۲۸ گویه است که انگیزه درونی (دانستن، حرکت به سمت پیشرفت و تجربه محرک)، انگیزه بیرونی (همسان‌سازی، فرافکنی و تنظیم بیرونی) و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (با نمره ۱) تا کاملاً موافقم (با نمره ۷) است. دامنه نمرات پرسشنامه از ۲۸ تا ۱۹۶ است. نمرات بیشتر نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی بیشتر است؛ بنابراین نمرات ۱۳۰ به بالا نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی بالا، نمرات ۶۵ تا ۱۲۹ نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی متوسط و نمرات زیر ۶۵ نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی پایین است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) به نقل از آزاد و همکاران، (۱۳۹۷) اعتبار سازه این مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کرد. همچنین پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه کردند. روایی پرسشنامه به روش تحلیل‌عاملی اکتشافی و تأییدی توسط کاوسیانی و همکاران (۱۳۸۸) بررسی شد. در تحلیل‌عاملی اکتشافی، سه زیرمقیاس انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی به‌دست آمد و در تحلیل تأییدی، این ساختار سه‌عاملی تأیید شد. در این مطالعه همچنین محاسبه همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ نشان داد مقیاس از پایایی قابل‌قبولی برخوردار است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به‌دست آمد.

۲-۲-۳. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی^{۱۰} (PWBQ)

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی توسط ریف^{۱۱} (۱۹۸۶) به نقل از بیانی و همکاران، (۱۳۸۷) با ۱۸ پرسش تنظیم شد. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی یک آزمون خودگزارشی و بسته‌پاسخ با مقیاس شش‌درجه‌ای (۱= کاملاً مخالف تا ۶= کاملاً موافقم) است. دامنه نمرات پرسشنامه از ۸ تا ۱۰۸ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی بیشتر است. نتایج

1. Quinless, Nelson

2. Beck depression scale

3. Coppersmith self-esteem scale

4. Smallheer

5. Qutaiba, A.

6. sampling adequacy index coefficient

7. Bartlett's test

8. Academic Motivation Scale (AMS)

9. Vallerand, R. J., et al.

10. Psychological Well-Being Questionnaire (PWBQ)

11. Ryff, R.

همبستگی پرسشنامه بهزیستی روان شناختی با مقیاس رضایت از زندگی^۱، پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۲ و پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ^۳ حاکی از قابل قبول بودن روایی سازه این پرسشنامه در جامعه ایرانی است (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷). دایرندانک^۴ (۲۰۰۵) از نسخه ای از پرسشنامه بهزیستی روان شناختی استفاده کرد که آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ گزارش شد و روایی محتوایی^۵ و سازه^۶ پرسشنامه فوق را تأیید کرد. میکائیلی منیع (۱۳۸۹) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و قابل قبول گزارش کرده است. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) ضریب پایایی پرسشنامه بهزیستی روان شناختی را با استفاده از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۹ برآورد کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

۲-۳. روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و نمونه گیری، دانش آموزان منتخب (۴۰ دانش آموز با درماندگی آموخته شده) به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. گروه آزمایش مداخلات آموزشی مرتبط با بسته تلفیقی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی، ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای یک جلسه) دریافت کردند. این در حالی است که گروه گواه در طول پژوهش هیچ مداخله ای دریافت نکردند. پس از شروع مداخله، دو نفر در گروه آزمایش و چهار نفر در گروه گواه از ادامه شرکت در پژوهش خودداری کردند و ۳۴ نفر در پژوهش باقی ماندند (۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه گواه). جلسات مداخله ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی براساس پروتکل رحیم پور و همکاران (۱۴۰۰) بود که برای دانش آموزان تهیه شد و اعتبار محتوایی و عملکرد آن تأیید شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی

جلسه	شرح جلسه
اول	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر همراه با معرفی آن ها، توضیح مختصری از چشم انداز زمانی و برنامه جلسات (تاریخ، روز و ساعت آن ها)، بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی، ایجاد انگیزه و برگزاری پیش آزمون.
دوم	بیان ویژگی های مثبت و منفی زمان گذشته و تکنیک این دو دیدگاه از یکدیگر، آشنایی با مزایا و معایب هر دو در کنار بیان داستان.
سوم	تعریف خاطرات مثبت گذشته توسط دانش آموزان، نحوه جایگزینی خاطرات منفی با خاطرات مثبت، بیان اهمیت گذشته مثبت و آموزش چند روش برای تقویت این دیدگاه همراه با ارائه راهکارهای لازم به دانش آموزان.
چهارم	پرداختن به تکالیف جلسه قبل، بیان ویژگی های زمان حال، معرفی دیدگاه حال قطعی و تبیین معایب حال قطعی.
پنجم	بیان ویژگی های زمان حال لذت گرایی، بیان مزایا و معایب این دیدگاه و آموزش چند روش برای دستیابی به دیدگاه زمان حال متعادل، ارائه راه حل و پرسش و پاسخ با دانش آموزان.
ششم	بیان ویژگی های زمان حال کامل، آشنایی دانش آموزان با ذهن آگاهی و عوامل تشکیل دهنده آن و بیان فواید روانی، هیجانی، شناختی و تحصیلی این فرایند برای افراد، انجام چند فعالیت مختصر ذهن آگاهی در کلاس همراه با پرسش و پاسخ.
هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، تنفس ذهن آگاهی، آموزش مهارت ها و تکنیک های ذهن آگاهی مانند مشاهده و پذیرش آنچه مشاهده شده، بدون قضاوت و ادراک شخصی.
هشتم	بحث در مورد تکالیف و مرور فعالیت ها، ارائه توضیحات در مورد عدم قضاوت در مشاهده و لزوم توجه به آن در تمرینات ذهن آگاهی، ثبت قضاوت های شخصی دانش آموزان در جدول.
نهم	سه دقیقه تنفس ذهن آگاهی در ابتدای جلسه، بررسی جداول ثبت قضاوت و بحث و تبادل نظر در مورد این کار، آموزش نحوه آگاهی از وقایع محیطی و پیرامونی، بحث گروهی در مورد آگاهی و قضاوت های مطرح شده و پرسش و پاسخ.
دهم	شروع جلسه با مشاهده آگاهی و تنفس ذهن آگاهی، آشنایی گروهی از دانش آموزان با مفهوم هدایت خودکار در انجام فعالیت های مختلف و سطوح مختلف ذهن آگاهی مداوم همراه با بیان تمثیل، تمرین تنفس ذهن آگاهی و انجام پرسش و پاسخ در پایان جلسه.
یازدهم	تنفس سه دقیقه ای و اسکن بدنی ذهن آگاهی و خوردن ذهن آگاهی در ابتدای جلسه، بیان ویژگی های زمان آینده و آینده متعالی، بیان مزایا و معایب این دو نوع دیدگاه و ارائه راه حل و انجام سوال و جلسه پاسخگویی با دانش آموزان در پایان جلسه.
دوازدهم	مرور تمام چشم اندازهای زمانی، اجرای چند نمونه از تمرینات ذهن آگاهی مانند تنفس، نشستن و راه رفتن ذهن آگاهی و بیان ویژگی های چشم انداز متعادل و انجام فرایند پس آزمون همراه با انجام تمرینات مختلف و برگزاری پرسش و پاسخ با دانش آموزان.

منبع: رحیم پور و همکاران، ۱۴۰۰

1. Life satisfaction index
2. Oxford Happiness Questionnaire
3. Rosenberg self-esteem questionnaire
4. Dierendonck
5. content validity
6. construct validity

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو روش آمار توصیفی و استنباطی در این پژوهش صورت گرفت. در سطح توصیفی از انحراف معیار و میانگین و در بخش استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ برای آزمون نرمال بودن فرایند توزیع داده‌ها، از آزمون لوین^۲ برای آزمون همگنی واریانس‌ها و از آزمون موچلی^۳ برای تست کرویت داده‌ها استفاده شد. آزمون فرضیه تحقیق با تحلیل واریانس آمیخته^۴ و آزمون تعقیبی بنفرونی^۵ انجام گرفت. داده‌ها با نرم‌افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

یافته‌های دموگرافیک نشان داد میانگین سنی در گروه آزمایش $16/13 \pm 0/62$ سال و در گروه گواه $15/75 \pm 2/33$ سال است.

۳-۲. توصیف شاخص‌ها

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 انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزه	گروه آزمایش	۱۰۷	۱۲/۹۲	۱۱۵/۸۳	۱۶/۳۳	۱۱۴/۵۵	۱۵/۳۴
تحصیلی	گروه گواه	۱۰۹/۸۷	۱۴/۰۴	۱۰۸/۵۰	۱۴/۳۸	۱۰۹/۲۵	۱۴/۱۰
بهزیستی	گروه آزمایش	۷۵/۹۴	۱۴/۳۷	۸۸/۱۱	۱۴/۹۵	۸۶/۴۴	۱۳/۹۶
روان‌شناختی	گروه گواه	۷۸/۸۷	۱۳/۱۴	۷۸/۸۷	۱۲/۴۷	۷۷/۹۳	۱۲/۷۱

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین نمرات متغیرهای نمرات انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته‌شده در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش یافته است. اما معناداری این تغییر در ادامه به‌وسیله آمار استنباطی بررسی می‌شود.

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

پیش از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجش شدند. بر همین اساس، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای انگیزه تحصیلی ($P=0/20$)؛ $F=0/12$ و بهزیستی روان‌شناختی ($P=0/20$ ؛ $F=0/11$) برقرار است. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین سنجش شد که نتایج آن معنادار نبود. این یافته نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر انگیزه تحصیلی ($P=0/40$ ؛ $F=0/44$) و بهزیستی روان‌شناختی ($P=0/32$ ؛ $F=0/30$) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای انگیزه تحصیلی ($P=0/35$) و بهزیستی روان‌شناختی ($P=0/33$) رعایت شده است.

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

1. Shapiro-Wilk test
2. Levene test
3. Mauchly's Test
4. Mixed variance analysis
5. Bonferroni follow-up test

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

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
انگیزه	۲۹۳/۴۷	۲	۱۴۶/۷۳	۳۲/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۱
تحصیلی	۲۶۹/۱۷	۱	۲۶۹/۱۷	۲۵/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱
	۴۹۴/۸۰	۲	۲۴۷/۴۰	۳۸/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۱
	۴۱۱/۶۸	۶۴	۶/۴۳				
بهبذیستی	۶۹۵/۲۹	۲	۳۴۷/۶۴	۴۶/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱
روان شناختی	۶۱۹/۵۱	۱	۶۱۹/۵۱	۲۸/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۷	۱
	۷۸۸/۸۲	۲	۳۹۴/۴۱	۵۲/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
	۴۷۶/۲۹	۶۴	۷/۴۴				

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان داد تأثیر عضویت گروهی یعنی آموزش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر نمرات انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده معنادار است و به ترتیب ۴۶ و ۴۷ درصد تفاوت در نمرات انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می کند. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن است که اثر متقابل نوع آموزش و عامل زمان هم بر نمرات انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده معنادار است و به ترتیب ۵۴ و ۶۲ درصد تفاوت در نمرات این متغیرها را تبیین می کند. در مجموع آموزش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده در مراحل مختلف مورد ارزیابی تأثیر داشته است. در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی آزمودنی ها برحسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بنفرونی ارائه می شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی آزمودنی ها برحسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف معیار	معناداری
	پیش آزمون	۳/۷۳-	۰/۸۱	۰/۰۰۱
انگیزه	پیش آزمون	۳/۴۶-	۰/۶۶	۰/۰۰۱
تحصیلی	پیش آزمون	۳/۷۳	۰/۸۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۰/۲۶	۰/۲۱	۰/۶۶
	پیش آزمون	۶/۰۸-	۰/۷۷	۰/۰۰۱
بهبذیستی	پیش آزمون	۴/۷۸-	۰/۷۵	۰/۰۰۱
روان شناختی	پیش آزمون	۶/۰۸	۰/۷۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱/۲۰	۰/۳۸	۰/۰۹

همان گونه که نتایج جدول ۴ نشان می دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری در متغیرهای انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی تفاوت معنادار وجود دارد. این به آن معنا است که آموزش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی توانسته به شکل معناداری نمرات پس آزمون و پیگیری متغیرهای انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی را نسبت به مرحله پیش آزمون دچار تغییر کند. یافته دیگر این جدول نشان داد بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می توان این چنین تبیین کرد که نمرات متغیرهای انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده که در مرحله پس آزمون دچار افزایش معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ کند.

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده بود. نتایج نشان داد آموزش بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهبودیستی روان شناختی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معناداری دارد. اولین نتایج این مطالعه نشان داد بسته ترکیبی چشم انداز زمانی و ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معنادار

داشته است. یافته حاضر با نتایج پژوهش رحیم‌پور و همکاران (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 تعلل‌ورزی 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 اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، با کاوش بارنس و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر اثربخشی چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، با نتایج گالا و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اثربخشی ذهن‌آگاهی بر بهبود کوشش تحصیلی دانش‌آموزان و با یافته جانپرو و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی همسو است.

در توضیح حاضر ابتدا می‌توان به نقش ذهن‌آگاهی به‌عنوان مبنای بسته حاضر اشاره کرد. همان‌طور که در این زمینه می‌توان گفت، ذهن‌آگاهی یک احساس آگاهی غیرقضوتی و متعالی است که به دیدن و پذیرش واضح احساسات و پدیده‌های فیزیکی در حین وقوع کمک می‌کند (کروسول و همکاران، ۲۰۱۷)؛ بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان با درماندگی آموخته‌شده سبب می‌شود احساسات و علائم روانی و هیجان خود را بپذیرند. پذیرش این احساسات موجب کاهش توجه و حساسیت بیش‌ازحد به گزارش این علائم در آن‌ها می‌شود. این فرایند سبب می‌شود با استفاده از قدرت پذیرش، خود را از دام افکار و احساسات مضر رها کنند و افکار خودجوش منفی کمتری را تجربه کنند. کاهش افکار منفی نیز موجب می‌شود که پایه ذهنی درماندگی آموخته‌شده ضعیف شود و تقویت نشود. به این ترتیب دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده به قدرت ذهنی و عاطفی بالاتری پی می‌برند و انگیزه تحصیلی آن‌ها بهبود می‌یابد. همچنین ذهن‌آگاهی به این دانش‌آموزان می‌آموزد که با آگاهی از حالات و هیجانات مثبت و منفی خود، استفاده و پذیرش صحیح آن‌ها و ابراز عواطف به‌ویژه عواطف مثبت در موقعیت‌های زندگی، عواطف منفی خود را کاهش دهند که موجب کاهش ناسازگاری روانی آن‌ها خواهد شد. به عبارت دیگر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که درماندگی آموخته‌شده دارند، ممکن است به دلیل شرایط روانی و تحصیلی فعلی نتوانند با مشکلات تحصیلی خود کنار بیایند. براین‌اساس، ذهن‌آگاهی با استفاده از تکنیک پذیرش به آن‌ها کمک می‌کند تا خود را همان‌گونه که هستند بپذیرند، از خود انتظارات واقع‌بینانه داشته باشند و برای حل مشکلات و چالش‌های پیش‌رو سخت تلاش کنند. این فرایند انگیزه تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد. در توضیح کنونی باید به نقش چشم‌انداز زمانی نیز پرداخت. در این توضیح می‌توان بیان کرد که دیدگاه زمانی مطلوب و متعادل مهم‌ترین عامل سلامت روانی و عملکرد اجتماعی موفق است (جانپرو و همکاران، ۲۰۱۷). کسی که نمرات بالا و متعادلی هم در بعد لذت‌جویانه آینده و هم در حال دارد، برای آینده برنامه‌ریزی می‌کند، اما در آینده زندگی نمی‌کند. درواقع می‌تواند در لحظه حال حاضر باشد. درعین‌حال به عواقب اعمال خود فکر کند و با دقت عمل کند و با برخورداری از لذت‌های سالم و بی‌خطر شرایطی سرشار از شور و انرژی را برای خود فراهم آورد. آینده‌نگری، زندگی در زمان حال، عاقلانه عمل کردن و بررسی همه‌جانبه موقعیت‌ها به فرد امکان می‌دهد ابعاد مختلف یک مشکل را ببیند و با استفاده از قدرت تاب‌آوری ذهنی در مقابل دانش‌آموز دچار درماندگی آموخته‌شده آن را باز کند. فردی که پرشور همراه با انگیزه است، راه رسیدن به خواسته‌های خود را طی می‌کند که این امر موجب افزایش قوای ذهنی و انگیزه تحصیلی این دانش‌آموزان می‌شود.

دومین یافته این مطالعه نشان داد آموزش بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته‌شده تأثیر معنادار دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش حسینی (۱۳۹۷) مبنی بر اثر بسته آموزشی مبتنی بر چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمان، خودنظم‌دهی تحصیلی، پایستگی تحصیلی و اضطراب دانش‌آموزان دختر، با کاوش پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت و سازگاری و خودپنداره تحصیلی، با یافته گلستانه و نوروزی (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهمال‌کار، با نتایج شیخعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش فنون ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت اجتماعی دانشجویان، با گزارش رسام و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی، تاب‌آوری و دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، با یافته پاپاستاماتلو و همکاران (۲۰۱۵) مبنی بر تأثیر چشم‌انداز زمانی بر کاهش

اضطراب و استرس ادراک‌شده دانش‌آموزان، با گزارش زابلینا و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر اثر چشم‌انداز زمان بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و با نتایج پژوهش لو و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همسویی دارد.

در تبیین تأثیر معنادار آموزش ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به درماندگی آموخته‌شده، می‌توان گفت ذهن‌آگاهی، انعطاف‌پذیری روانی را افزایش می‌دهد و در لحظه‌ای که فرد احساس می‌کند هیچ کاری نمی‌توان انجام داد، گزینه‌های جدیدی به او ارائه می‌شود (لیندسی و کرسول، ۲۰۱۷). براین اساس، ذهن‌آگاهی با تمام منابع درونی و بیرونی برای یادگیری و بهبود ارتباط برقرار می‌کند، منابعی که ممکن است فرد حتی باور نداشته باشد که در اختیار دارد. براین اساس دانش‌آموزان مبتلا به درماندگی آموخته‌شده با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و شناختی ناشی از ذهن‌آگاهی می‌توانند در محیط‌های آموزشی از راه‌حل‌های جدید استفاده کنند و خود را در بن‌بست قرار دهند و از این طریق به بهزیستی روان‌شناختی بیشتری پی ببرند؛ زیرا انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌تواند بر ادراک دانش‌آموزان مبتلا به درماندگی آموخته‌شده از داده‌های محیط آموزشی تأثیر بگذارد و سبب شود نگرش‌ها و ادراکات منفی کمتری به آموزش نشان دهند و در راستای آن، بهزیستی روان‌شناختی بیشتری داشته باشند. علاوه بر این، ذهن‌آگاهی با تأثیر بر فرایندهای حسی، شناختی و عاطفی، بر فرایندهای روانی و شناختی دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده تأثیر مثبت می‌گذارد و از این طریق می‌تواند مؤلفه‌های روان‌شناختی و تحصیلی آن‌ها را تغییر دهد. در نتیجه تغییرات قابل‌توجهی در سطح بهزیستی روانی آن‌ها مشاهده شد. در توضیحی دیگر و در زمینه نقش چشم‌انداز زمانی، باید گفت چشم‌انداز زمانی موجب می‌شود که گذشته، حال و آینده برای انسان معنا و مفهوم پیدا کند. به عبارت دیگر چشم‌انداز زمانی به‌عنوان یک سبک شناختی عادی سبب می‌شود افراد با گذشته، حال و آینده خود به‌صورت بهنجار ارتباط برقرار کنند (زابلینا و همکاران، ۲۰۱۷). براساس چنین رویکرد و نگرش سازنده‌ای، چشم‌انداز زمان موجب می‌شود دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده بتوانند بدون درگیری شدید با رویدادهای گذشته تحصیلی و همچنین بدون نگرانی فزاینده نسبت به آینده در زمان حال زندگی کنند و به آینده امیدوار و خوش‌بین باشند که این فرایند با بهبود نمرات بهزیستی روان‌شناختی نیز همراه است.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. محدود بودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده در آموزش و پرورش شهر اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود. همچنین متغیرهای مختلف فردی، فیزیولوژیکی، اجتماعی و خانوادگی می‌توانند بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده تأثیر بگذارند که این پژوهش به دلیل کمبود وقت قادر به بررسی و کنترل عمیق آن‌ها نبود. همچنین در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد که یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پژوهشی پیشنهادی، این تحقیق در سایر مقاطع تحصیلی، دانش‌آموزان دارای سایر ناتوانی‌های تحصیلی مانند استرس تحصیلی، شهرها و جوامع با فرهنگ‌های مختلف با پیشگیری از عوامل ذکر شده و به روش نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش با فعال‌سازی مشاوران و متخصصان مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناسی آموزش و پرورش و همچنین استفاده از مشاوران تحصیلی مدارس، دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده را به‌طور کامل شناسایی کند و با تربیت مشاوران و متخصصان روان‌شناسی مراکز مربوطه و با استفاده از بسته ترکیبی چشم‌انداز زمانی و ذهن‌آگاهی، انگیزه تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی این دانش‌آموزان را بهبود بخشد. به این ترتیب می‌توان از ترک تحصیل دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین آسیب‌های دوران تحصیل جلوگیری کرد.

۵. ملاحظات اخلاقی

به‌منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش، دانش‌آموزان با شرکت در برنامه مداخله موافقت کردند و در جریان تمامی مراحل مداخله قرار گرفتند. همچنین به گروه گواه این اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرایند پژوهش می‌توانند مداخله حاضر را به‌صورت رایگان دریافت کنند. به هردو گروه نیز اطمینان داده شد که هویت شخصی و خانوادگی آن‌ها محرمانه است و نیازی به ذکر نام ندارند. به‌منظور ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش حاضر، قبل از مداخله جنبه‌های درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. ضمناً کل فرایند اجرای مداخله نیز به‌صورت رایگان در اختیار آنان قرار گرفت.

۶. سیاست‌گذاری و حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است. از تمامی دانشجویان حاضر در پژوهش و مسئولان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) که در انجام پژوهش همکاری کامل داشتند، قدردانی می‌شود. هیچ سازمان دولتی و خصوصی‌ای از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۷. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- امیریان، س. خ.، عبدخدايي، م. س.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرانه اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۷(۲)، ۲۲-۵.
- <https://doi.org/10.22067/ijap.v7i2.46452>
- آزاد، ی.، فرح بخش، ک.، شفیق آبادی، ع.، ربیعی، م.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۷). نقش مهارت انتخاب شغل در انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهرکرد. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۶)، ۷۵-۵۱.
- <https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.35734.1964>
- بیانی، ع. ا.، محمدکوچکی، ع.، و بیانی، ع. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۲)، ۱۴۶-۱۵۱.
- <http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-464-fa.html>
- پورپاریزی، م.، توحیدی، ا.، و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۴(۳)، ۴۳-۲۹.
- <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.111795.1464>
- تاج‌آبادی، ز.، دهقانی، ف.، و صالح‌زاده، م. (۱۳۹۹). نقش چشم‌انداز زمانی و طرد همسالان در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر نوجوانان شهر یزد. آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران، ۸(۲)، ۱۴۱-۱۲۹.
- <http://journal.ihepsa.ir/article-1-1275-fa.html>
- حسینی، م. (۱۳۹۷). تدوین بسته آموزشی مبتنی بر چشم‌انداز زمان و اثربخشی آن بر متعادل‌سازی زمان، خود‌نظم‌دهی تحصیلی، پایداری تحصیلی و اضطراب دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهر تهران. رساله دوره دکتری تخصصی رشته روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.
- رحیم‌پور، ش.، عارفی، م.، و منشئی، غ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۷(۱)، ۵۲-۳۵.
- <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.118779.1798>
- رسام، ا. ر.، غفاری، ع.، ابوالقاسمی، ع.، و بیرامی، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی برنامه‌های آموزش خوش‌بینی، تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر تعلل ورزی، تاب‌آوری و دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۳)، ۲۶۳-۲۴۶.
- https://www.islamiilife.com/article_186553.html
- شریعتی، س.، و کریمی، ب. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بر شادکامی، بهزیستی ذهنی و نشخوار فکری دختران. خانواده درمانی کاربردی، ۱(۱)، ۱۴۷-۱۲۵.
- <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.1.1.7>
- شیخعلی‌زاده، س.، بیرامی، م.، هاشمی، ت.، و واحدی، ش. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فنون ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی در دانش‌جویان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۱۴۸-۱۲۷.
- <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.15713.1724>

- صیادی قصبه، م.، و مقتدر، ل. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۴ (۵۴)، ۱۳۵-۱۱۳. <https://www.magiran.com/paper/2351008>
- توحیدی، ا.، غلامی‌پور، م.، و عسکریزاده، ق. (۱۳۹۷). امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متأهل. *آموزش در علوم انتظامی*، ۶ (۲۱)، ۸۵-۷۱. http://tps.jrl.police.ir/article_19900.html
- کاوسیانی، ج.، کدیور، پ.، شهرآرای، م.، شیخی‌فینی، ع. ا. و فرزاد، و. (۱۳۸۸). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والدین. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۵ (۴)، ۱۳۰-۱۰۳. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/922938>
- کریمی وکیل، ع.، شفیعی‌آبادی، ع.، فرحبخش، ک.، و یونس، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر مبنای نظریه روان‌شناسی فردی آدلر بر درماندگی آموخته‌شده زنان سرپرست خانوار. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۸ (۳۱)، ۵۱-۲۳. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.22427.1541>
- گلستانه، س. م.، و نوروزی، ف. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهمال‌کار دانشگاه خلیج فارس بوشهر. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۷ (۱)، ۱۴۰-۱۲۱. https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_4848.html
- مردانی گرمدره، م. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و رفتار درمانی دیالکتیک بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، اجتناب شناختی، کمال‌گرایی و نظم‌جویی هیجانی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارای اضطراب امتحان. *رساله دکتری تخصصی در رشته روان‌شناسی*، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد.
- میرنسب، م.، و قره‌آغاجی، س. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۱ (۱)، ۱۳-۱. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html
- میکائیلی منبع، ف. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه. *مجله طب داخلی روز*، ۱۶ (۴)، ۷۲-۶۵. <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-1036-fa.html>
- هاشمی، ف.، درتاج، ف.، فرخی، ن.، و نصرالهی، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۱۳-۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.24967.1948>

References

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), 419-425. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- 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. <https://doi.org/10.1111/camh.12034>
- Amirian, S. KH., Abdkhodaei, M. S., & Karsheki, H. (2017). The mediating role of academic procrastination and test anxiety in the relationship between learned helplessness and academic Achievement. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 7(2), 5-55. <https://doi.org/10.22067/ijap.v7i2.46452> (In Persian)
- Argungu, Z., Lam, S.K., Binti, F., Mukhtar, M., ... & 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, 100200. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2020.100200>
- Azad, Y., Farahbakhsh, K., Shafiabadi, A., Rabiei, M., & Salimi, H. (2019). The role of career selection skills on student motivation in Shahrekord University. *Counseling and Psychotherapy Culture*, 9(36), 51-75. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.35734.1964> (In Persian)
- Bayani, A. A., Mohammad Koochekya, A., & Bayani, A. (2008). Reliability and validity of Ryff's Psychological Well-being Scales. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(2), 146-151. <http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-464-en.html> (In Persian)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.003>

- Crosswell, A. D., Moreno, P. I., Raposa, E. B., ... & Bower, J. E. (2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psychoneuroendocrinology*, 86, 78-86. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.003>
- Dierendonck, D. (2005). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological Well-Being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- 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 in the School*, 57(1), 5-16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>
- Galla, B. M., Esposito, M. V., & Fiore, H. M. (2020). Mindfulness predicts academic diligence in the face of boredom. *Learning and Individual Differences*, 81, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101864>
- Golestaneh, S. M., & Nourozi, F. (2018). Effectiveness of Time prespective therapy on motivational and cognitive strategies in procrastination students of girls of Persian Gulf University. *Social Cognition*, 7(1), 121-140. https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_4848.html (In Persian)
- Hashemi, F., Dortaj, F., Farrokhi, N., & Nasrallahi, B. (2019). Effectiveness of mindfulness training on procrastination and academic stress. *Educational Psychology*, 15(52), 1-13. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.24967.1948> (In Persian)
- Hosseini, M. (2018). Compilation of an educational package based on time perspective and its effectiveness on time balancing, academic self-discipline, academic persistence and anxiety of 9th grade female students in Tehran. *Ph.D. dissertation in psychology*, Isfahan Islamic Azad University. (In Persian)
- Huynh, T., & Torquati, J. C. (2019). Examining connection to nature and mindfulness at promoting psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 66, 101370. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101370>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.010>
- Karimi Vakil, A., Shafiabadi, A., Farahbakhsh, K., & Younesi, J. (2017). Effectiveness of psychological empowerment training program based on individual psychology Adler's theory on female-headed household's learned helplessness. *Counseling and Psychotherapy Culture*, 8(31), 23-51. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.22427.1541> (In Persian)
- Kavsian, J., Kadivar, P., Shahraray, M., Sheikhi Fini, A. A., & Farzad, V. (2009). Normalization of the Vallerand Academic Motivation Scale. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 5(4), 103-130. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/922938> (In Persian)
- Kelly, D., Brinke, M. D. J., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent Education*, 2(1), 1071233. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- Lee, N. (2022). Third place and psychological well-being: The psychological benefits of eating and drinking places for university students in Southern California, USA. *Cities*, 131, 1040049. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.104049>
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and acceptance theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011>

- Lovas, D. A., & Schuman-Olivier, Z. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for bipolar disorder: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 240, 247-261. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.06.017>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008>
- Mardani Garmdare, M. (2020). Comparing the effectiveness of acceptance and commitment-based therapy and dialectical behavior therapy on psychological flexibility, cognitive avoidance, perfectionism, and emotional regulation of second-year high school students with test anxiety. *Doctoral thesis in Psychology*, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Shahrekord Branch. (In Persian)
- Michaeli Manee, F. (2011). The study of undergraduate students' psychological well-being status in Urmia University. *Internal Medicine Today*, 16(4), 65-72. <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-1036-en.html> (In Persian)
- Mirnasab, M., & Ghareaghaji, S. (2015). The mediating role of goal orientation and learned helplessness in the relationship between implicit theories of intelligence and academic achievement. *Quarterly Journal of Education Studies*, 1(1), 1-13. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html (In Persian)
- 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, 107016. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2019.107016>
- Nasir, A., Yusuf, A., Listiawan, M. Y., ... & Muhith, A. (2022). Relationship between resilience, coping resources, and psychological well-being with stress of leprosy as a predictor. A correlation study through the structural equation models. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 17, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2022.101151>
- Orsini, C., Evans, P., & Jerez, O. (2015). How to encourage intrinsic motivation in the clinical teaching environment? A systematic review from the self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 8. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2015.12.8>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12646-015-0342-6>
- 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. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/17>
- Porparizi, M., Tohidi, A., & Khezri Moghaddam, N. (2018). The effect of mindfulness on academic achievement, and academic adjustment: The mediation role of academic self-concept. *Positive Psychology Research*, 4(3), 29-43. <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.111795.1464> (In Persian)
- Quinless, F.W., & Nelson, M.A. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3340571/>
- Rahimpour, S. H., Arefi, M., & Manshahi, G. R. (2021). The effectiveness of mixed method of time perspective and mindfulness education on resilience and wisdom. *Positive psychology Research*, 7(1), 35-52. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.118779.1798> (In Persian)
- Rasam, A. R., Ghaffari, O., Abolghasemi, A., & Beirami, M. (2021). Comparison of the effectiveness of optimism training programs, emotional regulation and mindfulness in reducing academic procrastination, resilience programs and educational boredom in students with exam anxiety. *Islamic Life Style*, 5(3), 246-263. <http://islamiclifej.com/article-1-1185-fa.html> (In Persian)
- Sayyadi Ghasabeh, M., & Moghtader, L. (2021). The effectiveness of mindfulness training on achievement motivation and academic procrastination of students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(54), 113-135. <https://www.magiran.com/p2351008> (In Persian)

- Shariyati, S., & Karimi, B. (2020). The effect of teaching mindfulness techniques on happiness, mental well-being and rumination of single girls. *Applied Family Therapy Journal*, 1(1), 125-147. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.1.1.7> (In Persian)
- Sheikhalizadeh, S., Beyrami, M., Hashemi, T., & Vahedi, Sh. (2019). The effectiveness of mindfulness techniques training on academic vitality by moderating roles of student social achievement goals. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 127-148. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.15713.1724> (In Persian)
- 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, 100880. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100880>
- Silva, W. A. D., Brito, T. R. S., & Pereira, C. R. (2021). Anxiety associated with COVID-19 and concerns about death: Impacts on psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 176, 110772. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110772>
- Smallheer, B. A. (2011). Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction. *Doctoral dissertation in Nursing Science*, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee. <https://www.proquest.com/openview/866a856724dbd283a0be66b0bbbb3614/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- 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(2), 33-39. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2016.4.1235>
- Tajabadi, Z., Dehghani, F., & Saehzadeh, M. (2020). The role of time perspective and peer rejection in predicting high-risk behaviors of adolescents of Yazd city. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 8(2), 129-141. <http://dx.doi.org/10.29252/ijhehp.8.2.129> (In Persian)
- Tohidi, A., Gholamipour, M., & Askarzadeh, Q. (2018). Academic hopefulness, academic achievement, and academic motivation with the mediation role of academic optimism among married female students. *Education in Law Enforcement Sciences*, 6(21), 145-172. http://tps.jrl.police.ir/article_19900.html (In Persian)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.001>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., ... & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2019.104059>
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic motivation of students. *The German Case*, 23, 2-19. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-3281>
- Zabelina, E., Chestyunina, Y., Trushina, I., & Vedeneyeva, E. (2017). Time perspective as a predictor of procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 238, 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2018.03.011>
- Zambianchi, M., Ricci Bitti, P. E., & Paola. G. (2010). Time perspective, personal agenda, and adoption of risk behaviors in adolescence. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 2, 397-414. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/32693>