

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

ماهک نقی زاده علمداری^۱، سعید نجارپور استادی^۲

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان، تبریز، ایران
^۲ استادیار گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران (نویسنده مسئول)

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. طرح پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری، کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۲۰۰۰ نفر بود که با استفاده از نمونه گیری تصادفی ساده، پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) و مقیاس ابراز وجود شرینگ (۲۰۰۰) در بین دانش آموزان اجرا شد و از بین آنهایی که در هر دو پرسشنامه یک انحراف معیار پایین تر از میانگین نمره کسب کردند ۳۰ نفر به صورت هدفمند 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 و ابراز وجود 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.

واژه های کلیدی: کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، خودتنظیمی تحصیلی، ابراز وجود

مقدمه

دانش‌آموزان رکن اصلی نظام آموزشی‌اند و در دستیابی به اهداف نظام آموزشی کشور نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. از این رو توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر تر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد [۱]. 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 توجه بیشتری را نثار دختران کرد و باید مسائل مربوط به دختران دانش‌آموز را بیشتر بررسی نمود. یکی از مولفه‌های مهمی که در این میان نقش اساسی دارد، خودتنظیمی تحصیلی^۱ است. طبق دیدگاه شناختی-اجتماعی، خودتنظیمی تفکرات، عواطف و رفتارهای مورد استفاده برای به‌دست آوردن اهداف یادگیری می‌باشد [۳۸]. خودتنظیمی فرآیندی فعال و سازنده است که بر طبق آن یادگیرنده یک سری از اهداف را برای یادگیری خود در نظر می‌گیرد و سپس تلاش می‌کند تا این اهداف را کنترل و تنظیم کند و شناخت و انگیزش و رفتارش را کنترل کند [۳۳].

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 [۳۳]. یادگیری خودتنظیمی شامل سه مولفه مهم است. اول اینکه یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناختی را دربر می‌گیرد که دانش‌آموزان برای طرح ریزی و نظارت بر عملکرد و اصلاح خود به کار می‌برند. اداره تکالیف تحصیلی توسط دانش‌آموزان و کنترل تلاش‌هایشان در زمینه این تکالیف، مولفه مهم در خودتنظیمی است. مولفه 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، بسط دهی و سازمان دهی می‌شود که ورود به سطح بالای پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد [۲۹]. طبق مدل پینتریچ و دی گروت 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. فرآیندهای 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 [۳۴]. در پژوهشی نشان داده شده است 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 [۳۹].

مولفه دیگری که با پیشرفت تحصیلی و موفقیت در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان رابطه دارد، و سبب سازگاری بهتر آن‌ها با محیط مدرسه می‌شود، ابراز وجود است [۳]. مفهوم ابراز وجود اولین بار در سال ۱۹۴۹ توسط اندرو سالتر^۲ با توجه به افکار پاولف مبنی بر تأثیرپذیری از برانگیختگی^۴ و بازداری مطرح شد. ابراز وجود را توانایی دفاع از خود و «نه گفتن» به تقاضاهایی تعریف کرده‌اند که فرد نمی‌خواهد انجام دهد [۱۸]. این مهارت به‌معنای توانایی ابراز صادقانه نظر یا احساس و بازخورد بدون احساس اضطراب و شامل دفاع فرد از حقوق خود بدون پامال کردن حقوق دیگران است [۱۶]. فرد دارای مهارت ابراز وجود به‌صورتی 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 [۲۴]. طی پژوهشی نشان داده شد که ابراز وجود تأثیر مثبتی بر کاهش

^۱ Academic self-regulation

^۲ assertiveness

^۳ Andrew Salter

^۴ Arousal

اضطراب اجتماعی دارد، و افراد دارای ابراز وجود کم تر، تمایل به افسردگی بیش تری دارند و در مدرسه عملکرد ضعیف تری از خود نشان می دهند [۲۶]. افراد کم جرأت از مهارت های ابراز وجود بسیار پایینی برخوردارند. این افراد تمایل دارند که از تعارض در همه شرایط جلوگیری کنند. آنها نگرانی ها را درونی می کنند تا خود را به خطر نیندازند. اعتقاد زیربنایی این افراد آن است که نیازهای افراد دیگر مهم تر از نیازهای خودشان می باشد و اگر فرد نیازهای خود را برآورده کند، دیگران او را طرد خواهند کرد [۳۲].

با توجه به این که دانش آموزان آینده سازان کشور هستند، باید به مشکلات تحصیلی و آموزشی آن ها توجه نمود، و با کمک مداخلات گوناگون معضلات تحصیلی و آموزشی آن ها را حل نمود، که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۵ یکی از این روش هاست. ذهن آگاهی مفهومی است که ریشه در سنت بودایی دارد و معرف آگاه بودن از تمامی تجربیات بیرونی و درونی در لحظه حال است [۲۷]. درمان ذهن آگاهی؛ از درمان های شناختی رفتاری مشتق شده و از مولفه های مهم موج سوم مدل های درمانی روان شناختی به شمار می رود [۲۵]. تمام تمرین های این درمان طوری طراحی شده است که توجه به بدن را افزایش می دهد. رایج ترین روش آموزش ذهن آگاهی، آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس است که بر مبنای توجه و تمرکز به خود استوار می باشد. این توجه، توجهی است هدفمند به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه های در لحظه کنونی. در این برنامه افراد یاد می گیرند پذیرش و دلسوزی را به جای قضاوت کردن تجربه شان گسترش دهند؛ و هشیاری لحظه حاضر را به جای هدایت خودکار ایجاد کنند و شیوه های جدید پاسخ دادن به موقعیت ها را یاد بگیرند [۲۰]. به عبارتی دیگر می توان گفت که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی که زیرمجموعه ای از درمان های ذهن آگاهی می باشد، دارای اثربخشی بسیار بالایی در درمان بسیاری از اختلالات گزارش شده است [۴]. در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی مداخلاتی از قبیل توجه متمرکز که فرد در آن توجه خود را بر روی یک محرک خاص همچون تنفس، احساس های بدنی و غیره در طول یک دوره زمانی خاص متمرکز می کنند و برای این کار از تکنیک های آرام بخشی ذهنی و جسمی بهره می گیرند [۲۰]. توجه کنترل شده یکی از ویژگی های اصلی این برنامه می باشد. در حضور ذهن، فرد می آموزد که در هر لحظه، از حالت ذهنی خود آگاهی داشته و توجه خود را به شیوه های مختلف ذهنی خود متمرکز نماید [۱۰].

در مطالعه ای با موضوع " رابطه ذهن آگاهی و خودتنظیمی " نشان داده شده است که درمان ذهن آگاهی، خودتنظیمی را پشتیبانی می کند [۲۸]. همچنین ادغام دیدگاه های 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 این افراد چون نگرانی ماهیتی روبه آینده دارد، آموزش بودن در حال و هشیاری ذهن آگاهانه راه های جایگزین مفیدی برای پاسخدهی در افراد مبتلا به اختلالات با ریشه اضطرابی هستند [۳۱]. پژوهش های مختلف حاکی از این است که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی [۵]، مشکلات پریشانی و خودتنظیمی [۶]، ترس از ارزیابی منفی، تغییر نگرش به زندگی و ابراز وجود در نوجوانان پسر بد سرپرست [۷]، افزایش جرأت ورزی در دانشجویان مضطرب [۱۲]، خودتنظیمی تحصیلی [۱۴]، بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود [۱۵]، خودتنظیمی تحصیلی و حل مسئله [۳۷] اثربخش است.

با توجه به مطالب مطرح شده، به نظر می رسد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش آموزان تأثیر بگذارد. با این حال در خصوص اثربخشی این روش بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش آموزان به صورت یک جا 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 دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه است.

^۵ Mindfulness- based stress reduction

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع طرح نیمه آزمایشی با روش پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. از لحاظ هدف و فرضیه پژوهش نیز از جمله طرح های کاربردی محسوب می شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ 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 نمونه گیری تصادفی ساده و پس از کسب رضایت از مسئولین مدارس (۲ مدرسه) و دانش آموزان، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و مقیاس ابراز وجود در بین آنها اجرا شد. پس از اجراء دانش آموزانی 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 ملاک های ورود به مطالعه چون (۱) پذیرش داوطلبانه برای شرکت در پژوهش (۲) دانش آموز مقطع دوره اول متوسطه شهرستان جلفا، و ملاک های خروج از مطالعه چون (۱) ابتلا به بیماری جدی چون ام. اس، سرطان و... (۲) استفاده از داروهای روان پزشکی، (۳) برخورداری از جلسات مشاوره و روان درمانی 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 پیش آزمون در نظر گرفته شد. سپس آزمودنی های 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 پس آزمون 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. لازم به توضیح است که این جلسات در یکی از مراکز خصوصی مشاوره و خدمات روانشناختی شهرستان جلفا به مدت دو ماه به صورت گروهی اجرا شد.

ابزار

- پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: به منظور اندازه گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) که مشتمل بر ۳۰ سوال است استفاده شده است و دارای ۶ بعد راهبرد حافظه (۵ ماده)، هدف گزینی (۳ ماده)، خودارزیابی (۶ ماده)، کمک خواهی (۶ ماده)، مسئولیت پذیری (۴ ماده) و سازماندهی (۶ ماده) است. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت می باشد که برای گزینه های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «بی نظرم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» به ترتیب امتیازات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ در نظر گرفته شده است. بنابراین نمره کل پرسشنامه دامنه ای از ۳۰ تا ۱۵۰ دارد. در این پرسشنامه با افزایش نمره، خودتنظیمی تحصیلی نیز افزایش می یابد. روایی محتوایی آن مورد تأیید اساتید صاحب نظر قرار گرفته و پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ در پژوهشی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲)، برای کل پرسشنامه ۰/۸۷، برای راهبرد حافظه ۰/۷۴، برای هدف گزینی ۰/۷۵، برای خودارزیابی ۰/۸۳، برای کمک خواهی ۰/۷۱، برای مسئولیت پذیری ۰/۷۲ و برای سازماندهی ۰/۷۶ گزارش شده است [۸].

- مقیاس ابراز وجود: به منظور ارزیابی میزان ابراز وجود آزمودنی ها از مقیاس ابراز وجود شرینگ^۱ [۱] استفاده شد. این مقیاس یک نوع پرسشنامه پنج گزینه ای است که دارای ۳۲ سوال می باشد و برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته شده است. نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت انجام می گیرد. پاسخ ها از ۰ تا ۴ نمره گذاری می شوند. برای اجرای پرسشنامه از آزمودنی ها خواسته می شود تا سوالات را به دقت بخوانند و یکی از گزینه های " هرگز، به ندرت، برخی اوقات، اغلب اوقات، و یا همیشه" را که در مورد آنان صدق می کند مشخص نمایند. بنابراین نمره کل پرسشنامه دامنه ای از ۰ تا ۱۲۸

^۱.Shrink

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 می باشد. لازم به ذکر است که تعدادی از سوالات به صورت معکوس طرح شده اند که نمره گذاری آنها نیز به صورت معکوس می باشد. این آزمون در ایران [۱۱] 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 جرأت مندی، 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 می باشد. بنابراین آزمون مذکور از نظر پایایی و اعتبار آزمون مناسبی است. پایایی آزمون از طریق ضریب آلفا و کودرچاردسون ۰/۹۰ و همبستگی این آزمون با پرسشنامه‌های ابراز وجود ولپی و لازاروس^۷ ($r=0/73$) و پرسشنامه ابراز وجود راتوی^۸ ($r=0/69$) معنی دار گزارش شده است [۲].

روش مداخله

پس از جایگزینی آزمودنی ها در گروه های آزمایش و کنترل، از پروتکل آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی که توسط کابات‌زین^۹ (۱۹۹۴) [۲۳] تدوین شده است و یک شیوه پیشنهادی برای آموزش کاهش استرس از طریق ذهن آگاهی است به عنوان عامل مداخله استفاده شد. این تکنیک ترکیبی است از تکنیک های رفتاری آرامش آموزی و مراقبه که شامل آموزش کنترل تنفس و توجه، مشاهده حس ها و احساس های بدنی، توصیف این احساس ها، پذیرش بدون قضاوت آنها و افکار همراه و حضور در زمان حاضر به خصوص در فعالیت های روزمره است [۱۵]. مراحل مختلف آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اساس بسته مذکور در این پژوهش در قالب ۸ جلسه یک و نیم ساعته انجام شد. لازم به ذکر است که این پکیج 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. محتوای جلسات آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی طبق مدل کابات زین به طور خلاصه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول (۱): خلاصه جلسه های آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسه	شرح مختصر
اول	اجرای پیش‌آزمون؛ برقراری ارتباط و مفهوم سازی؛ لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی و آشنایی با نحوه تن آرامی.
دوم	آموزش آرامش‌آموزی (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.
سوم	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	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.

^۷ Lazarus

^۸ Ratovi

^۹ Kabat- Zin

پنجم	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 (شنوایی، چشایی و ...) و تکالیف خانگی ذهن آگاهی خوردن (خوردن با آرامش و توجه به مزه و منظره غذا).
ششم	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 تکالیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت و منفی بدون قضاوت درباره آنها.
هفتم	ذهن آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات چهارم، پنجم و ششم هر کدام به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه.
هشتم	جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون.

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها، از شاخص های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس استفاده شد. لازم به یادآوری است که داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

پیش از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با فرضیه های پژوهش، شاخص های توصیفی متغیرها بررسی شد. اطلاعات جدول (۲) میانگین و انحراف معیار گروه های آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون را نشان می دهد.

جدول (۲): نمره آزمودنی ها در متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

متغیر پس آزمون	گروه	تعداد	پیش آزمون
خودتنظیمی تحصیلی	کنترل	۱۵ نفر	۸۱/۲۰
۸۱/۰۰	میانگین		
۴/۵۲۰	انحراف استاندارد		۴/۱۹۵
۸۷/۴۷	آزمایش	۱۵ نفر	۸۲/۱۳
۵/۰۲۷	میانگین		
۷۲/۰۷	انحراف استاندارد		۴/۶۱۲
۷/۸۸۷	کنترل	۱۵ نفر	۷۲/۰۰
۷۸/۰۷	میانگین		
۶/۵۴۱	انحراف استاندارد		۸/۰۲۷
	آزمایش	۱۵ نفر	۷۲/۸۰
	میانگین		
	انحراف استاندارد		۷/۱۹۳

بر اساس این اطلاعات، میانگین گروه آزمایش در هر دو متغیر وابسته در مراحل پس آزمون افزایش یافته است. به منظور بررسی پیش فرض های تحلیل کوواریانس (نرمال بودن توزیع نمرات) از آزمون کالموگروف-اسمیرنف به شرح جدول ۳ استفاده شد.

جدول (۳) : آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود

متغیر معنی داری	Z	سطح
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۱۱۱	۰/۲۰۰
پس آزمون	۰/۰۸۸	۰/۲۰۰
ابراز وجود	۰/۰۷۴	۰/۱۸۰
پس آزمون		۰/۰۹۲
		۰/۱۸۰

مندرجات جدول ۳ 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 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 رعایت شده است. به عبارتی، برون داد نمودار نشان می دهد که رابطه خطی است. بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخطی 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 پیش آزمون و گروه در هر دو متغیر معنی دار نیست [$F=0/203, P<0/656$] و [$F=0/036, P<0/851$]. بنابراین می توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است. جهت بررسی همگنی واریانس ها نیز از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج آن نشان می دهد برای خودتنظیمی تحصیلی ($p=0/062$) و ابراز وجود ($p=0/064$) این مفروضه نیز رعایت شده است ($p > 0/05$).

پس از تأیید همه مفروضه ها، به منظور مقایسه میانگین نمرات پس آزمون خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود بعد از کنترل اثر پیش آزمون 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 پس آزمون خودتنظیمی تحصیلی گروه ها

منبع مجذور	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح
ایتا	مجذورات	آزادی	مجذورات		معنی داری
مدل اصلاح شده	۸۹۸/۳۶۴	۲	۴۴۹/۱۸۲	۲۲۰/۴۹۵	۰/۰۰۱
ثابت	۰/۰۱۵	۱	۰/۰۱۵	۰/۰۰۷	۰/۹۹۳
پیش آزمون	۵۸۴/۷۳۰	۱	۵۸۴/۷۳۰	۲۸۷/۰۰۳	۰/۰۰۱

۰/۹۱۴					
گروه	۲۲۴/۱۱۳	۱	۲۲۴/۱۱۳	۰/۰۰۱	۱۱۰/۰۱۳
خطا	۵۵/۰۰۳	۲۷	۲/۰۳۷		
جمع	۲۱۳۸۱۱/۰۰۰	۳۰			
جمع اصلاح شده	۹۵۳/۳۶۷	۲۹			

نتایج به دست آمده در جدول (۴) نشان می دهد که بعد از تعدیل نمره های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره های پس از مداخله در خودتنظیمی تحصیلی وجود داشت ($F=110/013$; $P=0/001$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می دهد که ۸۰/۳ درصد از تفاوت های گروه ها در نمرات خودتنظیمی تحصیلی، مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی است. بر این اساس، فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می شود. با توجه به این یافته ها می توان ادعا کرد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی سبب افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شده است.

جدول (۵): نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس از آزمون ابراز وجود گروه ها

منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح
مجذور	مجذورات	آزادی	مجذورات		معنی داری
ایتا					
مدل اصلاح شده	۱۷۴۲/۹۵۷	۲	۸۷۱/۴۷۹	۱۷۱/۳۲۲	۰/۰۰۱
ثابت	۵/۸۵۳	۱	۵/۸۵۳	۱/۱۵۱	۰/۲۹۳
پیش آزمون	۱۵۳۴/۹۲۴	۱	۱۵۳۴/۹۲۴	۳۰۱/۷۴۸	۰/۰۰۱
گروه	۱۵۰/۷۲۲	۱	۱۵۰/۷۲۲	۲۹/۶۳۰	۰/۰۰۱
خطا	۱۳۷/۳۴۳	۲۷	۵/۰۸۷		
جمع	۱۶۹۲۸۳/۰۰۰	۳۰			
جمع اصلاح شده	۱۸۸۰/۳۰۰	۲۹			

نتایج به دست آمده در جدول (۵) نشان می دهد که بعد از تعدیل نمره های پیش از مداخله، تفاوت معنی داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره های پس از مداخله در ابراز وجود، وجود داشت ($F=29/630$; $P=0/001$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابراز وجود دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می دهد که ۵۲/۳ درصد از تفاوت های گروه ها در نمرات ابراز وجود در پس آزمون، مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی است. بر این اساس، فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می شود. با توجه به این یافته ها می توان ادعا کرد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی سبب افزایش ابراز وجود دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه بود. همانگونه که نتایج نشان می دهد، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه تایید شد. این یافته با نتایج پژوهش های تاج‌الدینی و همکاران (۵)؛ توکلی و کاظمی زهرانی [۶]؛ کاظمیان [۱۴]؛ برگن - سیسو و رازا [۱۹]؛ واکر و کولیموس [۳۷]؛ راکس و ریون [۳۰]؛ فالکنستروم [۲۱] که نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی تأثیر دارد، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت بحث یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک تئوری آموزشی نشأت گرفته از نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. تعبیر او از خودتنظیمی تعیین اهداف و تکمیل برنامه ها در راستای رسیدن به اهداف، تعهد به انجام آن برنامه ها، اجرای آن و اقدامات دیگری که در جهت بازخورد و اصلاح برنامه ها انجام می شود است. خودتنظیمی تحصیلی نیز به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق می شود. پژوهش ها نشان داده است که یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در دانش آموزان می شود و اثر ایجاد شده در طول آموزش تقریباً پایدار و در مقابل فراموشی مقاوم است. محققان دریافته اند که میزان آگاهی خودتنظیمی و بازیابی تعادل با افزایش ذهن آگاهی بهبود می یابد. ذهن آگاهی احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش احساسات و هیجانات و پدیده های فیزیکی، همانطور که اتفاق می افتند کمک می کند. برخورداری از این مولفه امکان پاسخدهی با تفکر و تأمل به رویدادها را به جای پاسخدهی بی تأمل و غیر ارادی را به ما می دهد. به نظر می رسد 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 می آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد انتظارات تحصیلی و موقعیت ارزیابی جلوگیری می کند. اطلاعات اولیه نشان می دهد که تمرین ذهن آگاهی ممکن است جایگزین مناسبی برای درمان های روان شناختی متداول در زمینه اختلالات اضطرابی باشد. به ویژه برای آن هایی که نمی خواهند در جلسات درمان های سنتی شرکت کنند و یا آن هایی که به درمان پاسخ نمی دهند. فراتحلیل های انجام گرفته از این عقیده حمایت کرده اند که کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی خودتنظیمی را در نمونه های بالینی و غیربالینی افزایش می دهد. از آن جایی که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی هم عملکرد ذهنی و هم عملکرد رفتاری را تقویت می کند، می توان انتظار داشت که شرکت کنندگان در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی نگرش مثبت تری نسبت به توانایی های خود داشته باشند و در خودکنترلی به طور موفقیت آمیزی عمل کنند. 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 استرس های برآمده از انتظارات تحصیلی و برانگیختگی فیزیولوژیک می شود، که این امر به نوبه خود باعث تقویت خودتنظیمی تحصیلی می شود.

در رابطه با فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابراز وجود دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه نتایج موید اثر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر ابراز وجود دانش آموزان است. این یافته با نتیجه پژوهش های شادکام و همکاران [۹]؛ نجاریان کرمانی [۱۷]؛ حسن زاده [۷]؛ عربقائنی و همکاران [۱۲]؛ ساگیورا [۳۵]؛ تانای و همکاران [۳۶] و هارتون - داسچ و هارتون [۲۲] که نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابراز وجود تأثیر دارد، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت انسان همواره سعی می کند تا مهارت هایی جهت تسهیل ارتباط خود با دیگران کسب نماید و بر تکامل شخصی خود بیفزاید. ابراز وجود از جمله این مهارت هاست که در روابط بین فردی نقش گسترده ای دارد و از جمله مسائلی است که در بهبود سازگاری فرد با محیط کارساز است و موجب می شود، فرد از عملکرد خویش رضایت داشته باشد. برخوردار بودن از این مهارت به فرد کمک می کند تا نسبت به احساسات و عواطف خود آگاهی یافته و شیوه روبرو شدن با انتقاد، شیوه بیان نارضایتی و مشارکت کردن در امور گروهی را بداند که این مهارت ها به فرد کمک می کند تا در امر تحصیل و محیط های آموزشی بتواند فعال باشد و بدون هیچ اضطرابی خواسته های خود را در محیط کلاس

درس بیان کند. لذا یک برنامه جامع آموزشی که برای تقویت باورها و افزایش ابراز وجود افراد طراحی شده باشد می تواند دید افراد را نسبت به خودشان تغییر دهد، اعتماد به نفس و خودباوری را در آن ها تقویت کند و روابط بین فردی آنان را بهبود بخشد. در ذهن آگاهی و مهارت های تمرین آگاهی، فرد تلاش می کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به صورت ماهرانه پاسخ های هدفمند مفید را انتخاب کند. چنین حالتی از یکسو باعث افزایش شناخت و آگاهی افراد از بدن، احساسات و افکار می شود و مقابله موثر با رویدادهای منفی را فراهم می سازد و از سوی دیگر خودپذیری و واقع گرایی را بهبود می بخشد. 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 می شود، ذهن آگاهی می تواند ابراز وجود را بهبود بخشد.

از جمله محدودیت های این پژوهش، عدم اجرای دوره پیگیری برای بررسی تداوم نتایج حاصل از آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در گروه آزمایش بود و همچنین 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 می شود کارگاه های آموزشی ذهن آگاهی برای معلمان و مشاوران مدارس برگزار گردد تا با نوع درمان آشنا گشته و آن را برای دانش آموزان خود به کار گیرند، همچنین از سایر پروتکل های آموزشی نظیر آموزش خودکنترلی به منظور بررسی اثربخشی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابراز وجود استفاده شود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می دانند از شرکت کنندگان در پژوهش حاضر تقدیر و تشکر نمایند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۱). بررسی میزان همه گیرشناسی اضطراب امتحان و اثربخشی دو روش درمانی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستان. پایان نامه دکتري، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ابوالقاسمی، عباس؛ نیرمانی، محمد. (۱۳۸۴). آزمون های روان شناختی، اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- بهرامی، نسرين؛ مردوخی، محمدسعید؛ کردمیرزا، عزت اله. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ربط. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- بیرامی، منصور؛ عبدی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان، مجله علوم تربیتی، دوره دوم، شماره ششم، ۲۳-۱۵.
- تاج الدینی، سعیده؛ توحیدی، افسانه؛ موسوی نسب، سیدحسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی. مجله مطالعات روان شناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، دوره پانزدهم، شماره سی و یکم، ۸۸-۵۹.
- توکلی، زهرا؛ کاظمی زهرانی، حمید. (۱۳۹۷). اثربخشی مداخله کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر مشکلات پریشانی و خودتنظیمی بیماران مبتلا به دیابت نوع دو، پژوهش پرستاری، دوره سیزدهم، شماره دوم، ۴۸-۴۱.
- حسن زاده، مهدی. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر ترس از ارزیابی منفی، تغییر نگرش به زندگی و ابراز وجود در نوجوانان پسر بد سرپرست، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران، گروه روان شناسی.
- سواری، کریم؛ عرب زاده، شیما. (۱۳۹۲). ساخت و تعیین ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی، مجله روان شناسی مدرسه، دوره دوم، شماره دوم، ۹۲-۷۵.

شادکام، منصور؛ عزتی رستگار، منیژه؛ سراوانی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس MBSR بر میزان جرات ورزی دانش آموزان جسمی حرکتی دوره متوسطه دوم، دومین کنگره سراسری موج سوم درمان های رفتاری کاشان.

شیخ الاسلامی، علی؛ سید اسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۳). مقایسه تاثیر روش های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی مدرسه، دوره دوم، شماره دوم، ۱۲۲-۱۰۴.

صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۸۲). بررسی میزان جرات ورزی دانش آموزان استان اردبیل و مقایسه اثربخشی دو تکنیک ایفای نقش و سرمشق گیری در میان دانش آموزان استان اردبیل. طرح پژوهشی مرکز تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل.

عرب قائنی، ماریه؛ هاشمیان، کیانوش؛ مجتبابی، مینا؛ مجدآرا، الهه؛ آقابگی، اتوسا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر افزایش جرات ورزی در دانشجویان مضطرب. مجله علوم پزشکی ارومیه، دوره بیست و هشتم، شماره دوم، ۱۲۹-۱۱۹.

فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۶). روش ها و فنون تدریس. تبریز، انتشارات دانشگاه تبریز.

کاظمیان، سمیه. (۱۳۹۳). اثربخشی روش درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان سلامت عمومی معنادان خود در مانجو، مجله علمی- پژوهشی پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، دوره چهارم، شماره های یک و شش، ۱۹۲-۱۸۱. گل پور چمرکوهی، رضا؛ محمدامینی، زرار. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، مجله روان شناسی مدرسه، دوره اول، شماره سوم، ۱۰۰-۸۲. موتابی، فرشته؛ فتی، لادن. (۱۳۹۵). آموزش مهارت های زندگی: راهنمای مدرس، تهران، انتشارات میانکوشک.

نجاریان کرمانی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش ابراز وجود و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان نظرآباد ۱۶-۱۴ ساله. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران، مرکز پیام نور تهران جنوب.

Bkker, M. H; Croon, M. A; van Balkom, E. G & Verme, 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.

Crane, R. (2009). *Mindfulness based cognitive therapy: The CBT distinctive features series*. 1st ed. UK: Routledge, 14-28.

Falkenstrom, Fredrik. (2010). Studing Mindfulness in Experienced Meditators: A Quasi-Experimental Approach. *Personality and individual Differences*, 48, 305-310.

Harton- Deutsch. L. Sars & Horton. M. Janell. (2003). Mindfulness: overcoming intractable confilit. *Archives of psychiatric nursing*. 17(4), 186-193.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperio.

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. *J Pak Med Assoc*, ۶۲(۳), ۳۷-۴۱.
- 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.
- Pintrich, P. R & De-Groot, E. V (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, ۸۲(۱): ۳۵-۴۰.
- Rakes, j. C & Dunn, K.E. (2010). The impact of online gradute students motivation andSelf-regulation on academic procrastination. *Journal of interactive online learning*, ۹(۱), ۷۸-۹۳.
- 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): 54-۶۸.
- Rusinko, H.M., Bradley, A.R. & Miller, B. (2010). Assertiveness and attributions of blame toward victims of sexual assault. *J. Aggression: Vol 19: 357-371.*
- Schunk, D. H & Zimmerman, B. J (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H & Zimmeman, B. J (1997). Socisl origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Sugiura Y. (2018). Detached mindfulness and worry: a meta- cognitive analysis. *Pers individ dif*, 37: 169-179.
- 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.
- Walker, L.; Colosimo, K. (2011), "Mindfulness, self-compasion and happiness in non meditators: A theoretical and empirical examination" , *Persanality and individual Differencess*, 50.222-227.
- Zimmerman, B. J .(2000). Self efficacy: a essential motive to learn. *Contemprary Educational psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J .(2006). *Attaining self regulation*. A social cognitive perspective. In M.