

Designing a Conceptual Model of Mindfulness for Educational Principals of Schools: A Grounded Theory Study

Majid Ansarifar 

Ph.D. Candidate in Educational Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ansarifar.majid@yahoo.com

Abbas Abbaspour* 

Corresponding Author, Professor, Department of Educational Administration & Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abbaspour@atu.ac.ir

Hamid Rahimian 

Associate Professor, Department of Educational Administration & Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: rahimian@atu.ac.ir

Farnoosh Alami 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: f_alami@sbu.ac.ir

ABSTRACT

The purpose of this research was to design a conceptual model of mindfulness for educational principals of schools. This qualitative study utilized the grounded theory method. The participants consisted of 18 experienced, expert and knowledgeable educational principals who were selected using the theoretical purposeful sampling method. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on the systematic approach of Strauss and Corbin (open, axial, and selective coding). Accreditation of the study was ensured through triangulation strategies in data sources and researchers, re-examination of the analyses by some participants, and review of the results by peers. The dimensions of the paradigmatic model included: causal conditions (pain and suffering, demands, study, meditation, interaction); core phenomenon (developing mindful educational principals); contextual conditions (educational system, family institution, attendance at spiritual gatherings, attendance in nature); intervening conditions (educational and training system, welfare and economic status, social and cultural status); actions/interactions (metacognitive awareness, metacognitive skills); and consequences (spiritual growth and personal transformation, improving the quality of personal and professional life). Based on these dimensions, a mindfulness model was designed for educational principals in schools. The results of this research can assist researchers and practitioners in understanding the dimensions and various aspects of mindfulness, especially for educational principals of schools, and provide a condition for their cultivation, improvement, and equipping with new competencies.

Keywords: Mindfulness, Educational principals, Grounded theory

Cite this Article: Ansarifar, M., Abbaspour, A., Rahimian, H., & Alami, F. (2025). Designing a Conceptual Model of Mindfulness for Educational Principals of Schools: A Grounded Theory Study. *Educational Leadership Research*, 9(35), 35-70. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80187.1753>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Extended Abstract

Introduction

The term "mindfulness" is a translation of the word "sati," which appears in Buddhist teachings and texts carrying various meanings such as remembrance, awareness, awakening, concentration, recollection, and consciousness. In a deeper sense, this term is interpreted as being aware of awareness and the continuous presence of this awareness in every life experience (Bodhi, 2011; Ditrich, 2017). In recent decades, businesses, clinics, and hospitals around the world have turned to mindfulness-based educational programs (Black & Slavich, 2016), leading to significant interest in the phenomenon of mindfulness among various audiences, including organizational leaders, employees, educators, and psychologists.

Concurrently with these developments, research based on mindfulness in educational environments has notably increased (Felter & Jennings, 2016; Kiloran, 2017; Moreno, 2017). These studies not only contribute to the personal and professional development of key components in the education system but also can serve as a necessary model and perspective for transforming schools and the education system. However, one of the complex and intricate issues facing the current educational system is how to prepare its key components for living mindfully and dealing with an unstable and unpredictable environment. This uncertainty has posed a fundamental challenge to education in fulfilling the aforementioned mission—conditions that have led to excessive pressure and stress among individuals, resulting in mental turmoil and consequently stagnation in the education and learning process. Clearly, to cope with these rapid social changes, we need greater adaptability and flexibility than ever before. Therefore, we need to learn ways to calm our anxious nervous systems and face the challenges that come with changes in mental order, emotional calmness, and empathy for others (humans, animals, and the environment). In other words, it is essential for principals, teachers, and education practitioners to prioritize inner education (Jennings et al., 2019).

Based on the points mentioned, the main issue of the present study is that despite encouraging investigations into mindfulness-based programs for teachers and students, these studies still seem to be nascent, and as Hawkins (2017) and Roeser (2014) emphasize, understanding the role of other educational stakeholders in adopting and implementing mindfulness programs in schools requires further exploration. Therefore, given the essential role of mindfulness in schools as an emerging and necessary approach, this study aims to

provide a conceptual model of mindfulness for school educational principals based on contextual data drawn from the lived experiences of professionals in this field and grounded in the paradigmatic model of grounded theory, to gain a clearer perspective on the development of mindfulness in connection with the role of other educational stakeholders. Accordingly, the present research addresses the overarching question: What is the model of mindfulness for educational principals of schools, and what dimensions does it comprise?

Literature Review

Various studies on mindfulness within the educational context have explored this concept from different dimensions. For example, some studies emphasize the importance of mindfulness in enhancing presence and awareness (Schussler et al., 2022; Norton & Griffith, 2020; Palacios & Lemberger- Truelove, 2019; Smith-Carrier et al., 2015), which in turn leads to increased well-being (Yuan et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2023; Kenwright et al., 2023), improved teacher-student relationships (Schussler et al., 2022; Hwang et al., 2021; Schussler et al., 2020; Norton & Griffith, 2020; Parsons et al., 2019; Smith-Carrier et al., 2015), enhancement of the teaching-learning process (Yuan et al., 2023; Schussler et al., 2022; Kenwright et al., 2023; Hwang et al., 2021; Mackenzie et al., 2020; Deringer et al., 2020; Wigelsworth & Quinn, 2020; Puswiartika et al., 2018; Ahlin & Kjellgren, 2016), development of social-emotional competencies (Mackenzie et al., 2020; Palacios & Lemberger- Truelove, 2019; Smith-Carrier et al., 2015), improvement of mental health (Schussler et al., 2020; Bernay, 2014), stress reduction (Ventura et al., 2023; Schussler et al., 2020; Norton & Griffith, 2020; Wigelsworth & Quinn, 2020; Schussler et al., 2019), and reduction of isolation (Hwang et al., 2021). Moreover, the development of mindfulness in educational environments fosters cooperation and collaboration, bringing school members closer together (Hwang et al., 2021; Schussler et al., 2020; Van Aalderen et al., 2014) and helping them confront problems effectively (Mackenzie et al., 2020; Van Aalderen et al., 2014).

Methodology

In the present study, to gain a deep understanding and rich description of the participants' experiences, attitudes, and perceptions regarding the components, dimensions, facets, and contexts of mindfulness, a qualitative research design was utilized, specifically employing the grounded theory approach - systematic design. The research field consisted of experienced educational principals knowledgeable about the study's topic. The sample included participants with features such

as expertise, lived experience, or published works in the field of mindfulness; also, spiritual teachers who had worked for years to empower individuals to free themselves from the dominion of the mind and live in the present moment, either in a mentor role or as instructors of self-awareness courses. To access these individuals, purposive theoretical sampling was employed. Sampling and conducting semi-structured interviews continued until theoretical saturation was reached; consequently, 18 participants were interviewed. Although theoretical saturation seemed to have been achieved by the fourteenth interview, to ensure greater confidence and obtain more reliable results, the number of interviews was increased to eighteen. In this study, the data collection tool was semi-structured interviews based on an exploratory approach. In addition to the conducted interviews with participants, they were asked to provide any personal notes they had compiled related to the subject of the study and the research questions or texts that they occasionally shared with their audiences in their private or public sessions. In the current research, the data collected from the interviews were analyzed using coding methods. The coding method used was the conventional coding described in grounded theory, which was developed by Strauss and Corbin (1990).

Results

In this study, based on the results from the analysis of semi-structured interviews grounded in grounded theory, a total of 17 main categories and 43 subcategories were identified and enumerated. Furthermore, the conceptual model of mindfulness for educational principals of schools was presented based on Strauss and Corbin's paradigmatic model in the form of causal conditions (pain and suffering, demands, study, meditation, interaction); core phenomenon (developing mindful educational principals); contextual conditions (educational system, family institution, attendance at spiritual gatherings, attendance in nature); intervening conditions (educational and training system, welfare and economic status, social and cultural status); actions/interactions (metacognitive awareness, metacognitive skills); and consequences (spiritual growth and personal transformation, improving the quality of personal and professional life).

Conclusion

The theoretical foundations of mindfulness view it from a conceptual perspective, traversing its foundations and investigating its origins; they also interpret mindfulness as living consciously, with its scope extending from beginning to eternity, with the present moment being

its peak. On the other hand, the background of domestic and international studies conducted perceives mindfulness as an organizational variable that is either influenced by or influences other organizational factors and evaluates its performance. As Ergas and Hadar (2019) point out, addressing the concept of mindfulness requires both an external perspective (focusing on aspects of action) and an internal perspective (focusing on social-historical narratives), as each examines this phenomenon from different angles. The former clearly regards mindfulness as a technique, while the latter raises fundamental questions about the nature and purpose of life. The external perspective likens "mindfulness in education" to a "system" and supports its performance and output; the internal perspective, on the other hand, addresses the narrative of the teacher's life and, previously, that of the human being. Therefore, considering the review of the theoretical literature and previous research conducted, due to the absence of a model that addresses the concept of mindfulness from both foundational dimensions (focusing on personal growth) and practical aspects (focusing on individual organizational growth) within the context of education, this study designed a mindfulness model for educational principals of schools by employing the grounded theory research method while taking the aforementioned points into account.

طراحی مدل مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس: یک مطالعه داده‌بنیاد

مجید انصاری فر

ansarifar.majid@yahoo.com

عباس عباس پور *

abbaspour@atu.ac.ir

حمید رحیمیان

rahimian@atu.ac.ir

فرونش اعلامی

f_alami@sbu.ac.ir

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

نویسنده مسئول، استاد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی،

دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی مدل مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت کنندگان ۱۸ مدیر آموزشی مجرب، متخصص و مطلع از موضوع پژوهش حاضر بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و بر مبنای رهیافت نظام‌مند اشتراوس و کوربین (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) تحلیل شد. اعتباریابی در این مطالعه با استفاده از راهبردهای چندجانبه‌نگری در منابع داده و پژوهشگران، بررسی مجدد تحلیل‌ها توسط تعدادی از مشارکت کنندگان و بازبینی نتایج توسط همتایان صورت پذیرفت. ابعاد مدل پارادایمی شامل: شرایط علی (درد و رنج، مطالبه، مطالعه، مراقبه، مراوده)؛ پدیده محوری (پرورش مدیران آموزشی ذهن آگاه)؛ شرایط زمینه‌ای (نظام آموزشی، نهاد خانواده، حضور در مجالس معنوی، حضور در طبیعت)؛ شرایط مداخله‌گر (وضعیت نظام آموزشی و پرورشی، وضعیت رفاهی و اقتصادی، وضعیت اجتماعی و فرهنگی)؛ عمل-تعامل‌ها (آگاهی فراشناختی، مهارت‌های فراشناختی) و پیامدها (رشد معنوی و تحول فردی، بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای) بود که بر اساس آن‌ها مدل ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس طراحی شد. نتایج این پژوهش می‌تواند به متولیان و پژوهشگران این حوزه کمک کند تا ابعاد و جنبه‌های مختلف ذهن آگاهی خاصه برای مدیران آموزشی مدارس را درک نمایند و بستری برای پرورش و بهسازی آن‌ها و تجهیزشان به شایستگی‌های جدید فراهم نماید.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی، مدیران آموزشی، نظریه داده‌بنیاد

استناد به این مقاله: انصاری فر، مجید، عباس پور، عباس رحیمیان، حمید و اعلامی، فرنوش. (۱۴۰۴). طراحی مدل مفهومی

ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس: یک مطالعه داده‌بنیاد. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۹(۳۵)، ۳۵-۷۰.

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80187.1753>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

شاید از زمانی که انسان‌ها پا به عرصه وجود گذاشتند، ذهن آگاهی تجربه شده است. در کشورهای آسیای شرقی و دیگر فرهنگ‌های قدیمی، ذهن آگاهی به عنوان یکی از جنبه‌های طبیعی و جدایی‌ناپذیر زندگی مردم وجود داشته است. سنن و آیین‌های شرقی مانند تائوئیسم، ودانتا و بودایی بر ذهن آگاهی تأکید داشته‌اند؛ درحالی‌که در فرهنگ غربی، این مفهوم مرتبط با فلاسفه یونان باستان مانند فیثاغورث، افلاطون و همچنین عرفان اسلامی است.^۱ اکنون پس از یک دوره سکون، پدیده ذهن آگاهی در بسیاری از کشورهای غربی طلوع کرده و به یک سبک زندگی مبدل شده که به نظر پدیده‌ای تازه است؛ اما قدمتی هزاران ساله دارد (McKenzie, 2015).

اصطلاح «ذهن آگاهی»^۲ ترجمه‌ای از کلمه «ساتی»^۳ است که در آموزه‌ها و متون بودایی با معانی مختلفی مانند یادآوری، شناخت، بیداری، تمرکز، به یاد آوردن و هشیاری به کار می‌رود. در معنای عمیق‌تر آن، این اصطلاح، به آگاه بودن از آگاهی و حضور پیوسته این آگاهی در هر تجربه‌ای از زندگی تعبیر می‌شود (Bodhi, 2011; Ditrich, 2017). ساتی، در زبان پالی، مفهومی بنیادی است که با چهار حقیقت اصیل در ارتباط است. این چهار حقیقت شامل: حقیقت رنج (عدم آرامش)، علت رنج (وجود خواسته در درون انسان)، حالت پایان رنج (نیروانا) و مسیرهای منتهی به آن (مسیرهای هشت گانه) است که ذهن آگاهی به شریان حیاتی فی‌مابین مسیرهای هشت گانه اطلاق می‌شود (Rahula, 1997)؛ به‌طوری‌که، ساتی پاتانا بدین گونه از آن یاد می‌کند: «تنها راه پاک‌سازی ذهن، غلبه بر غم و اندوه، خاتمه دردهای جسمی و روحی ... و رسیدن به نیروانا، ذهن آگاهی است» (Ergas, 2014). ذهن آگاهی، به آگاهی از تجربه لحظه حال تعبیر می‌شود. این آگاهی از افکار، احساسات و حالات درونی و بیرونی بدن، ماهیتی خودانگیخته و به‌دوراز قضاوت و پیش‌داوری دارد (Bishop et al., 2004). از دیدگاه مکنزی (McKenzie, 2015). ذهن آگاه بودن بدین

۱. ذکر این نکته حائز اهمیت است که برخی از شارحین استدلال می‌کنند تاریخچه ذهن آگاهی را نباید به بودیسم و هندوئیسم تقلیل داد، زیرا ذهن آگاهی ریشه در مسیحیت و اسلام نیز دارد (Trousseau et al., 2014).

2. Mindfulness

3. Sati

معنی است: کاملاً آگاه بودن، داشتن توانایی کامل برای هدایت هوشیارانه آگاهی به سمت آنچه وجود دارد (اینک و اینجا) و پذیرش کامل آنچه به آن آگاهیم.

از ابتدای قرن جدید پژوهش‌های علمی در زمینه ذهن آگاهی به شدت افزایش یافته و دوسوم مطالعات انجام شده طی ۱۵ سال اخیر منتشر شده است. در سال ۲۰۲۰، نرخ سالانه انتشار از ۲۸۰۰ مورد در سال تجاوز کرده و این رشد احتمالاً به روند صعودی خود ادامه خواهد داد (Wang et al., 2021). تقریباً نیمی (۴۷ درصد) از این مطالعات در زمینه روان‌شناسی بوده است؛ همچنین، مطالعات در بخش بهداشت حرفه‌ای، محیط و عمومی (از ۳/۳ به ۵/۲ درصد) و پزشکی داخلی و عمومی (از ۲/۲ به ۵/۳ درصد) نسبت به سایر بخش‌ها رشد چشمگیرتری داشته است (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021). در چند دهه اخیر، آموزش ذهن آگاهی به یک صنعت چندمیلیارد دلاری تبدیل شده است (Purser, 2019). کسب و کارها، کلینیک‌ها و بیمارستان‌ها در سراسر دنیا به برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی روی آورده‌اند (Black & Slavich, 2016)؛ به طوری که در سال ۲۰۱۶، ۲۲ درصد از کارفرمایان، برنامه‌های متنوعی در قالب ذهن آگاهی به کارمندان خود ارائه داده‌اند (Taylor, 2016)؛ این امر سبب شده پدیده ذهن آگاهی به طور قابل ملاحظه‌ای در میان مخاطبان مختلف، از جمله رهبران سازمان‌ها، کارکنان، مربیان و روان‌شناسان مورد توجه قرار گیرد. بسیاری از سازمان‌های صاحب‌نام نیز، همانند مایکروسافت، گوگل و اپل برنامه‌های آموزش ذهن آگاهی برای کارکنانشان در نظر گرفته‌اند (Hyland et al., 2015).

هم‌زمان با این تحولات و به عنوان بخشی از آن، پژوهش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی نیز به وضوح افزایش یافته است (Felver & Jennings, 2016; Kiloran, 2017; Moreno, 2017)؛ این مطالعات نه تنها به توسعه فردی و حرفه‌ای ارکان اصلی نظام آموزشی کمک می‌کنند؛ بلکه می‌توانند به عنوان یک الگو و چشم‌انداز ضروری، زمینه‌ساز تحول مدارس و نظام تعلیم و تربیت محسوب گردند. با این وجود، یکی از مسائل بغرنج و پیچیده نظام آموزشی فعلی، چگونه آماده کردن ارکان اصلی خود برای زیستن آگاهانه و مواجهه با محیطی ناپایدار و غیرقابل پیش‌بینی است. این عدم قطعیت، آموزش و پرورش را در پیش برد رسالت یاد شده با چالشی اساسی روبرو کرده است -شرایطی که باعث بروز فشار و استرس بیش از حد در افراد شده و آشفتگی‌های ذهنی و تبعاً خمودی و ایستایی در جریان آموزش و یادگیری می‌تواند از پیامدهای آن قلمداد شود. پرواضح

است، برای رویارویی با این تحولات اجتماعی سریع، باید انطباق و انعطاف پذیری بیشتری نسبت به قبل داشته باشیم. به همین جهت، نیازمند یادگیری روش هایی برای آرام سازی سیستم عصبی مضطرب خود و مواجهه با چالش هایی که تغییر در نظم ذهنی، آرامش عاطفی و همدلی با دیگران (بشر، حیوانات و محیط زیست) را به همراه دارند، هستیم. به عبارتی، لازم است مدیران، معلمان و متولیان امر آموزش بیش از پیش به آموزش و پرورش درون اهتمام ورزند (Jennings et al., 2019).

با بررسی پژوهش های گوناگونی که درباره ذهن آگاهی در بستر تعلیم و تربیت صورت گرفته است با دو روایت متفاوت روبه رو می شویم. اولین روایت، ذهن آگاهی را از زمانی که در قرن پنجم قبل از میلاد با نام ساتی مطرح شد به تصویر می کشد (Yates et al., 2017). ذهن آگاهی بر اساس این روایت، بخشی از مکتب بودائی برای رهایی از رنج است؛ بنابراین در یک جهان بینی اخلاقی قوی قرار می گیرد که بر گرایش های اجتماعی-اخلاقی شفقت و خرد تأکید دارد (Hyland, 2013). روایت دوم، به توصیف ذهن آگاهی از زمانی که در سال ۱۹۷۹ توسط جان کابات زین مطرح شد، می پردازد. وی به تمرین مراقبه ذن پرداخت و به نقش آن در کاهش رنج در طیف متنوعی از مشکلات ذهنی و فیزیکی حاد پی برد که دستاورد آن ارائه برنامه ای تحت «کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی»^۱ بود. تمرینات این برنامه لزوماً بودائی نبود، بلکه قالبی سکولار-بالینی داشت. وجود این دو روایت در دوران معاصر نشان دهنده تفسیر متفاوت افراد از تعامل خود با پدیده ذهن آگاهی است. به عبارتی، اولین روایت درباره «حل مسئله زندگی» و دومی در مورد «حل مسئله ای در مسیر زندگی» است (Ergas, 2019). برخی روایت دوم را در جلوه شایسته اش بسط آشکار روایت اول می دانند (Kabat-Zinn, 2005)؛ برخی دیگر، پیشرفت روایت دوم را به عنوان «مک ذهن آگاهی»^۲ -کالایی شدن این عمل و جدایی کامل آن از روایت اول- تفسیر می کنند (Forbes, 2019; Hyland, 2017).

«ذهن آگاهی در آموزش»^۳ در روایت دوم گنجانده شده و نشان دهنده رایج ترین شکل اجرای معاصر این تمرین در محیط های آموزشی است. مفهوم «ذهن آگاهی به عنوان

1. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)

2. McMindfulness

3. Mindfulness in Education

آموزش^۱ از اولین روایت ذهن آگاهی سرچشمه می‌گیرد و تمرین ذهن آگاهی را هم به عنوان هدف آموزشی و هم به عنوان یک فعالیت ذاتاً ارزشمند مطرح می‌کند و به حضور بسیار قوی‌تری آن در برنامه‌های درسی قوت می‌بخشد (Peters, 1973). چنین فرضی به معنای دور شدن از آموزش محدود تعریف شده توسط «امپریالیسم اقتصادی» (Gilead, 2015) و نزدیک شدن به مفاهیم باستانی و معاصر آموزش، به ترتیب، به عنوان یک مسیر و به عنوان یک تلاش کل‌نگر که به فردیت، فضیلت، خودشناسی و مشارکت اجتماعی مربوط می‌شود، تلقی می‌گردد (Aloni, 2002). با این حال، از منظر ایده آل، ادغام ذهن آگاهی به عنوان آموزش، مستلزم مطرح شدن ریشه‌های بودایی آن است - همین امر یکی از دلایلی است که چرا گفتمان‌های کنونی در مورد «ذهن آگاهی به عنوان آموزش» عمدتاً نظری هستند و حول نقد ذهن آگاهی در آموزش می‌چرخند (Ergas & Hadar, 2019).

پیچیدگی در این گفتمان‌ها سبب شده تا ذهن آگاهی بر اساس تعریف‌ها، روش‌ها، چارچوب‌ها و اهداف بسیار متنوع در محیط‌های آموزشی پیاده‌سازی شود. به عنوان مثال، برخی مطالعات بر اهمیت ذهن آگاهی در افزایش حضور و آگاهی تأکید می‌کنند (Schussler et al., 2022; Norton & Griffith, 2020; Palacios & Lemberger-) (Truelove, 2019; Smith-Carrier et al., 2015) که این امر خود منجر به افزایش رفاه و بهزیستی (Yuan et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2023; Kenwright et al., 2023)، بهبود کیفیت روابط معلم-دانش آموز (Schussler et al., 2022; Hwang et al., 2021;) (Schussler et al., 2020; Norton & Griffith, 2020; Parsons et al., 2019; Smith-Yuan et al., 2023; Schussler) (Carrier et al., 2015)، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری (Yuan et al., 2023; Kenwright et al., 2023; Hwang et al., 2021; Mackenzie et al., 2020; Deringer et al., 2020; Wigelsworth & Quinn, 2020; Puswiartika et al., 2016; Ahlin & Kjellgren, 2018)، توسعه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی (Mackenzie et al., 2020; Palacios & Lemberger- Truelove, 2019; Smith-) (Carrier et al., 2015)، بهبود سلامت روان (Schussler et al., 2020; Bernay, 2014)، کاهش استرس (Ventura et al., 2023; Schussler et al., 2020; Norton & Griffith,) (Wigelsworth & Quinn, 2020; Schussler et al., 2019) و کاهش انزوا (Hwang et al., 2021) می‌شود. همچنین، توسعه ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی،

تعاون و همکاری را گسترش می‌دهد و اعضای مدرسه را به هم نزدیک‌تر می‌کند (Hwang et al., 2021; Schussler et al., 2020; Van Aalderen et al., 2014) و به آن‌ها کمک می‌کند تا به شکل درستی با مشکلات مواجه شوند (Mackenzie et al., 2020; Van Aalderen et al., 2014).

بر پایه نکات یادشده، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که به‌رغم بررسی‌های امیدوارکننده‌ای که بر روی برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی برای معلمان و دانش‌آموزان انجام پذیرفته؛ اما هنوز به نظر می‌رسد که این مطالعات نوپا بوده و همان‌طور که هاوکینز و روزر (Hawkins, 2017; Roeser, 2014) نیز تأکید دارند درک نقش سایر ذی‌نفعان آموزشی در اتخاذ و اجرای برنامه‌های ذهن آگاهی در مدارس نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد؛ بنابراین با توجه به نقش اساسی ذهن آگاهی در مدارس به‌عنوان یک رویکرد نوظهور و ضروری، پژوهش حاضر ارائه مدل مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس را بر اساس داده‌های زمینه‌ای حاصل از بررسی تجارب زیسته متخصصان این حوزه و مبتنی بر مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد دنبال نموده تا دیدگاه روشن‌تری نسبت به توسعه ذهن آگاهی در ارتباط با نقش سایر ذی‌نفعان آموزشی به دست آید. از این رو، بر اساس آنچه عنوان شد، پژوهش حاضر در پاسخ به این سؤال کلی انجام شد که مدل ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس چگونه است و از چه ابعادی تشکیل شده است؟

روش

در مطالعه حاضر، به‌منظور فهم عمیق و توصیف غنی تجارب، نگرش‌ها و ادراک شرکت‌کنندگان نسبت به مؤلفه‌ها، ابعاد، زوایا و زمینه‌های ذهن آگاهی، از طرح پژوهش کیفی و به‌طور خاص از راهبرد نظریه داده‌بنیاد -طرح نظام‌مند- استفاده شد. نظریه داده‌بنیاد مورد استفاده در این پژوهش مبتنی بر روش نظام‌مند اشتراک و کوربین است. در این روش، پژوهشگر کار خود را نه با پیش‌فرض‌ها، بلکه با داده‌ها آغاز می‌کند و در اثر کنشگری فی‌مابین داده‌ها و پژوهشگر، نظریه شکل می‌گیرد. نظریه داده‌بنیاد به لحاظ پارادایمی در مرز مشترک اثبات‌گرایی، پسااثبات‌گرایی، نظریه انتقادی و برساخت‌گرایی قرار می‌گیرد. نظریه داده‌بنیاد هم نظریه است، هم روش و هم نوعی روش‌شناسی - به لحاظ روش‌شناسی شیوه‌ای از اندیشه و مطالعه درباره واقعیت اجتماعی (پارادایم رئالیستی)؛ و به‌عنوان یک روش

پژوهش، تکنیکی برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل مواد تجربی محسوب می‌شود (ذکایی، ۱۴۰۲).

میدان پژوهش، مدیران آموزشی^۱ مجرب، متخصص و مطلع از موضوع پژوهش حاضر بود. نمونه پژوهش، مشارکت‌کنندگانی با ویژگی‌هایی از جمله دارا بودن تخصص، تجربه زیسته و یا آثار منتشرشده علمی در زمینه ذهن‌آگاهی بود؛ همچنین معلمان معنوی که سال‌ها برای توانمند ساختن انسان‌ها در راهایی از استیلای ذهن و زیستن در لحظه حال، یا در جایگاه منتور و یا مدرس دوره‌های خودشناسی ایفای نقش می‌کردند.^۲ برای دسترسی به این افراد، از روش نمونه‌گیری هدفمند نظری استفاده شد. نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ از این رو، تعداد ۱۸ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده، مورد مصاحبه قرار گرفتند. اگرچه به نظر می‌رسید در مصاحبه چهاردهم اشباع نظری حاصل شده است؛ اما به‌منظور اطمینان بیشتر و حصول نتایج قابل‌اتکاتر، تعداد مصاحبه‌ها به هجده مورد ارتقا یافت.

در این پژوهش، ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بر مبنای رویکرد اکتشافی بود. ویژگی بارز مصاحبه نیمه‌ساختاریافته طرح سؤالات پیگیرانه است که قابلیت سازگاری با هر مصاحبه‌شونده را حفظ می‌کند. در این نوع مصاحبه، با توجه به مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد و پیشینه مطالعات انجام‌شده، سؤالات باز پاسخ اولیه و سؤالات پیگیرانه انتخاب و طرح گردید. در حین مصاحبه‌ها، زمان و توالی پرسش‌ها بستگی به شرایط و نحوه پیشرفت جریان گفتگو داشت و با توجه به ساختار انعطاف‌پذیر آن □ تلاش شد بیشترین اطلاعات ممکن از هر یک از مشارکت‌کنندگان به دست آید. همچنین، برای حفظ اطلاعات مشارکت‌کنندگان و ثبت داده‌ها، مصاحبه‌ها با آگاهی و رضایت مصاحبه‌شوندگان و کاربرد نام مستعار برای ایشان (اختصاص کد) ثبت و ضبط گردید و جهت تحلیل بر روی کاغذ منعکس شد.

۱. مدیران آموزشی افرادی هستند که رفتار و عمل آن‌ها جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد. ایشان علاوه بر داشتن دانش و معلومات در زمینه آموزشی، پرورشی و روان‌شناسی؛ باید افرادی باتجربه باشند تا بتوانند رسالت خود را به‌خوبی انجام دهند. از این رو، به‌ویژه، رؤسای آموزش و پرورش، معاونان و کارشناسان آموزشی، مدیران مدارس، راهبران آموزشی، مربیان پرورشی و معلمان را در زمره مدیران آموزشی تلقی می‌کنیم (علاقه‌بند، ۱۴۰۰).

۲. علاوه بر ملاک‌های مذکور، مقیاس سنجش ذهن‌آگاهی فرانک و همکاران (Frank et al., 2016) نیز جهت تأیید و انتخاب شرکت‌کنندگان مورد ملاحظه قرار گرفت.

جهت ساخت و رواسازی پروتکل مصاحبه (پیوست ۱)، از چارچوب پالایش پروتکل مصاحبه^۱ استفاده شد. از منظر کاستیلو-مونتویا (Castillo-Montoya, 2016)، این چارچوب از چهار مرحله تشکیل شده است: ۱. انطباق پرسش‌های مصاحبه با پرسش‌های پژوهش؛ ۲. ساخت گفتگوی مبتنی بر پژوهش؛ ۳. دریافت بازخورد درباره پروتکل مصاحبه؛ ۴. اجرای آزمایشی پروتکل مصاحبه. در مرحله نخست، با فهرست کردن پرسش‌های پژوهش در ستون‌ها و جایگزین کردن پرسش‌های مصاحبه در ردیف‌های متناظر با آن، در قالب یک ماتریس، کار انطباق صورت پذیرفت. گفتگوی مبتنی بر پژوهش مستلزم طرح پرسش‌های متنوع و پیگیرانه مبتنی بر قواعد اجتماعی روزمره است؛ لذا در پژوهش حاضر، سعی شد سؤالات مصاحبه با سؤالات مقدماتی آغاز شود و با سؤالات خاتمه‌دهنده، پایان پذیرد.^۲ در مرحله سوم، بازخورد از دو گروه انجام شد (همتایان و مشارکت‌کنندگان). بازخورد از همتایان به روش توصیفی-تحلیلی صورت پذیرفت. درواقع، همتایان و اعضای تیم پژوهش، سؤالات پروتکل را از نظر ساختار، سبک نوشتاری و قابل فهم بودن برای مشارکت‌کنندگان، بررسی کردند. همچنین، بازخورد از مشارکت‌کنندگان مستلزم برون‌فکنی اندیشه^۳ بود-طبق این رویکرد، سؤالات مصاحبه با چند نفر مشابه با افراد مورد مطالعه به اشتراک گذاشته می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود با صدای بلند پرسش‌ها را بخوانند، درباره آن‌ها بیندیشند و کلمات و عبارات حشو و مبهم را مشخص نمایند. به‌زعم کوربین و اشتراوس (Corbin & Strauss, 2014)، در نظریه داده‌بنیاد، به دلیل اینکه هر مصاحبه بر مبنای اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه قبلی، طراحی می‌شود؛ اجرای آزمایشی پروتکل مصاحبه لازم نیست؛ لذا رواسازی پروتکل مصاحبه در این مطالعه، با در نظر گرفتن سه مرحله نخست، موردبررسی و مذاقه قرار گرفت.

1. Interview Protocol Refinement (IPR)

۲. کرسول (Creswell, 2007)، برای مصاحبه، به ترتیب، چهار نوع پرسش را ضروری می‌داند: سؤالات مقدماتی (سؤالاتی آسان که با تفحص شرح حال مشارکت‌کننده شروع می‌شود)، انتقالی (سؤالات مقدماتی را به سؤالات کلیدی پیوند می‌زند)، کلیدی (سؤالاتی که بیشترین ارتباط را با سؤالات پژوهش و اهداف مطالعه دارد) و خاتمه‌دهنده (به پژوهشگر و مشارکت‌کننده امکان می‌دهد تا مسائل پیگیری نشده و مغفول را مطرح نمایند و فرصت خاتمه مصاحبه را فراهم می‌آورد)؛ البته کاستیلو-مونتویا (Castillo-Montoya, 2016)، سؤالات پیگیرانه (سؤالاتی که جزئیات عمیق‌تری از مصاحبه‌شونده به دست می‌دهد) را مکمل سؤالات کلیدی در نظر می‌گیرد.

3. Thinking aloud

علاوه بر مصاحبه‌های صورت گرفته با شرکت کنندگان، از آن‌ها خواسته شد، مرتبط با موضوع مورد مطالعه و سؤالات پژوهش، اگر یادداشت‌هایی به صورت شخصی گردآوری کرده‌اند یا متون به‌جامانده‌ای^۱ دارند که بعضاً در جلسات خصوصی و عمومی خود □ آن‌ها را با مخاطبان‌شان به اشتراک می‌گذارند، در اختیار پژوهشگر قرار دهند. گاهی این منابع اطلاعاتی، به منزله راهبرد مکمل برای مصاحبه‌ها محسوب می‌شوند (Flick, 2006) و گاهی داده‌های باارزشی ارائه می‌کنند که از طریق مصاحبه صرف به دست نمی‌آید (Creswell, 2007).

تحلیل، تعامل مداوم بین پژوهشگر و داده‌ها است. تحلیل کیفی داده‌ها، فرایندی غیرخطی و در حال تکوین است که به تفکر مداوم و فهم داده‌های متنی و تصویری اشاره دارد. این فرایند مستلزم جمع‌آوری و ساماندهی داده‌ها برای تحلیل، تقلیل، تلخیص و درنهایت تفسیر معنای داده‌ها و بازنمایی آن‌ها است (Creswell, 2007). در پژوهش حاضر، برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده در بخش مصاحبه، از روش کدگذاری^۲ استفاده شد. روش کدگذاری مورد استفاده، همان روش کدگذاری متعارف بیان شده در روش برخاسته از داده‌ها بود که توسط اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1990) ابداع شده است. بدین ترتیب، در یک فرایند غیرخطی، ابتدا کدگذاری باز انجام گرفت، سپس بر اساس کدهای باز، بامعنای مشابه و مشترک، کدهای محوری تدوین شد و درنهایت با کنار هم قراردادن کدهای محوری و تأیید و تکمیل آن‌ها در مصاحبه، با استفاده از کدگذاری انتخابی، مدل نهایی پژوهش شکل گرفت. تحلیل داده‌های کیفی پس از اولین مصاحبه آغاز شد و تا رسیدن به مدل مفهومی و تبیین روابط بین مقوله‌های اصلی ادامه یافت.

روایی^۳ یا قابلیت اعتبار^۴ در یک پژوهش کیفی به همسویی روش مورد استفاده با هدف مطالعه، کاربست روش‌های خاص و متنوع جهت بررسی صحت یافته‌ها و نیز میزان توفیق پژوهشگر در معرفی و انعکاس پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. کرسول (Creswell, 2007)

۱. متون به‌جامانده (extant data)، شامل مستندات مختلفی است که پژوهشگر در شکل‌گیری آن‌ها نقشی ندارد. پژوهشگران، متون به‌جامانده را به عنوان داده‌های تکمیلی تلقی می‌کنند که سؤالات پژوهش را پاسخ می‌گویند یا به عنوان شواهدی محکم برای یک محور تحلیل تا تحلیل موشکافانه به عنوان ابژه، در یک پیوستار، مورد استفاده قرار می‌گیرند (Charmaz, 2014).

۲. سالدانا (Saldana, 2021)، کدگذاری را «نسبت دادن معانی نمادین پرمایه به داده‌ها از طریق درک عصاره آن‌ها یا از راه انتساب خصایص معرف به آن‌ها» می‌خواند.

3. Validity
4. Credibility

هشت راهبرد جهت اعتباریابی به پژوهش‌های کیفی معرفی می‌کند که شامل چندجانبه‌نگری،^۱ بررسی توسط مشارکت‌کنندگان، توصیف پرمایه و غنی، تصریح سوگیری پژوهشگر، تحلیل مورد منفی، مشارکت بلندمدت و مشاهده مصراّنه در میدان پژوهش، مرور یا بازخورد توسط همتایان و کمک از همکاران بیرونی است. اعتباریابی در این مطالعه با استفاده از راهبردهای چندجانبه‌نگری در منابع داده و پژوهشگران، بررسی مجدد تحلیل‌ها توسط تعدادی از مشارکت‌کنندگان و بازیابی نتایج توسط همتایان صورت پذیرفت.^۲ همچنین، در پژوهش کیفی، پایایی^۳ یا قابلیت اعتماد^۴ به معنای دسترسی دیگران به نتایج مشابه نیست،^۵ بلکه مراد از آن معناداری نتایج با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده است؛ اینکه نتایج چقدر قابل اتکا و باثبات هستند (Lincoln & Guba, 1985)؛ لذا برای افزایش پایایی در مطالعه حاضر، کنترل صحتّ متن پیاده شده، کدگذاری کور،^۶ کنترل و مقایسه دائم کدها، یکدستی در کدها، تقسیم کار و تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط همتایان و اعضای تیم پژوهش، مصراّنه دنبال گردید.

یافته‌ها

در مطالعه حاضر، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، در مجموع ۱۷ مقوله اصلی و ۴۳ مقوله فرعی شناسایی و احصاء شد. در جدول (۱)، کدهای نهایی مستخرج مرتبط با هر مقوله و منابع استخراج آن‌ها تبیین شده است. همچنین مدل مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس بر اساس الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین در قالب شرایط علی (درد و رنج، مطالبه، مطالعه، مراقبه، مراوده)؛ پدیده محوری (پرورش مدیران آموزشی ذهن آگاه)؛ شرایط زمینه‌ای (نظام آموزشی، نهاد خانواده، حضور

1. triangulation

۲. از دیدگاه کرسول (Creswell, 2007)، در نظر گرفتن حداقل دو مورد از هشت راهبرد یادشده برای تأیید اعتبار یک پژوهش کیفی می‌تواند کافی باشد.

3. Reliability

4. Dependability

۵. به‌زعم کرک و میلر (Kirk & Miller, 1986)، نسبت دادن چنین تعریفی برای پایایی امری پیش‌پاافتاده و گمراه‌کننده است. به‌خصوص در یک پژوهش میدانی باید نتایج و مشاهداتی که به شکل کلیشه تکرار شده‌اند را معرف گونه‌ای از رویدادها برشمرد که به‌صورت عامدانه شکل گرفته‌اند و درواقع رد پای از یک پدیده حقیقی ندارند (as cited in Flick, 2006).

۶. استفاده از چندین کدگذار، به‌صورت مستقل، برای تحلیل داده‌های دست‌نویس شده است (Creswell, 2007).

در مجالس معنوی، حضور در طبیعت؛ شرایط مداخله‌گر (وضعیت نظام آموزشی و پرورشی، وضعیت رفاهی و اقتصادی، وضعیت اجتماعی و فرهنگی)؛ عمل-تعامل‌ها (آگاهی فراشناختی، مهارت‌های فراشناختی) و پیامدها (رشد معنوی و تحول فردی، بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای) ارائه شده است (شکل ۱). مدل ترسیم‌شده، درواقع، اجماع تجارب، نگرش‌ها و ادراک شرکت‌کنندگان نسبت به موضوع مورد مطالعه است که دیدگاهی جامع و کل‌نگر در خصوص مدیران آموزشی ذهن آگاه در مدارس ارائه می‌دهد.

جدول ۱. نتایج کدگذاری مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
شرایط علی	درد و رنج	درد و رنج	حال خوبی نداشتن {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۸}، {۹}، {۱۶}، {۱۷}؛ اضطراب‌های شدید {۱}؛ رسیدن به عجز و ناتوانی در زندگی {۱۰}، {۱۱}؛ دچار بیماری شدن {۶}، {۹}، {۱۳}؛ شکست عاطفی {۱۵}؛ مشکلات جسمی {۱}؛ آشفتگی‌های ذهنی {۱}، {۲}، {۳}، {۹}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}؛ آشفتگی‌های حسی {۷}، {۱۸}؛ شرایط سخت و دشوار زندگی {۱}، {۳}، {۴}، {۱۰}، {۱۴}، {۱۶}، {۱۸}
			شوق رسیدن به آگاهی {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۵}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۷}، {۱۸}؛ عنایت الهی {۳}، {۴}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۷}
	مطالبه	مطالبه	مطالعه متون مبتنی بر آگاهی و شناخت {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۵}، {۶}، {۸}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۷}، {۱۸}
	مراقبه	مراقبه	انجام تمرین‌های مراقبه {۱}، {۲}، {۹}، {۱۰}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۷}
شرایط زمینه‌ای	آموزش نظامی	نظام آموزشی	همراه شدن با یک راهنمای آگاه {۱}، {۲}، {۳}، {۶}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۷}، {۱۸}
			معلمان دوران تحصیل {۲}، {۸}، {۱۰}، {۱۸}؛ محتوای کتب درسی {۸}، {۹}؛ خانواده {۶}، {۱۰}، {۱۲}

نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
شرایط مداخله‌گر	حضور در مجالس معنوی	حضور در مجالس معنوی	کسب معرفت و آگاهی در جلسات دوازده‌گانه قدمی {۱}، {۷}، {۱۳}؛ کسب معرفت و آگاهی در جلسات مثنوی‌خوانی {۳}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۳}؛ کسب معرفت و آگاهی در جلسات معنوی {۳}، {۸}، {۱۱}، {۱۷}
	حضور در طبیعت	حضور در طبیعت	حضور در طبیعت {۲}، {۱۶}
	وضعیت نظام آموزشی و پرورشی	ترغیب شدن به انباشت دانش و ابراز آن	ایگوی علمی {۳}؛ انباشت دانش {۳}، {۷}، {۸}، {۱۰}، {۱۴}؛ پر بودن از دانستگی {۳}؛ کمال‌گرایی علمی {۶}
	وضعیت رفاهی و اقتصادی	تحدیدها و قوانین دست‌وپا گیر آموزشی	محدودیت‌ها و قوانین دست‌وپا گیر در مدرسه {۵}
عمل-تعامل‌ها (راهبردها)	وضعیت اجتماعی و فرهنگی	فقر و تنگ‌دستی	فقر و تنگ‌دستی {۳}، {۷}، {۱۵}، {۱۷}
	وضعیت اجتماعی و فرهنگی	ثروت و بی‌نیازی	ثروتمند بودن {۳}، {۶}، {۷}، {۱۷}؛ دنیا‌چیزی برای عرضه به تو ندارد {۶}، {۹}؛ غنای محض {۷}
	وضعیت اجتماعی و فرهنگی	چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	زندگی در یک خانواده متعصب و سستی {۶}؛ زن بودن {۶}؛ ایدئولوژی‌های دست‌وپا گیر {۶}؛ کهن‌الگوها {۷}، {۸}؛ هیاهو و شلوغی‌های زندگی امروزی {۳}، {۱۶}؛ ارتباط با افراد منفی‌گرا {۷}، {۹}
	وضعیت اجتماعی و فرهنگی	رسانه‌های اجتماعی	کانال‌های معنوی {۱۳}؛ دیدن فیلم‌های آگاهی‌بخش {۱}، {۳}، {۱۳}، {۱۶}، {۱۷}؛ گوش دادن به فایل‌های صوتی مرتبط با آگاهی {۱}، {۳}، {۸}، {۱۱}، {۱۳}؛ اخبار استرس‌زا {۷}، {۱۶}
عمل-تعامل‌ها (راهبردها)	آگاهی فرانشی	حضور در لحظه حال	حضور در لحظه حال {۱}، {۲}، {۳}، {۶}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۷}، {۱۸}؛ حضور و توجه داشتن {۱}؛ رهایی از گذشته و آینده {۱}، {۷}، {۹}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۶}؛ متمرکز بودن {۱}، {۲}، {۱۳}، {۱۷}، {۱۸}
	آگاهی فرانشی	آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف	آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف {۸}، {۹}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}؛ هویت نگرفتن با افکار و عواطف {۱}، {۱۱}؛ متوجه خود بودن {۲}، {۳}، {۸}
	آگاهی فرانشی	آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف	آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف {۸}، {۹}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}؛ هویت نگرفتن با افکار و عواطف {۱}، {۱۱}؛ متوجه خود بودن {۲}، {۳}، {۸}

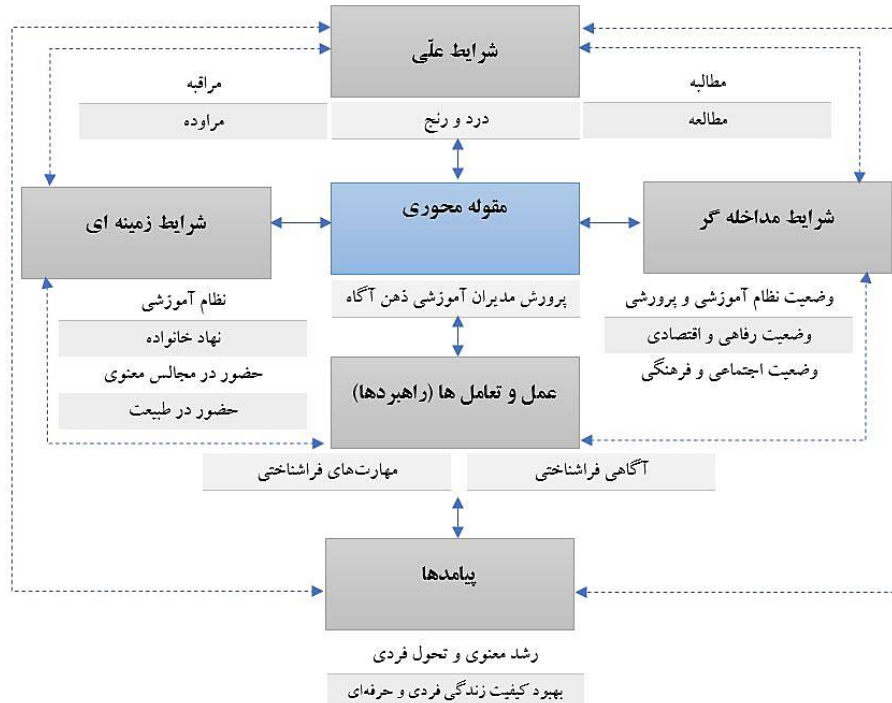
نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
مهارت‌های فرائض‌نیتی		مراقبه کردن	مراقبه کردن {۱}، {۲}، {۳}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۶}، {۱۷}؛ پاک‌سازی ذهن از افکار و احساسات منفی {۷}؛ پاک‌سازی چاکراها {۹}
			آگاهانه تصمیم‌گرفتن {۱}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۵}؛ انجام دادن کارها به‌صورت عامدانه و هدفمند {۲}، {۳}، {۱۰}، {۱۳}، {۱۷}، {۱۸}؛ عدم واکنش‌پذیری {۱}، {۳}، {۴}، {۱۳}؛ عمل خودانگیخته {۵}؛ ترک عادت‌های کهنه {۱۰}
			مشاهده افکار، احساسات و عواطف {۱}، {۲}، {۳}، {۷}، {۸}، {۱۴}؛ شاهد بودن {۱۱}، {۱۳}، {۱۸}؛ عدم سرکوب عواطف و احساسات {۷}
			عدم قضاوت {۱}، {۲}، {۶}، {۸}، {۱۱}، {۱۳}؛ خود را کمتر با بهتر از دیگران ندانستن {۱}، {۶}؛ عدم مقایسه {۱}
			مطالعه متون معنوی {۱}، {۲}، {۳}، {۵}، {۹}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۸}؛ حضور در جلسات معنوی {۱}؛ حضور در طبیعت {۲}، {۵}، {۹}، {۱۰}، {۱۶}، {۱۷}
			نوشتن افکار و احساسات {۷}، {۸}؛ نوشتن لیست سپاسگزاری {۸}؛ نوشتن جملات انگیزشی {۸}، {۱۶}
			سفر به درون {۲}، {۷}، {۸}، {۱۱}؛ سکون و سکوت {۳}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۶}، {۱۷}؛ کشف و شهود {۳}، {۱۸}؛ خلوت‌گزینی {۷}، {۹}، {۱۰}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۸}
			خدمت انجام‌دادن {۹}، {۱۰}، {۱۱}؛ مشاوره دادن به تازه‌واردها {۴}؛ مشورت با افراد آگاه {۱۲}؛ به اشتراک گذاشتن تجارب {۴}، {۵}، {۶}، {۷}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۵}
			برقراری تعادل بین زندگی و کار {۶}، {۸}؛ مدیریت بحران {۱}؛ مدیریت زمان {۷}، {۹}

نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
		انعطاف‌پذیری شناختی	انتقادپذیر بودن {۵}، {۱۲}؛ انعطاف‌پذیری نسبت به تغییرات {۵}، {۱۷}
		پذیرش داشتن	رهاکردن مسائل {۱}؛ احساس باز بودن و پذیرش زندگی همان‌گونه که هست {۴}، {۵}، {۶}، {۸}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۶}، {۱۷}؛ توکل داشتن {۱}، {۴}، {۷}، {۱۱}، {۱۲}؛ پذیرش خود و دیگران همان‌گونه که هست {۱}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۲}؛ {۱۶}، {۱۸}؛ خود بودن (نقاب نداشتن) {۸}، {۱۱}؛ دیدن واقعیت همان‌گونه که هست {۱}، {۱۴}، {۱۸}
		رشد آگاهی و شناخت	رهایی از آشفتگی {۱}؛ رهایی از رنج {۱}، {۳}، {۷}، {۸}، {۹}؛ {۱۶}؛ رهایی از افسردگی {۹}؛ شناخت بهتر خود و دیگران {۷}، {۹}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۷}، {۱۸}؛ گذار از رنج به آگاهی {۱۰}، {۱۷}
		توسعه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی	بهبود وضعیت جسمانی {۱}، {۹}، {۱۳}، {۱۷}؛ بهبود سلامت روان {۱}، {۹}، {۱۵}؛ خودتنظیمی {۱}؛ شوخ‌طبعی {۱۲}، {۱۶}؛ مدیریت استرس {۱}، {۳}، {۴}، {۹}؛ مواجهه‌شدن با ترس‌های خود {۴}؛ کنترل اضطراب {۱}، {۹}؛ کاهش احساسات منفی {۱}؛ کنترل خشم و عصبانیت {۷}، {۸}، {۹}، {۱۵}
		ارتباط اثربخش	درک متقابل {۱}، {۲}؛ ارتباط مؤثر با دیگران {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۵}، {۷}، {۹}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۶}؛ عدم وابستگی {۱}، {۲}، {۳}، {۶}، {۱۰}؛ عدم تأیید طلبی {۱}، {۴}، {۷}، {۸}؛ احترام گذاشتن به خود و دیگران {۱}، {۴}، {۶}، {۱۳}، {۱۶}

نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
تپاندها	رشد معنوی و تحول فردی	مقوله‌های اصلی	{۱۸}؛ عدم کنترل گری {۱}، {۷}؛ رفتار مسالمت‌آمیز {۲}، {۱۳}
			شهامت داشتن {۱}، {۵}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۶}، {۱۷}؛ صداقت داشتن {۳}، {۸}، {۱۲}؛ فروتنی {۳}، {۴}، {۵}، {۷}، {۱۰}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۸}؛ غرور نداشتن {۷}، {۸}، {۱۰}؛ قانع بودن {۹}؛ گذشت داشتن {۷}، {۱۳}؛ سیاست‌گذاری {۴}، {۷}، {۸}، {۱۰}؛ قابل‌اعتماد بودن {۶}؛ صبور بودن {۲}
			رهایی از نفس {۱}، {۳}، {۷}، {۸}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۴}؛ عدم سلطه‌جویی {۷}، {۱۰}؛ عدم قدرت‌طلبی {۷}؛ عدم جاه‌طلبی {۱}، {۸}، {۹}؛ عدم کینه‌توزی {۷}، {۸}؛ عدم خودنمایی {۸}؛ عدم خودمحوری {۸}؛ عدم خودخواهی {۶}، {۱۰}، {۱۴}؛ عدم فخرفروشی {۹}؛ عدم تعصب {۳}، {۶}، {۷}، {۹}، {۱۰}، {۱۸}؛ عدم قضاوت {۱۲}، {۱۵}، {۱۶}
			مسئولیت‌پذیر بودن {۴}، {۷}، {۱۲}، {۱۴}، {۱۶}؛ متعهد بودن {۷}، {۱۲}، {۱۴}
			بخشنده‌گی و سخاوت {۱}، {۳}، {۱۰}؛ بخشش بدون چشم‌داشت {۱۰}؛ همدلی {۱}، {۳}، {۴}، {۱۲}، {۱۳}؛ همدردی {۳}؛ عشق ورزیدن به خود و دیگران {۳}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۶}، {۱۷}؛ دوست داشتن خود و دیگران {۱}، {۳}، {۷}، {۸}، {۱۲}، {۱۷}؛ مهربان بودن نسبت به خود و دیگران {۱۳}، {۱۵}، {۱۷}
			تقویت قوه ادراک و حافظه {۱}؛ کاهش سؤال‌های ذهنی {۱}؛ رهایی از ذهن {۱}، {۲}، {۳}، {۷}، {۹}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۶}؛ رهایی از نشخوار ذهنی {۱}؛ خلاقیت و نوآوری {۷}، {۵}، {۱۲}
			کاریزماتیک بودن {۷}، {۱۰}؛ محبوب شدن {۱۲}، {۱۵}
			وضعیت بی‌ذهنی
			فرهمندهی
			یگانگی با هستی {۲}، {۳}، {۴}، {۵}، {۷}، {۹}، {۱۰}، {۱۷}، {۱۸}؛ انسجام و یکپارچگی {۳}

نوع مقوله	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم/ کد منابع
بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای	بلوغ و پختگی		انسانیت {۶}، {۱۳}؛ شفاف بودن {۱۲}؛ خلوص و پاکی کودک‌وار {۱۲}؛ معصومیت {۱۲}؛ اصیل و واقعی بودن {۶}، {۸}، {۱۱}؛ احساس حیرت و شگفتی {۴}، {۱۵}، {۱۷}
			تغییر نگرش نسبت به زندگی {۲}، {۹}، {۱۴}، {۱۶}؛ رسیدن به آرامش و صلح درونی {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۷}، {۸}، {۹}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۳}، {۱۶}، {۱۸}؛ بهبود شرایط زندگی {۴}، {۱۰}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۴}؛ خوشی و لذت بردن از زندگی {۱}، {۲}، {۳}، {۴}، {۸}، {۱۰}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۶}، {۱۷}؛ حال خوب داشتن {۱}، {۳}، {۸}، {۹}، {۱۱}، {۱۴}، {۱۶}؛ خوش خلقی {۲}؛ ساده زیستی {۳}؛ زیست آگاهانه {۱۳}، {۱۶}؛ امید به زندگی {۹}، {۱۶}؛ احساس آزادی {۴}، {۵}؛ احساس نشاط و تازگی {۸}؛ احساس رفاه و امنیت در زندگی {۷}؛ با تمامیت زندگی کردن {۱۴}
	بهبود کیفیت زندگی		هدف داشتن در زندگی {۷}، {۸}، {۹}، {۱۱}، {۱۸}؛ درک معنای زندگی {۹}، {۱۴}، {۱۸}
			رفاه و بهزیستی داشتن حس راحتی در محیط کار {۳}؛ رضایت شغلی شغلی {۸}؛ کامیابی در کار {۷}
	خودکارآمدی		افزایش اثربخشی {۲}، {۳}؛ حل کردن بهتر مسائل زندگی {۱}، {۲}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۷}
			مدیریت اثربخش مدیریت کلاس درس {۱}، {۳}، {۴}، {۱۶}؛ حضور کلاس درس پویا در کلاس درس {۳}
	بهبود فرایند یاددهی-یادگیری		بهبود جریان آموزش و یادگیری {۴}، {۱۱}، {۱۲}، {۱۳}، {۱۴}، {۱۵}، {۱۶}، {۱۸}؛ لذت بردن از تدریس {۱}، {۱۲}، {۱۵}؛ لذت بردن از یادگیری {۱۰}؛ تقویت روحیه پرسشگری {۵}، {۱۲}، {۱۵}، {۱۸}
	بهبود فرایند یاددهی-یادگیری		

شکل ۱. مدل مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس



بحث و نتیجه‌گیری

مبانی نظری به ذهن آگاهی از بعد مفهومی نگاه می‌کند، مبانی آن را از نظر عبور می‌دهد و خاستگاه و بنیاد آن را تفحص می‌کند؛ همچنین، ذهن آگاهی را زندگی آگاهانه تعبیر می‌کند که دامنه آن از ازل تا ابد کشیده شده و لحظه حال نیز قله آن است. در آن سوی دیگر، پیشینه مطالعات داخلی و خارجی انجام‌شده، ذهن آگاهی را همانند یک متغیر سازمانی می‌بیند که مؤثر بر یا متأثر از سایر عوامل سازمانی واقع می‌شود و به ارزیابی عملکرد آن می‌پردازند. همان‌طور که ارگاس و هادار (Ergas & Hadar, 2019) اشاره دارند، برای پرداختن به مفهوم ذهن آگاهی، کاربرد و تحلیل آن، هم دیدگاه بیرونی (تمرکز بر وجوه عمل) و هم دیدگاه درونی (تمرکز بر روایت اجتماعی-تاریخی) مورد نیاز است، زیرا هر یک این پدیده را از جنبه‌های مختلفی بررسی می‌کنند. اولی به‌وضوح ذهن آگاهی را به‌عنوان یک تکنیک در نظر می‌گیرد و دومی سؤالاتی اساسی در مورد چیستی و چرایی زندگی مطرح می‌سازد. دیدگاه بیرونی، «ذهن آگاهی در آموزش» را به یک «سیستم» تشبیه می‌کند و از عملکرد و خروجی آن پشتیبانی می‌کند؛ و دیدگاه درونی، به روایت زندگی معلم و پیش‌تر خود انسان

می‌پردازد؛ بنابراین با توجه به مرور ادبیات نظری و پژوهش‌های پیشین صورت پذیرفته، به دلیل عدم مدلی که مفهوم ذهن آگاهی را هم از ابعاد بنیادین (که به رشد فردی توجه دارد) و هم از جنبه‌های اجرایی (که به رشد سازمانی فرد توجه دارد) در بستر آموزش و پرورش مورد نظر قرار دهد، در این پژوهش با بهره‌گیری از روش پژوهش داده‌بنیاد و با لحاظ موارد پیش گفت، به طراحی مدل ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس پرداخته شد. در ادامه، ابعاد و وجوه مختلف مدل مذکور، مورد تفحص و مذاقه قرار گرفته است.

شرایط علی: عواملی که شرایط بروز و شکل‌گیری پدیده محوری، پرورش مدیران آموزشی ذهن آگاه، را فراهم می‌آورند از چند مقوله اصلی «درد و رنج»، «مطالبه»، «مطالعه»، «مراقبه» و «مراوده» تشکیل می‌شوند. با گفتگوی عمیقی که با مشارکت کنندگان صورت گرفت، اغلب آن‌ها نقطه عطف تحول و شروع بیداری خود را رسیدن به عجز و ناتوانی در زندگی قلمداد می‌کردند-وضعیت‌هایی که در آن بیماری، شکست‌های عاطفی و اضطراب‌های شدید گریبان‌گیر آن‌ها شده بود و این تاریکی عمیق و ممتد زمینه‌ساز طلوع نور و نمایان شدن چهره‌ای دیگر از زندگی برای ایشان گردیده بود. عامل مؤثر دیگر، مطالبه بود. طلب، کشش و کوششی دوسویه است؛ هم شوق رسیدن به آگاهی باید از جانب شخص وجود داشته باشد هم از جانب باری تعالی عنایت و توجهی ویژه نسبت به فرد صورت پذیرد. مطالعه متون آگاهی‌بخش، از دیگر عوامل مؤثر بر ذهن آگاه شدن فرد است. شاید بتوان گفت، مراقبه مهم‌ترین و اساسی‌ترین دلیل ذهن آگاه شدن است. انجام تمرین‌های مراقبه به‌طور پیوسته و روزانه می‌تواند زمینه‌های بی‌ذهنی و مستقر شدن فرد در آگاهی را فراهم آورد. بعلاوه، حشرونشر با یک راهنمای آگاه، عامل سبب‌ساز دیگری است که به تجربه پدیده ذهن آگاهی می‌تواند کمک کند. نتایج حاصل با نتایج برخی از مطالعات در ارتباط با موجبات علی ذهن آگاه شدن مدیران آموزشی همسویی دارد. اهلین و کیل گرن (Ahlin & Kjellgren, 2016) به اثر درد و رنج، اهلین و کیل گرن و برنی (Ahlin & Kjellgren, 2014; Bernay, 2016) به مطالبه و شوق به دگرگونی و تحول، ونتورا و همکاران و اهلین و کیل گرن (Ahlin & Kjellgren, 2016; Ventura et al., 2023) به مطالعه در باب شناخت و آگاهی، اهلین و کیل گرن و وان آلدن و همکاران (Ahlin & Kjellgren, 2014; Van Aalderen et al., 2016) به مقوله مراقبه و شوسلر و همکاران و اهلین و کیل

گرن (Schussler et al., 2020; Ahlin & Kjellgren, 2016) به اهمیت مراوده و درک حضور افراد ذهن آگاه در رسیدن به آگاهی تأکید داشته‌اند.

پدیده محوری: پدیده اصلی، مقوله‌ای است که به پرسش «جریان چیست؟» پاسخ می‌دهد (Strauss & Corbin, 1990). بر اساس تحلیل به‌عمل‌آمده، از نظر مشارکت‌کنندگان، پدیده محوری این پژوهش «پرورش مدیران آموزشی ذهن آگاه» است - مفهومی جامع که به نظر می‌رسد همه عوامل نه‌تنها در جهت توصیف آن حرکت می‌کنند؛ بلکه چرایی و چگونگی ارتباط و پیوند بین آن‌ها را نیز به‌خوبی تبیین می‌کند.

شرایط زمینه‌ای: به‌زعم کوربین و اشتراوس (Corbin & Strauss, 2014)، زمینه، مفهومی است که بر روابط بین مقوله‌ها و جایابی عمل - تعامل‌ها در شبکه شرایط و پیامدهایی که آن را احاطه کرده است، دلالت دارد. مصاحبه‌شوندگان نظام آموزشی را به‌عنوان یک بستر مهم و اثربخش در جهت توسعه آگاهی و شناخت خود تلقی نمی‌کردند. فقط تعداد معدودی به حضور معلمان خود در دوران تحصیل و محتوای کتب درسی - به‌ویژه درس ادبیات در دوران متوسطه - به‌عنوان عوامل مؤثر در جلب نظرشان به مسیر آگاهی اشاره کردند. حضور بعضی افراد آگاه در خانواده، حضور در طبیعت؛ همچنین، کسب معرفت و آگاهی در جلسات معنوی از جمله مثنوی‌خوانی و علی‌الخصوص جلسات دوازده‌قدمی عوامل مهم و بی‌واسطه دیگری بودند که زمینه‌ساز تجلی پدیده محوری شده‌اند. در پژوهش‌هایی مانند یوان و همکاران، ونتورا و همکاران، نورتون و گریفیث (Yuan et al., 2023; Ventura et al., 2023; Norton & Griffith, 2020)؛ یوان و همکاران، ونتورا و همکاران، پالاسیوس و لمبرگر-ترولاو (Yuan et al., 2023; Ventura et al., 2023; Palacios & Lemberger-Truelove, 2019)؛ یوان و همکاران، ونتورا و همکاران، هوانگ و همکاران، شوسلر و همکاران (Yuan et al., 2023; Ventura et al., 2023; Hwang et al., 2021; Schussler et al., 2020)؛ و درینگر و همکاران (Deringer et al., 2020)، به ترتیب، به نظام آموزشی، نهاد خانواده، حضور در مجالس معنوی و طبیعت، به‌عنوان بسترهایی مهم و اثربخش جهت نیل به آگاهی و شناخت اشاره شده است.

شرایط مداخله‌گر: در مسیر رسیدن به آگاهی، برخی عوامل نقش تسهیلگر و برخی نقش بازدارنده دارند که ذیل شرایط مداخله‌گر تعریف و تبیین می‌شوند. در مصاحبه‌های انجام شده، نظام آموزشی و پرورشی با ترغیب ارکان اصلی خود به انباشت دانش و تحدیدها

و قوانین دست‌وپا گیر خود می‌تواند نقش بازدارنده داشته باشد. مصاحبه‌شوندگان به‌طور مکرر، به وضعیت رفاهی و اقتصادی، هم به‌عنوان عاملی تسهیلگر-وقتی فرد در ثروت و بی‌نیازی قرار دارد- هم به‌عنوان عاملی بازدارنده-زمانی که فرد با فقر و تنگ‌دستی دست‌وپنجه نرم می‌کند- اشاره می‌کردند. بعد دیگری که می‌تواند در مسیر آگاهی دخیل باشد، وضعیت اجتماعی و فرهنگی است. زندگی در یک خانواده متعصب و سنتی، ایدئولوژی‌های دست‌وپا گیر، کهن‌الگوها، مشغله‌های زندگی و ارتباط با افراد منفی‌نگر چالش‌هایی بازدارنده محسوب می‌شوند. در دیگر سو، حضور در رسانه‌های اجتماعی-مادام که نقش معنوی و پرورشی خود را به نحو مطلوب ایفا کنند- می‌تواند نقش تسهیلگر برای مشتاقان آگاهی در مسیر تعالی داشته باشد.

در مطالعات یووان و همکاران، اهلین و کییل گرن و اسمیت کرییر و همکاران (Yuan et al., 2015; Ahlin & Kjellgren, 2016; Smith-Carrier et al., 2015) به مقوله «نظام آموزشی و پرورشی»؛ در مطالعات مکنزی و همکاران، پوسورتیکا و همکاران و اسمیت-کرییر و همکاران (Mackenzie et al., 2020; Puswiartika et al., 2018; Smith-Carrier et al., 2015) به «وضعیت رفاهی و اقتصادی»؛ و در پژوهش‌های وای گل ورس و کوئین، پارسونز و همکاران، پالاسیوس و لمبرگر-ترولاو و اسمیت کرییر و همکاران (Wigelsworth & Quinn, 2020; Parsons et al., 2019; Palacios & Lemberger-Truelove, 2019; Smith-Carrier et al., 2015) به «وضعیت اجتماعی و فرهنگی» و نقش آن‌ها در مسیر آگاهی اشاره شده است.

عمل-تعامل‌ها: عمل-تعامل، به کنشگری که فرد بعد از رخداد یک پدیده در جهت تثبیت، مدیریت یا معنابخشی به آن رویداد انجام می‌دهد، اطلاق می‌گردد. برجسته‌ترین عمل-تعامل راهبردی که مشارکت‌کنندگان بعد از تجربه ذهن آگاهی به آن اشاره می‌کردند، مفهوم آگاهی‌فراشناختی است که مشتمل بر دو مقوله کلی «حضور در لحظه حال» و «آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف» است. درواقع، فرد ذهن آگاه از افکار، احساسات و تجاربش آگاه است؛ اما این آگاهی در تجربه موضوعی‌اش گم نمی‌شود؛ بلکه پیوسته خود را از تجارب موضوعی آزاد می‌سازد و از این طریق به توجهش اجازه می‌دهد که به خود برگردد یا در خود آرام گیرد. بدین ترتیب، به تدریج، توجه فرد از گذشته و آینده گرفته و در لحظه حال مستقر می‌شود. همین چرخش توجه، زمینه حضور آگاهی را فراهم می‌کند و

استمرار آن باعث کش‌دار شدن و رشد و توسعه آگاهی می‌گردد. در پژوهش‌هایی مانند یووان و همکاران، شوسلر و همکاران، کنرایت و همکاران و هوانگ و همکاران (Yuan et al., 2023; Schussler et al., 2022; Kenwright et al., 2023; Hwang et al., 2021) به مقوله حضور در لحظه حال؛ و در پژوهش‌هایی همچون شوسلر و همکاران، هوانگ و همکاران، شوسلر و همکاران و مکیزی و همکاران (Schussler et al., 2022; Hwang et al., 2021; Schussler et al., 2020; Mackenzie et al., 2020) به مقوله آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف اشاره شده است.

همچنین، شخص ذهن آگاه به مهارت‌هایی نظیر مراقبه، عمل آگاهانه، مشاهده‌گری، تهذیب نفس، توسعه فردی، تحریر افکار و احساسات، تأمل و درون‌نگری، تشریک‌مساعی، حفظ تعادل، انعطاف‌پذیری شناختی، پذیرش داشتن و توسعه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی دست می‌یابد. مهارت‌های فراشناختی در شرایط خاصی فعال می‌شوند و استفاده از آن‌ها تابع دو عامل است: محتوای دانش فراشناختی فعال در لحظه اکنون و تجارب فراشناختی فهم شده-اولی تعیین‌کننده فرایندهای اجرایی است و دومی فرایندهای شناختی را فعال می‌کند و منبع انگیزه است. هدف اصلی مهارت‌های فراشناختی کاهش تفاوت بین حالت واقعی و حالت مطلوب یا افزایش تفاوت بین حالت واقعی و حالت نامطلوب است. این مهارت‌ها، آغازگر و حافظ وضعیت ذهن آگاهی برای افراد می‌باشند. در پژوهش‌هایی مانند اهلین و کیل گرن، وان آلدرن و همکاران (Ahlin & Kjellgren, 2016; Van Aalderen et al., 2014)؛ شوسلر و همکاران، پوسورتیکا و همکاران (Schussler et al., 2019; Puswari et al., 2018)؛ یووان و همکاران، ونتورا و همکاران (Yuan et al., 2023; Ventura et al., 2023)؛ شوسلر و همکاران، هوانگ و همکاران (Schussler et al., 2022; Hwang et al., 2021)؛ یووان و همکاران، ونتورا و همکاران (Yuan et al., 2023; Schussler et al., 2020)؛ یووان و همکاران، دوئل فوسکو و همکاران (Yuan et al., 2023; Ventura et al., 2023)؛ یووان و همکاران، دوئل فوسکو و همکاران (Yuan et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2021)؛ هوانگ و همکاران (Hwang et al., 2021)؛ یووان و همکاران، دوئل فوسکو و همکاران (Yuan et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2023)؛ یووان و همکاران، دوئل فوسکو و همکاران (Yuan et al., 2023; Doyle Fosco et al., 2023)؛ یووان و همکاران، هوانگ و همکاران (Yuan et al., 2023; Hwang et al., 2023).

Yuan et al., 2023; Hwang et al., 2021)؛ و یووان و همکاران، هوانگ و همکاران (Yuan et al., 2023; Hwang et al., 2021)، به ترتیب، به مقولات مزبور اشاره شده است.

پیامدها: پیامدها، نتایج واقعی یا پیش‌بینی شده عمل-تعامل‌ها است. کنشگری‌هایی که بعد از تجربه ذهن آگاهی رخ می‌دهد، می‌تواند پیامدهای گوناگونی داشته باشد که در این پژوهش در قالب ابعادی نظیر رشد معنوی و تحول فردی و بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای شناسایی و معرفی شده است. بعد رشد معنوی و تحول فردی شامل مقولاتی مانند نهادینه‌شدن فضایل اخلاقی، رهایی از نفس، اخلاق‌مدار بودن، شفقت، وضعیت بی‌ذهنی، فرهنگ‌مندی، یگانگی با هستی، بلوغ و پختگی است. فردی که به آگاهی و شناخت رسیده است، به خیلی از فضائل اخلاقی همانند شهامت، صداقت و فروتنی آراسته و از بسیاری رذایل اخلاقی همچون جاه‌طلبی، کینه‌توزی، قضاوت و خودخواهی پیراسته می‌گردد. بی‌ذهنی به معنای نبود ذهن نیست، بلکه به معنای آگاهی ناب بدون محتوا است؛ لحظه‌ای است که تمام افکار متوقف می‌شود و فرد در سکوت و لحظه‌حال مستقر می‌گردد. فرهنگ‌مندی نیز، حالتی است که فرد با سادگی، صداقت، عشق و بدون هیچ چشم‌داشتی دیدگاه و تجاربش را به اشتراک می‌گذارد و قصد ندارد دیگران را تحت تأثیر خودش قرار دهد؛ درواقع، همین خلوص و تهی بودن از نفس، او را به شخصی کاریزماتیک تبدیل ساخته است. ذهن آگاهی، انسجام و یکپارچگی با هستی را به ارمغان می‌آورد و شخص را به بلوغ و پختگی می‌رساند. بلوغ، معصومیتی است که دوباره مطالبه شده است. هر شخصی، معصوم به دنیا می‌آید؛ اما گویا در مسیر عبور از اجتماع دچار شرطی‌شدگی‌ها، تحدیدها، انباشت دانش و کهن‌الگوها می‌گردد. زمانی که فرد وجود راستین خودش را کشف می‌کند از تمام قیدوبندها آزاد می‌شود و با چشمانی تازه به جهان هستی نگاه می‌کند. درواقع، بلوغ، شکوفایی غایی مراقبه است-یک تولد معنوی دوباره. پژوهش‌های متعددی از جمله یووان و همکاران، شوسلر و همکاران (Yuan et al., 2023; Schussler et al., 2022) به نهادینه‌شدن فضائل اخلاقی؛ شوسلر و همکاران، نورتون و گریفیث (Schussler et al., 2022; Norton & Griffith, 2020) به رهایی از نفس؛ هوانگ و همکاران، اهلین و کیل‌گرن (Hwang et al., 2021; Ahlin & Kjellgren, 2016) به اخلاق‌مدار بودن؛ مکنزی و همکاران، شوسلر و همکاران (Mackenzie et al., 2020; Schussler et al., 2019) به شفقت؛ یووان و همکاران، مکنزی

و همکاران (Yuan et al., 2023; Mackenzie et al., 2020) به وضعیت بی ذهنی؛ و وان آلدرن و همکاران (Van Aalderen et al., 2014) به فرهمندی اشاره کرده‌اند.

از دیگر پیامدهای ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس می‌توان بعد بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای اشاره نمود که از مقولاتی همانند بهبود کیفیت زندگی، زندگی هدفمند و بامعنا، رفاه و بهزیستی شغلی، خودکارآمدی، مدیریت اثربخش کلاس درس و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری تشکیل شده است. بهبود کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای از دو بعد جزئی‌تر تشکیل می‌شود. یک بعد به مؤلفه‌های زندگی فردی (شامل بهبود کیفیت زندگی، زندگی هدفمند و بامعنا)؛ و بعد دیگر، به جنبه‌های زندگی حرفه‌ای (رفاه و بهزیستی شغلی، خودکارآمدی، مدیریت اثربخش کلاس درس، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری) اشاره دارد. این مفاهیم، به ترتیب، در پژوهش‌های متعددی از جمله مکنزی و همکاران، پوسورتیکا و همکاران (Mackenzie et al., 2020; Puswiartika et al., 2018)؛ یوان و همکاران، کنرایت و همکاران (Yuan et al., 2023; Kenwright et al., 2023)؛ نورتون و گریفیث، شوسلر و همکاران (Norton & Griffith, 2020; Schussler et al., 2019)؛ دونل فوسکو و همکاران، شوسلر و همکاران (Doyle Fosco et al., 2023; Schussler et al., 2020)؛ شوسلر و همکاران، کنرایت و همکاران (Schussler et al., 2022; Kenwright et al., 2023)؛ و یوان و همکاران، شوسلر و همکاران (Yuan et al., 2023; Schussler et al., 2022) مورد تأکید قرار گرفته است که نشانگر اهمیت این بعد از ذهن آگاهی است.

طبق مدل پارادایمی ترسیم‌شده، ابعاد شش‌گانه به انحای مختلف به یکدیگر مرتبط هستند- چه در سطح کلان و چه در سطح خرد. این ابعاد با مرکزیت مدیران آموزشی ذهن آگاه، به شکلی دوسویه و متناظر بر یکدیگر اثرگذارند و همچون یک سیستم پویا و پیچیده، هم علت آگاهانه زیستن می‌شوند و هم معلول آن و چرخه تبادل ماده، انرژی و اطلاعات بین آن‌ها در جریان است. درواقع، مدیران آموزشی مدارس، ملهم از مفاهیم و مقوله‌های قیدشده و پیوندی که بین آن‌ها وجود دارد، می‌توانند در جهت توسعه فردی و حرفه‌ای خود گام بردارند و زیست‌بوم آموزشی خود را به شکلی آگاهانه ترسیم نمایند.

گرچه یافته‌های پژوهش حاضر، ممکن است دریچه‌ای برای انجام مطالعات جدید به روی پژوهشگران بگشاید؛ ولی در تفسیر و کاربست نتایج حاصل، در نظر گرفتن بعضی محدودیت‌ها حائز اهمیت است. پژوهش حاضر، یک مطالعه کیفی است-مطالعه‌ای که

سؤال‌های زیادی مطرح می‌کند اما پاسخ قطعی ارائه نمی‌دهد. همچنین، نتایج این مطالعه مبتنی بر تحلیل داده‌های مستخرج از مصاحبه است و شاید نتواند به‌خوبی فرایند تکامل و شکل‌گیری پدیده ذهن آگاهی در مدیران آموزشی مدارس را در طول زمان تبیین و تفسیر نماید.

در راستای یافته‌های این پژوهش، می‌توان پیشنهادهای کاربردی جهت انجام پژوهش‌های آتی در زمینه مورد مطالعه ارائه نمود. متولیان و سیاست‌گذاران امر تعلیم و تربیت می‌توانند در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های کلان نظام آموزشی به خصوص در برنامه‌های نوآوری و تحول در مدارس، به مفهوم ذهن آگاهی - به عنوان یک پدیده نوظهور و اجتناب‌ناپذیر از جریان آموزش و پرورش - توجه ویژه نمایند و زمینه‌های لازم برای بازطراحی برخی ساختارها و فرایندها از جمله شیوه‌های آموزشی و محتوای کتب درسی در راستای توسعه مدیران آموزشی ذهن آگاه را فراهم نمایند. همچنین، شایسته است در پروفایل شایستگی‌های مدیران آموزشی مدارس به مدل پارادایمی ترسیم شده در این پژوهش توجه گردد که این امر مستلزم بازاندیشی در کانون‌های ارزیابی و برنامه‌های آموزش و توانمندسازی کارکنان از جمله سمینارها، نشست‌ها، کارگاه‌های دانش‌افزایی و مانند آن است. افزون بر آن، پژوهشگران می‌توانند با استفاده از روش‌های مختلف پژوهش در دو بعد کیفی و کمی، با رویکردی طولانی مدت و با استفاده از منابع متعدد جمع‌آوری داده (از جمله مشاهدات، مرور اسناد، گروه‌های کانونی و غیره) به تبیین پرمایه‌تر ابعاد شناسایی شده در این پژوهش پرداخته، چرایی و چگونگی ارتباط آن‌ها را تشریح کرده و در نهایت نتایج مکشبه را در سطوح مختلف، توسعه و تعمیم بخشند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران است. در پایان، صمیمانه از تمام کسانی که ما را در انجام این پژوهش همراهی کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

ذکایی، محمد سعید. (۱۳۹۹). *هنر انجام پژوهش کیفی؛ از مسئله یابی تا نگارش*. تهران: انتشارات آگاه.

علاقه بند، علی. (۱۴۰۰). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*. تهران: نشر روان.

References

- Ahlin, K., & Kjellgren, A. (2016). Prerequisites for teaching mindfulness and meditation: Experienced teachers from different traditions share their insights. *Journal of Yoga & Physical Therapy*, 6(3), 1-8. doi:10.4172/2157-7595.1000243.
- Alagheband, A. (2021). *Theoretical foundations and principles of educational management*. Ravan Pub. [In Persian]
- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Springer.
- Baminiwatta, A., & Solangaarachchi, I. (2021). Trends and developments in mindfulness research over 55 years: A bibliometric analysis of publications indexed in web of science. *Mindfulness*, 12(9), 2099-2116. doi:10.1007/s12671-021-01681-x.
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(7), 58-69. doi:10.14221/ajte.2014v39n7.6.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- Black, D. S., & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 13-24. doi:10.1111/nyas.12998.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(01), 19-39. doi:10.1080/14639947.2011.564813
- Castillo-Montoya, M. (2016). *Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework*. The Qualitative Report, 21, 811-831.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among the Five Approaches* (2nd ed.). Sage Publication.
- Deringer, S. A., Hodges, J. S., & Griffin, K. (2020). Mindfulness as a tool for place-based educators. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 121-135. doi:10.1007/s42322-020-00053-8.
- Ditrich, T. (2017). The conceptualization and practice of mindfulness: Buddhist and secular perspectives. *Mindfulness and Education: Research and Practice*, 3-32. https://www.researchgate.net/publication/344335661_The_Conceptualisation_and_Practice_of_Mindfulness_Buddhist_and_Secular_Perspectives
- Doyle Fosco, S. L., Schussler, D. L., & Jennings, P. A. (2023). Acceptability of a Mindfulness-Based Professional Development Program to Support Educational Leader Well-Being. *Mindfulness*, 14(8), 1951-1966. doi:10.1007/s12671-023-02182-9.

- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. doi:10.1080/17508487.2014.858643
- Ergas, O. (2019). Education and mindfulness practice: Exploring a dialog between two traditions. *Mindfulness*, 10(8), 1489-1501. doi:10.1007/s12671-019-01130-w.
- Ergas, O., Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7, 757-797. doi:10.1002/rev3.3169
- Felver, J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness*, 7, 1-4. doi:10.1007/s12671-015-0478-4
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage, London.
- Forbes, D. (2019). *Mindfulness and its discontents: Education, self, and social transformation*. Fernwood Publication.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163. doi:10.1007/s12671-015-0461-0
- Gilead, T. (2015). Economics imperialism and the role of educational philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 715-733. doi:10.1080/00131857.2014.914878
- Hawkins, K. (2017). *Mindful teacher, mindful school: Improving wellbeing in teaching and learning*. Sage.
- Hwang, Y. S., Noh, J. E., & Singh, N. N. (2021). Mindfulness for Developing Communities of Practice for Educators in Schools. *Mindfulness*, 12, 2966-2982. doi:10.1007/s12671-021-01758-7.
- Hyland, P. K., Lee, R. A., and Mills, M. J. (2015). Mindfulness at Work: A New Approach to Improving Individual and Organizational Performance. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8 (4), 576-602. doi:10.1017/iop.2015.41.
- Hyland, T. (2013). Buddhist Practice and Educational Endeavour: in search of a secular spirituality for state-funded education in England. *Ethics and Education*, 8(3), 241-252. doi:10.1080/17449642.2013.876791
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing spirituality: mindfulness, education, and consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 1-20. doi:10.1177/1541344617696972
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A., & Mischenko, P. P. (Eds.). (2019). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion*. Guilford Publications.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kenwright, D., McLaughlin, T., & Hansen, S. (2023). Teachers' perspectives about mindfulness programmes in primary schools to support wellbeing and positive behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 739-754. doi:10.1080/13603116.2020.1867382.
- Kiloran, I. (2017). Mindfulness in education: Using and teaching mindfulness in schools. *Childhood Education*, 93(2), 99. https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300042
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

- Mackenzie, E. R., Fegley, S., Stutesman, M., & Mills, J. (2020). Present-moment awareness and the prosocial classroom: Educators' lived experience of mindfulness. *Mindfulness*, 11, 2755-2764. doi:10.1007/s12671-020-01483-7.
- McKenzie, S. (2015). *Mindfulness at Work: How to Avoid Stress, Achieve More and Enjoy Life!* (Vol. 2). Exisle Publication.
- Moreno, A. J. (2017). A theoretically and ethically grounded approach to mindfulness practices in the primary grades. *Childhood Education*, 93(2), 100-108. doi:10.1080/00094056.2017.1300487
- Norton, K. R., & Griffith, G. M. (2020). The impact of delivering mindfulness-based programmes in schools: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2623-2636. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-020-01717-1>
- Palacios, A. F., & Lemberger- Truelove, M. E. (2019). A counselor- delivered mindfulness and social-emotional learning intervention for early childhood educators. *The Journal of Humanistic Counseling*, 58(3), 184-203. doi:10.1002/johc.12119.
- Parsons, C. E., Jensen, K. L., Roepstorff, A., Fjorback, L. O., & Linehan, C. (2019). Designing technology tools to support engagement in mindfulness-based interventions: an analysis of teacher and student experiences. *Digital Health*, 5. doi: 10.1177/2055207619868550.
- Peters, R. S. (ed.) (1973). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Purser, R. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Puswiartika, D., Sulastiana, M., Hinduan, Z. R., & Harding, D. (2018, February). Mindful Teaching: A Narrative Exploration of Mindfulness. In *First Indonesian Communication Forum of Teacher Training and Education Faculty Leaders International Conference on Education 2017 (ICE 2017)* (pp. 152-155). Atlantis Press. doi:10.2991/ice-17.2018.35.
- Rahula, W. (1997). *What the Buddha taught*. Oxford: One world.
- Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. In S. Karabenick & T. Urdan (Eds.), *Motivational Interventions* (pp. 379-419). Bingley, UK: E. doi:10.1108/S0749-742320140000018010.
- Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Schussler, D. L., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A. A., Doyle, S. L., Brown, J. L., ... & Jennings, P. A. (2019). The relationship between adopting mindfulness practice and reperceiving: A qualitative investigation of CARE for teachers. *Mindfulness*, 10, 2567-2582. doi:10.1007/s12671-019-01228-1.
- Schussler, D. L., Harris, A. R., & Greenberg, M. T. (2020). A qualitative investigation of a mindfulness- based yoga program for educators: How program attendance relates to outcomes. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1077-1096. doi:10.1002/pits.22374.
- Schussler, D. L., Mahfouz, J., Broderick, P. C., Berenna, E., Frank, J. L., & Greenberg, M. T. (2022). Shifting to embodiment: A longitudinal qualitative investigation into the experiences of high school teachers teaching mindfulness. *Mindfulness*, 13(2), 509-525. doi:10.1007/s12671-021-01811-5.
- Smith-Carrier, T., Koffler, T., Mishna, F., Wallwork, A., Daciuk, J., & Zeger, J. (2015). Putting your mind at ease: Findings from the Mindfulness Ambassador Council programme in Toronto area schools. *Journal of Children's Services*, 10(4), 376-392. doi:10.1108/JCS-10-2014-0046.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, C. (2016). Conceptualizing the mindful teacher: Examining evidence for mindfulness skills in teachers' classroom speech and behavior [Doctoral dissertation, Portland State University].
- Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D., & Canini, F. (2014). The history of mindfulness put to the test of current scientific data: Unresolved questions. *Encephale*, 40(6), 474-80. doi: 10.1016/j.encep.2014.08.006
- Van Aalderen, J. R., Breukers, W. J., Reuzel, R. P., & Speckens, A. E. (2014). The role of the teacher in mindfulness-based approaches: A qualitative study. *Mindfulness*, 5, 170-178. doi:10.1007/s12671-012-0162-x.
- Ventura, A., Kissam, B., Chrestensen, K., Tfirm, I., Brailsford, J., & Dale, L. P. (2023). Implementation of a Whole-School Mindfulness Curriculum in an Urban Elementary School: Tier 1 through Tier 3. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(2), 1-25. doi:10.21926/obm.icm.2302022.
- Wang, Y., Liao, L., Lin, X., Sun, Y., Wang, N., Wang, J., & Luo, F. (2021). A bibliometric and visualization analysis of mindfulness and meditation research from 1900 to 2021. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13150. doi: 10.3390/ijerph182413150
- Wigelsworth, M., & Quinn, A. (2020). Mindfulness in schools: An exploration of teachers' perceptions of mindfulness-based interventions. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 293-310. doi:10.1080/02643944.2020.1725908.
- Yates, J., Immergut, M., & Graves, J. (2017). *The mind illuminated: A complete meditation guide integrating Buddhist wisdom and brain science for greater mindfulness*. Simon and Schuster.
- Yuan, R., Lee, I., Xu, H., & Zhang, H. (2023). The alchemy of teacher mindfulness: voices from veteran language teachers in China. *Professional Development in Education*, 49(2), 323-339. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1814383.
- Zokaei, M. S. (2023). *The art of conducting qualitative research; From problem-solving to writing*. Tehran: Agah Publication. [In Persian]

پیوست ۱: پروتکل مصاحبه

الف- فرم مشارکت داوطلبانه

مشارکت کننده محترم،

با عرض سلام و احترام

اطلاعاتی که ذیلاً ارائه شده جهت تسهیل تصمیم‌گیری شما برای مشارکت یا عدم مشارکت در این مطالعه است. همان‌گونه که مستحضرید یکی از مسائل بغرنج و پیچیده نظام آموزشی کنونی، چگونگی آماده‌کردن ارکان اصلی آن برای زندگی و مواجهه با یک محیط نامطمئن و ناپایدار است. این عدم قطعیت باعث می‌شود تا افراد فشار و استرس بیش از حدی را متحمل شوند که منجر به آسیب‌های روانی و بالتبع اختلال در فرایند یاددهی-یادگیری می‌شود. یکی از روش‌های کاربردی برای رسیدن به بی‌ذهنی و آرامش، ذهن‌آگاهی است که می‌تواند به‌عنوان رویکردی بالقوه در جهت توانمندسازی اعضا و کارکنان آموزش و پرورش مؤثر واقع شود.

باتوجه به توضیحات فوق، این پژوهش، مطالعه تجارب زیسته مدیران آموزشی مدارس را به دنبال تحقق اهداف زیر دنبال می‌کند: طراحی و تدوین مدل ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس، اهتمام بیشتر به

الف- فرم مشارکت داوطلبانه

آموزش و پرورش درون، پرورش مدیران آموزشی ذهن آگاه، استقرار فرهنگ ذهن آگاهی در مدارس و رشد و توسعه صلاحیت‌های فردی و سازمانی آن‌ها در حوزه‌های مختلف.

نتایج این پژوهش برای تمام کسانی که رفتار و عمل آن‌ها جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد، حائز اهمیت خواهد بود. این پژوهش با به کارگیری روش پژوهش مبنایی و بر اساس داده‌های زمینه‌ای حاصل از بررسی تجارب زیسته متخصصان این حوزه، از طریق انجام مصاحبه، بررسی اسناد و یادداشت‌های میدانی به گردآوری داده می‌پردازد. انتظار می‌رود طول انجام مصاحبه در حدود ۴۰ الی ۶۰ دقیقه باشد. نتایج تحلیل در هر مرحله از گردآوری داده‌ها، به اطلاع شما می‌رسد تا شما پس از بررسی، موافقت خویش را در مورد صحت نتایج کسب شده از مصاحبه اعلام نموده و چنانچه پیشنهادات دیگری را نیز لازم دانستید ارائه نمایید. هیچ ابایی از پرسیدن هر گونه سؤالی چه قبل از مشارکت و چه حین مشارکت در مورد مطالعه نداشته باشید. با این حال، نام شما به هیچ نحو همراه با یافته‌های پژوهش ذکر نمی‌شود و هویت شما به عنوان یک مشارکت کننده، تنها برای پژوهشگر این مطالعه مکتشف خواهد بود. همچنین، هیچ مخاطره و/یا آزدگی خاصی از جانب این مطالعه برای شما وجود نخواهد داشت. در پایان پژوهش، در صورت علاقه مندی، نتایج پژوهش به اطلاع شما خواهد رسید. بدیهی است مشارکت شما در این پژوهش کاملاً آزادانه خواهد بود و در هر مرحله از پژوهش و بنا به تشخیص شما، می‌توانید از ادامه پژوهش انصراف دهید.

در این فرایند، مصاحبه به صورت الکترونیک ضبط خواهد شد و سپس به کامپیوتر برای تجزیه و تحلیل انتقال داده خواهد شد. محتوای مصاحبه سپس بر روی متن پیاده خواهد شد. تمامی داده‌های گردآوری شده محرمانه باقی خواهد ماند. داده‌ها در مکان مناسبی حفظ و نگهداری خواهد شد و تنها در دسترس پژوهشگر باقی می‌ماند.

در راستای کسب اجازه از شما جهت انجام مصاحبه و استفاده از تحلیل نتایج آن در رساله خود، لطفاً نظر موافق خود را به شرح زیر مرقوم فرمایید.

اینجانب ... با مشارکت در این پژوهش به شرح مذکور موافقم. در ضمن مطلعم که مشارکت در این پژوهش داوطلبانه است و در هر زمان قادر خواهم بود که از ادامه همکاری با این پروژه تحقیقاتی انصراف دهم. اینجانب کلیه مفاد موجود در این فرم را دقیقاً مطالعه نموده و موافق شروع پژوهش می‌باشم.

امضا مشارکت کننده تاریخ

مجدداً از همکاری شما در اجرای این پژوهش صمیمانه قدردانی می‌شود.

ب- فرایند پروتکل

موضوع	شرح خدمات	شرح ضروری
نوع مصاحبه	نیمه ساختاریافته (به همراه پرسش‌های وارسی کننده)	فرایند مصاحبه با سؤالات مقدماتی آغاز می‌شود؛ سؤالات انتقالی، کلیدی و پیگیرانه در ادامه می‌آیند؛ سؤالات خاتمه دهنده مصاحبه را به پایان می‌رسانند.

موضوع	شرح خدمات	شرح ضروری
زمان مصاحبه	هر مصاحبه بین ۴۰ الی ۶۰ دقیقه	در صورت نیاز به مصاحبه تکمیلی، زمان مصاحبه ۳۰ دقیقه خواهد بود.
روش انجام مصاحبه	حضور، آنلاین، تلفنی	انجام مصاحبه باتوجه به شرایط مصاحبه‌شوندگان و با مشورت با آنها صورت می‌پذیرد.
زمان نگهداری فایل‌ها	دو سال شمسی بعد از دفاع از رساله	---
مکان حفظ فایل‌ها	فایل‌های صوتی در لپ‌تاپ شخصی مصاحبه‌کننده نگهداری خواهد شد.	---
اصول اخلاقی پژوهش	حضور مشارکت‌کنندگان در این پژوهش داوطلبانه خواهد بود. رازداری و حفظ اسرار و هویت افراد موردتوجه قرار می‌گیرد. دقت در طراحی پروتکل مصاحبه- به‌گونه‌ای که سؤالات، موجب سوگیری یا ناراحتی مشارکت‌کنندگان نشود.	پژوهشگر به دلیل حساسیت موضوع، تمام مصاحبه‌ها را شخصاً انجام خواهد داد. با ایجاد احساس آرامش و امنیت، اطلاع‌رسانی در خصوص ضبط مصاحبه و کسب رضایت از افراد، مصاحبه‌ها انجام خواهد شد.

ج- پرسش‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

زمان مصاحبه:	مکان:	تاریخ:
مصاحبه‌گر:	مصاحبه‌شونده: کد/نام مستعار	سمت مصاحبه‌شونده:

سؤالات اولیه و واسطه‌ای

۱. به من درباره ذهن آگاهی بگوید. تجربه تون چیه؟ به نظرتون یک فرد ذهن آگاه چه ویژگی‌هایی داره؟
۲. چه عواملی شما رو به این نقطه رسوند؟ مدارس و کلاً نظام تعلیم و تربیت رو چقدر در این تغییرات، سهم می‌دونید؟
۳. چه عواملی رخ دادن این پدیده [ذهن آگاهی] را تسهیل کرد؟ موانع و چالش‌های رسیدن به این تجربه را چی می‌دونید؟ نقش مدرسه و آموزش و پرورش در این جریان چقدره؟
۴. این عوامل در چه بستر و زمینه‌ای رخ دادن؟ آموزش و پرورش می‌تونه بستر ساز این رخداد باشه؟ چگونه؟
۵. زندگی [شخصی و شغلی] شما، بعد از این تجربه، چه شکلی به خودش گرفت؟ اقدامات شما برای تداوم بخشی به این تجربه چیه؟

زمان مصاحبه:	مکان:	تاریخ:
مصاحبه‌گر:	مصاحبه‌شونده: کد/نام مستعار	سمت مصاحبه‌شونده:

۶. این تغییرات برای شما، به عنوان یک مدیر آموزشی، چه دستاوردهایی داشته؟ برای نظام آموزشی کشور چه پیامدهایی می‌تونه داشته باشه؟

سؤالات پایانی

۷. برای کسی که به تازگی با مفهوم ذهن آگاهی آشنا شده است، چه پیامی دارید؟

۸. چیزی هست که من نپرسیده باشم و بخواهید در موردش صحبت کنید؟

۹. چیزی هست که بخواهید از من بپرسید؟

* یادداشت: بدیهی است، سؤالات مزبور، با توجه به روند هر مصاحبه، نسبت به تغییر و تعدیل منعطف می‌باشند.