

نقش هیجان خواهی و ذهن آگاهی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان

زهرا کرمانی مامازندی^۱، سیده زهره حاتمی نژاد^۱، وجیهه قائمی^۲، مریم عباسی اسکندری^۴

۱. استادیار گروه روانشناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی اقبال لاهوری مشهد (نویسنده مسئول)
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی اقبال لاهوری مشهد
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی اقبال لاهوری مشهد
۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی اقبال لاهوری مشهد

چکیده

مقدمه: هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش پیش بینی کنندگی هیجان خواهی و ذهن آگاهی در پیش بینی انگیزش تحصیلی بود. روش: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی می باشد. به این منظور ۲۰۳ نفر از دانشجویان دانشگاه وارستگان مشهد به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند و پرسشنامه ی هیجان خواهی، ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی را تکمیل کردند. یافته ها: به منظور تحلیل داده ها از روش های همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون به روش گام به گام استفاده شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین ذهن آگاهی (توصیف، عدم واکنش) و هیجان خواهی (ملال پذیری) با انگیزش تحصیلی رابطه ی معنا داری وجود دارد. علاوه بر آن نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد در گام اول مولفه ی توصیف ۵٪، در گام دوم توصیف و ملال ۷٪ و در گام سوم توصیف، ملال و عدم واکنش ۹٪ واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین نمودند.

واژه های کلیدی: هیجان خواهی، انگیزش تحصیلی، ذهن آگاهی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از ابعاد مهم زندگی افراد است که بر ابعاد مختلف زندگی فرد تأثیرگذار است. انگیزش تحصیلی اشاره به رفتارهایی دارد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود. چنان‌که انگیزش تحصیلی، گرایش فرد به انجام بهتر کارها در قلمروی خاصی است و این که بطور خودکار عملکرد فرد را بررسی می‌کند و در نتیجه باعث یادگیری و پیشرفت بیشتر در دانش آموزان و دانشجویان می‌شود. (اوردان و بروچمن، ۲۰۱۸).^۱

نظریه انگیزش تحصیلی خود تعیینی رایان و دسی (۲۰۰۰ میلادی)، انگیزه تحصیلی را به تمایل یادگیرنده به درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش پیاپی برای انجام دادن تمام کردن آن فعالیت، تعریف می‌کنند. آن‌ها سه نوع انگیزش را در رابطه با تعامل این نیازها با شرایط محیطی، مطرح کردند. انگیزش درونی، محرکی که فقط به دلیل لذت و خشنودی درونی حاصل از آن ایجاد می‌شود و تا پایان فعالیت ادامه دارد. انگیزش بیرونی، محرکی که فقط به عنوان وسیله ای برای نیل به دیگر است، بدون آن که احساس تعلق به آن وجود داشته باشد. بی‌انگیزگی در واقع به نداشتن میل و رغبت در دنبال کردن فعالیت و یا هدفی است که ناشی از شکست‌های پیاپی در رسیدن به اهداف است. (چوون و شین، ۲۰۱۹).^۲

یکی دیگر از مؤلفه‌هایی که می‌تواند با انگیزش تحصیلی رابطه داشته باشد، هیجان‌خواهی است. طبق نظریه «ماروین زاکرمن» هیجان‌خواهی به عنوان نیاز به تجربه‌ها و احساس‌های گوناگون، پیچیده، تازه و بی‌سابقه و میل خطرجویی تعریف شده است. (امیدوار و صارمی، ۱۳۸۱). برای صفت کلی هیجان‌خواهی چهار عامل یا مولفه تعیین شده است. این عوامل عبارتند از:

- الف- حادثه جویی: علاقه به فعالیت‌های جسمانی^۱ مثل سرعت، خطر، تازگی و گریز از جاذبه.
- ب- تجربه جویی: تمایل به تجربه‌های جدید از طریق مسافرت، موسیقی، هنر و شیوه‌ی زندگی خود انگیخته
- ج- بازداری زدایی: نیاز به جستجوی رهایی در فعالیت‌های اجتماعی، بازداری نشدن با توسل الکل یا بدون آن
- د- ملال پذیری: اجتناب از تجربه تکرار، کار اعدادی یا یکنواخت با اشخاص قابل پیش‌بینی و در صورت قرار گرفتن اجباری در معرض چنین تجربه‌هایی، واکنش عدم رضایت بی‌قرارانه نشان دادند. (زاکرمن، نقل از هاوکنیز و همکاران، ۱۹۹۲)^۲

^۱Urden & Bruchman

^۲Ryan&Deci

^۳Intrinsic Motivation

^۴Extrinsic Motivation

^۵Motivless

^۶Chan & Shin

^۷Marvin Zuckerman

^۸Thrill and adventure

^۹Experience seeking

^{۱۰}Disinhibition

^{۱۱}Boredom susceptibility

^{۱۲}Howkins

به نظر می‌رسد که ذهن آگاهی، یکی از عوامل دیگری است که با انگیزش تحصیلی رابطه دارد. ذهن آگاهی یعنی: توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن (گتین ۲۰۱۵، به نقل از سیف ۱۳۹۵). ذهن آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود. (فرانسیس ، ۲۰۱۵). گروگسی، پاپایانی، آسیگزدیت، تیونیک و جاب (۲۰۱۵) به عملکرد اثرات فیزیولوژیکی ذهن آگاهی پرداخته‌اند که نشان می‌دهد چگونه تمرینات ذهن آگاهی می‌تواند بر عملکرد مغز تأثیر مثبت بگذارد. نتایج نشان می‌دهد که در تمرین ذهن آگاهی، لب فرونتال و کمر بند بیرونی آن تحریک می‌شوند. این دو منطقه از مغز در واقع مسئول تمرکز، توجه، انگیزه و کنترل حرکتی است. آموزش ذهن آگاهی پیامدهای متعددی مانند رشد توجه، خود نظم‌دهی، سلامت روان، انگیزش و یادگیری و رفتار اجتماعی را در بر می‌گیرد (فلاک، گولدرگ، پنیجر و دیوید سون ۲۰۱۵، اسکونرد - ریچل و همکاران ، ۲۰۱۵). افرادی که از انگیزه‌ی پیشرفت بالایی برخوردارند، ترجیح می‌دهند به کارهای نسبتاً چالش انگیز و مخاطره آمیز که احتمال موفقیت در آنها وجود دارد، دست بزنند و تکالیفی را انجام دهند که با عملکرد دیگران قابل مقایسه باشد آنان در کار خود ثابت قدم‌اند، وقتی که موفق شدند، کارهای مبارزه جویانه‌تری را جستجو می‌کنند و دوست دارند در موقعیت‌هایی کار کنند که بر نتیجه‌ی آن، تا اندازه‌ای کنترل داشته باشند (اصفهانی اصل و مهدی‌پور، ۱۳۹۰) در حال حاضر، نظام آموزش و پرورش کشور یا چالش بی‌انگیزگی تحصیلی در دانشجویان روبرو است از این رو بررسی عوامل که می‌توانند بر انگیزش تحصیلی مؤثر باشند، ما را بر آن داشت تا به بررسی برخی از آنها از جمله هیجان‌خواهی و ذهن آگاهی بپردازیم.

روش

روش پژوهش از نوع همبستگی است که در مقوله روش‌های توصیفی قرار دارد. جامعه آماری دانشجویان دختر و پسر دانشگاه وارستگان به تعداد ۷۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در ۲ رشته تحصیلی بودند. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای و به حجم ۲۰۳ دانشجوی دختر و پسر بر حسب جدول تعیین حجم نمونه گرجس و مورگان انتخاب شد. از این مجموعه رشته‌های علوم آزمایشگاهی، رشته‌های علوم آزمایشگاهی، تغذیه و از هر رشته نیز ۴ کلاس بصورت تصادفی انتخاب شد.

۴۷ پرسشنامه به دلیل نقص در پاسخ گویی از بررسی کنار گذاشته شد. و در نتیجه پرسشنامه ۲۰۳ آزمودنی (۱۵۰ دختر و ۵۳ پسر) تحلیل شد.

۱ Francis

۱ National Center for Complementary and Integrative Health (NCCIH)

۱ Flook Goldberg , pinger & Davidson

۱ Schonert-Reichl

ابزار های پژوهش

در این پژوهش از پرسشنامه هیجان خواهی زاگر من و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر و پرسشنامه پنج عاملی ذهن آگاهی (باثر، اسمیت، هاپ کیمز، کریتمایر و تونی، ۲۰۰۶) استفاده شد.

مقیاس هیجان خواهی زاگر من (۱۹۷۸): این مقیاس توسط ماروین زاگر من در سال (۱۹۷۸) تدوین یافته و شامل ۴۰ مادهی دو جزئی می باشد. در نهایت یک نمره ی کل و ۴ نمره برای زیر مقیاس های هیجان و ماجرا جویی، تجربه جویی، بازداری زدایی، ملال پذیری بدست می آید. (صفاری، ۱۳۸۵). هر یک از سؤال ها دارای ۲ جواب است، جواب (الف) و جواب (ب).

زاگرمن یک پرسش نامه ۴۰ ماده ای مواد کاغذی به نام مقیاس هیجان خواهی (SSS) ساخته است. در جریان ساخت این آزمون، او آن را روی اشخاص بسیاری که رفتارشان با تعریفی که از هیجان خواهی مطابقت داشت اجرا کرده است.

این افراد کسانی بودند که برای آزمایش های روان شناختی که آنان را در معرض تجربه های جدید قرار می داد داوطلب شده بودند کسانی که شغلشان با خطر جسمانی توأم بود (نظیر افسران پلیس و رانندگان) و کسانی که تجربه مصرف موادمخدر و تجربه های متنوع جنسی داشتند. نمره های این آزمودنیها با نمره های اشخاصی که به طور عمومی و از روی اراده از این نوع فعالیتها اجتناب می کردند، مقایسه شدند، کسانی که اقدام به فعالیتهای غیرعادی و خطرناک می کردند در آزمون SSS نمره بالایی بدست آوردند و افرادی که فعالیتهای آرامتر و کم حادثه را ترجیح می دادند، در این آزمون نمره پایینی داشتند. برای صفت کلی هیجان خواهی چهار عامل یا مؤلفه تعیین شده است، این عوامل عبارتند از:

۱- حادثه جویی: تمایل به درگیر شدن در فعالیت های جسمانی که شامل عناصری از سرعت، خطر، تازگی و گریز از حادثه است (مانند چتربازی یا غواصی)

۲- تجربه جویی: جستجو برای تجربه های جدید از طریق مسافرت، موسیقی، هنر، شیوه زندگی خودانگیخته و ناهم رنگی با وجود تشابهی که مردم به آنها گرایش دارند.

۳- بازداری زدایی: نیاز به جستجوی رهایی در فعالیتهای اجتماعی بازداری نشده یا توسل به الکل یا بدون آن.

۴- ملال پذیری: اجتناب از تجربه تکراری، کادر عادی یا یکنواخت یا اشخاص قابل پیش بینی، و در صورت قرار گرفتن اجباری در معرض چنین تجربه هایی، واکنش عدم رضایت بیقرارانه نشان دادن (شولتز، ۱۳۷۸).

پرسشنامه پنج عاملی ذهن آگاهی ابزار خود گزارش دهی شامل ۳۹ ماده است که ۵ عامل ذهن آگاهی را می سنجد: مشاهده، توصیف، عمل با آگاهی عدم قضاوت در مورد تجارب درونی و عدم واکنش به تجارب درونی. ویژگی های روان سنجی این پرسشنامه در کشورهای مختلف تأیید و بررسی شده است (تمنایی فر، اصغر نژاد، فرید، میرزایی و سلیمانی، ۱۳۹۵؛ هیون، دالیر، پسچارد، دراور و فیلی پارت، ۲۰۱۱). نمره ی هر زیر مقیاس بر حسب مجموع ارزش گزینه های هر ماده (هرگز = ۱، بندرت = ۲، گاهی = ۳، اغلب = ۴، همیشه = ۵)

معرفی پرسشنامه ۵ عاملی ذهن آگاهی FFMQ: بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره ای بین ۰/۷۵ (در عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل ها متوسط و در همه موارد معنی دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت (نئوسر، ۲۰۱۰؛ نقل از احمدوند، ۱۳۹۱). همچنین در مطالعه ای که بر روی اعتبار یابی و پایانی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون- باز آزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $I=0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و $I=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده گردید. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین $\alpha=0/55$ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و $\alpha=0/83$ مربوط به عامل توصیف) به دست آمد (احمدوند، ۱۳۹۱).

آن داشت که تنها مؤلفه‌های توصیف، ملال و عدم واکنش وارد معادله شده که به ترتیب در گام اول مؤلفه توصیف ۵٪ و در گام دوم توصیف ملال ۷٪ و در گام سوم توصیف ملال، عدم واکنش ۹٪، از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین نمودند. ضرایب رگرسیون در جدول ذیل ارائه شده است.

ضرایب رگرسیون انگیزش تحصیلی براساس ذهن آگاهی و هیجان خواهی

مؤلفه ها	B	انحراف استاندارد	B	آماره t	معناداری
مقدار ثابت	۸۷/۴۶	۴/۳۴	—	۲۰/۱۳	۰/۰۰۰
توصیف	۰/۸۴	۰/۱۶	۰/۲۳	۳/۴۷	۰/۰۰۱
مقدار ثابت	۹۲/۶۹	۴/۸۵	—	۱۹/۱۱	۰/۰۰۰
توصیف	-/۵۱	-/۱۶	-/۲۱	۳/۱۴	۰/۰۰۲
ملال	-/۱۱۳	-/۴۸	-/۱۶	-۲/۳۲	۰/۰۲۱

مقدار ثابت	۸۳/۴۵	۶/۲۶	—	۱۳/۳۴	۰/۰۰۰
توصیف	۰/۴۷	۰/۱۶	۰/۲۰	۲/۹۱	۰/۰۰۴
ملال	-/۱۲۶	-/۴۸	-/۱۸	-۲/۶۱	۰/۰۱۰
عدم واکنش	-/۵۴	-/۲۴	-/۱۶	۲/۳۰	۰/۰۲۳

نتایج حکایت از آن داشت تنها مؤلفه‌های توصیف، ملال و عدم واکنش وارد معادله شده که بترتیب در گام اول توصیف ۵٪، در گام دوم توصیف و ملال ۷٪، و در گام سوم توصیف و ملال و عدم واکنش ۹٪ از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین نمودند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش ذهن آگاهی و هیجان خواهی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان وارستگان بود. بر اساس تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش، چنین نتیجه گیری شد که ذهن آگاهی با انگیزه ی تحصیلی در دانشجویان رابطه ی مثبت معنادار دارد. یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش های محتشمی و همکاران (۱۳۹۲)، مبلین، گرجی و سدروپوشان (۱۳۹۲)، محمد امینی (۱۳۸۷)، محمودی راد (۱۳۸۶)، براکت و همکاران (۲۰۰۴)، گمارا و همکاران (۲۰۰۲)، همسو می باشد. این یافته ها را چنین می توان تبیین کرد که ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی و تمرکز در فرد به مطالعه و درک مطلب کمک می کند، اما این تنها یک جنبه از نحوه ی اثر گذاری ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی است؛ ذهن آگاهی با افزایش سلامت روانی و بهزیستی در دانشجویان می تواند به گونه ی غیر مستقیم نیز بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته باشد. ذهن آگاهی با خود آگاهی در دانشجویان، به آنان کمک می کند تا قوت ها و ضعف های خود را بشناسند. اگر افراد شناخت کافی در خصوص توانایی خود بیابند و موقعیت های خود را به طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می توانند انگیزه های موفقیت را در خود تقویت کنند و می توانند در شناسایی موقعیتی که باعث افزایش انگیزش شود به تحصیل ادامه دهند. دانشجویانی که مهارت خود آگاهی دارند، توانایی بیشتری جهت درک خواسته های دیگران دارند، با اکتساب این مهارت تغییرات چشم گیری در شاخص های فردی و بین فردی دانش آموزان ایجاد می شود، همچنین در برقراری روابط مؤثر و عمیق و صادقانه با دیگران توفیق بیشتری می یابند. افزون بر آن خود آگاهی، کارکردهای هوشی مانند دقت، توجه، استدلال، یادگیری تسریع پیدا کرده و به افزایش انگیزش تحصیلی نیز منجر می شود.

نتایج همبستگی میان انگیزه ی تحصیلی و هیجان خواهی، منفی و معنادار بود. این نتیجه بدان معناست که افزایش انگیزه ی تحصیلی در افراد با کاهش هیجان خواهی در آنان همراه است. در مورد این یافته با استناد به تحقیقات مک کلند و وینتر (۱۹۷۱) شاید بتوان گفت از آنجا که افرادی که انگیزه ی تحصیل در آنها بالاست دارای ویژگی هایی همچون انگیزه ی تحصیل، مخاطره پذیری متوسط و نو آوری هستند، اغلب به دنبال کارهایی هستند که خطرپذیری متوسطی را می طلبند. از سوی دیگر افرادی که در بعد هیجان خواهی بالا هستند به هیجان و تجربه های متنوع، جدید و پیچیده و میل اقدام به خطرهای جسمانی و بدنی نیاز دارند (زاگرن، ۱۹۹۶)، بنابراین اغلب چنین افرادی به کارهایی دست می زنند که به خطرپذیری بسیار بالایی نیاز دارند و چنین افرادی از خطر کردن لذت می برند. بنابراین چنانکه مشخص است با افزایش یکی از متغیرها دیگری کاهش خواهد یافت و بر عکس.

این پژوهش مانند هر پژوهش علمی دیگر با محدودیتهایی مواجه بود از جمله اینکه یافته های این پژوهش حاصل اطلاعات گرد آوری شده از طریق پرسشنامه های خود گزارش دهی در جامعه محدود به دانشجویان دانشگاه وارستگان بود. لذا توجه به این نکته در تعمیم دهی نتایج به گروه های دیگر نیز حائز اهمیت است. از این رو انجام دادن پژوهش های مشابه در میان جامعه های متفاوت و مقاطع مختلف تحصیلی ضرورت می یابد.

منابع

- ۱) امیدوار، احمد و صارمی، علی اکبر. (۱۳۸۱ الف)، «توصیف، سبب شناسی، پیشگیری، درمان و مقیاس های سنجشی اختلال اعتیاد به اینترنت». مشهد: تمرین.
- ۲) اصفهانی اصل، مریم و مهدی پور، منیره. (۱۳۹۰). مقایسه سلامت عمومی، منبع کنترل، انگیزه پیشرفت و خود اثربخشی در پزشکان زن و مرد. تائیده های نو در روانشناسی، ۳۴-۲۴.
- ۳) پاکدامن، شهلا. (۱۳۸۰). بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه طلبی در نوجوانی، پایان نامه دکترای روانشناسی، دانشگاه تهران.
- ۴) خرمائی، فرهاد؛ کلانتری، شکیبیا و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۴). مقایسه مؤلفه های ذهن آگاهی در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی، اضطراب منتشر و افراد بهنجار. دو ماهنامه طب جنوب پژوهشکده زیست - پزشکی خلیج فارس، ۱۸ (۴)، ۷۳۳-۷۸۵.
- ۵) سلطانی، مهدی؛ فولادوند، خدیجه و فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۸)، «رابطه هویت و هیجان خواهی با اعتیاد اینترنتی» مجله علوم رفتاری، دوره ۴، شماره ۳ ص ۱۹۷ - ۱۹۱.
- ۶) سیف، علی اکبر (۱۳۹۵)، معرفی درمان های رفتاری و شناختی نسل های اول و دوم و سوم با تأکید بر درمان وابسته به پذیرش و تعهد (ACT). چاپ اول، تهران: کتاب دید آور.
- ۷) مبلیان، عاطفه. گرجی، یوسف. سدر پوشان، نجمه (۱۳۹۲) تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه ی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اصفهان. ششمین کنگره ی بین المللی روانپزشکی کودک و نوجوان. دانشگاه علوم پزشکی تبریز. تبریز.
- ۸) محتشمی، نسیمه. فرقدانی، آزاده. گنجی، کامران. (۱۳۹۲) بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی. ۹. ۳. ۴. ۱-۸۷
- ۹) محمد امینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه ی راهبرد های یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه ی اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا. ۴. (۴) ۱۳۵-۱۲۳
- ۱۰) محمودی راد، م. (۱۳۸۶)، بررسی نقش آموزش مهارت های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی در ارتقای عزت نفس و رابطه ی آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مجله ی ویژه نامه ی توان بخشی در بیماری های روان. (۲۹): ۲۵ تا ۷۲.

- 1) Bahrani M-Evaluation of validity and reliabity of Harter Academic Motivation Questionnaire – Quarterly Journal of Psychological Studies 2010 -5 (1) -5
- 2) Brackett, M. A. , Mayer, J . D., & Warner , R . M. (2004) . Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. Personality and Individual Differences. 36 (6) .1387-1402 .
- 3) Chon-Y.V. & Shin – T. (2019) Profile of second language learners metacognitive awareness and academic motivation for successful listening : A latent class analysis. Learning and Individual Differences , 70(2) , 62-75
- 4) Francis, C . (2015). Mindfulness meditation – finding true inner peace . positive Health , 225(11) , 1-5.
- 5) Flock, L., Simon , B . , Goldberg , L. P. , & Richard J. P .(2015) . promoting prosocially behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness – based kindness curriculum . Dev . Psychology , 51 (1) , 44-51 .
- 6) Grecucci , A . , Pappaianni , E., Siugzdaite , R ., theuninck

- , A. , & Job , R. (2015) . Mindful emotion regulation : Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness . Bio Med Research International , 1-9 .
- 7) Gumora , G , Arsenio, F , (2002) . Emotionality , emotion regulation , and school performance in middle school children. Journal of School Psychology , Vol.40, No.5 , 395-413.
- 8) Ryan , M. , & Deci , L (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions . contemp Edue psychol . 25 (1), 54-76.
- 79) Schonert – Reichl , K.A., Oberle , E ., Stewart , M., abbott ,D., Thomson , K., oberlander , T.f . & Diamond , A . (2015) . Enhancing cognitive and social – emotional development through a simple – to – administer mindfulness – based school program for elementary school children : A Randomized controlled trial . Dev . Psyche ; 51 (1) : 52-66
- 10) Urdan , T. , & Bruchman , K . (2018) Examining the academic motivation of a diverse student population : A consideration of methodology . Educational Psychologist , 53(2) , 114-130.
- 11) Zuckerman , M. (1994) Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking .Newyork :Cambridge university press
- 12) Zuckerman , M. (1996), The psychological model for impulsive unsocialized"sensation seeking: A comparative approach . Neuropsychobiology, 34 (3), 125-129.

