

# Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 66, 2024  
Pp. 57-74

Print ISSN: 2383-1324  
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: [www.jiera.ir](http://www.jiera.ir)

## Article Info:

**Article Type:**  
Research Article

**Article history:**  
Received July 03, 2024  
Received in revised form  
October 22, 2024  
Accepted October 31, 2024  
Published Online  
November 05, 2024

**Keywords:**  
comprehension,  
Hafez,  
mindfulness,  
persian literature,  
students

## The Effectiveness of Mindfulness Training Based on Hafez's Poetry on Persian Literature Comprehension in High School Students

Farideh Mohseni Hanjani<sup>1✉</sup> 

1. *Corresponding author*, Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: [f\\_mohseni@azad.ac.ir](mailto:f_mohseni@azad.ac.ir)

### ABSTRACT

**Objective:** This study aimed to investigate the effectiveness of mindfulness training based on the poetry of Hafez on the comprehension of Persian literature among second-grade high school students.

**Method:** The research method was a quasi-experimental design with a pretest-posttest and a control group. The statistical population included female high school students in the field of literature and humanities in district 5 of Tehran during the 2023-2024 academic year. A convenience sampling method was used to select 30 students, who were then divided into two groups of 15. The experimental group received a mindfulness training package based on Hafez's poetry (Mohseni Hanjani, 2025) for 10 sessions, each lasting 90 minutes, while the control group did not receive any training. A Persian literature comprehension test was conducted before and after the training period for both groups. The data were analyzed using a univariate analysis of covariance test and SPSS28 software.

**Results:** The results indicated a positive impact of mindfulness training on students' comprehension of Persian literature. This training helped enhance their analytical skills and comprehension, leading to increased learning. The results of the analysis of variance showed that the mean scores of the experimental and control groups were significantly different, with the mean of the experimental group being higher than that of the control group ( $p < 0.05$ ).

**Conclusion:** This study demonstrated that mindfulness training can be utilized as an effective tool in enhancing the reading comprehension of Persian literature among students. Based on this, teachers and educational planners are recommended to incorporate mindfulness techniques into their curricula and use them to create a dynamic and interactive classroom environment. This initiative can improve the quality of learning.

**Cite this article:** Mohseni Hanjani, F. (2024). The Effectiveness of Mindfulness Training Based on Hafez's Poetry on Persian Literature Comprehension in High School Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(66), 57-74. 10.22034/jiera.2025.495815.3276



© The Author(s)

**Publisher:** Iranian Educational Research Association

**DOI:** 10.22034/jiera.2025.495815.3276

## Introduction

Mindfulness is defined as the awareness of momentary experiences through intentional attention and without judgment, playing a significant role in enhancing the mental health and well-being of students. Given the rapid developments in today's world, there is an increasing need for positive adaptation to the challenges within educational institutions. Research has shown that mindfulness-based programs can strengthen resilience, increase focus, and improve academic performance (Kabat-Zinn, 2023). This paper, titled "The Effectiveness of Mindfulness Training Based on Hafez's Poetry on Literary Comprehension in Persian Literature Students," examines the importance of this approach in enhancing the quality of education. The primary aim of the research is to analyze the impact of mindfulness training on students' academic progress and critical thinking skills. Additionally, the evolution of the concept of mindfulness in education is divided into three main periods, each characterized by its specific features and goals. Studies indicate that integrating mindfulness with educational processes can create a conducive environment for social interactions and interpersonal communications (Bush, 2013). This article also analyzes the implementation of mindfulness techniques and their effects on student learning in literature classes. Considering the complexities of education and learning challenges, this research aims to enhance educational quality by focusing on the execution of mindfulness techniques and encouraging students towards more active learning.

## Method

The research method used in this study was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test format and included a control group. The aim of this research was to evaluate the effectiveness of a mindfulness training package based on Hafez's poetry on students' literary comprehension.

### *Sampling Procedures*

Participants were selected using a convenience sampling method from female second-year high school

students studying literature and humanities in District 5 of Tehran.

- Participation Rate: All invited participants agreed to take part, resulting in a 100% participation rate.

-Self-Selection: No self-selection occurred as participants were directly recruited from schools.

Data collection took place over several weeks during the academic year, with specific dates coordinated with participating schools.

### *Sample Size, Power, and Precision*

The intended sample size for this study was 30 participants, consisting of 15 students in the experimental group and 15 students in the control group. This sample size was determined based on principles of research methodology to ensure sufficient statistical power.

The sample size was adequately determined to achieve statistical significance, and the actual sample size matched the intended sample size.

- Power Analysis: Conducted to ensure that the sample size would provide sufficient power to detect meaningful differences between groups.

- Interim Analyses: No interim analyses or stopping rules were employed during this study.

### *Mixed methods research*

This research utilized a mixed methods approach due to its dual focus on qualitative insights from literature analysis and quantitative data from testing comprehension outcomes.

- Type of Mixed Methods Design: The design combined qualitative content analysis with quantitative pre-test/post-test evaluations.

- Qualitative Approach: The qualitative component involved analyzing themes related to mindfulness within Hafez's poetry.

- Quantitative Design: The quantitative aspect focused on measuring changes in comprehension scores before and after the intervention.

This mixed methods approach allows for a comprehensive exploration of how mindfulness practices can enhance literary comprehension among high school students, providing insights that neither

qualitative nor quantitative methods could achieve independently.

### **Materials Used**

The materials utilized in this research included:

- Comprehension Test: A Persian literature comprehension test designed to assess changes in students' comprehension before and after the implementation of the training package.

- Training Package: A mindfulness training package based on Hafez's poetry, aimed at enhancing cognitive abilities and deepening understanding of the poems.

### **Outcome Measures**

The primary outcome measures included:

- Changes in students' comprehension assessed through pre-tests and post-tests based on lessons in Persian literature, writing, and literary techniques.

### **Data-Gathering Procedures**

Data were collected through the following steps:

- I. Informed Consent: Participants were informed about the purpose, procedures, and their rights to ensure ethical standards were met.
- II. Pre-Test Administration: The comprehension test was administered to both groups before implementing the training package.
- III. Training Implementation: The experimental group participated in 10 sessions of mindfulness training, each lasting 90 minutes, while the control group received no training.
- IV. Post-Test Administration: After completing the training sessions, both groups took the same comprehension test again to evaluate changes in their performance.

### **Research Design and Ethical Considerations**

The research design was structured to protect human participants and ensure that their privacy and confidentiality were maintained .

A flow diagram of participant progression through the study is as follows:

- I. Recruitment of participants
- II. Informed consent
- III. Pre-test administration

- IV. Training implementation (only for the experimental group)

- V. Post-test administration

## **Results**

The findings of this study examine the effectiveness of the mindfulness training package based on Hafez's poetry on students' literary comprehension. The data collected from both the experimental and control groups were analyzed using appropriate statistical methods to determine the significance of the results.

Descriptive statistics for the experimental and control groups indicate that the mean post-test score in the control group was 11.72, while in the experimental group it was 16.27. This difference in means suggests that the experimental group performed better than the control group. Additionally, the standard deviation in the control group was 2.479, and in the experimental group, it was 2.251. The lower standard deviation in the experimental group indicates that the scores of this group were less dispersed and closer together.

To assess the normality of the data, normality tests were conducted, and the results showed that all significance values for the groups were greater than 0.05, indicating that we cannot reject the null hypothesis of normality, thus allowing for the use of parametric statistical tests in subsequent analyses.

Furthermore, Levene's test was performed to examine equality of variances. The F statistic was found to be 3.584 with a significance level of 0.069, which is greater than 0.05; therefore, we fail to reject the null hypothesis, indicating that there is insufficient evidence to claim unequal variances.

The analysis of homogeneity of regression slopes for the dependent variable (Persian literature comprehension) was also conducted. The corrected model had a Type III sum of squares equal to 311.198 with 3 degrees of freedom, and an F value of 3207.699 with a significance level of 0.000, indicating that this model performs significantly better than a model without independent variables.

Finally, the effect of the independent variable (group) on the dependent variable (post-test) was

examined. The sum of squares for the independent variable was equal to 159.916, indicating variance explained by group membership. The F value was 4945.044 with a significance level of 0.000, demonstrating a significant effect of group on post-test outcomes.

These findings highlight the effectiveness of mindfulness training based on Hafez's poetry on students' literary comprehension, as approximately 99% of the variance in post-test scores can be explained by group membership, reflecting a positive impact from this educational intervention.

## Conclusions

The analysis of the findings indicates that mindfulness training based on Hafez's poetry significantly enhances students' comprehension of Persian literature. These findings confirm the research hypothesis and align with previous studies. For instance, Zhang (2024) demonstrated a significant relationship between mindfulness and the effectiveness of learning English. Additionally, Yue et al. (2024) showed that mindfulness significantly protects against academic procrastination in students. These results have notable theoretical and practical significance. Theoretically, this research contributes to understanding the relationship between mindfulness and literary learning, potentially leading to the development of new theoretical models in this area. Practically, the findings can inform the design of more effective educational programs in schools that incorporate mindfulness practices. While the findings are valid and replicable, some issues remain unresolved. For example, further research is needed to

examine the long-term effects of mindfulness training on literary learning. Additionally, investigating the impact of cultural and social factors on the effectiveness of these interventions is essential. Ultimately, this study demonstrates that integrating mindfulness practices into literature education not only enhances comprehension but also fosters other life skills such as focus, critical thinking, and creativity. Therefore, it is recommended that mindfulness-based educational programs be designed and implemented in schools so that students can benefit from these advantages.

### *Author Contributions*

All aspects of the research article were conducted by the author. This includes conceptualization, methodology, validation, formal analysis, investigation, resource management, data curation, writing—original draft preparation, writing—review and editing, visualization, supervision, project administration, and funding acquisition.

### *Acknowledgements*

The author would like to thank all participants in the present study.

### *Ethical Considerations*

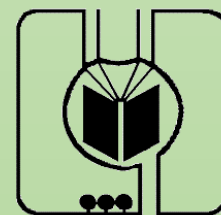
The author avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

### *Funding*

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### *Conflict of Interest*

The authors declare no conflict of interest.



## پژوهش در

## نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۶، ۱۴۰۳  
ص ۵۷-۷۴

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: [www.jiera.ir](http://www.jiera.ir)

### درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵

واژه‌های کلیدی:

ادبیات فارسی،

حافظ،

دانش‌آموزان،

درک مطلب،

ذهن‌آگاهی

# اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ بر درک مطلب ادبیات فارسی در دانش‌آموزان

فریده محسنی هنجنی ✉

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه:

[f\\_mohseni@azad.ac.ir](mailto:f_mohseni@azad.ac.ir)

## چکیده

**هدف:** در این پژوهش به بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ بر درک مطلب ادبیات فارسی در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه پرداخته شد.

**روش:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از روش نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب ۳۰ نفر استفاده شد که به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. گروه آزمایش بسته آموزشی ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ (محسنی هنجنی، ۱۴۰۳)، را به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه دریافت کردند، در حالی که گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. آزمون درک مطلب ادبیات فارسی پیش و پس از دوره آموزشی برای هر دو گروه برگزار شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری و نرم‌افزار SPSS28 تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش ذهن‌آگاهی بر درک مطلب ادبیات فارسی دانش‌آموزان بود. این آموزش به تقویت توانایی‌های تحلیلی و درک مطلب آن‌ها کمک کرد و موجب افزایش یادگیری شد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که میانگین گروه آزمایش و گواه به طور معناداری متفاوت و میانگین گروه آزمایش بالاتر از گروه گواه بود ( $p < 0.05$ ).

**نتیجه‌گیری:** این پژوهش نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان یک ابزار مؤثر در ارتقاء درک مطلب ادبیات فارسی دانش‌آموزان به کار گرفته شود. بر این اساس، به معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی توصیه می‌شود که تکنیک‌های ذهن‌آگاهی را در برنامه‌های درسی خود گنجانده و از آن‌ها برای ایجاد محیطی پویا و تعاملی در کلاس استفاده کنند. این اقدام می‌تواند کیفیت یادگیری را ارتقا بخشد.

استناد به این مقاله: محسنی هنجنی، فریده. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ بر درک مطلب ادبیات

فارسی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۶)، ۵۷-۷۴. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2025.495815.3276>

10.22034/JIERA.2025.495815.3276

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



### مقدمه

تحولات پویا در دنیای امروز بر نیاز مؤسسات آموزشی به سازگاری و مواجهه با تغییرات با نگرش مثبت تأکید می‌کند (Artati et al., 2024). بر این اساس، ذهن آگاهی ۱ در سال‌های اخیر به طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است. ذهن آگاهی به معنای آگاهی از طریق توجه عمدی و بدون قضاوت به تجربیات و رویدادهای حال است (Kabat-Zinn, 2003). برحسب این تعریف از ذهن آگاهی، توجه به «لحظه حال» اهمیت زیادی دارد و این توجه با تنظیم دقت به وقایع در زمان واقعی—از جمله احساسات، افکار یا عواطف—دست‌یافتنی می‌شود. با تمرین ذهن آگاهی، افراد می‌توانند توانایی خود را در هدایت توجه، مدیریت احساسات، بهینه‌سازی استفاده از منابع و درک بهتر زمان افزایش دهند (Walsh et al., 2025). نظریه‌های روان‌شناسی غربی نشان می‌دهند که ذهن آگاهی در افراد متفاوت است. همچنین، ذهن آگاهی یک ویژگی قابل تغییر است که می‌توان آن را از طریق تمرین مکرر حالات ذهن آگاهی، مانند مدیتیشن، تقویت کرد (Treves et al., 2025). ذهن آگاهی به طور خاص به معنای تنظیم توجه فرد است که به او امکان می‌دهد از رویدادهای ذهنی خود آگاه شود. این حالت همچنین شامل اتخاذ رویکردی کنجکاوانه، باز و پذیرنده نسبت به تجربیات در لحظه حاضر است. این تعاریف کاربردی از ذهن آگاهی، پایه‌گذار توسعه ابزارهایی برای اندازه‌گیری این وضعیت بوده‌اند که از قابلیت بررسی تجربی برخوردارند (Yu et al., 2025).

در سال‌های اخیر، تحقیقات گسترده‌ای در زمینه ذهن آگاهی، به ویژه در حوزه‌های درمانی و پزشکی انجام شده است (Christodoulou & Black, 2017). پس از مطرح شدن ذهن آگاهی در زمینه‌های بهداشتی، مریبان به ارتباط آن با آموزش پی بردند، به‌ویژه در کاهش استرس برای دانش‌آموزان و کارکنان و پرورش بینش‌های جدید (Bush, 2011; T. Hart, 2001). این امر منجر به توسعه آموزش تأملی و تمرینات مربوطه شد (Morgan, 2015; Roth, 2006) و تأسیس مرکز ذهن تأملی در جامعه در سال ۱۹۹۷ (Bush, 2011) و انجمن ذهن تأملی در آموزش عالی در سال ۲۰۰۸ (The Center for Contemplative Mind in Society, 2015) را به دنبال داشت. ارتباط بین ذهن آگاهی و تمرین تأملی واضح است، زیرا ذهن آگاهی یکی از تمرین‌های ریشه‌دار در ادیان و سنت‌های معنوی بزرگ است (Barbezat & Bush, 2013). این مفهوم به معلمان از پیشینه‌های مختلف اجازه می‌دهد تا به مفهوم مشترکی دست یابند (Bright & Pokorny, 2013).

اهمیت ذهن آگاهی در کاهش استرس و تقویت قدرت تأمل، موجب تدوین برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی ۲ شد که به‌طور فزاینده‌ای در محیط‌های آموزشی به منظور ارتقاء سلامت روانی و بهزیستی نوجوانان مورد استفاده قرار می‌گیرند. یکی از عوامل کلیدی که بر اثربخشی این برنامه‌ها تأثیر می‌گذارد، دسترسی به استراتژی‌هاست. این استراتژی‌ها مشخص می‌کنند چه روش‌هایی مؤثر هستند و برای کدام گروه از دانش‌آموزان مناسب‌اند. در واقع، موفقیت آموزش ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان بستگی به این دارد که آیا آن‌ها از استراتژی‌های ارائه‌شده لذت می‌برند و آیا واقعاً آن‌ها را در عمل به کار می‌برند (Mettler et al., 2024). بر این اساس، در دو دهه گذشته، تمرین ذهن آگاهی به‌طور فزاینده‌ای رواج یافته است (Kabat-Zinn, 2023). به‌گونه‌ای که افزایش قابل توجهی در استفاده و بررسی ذهن آگاهی در سنین مختلف در محیط‌های آموزشی دیده می‌شود که در چندین مطالعه و مرور مستند شده است (Kiloran, 2017; Moreno, 2017; Renshaw & Cook, 2017). مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان ابزاری مؤثر برای کمک به دانش‌آموزان در تقویت تاب‌آوری و بهبود عملکرد تحصیلی، توجه زیادی را جلب کرده‌اند. معلمان امیدوارند با آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی، دانش‌آموزان را در پرورش تاب‌آوری بیشتر، افزایش تمرکز، تنظیم هیجانات و ارتقاء عملکرد تحصیلی یاری کنند (Erdemir et al., 2024). تمرینات ذهن آگاهی می‌توانند تجربه یادگیری جدیدی را در کلاس درس ایجاد کنند و به دانش‌آموزان امکان شناخت راه‌های تازه‌ای را بدهند. این تمرینات همچنین می‌توانند انگیزه لازم را فراهم کرده و دانش‌آموزان را تشویق کنند تا در خانه نیز به تمرین ذهن آگاهی بپردازند، که این امر می‌تواند به شکل‌گیری عادات یادگیری مداوم منجر شود (Kováčiková & Reid, 2024). زمانی که ذهن آگاهی با آموزش ترکیب می‌شود، به تقویت فرایندهای یادگیری مؤثر و تحول‌آفرین کمک می‌کند (Bush, 2013; Magee, 2016). ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی به شیوه‌های متنوعی پیاده‌سازی می‌شود. این شیوه‌ها شامل آموزش توجهی، تمرین متا-شناختی، مدیتیشن بودایی و تحقیق تفکری هستند (Hanh, 2016; Owen-Smith, 2017).

سیر تحول مفهوم ذهن آگاهی در آموزش به سه دوره اصلی تقسیم می‌شود که هر یک از آن‌ها ویژگی‌ها و اهداف خاص خود را دارند. در دوره اول، ذهن آگاهی به عنوان ابزاری برای ارتقاء شایستگی‌های حرفه‌ای و بهبود عملکرد تحصیلی معرفی می‌شود.

1. mindfulness
2. mindfulness-based programs (MBPS)

در دوره دوم، ذهن آگاهی به عنوان یک نوع آموزش شناخته می‌شود که بر تجربیات درونی افراد تمرکز دارد. سرانجام، در دوره سوم، ذهن آگاهی به عنوان یک فرایند تفکر انتقادی و گفتگویی در آموزش مطرح می‌شود (Soares et al., 2024).

در سال‌های اخیر، ادغام ذهن آگاهی در فرایندهای آموزشی به دلیل شواهدی که نشان‌دهنده بهبود نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری است، در حال گسترش است. این موارد شامل ذهن آگاهی، فرامتن‌شناسی، عملکرد اجرایی و کاهش استرس می‌شود (Zoogman et al., 2015; Klingbeil et al., 2017; Maynard et al., 2017; Albrecht, 2019; Dunning et al., 2019/ 2022). به همین دلیل، علاقه‌مندی به استفاده از ذهن آگاهی برای حمایت از یادگیری، عملکرد تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی رو به افزایش است. در این راستا، کاربرد ذهن آگاهی در آموزش به عنوان یک فعالیت مکمل مطرح می‌شود که ساختارهای موجود را تغییر نمی‌دهد بلکه به بهبود عملکرد آن‌ها کمک می‌کند. هدف از وارد کردن ذهن آگاهی به نظام آموزشی از بیرون تعیین می‌شود و جنبه ابزاری دارد: ارتقاء شایستگی‌ها و ارائه پاسخ‌های مؤثر به چالش‌های روزمره مانند استرس و فرسودگی تحصیلی و همچنین بهبود جو کلاس درس. در این زمینه، ذهن آگاهی به عنوان ابزاری کارآمد ظهور می‌کند که می‌تواند با ارزش‌های سیستم‌های عملکردی هماهنگ شود (Ergas, 2019).

یکی از سؤالات اساسی که در زمینه تدریس با استفاده از ذهن آگاهی مطرح می‌شود، این است که آیا وجود ذهن آگاهی در آموزش به این معنا نیست که باید دوباره به اهداف آموزشی خود فکر کرد؟ همانطور که خواهیم دید، روح ذهن آگاهی ما را ترغیب می‌کند تا بسیاری از فرضیات بنیادین سیستم‌های آموزشی مدرن را زیر سؤال ببریم؛ امتحانات، یادگیری حفظی، کسب اعتبار از طریق موفقیت‌های تحصیلی و حاشیه‌نشینی و تقسیم‌بندی یادگیری اخلاقی و دلسوزانه (Gilbert, 2024).

نگاه به ذهن آگاهی به عنوان یک نوع آموزش نیازمند تغییر دیدگاه از ابزارهای صرف به مسیریابی است (Ergas, 2019). این رویکرد بر تجربیات درونی افراد در فرایند یادگیری تأکید دارد و با مفهوم موضوعیت همخوانی دارد. موضوعیت بر توسعه آگاهی فردی، خودمختاری و استقلال در تفکر و عمل تمرکز دارد. تمرینات ذهن آگاهی موجب تسهیل خودشناسی، تأمل و رشد شخصی می‌شود و یکپارچگی فردی و حرفه‌ای را تقویت کرده و عمق بیشتری را در تفکر ایجاد می‌کند (Biesta, 2008).

انتقال از مفهوم ذهن آگاهی به عنوان آموزش، به ذهن آگاهی از آموزش، نیازمند تغییر در اخلاق آموزشی (Ergas, 2019) است که به سمت گسترش وجودی و غنای معرفتی پیش می‌رود (Palmer et al., 2010). در اینجا، ذهن آگاهی به عنوان نوعی تحقیق در نظر گرفته می‌شود که از جنبه‌های شناختی فراتر رفته و از بدن به عنوان زمینه‌ای برای کاوش آغاز می‌گردد. این رویکرد، تحقیق انتقادی، منعطف و گفتگویی<sup>۱</sup> را تشویق می‌کند که در آن فرد از افکار خود فاصله می‌گیرد و به الگوهایی که این افکار را شکل می‌دهند و تأثیر آن‌ها بر هویت او توجه می‌کند (Ergas, 2019). فضای اخلاقی ایجاد شده توسط برنامه‌های ذهن آگاهی این گفت‌وگو را درباره انسانیت مشترک و حرفه‌ای بودن معلم فراهم می‌کند. بنابراین عمل معلم با هدف نهایی آموزش همسو شده و سعی در ایجاد انسانیت (Palmer et al., 2010) دارد که به نظم‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کمک می‌کند (Biesta, 2008). به این ترتیب، رابطه بین ذهن آگاهی و آموزش تقویت می‌شود، زیرا این رویکرد نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر استرس ناشی از امتحانات و حجم کارهایشان غلبه کنند، بلکه به رشد شخصیت آن‌ها نیز کمک می‌کند (Ergas & Hadar, 2023).

تحقیقات در زمینه «ذهن آگاهی در آموزش» بر فرایندهای بازتابی تأکید دارد که از روش‌های تحقیق انسانی استفاده می‌کنند و اجازه می‌دهند تجربیات زیسته پژوهشگر در این فرایند گنجانده شود. این تحقیقات به فرهنگ پرسشگری عمیق و انتقادی در آموزش معلمان اشاره دارند (Ek & Macintyre Latta, 2013; Walker, 2017; Draper-Clarke, 2020). به عنوان مثال، Bernay (2014) از «ذهن آگاهی در آموزش» به عنوان یک موضوع تحقیقاتی مستقل در یک مطالعه پدیدارشناسی تفسیر متن<sup>۲</sup> استفاده می‌کند. سایر تحقیقات نیز از انسانی‌سازی به عنوان موضوع تحقیق با استفاده از روش‌های مختلفی مانند دوواژه‌نگاری (Draper-Clarke, 2020)، رویکرد روایت گفتگو محور<sup>۳</sup> (Ek & Macintyre Latta, 2013)، بازتاب شخصی (Strean, 2016) و خودآموزی (Griggs & Tidwell, 2015) بهره می‌برند. دانش از طریق گفتگو در یک محیط انسانی و با تعهد به برقراری ارتباط رو در رو شکل می‌گیرد (Draper-Clarke, 2020). این موضوع باعث افزایش آگاهی، اعتماد و روابط حمایتی می‌شود و همچنین به تقویت دانش و پیشرفت حرفه‌ای کمک می‌کند. بنابراین، بررسی سؤالات مربوط به شناخت‌شناسی و هستی‌شناسی درباره دانش، هدف و معنای آموزش، این امکان را فراهم می‌کند که روش‌های آموزشی جدیدی ایجاد شود که نتیجه یک فرایند بازتاب دقیق بر نتایج یادگیری، محصولات، استراتژی‌ها و استانداردها باشد (Ek & Macintyre Latta, 2013). این یک فرایند است که به یادآوری

1. dialogic
2. Hermeneutic Phenomenology
3. dialogic

معنای آموزش برای افراد کمک می‌کند و به آن‌ها این امکان را می‌دهد که به طور معنادار با گروه‌هایی که آموزش می‌دهند، تعامل داشته باشند (Ek & Macintyre Latta, 2013; Griggs & Tidwell, 2015). این فرایند، همچنین شامل یک فرایند یادگیری تحول‌آفرین است که در آن چهارچوب‌های مرجع به شکل‌های جدیدی تغییر می‌کنند (Trube, 2017). علاوه بر این، این یک قدم به سمت زندگی اجتماعی و اخلاقی است که به پیچیدگی‌های مرتبط با رفتارهای اخلاقی در روابط پرداخته می‌شود (Ergas, 2017). علاوه بر این، این موضوع بستری فراهم می‌آورد برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و حمایت از فرایند تفکر انعکاسی و عملیاتی، که به افراد این امکان را می‌دهد تا تصمیماتی مؤثر برای حل مسائل پیچیده اتخاذ کنند. این فرایند به عنوان فعال‌سازی بازتابی شناخته می‌شود که شامل انتقال از خودآگاهی به آگاهی ارتباطی و اجتماعی است. در این میان، ذهن‌آگاهی در آموزش می‌تواند نقش بسیار مهمی ایفا کند و ابزارهایی را برای افزایش آگاهی، کاهش واکنش‌پذیری، تقویت اعتماد و ارتقاء همکاری در اختیار افراد قرار دهد (Walker, 2017).

با در نظر گرفتن اهمیت ذهن‌آگاهی به عنوان یکی از روش‌های نوین آموزشی، که می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری کمک کند (Bush, 2013; Magee, 2016) و نه تنها بر یادگیری عمیق‌تر تأثیر می‌گذارد، بلکه فضایی مناسب برای تعاملات اجتماعی و ارتباطات میان فردی فراهم می‌آورد (Ek & Macintyre Latta, 2013; Griggs & Tidwell, 2015) و نیز با توجه به اینکه مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌توانند به کاهش استرس و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر شوند (Ergas, 2019) و همچنین وجود خلاء پژوهشی در زمینه بررسی اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر یادگیری ادبیات فارسی، پژوهش حاضر به بررسی اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ بر درک مطلب ادبیات فارسی اختصاص یافت.

## روش

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی منطقه ۵ شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه بر اساس روش پژوهش نیمه‌آزمایشی، ۳۰ نفر در نظر گرفته شد (Tan, 2003). برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین ترتیب که از هر پایه تحصیلی (دهم، یازدهم و دوازدهم) به طور مساوی ۱۰ نفر انتخاب شدند و سپس به دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه تقسیم شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در رشته ادبیات و علوم انسانی، علاقه‌مندی و تعهد به شرکت در تمامی جلسات بود. همچنین، ملاک‌های خروج از مطالعه شامل عدم همکاری و غیبت بیش از یک جلسه تعیین گردید. پیش از شروع آزمایش، نکات اخلاقی نظیر رازداری و حفظ حریم خصوصی آزمودنی‌ها برای آنان توضیح داده شد. پس از دریافت رضایت‌نامه برای شرکت آگاهانه در پژوهش و پیش از اجرای بسته آموزشی، آزمون درک مطلب ادبیات فارسی مبتنی بر درس‌های فارسی، نگارش و علوم و فنون ادبی، که توسط محقق ساخته شده بود، برای هر دو گروه آزمایش و گواه برگزار شد. این آزمون به منظور ارزیابی سطح اولیه دانش‌آموزان طراحی شده بود. پس از اجرای پیش‌آزمون درک مطلب فارسی، آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ که توسط محقق در سال ۱۴۰۳ طراحی شده بود، برای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه اجرا گردید. این بسته آموزشی شامل فعالیت‌هایی بود که هدف آن افزایش توانایی‌های ذهنی و درک عمیق‌تر اشعار حافظ بود. در مقابل، گروه گواه، آموزش متداول و مرسوم معلم را دریافت کرد.

برای طراحی بسته آموزشی در زمینه ذهن‌آگاهی با استفاده از اشعار حافظ و بر اساس نظریه کابات-زین، ابتدا ادبیات پژوهشی مرتبط با نظریه ذهن‌آگاهی در ده سال اخیر مورد بررسی قرار گرفت و اطلاعات لازم از منابع معتبر علمی داخلی و خارجی جمع‌آوری شد. در ادامه، با استفاده از روش تحلیل محتوای قیاسی که شامل حرکت از کل به جزء و از نظریه به مقوله است، داده‌ها کدگذاری شدند. این کدگذاری بر اساس مقولات مشخص انجام شد و تلویحات ذهن‌آگاهی موجود در اشعار حافظ استخراج گردید. تمرکز اصلی بر روی تلویحات مرتبط با ذهن‌آگاهی در این اشعار بود. پس از استخراج تلویحات، یک ماتریس طبقه‌بندی ایجاد شد تا مقوله‌ها انتخاب شوند و محتوای منتخب بر اساس آن کدگذاری گردد. این مرحله شامل جمع‌بندی نتایج تحلیل و سازماندهی داده‌ها بود. برای ارزیابی اعتبار بسته آموزشی طراحی شده، این بسته به ۱۰ نفر از متخصصان ادبیات، علوم تربیتی و روان‌شناسان ارائه گردید. برای بررسی روایی محتوایی، از شاخص نسبت اعتبار محتوایی<sup>۱</sup> (CVR) و شاخص اعتبار محتوایی<sup>۲</sup> (CVI) استفاده شد. حداقل مقدار قابل قبول برای CVR، ۰/۶۲ باید باشد (Gravand nia et al., 2024) که برای مؤلفه‌های بسته برابر با ۰/۸۳

1. content validity ratio  
2. content validity index

محاسبه شد. همچنین، حداقل مقدار قابل قبول برای CVI نیز ۰/۷۹ باید باشد (Gravand nia et al., 2024) که مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های بسته برابر با ۰/۹۴ بود. در نهایت، بسته آموزشی در ده جلسه با موضوعات مشخص تدوین گردید تا به صورت منظم و هدفمند به آموزش ذهن آگاهی بپردازد (جدول ۱).

جدول ۱. بسته آموزشی ذهن آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ با رویکرد نظریه کابات-زین

جلسات	ابیات مرجع	محتوای جلسات
جلسه اول: آشنایی و کلیات	-	آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول هشت‌گانه ذهن آگاهی بر اساس نظریه کابات-زین
جلسه دوم: ذهن مبتدی	در عیش نقد کوش که چون آبخور نماند	در این جلسه، سه بیت از اشعار حافظ به عنوان اشعار مرجع انتخاب شده است. بیت اول، «در عیش نقد کوش که چون آبخور نماند»، بر اهمیت زندگی در لحظه و بهره‌برداری از فرصت‌ها تأکید دارد. در این بخش، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا درباره ناپایداری لحظات بیندیشند و یاد بگیرند که چگونه می‌توانند از لذت‌های کنونی زندگی بهره‌مند شوند. بیت دوم، «زمان خوشدلی دریاب دریاب»، به شناسایی و قدردانی از لحظات شاد اشاره دارد. در این قسمت، تمرین‌هایی عملی برای شناسایی احساسات مثبت در زندگی روزمره ارائه می‌شود که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بیشتر بر روی لحظات خوش تمرکز کنند. بیت سوم، «صراحی‌ای و حریفی گرت به چنگ افتد»، اهمیت دوستی و ارتباطات انسانی را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این بخش، بحث‌هایی درباره چگونگی ایجاد روابط مثبت و حمایتگر میان دانش‌آموزان انجام می‌شود. در ادامه جلسه، تمرین‌های عملی برای افزایش آگاهی از لحظه حال ارائه می‌شود. این تمرین‌ها شامل مدیتیشن‌های کوتاه و فعالیت‌های گروهی برای تقویت ارتباطات اجتماعی است. در پایان جلسه، نکات کلیدی مرور شده و دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تمرین‌های ذهن آگاهی را در زندگی روزمره خود ادامه دهند.
	که دائم در صدف گوهر نباشد	
	صراحی‌ای و حریفی گرت به چنگ افتد	به عقل نوش که ایام فتنه انگیز است
جلسه سوم: بی‌قضاوتی	در کار گلاب و گل حکم ازلی این بود	در این جلسه با عنوان بی‌قضاوتی، به بررسی مفهوم بی‌قضاوتی از منظر اشعار حافظ پرداخته شد. هدف این بود که با استفاده از حکمت‌های این شاعر بزرگ، به دانش‌آموزان آموخته شود که چگونه می‌توانند در زندگی روزمره خود از قضاوت‌های نادرست پرهیز کنند و به دیگران با نگاهی عمیق‌تر بنگرند. ابتدا به این بیت حافظ اشاره شد: «در کار گلاب و گل حکم ازلی این بود». این بیت یادآوری می‌کند که هر چیز در جهان بر اساس حکمت خاصی شکل گرفته است. همان‌طور که گل و گلاب هر کدام نقش خود را داشتند، ما نیز باید به تقدیر و سرنوشت دیگران احترام گذاشته شود و از قضاوت‌های سطحی دوری گردد. سپس در یک بحث گروهی، از دانش‌آموزان خواسته شد تا درباره این بیت فکر کنند: «مکن به چشم حقارت نگاه در من مست». این بیت نشان‌دهنده اهمیت پرهیز از قضاوت‌های سطحی و نگاهی عمیق‌تر به افراد بود. از آن‌ها خواسته شد تا تجربیات خود را در این زمینه به اشتراک بگذارند و درباره احساساتی که ممکن است هنگام قضاوت دیگران داشته باشند، صحبت کنند. در ادامه، از دانش‌آموزان خواسته شد تا در دفترچه‌های خود بنویسند: «عیبم مکن به رندی و بدنامی‌ای حکیم». این جمله می‌آموزد که هر فرد داستان خاص خود را دارد و نباید بر اساس ظاهر یا اشتباهات گذشته او قضاوت شود. از آن‌ها خواسته شد تا درباره یک ویژگی مثبت در خود یا دیگران بنویسند و سعی کنند از قضاوت‌های منفی دوری گردد. همچنین، برای تقویت ذهن آگاهی، تمریناتی انجام شد. یک مدیتیشن کوتاه برگزار گردید تا بتوان افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کرد. این تمرین کمک کرد تا دانش‌آموزان به آرامش برسند و پذیرش بیشتری نسبت به خود و دیگران داشته باشند. در پایان جلسه، بر اهمیت بی‌قضاوتی تأکید گردید. با یادگیری از اشعار حافظ، تأکید شد، زندگی خود را با نگاهی مثبت‌تر و پذیرنده‌تر نسبت به دیگران پیش ببریم. همچنین، این پیام منتقل
	کائن شاهد بازاری وان پرده نشین باشد	
	شهان بی کمر و خسروان بی کلهند	
	مکن به چشم حقارت نگاه در من مست	که نیست معصیت و زهد بی مشیت او
	بیا که خرقه‌ی من گر چه رهن میکده‌هاست	ز مال وقف نبینی به نام من درمی
	مکن به نامه سیاهی ملامت من مست	که آگه است که تقدیر بر سرش چه نوشت
	عیبم مکن به رندی و بدنامی‌ای حکیم	کائن بود سرنوشت ز دیوان قسمتم

جلسات	ابیات مرجع	محتوای جلسات
		شده، «بیابید تلاش کنیم تا در روزهای آینده، این اصل را در تعاملات خود پیاده‌سازی کنیم و از زیبایی‌های زندگی بهره‌مند شویم».
جلسه چهارم: پذیرش اوضاع	به هست و نیست مرنجان ضمیر و خوش می باش	که نیستیست سرانجام هر کمال که هست
	رضا به داده بده وز جبین گره بگشای	که بر من و تو در اختیار نگشادست
	حافظ اندر درد او می سوز و بی درمان بساز	زان که درمانی ندارد درد بی آرام دوست
	من و مقام رضا بعد از این و شکر رقیب	که دل به درد تو خو کرد و ترک درمان گفت
	مزن ز چون و چرا دم که بنده مقبل	قبول کرد به جان هر سخن که جانان گفت
	جام می و خون دل هر یک به کسی دادند	در دایره قسمت اوضاع چنین باشد
	در این بازار اگر سودیست با درویش خرسند است	خدایا منعمم گردان به درویشی و خرسندی
	آن چه او ریخت به پیمان ما نوشیدیم	اگر از خمر بهشت است وگر باده مست
	دلا چو غنچه شکایت ز کار بسته مکن	که باد صبح نسیم گره گشا آورد
	ما ابروی فقر و قناعت نمی‌بریم	با پادشه به گوی که روزی مقدر است
گر رنج پیش آید و گر راحت ای حکیم	نسبت مکن به غیر که این‌ها خدا کند	
دلا منال ز بیداد و جور یار که یار تو را	نصیب همین کرد و این از آن دادست	
جلسه پنجم: رها کردن و دل بسته نبودن	هر آبروی که اندوختم ز دانش و دین	نثار خاک ره آن نگار خواهم کرد
	غم دینی دنی چند خوری باده بخور	حیف باشد دل دانا که مشوش باشد
	زیر بارند درختان که تعلق دارند	ای خوشا سرو که از بار غم آزاد آمد
	تو با خدای خود انداز کار و دل خوش دار	که رحم اگر نکند مدعی خدا بکند
	در بزم دور یک دو قدح درکش و برو	یعنی طمع مدار وصال دوام را
	میل من سوی وصال و قصد او سوی فراق	ترک کام خود گرفتیم تا برآید کام دوست
		در جلسه پنجم با عنوان «رها کردن و دل بسته نبودن»، دانش‌آموزان به بررسی اشعار حافظ پرداختند که به مفهوم رهایی از وابستگی‌ها و دل بستگی‌ها اشاره داشت. این جلسه به منظور ارتقاء درک مطلب ادبیات فارسی و آشنایی با رویکردهای ذهن آگاهی در زندگی طراحی شد. در ابتدای جلسه، ابیات مرجع از حافظ معرفی شد. این جلسه با هدف آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم رها کردن و دل بسته نبودن آغاز شد. دانش‌آموزان به بررسی این موضوع پرداختند که چگونه می‌توانند از وابستگی‌های عاطفی و مادی رها شوند و به آرامش درونی دست یابند. در ادامه، دانش‌آموزان ابیات را با صدای بلند خواندند تا با لحن و وزن شعر آشنا شوند. سپس، تحلیل اشعار آغاز شد؛ در این مرحله، معانی واژه‌ها و عبارات کلیدی بررسی شد و درباره احساسات نهفته در اشعار و چگونگی ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره دانش‌آموزان بحث گردید. برای تقویت تعامل بین دانش‌آموزان، فعالیت کار گروهی طراحی شد. دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم شدند تا هر بیت را تحلیل کنند و نتایج تحلیل‌های خود را به کلاس ارائه دهند. همچنین، دانش‌آموزان یک پاراگراف درباره تأثیر رها کردن دل بستگی‌ها بر زندگی خود نوشتند. در پایان جلسه، هدف این بود که دانش‌آموزان قادر باشند تا مفهوم رها کردن و دل بسته نبودن را در زندگی خود درک کنند. آن‌ها از اشعار حافظ الهام گرفتند تا بتوانند با چالش‌های زندگی بهتر کنار بیایند و آرامش بیشتری را تجربه کنند. این جلسه نه تنها بر روی ادبیات تمرکز داشت، بلکه به تقویت مهارت‌های ذهن آگاهی نیز کمک کرد.

جلسات	ابیات مرجع	محتوای جلسات
جلسه ششم: اعتماد و اطمینان	دلا ز رنج حسودان مرنج و واثق باش	در جلسه ششم با عنوان «اعتماد و اطمینان»، هدف اصلی تقویت این دو مفهوم در دانش‌آموزان از طریق اشعار حافظ و تمرین‌های ذهن آگاهی بود. در این جلسه، ابتدا به اهمیت اعتماد به نفس و اعتماد به دیگران در زندگی روزمره پرداخته شد. سپس، ابیات مرجع حافظ مورد بررسی قرار گرفتند. در بیت اول، «دلا ز رنج حسودان مرنج و واثق باش / که بد به خاطر امیدوار ما نرسد»، تأکید بر عدم توجه به حسادت دیگران و اعتماد به امیدها و آرزوها بود. در بیت دوم، «به رحمت سر زلف تو واثقم و نه / کشش چو نبود از آن سو چه سود کوشیدن»، مفهوم وابستگی به رحمت الهی و اهمیت اطمینان در مواجهه با چالش‌ها تحلیل شد. همچنین، در بیت سوم، «بهشت اگر چه نه جای گناهکاران است / بیار باده که مستظهرم به همت او»، اشاره به این بود که حتی در شرایط سخت، امید به رحمت الهی می‌تواند منبع قوت باشد. برای تقویت تمرکز و توجه دانش‌آموزان، تمرین‌های ذهن آگاهی انجام شد. این تمرین‌ها شامل مدیتیشن کوتاه برای افزایش آگاهی از لحظه حال و تکنیک‌های تنفس عمیق برای کاهش استرس و افزایش آرامش بودند. در بخش گروه‌بحث، فضایی برای تبادل نظر درباره تجربیات شخصی دانش‌آموزان در مورد اعتماد ایجاد شد. سوالاتی مانند «چه زمانی احساس عدم اعتماد کرده‌اید؟» و «چگونه می‌توانیم به یکدیگر کمک کنیم تا اعتماد بیشتری پیدا کنیم؟» مطرح شدند. در پایان جلسه، از دانش‌آموزان خواسته شد تا یک روزنامه‌نگاری درباره تجربیات خود در زمینه اعتماد بنویسند و ابیات حافظ را در زندگی روزمره خود منعکس کنند. این محتوا به تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کرد و آن‌ها را در مسیر یادگیری ادبیات فارسی با رویکردی جدید قرار داد.
	به رحمت سر زلف تو و واثقم و نه	کشش چو نبود از آن سو چه سود کوشیدن
	بهشت اگر چه نه جای گناهکاران است	بیار باده که مستظهرم به همت او
جلسه هفتم: بردباری و صبر	هاتف آن روز به من مژده این دولت داد	در جلسه هفتم با عنوان «بردباری و صبر»، هدف اصلی تقویت مفهوم بردباری و صبر در دانش‌آموزان از طریق اشعار حافظ بود. در این جلسه، ابیات مرجع انتخاب شدند که هر یک به نوعی به موضوع صبر و تحمل اشاره داشتند. پس از خوانش و تحلیل اشعار، بحث گروهی برگزار شد تا دانش‌آموزان نظرات خود را درباره پیوند مفاهیم صبر و بردباری با زندگی روزمره به اشتراک بگذارند. آن‌ها همچنین تمرین‌های عملی مانند مدیتیشن یا تمرین‌های تنفسی را انجام دادند تا مهارت‌های ذهن آگاهی و صبر خود را تقویت کنند. در پایان جلسه، دانش‌آموزان آثار هنری یا نوشتاری خلق کردند که برداشتهای شخصی آن‌ها از اشعار حافظ را منعکس می‌کرد. هدف نهایی این بود که دانش‌آموزان توانایی خود را در درک عمیق‌تر مباحث مربوط به صبر و بردباری افزایش دهند و بتوانند این مفاهیم را در زندگی خود به کار ببرند.
	اجر صبریست کزان شاخ نبتام دادند	آری شود، ولیک به خون جگر شود
	شکر به صبر دست دهد عاقبت ولی	بدعهدی زمانه زمانم نمی‌دهد
	گرت چو نوح نبی صبر هست در غم طوفان	بلا بگردد و کام هزارساله برآید
	ای دل اندر بند زلفش از پیشانی منال	مرغ زیرک چون به دام افتد تحمل بایدهش
	تو عمر خواه و صبوری که چرخ شعبده باز	هزار بازی از این طرفه‌تر برانگیزد
	حافظ تو ختم کن که هنر خود عیان شود	با مدعی نزاع و محاکا چه حاجت است
جلسه هشتم: عدم واکنش و تقلا نکردن		در جلسه هشتم با عنوان «عدم واکنش و تقلا نکردن»، هدف اصلی آموزش مفهوم عدم واکنش به چالش‌ها و تنش‌های زندگی بود. با استفاده از اشعار حافظ، به دانش‌آموزان آموزش داده شد که چگونه می‌توانند با آرامش و بدون درگیری با مسائل، به زندگی ادامه دهند. در این جلسه، ابتدا مفهوم عدم واکنش تعریف شد و توضیح داده شد که این مفهوم به معنای رهایی از تنش‌های غیرضروری و تمرکز بر لحظه حال است. سپس ابیات مرجع حافظ مورد تحلیل قرار گرفت و نکات کلیدی استخراج شد. در بیت اول، اشاره شد که هنر و توانایی‌های فرد باید در شرایط مناسب نمایان شود و نیازی به تقلا

جلسات	ابیات مرجع	محتوای جلسات
	نه عمر خضر بماند نه ملک اسکندر	نزع بر سر دنیی دون مکن درویش
	ثوابت باشد ای دارای خرمن	اگر رحمی کنی بر خوشه چینی
	شکر آن را که دگر بار رسیدی به بهار	بیخ نیکی بنشان و ره تحقیق بجوی
	فرض ایزد بگذاریم و به کس بد نکنیم	وانچه گویند روا نیست نگوییم رواست
	آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است	با دوستان مروت با دشمنان مدارا
	می‌گیریم و مرادم از این سیل اشکبار	تخم محبت است که در دل بکارمت
	بدین رواق زبرجد نوشته‌اند به زر	که جز نکوئی اهل کرم نخواهد ماند
	خیره آن دیده که گریان نبود در غم تو	تیره آن دل که در او شمع محبت نبود
	هر کو نکاشت مهر و ز خوبی گلی نچید	در رهگذار باد نگهبان لاله بود
	عشق می‌ورزم وامید که این فن شریف	چون هنرهای دگر موجب حرمان نشود
	هر آن کسی که در این حلقه نیست زنده به عشق	بر او نمرده به فتوای من نماز کنید
	دلا در عاشقی ثابت قدم باش	که در این ره نباشد کار بی‌اجر
جلسه نهم: بخشندگی، عشق و مهروروی		در جلسه نهم با عنوان «بخشندگی، عشق و مهروروی»، دانش‌آموزان به بررسی مفهوم بخشندگی و عشق در اشعار حافظ پرداختند. آن‌ها با ابیات زیر آشنا شدند: «ثوابت باشد ای دارای خرمن، اگر رحمی کنی بر خوشه چینی» و «شکر آن را که دگر بار رسیدی به بهار، بیخ نیکی بنشان و ره تحقیق بجوی». این ابیات نشان دادند که رحمت و مهربانی چگونه می‌توانند بر روابط انسانی تأثیر بگذارند. دانش‌آموزان فهمیدند که فرض ایزد بر این است که به کسی بد نکنیم و آنچه گویند روا نیست، نباید روا بدانیم. در ادامه، آن‌ها مفهوم آسایش دو گیتی را با این جمله بررسی کردند: «آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است، با دوستان مروت با دشمنان مدارا». این جمله به آن‌ها یادآوری کرد که چگونه باید با دیگران رفتار کنند. سپس، دانش‌آموزان در مورد احساسات خود صحبت کردند و بیان کردند که «می‌گیریم و مرادم از این سیل اشکبار، تخم محبت است که در دل بکارمت». در این جلسه، ابیات دیگری نیز مورد توجه قرار گرفتند؛ مانند «بدین رواق زبرجد نوشته‌اند به زر که جز نکوئی اهل کرم نخواهد ماند» و «خیره آن دیده که گریان نبود در غم تو، تیره آن دل که در او شمع محبت نبود». این ابیات به آن‌ها آموختند که محبت و مهربانی چه نقشی در زندگی انسان‌ها دارند. دانش‌آموزان همچنین متوجه شدند که «هر کو نکاشت مهر و ز خوبی گلی نچید، در رهگذار باد نگهبان لاله بود» و عشق ورزیدن یک فن شریف است که نباید موجب حرمان شود. آن‌ها از این نکته بهره‌برداری کردند که «هر آن کسی که در این حلقه نیست زنده به عشق، بر او نمرده به فتوای من نماز کنید». در پایان جلسه، با تأکید بر اهمیت ثابت‌قدم بودن در عشق و بخشندگی، دانش‌آموزان تشویق شدند تا در زندگی خود از این مفاهیم بهره ببرند. آن‌ها یاد گرفتند که در این راه نباید کار بی‌اجر باشد و باید همواره تلاش کنند تا عشق و مهربانی را در دل‌های خود بکارند.
جلسه دهم: جمع‌بندی	-	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون

پس از اتمام دوره آموزشی، آزمون درک مطلب ادبیات فارسی درس‌های فارسی، نگارش و علوم و فنون ادبی مجدداً برای هر دو گروه اجرا شد تا تأثیر بسته آموزشی بر درک مطلب دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری و با نرم‌افزار SPSS28 مورد تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته (درک مطلب ادبیات فارسی) به تفکیک گروه و مرحله آزمایش ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته بر حسب گروه و مراحل آزمایش (n=۳۰)

گروه	مرحله آزمایش	میانگین	انحراف استاندارد
گروه گواه	پیش آزمون		
	پس آزمون	۱۱/۷۲	۲/۴۷۹
گروه آزمایش	پیش آزمون		
	پس آزمون	۱۶/۲۷	۲/۲۵۱

در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته در مرحله پیش آزمون و پس آزمون ارائه شده است. میانگین نمرات پس آزمون در گروه گواه برابر با «۱۱/۷۲» و در گروه آزمایش برابر با «۱۶/۲۷» بود. این تفاوت در میانگین‌ها نشان‌دهنده بالاتر بودن نمره درک مطلب گروه آزمایش نسبت به گروه گواه است. علاوه بر این، انحراف معیار در گروه گواه «۲/۴۷۹» و در گروه آزمایش «۲/۲۵۱» گزارش شده است.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس ابتدا پیش فرض‌های لازم شامل نرمال بودن داده‌ها، برابری واریانس‌های خطا، همگنی شیب رگرسیون متغیرها مورد بررسی قرار گرفتند.

در جدول ۳، نتایج آزمون‌های نرمال بودن داده‌ها ارائه شده است

جدول ۳. آزمون‌های نرمال بودن

گروه‌ها	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف			آزمون شاپیرو-ویلک		
	آماره	درجه آزادی	سطحی معناداری	آماره	درجه آزادی	سطحی معناداری
پیش آزمون	۰/۱۱۳	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۹۵۱	۱۵	۰/۵۳۹
	۰/۱۳۳	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۹۲۰	۱۵	۰/۱۹۴
پس آزمون	۰/۱۱۲	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۹۵۲	۱۵	۰/۶۵۱
	۰/۱۱۳	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۹۵۱	۱۵	۰/۵۳۹

جدول ۳، نشان می‌دهد که (p-value) آماره کولموگروف-اسمیرنوف، برای گروه گواه و آزمایش در مرحله پیش آزمون و پس آزمون، همگی در سطح معناداری ۰/۲۰۰ قرار دارد. این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است که نشان دهنده نرمال بودن داده‌هاست. همچنین در آزمون شاپیرو-ویلک نیز مقادیر سطح معناداری (p-value) برای هر دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون، بزرگتر از ۰/۰۵ بودند که نشان‌دهنده تأیید نرمال بودن داده‌هاست. در جدول ۴، نتایج آزمون لوین آمده است.

جدول ۴. آزمون لون در مورد برابری واریانس‌های خطای متغیرهای تحقیق

متغیر	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	سطح معنی داری
درک مطلب ادبیات فارسی	۳/۵۸۴	۱	۲۸	۰/۰۶۹

در نتایج آزمون لوین جدول ۴، مقدار آزمون F برابر با ۳/۵۸۴ است و درجه آزادی‌ها به ترتیب ۱ و ۲۸ هستند. سطح معناداری نیز برابر با ۰/۰۶۹ است. با توجه به اینکه ۰/۰۶۹ بزرگتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که فرض برابری واریانس‌ها در این مطالعه تأیید شده است. نتایج حاصل از بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون متغیر وابسته (درک مطلب ادبیات فارسی) با استفاده از محاسبه مقدار F در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. همگنی شیب رگرسیون تعامل بین متغیر همپراش و مستقل

منبع تغییر	مجموع مجذورات نوع سوم	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۳۱۱/۱۹۸	۳	۱۰۳/۷۳۳	۳۲۰۷/۶۹۹	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۳/۹۱۳	۱	۳/۹۱۳	۱۲۰/۹۸۶	۰/۰۰۰
گروه	۷/۱۶۹	۱	۷/۱۶۹	۲۲۱/۶۹۷	۰/۰۰۰
پیش آزمون	۱۵۵/۲۷۵	۱	۱۵۵/۲۷۵	۴۸۰۱/۵۴۳	۰/۰۰۰
پیش آزمون × گروه	۰/۱۱۳	۱	۰/۱۱۳	۳/۴۹۲	۰/۰۷۳
خطا	۰/۸۴۱	۲۶	۰/۰۳۲		
کل	۶۱۸۶/۴۴۰	۳۰			
کل اصلاح شده	۳۱۲/۰۳۹	۲۹			

جدول ۵ به بررسی همگنی شیب رگرسیون تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل پرداخته است. مدل اصلاح شده دارای مجموع مجذورات نوع سوم برابر با ۳۱۱/۱۹۸ با ۳ درجه آزادی و میانگین مجذورات ۱۰۳/۷۳۳ است. مقدار F برابر با ۳۲۰۷/۶۹۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ نشان می‌دهد که این مدل به طور معناداری بهتر از مدل بدون متغیرهای مستقل عمل کرده است. این نتیجه نشان‌دهنده اهمیت مدل در توضیح واریانس متغیر وابسته است. عرض از مبدأ نیز دارای مجموع مجذورات ۳/۹۱۳ با ۱ درجه آزادی و میانگین مجذورات ۳/۹۱۳ است. مقدار F برابر با ۱۲۰/۹۸۶ و سطح معناداری ۰/۰۰۰، اهمیت این متغیر را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که عرض از مبدأ تأثیر معناداری بر متغیر وابسته دارد. گروه نیز مجموع مجذورات برابر با ۷/۱۶۹ با ۱ درجه آزادی و میانگین مجذورات ۷/۱۶۹ دارد. مقدار F برابر با ۲۲۱/۶۹۷ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ نشان‌دهنده تأثیر معنادار گروه بر متغیر وابسته است. در مورد پیش‌آزمون، مجموع مجذورات برابر با ۱۵۵/۲۷۵ با ۱ درجه آزادی و میانگین مجذورات ۱۵۵/۲۷۵ است که مقدار F برابر با ۴۸۰۱/۵۴۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ بیانگر تأثیر معنادار برنامه مداخله بر متغیر وابسته است. تعامل بین پیش‌آزمون و گروه (پیش‌آزمون × گروه) مجموع مجذورات آن برابر با ۰/۱۱۳ با ۱ درجه آزادی، میانگین مجذورات ۰/۱۱۳، مقدار F برابر با ۳/۴۹۲ و سطح معناداری ۰/۰۷۳ نشان‌دهنده عدم وجود تأثیر معنادار در این تعامل است، به این معنی که تأثیر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون تحت تأثیر گروه قرار نمی‌گیرد. همچنین، سطح معناداری مقدار F تعامل بین پیش‌آزمون و گروه (پیش‌آزمون × گروه) بزرگتر از ۰/۰۵ است ( $p < 0.05$ ). بنابراین، پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است. مجموع مجذورات خطا برابر با ۰/۸۴۱ با ۲۶ درجه آزادی و میانگین مجذورات ۰/۰۳۲ گزارش شده است. همچنین، مجموع کل برابر با ۶۱۸۶/۴۴۰ و مجموع کل اصلاح شده برابر با ۳۱۲/۰۳۹ با ۲۹ درجه آزادی به ثبت رسیده است. نتایج جدول نشان می‌دهد که مدل اصلاح شده به طور معناداری نسبت به مدل بدون متغیرهای مستقل بهتر عمل کرده و متغیرهای عرض از مبدأ، گروه و برنامه مداخله تأثیر قابل توجهی بر متغیر وابسته دارند. در مقابل، تعامل بین پیش‌آزمون و گروه غیرمعنادار بوده که نشان‌دهنده عدم تأثیر این تعامل بر نتایج است. در جدول ۶، بررسی اثر متغیر مستقل (گروه) بر متغیر وابسته (پس‌آزمون) ارائه شده است.

در جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۶. بررسی اثر متغیر مستقل (گروه) بر متغیر وابسته (پس‌آزمون)

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مقدار مربع اتا جزئی	توان مشاهده شده
متغیر مستقل	۱۵۹/۹۱۶	۱	۱۵۹/۹۱۶	۴۹۴۵/۰۴۴	۰/۰۰۰	۰/۹۹۵	۱/۰۰۰
خطا	۰/۸۴۱	۲۶	۰/۰۳۲				

در جدول ۶، مقدار F برابر با ۴۹۴۵/۰۴۴ در سطح معناداری ۰/۰۰۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده تأثیر معنادار گروه بر متغیر وابسته است. مقدار مربع اتا جزئی برابر با ۰/۹۹۵ است که نشان‌دهنده اندازه اثر بسیار بزرگ گروه بر متغیر وابسته است. این مقدار بیانگر این است که تقریباً ۹۹/۵ درصد از واریانس پس‌آزمون توسط گروه توضیح داده می‌شود. توان مشاهده شده برابر با ۱/۰۰۰ است که نشان‌دهنده توان بالای آزمون در شناسایی تأثیر واقعی گروه بر پس‌آزمون است. این یافته‌ها در تأیید اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ بر درک مطلب ادبیات فارسی در دانش‌آموزان بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها نشان داد که با آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ میزان درک مطلب ادبیات فارسی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در این راستا، نتایج این پژوهش به طور غیرمستقیم با یافته‌های مطالعات گوناگون در زمینه اثربخشی ذهن آگاهی در یادگیری همسو بود. برای مثال، Zhang (2024) نشان داد، رابطه معناداری بین ذهن آگاهی و اثربخشی یادگیری زبان انگلیسی وجود دارد. Yue & et al. (2024) نشان دادند، ذهن آگاهی به طور قابل توجهی از تعلل تحصیلی در دانش‌آموزان محافظت می‌کند. پژوهش Golubickis & et al. (2024) نشان داد، مدیتیشن مبتنی بر ذهن آگاهی جنبه‌های اساسی شناخت، از جمله حافظه و توجه را تسهیل می‌کند. همچنین، پژوهش Patwardhan & et al. (2024) نشان داد، بین ذهن آگاهی معلم، ذهن آگاهی دانش‌آموز، ضریب سخت‌کوشی و رضایت یادگیرنده رابطه وجود دارد. پژوهش Bereczki & et al. (2024) نشان داد، تمرین‌های ذهن آگاهی مهارت‌های اجرایی و موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهند و این امر منجر به علاقه‌مندی به ادغام مداخلات ذهن آگاهی در آموزش شده است. همچنین، گنجاندن تمرین ذهن آگاهی در یک بازی ریاضی دیجیتال می‌تواند راهی کم‌هزینه و مقیاس‌پذیر برای ایجاد ذهن آگاهی و تقویت یادگیری مبتنی بر بازی باشد. Kang (2024) نیز نشان داد، بین ذهن آگاهی یادگیرندگان زبان دوم انگلیسی

و حافظه/یادگیری معانی مجازی فعل‌های عبارتی رابطه وجود دارد. پژوهش Liu & et al. (2024) نشان داد، آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر مدرسه به طور واضحی ذهن آگاهی ذاتی و تاب‌آوری روانی را بهبود می‌بخشد و خستگی یادگیری را در دانش‌آموزان دبیرستانی کاهش می‌دهد. پژوهش Santi and et al. (2024) نیز نشان داد، تمرین‌های ذهن آگاهی، تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این، پژوهش Dong and et al. (2024) نشان داد، تمرین‌های ذهن آگاهی از مدیریت استرس برای دانش‌آموزان در طول فرایند بازخورد تحصیلی حمایت می‌کنند. حتی اگر دانش‌آموزان بازخورد با کیفیت بالایی دریافت کنند، دریافت این بازخورد می‌تواند استرس‌زا باشد و ممکن است احساساتی مانند اضطراب، سردرگمی یا ناکافی بودن را افزایش دهد. سواد بازخورد و تمرین‌های ذهن آگاهی مکمل یکدیگر هستند. ذهن آگاهی می‌تواند با تمرکز بر وظایف لازم برای پردازش بازخورد، به سواد بازخورد کمک کند و از حواس‌پرتی ناشی از احساسات تحریک‌شده توسط بازخورد جلوگیری کند.

در تبیین اینکه، چرا آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر اشعار حافظ می‌تواند به طور قابل توجهی درک مطلب ادبیات فارسی در دانش‌آموزان را افزایش دهد، می‌توان گفت، ذهن آگاهی، به معنای توجه کامل به لحظه حال، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دقت بیشتری به اشعار حافظ گوش دهند و آن‌ها را تحلیل کنند. تحقیقات نشان می‌دهند که تمرینات ذهن آگاهی می‌توانند موجب افزایش تمرکز و کاهش حواس‌پرتی شوند (Keng et al., 2011). این افزایش تمرکز باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند معانی عمیق‌تر و نمادین اشعار را بهتر درک کنند. همچنین، خواندن اشعار حافظ که سرشار از استعاره‌ها و معانی چندگانه است، نیازمند تفکر انتقادی و تحلیل عمیق است. ذهن آگاهی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با رویکردی بازتر به متن نزدیک شوند و از پیش‌داوری‌ها دوری کنند، که این خود به درک بهتر مفاهیم ادبی کمک می‌کند (Brown et al., 2007). از این گذشته، اشعار حافظ معمولاً احساسات عمیق انسانی را بیان می‌کنند. آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با احساسات خود ارتباط برقرار کنند و از این طریق تجربه‌ای عمیق‌تر از شعر داشته باشند. این ارتباط عاطفی باعث می‌شود که آن‌ها بیشتر با متن همذات‌پنداری کنند و درک بهتری از پیام‌های آن داشته باشند (Siegel, 2010). به علاوه، ذهن آگاهی می‌تواند خلاقیت را تقویت کند، که یکی از جنبه‌های مهم در ادبیات است. با تمرین ذهن آگاهی، دانش‌آموزان قادر خواهند بود ایده‌های جدید و نوآورانه‌ای درباره تفسیر اشعار ارائه دهند (Zelazo & Lyons, 2012). بنابراین، به طور کلی، ذهن آگاهی، با افزایش تمرکز و کاهش اضطراب، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهتر بر روی متن‌های ادبی متمرکز شوند و لایه‌های معنایی عمیق‌تری را شناسایی کنند. اشعار حافظ به دلیل غنای زبانی و معنایی خود نیازمند تحلیل عمیق هستند که این امر با تقویت مهارت‌های تحلیلی از طریق ذهن آگاهی تسهیل می‌شود (Kabat-Zinn, & University of Massachusetts, 1990; Siegel, 2010).

در این پژوهش، استفاده از روش آزمایشی کامل به دلیل ارائه نتایج دقیق و قابل اعتمادتر، ترجیح داده می‌شد. با این حال، به علت محدودیت‌های موجود در زمینه دسترسی به مشارکت‌کنندگان، ناگزیر از روش نیمه‌آزمایشی استفاده شد. از سوی دیگر، روش نمونه‌گیری در دسترس می‌تواند باعث بروز سوگیری در انتخاب شرکت‌کنندگان شود و نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر آن، مرحله پیگیری به دلیل مشکل دسترسی به افراد نمونه انجام نشد. به منظور افزایش تعمیم یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، مرحله پیگیری نتایج برای تأکید بر اثربخشی ذهن آگاهی بر آموزش انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود که مطالعات طولی برای بررسی پایداری اثرات آموزش ذهن آگاهی در دوره زمانی طولانی‌تر انجام شود تا تغییرات تدریجی عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شناسایی شود. با توجه به نتایج به دست آمده، گنجاندن دوره‌های آموزشی ذهن آگاهی در مدارس، ضروری به نظر می‌رسد.

## سپاسگزاری

از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به خاطر همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

## تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

- حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۸۸). دیوان حافظ شیرازی. به تصحیح بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: دوستان.
- گراوندنیا، محمد، سعدی پور، اسماعیل، اسدزاده، حسن و ابراهیمی قوام، صغرا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایداری تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۵)، ۵-۲۳. doi: 10.22034/jiera.2024.424033.3073
- محمدی، لیلا و مجتبی زاده، محمد. (۱۴۰۲). نقش میانجی‌گری خود-کنترلی در رابطه با صفتهای شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۲)، ۶۴-۸۲. doi: 10.22034/jiera.2023.412914.3036

## References

- Albrecht, N. J. (2019). Responsibility for nurturing a child's wellbeing: Teachers teaching mindfulness with children. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 487-507. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1499012>
- Artati, K. B., Wahyuni, E., & Fitri, S. (2024). The Effect of School-Based Mindfulness on The Psychological Well-Being of Elementary School Senior Students: A Literature Study. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(6), 1210-1223. <https://doi.org/10.59613/global.v2i6.192>
- Barbezat, D. P., & Bush, M. (2013). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. John Wiley & Sons. DOI:10.1353/rhe.2015.0048
- Bereczki, E. O., Takacs, Z. K., Richey, J. E., Nguyen, H. A., Mogessie, M., & McLaren, B. M. (2024). Mindfulness in a digital math learning game: Insights from two randomized controlled trials. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(4), 1567-1590. <https://doi.org/10.1111/jcal.12971>
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(7), 58-69. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.480460980498552>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bright, J., & Pokorny, H. (2013). Contemplative practices in higher education: Breathing heart and mindfulness into the staff and student experience. *HERDSA News*, 35(1), 9-12. DOI:10.1177/1541344615572850
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Bush, M. (2013). Mindfulness in higher education. In J. M. Williams, J. Kabat-Zinn (Eds.), *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications*, (pp. 183-197). Routledge. eBook ISBN: 9781315874586
- Christodoulou, G., & Black, D. S. (2017). Mindfulness-based interventions and sleep among cancer survivors: a critical analysis of randomized controlled trials. *Current oncology reports*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11912-017-0621-6>
- Dong, C. S., Isings, E., Jones, S. M., Samson, H., McCorquodale, L., Telfer, T. G., Ropp, T., & Bell, C. E. (2024). Feedback and focus: Exploring post-secondary students' perceptions of feedback, mindfulness, and stress. *Cogent Education*, 11(1), 2316920. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2316920>
- Draper-Clarke, L. J. (2020). Compassion-based mindfulness training in teacher education: The impact on student teachers at a South African university. *South African Journal of Higher Education*, 34(1), 57-79. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1e19ddc060>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Kuyken, W., & Dalgleish, T. (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *BMJ Mental Health*, 25(3), 135-142. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464>
- Ek, A., & Macintyre Latta, M. A. (2013). Preparing to teach: Redeeming the potentialities of the present through "conversations of practice". *Education and Culture*, 29(1), 84-104. <chrome-extension://efaidnbmnmbpcjpcglclefindmkaj/https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=eandc>
- Erdemir, N., Karanfil, F., & Şengül, R. (2024). Enhancing academic resilience through mindfulness-based practices in the schools: A study on vocational high school students. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2359-2375. <https://doi.org/10.1002/pits.23168>
- Ergas, O. (2017). Reclaiming "self" in teachers' images of "education" through mindfulness as contemplative inquiry. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(3), 218-235. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1398698>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness in, as and of education: Three roles of mindfulness in education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>

- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2023). Does mindfulness belong in higher education?—an eight year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society, 31*(3), 359-377. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>
- Gilbert, F. (2024). Teaching mindfulness in an unmindful system. *British Journal of Educational Studies, 72*(3), 359-378. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2254361>
- Golubickis, M., Tan, L. B., Jalalian, P., Falbén, J. K., & Macrae, N. C. (2024). Brief mindfulness-based meditation enhances the speed of learning following positive prediction errors. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 77*(11), 2312-2324. <https://doi.org/10.1177/17470218241228859>
- Gravand Nia, M., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Ghavam, S. (2024). The efficacy of responsibility-based training grounded in choice theory on the academic perseverance and the quality of learning experiences of students in the experimental field of science. *Journal of Research in Educational Systems, 18*(65), 5-23. doi: 10.22034/jiera.2024.424033.3073 [in Persian]
- Griggs, T., & Tidwell, D. (2015). Learning to Teach Mindfully: Examining the Self in the Context of Multicultural Education. *Teacher Education Quarterly, 42*(2), 87-104. <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/teqspring2015.pdf#page=90>
- Hafez, Shams al-Din Muhammad. (2009). *Divan-e Hafez Shirazi*. Edited by Bahā' al-Din Khorramshahi. Tehran: Doostan.
- Hanh, T. N. (2016). *The miracle of mindfulness: gift edition*. Beacon Press. ISBN-10: 0807064904, ISBN-13: 978-0807064900
- Hart, T. (2001). Teaching for wisdom. *Encounter: Education for meaning and social justice, 14*(2), 3-16. <https://childspirit.org/wp-content/uploads/2011/09/Child-Spirit-Carrollton-GA-Teaching-for-Wisdom.pdf>
- Kabat-Zinn, J., & University of Massachusetts Medical Center/Worcester. Stress Reduction Clinic. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta. eISBN: 978-0-34553972-4
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2023). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette UK. ISBN-10: 0306832011, ISBN-13: 978-0306832017
- Kang, D. M. (2024). L2 learners' mindfulness in relation to their memorization/learning of L2 phrasal verbs. *Language Teaching Research, 13621688241276048*. <https://doi.org/10.1177/13621688241276048>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review, 31*(6), 1041-1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Killoran, I. (2017). Mindfulness in education: Using and teaching mindfulness in schools: Guest editors, Isabel Killoran and S.A. Bliss. *Childhood Education, 93*(2), 99-99. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300042>
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J., & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of school psychology, 63*, 77-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>
- Kováčiková, E., & Reid, E. (2018). Using total physical response and brain gym exercises to increase mindfulness in the English language learning classroom. In *Mindful Evolution - Conference proceedings Eichstaett 2016 & Thessaloniki 2017* (pp.114-122). Klinkhardt. [https://www.researchgate.net/profile/Eva-Reid-3/publication/328956080\\_Using\\_Total\\_Physical\\_Response\\_and\\_Brain\\_Gym\\_Exercises\\_to\\_Increase\\_Mindfulness\\_in\\_the\\_English\\_Language\\_Learning\\_Classroom/links/5bed22eea6fdcc3a8dd74a69/Using-Total-Physical-Response-and-Brain-Gym-Exercises-to-Increase-Mindfulness-in-the-English-Language-Learning-Classroom.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eva-Reid-3/publication/328956080_Using_Total_Physical_Response_and_Brain_Gym_Exercises_to_Increase_Mindfulness_in_the_English_Language_Learning_Classroom/links/5bed22eea6fdcc3a8dd74a69/Using-Total-Physical-Response-and-Brain-Gym-Exercises-to-Increase-Mindfulness-in-the-English-Language-Learning-Classroom.pdf)
- Liu, X., Lei, L., Zheng, Y., Deng, Y., & Chen, J. (2024). Alleviating learning burnout of Chinese middle school students by school-based mindfulness training: The mediating role of psychological resilience. *Psychology in the Schools, 61*(3), 1034-1053. <https://doi.org/10.1002/pits.23101>
- Magee, R. V. (2016). The way of colorinsight: Understanding race and law effectively through mindfulness-based ColorInsight practices. *Georgetown Journal of Law & Modern Critical Race Perspectives, 8*, 251. <https://heionline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/gjmodco8&div=16&id=&page=>
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell systematic reviews, 13*(1), 1-144. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5>
- McCaw, C. T. (2020). Mindfulness 'thick' and 'thin'—a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education, 46*(2), 257-278. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667759>
- Mettler, J., Zito, S., Bastien, L., Bloom, E., & Heath, N. L. (2024). How we teach mindfulness matters: Adolescent development and the importance of informal mindfulness. *Journal of School Psychology, 105*, 101323. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101323>
- Mohammadi, L., & Mojtazadeh, M. (2023). The Mediating Role of Self-Control in the Relationship between Personality Traits, Organizational Commitment and Job Motivation. *Journal of Research in Educational Systems, 17*(62), 64-82. doi: 10.22034/jiera.2023.412914.3036 [in Persian]
- Moreno, A. J. (2017). A theoretically and ethically grounded approach to mindfulness practices in the primary grades. *Childhood Education, 93*(2), 100-108. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300487>

- Morgan, P. F. (2015). A brief history of the current reemergence of contemplative education. *Journal of Transformative Education*, 13(3), 197-218. <https://doi.org/10.1177/1541344614564875>
- Owen-Smith, P. (2017). *The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning*. Indiana University Press. DOI:10.2307/j.ctt200616w, ISBN: 9780253031761
- Palmer, P. J., Zajonc, A., & Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal*. John Wiley and Sons.
- Patwardhan, V., Bajaj, G., Sen, S., & Kumawat, R. (2024). Mindfulness, adversity quotient and learner satisfaction in the virtual learning environment: perspectives from Indian higher education. *Global Knowledge, Memory and Communication*. <https://doi.org/10.1108/GKMC-04-2024-0249>
- Renshaw, T. L., & Cook, C. R. (2017). Introduction to the special issue: Mindfulness in the schools—Historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1002/pits.21978>
- Roth, H. D. (2006). Contemplative studies: Prospects for a new field. *Teachers College Record*, 108(9), 1787-1815. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00762.x>
- Santi, S., Andriyaningsih, A., Seneru, W., Burmansah, B., Luwiha, L., Pratama, A. S., & Suryanadi, J. (2024). Mindful Learning: Mindfulness Practice Matters for Students on the Quality of Learning in the Classroom. *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series* (Vol. 8, No. 2, pp. 54-62). doi: 10.20961/ijscascs.v8i2.95098
- Siegel, D. J. (2010). *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). WW Norton & Company. ISBN-10: 0393706451, ISBN-13: 978-0393706451
- Soares, F., Lopes, A., Serrão, C., & Ferreira, E. (2024). Fostering humanization in education: a scoping review on mindfulness and teacher education. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1373500). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1373500>
- Strean, W. B. (2016). Communities of practice: A mindful opportunity. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 9(1), 1-4. [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.9.1.2\\_Strean\\_A\\_Mindful\\_Opportunity.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.9.1.2_Strean_A_Mindful_Opportunity.pdf)
- Tan, M., Fang, H. B., Tian, G. L., & Houghton, P. J. (2003). Experimental design and sample size determination for testing synergism in drug combination studies based on uniform measures. *Statistics in medicine*, 22(13), 2091-2100. <https://doi.org/10.1002/sim.1467>
- The Center for Contemplative Mind in Society (2015). *The Association for Contemplative Mind in Higher Education*. Retrieved November 19, 2024, from <http://www.contemplativemind.org/programs/acmhe>
- Treves, I. N., Kucyi, A., Park, M., Kral, T. R., Goldberg, S. B., Davidson, R. J., Whitefield – Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. (2025). Connectome- Based Predictive Modeling of Trait Mindfulness. *Human Brain Mapping*, 46(1), e70123. <https://doi.org/10.1002/hbm.70123>
- Trube, B. (2017). Mindfulness practices in mentoring and teaching. *Childhood Education*, 93(2), 159-167. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300495>
- Walker, R. (2017). Learning is like a lava lamp: The student journey to critical thinking. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 495-512. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381293>
- Walsh, M. M., Carleton, E., Ortynsky, M., Choi, E., Hancock, A. J., & Arnold, K. A. (2025). The role of daily mindfulness on work-home conflict: a daily study of women leaders. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2024-0075>
- Yu, B. C., Ng, J. C., Chio, F. H., & Mak, W. W. (2025). Does mindfulness facilitate letting be? A longitudinal investigation of nonattachment as a mediator in the association between mindfulness, well-being, and affect at trait and state levels. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 17(1), e12634. <https://doi.org/10.1111/aphw.12634>
- Yue, P., Zhang, J., & Jing, Y. (2024). Mindfulness and academic procrastination among Chinese adolescents: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 15, 1409472. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409472>
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child development perspectives*, 6(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>
- Zhang, X. (2024). The relationship between mindfulness and English learning effectiveness: A study on the mediating role of self-efficacy. In *World Education Forum* (Vol. 2, No. 6).
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 2(6), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>