



Research Article

Providing a Conceptual Framework of Mindfulness for Educational Principals at Schools: A Meta-Synthesis

Majid Ansarifar¹, Abbas Abbaspour ², Hamid Rahimian³, Farnoosh Alami⁴

Abstract

The aim of this study was to provide a conceptual framework of mindfulness for educational principals of schools. The current study was conducted using meta-synthesis. The research population included all authentic qualitative and mixed-method articles conducted in Persian and English on mindfulness between 2006 and 2023. Accordingly, mindfulness articles done through systematic review were scrutinized. This was done using Medical Subject Headings (MeSH), IranDoc thesauri and the specialized dictionaries. Persian and English keywords were searched in the titles, abstracts, keywords, and full texts of articles in databases such as Scopus, Science Direct, Google Scholar, Springer, Sage, Taylor and Francis, Emerald, Noormagz, and Magiran. A total of 3,979 studies in the desired field were examined, and ultimately, 32 articles were purposefully selected as samples. The Critical Appraisal Skills Program (CASP) was used to evaluate and confirm the quality of the document content. The data obtained from document analysis were analyzed using open, axial, and selective coding methods, which led to the identification of 221 codes, 30 categories, and five concepts in total. The most important concepts identified were "metacognitive awareness, metacognitive experiences, metacognitive skills, metacognitive knowledge, and psychological well-being." The results of this study can help researchers and those involved in the field of study to understand the dimensions and various aspects of mindfulness, especially for educational principals of schools. It can also provide conditions for their development, improvement, and acquisition of new competencies.

Keywords: Mindfulness, Educational principals, Meta-synthesis.

Introduction

The term mindfulness originally comes from the Buddhist concept of "sati," which means "moment-to-moment awareness of current events" (Karunamuni & Weerasekera, 2019). According to Kabat-

¹. Ph.D. Candidate in Educational Administration, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

². Professor, Department of Educational Administration & Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. ORCID: 0000-0002-7118-7912 Email: abbaspour@atu.ac.ir

³. Associate Professor, Department of Educational Administration & Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

⁴. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.



Zinn, mindfulness is paying attention with purpose, in the present moment, and without judgment or preconceptions (Kabat-Zinn, 1994). While mindfulness practices and principles have become popular in educational, corporate, and therapeutic contexts in recent decades (Hornich-Lisciandro, 2013; Langer, 1993; Sinclair, 2015), it is important to note that researchers and experts now see mindfulness as an integral aspect of management and leadership (Boyatzis & McKee, 2005; Hougaard & Carter, 2017; Nadler, 2011; Richards, 2009; Sinclair, 2015). As efforts to introduce mindfulness into various organizations continue to grow, there have also been movements to incorporate these principles into the educational environments. These programs not only contributed to the personal and organizational development of key members within the education system, but they could also provide a necessary framework and vision for transforming schools. One of the challenging and complex issues in today's education system is how to prepare its key members for facing an uncertain and volatile environment. This uncertainty leads individuals to experience excessive pressure and stress, resulting in psychological harm and disruptions in the teaching-learning process. It is clear that in order to cope with these rapid social changes, we need to be more flexible and adaptable. We need to learn methods to calm our anxious nervous system and deal with challenges that disrupt our mental order, emotional tranquility, and compassion towards others—whether they are fellow humans, animals, or the environment around us. In other words, principals, teachers, and education practitioners need to pay more attention to internal education (Jennings et al., 2019). Based on the aforementioned points, the main issue of this study is that despite the promising studies conducted on mindfulness-based programs for teachers and students, it appears that these interventions are still relatively new. As Hawkins (2017) and Roeser (2014) also emphasize, further investigation is needed to understand the role of other educational stakeholders in adopting and implementing mindfulness programs in schools. Therefore, considering the importance of cultivating educational principals and their personal and organizational development, as well as addressing the fundamental role of mindfulness in schools as an emerging and essential approach, this study aims to provide an appropriate conceptual framework of mindfulness for educational principals using a meta-synthesis approach to gain a clearer perspective on the development of mindfulness in relation to the role of other educational stakeholders.

Method

This qualitative study utilized the meta-synthesis method. The meta-synthesis method refers to a process and product of scientific inquiry aimed at systematically reviewing and synthesizing findings from qualitative studies. Meta-syntheses go beyond the sum of the parts. In fact, this method provides new interpretations of the findings that result in a deeper understanding beyond the existing results (Sandelowski & Barroso, 2007). Meta-synthesis is a methodological approach for developing new knowledge based on a thorough analysis of existing qualitative research findings (Finfgeld-Connett, 2018). In the present study, the Sandelowski and Barroso (2007) meta-synthesis method was employed, which consists of seven steps: formulating research questions, conducting a systematic review of the relevant literature, searching and selecting relevant articles, extracting data from articles, analyzing and synthesizing qualitative findings, ensuring the quality of the findings, and presenting the findings.

Findings

In the present study, a total of 221 codes, 30 categories, and five concepts were identified based on the results of the analyses conducted on 32 selected final articles.

Discussion and Conclusion

A systematic review of qualitative and mixed-method studies conducted over the last two decades in the field of mindfulness specifically for educational principals has uncovered valuable and significant perspectives, characteristics, components, and themes. These findings can contribute to the personal and professional development of individuals who have a key role in the educational system. However, despite the conducted studies and presented results, there has been a lack of a comprehensive and holistic approach in identifying the dimensions of this phenomenon. The present study, which aims to examine the scientific literature on mindfulness for educational principals using a meta-synthesis method, is designed as qualitative study. Through a systematic and extensive review of qualitative and mixed-method studies conducted between 2006 and 2023, the study provides a conceptual framework of relevant components and themes related to mindful educational principals. Although the framework developed in this study shares similarities with the results and findings of other studies in certain areas, it is different in the sense that it has followed the steps of a meta-synthesis with a more holistic and comprehensive view, explaining and analyzing various aspects of the phenomenon of mindfulness in the field of educational principals. In fact, this study is one of the few comprehensive and extensive studies that examine and analyze the concepts and dimensions of mindfulness for educational principals using a meta-synthesis approach. It presents a comprehensive and valuable perspective in this field, which can be an effective step towards developing mindful educational principals.



ارائه چهارچوب مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب^۱

مجید انصاری فر^۲، عباس عباس پور^۳، حمید رحیمیان^۴، فرنوش اعلامی^۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه چهارچوب مفهومی از ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس انجام شده است. روش این پژوهش، کیفی و از نوع فراترکیب بوده است. جامعه پژوهش، کلیه مقالات کیفی و آمیخته معتبر انجام شده به زبان فارسی و انگلیسی در حوزه ذهن آگاهی، بین سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۲۳ بود. براین اساس، با مطالعه مقالات مرتبط با ذهن آگاهی که با روش مرور نظام‌مند انجام شده بود، رجوع به سرعنوان‌های موضوعی پزشکی (مش)، اصطلاح‌نامه‌های ایرانداک و لغت‌نامه‌های تخصصی درزمینه مورد مطالعه، کلیدواژه‌های فارسی و لاتین مرتبط در عنوان، چکیده، واژگان کلیدی و متن مقالات- در پایگاه‌های داده «اسکوپوس، ساینس دایرکت، گوگل اسکالر، اشپرینگر، سیج، تیلور اند فرانسیس، امرالد، نورمگز و مگیران» جست‌وجو شد که ۳۹۷۹ پژوهش درزمینه مورد نظر بررسی و در نهایت، ۳۲ مقاله به صورت هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شد و از ابزار حیاتی CASP، برای ارزشیابی و تأیید کیفیت محتوای اسناد استفاده شد. داده‌های به دست آمده از تحلیل اسناد با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شد که در مجموع، ۲۲۱ کد، ۳۰ مقوله و ۵ مفهوم شناسایی شد. مهم‌ترین مفاهیم شناسایی شده شامل «آگاهی فراشناختی، تجارب فراشناختی، مهارت‌های فراشناختی، دانش فراشناختی و بهیستی روان‌شناختی» است. 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 کنند و بستری برای پرورش و بهسازی آن‌ها و تجهیزشان به شایستگی‌های جدید فراهم کنند.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، مدیران آموزشی، فراترکیب

^۱ مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران است.

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ایمیل: abbaspour@atu.ac.ir

^۳ استاد، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۴ دانشیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۵ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.



مقدمه

ذهن‌آگاهی^۱ شاید از زمانی که انسان‌ها پا به عرصه وجود گذاشتند، پدیدار شد. در چین و هند و دیگر فرهنگ‌های قدیمی، ذهن‌آگاهی به‌عنوان بخش طبیعی و جدانشدنی از زندگی مردم وجود داشته است. اکنون پس از یک دوره سکون، در بسیاری از کشورهای غربی، پدیده ذهن‌آگاهی طلوع کرده است و به یک سبک زندگی تبدیل شده است که به نظر تازگی دارد؛ اما قدمتی هزاران‌ساله دارد (McKenzie, 2014). اصطلاح ذهن‌آگاهی در اصل از مفهوم بودایی «ساتی»^۲ می‌آید که به «آگاهی لحظه‌به‌لحظه از رویدادهای کنونی» معنا می‌شود (Karunamuni & Weerasekera, 2019). از نظر کابات زین، ذهن‌آگاهی توجه‌کردن با آگاهی است. این توجه، دارای ماهیتی هدفمند، در لحظه حاضر و به‌دور از قضاوت و پیش‌داوری است (Kabat-Zinn, 1994).

اگرچه شیوه‌ها و اصول ذهن‌آگاهی در چند دهه اخیر در حوزه‌های تحصیلی، شرکتی و درمانی مورد استقبال قرار گرفته است (Hornich-Lisciandro, 2013; Langer, 1993; Sinclair, 2015); توجه به این نکته ضروری است که امروزه محققان و متخصصان این حوزه، ذهن‌آگاهی را یکی از ابعاد جدایی‌ناپذیر مدیریت و رهبری تلقی می‌کنند (Hougaard & Boyatzis & McKee, 2005; Purser, 2011; Carter, 2018; Nadler, 2011). در چند دهه اخیر، آموزش ذهن‌آگاهی به یک صنعت چندمیلیارددلاری تبدیل شده است (Black & Slavich, 2016). در سال ۲۰۱۵، بیش از ۸۰ درصد از دانشکده‌های پزشکی، آموزش ذهن‌آگاهی را در برنامه درسی خود گنجانده‌اند (Black & Slavich, 2016). در سال ۲۰۱۶، ۲۲ درصد از کارفرمایان، انواع مختلفی از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی را به کارمندان خود پیشنهاد کردند (Taylor, 2016). همچنین، مفهوم ذهن‌آگاهی به طور فزاینده‌ای در میان مخاطبان مختلف، همچون رهبران سازمان‌ها، کارکنان، مشاوران، مربیان و روان‌شناسان مورد توجه قرار گرفته است. بسیاری از سازمان‌های صاحب‌نام نیز، همچون گوگل، اپل و مایکروسافت برنامه‌های آموزش ذهن‌آگاهی برای کارکنانشان در نظر گرفته‌اند (Hyland et al., 2015).

مادام که تلاش برای معرفی ذهن‌آگاهی در سازمان‌های مختلف روبه‌افزایش است، جنبش‌هایی برای به اشتراک گذاشتن این آموزش‌ها در محیط‌های مدرسه نیز به وجود آمده است. این برنامه‌ها نه تنها به توسعه و رشد فردی و سازمانی ارکان اصلی نظام آموزشی کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به‌عنوان چهارچوب و چشم‌اندازی ضروری، زمینه‌ساز تحول مدارس محسوب شوند (Jennings et al., 2019). هاوکینز معتقد است تحول مدارس به‌سرعت، به‌سادگی و یا توسط گروهی از ذی‌نفعان آموزشی محقق نخواهد شد. تحول نیازمند تلاش جمعی و پیوسته تمام افراد حاضر در مدارس (معلم‌ها، دانش‌آموزان، مدیران، دست‌اندرکاران سلامت روانی و...)، همچنین والدین، محققان، سیاست‌گذاران و حتی جامعه بزرگ‌تری که مدارس را به‌واسطه تصمیمات سیاسی‌شان شکل می‌دهند، خواهد بود (Hawkins, 2017).

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 وظیفه خطیر که آموزش و پرورش همواره با آن مواجه بوده، به یک چالش بدل شده است؛ چراکه آینده‌ای پیش‌بینی‌ناپذیر دارد. این عدم قطعیت باعث می‌شود تا افراد فشار و استرس بیش از حدی را متحمل شوند که به آسیب‌های روانی و به دنبال آن اختلال در فرایند یاددهی-یادگیری منجر می‌شود. پرواضح است که برای مواجهه با این تغییرات اجتماعی سریع، باید بیش‌ازپیش انعطاف‌پذیر و سازگار بود. یادگیری روش‌هایی برای آرام‌سازی سیستم عصبی مضطرب خود و رویارویی با چالش‌هایی که

¹ Mindfulness

² Sati

باعث ایجاد تغییر در نظم ذهنی، آرامش عاطفی و مهربان بودن با دیگران سایر انسان‌ها، حیوانات و محیط اطراف- می‌شود، لازم است. به عبارتی، لازم است مدیران، معلمان و دست‌اندرکاران آموزش بیش‌ازپیش به آموزش و پرورش درون‌اهتمام ورزند (Jennings et al., 2019).

پژوهش‌های گوناگونی درباره‌ی ذهن‌آگاهی در بستر تعلیم و تربیت صورت گرفته است که به بررسی این مفهوم از ابعاد مختلف می‌پردازد. به‌منظور فهم درست ذهن‌آگاهی در تعلیم و تربیت، پرداختن به چالش‌ها و فرصت‌هایی که این تجربه پیش روی معلمان قرار می‌دهد، حائز اهمیت است. نگاه به ذهن‌آگاهی به‌عنوان «مک ذهن‌آگاهی»^۱ -کالایی شدن این عمل- تهدیدی برای آموزش فرض می‌شود و قبول آن تحت «ذهن‌آگاهی به‌عنوان آموزش» تمرین ذهن‌آگاهی را هم به‌عنوان هدف آموزشی و هم به‌عنوان یک فعالیت ذاتاً ارزشمند مطرح می‌کند و به حضور بسیار قوی‌تری آن در برنامه‌ی درسی قوت می‌بخشد (Ergas, 2019). برای نمونه، صادق‌زاده (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای به دو بخش سودمندی ذهن‌آگاهی و چالش‌های موجود در این حوزه می‌پردازد. در بخش نخست، مبنای عصب‌شناختی تمرین‌های ذهن‌آگاهی را سودمند تلقی می‌کند و در بخش دوم نیز علاوه بر چالش‌های معمول پیرامون ذهن‌آگاهی، به مفهوم ذهن‌آگاهی تجاری و تهدید آن برای قلمروی تعلیم و تربیت اشاره می‌کند.

لاوی و برکوچ او هانا نیز نقش ذهن‌آگاهی در زمینه‌های آموزشی، تربیتی و عصب‌شناختی را برجسته معرفی می‌کنند. همچنین، ادعان دارند ذهن‌آگاهی قابلیت‌هایی مانند تعدیل احساسات، همدلی و شفقت را در معلمان بهبود می‌بخشد که این خود روابط میان معلم و دانش‌آموز را تغذیه می‌کند و اثربخشی و بهزیستی معلم و به دنبال آن، بهزیستی و دستاوردهای مطلوب تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموز را افزایش می‌دهد (Lavy & Berkovich-Ohana, 2020). پرورش ذهن‌آگاهی به بهبود زندگی شخصی و حرفه‌ای ارکان مدرسه نیز کمک می‌کند. کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد (Hwang et al., 2019; Hwang et al., Braun et al., 2019; Hwang et al., 2021)، انزوا (Hwang et al., 2021) و استرس را کاهش می‌دهد (Tarrasch et al., 2020) و تأثیر چشمگیری بر سلامت و بهزیستی دارد (Hwang et al., 2019; Tarrasch et al., 2020; Braun et al., 2019).

از سوی دیگر، کاربست ذهن‌آگاهی در آموزش و پرورش، کلاس درس جامعه‌پسند را پشتیبانی می‌کند. در همین راستا، ایریزاری، ادغام ذهن‌آگاهی در برنامه‌های آموزشی عمومی و غیرانتفاعی برای تقویت برابری اجتماعی در مدارس را مفید و نویدبخش معرفی می‌کند (Irizarry, 2022). محمدی و همکاران (۱۳۹۹) مدیریت مؤثر کلاس درس و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری را بخشی از تجارب زیسته‌ی معلمان از تجربه‌ی ذهن‌آگاهی حین تدریس قلمداد می‌کنند. همچنین، مکزی و همکاران، در مطالعه‌ای نشان دادند توسعه‌ی ذهن‌آگاهی شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی معلمان را افزایش می‌دهد (Mackenzie et al., 2020).

همچنین، باید خاطر نشان کرد پذیرش و درک ذهن‌آگاهی در آموزش تنها وابسته به اثربخشی آن نیست؛ بلکه نیازمند تبیین شفاف‌تری از روابط میان ذهن‌آگاهی و آموزش است (Ergas, 2019) که برای تحقق این هدف، ۱. متولیان امر تعلیم و تربیت باید مبانی و اصول ذهن‌آگاهی را درک و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر این مفهوم را طراحی و منعکس کنند (Irizarry, 2022)؛ ۲. ذهن‌آگاهی به‌عنوان رکنی از فرهنگ مدرسه نهادینه شود (Mackenzie et al., 2020; Irizarry, 2022).

بر پایه‌ی نکات یادشده، مسئله‌ی اصلی پژوهش حاضر این است که به‌رغم بررسی‌های امیدوارکننده‌ای که بر روی برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای معلمان و دانش‌آموزان انجام پذیرفته، هنوز به نظر می‌رسد که این مداخلات نوپا بوده و همان‌طور که هاوکینز و روزر (Roeser, 2014; Hawkins, 2017) نیز تأکید دارند، درک نقش سایر ذی‌نفعان آموزشی در اتخاذ و اجرای برنامه‌های ذهن‌آگاهی در

¹ McMindfulness

مدارس نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد؛ یعنی کسانی که به بهبود فرایند تعلیم و تربیت و توسعه امر آموزش و یادگیری کمک می‌کنند و رفتار و عمل آن‌ها جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد، از جمله رؤسای آموزش و پرورش، معاونان و کارشناسان آموزشی، مدیران مدارس، راهبران آموزشی، مربیان پرورشی و معلمان که از ایشان با عنوان «مدیران آموزشی» یاد می‌شود (علاقه بند، ۱۴۰۰)؛ از این رو، با توجه به لزوم پرورش مدیران آموزشی و رشد و توسعه صلاحیت‌های فردی و سازمانی آن‌ها، همچنین، پرداختن به نقش اساسی ذهن‌آگاهی در مدارس به عنوان یک رویکرد نوظهور و ضروری، پژوهش حاضر در پی ارائه چهارچوب مفهومی مناسب از ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب بوده است تا دیدگاه روشن‌تری درباره توسعه ذهن‌آگاهی در ارتباط با نقش سایر ذی‌نفعان آموزشی ارائه کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش فراترکیب انجام شده است. روش پژوهش فراترکیب، به فرایند و محصول یک تفحص علمی اشاره دارد که هدفش مرور نظام‌مند و سنتز یافته‌های مطالعات کیفی انجام شده است. فراترکیب‌ها، پیکره‌هایی فراتر از مجموع اجزا هستند. در واقع، این روش در عین وفاداری به یافته‌های هریک از مطالعات، تفسیرهای جدیدی از آن‌ها ارائه می‌دهد که نتیجه فهمی فراتر از نتایج موجود است (Sandelowski & Barroso, 2007). روش‌های فراترکیب با ترکیب یافته‌های حاصل از پژوهش‌های کیفی اولیه می‌توانند علاوه بر تمرکز بر زمینه، نتایج این پژوهش‌ها را تعمیم‌پذیر کنند و دغدغه تعمیم‌پذیر نبودن نتایج پژوهش‌های کیفی، خارج از زمینه‌ای که در آن ایجاد شده‌اند را رفع کنند. به زعم فینفگلد-کانت، به دلیل تنوع و ناهمگونی در نمونه‌های پژوهش فراترکیب، تعمیم‌پذیری یافته‌های حاصل از این روش، امکان‌پذیر است (Finfgeld-Connett, 2010). در واقع، فراترکیب رویکردی روش‌شناختی برای توسعه دانش جدید، بر اساس تحلیل جدی یافته‌های پژوهش‌های کیفی موجود است (فینفگلد-کانت، ۱۴۰۰/۲۰۱۸). در پژوهش حاضر، از روش پژوهش فراترکیب سندلوسکی و باروسو استفاده شد که شامل هفت گام یا مرحله است؛ گام اول: تنظیم سؤال‌های پژوهش، گام دوم: بررسی متون به صورت نظام‌مند، گام سوم: جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب، گام چهارم: استخراج اطلاعات مقاله، گام پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی، گام ششم: کنترل کیفیت، گام هفتم: ارائه یافته‌ها (Sandelowski & Barroso, 2007). در ادامه این بخش، هر گام به صورت مستقل تشریح و کاربست آن در پژوهش کنونی، مطالعه و بررسی شده است.

گام اول: تنظیم سؤال‌های پژوهش

طرح شاخص‌ها و سؤال‌های پژوهش، معیارهای پذیرش یا عدم‌پذیرش مقالات و درنهایت، چهارچوب کلی مطالعه را مشخص می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر در پاسخ به این سؤال اصلی انجام شده است که چهارچوب مفهومی ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس چگونه است.

گام دوم: بررسی متون به صورت نظام‌مند

میدان پژوهش در مطالعه حاضر، کلیه مقالات کیفی و آمیخته معتبر انجام شده به زبان فارسی و انگلیسی در حوزه ذهن‌آگاهی، بین سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۲۳ بود. با توجه به اینکه مقالات معدودی تا سال ۲۰۰۶ منتشر شده است (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021)، سال مذکور، مبدأ تحدید برای انتخاب مقالات در نظر گرفته شد. بر این اساس، با مطالعه مقالات مرتبط با ذهن‌آگاهی که با

روش مرور نظام‌مند انجام شده بودند، رجوع به سرعنوان‌های موضوعی پزشکی (MeSH^۱)، اصطلاح‌نامه‌های ایرانداک و لغت‌نامه‌های تخصصی^۲ در زمینه مورد مطالعه، کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی مرتبط در عنوان، چکیده، واژگان کلیدی و متن مقالات - در پایگاه‌های داده «نورمگز، مگیران، Scopus، Science Direct، Google Scholar، Springer، Sage، Taylor & Francis، Emerald» جست‌وجو شد. برای کاوش در پایگاه‌های داده، از عملگرهای بولین^۳ و استراتژی جست‌وجوی اسپایدر^۴ استفاده شد که نمونه‌ای از آن در پایگاه اشپرینگر به شرح زیر است. گفتنی است که راهبرد جست‌وجو برای هر پایگاه‌داده متفاوت بود. همچنین، چندین شیوه جست‌وجو برای یک پایگاه‌داده استفاده شد.

SPIDER search= ((“educational principal” OR principal OR headmaster OR headmistress OR “head teacher” OR deputy OR consultant OR educator OR teacher) AND (mindfulness OR super-consciousness OR self-awareness OR “living consciously” OR “Living in the Moment” OR “awakening mind”) AND (interview OR observation OR “focus group” OR “Delphi method”) AND (experience OR perception OR view OR attitude OR perspective OR understanding) AND (qualitative OR “mixed method”) AND (“grounded theory” OR phenomenology OR narrative OR ethnography OR “case study”) AND (“thematic analysis” OR “content analysis” OR “narrative analysis” OR “discourse analysis” OR coding OR categorizing))

علاوه بر معیارهای پذیرش مذکور، پژوهشگران از مدل بازبایی اطلاعات «بری-پیکینگ» بیتس (Bates, 1989) استفاده کردند. در این فرایند پویا و پیوسته، هرگاه پژوهشگر در میان انبوهی از اطلاعات سرگردان شود، تغییر مسیر می‌دهد و سرخ‌های جدیدی را دنبال می‌کند. مدل بازبایی اطلاعات «بری-پیکینگ» متشکل از شش راهبرد جست‌وجو است: ۱. پیگیری پاورقی‌ها؛ ۲. جست‌وجوی مطالعات پر استناد؛ ۳. جست‌وجوی مجلات به صورت دستی (برخط)؛ ۴. پوشش کامل حوزه مورد مطالعه؛ ۵. جست‌وجوی نویسندگان برجسته و ۶. جست‌وجوی موضوعات در پایگاه‌داده‌های کتاب‌شناختی الکترونیک (Sandelowski & Barroso, 2007). در پژوهش حاضر، از سه راهبرد جست‌وجوی مطالعات پر استناد، جست‌وجوی مجلات به صورت دستی (برخط) و جست‌وجوی نویسندگان پر استناد در زمینه ذهن آگاهی استفاده شد.

براین اساس، ۱۰ مقاله پر استناد مروری در زمینه ذهن آگاهی، پژوهش‌های کیفی ۲۵ پژوهشگر برتر و پر استناد، نیز، ۲۵ مجله برتر در این حوزه، به صورت برخط بررسی شد. این موارد، بر اساس تحلیل‌های کتاب‌سنجی صورت گرفته در مطالعات بامینی و اتا و سولان گاراچی (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021) انتخاب و بررسی شد. همچنین، در این پژوهش، به منظور اطمینان از کیفیت مطالعات، از مقالات منتشر شده در مجلاتی که داوری همتا داشتند، استفاده شد و از ادبیات خاکستری^۵ چشم‌پوشی شد.

گام سوم: جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب

پس از انتخاب نمونه، با توجه به معیارهای پذیرش ذکر شده در مرحله قبل، از نرم‌افزار EndNot (21) برای طبقه‌بندی و حذف مطالعات تکراری استفاده شد. در ادامه، برای انتخاب مقاله‌های مناسب جهت تحلیل، از الگوریتم ترسیم‌شده در شکل ۱ استفاده شد. همچنین، برای بهینه‌سازی اعتبار جست‌وجو، سایر مقالات منتخب در گام پیشین، به صورت دستی بررسی شد و توافق دست‌کم دو نفر از پژوهشگران درباره تناسب مقالات با معیارهای شمول، کسب شد.

¹ Medical Subject Headings

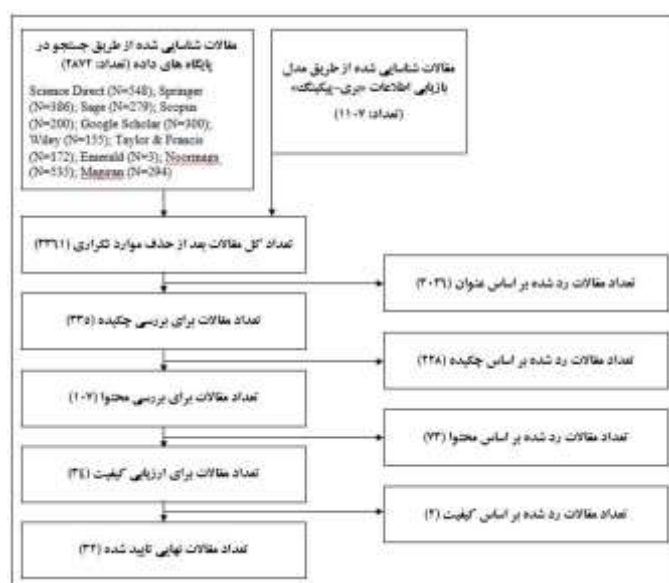
² Thesaurus

³ Boolean operators

⁴ SPIDER stands for Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type (Cooke et al., 2012)

⁵ peer review

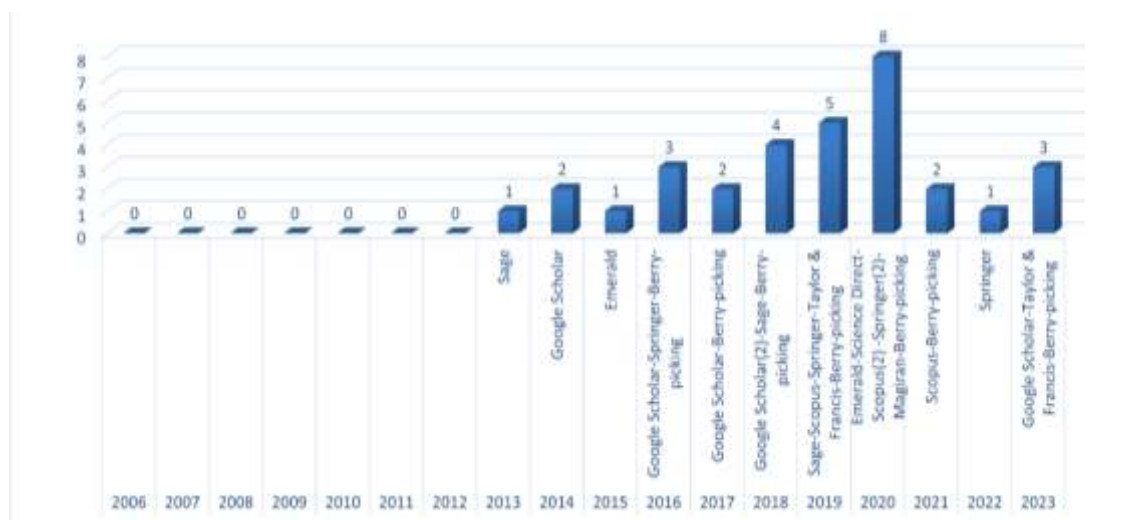
⁶ grey literature



شکل ۱: مراحل غربالگری مقالات برای تحلیل

Fig. 1. Steps of screening articles for analysis

باتوجه به الگوریتم مذکور، مقالات بر اساس عنوان، چکیده، محتوا و کیفیت غربال شدند. همچنین، برای بررسی و تأیید کیفیت محتوای اسناد، از برنامه‌های مهارت‌های ارزیابی انتقادی^۱ استفاده شد. در ادامه، نمونه‌ی منتخب، برحسب سال انتشار، پایگاه‌های داده و تعداد، در یک نمودار هیستوگرام ترسیم شده است (شکل ۲).



شکل ۲: وضعیت توزیع نمونه‌ی منتخب برحسب سال انتشار، پایگاه‌های داده و تعداد

Fig. 2. Distribution status of selected sample based on publication year, databases, and quantity

گام چهارم: استخراج اطلاعات مقاله

در این مرحله برای استخراج اطلاعات و داده‌ها از منابع، از چک‌لیست و فیش فراترکیب محقق ساخته استفاده شد. براین اساس، ویژگی‌های پژوهش‌های کیفی اولیه همانند نام صاحب‌نظر، سال انتشار، هدف، روش پژوهش، روش گردآوری/ تحلیل داده‌ها و یافته‌ها/ نتایج در چک‌لیست، تلخیص و طبقه‌بندی شد (جدول ۱).

¹ Critical Appraisal Skills Program (CASP)

جدول ۱: ویژگی‌های پژوهش‌های کیفی اولیه

Table 1. Characteristics of primary qualitative research studies

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها/ نتایج
۱	Yuan et al. (2023)	چین	کیمیای ذهن آگاهی معلم: نگاهی به تجربیات معلمان زبان با سابقه در چین	کیفی (مطالعه موردی)	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و مطالعه اسنادی	کدگذاری محوری	این مطالعه بر اهمیت تمرکز صریح بر ذهن آگاهی در آموزش معلمان تأکید می‌کند تا به آن‌ها کمک کند ذهن آگاهی را در خود پرورش دهند و به بهبود رفاه خود و یادگیری دانش‌آموزان کمک نمایند.
۲	Ventura et al. (2023)	آمریکا	اجرای برنامه آموزشی ذهن آگاهی در سطوح اول تا سوم یک مدرسه ابتدایی شهری	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	کدگذاری محوری	نتایج پژوهش نشان داد برنامه آموزشی ذهن آگاهی، شرایط محیطی مدرسه را ارتقا داده و به معلمان در آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، به‌ویژه کاربست تکنیک‌های تنفسی در شرایط استرس‌زا کمک کرده است.
۳	Doyle Fosco et al. (2023)	آمریکا	بررسی مقبولیت یک برنامه توسعه حرفه‌ای مبتنی بر ذهن آگاهی برای حمایت از بهزیستی رهبران آموزشی	آمیخته	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	کدگذاری محوری	نتایج به‌طور کلی نشان داد همه رهبران آموزشی که از تمرینات و مهارت‌های CARE استفاده کرده‌اند، به‌نوعی از مزیت‌های درونی و بیرونی آن بهره‌مند شدند. این تمرین‌ها خودکارآمدی رهبران را توسعه داده و آن‌ها را در شغلشان مسئولیت‌پذیرتر و پاسخ‌گوتر کرده است.
۴	Schussler et al. (2022)	آمریکا	به‌سوی تجلی ذهن آگاهی: یک مطالعه کیفی طولی درباره تجارب معلمان دوره متوسطه از آموزش ذهن آگاهی	کیفی	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج، چهار تغییر عمده در معلمان را گزارش می‌کند: ۱. صبور بودن؛ ۲. داشتن ذهن مبتدی و پذیرا بودن نسبت به اجرای روش‌های مختلف تدریس؛ ۳. قضاوت نکردن و تعامل بیشتر با دانش‌آموزان

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
							ضعیف‌تر؛ ۴. تمرین بیشتر برای افزایش حضور و آگاهی.
۵	Kenwright et al. (2021)	نیوزیلند	دیدگاه معلمان درباره برنامه‌های ذهن‌آگاهی در مدارس ابتدایی برای حمایت از بهزیستی و رفتار مثبت	آمیخته	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج نشان داد معلمان دیدگاه مثبتی به اجرای برنامه‌های آگاهی‌بخشی در کلاس درس دارند و ارتباطی مستقیم بین پیامدهای تمرین ذهن‌آگاهی با رفتارهای کلاسی می‌بینند. علاوه‌براین، معلمان خود تأکید کردند که کسی جز آن‌ها مسئول پیاده‌سازی چنین برنامه‌هایی نیست و آگاهی‌بخشی می‌تواند جزء تمرین‌های روزمره مدرسه محسوب شود.
۶	Hwang et al. (2021)	استرالیا	ذهن‌آگاهی ابزاری در اختیار معلمان مدارس در جهت توسعه جوامع	آمیخته (بخش کیفی: پدیدارشناسی تفسیری)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل هرمنوتیکی	یافته‌ها نشان داد ذهن‌آگاهی می‌تواند احساس انزوا را کاهش دهد و اعضای مدرسه را به هم نزدیک‌تر کند و یادگیری مشارکتی را ترویج دهد.
۷	Deringer et al. (2020)	آمریکا	ذهن‌آگاهی: ابزاری در خدمت آموزش مکان‌محور (PBE)	کیفی (نظریه مبنایی ساختارگرا)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مطالعه اسنادی و مشاهده	کدگذاری محوری	معلمان ممکن است آموزش آگاهانه مبتنی بر محل را به‌عنوان شیوه‌ای نوین در بهبود یادگیری و فرایند برنامه‌ریزی درک کنند. از دیدگاه معلمان، ذهن‌آگاهی، آگاهی از محیط آموزشی را افزایش می‌دهد و به دانش‌آموزان امکان خودراهبر شدن در امر یادگیری را می‌دهد.
۸	Reindl et al. (2020)	آمریکا	درک معلم و دانش‌آموزان ابتدایی از ذهن‌آگاهی و	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج نشان داد به‌طور کلی، ممکن است افزایش ذهن‌آگاهی باعث افزایش

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
			برنامه مبتنی بر یوگا در مدرسه: یک ارزیابی کیفی				«تمرکز» و در نتیجه افزایش نتایج مثبت برای معلمان شود و به‌طور خاص، «تمرکز» می‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی در تعدیل احساسات، بهبودهای شناختی و سایر پیامدهای سلامتی نقش ایفا کند.
۹	Schussler et al. (2020)	آمریکا	بررسی کیفی برنامه یوگا مبتنی بر ذهن آگاهی برای آموزگاران: اثر حضور در برنامه و نتایج آن	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج نشان داد در شرکت‌کنندگانی که بیشتر در برنامه ذهن آگاهی حضور داشتند، تعاون، همکاری و سلامت روان بهبود یافت و از سوی دیگر، استرس و فرسودگی شغلی کاهش یافت.
۱۰	Mackenzie et al. (2020)	آمریکا	آگاهی از لحظه حال و کلاس درس جامعه‌پسند: تجربه زیسته معلمان از ذهن آگاهی	آمیخته (بخش کیفی: نظریه مبنایی کلاسیک)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	کدگذاری محوری	افزایش حضور و توجه در لحظه حاضر از طریق آموزش ذهن آگاهی می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی معلمان را بهبود بخشد. همچنین، این آموزش‌ها به معلمان قدرت می‌دهد تا به شکل درستی با مشکلات مواجه شوند و به بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس کمک می‌کند.
۱۱	Norton & Griffith (2020)	انگلستان	تأثیر ارائه برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی در مدارس: یک مطالعه کیفی	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون استقرایی	کارکنان مدرسه گزارش دادند ارائه برنامه‌های MBPs نیکوکارانه، حضور و توجه آگاهانه را در آن‌ها تقویت کرده است. این تمرین‌ها آن‌ها را قادر می‌کند تا احساس بهتری به دیگران داشته باشند. همچنین، حس

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
							همدردی، خودکنترلی و تحمل در برابر استرس را در آن‌ها تقویت کرده است.
۱۲	Walker (2020)	آمریکا	خدا پزشک من است: مراقبه ذهن آگاهی به عنوان یک سپر حمایتی از سلامت معنوی مدیران مدارس جامائیکا در مدیریت استرس و اضطراب ناشی از کار	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	یافته‌ها نشان داد مدیران مدارس استرس و اضطراب مرتبط با کار را به عنوان نتیجه‌ای از افزایش فشار کاری تجربه می‌کنند و سپر حمایتی آن‌ها در مواجهه با این موقعیت‌ها، پناه‌بردن به مراقبه و انجام فرایض معنوی است.
۱۳	Wigelsworth & Quinn (2020)	انگلستان	ذهن آگاهی در مدارس: بررسی ادراک معلمان از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون قیاسی	یافته‌های پژوهش، پشتیبان عاطفی، تجربه تدریس مثبت، کنترل استرس و اضطراب ناشی از کار را به عنوان دستاوردهای معلمان از آموزش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی معرفی می‌کند.
۱۴	محمدی و همکاران (۱۳۹۹)	ایران	تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس: یک پژوهش کیفی	کیفی (پدیدارشناسی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	بررسی تجارب معلمان دوره ابتدایی نشان داد معلمان با مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی و پیاده‌سازی در کلاس درس، علاوه بر اینکه از استرس کاری خود و فرسودگی شغلی‌شان می‌کاهند، بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان نیز اثر داشته‌اند.
۱۵	Parsons et al. (2019)	دانمارک	طراحی ابزارهای فناورانه برای جلب مشارکت در مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی: تحلیل تجارب زیسته	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج تحلیل، بهبود ارتباط بین معلم و دانش‌آموز، افزایش درک متقابل و انتقاد نکردن را از مزایای کاربست فناوری در مداخلات مبتنی بر

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
			معلمان و دانش‌آموزان				ذهن آگاهی برمی‌شمرد.
۱۶	Palacios & Lemberger -Truelove (2019)	آمریکا	مداخله ذهن آگاهی و یادگیری اجتماعی-عاطفی ارائه شده توسط مشاور برای آموزگاران دوره ابتدایی	کیفی (پدیدارشناسی)	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	تحلیل مضمون	در نتیجه تأثیر مداخله این پژوهش که یادگیری اجتماعی-عاطفی را با یادگیری مبتنی بر آگاهی ترکیب کرده است، شرکت کنندگان آگاهی بیشتر از خود، بهبود در واکنش‌های عاطفی و متمرکز بودن در لحظه حال (شامل توجه به کالبد فیزیکی خود و محیط اطراف) را تجربه کرده‌اند.
۱۷	Luong et al. (2019)	آلمان	بررسی مزایای ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان و معلمان در سه مدرسه متوسطه در آلمان	آمیخته	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج نشان داد شرکت کنندگان بهبود چشمگیری در حوزه‌های سلامت روان، شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی و خلاقیت تجربه کرده‌اند.
۱۸	Schussler et al. (2019)	آمریکا	رابطه بین انجام تمرین‌های ذهن آگاهی و ادراک: یک مطالعه کیفی درباره برنامه CARE در ارتباط با معلمان	کیفی	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	تحلیل محتوای هدایت شده	نتایج نشان داد معلمانی که تمرین ذهن آگاهی داشته‌اند، درک بهتری از احساسات منفی در حال ظهور، توانایی بیشتر در رهاکردن تنش‌ها و مراقبت بیشتر از خود را در زمره مهارت‌های زندگی‌شان قرار داده‌اند.
۱۹	Wilde et al. (2019)	انگلستان	آموزش ذهن آگاهی در مدارس متوسطه انگلستان: یک مطالعه موردی چندگانه برای شناسایی سنگ بنای پیاده‌سازی برنامه‌ها	کیفی (مطالعه موردی)	مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	تحلیل مضمون	یافته‌ها نشان داد برای موفقیت در پیاده‌سازی برنامه‌های آموزشی ذهن آگاهی (MT) باید به چهار مؤلفه اساسی بیش از همه توجه کرد: افراد متعهد و حامی، منابع مالی، زمان کافی و درک درست اعضای مدرسه از MT.

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
۲۰	Le & Alefaio (2019)	آمریکا	تجربیات آموزگاران هاوایی از یک دوره توسعه حرفه‌ای مبتنی بر ذهن آگاهی	کیفی (پدیدارشناسی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل محتوا	تحلیل پدیدارشناسی تجارب معلمان درباره تأثیر ذهن آگاهی بر عملکرد شخصی آنها نشان داد تمرینات آگاهی بخشی به آنها کمک می‌کند تا بیشتر از الگوهای نادرست عاطفی و ذهنی خود آگاه شوند و استرس ناشی از کار را بهتر مدیریت کنند.
۲۱	Puswiartik a et al. (2018)	اندونزی	آموزش ذهن آگاهی: یک مطالعه روایتی از ذهن آگاهی	کیفی (روایت پژوهی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج نشان داد معلمان روایتگر، ذهن آگاهی را در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود مفید تلقی می‌کنند و اذعان دارند که تمرین‌های ذهن آگاهی، به آنها در امر تدریس به دانش آموزانشان کمک شایانی کرده است.
۲۲	Damico et al. (2018)	آمریکا	به من نشان بده قراره چه جوری باشه: بررسی حمایت مبتنی بر ذهن آگاهی برای معلمان تازه کار در دوران اصلاحات نتولیبرالی	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج این مطالعه نشان می‌دهد یادگیری درباره استراتژی‌های مبتنی بر ذهن آگاهی در محیط‌های جمعی غیررسمی می‌تواند برای معلمان، در مسیر رشد فردی و حرفه‌ای، مفید باشد. در واقع، ذهن آگاهی، خودکارآمدی آنها را بهبود می‌بخشد و آنها را در برابر فشارهای کاری مقاوم‌تر می‌کند.
۲۳	Schussler et al. (2018)	آمریکا	استرس و رهایی: مطالعات موردی درباره تاب‌آوری معلمان متأثر از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی	کیفی (مطالعه موردی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	کدگذاری محوری	نتایج نشان داد میزان استرسی که معلمان تجربه می‌کنند، از تصور آنها از پدیده استرس‌زا کم‌اهمیت‌تر است. معلمانی که حضور و آگاهی را در خود توسعه داده‌اند،

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
							تحمل بیشتری در برابر استرس دارند.
۲۴	Piotrowski et al. (2017)	کانادا	ادراک معلمان ابتدایی از تمرینات ذهن آگاهی با کودکان خردسال	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	معلمان به تجربه درک کرده‌اند که تمرین‌هایی مانند تنفس هدایت شده و مدیتیشن، محبت و مهربانی به بهزیستی روان‌شناختی کودکان کمک بیشتری می‌کند.
۲۵	Dariotis et al. (2017)	آمریکا	کاوش کیفی عوامل مؤثر در برنامه‌های ذهن آگاهی و یوگا مبتنی بر مدرسه: درس‌آموخته‌های دانش‌آموزان و معلمان	کیفی (گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون استقرایی	در بخش یافته‌ها، چهار موضوع مرتبط با موانع و تسهیل‌گرهای اجرای برنامه شناسایی شد که باید به آن‌ها توجه شود: ۱. عواملی که باید در برنامه ذهن آگاهی گنجانده شوند؛ ۲. پذیرش برنامه از طرف عوامل اجرایی؛ ۳. ارتباط مؤثر با معلمان و مدیران؛ ۴. ویژگی‌های مربی برنامه.
۲۶	Ahlin & Kjellgren (2016)	سوئد	پیش‌نیازهای آموزش ذهن آگاهی و مراقبه: معلمان باتجربه از سنت‌های مختلف، دیدگاه‌های خود را به اشتراک می‌گذارند	کیفی	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج این مطالعه نشان می‌دهد بودن و تبدیل شدن به یک معلم، فرایندی پیوسته است و شخص زمانی می‌تواند به‌عنوان یک مربی ذهن آگاهی را به سایرین آموزش دهد که مطمئن شود چیزی برای به اشتراک گذاشتن دارد.
۲۷	Sharp & Jennings (2016)	آمریکا	تقویت حضور معلم از طریق ذهن آگاهی: دیدگاه معلم‌ها درباره پرورش آگاهی و تاب‌آوری در برنامه آموزشی CARE	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون قیاسی	نتایج نشان داد برنامه CARE رویکردی قابل اعتماد برای حمایت از کارکنان مدرسه در برابر استرس و فرسودگی شغلی است.

مطالعه	صاحب‌نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
۲۸	Schussler et al. (2016)	آمریکا	بهبود آگاهی و بهزیستی معلم از طریق برنامه CARE: یک تحلیل کیفی از سازوکارهای موجود	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	کدگذاری محوری	نتایج نشان داد شرکت‌کنندگان بیشترین آگاهی را درباره خود به دست آوردند؛ از جمله آگاهی از وجود بدنی و نیاز به مراقبت از خود. آن‌ها همچنین توانایی عدم واکنش‌پذیری را در خود بهبود دادند؛ اما به‌طور صریح بهبودی در کارآمدی تدریسشان مشخص نشد.
۲۹	Smith-Carrier et al. (2015)	کانادا	ذهنتان را به سکوت دعوت کنید: یافته‌های برنامه شورای سفیران ذهن آگاهی در مدارس منطقه تورنتو	کیفی (مطالعه موردی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی می‌تواند برای شرکت‌کنندگان فرصت‌های رشد شخصی را در زمینه‌های کاهش استرس، آرامش، آگاهی اجتماعی، کشف خود و ایجاد روابط مؤثر فراهم آورد.
۳۰	Bernay (2014)	نیوزیلند	ذهن آگاهی و معلم بودن	کیفی (پدیدارشناسی هرمنوتیک)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	نتایج این مطالعه نشان داد کاربست ذهن آگاهی در آموزش نو معلمان می‌تواند نقش مؤثری در بهبود سلامت روان و نگهداشت آن‌ها در حرفه معلمی داشته باشد.
۳۱	Van Aalderen et al. (2014)	هلند	نقش معلم در روش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی: یک مطالعه کیفی	آمیخته (بخش کیفی: گروه‌های کانونی)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده	تحلیل مضمون	نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها چهار مضمون عمده و برجسته را نشان داد: تجسم ذهن آگاه، توانمندسازی معلمان (در مواجهه با مشکلات و توسعه استقلال درونی)، عدم واکنش‌پذیری و حمایت همتایان.
۳۲	Kearney et al. (2013)	آمریکا	رهبران ذهن آگاه در مدارس اثرگذار:	آمیخته (بخش کیفی: نظریه)	مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته	کدگذاری محوری	نتایج تحلیل سه مؤلفه مشترک به‌عنوان

مطالعه	صاحب نظر / سال	کشور	موضوع	طرح پژوهش	روش گردآوری داده‌ها	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها / نتایج
			یک رویکرد آمیخته مبتنی بر مقیاس اندازه‌گیری هوی	مبنایی)			استراتژی‌های آگاهانه مدیران برای دستیابی به موفقیت در مدرسه را نمایان می‌کند؛ از جمله تأمل کردن، ایجاد روابط اثربخش و مشارکت پایدار. همچنین، زمان به‌مثابه رشته‌ای نامرئی است که این سه راهبرد را به هم متصل می‌کند. به عبارتی، برای دستیابی به این مؤلفه‌ها زمان لازم است.

گام پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

در این مرحله، تمام عوامل استخراج شده از مطالعات پیشین، کد در نظر گرفته شد. طبقه‌بندی کدها در خوشه‌های مشابه، مقولات را به وجود آورد. کدها و مقوله‌ها به صورت اندام‌وار بسط و قبض پیدا می‌کردند تا اینکه امکان رسیدن به کدگذاری و مقوله‌بندی پایدار فراهم شد. با نهایی شدن تدریجی کدها و مقوله‌ها، از یادداشت تحلیلی برای توصیف داده‌ها و بررسی بازتابی مفاهیم و تبیین روابط بین آن‌ها استفاده شد. در نهایت، مفاهیم (تم‌ها) شناسایی و در قالب یک تفسیر جدید کل‌نگر از پدیده مورد نظر، سنتز و ترکیب شدند.

گام ششم: کنترل کیفیت

روایی^۱ یا قابلیت اعتبار^۲ در یک پژوهش فراترکیب به میزان درستی و باورپذیری نظریه و یافته‌های پژوهش اشاره دارد.

اعتباربخشی در این مطالعه با استفاده از راهبردهای گردآوری داده‌ها و نمونه‌گیری بدون سوگیری، چندجانبه‌نگری و انعکاس‌پذیری صورت گرفته است که به‌طور خلاصه در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

گردآوری داده‌ها و نمونه‌گیری بدون سوگیری:^۳ اعتبار یافته‌ها و نظریه حاصل از فراترکیب، مبتنی بر روش گردآوری داده و نمونه‌گیری بدون سوگیری است. این روش‌ها شامل بررسی نظام‌مند مطالعات کیفی مرتبط با استفاده از راهبردهای جست‌وجوی قابل قبول و غربالگری پژوهش‌های مستخرج بر اساس یک الگوریتم معین است. در این مطالعه، در گام دوم و سوم، به‌طور مبسوط چگونگی بررسی متون به صورت نظام‌مند و جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب جهت تحلیل، تشریح شده است.

چندجانبه‌نگری:^۴ در این مطالعه، یافته‌های پژوهش‌های کیفی مختلف با یکدیگر ترکیب شد. همچنین، پژوهش‌هایی که از چهارچوب نظری مختلفی استفاده کرده بودند و از روش‌های گردآوری و تجزیه و تحلیل متفاوتی بهره جسته بودند، بررسی شدند.

¹ Validity

² Credibility

³ unbiased sampling

⁴ triangulation

انعکاس‌پذیری:^۱ در طول فرایند پژوهش، پژوهشگران به‌طور بازتابی کدها، مقوله‌ها و مفاهیم را به‌منظور حصول دقت و صحت، ارزیابی می‌کردند و هرگاه که حضور تفسیر شخصی فهم می‌شد، درصدد تغییر برمی‌آمدند. همچنین، واقع‌نگاری و یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگران به‌طور مداوم با داده‌های اصلی مقایسه می‌شد تا صحت و درستی یافته‌ها ارزشیابی شود. این فرایند تکراری و بازتابی تا فهم درست مقوله‌ها، مفاهیم و روابط پویای بین آن‌ها ادامه یافت.

گام هفتم: ارائه یافته‌ها

در این مرحله از پژوهش، نتایج تحلیل تبیین می‌شود. در ادامه، در بخش یافته‌ها، نتایج کدگذاری پژوهش‌های کیفی اولیه تلخیص و ترسیم شده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، بر اساس نتایج تحلیل‌های صورت‌گرفته بر روی ۳۲ مقاله نهایی منتخب، در مجموع ۲۲۱ کد، ۳۰ مقوله و ۵ مفهوم شناسایی شد. در جدول ۲، کدهای نهایی مستخرج مرتبط با هر مقوله و مفهوم تبیین شده است. همچنین، چهارچوب مفهومی ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس در شکل ۳ ترسیم شده است. چهارچوب ارائه‌شده، در واقع، اجماع یافته‌های پژوهش‌های مختلف است که دیدگاهی جامع و کل‌نگر درخصوص مدیران آموزشی مدارس ارائه می‌دهد.

جدول ۲: نتایج کدگذاری پژوهش‌های کیفی اولیه

Table 2. Coding Results of primary qualitative research studies

مفاهیم اصلی	مقولات	کدها
آگاهی فرآیندشناختی	لحظه حال حضور در	حضور در لحظه حال؛ آگاهانه در لحظه حال زندگی کردن؛ کاهش حواس‌پرتی؛ حضور آگاهانه در کلاس درس؛ داشتن توجه و حضور در انجام وظایف شغلی
	تجارب احساسات و افکار، آگاه‌بودن از	آگاه بودن از افکار، احساسات و عواطف؛ آگاه بودن از ذهن و بدن؛ آگاه بودن از عادات؛ آگاه بودن از تجارب درونی و بیرونی؛ آگاهی از تجربه لحظه حال؛ کنجکاو بودن درباره درک تجارب
تجارب فرآیندشناختی	بی‌ذهنی وضعیت	بی‌ذهنی؛ ذهن شفاف؛ ذهن مبتدی؛ افشان‌گری توجه؛ پاک‌سازی افکار منفی؛ کاهش نشخوار فکری؛ خلاقیت و نوآوری؛ تقویت قوه ادراک و حافظه؛ افزایش هوش هیجانی
	فرهمندی	فرهمندی؛ الهام‌بخشی؛ قطب‌نمای خود بودن؛ مستقل بودن
	فضائل اخلاقی	صبور بودن؛ سپاس‌گزار بودن؛ متواضع بودن؛ شهامت داشتن؛ قابل‌اعتماد بودن؛ انصاف داشتن؛ صداقت داشتن؛ خوش‌قولی؛ رازدار بودن؛ خودباوری

¹ reflexivity

مفاهیم اصلی	مقولات	کدها
مهارت‌های فراشناختی	عمل آگاهانه	انجام دادن کارها به صورت عامدانه و هدفمند؛ عمل کردن با آگاهی؛ مطابق میل خود عمل کردن؛ عمل خودانگیزانه؛ تصمیم‌گیری آگاهانه؛ گوش دادن آگاهانه؛ مشارکت آگاهانه؛ سرزنش نکردن خود و دیگران برای فعل انجام شده؛ عدم واکنش‌پذیری (تأمل قبل از پاسخ)؛ پاسخ دادن به جای واکنش نشان دادن؛ مکث قبل از عمل؛ آهسته تر شدن افعال بدنی
	مشاهده‌گری	شاهد بودن؛ مشاهده افکار و احساسات
	نکردن قضاوت	قضاوت نکردن؛ مقایسه نکردن؛ عدم برتری جویی؛ تبعیض قائل نشدن؛ تعصب نداشتن؛ انتقادپذیر بودن؛ انتقاد نکردن
	خودکارآمدی	افزایش خودکارآمدی؛ افزایش بهره‌وری؛ افزایش اثربخشی؛ افزایش کارایی؛ قدرت مواجهه با آسیب‌های شغلی
	تبادل حفظ	میان‌روی؛ برقراری تعادل بین کار و زندگی
	درون‌نگری تأمل و	تأمل و درون‌نگری؛ گوش کردن به ندای درونی؛ کشف و شهود؛ خلوت‌گزینی و سکوت؛ تنهایی خود را دوست داشتن؛ استقرار در سکوت و سکون
	تشریک‌مساعی	تشریک‌مساعی؛ همبستگی و مشارکت در محیط کار؛ به اشتراک گذاشتن تجارب؛ بهره‌گیری از تجارب دیگران؛ کاهش تنش و تعارض در محیط کار
	توسعه مهارت‌های زندگی	کسب مهارت‌های حل مسئله؛ توسعه مهارت‌های زندگی؛ داشتن تفکر نقادانه؛ پرسشگری
	مراقبه کردن	مراقبه کردن
	مدیریت کلاس درس	مدیریت کلاس درس؛ ایجاد کلاس درس جامعه‌پسند؛ داشتن کلاس درس پویا و اثربخش
دانش فراشناختی	یادگیری-یادگیری بهبود فرایند	اشتیاق داشتن برای یادگیری؛ استفاده از فرصت‌های خوب یادگیری؛ جست‌وجوی فرصت‌های یادگیری؛ درک موقعیت‌های یادگیری؛ توسعه یادگیری مشارکتی؛ توسعه یادگیری فعال؛ تسهیل در یادگیری اثربخش

کدها	مقولات	مفاهیم اصلی
عشق‌ورزیدن به تدریس؛ وقف زمان بیشتر برای آموزش؛ داشتن تدریس لذت‌بخش؛ آموزش اثربخش؛ تدریس آگاهانه؛ تلفیق تدریس با هنر و زیبایی؛ توسعه دانش و مهارت‌های تدریس؛ تدریس مبتنی بر ارزش‌ها و تجارب شخصی	تدریس	
توسعه فردی خود و دیگران؛ پیوسته در حال کسب تجربه بودن؛ رشد و تعالی؛ توسعه قدرت درونی؛ اقتدار و اعتبار داشتن؛ توسعه حرفه‌ای خود و دیگران	توسعه فردی و حرفه‌ای	
کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ افزایش انگیزه در دانش‌آموزان؛ تقویت عادت‌های خوب یادگیری در دانش‌آموزان؛ دانش‌آموز محور؛ توجه به نیازهای دانش‌آموزان؛ بالفعل کردن توانایی‌های دانش‌آموزان؛ کمک به دانش‌آموزان برای خودراهبر شدن؛ درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛ تمایل بیشتر به تشویق دانش‌آموزان؛ ایجاد یک محیط امن و سالم برای دانش‌آموزان؛ ایجاد یک محیط آرام در مدرسه؛ رعایت تعادل در تشویق و تنبیه؛ طردنکردن دانش‌آموزان	پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	
احساس بازبودن و پذیرش زندگی همان‌گونه که هست؛ پذیرش نظرات و پیشنهادهای دیگران؛ خودرأی نبودن؛ پذیرش تغییرات؛ پذیرش دانش‌آموزان همان‌گونه که هستند؛ رها بودن از نظرات همکاران؛ گشودگی نسبت به درک تجارب خوشایند و ناخوشایند؛ پذیرش و توکل داشتن	پذیرش	
شفقت؛ همدلی؛ همدردی با خود و دیگران؛ مهربان بودن با خود و دیگران؛ رقت قلب؛ دوست داشتن خود و دیگران؛ سهم کردن دیگران در شادی خود؛ مراقبت از خود و دیگران؛ نقش حمایتی داشتن؛ کمک کردن به دیگران؛ بخشندگی و سخاوت؛ تربیت دانش‌آموزان مبتنی بر عشق، محبت و احترام؛ دوری از تنگ‌نظری و حسادت	شفقت	
درک معنای زندگی؛ درک و فهم ارزش زندگی؛ درک چپستی و چرایی زندگی؛ کسب تجربه عمیق‌تر از زندگی؛ کسب بینش جدید درباره زندگی؛ داشتن هدف مشخص	زندگی هدفمند و با معنا	
افزایش انگیزه برای زندگی و کارکردن؛ افزایش رضایت شغلی؛ حضور پویا در مدرسه؛ بهبود عملکرد شغلی؛ پیشرفت شغلی؛ کاهش خستگی و فرسودگی شغلی؛ کاهش غیبت و ترک شغل؛ تحمل شرایط دشوار کاری	شغلی بهزیستی رفاه و	
مدیریت بحران؛ مدیریت موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ ثبات درونی در برابر چالش‌های بیرونی	مدیریت بحران	
مدیریت زمان؛ وقت کافی داشتن برای انجام کارها؛ عجله نداشتن در انجام کارها	مدیریت زمان	
شناسایی و حل مشکلات رفتاری؛ مدیریت رفتار در محیط مدرسه	مدیریت رفتار	
شوق به دگرگونی و تحول؛ تلاش برای بهبود وضعیت موجود؛ تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها؛ ایجاد تغییر در محیط کار و نقش شغلی خود؛ بازنگری در وضعیت کاری	دگرگونی و تحول به شوق	

مفاهیم اصلی	مقولات	کدها
	بهبود کیفیت زندگی	بهبود کیفیت زندگی؛ احساس نشاط و تازگی داشتن؛ احساس آزادی؛ خوش بینی درباره آینده؛ خوش بینی درباره تغییرات زندگی؛ شوخ طبعی؛ نگرش واقع بینانه؛ تفکر واقع بینانه؛ شاد بودن؛ آرامش داشتن؛ حال خوب داشتن؛ خوش رویی؛ راحت بودن در بیان احساسات؛ لذت بردن از لحظات زندگی؛ ساده زیستی؛ بهبود خلق و خو؛ انتقال انرژی مثبت به دیگران
توسعه شایستگی های اجتماعی-عاطفی	رشد و شناخت آگاهی	افزایش حضور و توجه؛ شناخت بهتر خود و دیگران؛ توجه کردن به خود و دیگران؛ گذار از رنج به رشد و آگاهی
	درک و فهم	تحلیل و درک بهتر مسائل؛ توجه بیشتر به جزئیات؛ افزایش دقت در انجام کارها؛ افزایش درک و فهم؛ توجه به مسائل با اهمیت در زندگی
	آگاهی اجتماعی	آگاهی اجتماعی
	مدیریت هیجانی	مدیریت خویشتن؛ بهبود سلامت روان؛ بهبود وضعیت جسمانی؛ مدیریت استرس؛ کنترل احساسات و عواطف؛ خودتنظیمی؛ کنترل خشم و عصبانیت؛ کنترل اضطراب؛ کاهش نگرانی؛ کنترل هیجانات؛ کاهش مشکلات عاطفی؛ کاهش احساسات منفی در محیط کار؛ کاهش رنج و ناراحتی؛ افزایش تاب آوری؛ مواجهه شدن با ترس های خود
	ارتباطات	بهبود روابط بین فردی؛ داشتن ارتباط مؤثر با محیط پیرامونی؛ بهبود روابط معلم-دانش آموز؛ بهبود تعاملات اجتماعی؛ از بین رفتن رابطه سلسله مراتبی بین مربی و متربی؛ احترام گذاشتن به خود و دیگران؛ عدم وابستگی در روابط؛ درک متقابل؛ انتظار نداشتن از دیگران؛ ارائه بازخورد سازنده؛ غلبه کردن بر حس خجالت؛ کاهش احساس انزوا
انعطاف پذیری	سازگاری با محیط کار پرسرعت؛ انعطاف پذیری	
اخلاق مدار بودن	اخلاق مدار بودن	اخلاق مدار بودن؛ تعهد داشتن به کار؛ مسئولیت پذیری



شکل ۳: چهارچوب مفهومی ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس
Fig. 3. Conceptual framework of mindfulness for educational principals of schools

بحث و نتیجه‌گیری

مرور سیستماتیکِ قریب به دو دهه از مطالعات کیفی و آمیخته صورت‌گرفته در زمینه ذهن‌آگاهی، خاصه برای مدیران آموزشی مدارس، دیدگاه‌ها، ویژگی‌ها، مؤلفه‌ها و مضامین ارزشمند و بااهمیتی را آشکار کرده است که به سهم خود می‌تواند در جهت توسعه فردی و حرفه‌ای ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت مؤثر واقع شود؛ لیکن با وجود بررسی‌های صورت‌گرفته، نتایج ارائه‌شده، رویکردی جامع‌نگر خاصه در زمینه مزبور نداشته و خلأ پژوهش در خصوص احصای ابعاد این پدیده احساس شد.

پژوهش حاضر با هدف بررسی ادبیات علمی در زمینه ذهن‌آگاهی، خاصه برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب، در رده پژوهش‌های کیفی طراحی شده است و با مرور نظام‌مند و گسترده در مطالعات کیفی و آمیخته صورت‌گرفته طی سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۲۳، مؤلفه‌ها و مضامین مرتبط با مدیران آموزشی ذهن‌آگاه را در قالب یک چهارچوب مفهومی ارائه می‌دهد. چهارچوب ترسیم‌شده در این پژوهش اگرچه با نتایج و یافته‌های سایر پژوهش‌ها در برخی زمینه‌ها تشابه دارد، از این منظر که با نگاه کل‌گرایانه و جامع‌تر، گام‌های فراترکیب (هفت گام روش پژوهش فراترکیب سندلوسکی و باروسو (Sandelowski & Barroso, 2007)) را دنبال کرده و به تبیین و تحلیل وجوه مختلف پدیده ذهن‌آگاهی مدیران آموزشی مدارس پرداخته، متفاوت است. در واقع، این پژوهش از معدود پژوهش‌هایی است که به صورت جامع و گسترده به بررسی و تحلیل مفاهیم و ابعاد ذهن‌آگاهی، خاصه برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب پرداخته و دیدگاهی جامع و ارزشمند در زمینه مذکور ارائه کرده است که می‌تواند گامی مؤثر به سوی پرورش

مدیران آموزشی ذهن آگاه بردارد. در نتیجه بررسی، تحلیل و سنتز یافته‌ها در ۳۲ مقاله منتخب، در مجموع ۲۲۱ کد، ۳۰ مقوله و ۵ مفهوم شناسایی شد. این عوامل و روابط آن‌ها به ترتیب در جدول ۲ و شکل ۳ تبیین و ترسیم شده است.

اولین بعد یا مفهوم شناسایی شده ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس، مفهوم آگاهی فراشناختی است که مشتمل بر دو مقوله از جمله حضور در لحظه حال و آگاه بودن از افکار، احساسات و تجارب و تجربه حال است. حضور در لحظه حال و آگاه بودن از افکار، احساسات و تجارب وجوه برجسته آگاهی فراشناختی محسوب می‌شوند. در واقع، در این وضعیت‌ها، فرد از آنچه در لحظه حال تجربه می‌کند، آگاه است؛ با وجود اینکه خودش را با افکار، احساسات و تجاربش هم هویت نمی‌داند؛ بلکه به وای آن‌ها رفته و فقط استقرار حضور در اکنون و واپاشی توجه^۱ را ادراک می‌کند. این مفاهیم و مقولات در پژوهش‌هایی مانند هوانگ و همکاران، مکنزی و همکاران (Mackenzie et al., 2020; Hwang et al., 2021) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) تأکید شده است.

مفهوم دوم در این پژوهش، بعد تجارب فراشناختی است که شامل مقولاتی مانند وضعیت بی‌ذهنی^۲، فرهمندی^۳ و فضائل اخلاقی می‌شود. یکی از پیامدهای ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی، تجربه‌هایی است که آن‌ها ادراک می‌کنند. شخص ذهن آگاه بی‌ذهنی، کاریزماتیک بودن و فضیلت‌های اخلاقی را به‌عنوان نمودهایی خوشایند در زندگی شخصی و شغلی خود فهم و درک می‌کند. 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 لحظه حال مستقر می‌شود. فرهمندی 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. در واقع، همین خلوص و سبک‌باری قلبش او را جذاب‌تر کرده است. هرچند که بی‌ذهنی همانند فرهمندی می‌تواند پیامد ذهن آگاهی تلقی شود، خود فزاینده فرهمندی است. به عبارتی دیگر، فرهمندی می‌تواند پیامد ذهن آگاهی قلمداد شود. تجارب فراشناختی زمانی فهم می‌شود که فرد از نتایج فرایندهای شناختی آگاه شود. این تجارب می‌تواند به شکل برخی احساسات ساده یا پیچیده مرتبط با یک رویداد یا تحلیل درک شود. پژوهش‌های متعددی از جمله مکنزی و همکاران، تراش و همکاران (Mackenzie et al., 2020; Tarrasch et al., 2020) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) به این بعد و مقولات آن اشاره کرده‌اند.

مفهوم سوم، بعد مهارت‌های فراشناختی است که از مقولاتی نظیر عمل آگاهانه، مشاهده‌گری، قضاوت‌نکردن، خودکارآمدی، حفظ تعادل، تأمل و درون‌نگری، تشریک‌مساعی، توسعه مهارت‌های زندگی و مراقبه کردن شکل می‌گیرد. در مقولات یادشده، بعضی مهارت‌ها از جمله مراقبه کردن و تأمل و درون‌نگری، نقش پیشایندهی برای ذهن آگاه شدن ایفا می‌کنند و سایر مهارت‌ها می‌توانند پیامدهای ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس باشند. 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 هستند. در پژوهش‌هایی از جمله هوانگ و همکاران، مکنزی و همکاران، تراش و همکاران (Hwang et al., 2021; Mackenzie et al., 2020; Tarrasch et al., 2020) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) به این مفاهیم و مقولات اشاره شده است.

از دیگر ابعاد ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس می‌توان به بعد دانش فراشناختی اشاره کرد که شامل مقولاتی همانند مدیریت اثربخش کلاس درس، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه فردی و حرفه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. مدیر

¹ Divergence of attention

² Mindless state

³ Being charismatic

آموزشی اثربخش نه تنها در بعضی ویژگی‌ها و خصایص توسعه می‌یابد، بلکه اثربخشی خود را به مخاطبان در محیط کار نیز منتقل می‌کند. مدیریت اثربخش کلاس درس، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه فردی و حرفه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بازنمایی این اثربخشی است. دانش فراشناختی شامل اهداف، باورها و استراتژی‌هایی است که فرد به منظور رشد فردی خود و دیگران پایه‌ریزی می‌کند. در واقع، این بعد، ذهن‌آگاهی را ترویج و توسعه می‌دهد. این مفاهیم و مقولات در پژوهش‌هایی مانند هوانگ و همکاران، مکنزی و همکاران، لای و برکوچ او‌هانا، هوانگ و همکاران، ارگاس، براون و همکاران (Hwang et al., 2021; Mackenzie et al., 2020; Lavy & Berkovich-Ohana, 2020; Hwang et al., 2019; Ergas, 2019; Braun et al., 2019) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) تأکید شده است.

در نهایت، بعد غالب و برجسته ذهن‌آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس را می‌توان بعد بهزیستی روان‌شناختی معرفی کرد که از مقولاتی همانند پذیرش، شفقت، زندگی هدفمند و بامعنا، رفاه و بهزیستی شغلی، مدیریت بحران، مدیریت زمان، مدیریت رفتار، شوق به دگرگونی و تحول، بهبود کیفیت زندگی، توسعه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی، انعطاف‌پذیری و اخلاق‌مدار بودن تشکیل شده است. بهزیستی روان‌شناختی به طور معمول از دو بعد تشکیل می‌شود: یک بعد از مؤلفه‌های احساسی و شناختی (شامل پذیرش، شفقت، رفاه و بهزیستی شغلی، بهبود کیفیت زندگی) شکل می‌گیرد و بعد دیگر، به جنبه‌های هدفمند زندگی فرد (از جمله توسعه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی، اخلاق‌مدار بودن، انعطاف‌پذیری، شوق به دگرگونی و تحول، مدیریت رفتار، مدیریت زمان، مدیریت بحران، زندگی هدفمند و بامعنا) اشاره دارد. این مفاهیم در پژوهش‌های متعددی از جمله ایریزاری، هوانگ و همکاران، مکنزی و همکاران، لای و برکوچ او‌هانا، تراش و همکاران، هوانگ و همکاران، ارگاس و براون و همکاران (Irizarry, 2022; Hwang et al., 2021; Mackenzie et al., 2020; Lavy & Berkovich-Ohana, 2020; Tarrasch et al., 2020; Hwang et al., 2019; Ergas, 2019; Braun et al., 2019) صادق‌زاده (۱۴۰۰) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) تبیین شده است که نشان‌دهنده اهمیت این بعد از ذهن‌آگاهی است.

طبق چهارچوب مفهومی ترسیم‌شده، تمامی ابعاد مرتبط به مفهوم مدیر آموزشی ذهن‌آگاه به انحای مختلف به یکدیگر مرتبط هستند؛ چه در سطح کلان و چه در سطح خرد. این ابعاد با مرکزیت ذهن‌آگاهی، به شکلی دوسویه و متناظر، بر یکدیگر اثرگذارند و به عبارتی، در بخشی از مسیر زندگی شخصی و شغلی یک مدیر آموزشی، هم علت آگاهانه زیستن می‌شوند و هم معلول آن و چرخه تبادل ماده، انرژی و اطلاعات بین آن‌ها در جریان است. مدیران آموزشی مدارس، ملهم از مفاهیم و مضامین قیدشده و پیوندی که بین آن‌ها وجود دارد، می‌توانند در جهت توسعه فردی و حرفه‌ای خود قدم بردارند و زیست‌بوم آموزشی خود را به سوی رشد و تعالی شکل دهند.

گرچه تفسیرهای فوق از یافته‌های پژوهش حاضر، ممکن است درجه‌ای به سوی مطالعات جدید برای پژوهشگران باشد، در تفسیر و به‌کارگیری نتایج باید محدودیت‌های پژوهش را در نظر گرفت و یافته‌ها را در این چهارچوب نگریست. نتایج این مطالعه محدود به ۳۲ مقاله است که به‌شیوه هدفمند و باتوجه‌به معیارهای پذیرش مذکور در این پژوهش انتخاب شده‌اند؛ اما مطالعاتی دیگر نیز ممکن است در پایگاه‌های داده باشد که در این پژوهش لحاظ نشده است. محدودیت دیگر اینکه نتایج این پژوهش صرفاً تابعی از مطالعات کیفی و تفسیر آن مبتنی بر انگاره‌های شخصی نویسندگان است.

بر اساس آنچه عنوان شد، این پژوهش می‌تواند پیشنهادی کاربردی برای انجام پژوهش‌های آتی در زمینه مورد مطالعه ارائه کند. متولیان و سیاست‌گذاران امر تعلیم و تربیت می‌توانند باتوجه‌به ابعاد و مفاهیم تأکید شده در این پژوهش، در طراحی پروفایل شایستگی‌های مدیران آموزشی مدارس، تجهیز شدن به ذهن‌آگاهی را به‌عنوان پدیده‌ای نوظهور و اجتناب‌ناپذیر از جریان آموزش و پرورش لحاظ کنند. به‌علاوه، انتظار می‌رود برای تحقق کامل این امر، از چهارچوب معرفی شده در این مطالعه، در کانون‌های

ارزیابی و فعالیت‌های توسعه و بالندگی مدیران آموزشی استفاده شود. افزون بر آن، پژوهشگران می‌توانند با استفاده از روش‌های پژوهش در دو بعد کیفی و کمی، ابعاد شناسایی شده در این پژوهش را مفهوم‌سازی کنند و یافته‌های آن را در لایه‌های مختلف، توسعه و تعمیم بخشند.

تشکر و قدردانی

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

- صادق‌زاده، م. (۱۴۰۰). ذهن آگاهی در تعلیم و تربیت: نیاز به فهم درست یک سازه اثربخش. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، ۴(۲)، ۸۵-۱۰۷. https://te-research.fu.ac.ir/article_1596.html
- علاقه‌بند، ع. (۱۴۰۰). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. نشر روان.
- فینفگلد-کانت، د. (۱۴۰۰). پژوهش فراترکیب (و. قربانی‌زاده، مترجم). انتشارات عصر قلم. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۱۸).
- محمدی، م.، ناصری جهرمی، ر.، مختاری، ز.، حسام‌پور، ز.، و ناصری جهرمی، ر. (۱۳۹۹). تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس. *فصلنامه تدریس پژوهشی*، ۸(۱)، ۳۷-۱۹. https://trj.uok.ac.ir/article_61379.html

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. 10.4172/2157-7595.1000243
- Alagheband, A. (2021). *Theoretical foundations and principles of educational management*. Ravan Publications. [In Persian].
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01681-x>
- Bates, M.J. (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *Online Review*, 13(5), 407-424. <https://doi.org/10.1108/eb024320>
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(7), 58-69. 10.14221/ajte.2014v39n7.6
- 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. 10.1111/nyas.12998
- Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope and compassion*. Harvard Business School Press. <https://www.amazon.com/Resonant-Leadership-Connecting-Mindfulness-Compassion/dp/1591395631>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10, 245-255. 10.1007/s12671-018-0968-2
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. 10.1177/1049732312452938
- Damico, N., McKinzie Bennett, C., & Fulchini, A. (2018). 'Show me what it's supposed to look like': Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform. *Policy Futures in Education*, 16(6), 828-847. <https://doi.org/10.1177/1478210318765322>
- Dariotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Feagans Gould, L., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2017). A qualitative exploration of implementation factors in a school-based mindfulness and yoga

- program: Lessons learned from students and teachers. *Psychology in the Schools*, 54(1), 53-69. 10.1002/pits.21979
- 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. 10.1007/s42322-020-00053-8
- 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. 10.1007/s12671-023-02182-9
- Ergas, O. (2019). Education and mindfulness practice: Exploring a dialog between two traditions. *Mindfulness*, 10(8), 1489-1501. 10.1007/s12671-019-01130-w
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. 10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x
- Finfgeld-Connett, D. (2021). *A guide to qualitative meta-synthesis* (V. Ghorbanizadeh, Trans.). Asr Ghalam Press. (Original Work published 2018). [In Persian].
- Hawkins, K. (2017). *Mindful teacher, mindful school: Improving wellbeing in teaching and learning*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/mindful-teacher-mindful-school/book255026>
- Hornich-Lisciano, T. (2013). Mindfulness in education. *Education Digest*, 79(2), 66-68. <https://www.proquest.com/docview/1440072011?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Magazines>
- Hougaard, R., & Carter, J. (2018). *The mind of the leader: How to lead yourself, your people, and your organization for extraordinary results*. Harvard Business Press. <https://www.amazon.com/Mind-Leader-Yourself-Organization-Extraordinary/dp/1633693422>
- Hwang, Y. S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., & Singh, N. N. (2019). Effects of a mindfulness-based program for teachers on teacher wellbeing and person-centered teaching practices. *Mindfulness*, 10, 2385-2402. 10.1007/s12671-019-01236-1
- Hwang, Y. S., Noh, J. E., & Singh, N. N. (2021). Mindfulness for Developing Communities of Practice for Educators in Schools. *Mindfulness*, 12, 2966-2982. 10.1007/s12671-021-01758-7
- Hyland, P. K., Lee, R. A., & 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. 10.1017/iop.2015.41
- Irizarry, J. L. (2022). Integrating Mindfulness in Public and Nonprofit Education Programs to Foster Social Equity. *Public Integrity*, 1-13. 10.1080/10999922.2022.2034356
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion. <https://www.amazon.com/Wherever-You-There-Are-Mindfulness/dp/1562827693>
- Karunamuni, N., & Weerasekera, R. (2019). Theoretical foundations to guide mindfulness meditation: A path to wisdom. *Current Psychology*, 38, 627-646. 10.1007/s12144-017-9631-7
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335. 10.1177/1741143212474802
- Kenwright, D., McLaughlin, T., & Hansen, S. (2021). Teachers' perspectives about mindfulness programmes in primary schools to support wellbeing and positive behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 739-754. 10.1080/13603116.2020.1867382
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28(1), 43-50. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_4
- Lavy, S., & Berkovich-Ohana, A. (2020). From teachers' mindfulness to students' thriving: The mindful self in school relationships (MSSR) model. *Mindfulness*, 11(10), 2258-2273. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01418-2>
- Le, T. N., & Alefaio, D. (2019). Hawaii educators' experiences in a professional development course on mindfulness. *Professional Development in Education*, 45(4), 627-641. 10.1080/19415257.2018.1474485
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., & Schmidt, S. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness*, 10, 2682-2702. 10.1007/s12671-019-01231-6

- 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. 10.1007/s12671-020-01483-7
- McKenzie, S. (2014). *Mindfulness at Work: How to Avoid Stress, Achieve More and Enjoy Life!*. Weiser Publications. <https://www.amazon.com/Mindfulness-Work-Avoid-Stress-Achieve/dp/160163336X>
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Mokhtari, Z., Hesampour, Z., Naseri Jahromi, R. (2020). Primary school teachers' lived experiences of mindfulness during teaching. *Research in Teaching, 8*(1), 19-37. https://trj.uok.ac.ir/article_61379.html [In Persian].
- Nadler, R. (2011). *The illusion of self-awareness: We are more unaware than aware*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/leading-emotional-intelligence/201108/the-illusion-self-awareness>
- 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. 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*. 10.1177/2055207619868550
- Purser, R. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater. <https://www.amazon.com/McMindfulness-Ronald-Purser/dp/191224831X>
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A., & Mischenko, P. P. (Eds.). (2019). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion*. Guilford Publications. <https://www.amazon.com/Mindful-School-Transforming-Mindfulness-Compassion/dp/146253998X>
- Piotrowski, S. A., Binder, M. J., & Schwind, J. K. (2017). Primary teachers' perceptions of mindfulness practices with young children. *Learning Landscapes, 10*(2), 225-240. 10.36510/learnland.v10i2.812
- 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. 10.2991/ice-17.2018.35
- Reindl, D., Hamm, A., Lewis, R., & Gellar, L. (2020). Elementary student and teacher perceptions of a mindfulness and yoga-based program in school: A qualitative evaluation. *Explore, 16*(2), 90-93. 10.1016/j.explore.2019.07.009
- Richards, C. (2009). Toward a pedagogy of self. *Teachers College Record, 111*(12), 2732-2759. <https://doi.org/10.1177/016146810911101206>
- 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. 10.1108/S0749-742320140000018010
- Sadeghzadeh, M. (2021). Mindfulness in education: the need to properly understand an effective structure. *Research in Teacher Education, 4*(2), 85-107. https://te-research.cfu.ac.ir/article_1596.html [In Persian].
- Sandelowski, M. and Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company. https://books.google.com/books/about/Handbook_for_Synthesizing_Qualitative_Re.html?id=0I6KBQAAQBAJ
- 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 re-perceiving: A qualitative investigation of CARE for teachers. *Mindfulness, 10*, 2567-2582. 10.1007/s12671-019-01228-1
- Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., & Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education, 125*(1), 1-28. 10.1086/699808

- 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. 10.1002/pits.22374
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness, 7*, 130-142. 10.1007/s12671-015-0422-7
- 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. 10.1007/s12671-021-01811-5
- Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness, 7*(1), 209-218. 10.1007/s12671-015-0474-8
- Sinclair, A. (2015). Possibilities, purpose and pitfalls: Insights from introducing mindfulness to leaders. *Journal of Spirituality, Leadership and Management, 8*(1), 3-11. 10.15183/slm2015.08.1112
- 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. 10.1108/JCS-10-2014-0046
- Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's wellbeing. *Mindfulness, 11*, 1049-1061. 10.1007/s12671-020-01304-x
- Taylor, C. (2016). *Conceptualizing the mindful teacher: Examining evidence for mindfulness skills in teachers' classroom speech and behavior* [Doctoral dissertation, Portland State University]. https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/3283/
- 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. 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. 10.21926/obm.icm.2302022
- Walker, A. R. (2020). "God is my doctor": mindfulness meditation/prayer as a spiritual well-being coping strategy for Jamaican school principals to manage their work-related stress and anxiety. *Journal of Educational Administration, 58*(4), 467-480. 10.1108/jea-06-2019-0097
- 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. 10.1080/02643944.2020.1725908
- Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., Ford, T., Raja, A., Robson, J., ... & Kuyken, W. (2019). Mindfulness training in UK secondary schools: a multiple case study approach to identification of cornerstones of implementation. *Mindfulness, 10*, 376-389. 10.1007/s12671-018-0982-4
- 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>