



The Effectiveness of Mindfulness- Based Stress Reduction Training on Academic Self-Regulation and Existence of Girl Students¹

Mahak Naghizadeh Alamdari^{2*}, Saeed Najarpour Ostadi³

(Received: 2020.10.31 - Accepted: 2021.02.21)

1. This article is taken from the master's thesis of Mahak Naghizadeh Alamdari, a student of educational psychology, Nilofari Charkh Higher Education Institute, Azerbaijan, Tabriz.

*- Corresponding Author: mahak@tabrizu.ac.ir

2. Master of Educational Psychology, Azerbaijan Lotus Wheel Higher Education Institute, Tabriz, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Shabestar Branch, Islamic Azad University, Shabestar, Iran. Saeedno@iauhab.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on academic self-regulation and self-expression of female high school students in Jolfa. The present study was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population of the study included all female high school students in Jolfa city in the 99-98 academic year. Using purposive non-random sampling method, Savari and Arabzadeh (2013) educational self-regulatory questionnaires and Shrink (1980) expression scale were administered among students and among those in both questionnaires a standard deviation lower than Average scores were obtained. Thirty people were purposefully selected based on the entry and exit criteria and randomly assigned to the experimental and control groups in equal proportions. The experimental group received training in the form of 8 sessions of mindfulness-based stress reduction training program, but the subjects in the control group did not receive any training. Then post-test was performed for both groups. Data were analyzed using analysis of covariance. Findings showed that mindfulness-based stress reduction training program significantly increased academic self-regulation ($F = 0/110$; $P = 0.001$) and increased assertiveness ($F = 6/29$; $P = 0.001$). According to the findings of the present study, mindfulness-based stress reduction training program can be used to increase academic self-regulation as well as increase assertiveness skills.

Keywords: Reduce mindfulness-based stress, Academic self-regulation, Assertive



اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش آموزان دختر^۱

ماهک نقی زاده علمداری^{۲*}، سعید نجارپوراستادی^۳

(دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۳)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان جلفا انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ را شامل می شد. با استفاده از روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند، پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) و مقیاس ابراز وجود شرینگ (۱۹۸۰) در بین دانش آموزان اجرا شد و از بین آنهايي که در هر دو پرسشنامه یک انحراف معیار پایین تر از میانگین نمره کسب کردند ۳۰ نفر به صورت هدفمند با در نظر گرفتن ملاک های ورود و خروج انتخاب و به صورت تصادفی به نسبت مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش در برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در قالب ۸ جلسه آموزش دریافت کرد ولی آزمودنی های گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. سپس از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان داد که برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به طور معناداری به افزایش خودتنظیمی تحصیلی ($P=0.001$; $F=110.013$) و افزایش ابراز وجود ($P=0.001$; $F=29.630$) دانش آموزان دختر منجر شده است ($P<0.05$). با توجه به یافته های پژوهش حاضر می توان از برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به منظور افزایش خودتنظیمی تحصیلی و همچنین افزایش مهارت های ابراز وجود استفاده کرد.

واژگان کلیدی: کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی؛ خودتنظیمی تحصیلی؛ ابراز وجود

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد ماهک نقی زاده علمداری، دانشجوی رشته روانشناسی تربیتی، مؤسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان تبریز است.

* نویسنده مسئول: mahak@tabrizu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، مؤسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان، تبریز، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران. Saeedno@iauhab.ac.ir

مقدمه

دانش‌آموزان رکن اصلی نظام آموزشی‌اند و در دستیابی به اهداف نظام آموزشی کشور نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. از اینرو توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (فتحی‌آذر، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از فعالیت‌های روزانه و ارتباطات خود را در مدارس می‌گذرانند که این موضوع بین دختران بیشتر است؛ دختران در سنین و دوره‌های مختلف، شرایط گوناگونی دارند؛ با توجه به اهمیت دوران نوجوانی در دختران، آسیب‌پذیری دختران همیشه بیش از پسران بوده و همیشه باید نسبت به دختران توجه بیشتری داشت و باید مسائل مربوط به دختران دانش‌آموز را بیشتر بررسی نمود (زارع شاه آبادی و سلیمانی، ۱۳۹۰). یکی از مؤلفه‌های مهمی که در این میان نقش اساسی دارد، خودتنظیمی تحصیلی^۱ است.

زیمرمن (۲۰۱۵) معتقد است که خود تنظیمی، فرایندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند (کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹؛ کدیور، ۱۳۸۸). خودتنظیمی تحصیلی به منزله کوشش‌های روانی برای کنترل کردن وضعیت درونی، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (بوهره و سوجان^۲، ۲۰۱۵؛ به نقل از بابازاده، حسینی‌نسب و لیوارجانی، ۱۳۹۸). زیمرمن (۲۰۱۵) خودتنظیمی را طی چهار مرحله معرفی می‌کند: مرحله ارزشیابی و مراقبت از خود، بدین معنا که فرد به ارزیابی از چگونگی مطالعه خود می‌پردازد؛ تعیین هدف و طراحی راهبرد، وقتی است که فرد اهدافی را برای خود برمی‌گزیند و راهبردهایی را انتخاب می‌نماید (بارس، ویجینیا و پاس^۳، ۲۰۱۷)؛ اجرای طرح، زمانی است که راهبردهای یادگیری به اجرا در می‌آیند؛ اصلاح راهبردها، به ارزیابی بعد از انجام کار مربوط می‌شود (زیمرمن و مارتین پونز^۴، ۱۹۹۰). طبق دیدگاه شناختی-اجتماعی، خودتنظیمی تفکرات، عواطف و رفتارهای مورد استفاده برای به‌دست آوردن اهداف یادگیری می‌باشد (زیمرمن^۵، ۲۰۰۰). تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق در خودتنظیمی تحصیلی به صورت فعال، درگیر هستند و ویژگی‌های آنها عبارت است از: انگیزه ذاتی برای یادگیری، دانش بالا، استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای نظارت بر رفتار و عملکرد خود (پانادرو، جانسون و بوتلا^۶، ۲۰۱۷؛ کشت‌ورز کندازی، صالحی و اسماعیلی، ۱۳۹۹؛ رمضان‌پور، کوروش‌نیا، مهریار و جاویدی، ۱۳۹۸)، هماهنگی

1. Academic self- regulation
2. Buhrau & Sujan
3. Baars, Wijnia & Paas
4. Zimmerman & Martine-Pons
5. Zimmerman
6. Panadero, Jonsson & Botella

انواع راهبردهای پیچیده و تعیین اهداف آموزشی (پری، نوربی، وود و رافتچک^۱، ۲۰۰۳). شانک و زیمرمن (۱۹۹۴) معتقدند خودتنظیمی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت‌های زندگی پیامدهای ارزشمندی دارد و دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی باید بتوانند شناخت عواطف یا رفتارهای خود را گسترش و تقویت کنند. یادگیری خود تنظیمی شامل سه مؤلفه مهم است. اول اینکه یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناختی را در بر می‌گیرد که دانش‌آموزان برای طرح‌ریزی و نظارت بر عملکرد و اصلاح خود به کار می‌برند. اداره تکالیف تحصیلی توسط دانش‌آموزان و کنترل تلاش‌هایشان در زمینه این تکالیف، مؤلفه مهم خودتنظیمی است. مؤلفه سوم در یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی است که دانش‌آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب درسی از آن استفاده می‌کنند که شامل انواع مختلفی از راهبردها، مانند مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی می‌شود که ورود به سطح بالای پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد (پینتریچ و دی‌گروت^۲، ۱۹۹۰). طبق مدل پینتریچ و دی‌گروت خودتنظیمی تحصیلی شامل دو مقوله اصلی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مقوله باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکلیف و اضطراب امتحان می‌باشد، و مقوله دیگر آن راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است که شامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد. شانک و زیمرمن (۱۹۹۷) معتقدند که فرایندهای خودتنظیمی تحصیلی شامل فعالیت‌هایی همچون برنامه‌ریزی و تنظیم وقت، حضور و تمرکز حواس، سازمان‌دهی، مرور و رمزگذاری اطلاعات به‌صورت راهبردی، ساختن یک محیط کاری مولد و استفاده از منابع اجتماعی مؤثر است. زیمرمن (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند.

مؤلفه دیگری که با پیشرفت تحصیلی و موفقیت در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان رابطه دارد، و سبب سازگاری بهتر آن‌ها با محیط مدرسه می‌شود، ابراز وجود^۳ است (بهرامی، مردوخ و کردمیرزا، ۱۳۹۷). مفهوم ابراز وجود اولین بار در سال ۱۹۴۹ توسط اندرو سالتر^۴ با توجه به افکار پاولف مبنی بر تأثیرپذیری از برانگیختگی^۵ و بازداری^۶ مطرح شد. ابراز وجود را توانایی دفاع از خود و «نه گفتن» به تقاضاهایی تعریف کرده‌اند که فرد نمی‌خواهد انجام دهد (بکر، کرون، ون‌بلکام و ورمی^۷، ۲۰۰۸). این مهارت به‌معنای توانایی ابراز صادقانه نظر یا احساس و بازخورد بدون احساس اضطراب و شامل دفاع فرد از حقوق خود بدون پایمال

7. Perry, Norby, Wood & Kraftcheck

1. Pintrich & De-Groot

2. Assertiveness

3. Andrew Salter

4. Arousal

5. Inhibition

6. Bekker, Croon, van Balkom & vermee

کردن حقوق دیگران است (موتابی و فتی، ۱۳۹۵). ماسترز، بوریش، هولون و ریمم^۱ (۱۹۸۷) معتقدند فرد دارای مهارت ابراز وجود به صورتی که مورد پسند جامعه باشد درخواست‌های تحمیلی دیگران را قاطعانه رد و برای رسیدن به هدف‌ها یا برطرف کردن نیازهای خود درخواست‌های خود را مطرح می‌کند. پژوهش محبی، شفیعی‌راد، شاه سیاه، بطلانی و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که ابراز وجود تأثیر مثبتی بر کاهش اضطراب اجتماعی دارد، و افراد دارای ابراز وجود کمتر، تمایل به افسردگی بیشتری دارند و در مدرسه عملکرد ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند. راسینکو، برادلی و میلر^۲ (۲۰۱۰) معتقدند افراد کم‌جرات از مهارت‌های ابراز وجود بسیار پایینی برخوردارند. این افراد تمایل دارند که از تعارض در همه شرایط جلوگیری کنند. آنها نگرانی‌ها را درونی می‌کنند تا خود را به خطر نیندازند. اعتقاد زیربنایی این افراد آن است که نیازهای افراد دیگر مهم‌تر از نیازهای خودشان می‌باشد و اگر فرد نیازهای خود را برآورده کند، دیگران او را طرد خواهند کرد.

با توجه به این که دانش‌آموزان آینده‌سازان کشور هستند، باید به مشکلات تحصیلی و آموزشی آنها توجه نمود، و با کمک مداخلات گوناگون معضلات تحصیلی و آموزشی آنها را حل نمود، که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۳ یکی از این روش‌هاست. ذهن‌آگاهی مفهومی است که ریشه در سنت بودایی دارد و معرف آگاه بودن از تمامی تجربیات بیرونی و درونی در لحظه حال است (نیلا، هولت، دیتزن و آگیلار-راب^۴، ۲۰۱۶). درمان ذهن‌آگاهی؛ از درمان‌های شناختی رفتاری مشتق شده و از مؤلفه‌های مهم موج سوم مدل‌های درمانی روان‌شناختی به‌شمار می‌رود (مک‌کارنی، شولز و گری^۵، ۲۰۱۲). تمام تمرین‌های این درمان طوری طراحی شده است که توجه به بدن را افزایش می‌دهد. رایج‌ترین روش آموزش ذهن‌آگاهی، آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس است که بر مبنای توجه و تمرکز به خود استوار می‌باشد. این توجه، توجهی است هدفمند به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه‌های در لحظه کنونی. در این برنامه افراد یاد می‌گیرند پذیرش و دلسوزی را به جای قضاوت کردن تجربه‌شان گسترش دهند؛ و هشیاری لحظه حاضر را به جای هدایت خودکار ایجاد کنند و شیوه‌های جدید پاسخ‌دادن به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (کران^۶، ۲۰۰۹). به عبارتی دیگر می‌توان گفت که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی که زیرمجموعه‌ای از درمان‌های ذهن‌آگاهی می‌باشد، دارای اثربخشی بسیار بالایی در درمان بسیاری از اختلالات گزارش شده است (بیرامی و عبدی، ۱۳۸۸). در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی مداخلاتی از قبیل توجه

7. Masters, Burish, Hollon & Rimm

1. Rusinklo, Bradley & Miller

2. Mindfulness- based stress reduction

3. Nila, Holt, Ditzen & Aguilar-Raab

4. McCamey, Schulz & Grey

5. Crane

متمرکز که فرد در آن توجه خود را بر روی یک محرک خاص همچون تنفس، احساس‌های بدنی و غیره در طول یک دوره زمانی خاص متمرکز می‌کنند و برای این کار از تکنیک‌های آرام‌بخشی ذهنی و جسمی بهره می‌گیرند (کران، ۲۰۰۹). توجه کنترل شده یکی از ویژگی‌های اصلی این برنامه می‌باشد. در حضور ذهن، فرد می‌آموزد که در هر لحظه، از حالت ذهنی خود آگاهی داشته و توجه خود را به شیوه‌های مختلف ذهنی خود متمرکز نماید (سمپل، رید و میلر^۱، ۲۰۰۵، به نقل از شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۳).

استافین، رابینسون و میر^۲ (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای با موضوع "رابطه ذهن آگاهی و خودتنظیمی" مدعی هستند که درمان ذهن آگاهی، خودتنظیمی را پشتیبانی می‌کند. روئمر و اورسیلو^۳ (۲۰۰۲) ادغام دیدگاه‌های مبتنی بر پذیرش و ذهن آگاهی را برای درمان اختلالاتی با ریشه اضطراب از قبیل عدم توانایی در ابراز وجود افراد را پیشنهاد کردند. به اعتقاد آنها چون نگرانی ماهیتی روبه آینده دارد، آموزش بودن در حال و هشیاری ذهن آگاهانه راه‌های جایگزین مفیدی برای پاسخ‌دهی در افراد مبتلا به اختلالات با ریشه اضطرابی هستند. پژوهش‌های مختلف حاکی از این است که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی (تاج‌الدینی، توحیدی و موسوی‌نسب، ۱۳۹۷)، مشکلات پریشانی و خودتنظیمی (توکلی و کاظمی‌زهرانی، ۱۳۹۷)، ترس از ارزیابی منفی، تغییر نگرش به زندگی و ابراز وجود در نوجوانان پسر بد سرپرست (حسن‌زاده، ۱۳۹۶)، افزایش جرأت‌ورزی در دانشجویان مضطرب (عرب قاتی، هاشمیان، مجتبابی، مجدآرا و آقابیگی، ۱۳۹۶)، خودتنظیمی تحصیلی (کاظمیان، ۱۳۹۳)، بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود (گل‌پورچمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱)، خودتنظیمی تحصیلی و حل مسئله (واکر و کولیموس، ۲۰۱۱) اثربخش است.

با توجه به اهمیت و ضرورت راهبردهای خودتنظیمی و داشتن مهارت ابراز وجود، انجام این پژوهش به سه دلیل حائز اهمیت است؛ اول: نتایج پژوهش حاضر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود را آشکار می‌سازد، اینکه دانش‌آموزان بدانند چه عواملی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی و همچنین در برقراری روابط اجتماعی مطلوب تأثیر دارد و ممکن است به آنها در استفاده بهتر از زمان تحصیل کمک کند؛ دوم: نتایج این پژوهش می‌تواند مورد استفاده مشاورین بالاختصاص مشاوران مدارس، معلمان، روانشناسان و متخصصین تعلم و تربیت قرار گیرد؛ نهایتاً اینکه می‌توان با آموزش ذهن آگاهی از افت تحصیلی دانش‌آموزان پیشگیری به عمل آورد. از این رو حل مشکلات تحصیلی و محیطی دانش‌آموزان از جمله عدم خودتنظیمی

1. Sample, Reid & Miller
2. Ostafin, Robinson, & Meier
3. Roemer & Orsillo

تحصیلی و ابراز وجود مهم می‌نماید؛ تا با حل این مشکلات دانش‌آموزان را در رشد هرچه بهترشان یاری نماییم. لذا اثرات و اهمیت انجام این تحقیق که بر تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ می‌پردازد روشن می‌گردد. با توجه به مطالب مطرح شده، به نظر می‌رسد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. با این حال در خصوص اثربخشی این روش بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان به صورت یکجا پژوهشی صورت نگرفته است. از این رو پژوهش حاضر برآن است تا این موضوع را مورد بررسی قرار دهد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه است.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با توجه به اهداف، از نوع کاربردی و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

جدول (۱): دیاگرام طرح پژوهش

Table 1

Research plan diagram

پس‌آزمون Posttest	متغیر مستقل In dependent Variable	پیش‌آزمون Pretest	گروه‌ها Groups
T2	A	T1	آزمایش the experiment
T2	-	T1	کنترل Control

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۲۰۰۰ نفر بودند که با توجه به تعداد جامعه آماری، حجم نمونه مورد نیاز برای اجرای پژوهش با فرمول کوکران، ۳۲۲ نفر بدست آمد. با استفاده از نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند و پس از کسب رضایت از مسئولین مدارس (۲ مدرسه) و دانش‌آموزان، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و مقیاس ابراز وجود در بین آنها اجرا شد. لازم به توضیح است به دلیل شیوع بیماری کرونا فقط ۲ مدرسه آمادگی خود را جهت همکاری در پژوهش اعلام کردند. پس از اجرا، دانش‌آموزانی که در پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و مقیاس ابراز وجود یک انحراف معیار پایین تر از میانگین نمره

کسب کردند، به تعداد ۴۸ نفر شناسایی شدند. از این تعداد ۳۰ نفر به صورت هدفمند با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به مطالعه چون (۱) پذیرش داوطلبانه برای شرکت در پژوهش (۲) دانش آموز مقطع دوره اول متوسطه شهرستان جلفا، و ملاک‌های خروج از مطالعه چون (۱) ابتلا به بیماری جدی چون ام. اس، سرطان و...، (۲) استفاده از داروهای روان‌پزشکی، (۳) برخورداری از جلسات مشاوره و روان‌درمانی فردی و گروهی انتخاب، و با استفاده از انتخاب تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. لازم به ذکر است که نمرات به دست آمده در این مرحله از پژوهش، به عنوان نمرات پیش‌آزمون در نظر گرفته شد. سپس آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۱،۵ ساعته تحت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند، اما گروه کنترل، هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. در آخرین جلسه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، مجدداً پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و مقیاس ابراز وجود در مورد دو گروه اجرا شد. این نمرات به عنوان نمرات پس‌آزمون مورد تحلیل قرار گرفت. برای اینکه اعضای گروه کنترل، بدون دریافت هیچ گونه آموزشی، فرایند پژوهش را ترک نکنند، پس از اتمام پژوهش، فنون آموزش داده شده به گروه آزمایشی، در قالب یک بروشور به اعضای گروه کنترل ارائه شد. برای تحلیل فرضیه‌ها، از روش آزمون تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار SPSS-24 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش: ابزارهای اندازه‌گیری به قرار زیر است:

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب‌زاده (۱۳۹۲) که مشتمل بر ۳۰ سوال است استفاده شده است. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «بی‌نظرم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم» به ترتیب امتیازات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ در نظر گرفته شده است. بنابراین نمره کل پرسشنامه دامنه‌ای از ۳۰ تا ۱۵۰ دارد. در این پرسشنامه با افزایش نمره، خودتنظیمی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. روایی محتوایی آن مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ در پژوهش سواری و عرب‌زاده (۱۳۹۲)، برای کل پرسشنامه ۰/۸۷، برای راهبرد حافظه ۰/۷۴، برای هدف‌گزینی ۰/۷۵، برای خودارزیابی ۰/۸۳، برای کمک‌خواهی ۰/۷۱، برای مسئولیت‌پذیری ۰/۷۲ و برای سازمان‌دهی ۰/۷۶ گزارش شده است.

مقیاس ابراز وجود: به منظور ارزیابی میزان ابراز وجود آزمودنی‌ها از مقیاس ابراز وجود شرینگ^۱ (۱۹۸۰؛ به نقل از ابوالقاسمی ۱۳۸۱) استفاده شد. این مقیاس یک نوع پرسشنامه پنج گزینه‌ای است

که دارای ۳۲ سوال می‌باشد و برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته شده است. نمره‌گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت انجام می‌گیرد. پاسخ‌ها از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. برای اجرای پرسشنامه از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا سوالات را به دقت بخوانند و یکی از گزینه‌های "هرگز، به ندرت، برخی اوقات، اغلب اوقات، و یا همیشه" را که در مورد آنان صدق می‌کند مشخص نمایند. بنابراین نمره کل پرسشنامه دامنه‌ای از ۰ تا ۱۲۸ دارد. نمرات از ۰ تا ۴۳ به معنی ابراز وجود ضعیف، از ۴۳ تا ۸۶ به معنی ابراز وجود متوسط و از ۸۶ تا ۱۲۸ به معنی ابراز وجود خوب می‌باشد. لازم به ذکر است که تعدادی از سوالات به صورت معکوس طرح شده‌اند که نمره‌گذاری آنها نیز به صورت معکوس می‌باشد. این آزمون در ایران توسط صبحی قراملکی (۱۳۸۲) بر روی دانشجویان و دانش‌آموزان مقطع دبیرستان استان اردبیل مورد مطالعه مقدماتی قرار گرفته است. ضریب همبستگی پایایی این مقیاس را با روش بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آورده است. بنابراین آزمون مذکور از نظر پایایی در سطح بسیار مطلوب قرار دارد و برای تعیین میزان جرأت‌مندی، آزمون بسیار مناسبی است. در بررسی اعتبار آزمون از روش اعتبار محتوایی استفاده شد و نظر چند نفر از روانشناسان در خصوص هدف آزمون نشان داد که از اعتبار خوبی برخوردار است. به لحاظ آنکه این آزمون یک مقیاس خارجی است و برای مطالعه ابراز وجود ساخته شده است لذا دارای اعتبار سازه نیز می‌باشد. بنابراین آزمون مذکور از نظر پایایی و اعتبار آزمون مناسبی است. پایایی آزمون از طریق ضریب آلفا و کوردیچاردسون ۰/۹۰ و همبستگی این آزمون با پرسشنامه‌های ابراز وجود ولپی و لازاروس^۱ ($r=0/73$) و پرسشنامه ابراز وجود راتوی^۲ ($r=0/69$) معنی‌دار گزارش شده است (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴).

شیوه اجرا

پس از جایگزینی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل، از پروتکل آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی که توسط کابات‌زین^۳ (۱۹۹۴) تدوین شده است و یک شیوه پیشنهادی برای آموزش کاهش استرس از طریق ذهن‌آگاهی است به عنوان عامل مداخله استفاده شد. این تکنیک ترکیبی است از تکنیک‌های رفتاری آرامش‌آموزی و مراقبه که شامل آموزش کنترل تنفس و توجه، مشاهده حس‌ها و احساس‌های بدنی، توصیف این احساس‌ها، پذیرش بدون قضاوت آنها و افکار همراه و حضور در زمان حاضر به خصوص در فعالیت‌های روزمره است (گل پور چمر کوهی و محمد امینی، ۱۳۹۱). مراحل مختلف آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اساس بسته آموزشی

1. Lazarus
2. Ratovi
3. Kabat- Zin

مذکور در این پژوهش در قالب ۸ جلسه یک و نیم ساعته انجام شد. لازم به ذکر است که این بسته آموزشی برگرفته از پایان نامه های کارشناسی ارشد و دکتری دفاع شده می باشد و در تحقیقات مختلف مورد استفاده قرار گرفته و با جامعه و نمونه ایرانی سنخیت کامل دارد (عرب قائی و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین این جلسات در یکی از مراکز خصوصی مشاوره و خدمات روانشناختی شهرستان جلفا به مدت دو ماه به صورت گروهی اجرا شد. محتوای جلسات آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی طبق مدل کابات زین به طور خلاصه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲): خلاصه جلسه های آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

Table 1

Summary of mindfulness-based stress reduction training sessions

جلسات	محتوای جلسات
Meetings	Content of meetings
اول First session	اجرای پیش آزمون؛ برقراری ارتباط و مفهوم سازی؛ لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی و آشنایی با نحوه تن آرامی.
دوم Second session	آموزش آرامش آموزی (تن آرامی) برای چهارده گروه از عضلات: ساعد، بازو، عضله پشت ساق پا، ران ها، شکم، سینه، شانه، گردن، لب، چشم، آرواره ها، قسمت پایین پیشانی و قسمت بالای پیشانی. بحث در مورد تفاوت بین افکار و احساسات، توضیح معناداری این شیوه و تأثیر آن بر رشد قوای ذهنی و کاهش استرس های محیطی و اضطراب های درونی
سوم Third session	آموزش تن آرامی برای شش گروه از عضلات: دست ها، بازوها، پاها، ران ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره ها و پیشانی و لب ها و چشم ها و تکالیف خانگی تن آرامی.
چهارم Fourth session	آموزش آرامش آموزی برای شش گروه از عضلات: بازو، ران ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره ها و پیشانی و لب ها و چشم ها و تکالیف خانگی تن آرامی. آموزش ذهن آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه قبل، آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس، آموزش فن دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر درباره چیز دیگر و آموزش فن تماشای تنفس و تکالیف خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۳۰ دقیقه.
پنجم Fifth session	آموزش تن آرامی برای شش گروه از عضلات: دست ها، بازوها، پاها، ران ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره ها و پیشانی و لب ها و چشم ها و تکالیف خانگی تن آرامی. آموزش ذهن آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه قبل، آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس، آموزش فن دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر درباره چیز دیگر و آموزش فن تماشای تنفس و تکالیف خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۳۰ دقیقه. آموزش تکنیک پایش بدن: آموزش تکنیک توجه به حرکات بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آن ها و جستجوی حس های فیزیکی و تکالیف خانگی ذهن آگاهی خوردن. آموزش تکنیک پایش بدن: آموزش تکنیک توجه به حرکات بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آن ها و جستجوی حس های فیزیکی و تکالیف خانگی ذهن آگاهی خوردن.

آموزش ذهن آگاهی افکار: آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آنها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آنها و تکلیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت و منفی بدون قضاوت درباره آنها. Thought Awareness Training: Teaching mindfulness, positive and negative thoughts, pleasant and unpleasant thoughts, allowing negative and positive thoughts to enter the mind and easily taking them out of the mind without judgment and deep attention to them and homework writing Positive and negative experiences without judging them.	ششم Sixth session
ذهن آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات چهارم، پنجم و ششم هر کدام به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه. Full mindfulness: Repeat the training of the fourth, fifth and sixth sessions each for 20 to 30 minutes.	هفتم Seventh session
جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون. Summarizing training sessions and conducting post-test.	هشتم Eighth session

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس استفاده می‌شود. لازم به یادآوری است که داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های تحقیق

پیش از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، شاخص‌های توصیفی متغیرها بررسی شد. اطلاعات جدول (۳) میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد.

جدول (۳): نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و ابزار وجود به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

Table 2

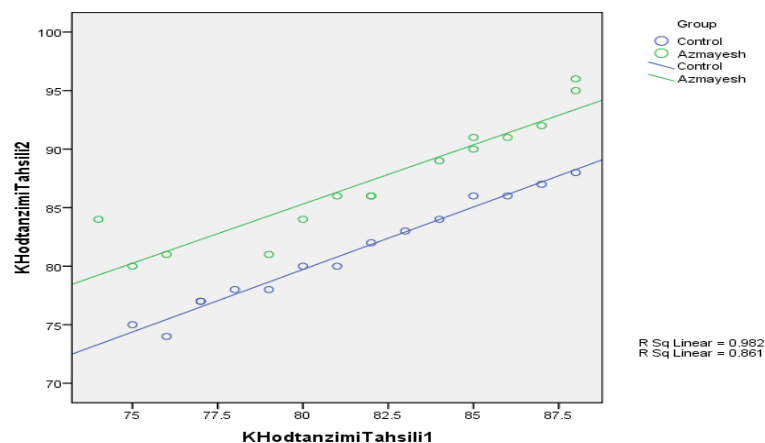
Scores of subjects in academic self-regulatory variables and assertiveness of control and experimental groups separately in pre-test and post-test

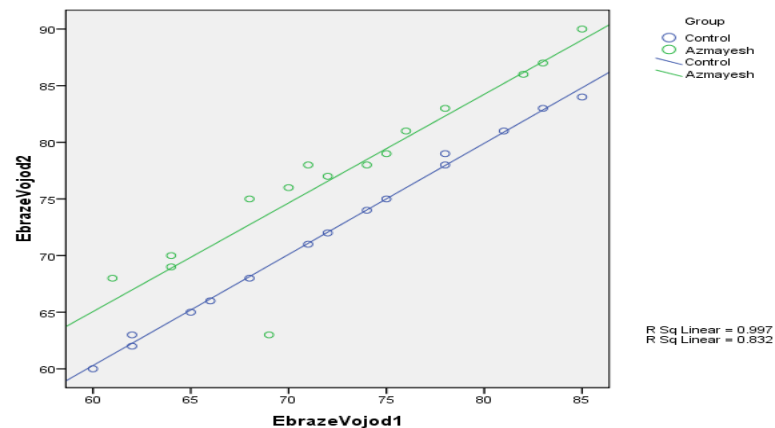
پیش‌آزمون pre-test	تعداد Number	میانگین Average	گروه Group	متغیر Variable
81.20	15	میانگین Average	کنترل Control	خودتنظیمی تحصیلی Academic self-regulation
81.00		انحراف استاندارد The standard deviation		
4.195				
4.520				
82.13	15	میانگین Average	آزمایش experiment	
87.47				
4.612		انحراف استاندارد The standard deviation		

5.027				
72.00	15	میانگین Average	کنترل Control	ابراز وجود Assertive
72.07				
8.027		انحراف استاندارد The standard deviation		
7.887				
72.80	15	میانگین Average	آزمایش experiment	
78.07				
7.193		انحراف استاندارد The standard deviation		
6.541				

بر اساس این اطلاعات، میانگین گروه آزمایش در هر دو متغیر وابسته در مراحل پس از آزمون افزایش یافته است. به منظور بررسی پیش فرض های تحلیل کوواریانس (نرمال بودن توزیع نمرات) از آزمون کالموگروف-اسمیرنف استفاده شد. اطلاعات بدست آمده نشان می دهد که پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چرا که مقادیر Z محاسبه شده هم در پیش آزمون و هم پس از آزمون در سطح $p < 0.05$ معنی دار نیست.

برون داد نمودارهای بدست آمده نشان می دهد که پیش فرض خطی بودن برای متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود رعایت شده است. به عبارتی، برون داد نمودار نشان می دهد که رابطه خطی است. بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخلفی نشده است.





به منظور بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس تعامل بین متغیر همپراش و متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد تعامل بین نمرات پیش‌آزمون و گروه در هر دو متغیر معنی‌دار نیست [F=۰/۲۰۳، P<۰/۶۵۶] و [F=۰/۰۳۶، P<۰/۸۵۱]. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج آن نشان می‌دهد برای خودتنظیمی تحصیلی (p=0.062) و ابراز وجود (p=0.064) این مفروضه نیز رعایت شده است (p>۰/۰۵).

پس از تأیید همه مفروضه‌ها، به منظور مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) و (۵) ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی گروه‌ها

Table 4

Results of analysis of covariance to compare the mean scores of post-test self-regulatory academic groups						
منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معناداری	مجذور ای‌تا
Source	Total squares	Degrees of freedom	میانگین مجزورات		Significance level	Squared ita
			Average squares			
مدل اصلاح شده	898.364	2	449.182	220.495	0.001	0.942
Modified model						
ثابت	0.015	1	0.015	0.007	0.993	0.001
Fixed						

0.914	0.001	287.003	584.730	1	584.730	پیش‌آزمون pre-exam
0.803	0.001	110.013	224.113	1	224.113	گروه group
			2.037	27	55.003	خطا Error
				30	213811.000	جمع Total
				29	953.367	جمع اصلاح شده Modified plural

نتایج به‌دست‌آمده در جدول (۴) نشان می‌دهد که بعد از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس از مداخله در خودتنظیمی تحصیلی وجود داشت ($F=110/013$; $P=0/001$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ۸۰/۳ درصد از تفاوت‌های گروه‌ها در نمرات خودتنظیمی تحصیلی، مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. بر این اساس، فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی سبب افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شده است.

جدول (۵): نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون ابراز وجود گروه‌ها

Table 5

Results of analysis of covariance to compare the mean scores of post-test expression of groups

مجدور ای‌تا Squared ita	سطح معناداری Significance level	F Fisher's statistics	میانگین مجدورات Average squares	درجه آزادی Degrees of freedom	مجموع مجدورات Total squares	منبع Source
0.927	0.001	171.322	871.479	2	1742.957	مدل اصلاح شده Modified model
0.041	0.293	1.151	5.853	1	5.853	ثابت Fixed
0.918	0.001	301.748	1534.924	1	1534.924	پیش‌آزمون pre-exam
0.523	0.001	29.630	150.722	1	150.722	گروه group
			5.087	27	137.343	خطا Error
				30	169283.000	جمع

Total		
جمع اصلاح شده	29	1880.300
Modified plural		

نتایج به دست آمده در جدول (۵) نشان می‌دهد که بعد از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس از مداخله در ابراز وجود، وجود داشت ($P=0/001$; $F=29/630$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می‌دهد که $52/3$ درصد از تفاوت‌های گروه‌ها در نمرات ابراز وجود در پس‌آزمون، مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. بر این اساس، فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی سبب افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه بود. همانگونه که نتایج نشان می‌دهد، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بزودده و همکاران (۱۳۹۷)؛ تاج‌الدینی و همکاران (۱۳۹۷)؛ توکلی و کاظمی زهرانی (۱۳۹۷)؛ تاج‌الدینی (۱۳۹۴)؛ کاظمیان (۱۳۹۳)؛ برگن - سیسو و رازا (۲۰۱۴)؛ برائوش (۲۰۱۱)؛ واکر و کولیموس (۲۰۱۱)؛ راکس و ریون (۲۰۱۰)؛ فالکنستروم (۲۰۱۰)؛ مورنه و همکاران (۲۰۰۸)؛ براون و رایان (۲۰۰۳)؛ پینتریچ (۲۰۰۰) و ریان و دسی (۲۰۰۰) که نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی تأثیر دارد، همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت خودتنظیمی شامل افکار و رفتارهایی است که در وصول به هدف جهت‌گیری می‌شوند. افراد خودتنظیم یافته کسانی هستند که اهدافی را برای خود انتخاب و راهبردهای مناسب یادگیری را گزینش و انگیزش خود را حفظ کرده و به نظارت عملکرد خود پرداخته و پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند. در فرایند یادگیری خودتنظیمی به نقش خود فرد بیشتر تأکید می‌شود. این یادگیرنده باید بتواند به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایش را در جهت رسیدن به اهداف موردنظر به خوبی هدایت کند. لذا خودتنظیمی مفید و اثربخش نیازمند آن

است که یادگیرنده هدف و انگیزشی مشخص جهت نیل به هدف یا اهداف داشته باشد و یادگیرنده می‌تواند با تقویت و تنبیه شخصی برای خودش ایجاد انگیزه کند (راکس و ریون، ۲۰۱۰). بحث یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک تئوری آموزشی نشأت گرفته از نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. به نظر می‌رسد که بندورا در نظریه خود گستره مناسبی را برای رشد مدل‌ها و نظریه‌های خودتنظیمی فراهم کرده است. تعبیر او از خودتنظیمی تعیین اهداف و تکمیل برنامه‌ها در راستای رسیدن به اهداف، تعهد به انجام آن برنامه‌ها، اجرای آن و اقدامات دیگری که در جهت بازخورد و اصلاح برنامه‌ها انجام می‌شود است. به عبارت دیگر افراد، همپای اجتماعی شدنشان تکیه کمتری بر تقویت‌ها و تنبیه‌های درونی دارند و عمدتاً رفتارشان به سمت خودتنظیمی پیش می‌رود. این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و مدیریت منابع است که در آن فراگیران برای دستیابی به اهداف از پسخورندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر و یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۳). پژوهش‌ها نشان داده است که یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و اثر ایجاد شده در طول آموزش تقریباً پایدار و در مقابل فراموشی مقاوم است (تاج‌الدینی و همکاران، ۱۳۹۷). می‌توان گفت یادگیران خودتنظیم، مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری هستند. این دانش‌آموزان برای پیگیری اهداف یادگیری خود، از راهبردهای یادگیری گوناگون استفاده کرده و به طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کنند. این افراد در تلاش برای یادگیری مصر هستند و در صورت لزوم به منظور یادگیری بهتر، راهبردهای خود را تغییر می‌دهند. محققان دریافته‌اند که میزان آگاهی خودتنظیمی و بازبایی تعادل با افزایش ذهن آگاهی بهبود می‌یابد (تاج‌الدینی، ۱۳۹۴). ذهن آگاهی احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش احساسات و هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همانطور که اتفاق می‌افتد کمک می‌کند. برخورداری از این مؤلفه امکان پاسخ‌دهی با تفکر و تأمل به رویدادها را به جای پاسخ‌دهی بی تأمل و غیر ارادی را به ما می‌دهد. به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن آگاهی، خودکنترلی توجه باشد، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد انتظارات تحصیلی و موقعیت ارزیابی جلوگیری می‌کند. اطلاعات اولیه نشان می‌دهد که تمرین ذهن آگاهی ممکن است جایگزین مناسبی برای درمان‌های روان‌شناختی متداول در زمینه اختلالات اضطرابی باشد. به‌ویژه برای آن‌هایی که نمی‌خواهند در جلسات درمان‌های سنتی شرکت کنند و یا آن‌هایی که به درمان پاسخ نمی‌دهند. پژوهش‌های انجام‌گرفته از این عقیده حمایت کرده‌اند که

کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی خودتنظیمی را در نمونه‌های بالینی و غیربالینی افزایش می‌دهد (تاج‌الدینی و همکاران، ۱۳۹۷).

بینش و مهارت‌ها از طریق تمرین‌های ذهن آگاهی یادگرفته می‌شوند و سپس برای مقابله با استرسورها و شکایاتی که اغلب توسط مراجعان مطرح می‌شوند، مورد استفاده قرار می‌گیرند. از آنجایی که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی هم عملکرد ذهنی و هم عملکرد رفتاری را تقویت می‌کند، می‌توان انتظار داشت که شرکت‌کنندگان در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند و در خودکنترلی به‌طور موفقیت‌آمیزی عمل کنند. بر اساس مطالعات قبلی راجع به اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، می‌توان گفت که این برنامه می‌تواند اثرات مثبت معناداری روی شرکت‌کنندگان از لحاظ باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی داشته باشد. آموزش ذهن آگاهی با تشویق افراد به تمرین مکرر توجه روی محرک‌های خنثی و آگاهی هدفمند نسبت به جسم و ذهن، آنها را از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگران‌کننده در مورد عملکرد تحصیلی رها و ذهن آنها را از حالت اتوماتیک خارج می‌کند. به عبارت دیگر، این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی و استرس‌های برآمده از انتظارات تحصیلی و برانگیختگی فیزیولوژیک می‌شود، که این امر به نوبه خود باعث تقویت خودتنظیمی تحصیلی می‌شود. در مجموع، محققان حیطه ذهن آگاهی معتقدند که یکی از اثرات سودمند ذهن آگاهی، بالا بردن توان افراد برای خودنظم دهی است. به طور کلی تحقیقات نشان داده است که رشد و افزایش خودتنظیمی تحصیلی و استفاده از فنون ذهن آگاهی منجر به موفقیت‌های تحصیلی می‌شود و در افزایش انگیزه تحصیلی موثر می‌باشند (برگن - سیسو و رازا، ۲۰۱۴).

در رابطه با فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه نتایج موید اثر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر ابراز وجود دانش‌آموزان است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های شادکام و همکاران (۱۳۹۸)؛ نجاریان کرمانی (۱۳۹۷)؛ حسن‌زاده (۱۳۹۶)؛ عرب‌قائنی و همکاران (۱۳۹۶)؛ یعقوبی و همکاران (۱۳۹۳)؛ گل پور چمر کوهی و محمدامینی (۱۳۹۱)؛ تیزدل و همکاران (۲۰۱۹)؛ ساگیورا (۲۰۱۸)؛ سونگ و لیندکوئیست (۲۰۱۵)؛ تانای و همکاران (۲۰۱۲) و هارتون - داسچ و هارتون (۲۰۰۳) که نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابراز وجود تأثیر دارد، همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت انسان همواره سعی می‌کند تا مهارت‌هایی جهت تسهیل ارتباط خود با دیگران کسب نماید و بر تکامل شخصی خود بیفزاید. ابراز وجود از جمله این مهارت‌هاست که در

روابط بین فردی نقش گسترده‌ای داشته و رفتارهایی از قبیل استقلال، اعتماد به نفس و خودآگاهی را در فرد تقویت می‌کند (نجاریان کرمانی، ۱۳۹۷). ابراز وجود رفتاری است که شخص را قادر می‌سازد به نفع خود عمل کند، بدون هرگونه اضطرابی روی پای خود بایستد، احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه نمودن به حقوق دیگران حق خود را بگیرد. در این صورت ابراز وجود می‌تواند باعث افزایش تعاملات میان فردی، مهارت در ارتباط، کاهش اضطراب اجتماعی، افزایش قدرت تصمیم‌گیری، ابتکار و سلامت فکر و روان شود. ابراز وجود از مسائلی است که در بهبود سازگاری فرد با محیط کارساز است و موجب می‌شود، فرد از عملکرد خویش رضایت داشته باشد. این مهارت سبب می‌شود که افراد در یک چهارچوب منظم بر اساس اهداف مشخص با دیگران ارتباط برقرار نمایند، ارتباطی که بر اساس اعتماد، خلاقیت، وظیفه‌شناسی و حفظ خصوصیات حرفه‌ای باشد و از طرفی به انسان احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌بخشد. برخوردار بودن از این مهارت به فرد کمک می‌کند تا نسبت به احساسات و عواطف خود آگاهی یافته و شیوه روبرو شدن با انتقاد، شیوه بیان ناراضی‌تی، شیوه امتناع و عدم پذیرش یک پیشنهاد یا یک تقاضا، تعریف کردن از رفتارهای مطلوب دیگران و مشارکت کردن در امور گروهی را بداند که این مهارت‌ها به فرد کمک می‌کند تا در امر تحصیل و محیط‌های آموزشی بتواند فعال باشد و بدون هیچ اضطرابی خواسته‌های خود را در محیط کلاس درس بیان کند که این فعال بودن به یادگیری فرد کمک می‌کند و موفقیت‌های تحصیلی فرد را میسر می‌سازد (عرب قائنی و همکاران، ۱۳۹۶). ابراز وجود یک مهارت آموخته شده است نه یک صفت که یک فرد دارای آن باشد یا از آن بی‌بهره باشد. لذا یک برنامه جامع آموزشی که برای تقویت باورها و افزایش ابراز وجود افراد طراحی شده باشد می‌تواند دید افراد را نسبت به خودشان تغییر دهد، اعتماد به نفس و خودباوری را در آن‌ها تقویت کند و روابط بین فردی آنان را بهبود بخشد.

در ذهن آگاهی و مهارت‌های تمرین آگاهی، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند. به علاوه ذهن آگاهی اجازه می‌دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگی‌شان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عادت‌ی، واکنش نشان دهند. به طور کلی می‌توان گفت ذهن آگاهی شامل یک آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت از وقایع جاری می‌باشد. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند.

ذهن آگاهی باعث تعدیل احساسات بدون قضاوت و افزایش آگاهی نسبت به احساسات روانی و پذیرا بودن هیجان‌های منفی و مثبت همانگونه که اتفاق می‌افتند، می‌شود. چنین حالتی از یکسو باعث

افزایش شناخت و آگاهی افراد از بدن، احساسات و افکار می‌شود و مقابله موثر با رویدادهای منفی را فراهم می‌سازد و از سوی دیگر خودپذیری و واقع‌گرایی را بهبود می‌بخشد. این امر به نوبه خود باعث کنترل افکار در روابط بین فردی و افزایش سازش یافتگی افراد در مناسبات اجتماعی آنها می‌شود (کابات زین، ۱۹۹۴).

با عنایت به این که داشتن مهارت ابراز وجود موجب توسعه ارتباط موفق و باز و ابراز احساسات مثبت، عشق و قدردانی و افزایش احترام و تکریم خود در مواجهه با دیگران می‌شود، ذهن‌آگاهی می‌تواند ابراز وجود را بهبود بخشد. چنین توانایی، این امکان را به افراد می‌دهد که قبل از واکنش به نگرانی و افکار غیرمنطقی مربوط به روابط اجتماعی، رفتارهای سالم‌تر و منطقی‌تری داشته باشند. یافته‌های این مطالعه نشان دادند ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر تأثیرگذار است و باعث افزایش خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود می‌شود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه استفاده شد که به دلیل خودگزارشی بودن ابزارها، امکان سوگیری در پاسخ‌دهی محتمل به نظر می‌رسد. همچنین با توجه به شرایط دوره آموزشی و رعایت ملاحظات اخلاقی، امکان آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان پسر امکان‌پذیر نبود، به همین دلیل تنها از میان دانش‌آموزان دختر، نمونه پژوهشی انتخاب و دوره آموزشی را طی کردند. با توجه به شیوع بیماری کرونا و تعطیلی مدارس، فقط ۲ مدرسه از میان مدارس دخترانه دوره اول متوسطه شهرستان جلفا رضایت خود را نسبت به انجام پژوهش و تکمیل پرسشنامه اعلام کردند. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی ذهن‌آگاهی برای معلمان و مشاوران مدارس برگزار گردد تا با نوع درمان آشنا گشته و آن را برای دانش‌آموزان خود به کار گیرند، به مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی در زمینه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی جهت افزایش خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش‌آموزان برگزار کرده و از جزوات، دفترچه‌ها یا بروشورهایی در این زمینه نیز استفاده نمایند. همچنین علاوه بر بررسی پرسشنامه‌ای، از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات نظیر مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود. برای دستیابی به تفاوت‌ها بین دختران و پسران، پیشنهاد می‌شود که پژوهش مشابه بر روی آزمودنی‌های پسر نیز انجام گیرد.

References

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۱). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و اثربخشی دو روش درمانی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستان. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ابوالقاسمی، عباس و نیرمانی، محمد (۱۳۸۴). *آزمون‌های روان‌شناختی*. اردبیل: انتشارات باغ رضوان. بزوده، عباس؛ قدم‌پور، عزت‌اله و ویسکرمی، حسنعلی (۱۳۹۷). *اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارات از خود و انتظارات دیگران در دانشجویان پسر دانشگاه لرستان*. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ایران، تهران، مرکز بین‌المللی همایش‌ها و سمینارهای توسعه پایدار علوم جهان اسلام.
- بهرامی، نسرین؛ مردوخ، محمدسعید و کردمیرزا، عزت‌اله (۱۳۹۷). *اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ربط*. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- بیرامی، منصور و عبدی، رضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی*، ۲ (۶)، ۲۳-۱۵.
- تاج‌الدینی، سعیده. (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان در معرض خطر ابتلا به اعتیاد*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- تاج‌الدینی، سعیده؛ توحیدی، افسانه و موسوی‌نسب، سیدحسین (۱۳۹۷). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ۱۵ (۳۱)، ۵۹-۸۸.
- توکلی، زهرا و کاظمی زهرانی، حمید (۱۳۹۷). *اثربخشی مداخله کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مشکلات پریشانی و خودتنظیمی بیماران مبتلا به دیابت نوع دو*. پژوهش پرستاری، ۱۳ (۲)، ۴۱-۴۸.
- حسن‌زاده، مهدی (۱۳۹۶). *اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر ترس از ارزیابی منفی، تغییر نگرش به زندگی و ابراز وجود در نوجوانان پسر بد سرپرست*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- رمضان‌پور، علیرضا؛ کوروش‌نیا، مریم؛ مهریار، امیرهوشنگ و جاویدی، حجت‌اله (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی، *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۰ (۳۷)، ۲۲۵-۲۴۶.

- زارع شاه آبادی، اکبر و سلیمانی، زکیه (۱۳۹۰). آسیب شناسی روابط اجتماعی دانشجویان (دختران و پسران) در دانشگاه یزد. همایش هجوم خاموش (۲).
- سواری، کریم و عربزاده، شیما (۱۳۹۲). ساخت و تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲ (۲)، ۷۵-۹۲.
- شادکام، منصور؛ عزتی رستگار، منیژه و سراوانی، حسین (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر میزان جرات‌ورزی دانش‌آموزان جسمی حرکتی دوره متوسطه دوم. دومین کنگره سراسری موج سوم درمان‌های رفتاری، دانشگاه علوم پزشکی کاشان.
- شیخ‌الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش‌های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۲)، ۱۲۲-۱۰۴.
- صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۲). بررسی میزان جرات‌ورزی دانش‌آموزان استان اردبیل و مقایسه اثربخشی دو تکنیک ایفای نقش و سرمشق‌گیری در میان دانش‌آموزان استان اردبیل. *طرح پژوهشی مرکز تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل*.
- عرب‌قائنی، ماریه؛ هاشمیان، کیانوش؛ مجتبابی، مینا؛ مجدآرا، الهه و آقاییگی، آتوسا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر افزایش جرات‌ورزی در دانشجویان مضطرب. *مجله علوم پزشکی ارومیه*، ۲۸ (۲)، ۱۱۹-۱۲۹.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۹۶). روش‌ها و فنون تدریس. دانشگاه تبریز، تبریز.
- کاظمیان، سمیه (۱۳۹۳). اثربخشی روش درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان سلامت عمومی معنادار خود درمانجو. *مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۱)، ۱۹۲-۱۸۱.
- کدیور، پروین (۱۳۸۸). *روانشناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- کشت‌ورزی‌کندازی، احسان و اوجی نژاد، احمدرضا (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیر مولد تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۳۹)، ۹۵-۱۲۰.
- کشت‌ورزی‌کندازی، احسان؛ صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۶ (۲۱)، ۱۷-۳۱.
- گل‌پورچمرکوهی، رضا و محمدامینی، زرار (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۳)، ۸۲-۱۰۰.

موتابی، فرشته و فتی، لادن (۱۳۹۵). آموزش مهارت‌های زندگی: راهنمای مدرس. میانکوشک، تهران. نجاریان کرمانی، مریم (۱۳۹۷). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش ابراز وجود و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان نظرآباد ۱۶-۱۴ ساله. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور استان تهران واحد تهران جنوب.

یعقوبی، غلامحسین؛ آقامحمدیان شعریاف، حمیدرضا و چوبداری، زیبا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی و ابراز وجود بر افزایش جرات مندی و کاهش اضطراب اجتماعی. سومین همایش ملی سلامت روان و تندرستی، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

Abolghasemi, A. (2002). *Epidemiology of test anxiety and the effectiveness of two therapies in reducing test anxiety in high school students*. Doctoral dissertation, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz [In Persian].

Abolghasemi, A., & Narimani, M. (2005). *Psychological tests*. Ardabil: Rezvan Garden Publications [In Persian].

Arab Gharni, M., Hashemian, K., Mojtabaei, M., Majdara, E. & Aghabigi, A. (2017). The effectiveness of stress reduction-based mindfulness training (MBSR) on increasing assertiveness in anxious students. *Urmia Journal of Medical Sciences*, 28(2): 129-119 [In Persian].

Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F. (2017). The association between motivations, affect, and self-regulated learning when solving problems. *Frontiers in Psychology*, 8(8): 1-12.

Bahrani, N., Mardukhi, M S., & Kordmirza, E. (2018). *The effectiveness of assertiveness training on happiness and academic achievement of female high school students in the city of Rabat*. Sixth Scientific Conference on Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Injuries of Iran, Tehran [In Persian].

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.

Bazdudeh, A., Qadmapour, E., & Wiskermi, H. A. (2018). *The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on academic stress caused by self-expectations and the expectations of others in male students of Lorestan University*. The First National Conference on Sustainable Development in Humanities and Cultural Studies of Iran, Tehran, International Center for Conferences and Seminars on Sustainable Development of Islamic World Sciences [In Persian].

Bekker, M. H., Croon, M. A., van Balkom, E. G., & Vermeë, J. B. (2008). Predicting individual differences in autonomy connectedness: The role of body awareness, alexithymia, and assertiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 64(6): 747-765.

- Bergen- Cico, D., & Razza, R. (2014). *Fostering Self- regulation through mindfulness based practices. Paper presented at the Annual Youth Development Conference NYS Youth Bureaus*. Syracuse, N.Y.
- Beyrami, M., & Abdi, R. (2009). Investigating the effect of teaching mindfulness based techniques on reducing students' test anxiety. *Journal of Educational Sciences*, 2(6): 23-15 [In Persian].
- Brausch, B. D. (2011). *The Role of Mindfulness in Academic Stress, SelfEfficacy, and Achievement in College Students*. Masters Theses, Eastern Illinois University.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003), "The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing", *Journal of personality and Social psychology*, 84, 822- 848.
- Crane, R (2009). *Mindfulness based cognitive therapy: The CBT distinctive features series*. 1st ed. UK: Routledge, 14-28.
- Falkenstrom, F. (2010). *Studing Mindfulness in Experienced Meditators: A Quasi-Experimental Approach*. *Personality and individual Differences*, 48, 305-310.
- Fathi Azar, A. (2017). *Teaching methods and techniques*. University of Tabriz, Tabriz [In Persian].
- Golpour Chamarkohi, R., & Mohammad Amini, Z. (2012). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on improving mindfulness and increasing assertiveness in students with test anxiety. *School Psychology*, 1(3): 82-100 [In Persian].
- Harton- Deutsch. L. S., & Horton. M. J. (2003). Mindfulness: overcoming intractable conflit. *Archives of psychiatric nursing*. 17(4): 186-193.
- Hassanzadeh, M. (2017). *The effectiveness of mindfulness-based stress reduction therapy on fear of negative evaluation, change in attitude towards life and assertiveness in adolescent male-headed adolescents*. Master Thesis in Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Central Tehran [In Persian].
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperio.
- Kadivar, P. (2009). *Learning Psychology*. Tehran: Samat.
- Kazemian, S. (2014). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on the general health of addicts themselves. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 4(1, 6): 181-192 [In Persian].
- Kundazi Agriculture, E. & Oji Nejad, A. R. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and unproductive academic behavior. *Journal of Psychological Methods and Models*, 11(39): 95-120 [In Persian].
- Martinez-Pons, M., & Barry, J. Z. (1990). Student Differences in Self-Regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 51-59.

- Masters, J. C., Burish, T. G., Hollon, S. D., & Rimm, D. C. (1987). *Behavior therapy: techniques and empirical findings*, 3rd end. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McCarney, R.W., Schulz, J., & Grey, A. R. (2012). Effectiveness of mindfulness-based therapies in reducing symptoms of depression: A meta-analysis. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 14(3): 279-299.
- Mohebi, S., Sharifirad, G. H., Shahsiah, M., Botlani, S., Matlabi, M., & Rezaeian, M. (2012). The effect of assertiveness training on student's academic anxiety. *Journal Pak Med Assoc*, 62(3): 37-41.
- Morone, N. E., Lynch, Ch. S., Greco, C. M., Tindle, H. A., & Weiner, D. K. (2008), "I Felt Like a New Person, "The effects of mindfulness Meditation on older adults with chronic pain: Qualitative Narrative Analysis of diary entries" , *The Journal of pain*, 9(9): 841-848.
- Mutabi, F., & Fati, L. (2015). *Life Skills Training: Instructor Guide*. Miankushk, Tehran [In Persian].
- Najarian Kermani, M. (2018). *The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on increasing assertiveness and reducing social anxiety in first grade female students of Nazarabad city aged 14-16 years*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran South Branch [In Persian].
- Nila, K., Holt, D., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR)(enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, 4(1): 36-41.
- Ostafin, B. D., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (Eds). (2015). *Handbook of mindfulness and self-regulation*. Springer, Netherlands: Springer.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22(7): 74-98.
- Perry, V. M., Norby, W. T., Wood, E., & Kraftcheck, E. R. (2003). When can a lack of structure facilitate strategic processing of information? *British Journal of Educational Psychology*, 73(1): 59-69.
- Pintrich, P. R., & De-Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82(1): 35-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaersts, P. Pintrich & M. Zeindner (Eds). *Handbook of self-regulation*, 451, 451-502. New York: Academic Press. Doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3.
- Rakes, j. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online gradute students motivation ands Self-regulation on academic procrastination. *Journal of interactive online learning*, 9(1): 78-93.

- Ramezanpour, A., Cyrus Nia, Mary., Mehryar, A. H., & Javidi, H. (2019). The relationship between the dimensions of family communication patterns and the sense of belonging to school with academic resilience through academic self-regulation, *Journal of Psychological Methods and Models*, 10(37): 225-246 [In Persian].
- Roemer, L., & Oesillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment of generalized anxiety disorder: integrating mindfulness/acceptance based approaches with existing cognitive behavioral models. *Clinical psychology: Science and practice*, 9(1): 54-68.
- Rusinko, H. M., Bradley, A. R. & Miller, B. (2010). Assertiveness and attributions of blame toward victims of sexual assault. *Journal Aggression*. 19: 357-371.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *Am psychol*. Jan, 1: 68-78.
- Savari, K., & Arabzadeh, Sh. (2013). Construction and determination of psychometric properties of academic self-regulatory questionnaire. *Journal of School Psychology*, 2(2): 92-75.
- Schunk, D. H., & Zimmeman, B. J. (1997). Socisl origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shadkam, M., Ezzati Rastegar, M., & Saravani, H. (2019). *The effectiveness of stress reduction-based mindfulness training (MBSR) on the level of physical education of high school students*. The Second National Congress of the Third Wave of Behavioral Therapies, Kashan University of Medical Sciences [In Persian].
- Shaykh al-Islami, A., & Sayyid Ismaili Qomi, N. (2014). Comparison of the effect of mindfulness-based stress reduction teaching methods and study skills on students' test anxiety. *Journal of School Psychology*, 2, 122- 104 [In Persian].
- Sobhi Qaramalki, N. (2003). *Investigating the audacity of students in Ardabil province and comparing the effectiveness of two role-playing and role modeling techniques among students in Ardabil province*. Research project of the Research Center of Ardabil Education Organization [In Persian].
- Song, Y., & Lindquist, R. (2015). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on Depression, Anxiety, Stress and Mindfulness in Korean Nursing Students. *Nurse Education Today*, 35(1):86-90.
- Sugiura Y. (2018). *Detached mindfulness and worry: a meta- cognitive analysis*. *Pers individ dif*, 37: 169-179.
- Taj al-Dini, S. (2015). *The effectiveness of mindfulness-based stress reduction (MBSR) training on academic vitality and academic self-regulation in students at risk of addiction*. Master Thesis, Shahid Bahonar University of Kerman [In Persian].

- Taj al-Dini, S., Tawhidi, A., & Mousaviyansab, S. H. (2018). The effect of mindfulness-based stress reduction education on academic vitality, academic self-regulation and mindfulness of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies, Sistan and Baluchestan University*, 15(31): 59-88 [In Persian].
- Tanay, G., Lotan, G., & Bernstein, A. (2012). Salutary Proximal Processes and Distal Mood and Anxiety Vulnerability Outcomes of Mindfulness Training: A Pilot Preventive Intervention. *Behavior Therapy*, 3: 492-505.
- Tavakoli, Z., & Kazemi Zahrani, H. (2018). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction intervention on anxiety and self-regulation problems in patients with type 2 diabetes. *Nursing Research*, 13(2): 48-41 [In Persian].
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2019). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal Consult ClinPsychol*; 68: 615-623.
- Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion and happiness in non meditators: A theoretical and empirical examination, *Persanality and individual Differencess*, 50. 222-227.
- Yaqubi, Gh. H., Agham Mohammadian Sharabaf, H., & Choobdari, b. (2014). *Investigating the effect of mindfulness training and assertiveness on increasing courage and reducing social anxiety*. Third National Conference on Mental Health, Quchan, Islamic Azad University, Quchan Branch [In Persian].
- Zare Shahabadi, A., & Soleimani, Z. (2011). *Pathology of students' social relations (girls and boys) in Yazd University*. Silent Invasion Conference (2) [In Persian].
- Zimmerman, B. J. (2000). Self efficacy: a essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2006). Attaining self regulation. A social cognitive perspective. In M.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2): 541-546.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). *Student differences in selfregulate*.