

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۳ پاییز ۱۳۹۵

مقایسه اثربخشی آموزش روش‌های ذهن آگاهی و کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی

پروین زارعی^۱

اسماعیل سعدی پور^۲

علی دلاور^۳

زهرا خوشنویسان^۴

چکیده

هدف از انجام پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش کمک‌خواهی و ذهن آگاهی بر استرس تحصیلی در شهر تبریز بود. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی است که در اجرای آن از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۹۰ نفر از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه ۴ تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در هر یک از گروه‌های دوگانه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. گروه اول یک دوره آموزش راهبرد کمک‌خواهی را در ۱۲ جلسه دریافت کرد، گروه دوم هشت جلسه آموزش راهبرد ذهن آگاهی را طی کرد و گروه سوم (کنترل) نیز همزمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. ابزار استفاده شده در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های استرس تحصیلی کوهن و فرازر بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره نشان داد که ذهن آگاهی و کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی اثر متفاوت داشته و روش ذهن آگاهی در کاهش استرس تحصیلات اثربخش‌تر است.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی؛ کمک‌خواهی؛ استرس تحصیلی

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) مشهد (نویسنده مسئول)

Email:zareiparvin@live.com

۲- استاد دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۳- استاد دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۴- استادیار دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) مشهد

مقدمه

در عصر کنونی فراگیران در یک وضعیت متعارض و بغرنجی به سر می‌برند که در آن، سرعت تطبیق با تغییرات، کندتر از سرعت شکل‌گیری تغییرات بوده و از این رو وقوع و شکل‌گیری استرس‌های تحصیلی امری ناگزیر به‌شمار آمده و افزایش پیچیدگی‌ها و رقابت و استانداردهای زندگی تحصیلی از منابع استرس پیش‌رونده تحصیلی به شمار می‌آید، به گونه‌ای که شواهد نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از ناکامی‌های فراگیران، ریشه در استرس دارند (ترور و سیمون، ۲۰۰۱). در ادبیات پژوهشی امروزه در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی از مفهومی تحت عنوان استرس تحصیلی یاد برده می‌شود. این مفهوم ناظر بر احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی برای آن بوده و از سویی از کیفیت نگرش‌های فرد به مسئولیت‌های تحصیلی و روابط بین‌فردی و درون آموزشگاهی متنوع ناشی می‌شود (به نقل از شکری و همکاران ۱۳۸۶). مبتنی بر تعریف فوق، استرس تحصیلی پدیده‌ای معمولی در عرصه‌های آموزشی بوده و کثیری از فراگیران به‌طور روزمره آن را تجربه کرده و گریزی از آن نیست. با این حال، بنابه تعریف سلیه^۱ (۱۹۵۸) استرس بلندمدت، ممکن است به فرسودگی انجامیده و ارگانسیم را متلاشی کند. بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان سایر مهارت‌های زندگی تحصیلی بالاخص مهارت‌های کمک‌خواهی ناشی می‌شود. در این راستا، زیمرمن^۲ (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع بشمار می‌آید که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند. به عبارتی، کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده‌است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری محسوب می‌شود که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت

1- Seley

2- Zimmerman

رفع آن‌ها برآیند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرایندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. در این راستا بررسی‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که کمک مؤثر می‌خواهند، دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی بالا بوده و قادرند استرس‌های تحصیلی را به‌طور چشم‌گیر کنترل کنند و فراگیرانی که تمایل به کمک‌خواهی ندارند دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین، و خودکارآمدی ضعیف هستند و استرس‌های تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند (نیومن^۱، ۲۰۰۶). با همه این اوصاف، و علیرغم مزایای کمک‌خواهی تحصیلی، بسیاری از دانش‌آموزان، راهبردهای کمک‌خواهی را در محیط‌های یادگیری به‌طور مناسب به‌کار نمی‌گیرند. بر این اساس برای مقابله با این مشکل، پژوهشگران بر ایجاد راهکارهایی برای افزایش آگاهی فراگیران از ضرورت کمک‌خواهی تمرکز کرده‌اند و اعتقاد دارند که دانش‌آموزان موفق، به‌طور مداوم، پیشرفت تحصیلی‌شان را ارزیابی، برنامه‌ریزی و تنظیم می‌کنند. این خودآگاهی از فرایند یادگیری که پیش‌نیازی برای کمک‌خواستن است، برای دانش‌آموزان واضح نیست و نیاز است آموزش‌های لازم در این خصوص داده شود (الون و همکاران، ۲۰۰۶). در این راستا، تاسونیس^۲ و همکاران (۲۰۰۱) در خصوص تعیین اثربخشی راهبردهای آموزش کمک‌خواهی به بررسی مقالات چاپ شده در سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۵ پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که ارایه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرایند و بازده‌های تحصیلی ارایه بازخوردهای فوری به آنان، یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای فائق آمدن به مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود. در همین راستا رایان^۳ و همکاران (۲۰۰۱) مدل کمک‌خواهی را بر اساس الگوی نلسون - لی‌گال (۱۹۸۱) بسط داده و تأثیرات آن را در فرایندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده‌است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرایند حل مسائل و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به‌وجود آورد و مجهز کردن

1- Newman
3- Ryan

2- Taconis

یادگیرندگان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود. با این حال یافته‌های پژوهشی ویلسون^۱ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی موجب تشدید استرس تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. از سوی دیگر، نتایج مطالعه اسکینر^۲ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داده است که آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی در بهبود باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، اثر پایدار ندارد.

در یک دهه اخیر رویکردهای مداخله‌ای و آموزشی نوینی جهت مقابله با منابع استرس در رویکردهای شناختی شکل گرفته است که در این میان می‌توان به ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) اشاره نمود. ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس که توسط کابات‌زین^۳ (۱۹۹۰) در دانشگاه ماساچوست تدوین شد به افراد کمک می‌کند تا ذهن‌آگاهی را از طریق تمرین متمرکز ایجاد کنند. به نظر کابات‌زین این راهبرد، یک رویکرد فردمحور، ساختاریافته و متمرکز است که به‌طور موفقیت‌آمیزی در محیط‌های آموزشی کاربرد دارد. این روش، به معنی توجه ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیش‌داوری و قضاوت است که از طریق تمرین منظم ذهن‌آگاهی ایجاد می‌شود و بر روی آگاهی بر محتویات ذهن تأکید می‌کند. در این رویکرد، فرد در هر لحظه، از شیوه‌های ذهنی آگاه می‌شود و مهارت‌های شناسایی شیوه‌های مفیدتر را فرا می‌گیرد (کابات‌زین ۱۹۹۰ به نقل از سگال^۴ و همکاران، ۲۰۰۲).

مبتنی بر این رویکرد، روانشناسان شناختی توضیح می‌دهند که بخش عمده‌ای از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از نگرانی‌های آنها از آینده ناشی می‌شود و لذا آموزش بودن در لحظه حال و تجربه آگاهی از فرایندهای لحظه‌ای ذهن می‌تواند چاره مناسبی برای این دانش‌آموزان باشد. در این راستا آستین^۵ (۲۰۰۱) بیان می‌کند که تکنیک‌های

1- Wilson

3- Kabat-Zin

5- Astin

2- Skinner

4- Segal

ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا حالت معطوف به مشاهده به سمت محتوای هشیاری را سوق دهند و این فن می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای شناختی- رفتاری مفیدی باشد (به نقل از اوانس^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

مطالعات متنوعی در سال‌های اخیر در خصوص اثربخشی این روش آموزشی به عمل آمده است که نشان می‌دهند آموزش متمرکز بر ذهن آگاهی می‌تواند در کاهش اضطراب و استرس مفید باشد (میلر^۲ و همکاران، ۱۹۹۵). پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی راهبرد کمک‌خواهی و راهبرد ذهن آگاهی در کاهش استرس تحصیلی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و فرضیه‌ها از نوع طرح‌های آزمایشی بین گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی بود.

در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر تبریز بود که مطابق با آمار آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد آن‌ها بالغ بر ۵ هزار نفر بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. از جامعه مورد مطالعه، منطبق با طرح پژوهشی تعداد ۹۰ نفر انتخاب و در ۳ گروه ۳۰ نفره جایگزین شدند.

برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه از روش‌های نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای و نیز برای جایگزینی آن‌ها در گروه‌ها از روش تصادفی استفاده شد. یعنی از بین مدارس متوسطه دخترانه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ تعداد ۳ مدرسه به طور تصادفی انتخاب و از هر یک از مدارس انتخاب شده یک کلاس پایه اول متوسطه به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه آزمایشی و گروه کنترل جایگزین شدند.

1- Evans

2- Miller

توضیح اینکه در برآورد حجم نمونه، از توصیه‌های کرلینجر استفاده شد مبنی بر این که برای طرح‌های آزمایشی، انتخاب تصادفی نمونه‌های ۳۰ نفری، می‌تواند قابلیت اعتبار بیرونی یافته‌های پژوهشی را تضمین نماید.

ابزار اندازه‌گیری

استرس تحصیلی کوهن و فرازر: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۶ توسط کوهن و فرازر ساخته شده است که حاوی ۳۳ سوال است که میزان استرس آموزشی ادراک شده دانش‌آموزان را در طول دوره تحصیلی مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. مبتنی بر سوالات این پرسشنامه، پاسخ‌دهندگان میزان استرس ادراک‌شده را در ۳۳ موقعیت استرس‌زای متفاوت (نظیر امتحانات، انجام تکالیف خانگی) در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱- هیچ‌وقت، ۲- گاهی استرس‌زای است، ۳- برخی مواقع استرس‌زای است، ۴- بیشتر مواقع استرس‌زای است، ۵- همیشه استرس‌زای است) معین می‌کند. برای معین کردن میزان استرس ادراک شده، نمرات مربوط به همه سوالات با یکدیگر جمع بسته می‌شوند. این مقیاس برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان ساخته شده است و مفاهیم به‌کار رفته در سوالات آن، با ویژگی‌های تحصیلی این دوره متناسب است. بر اساس مطالعه کوهن و فرازر (۱۹۸۶) ثبات درونی سوالات این پرسشنامه با استفاده از روش دو نیمه کردن و نیز ضریب آلفا کرونباخ تعیین شده است که این ضرایب بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ در نوسان بوده است. در راستای تعیین روایی سازه این پرسشنامه، مطالعه‌ای توسط دیویدسون در سال ۱۹۹۲ انجام شده است که نتایج نشانگر آن است که همه سوالات این پرسشنامه از بار عاملی معنادار در اندازه‌گیری استرس تحصیلی برخوردارند.

از طرفی در مطالعه‌ای که توسط پرکمن در سال ۲۰۰۲ در کشور استرالیا انجام شده است، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمون مورد بررسی قرار گرفت که ضریب پایایی ۰/۹۱ به‌دست آمد.

از سویی برای بررسی پایایی این پرسشنامه در ایران مطالعه‌ای توسط پژوهشگر بر روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت که جهت تعیین ثبات درونی سوالات، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که سوالات این پرسشنامه از ثبات درونی مطلوبی برخوردار هستند (۰/۸۶).

بسته آموزشی کمک‌خواهی: بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی بر اساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به خصوص الگوهای نلسون - لی‌گال (۱۹۸۱)، نیومن (۱۹۹۴) - (۲۰۰۰) و ویگوتسکی (۱۹۸۷) و الون (۲۰۰۶) در ۱۲ جلسه به اجرا گذارده شد.

جلسه مقدماتی: هدف این جلسه آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه بود که مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفتند و پرسشنامه‌ها و آزمون‌های لازم به اجرا درآمد. علاوه بر این توضیح کوتاه و مختصری در مورد شیوه آموزش و اهمیت کمک‌خواهی بیان شد. هدف اصلی در جلسه اول ایجاد انگیزه و نگرش مطلوب در دانش‌آموزان نسبت به کمک‌خواهی بود. پس از آماده کردن دانش‌آموزان و بالا بردن انگیزه آنان، شرایط و روند مداخله (آموزش) به آنان معرفی شد.

موضوع جلسه اول: تعریف و ماهیت کمک‌خواهی

موضوع جلسه دوم: توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی

موضوع جلسه سوم: توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس

موضوع جلسه چهارم: نحوه بررسی مسئله و تشخیص مشکل

موضوع جلسه پنجم: خودباروری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی

موضوع جلسه ششم: آموزش تبیین مهارت‌ها

موضوع جلسه هفتم: اشارات تبیینی

موضوع جلسه هشتم: سؤال پرسیدن دوجانبه

موضوع جلسه نهم: تخصصی کردن نقش‌ها

موضوع جلسه دهم: بازبینی درک مطلب
موضوع جلسه یازدهم: درخواست کمک انطباقی یا راهبردی
موضوع جلسه دوازدهم: کمک‌دهی مناسب
موضوع جلسه پایانی: ارزیابی نهایی

بسته آموزشی ذهن‌آگاهی

بسته آموزشی راهبردهای ذهن‌آگاهی بر اساس نظریه‌های تیزدل، سگال و ویلیامز (۱۹۹۴) در طی ۸ جلسه به مرحله اجرا گذارده شد.

جلسه اول: هدایت خودکار

جلسه دوم: مقابله با موانع

جلسه سوم: تنفس ذهن‌آگاهانه

جلسه چهارم: بودن در لحظه حال

جلسه پنجم: پذیرفتن / اجاره ماندن

جلسه ششم: افکار واقعیت نیستند

جلسه هفتم: چگونه می‌توانم به بهترین نحو از خودم مراقبت کنم؟

جلسه هشتم: استفاده از آن چه تاکنون آموخته شده است جهت مقابله با استرس

آینده

یافته‌ها

آزمون تک نمونه‌ای کالموگروف-اسمیرنف، طبیعی بودن منحنی داده‌ها را تأیید نمود و تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱) شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استرس تحصیلی

گروه	آزمون	متغیر وابسته	میانگین	انحراف استاندارد	آزمودنی
مقابله با استرس	پیش‌آزمون	استرس تحصیلی	۱۰۴/۱۶۰	۱۲/۶۸	۳۰
ذهن‌آگاهی	پیش‌آزمون	استرس تحصیلی	۱۰۴/۳۱	۱۱/۷۹	۳۰
کنترل	پیش‌آزمون	استرس تحصیلی	۱۰۳/۶۰	۱۱/۴۹	۳۰
مقابله با استرس	پس‌آزمون	استرس تحصیلی	۸۲/۳۹	۸/۱۵	۳۰
ذهن‌آگاهی	پس‌آزمون	استرس تحصیلی	۸۸/۲۴	۸/۲۶	۳۰
کنترل	پس‌آزمون	استرس تحصیلی	۱۰۴/۱۱	۱۲/۱۹	۳۰

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که:

- ۱) پراکندگی استرس تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر ندارد.
 - ۲) متوسط استرس تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه تقریباً یکسان است.
 - ۳) پراکندگی استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است.
 - ۴) متوسط استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است.
 - ۶) متوسط پراکندگی استرس تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در همه گروه‌های نسبت به مرحله پیش‌آزمون، کاهش یافته است.
- در راستای تحلیل داده‌های مربوط به این سوال از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. برون داده‌های مربوط به این فرضیه در جدول زیر درج شده است.

جدول (۲) شاخص‌های مرکزی و پراکندگی گروه‌ها در استرس تحصیلی در پس‌آزمون

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی
استرس تحصیلی	راهبرد ذهن‌آگاهی	۸۸/۲۴	۸/۲۶	۳۰
استرس تحصیلی	راهبرد کمک‌خواهی	۱۰۰/۲۴	۱۰/۳۹	۳۰

جدول (۳) تحلیل کواریانس مقایسه اثرات آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی و آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر استرس تحصیلی

منبع تغییر	متغیرهای وابسته	SS	Df	Ms	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
گروه	استرس تحصیلی	۶۰۹/۲۶	۲	۶۰۹	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳
خطا	استرس تحصیلی	۱۱۹۹/۳۵	۵۷	۲۰/۶			

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، دو روش آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی و آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی اثر متفاوت در کاهش استرس تحصیلی دارند، چرا که F محاسبه شده (۲۹) در سطح $P < /0.05$ معنی‌دار است. از طرفی مندرجات جدول ۲ حاکی از آن است که در پس‌آزمون، میانگین استرس تحصیلی در گروه آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی نسبت به گروه آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی، پایین‌تر است، فلذا می‌توان استنباط نمود که روش آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی نسبت به روش آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی، در کاهش استرس تحصیلی اثربخش‌تر است. بنابراین پاسخ سوال پژوهشی، مثبت است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌های مربوط به این سؤال نشان داد که آموزش راهبرد کمک‌خواهی در کاهش استرس تحصیلی تأثیر مثبت و قابل توجه دارد و این یافته با یافته‌های پژوهش‌های متنوعی (تاسونیس و همکاران، ۲۰۰۱، اسکینر و همکاران، ۲۰۰۷) همسو است.

در راستای تبیین یافته‌ها، می‌توان به دیدگاه نیومن (۲۰۰۶) استناد کرد که بیان داشته است که فراگیرانی که کمک مؤثر می‌خواهند، دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی

بالا بوده و قادرند استرس‌های تحصیلی را به‌طور چشمگیر کنترل کنند و فراگیری که تمایل به کمک‌خواهی ندارند دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین و خودکارآمدی ضعیف هستند و استرس‌های تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند (نیومن، ۲۰۰۶).

در تبیین دیگر برای یافته پژوهشی حاضر می‌توان گفت که بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان سایر مهارت‌های زندگی تحصیلی بالاخص مهارت‌های کمک‌خواهی ناشی می‌شود. در این راستا، زیمرمن (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع به‌شمار می‌آید که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند. به عبارتی، کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری محسوب می‌شود که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرایندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد.

همسو با یافته‌های این پژوهش، مطالعه تاسونیس و همکاران (۲۰۰۱) در خصوص تعیین اثربخشی راهبردهای آموزش کمک‌خواهی نشان داد که ارایه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرایند و بازده‌های تحصیلی و ارایه بازخوردهای فوری به آنان، یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای فائق آمدن به مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود.

در همین راستا رایان و همکاران (۲۰۰۱) مدل کمک‌خواهی را بر اساس الگوی نلسون - لی‌گال (۱۹۸۱) بسط داده و تأثیرات آن را در فرایندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده‌است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرایند حل مسائل و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به‌وجود آورد و مجهز کردن یادگیرندگان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند

نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود.

از طرفی می‌توان بیان داشت که فرآیند کمک‌خواهی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی شامل چالش‌های شناختی و هیجانی است که بسیار معمول بوده و از نیاز آنان به یادگیری موضوعات بسیار مشکل درسی ناشی می‌شود. بنابراین شناخت فرآیند کمک‌خواهی دانش‌آموزان و عواملی که کمک‌خواهی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و پاسخ به چنین درخواست‌های تعیین‌کننده تداوم تلاش و در نهایت موفقیت دانش‌آموز خواهد بود. بین کمک‌خواهی مؤثر و غیر مؤثر تفاوت وجود دارد. اصطلاح کمک‌خواهی مؤثر اشاره به عملی دارد که دانش‌آموز برای افزایش احتمال موفقیت فوری از قبیل حل مسئله ریاضی و کاهش نیاز به آن به دنبال یادگیری آن (از قبیل یادگیری نحوه حل مسئله) از کمک دیگران استفاده می‌کند. کمک‌خواهی مؤثر همچنین باعث کاهش استرس در کوتاه‌مدت و رشد بلندمدت سلامت نظام خود از قبیل خودکارآمدی، اعتماد به خود، ادراک کنترل می‌شود که برای کنار آمدن با مشکلات تحصیلی آینده مهم هستند (اسکینر و زیمر - گمبک، ۲۰۰۷).

همچنین الون و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کند که توانمندی شکل‌گیری رفتار کمک‌خواهی باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌های مشکل و اضطراری بتواند به طرح مشکل پرداخته و از دیگران (سایر دانش‌آموزان و معلمان) حمایت‌های تحصیلی و عاطفی لازم را دریافت کنند. بنابراین، وجود و عدم وجود این توانمندی، می‌تواند بخشی از تغییرات مربوط به استرس‌های تحصیلی و باورهای ناکارآمدی دانش‌آموزان را توجیه کند.

از طرفی پژوهش محمدی‌درویش‌بقال و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی می‌شود، این پژوهش همچنین کاهش معناداری را در اضطراب آزمون دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردها نشان داد.

از سویی در مطالعه (هاینز، ۱۹۹۹) مشخص شد که استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف، عدم دستیابی به اهداف تحصیلی و کاهش حافظه همراه است. در همین راستا گریکوری (۲۰۰۷) در پژوهشی نقش خودکنترلی و یادگیری خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی را مورد توجه قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که افرادی که خودکنترلی مناسبی دارند، در اغلب کارها خوب عمل کرده و تلاش مناسبی از خود نشان می‌دهند و از استرس کمتری برخوردارند.

تحلیل داده‌های مربوط به این سوال نشان داد که آموزش راهبردهای ذهن آگاهی بر کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با یافته‌های پژوهشی اوانس و همکاران (۲۰۰۸) و کابات‌دین (۱۹۹۰) هم‌سو است که نشان دادند که آموزش راهبردهای ذهن آگاهی قادرند از میزان استرس تجربه شده، به طور چشمگیری بکاهند و با کاهش استرس و اضطراب‌ها، بر کارآمدی افراد در تسلط بر موقعیت‌ها افزوده می‌شود، از سویی متون تجربی آموزش ذهن آگاهی، بیان‌گر این است که این روش می‌تواند به کاهش انواع شرایط مشکل‌زا، از جمله استرس، اضطراب، عود افسردگی و اختلال خوردن بیانجامد (کابات‌زین، ۱۹۸۲؛ کریستلر و هالت، ۱۹۹۷؛ شاپیرو، شوارتز و بانر، ۱۹۹۸؛ تیزدل، سگال و ویلیامز، ۲۰۰۰).

از طرفی سگال و همکاران (۲۰۰۲) در تبیین اثر بخشی ذهن آگاهی عنوان می‌کنند که راهبردهای ذهن آگاهی به فرد کمک می‌کنند در وضعیت فعلی، تجارب جدیدی از موقعیت‌های استرس‌زا داشته‌باشند و از این طریق از بروز نگرانی‌ها و غوطه‌ور شده در فرایندهای شناختی عمقی و درمانده‌ساز بازداری گردد.

از سویی همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، مطالعه لیندن (۱۹۷۳) نشان داده است که آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی اثر بخش است و مطالعات مرداک (۱۹۷۳) به نقل از سمپله و همکاران، (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی بر بهبود اثر بخش است.

در راستای تبیین این یافته، آستین (۲۰۰۱) بیان نموده است که تکنیک‌های ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا حالت معطوف به مشاهده را به سمت محتوای هشیاری سوق دهند و این فن می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای شناختی- رفتاری مفیدی باشد (به نقل از اوانس و همکاران، ۲۰۰۸).

در همین راستا مطالعه میلر و همکاران (۱۹۹۵) نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند در کاهش اضطراب و استرس مفید باشد.

هم‌چنین مطالعه آرچ و کراسک (۲۰۱۰) در خصوص بررسی نقش ذهن آگاهی در پاسخ به استرسورها در بیماران اضطرابی و سالم نشان داد که آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی قادرند روند پاسدهی به عوامل استرس‌زا را در افراد اضطرابی بهبود ببخشند.

از سوی کارلسون، اسپکا، پاتل و گودی (۲۰۰۳) نیز به پیشرفت‌های قابل توجهی در کیفیت زندگی، نشانگان استرس و کیفیت خواب در بیماران مبتلا به سرطان سینه و پروستات بعد از دریافت برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی دست یافتند. در این راستا بررسی‌های ویتکویتز و همکاران (۲۰۰۲) نشان داده است که درمان‌هایی مبتنی بر ذهن آگاهی، در کاهش فشار روانی، درد مزمن، اضطراب، پیشگیری از عود، افسردگی، اختلال اضطراب تعمیم‌یافته، اختلال پس از سانحه و سایر اختلال‌ها مؤثر می‌باشند.

از طرفی مطالعات نشان می‌دهد که مراقبه ذهن آگاهی، خلق را بهبود بخشیده و آموزش کوتاه‌مدت آن، خستگی و اضطراب را کاهش می‌دهد (زیدان، جانسون، دیاموند، دیوید و گلکازیان، ۲۰۱۰). در مطالعه نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش ذهن آگاهی بر افسردگی، اضطراب و سازگاری روانشناختی تأثیر دارد (بلمیجر، پرنگر، تال و کوئیچپرس، ۲۰۱۰).

هم‌چنین درمان مبتنی بر ذهن آگاهی به بهبود نشانه‌های استرس، اضطراب و عزت نفس منجر می‌شود (گلدین و گروس، ۲۰۱۰). بررسی‌ها نشان دادند که فنون ذهن آگاهی

در افزایش آرامبخشی عضلانی و کاهش نگرانی، استرس و اضطراب مؤثر می‌باشد (کابات زین، ۲۰۰۳).

در مطالعه‌ای بر روی اثرات مداخله برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روی درد، حالات مثبت ذهن، استرس و خودکارآمدی، نمرات آزمودنی‌ها در پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون افزایش یافته بود، که حاکی از تأثیر مداخله برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روی متغیرهای فوق بوده‌است (چانگ، پالش، کالدول، گلاسگو، أبرامسون، لوکسین، گیل، بورک، کوپمن، ۲۰۰۴).

از سوئی معصومیان، گلزاری، شعیری و مؤمن‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش افسردگی بیماران کم‌درد مزمن، نشان دادند این درمان باعث کاهش معنی‌دار نمره افسردگی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل گردید.

در پژوهش دیگری، نریمانی، ابوالقاسمی و واحدی (۱۳۹۰) آموزش ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجانی را بر بهزیستی جسمانی و روان‌شناختی ۴۷ جانباز شیمیایی بررسی کردند و نتایج حاکی از اثربخشی این آموزش بر بهزیستی جسمانی و روانی جانبازان است. آذرگون و همکاران (۱۳۸۷) مطالعه‌ای با عنوان تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش افسردگی و نشخوار فکری دانشجویان دانشگاه اصفهان انجام دادند. نتایج حاکی از کاهش نمرات افسردگی و نشخوار فکری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بود.

در مطالعه دیگری کاویانی، جواهری و بحیرایی (۱۳۸۴) اثر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) را در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب در نمونه‌ای شامل ۶۵ دانشجوی دختر مطالعه کردند و نشان دادند ذهن‌آگاهی به‌وسیله آموزش کنترل توجه مؤثر واقع می‌شود و از بازگشت افسردگی و اضطراب پیشگیری می‌کند. حناساب‌زاده، یک‌یزدان‌دوست، عزایی و اصغرنژاد (۱۳۸۸) در پژوهشی، درمان MBCT را روی یک بیمار افسرده با افکار خودکشی به کار بردند و نتایج نشان داد که MBCT موجب کاهش معنادار افسردگی و افکار خودکشی در بیمار گردیده است

و این نتایج در دو نوبت پیگیری ۳ ماهه نیز دوام داشت از سویی بولمیجر و همکارانش (۲۰۱۰) در متاآنالیزی، اثربخشی درمان MBSR را بر سلامت روانی بزرگسالان دچار درد مزمن انجام دادند و با تعیین اندازه اثر، به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی بر افسردگی، استرس، اضطراب، عزت‌نفس و ناسازگاری روان‌شناختی اثربخش است و باعث بهبود معنی‌دار می‌شود.

در راستای تبیین این یافته، می‌توان به دیدگاه کابات دین (۲۰۰۲) استفاده نمود که بیان داشته است که به‌کارگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی موجب تلاش مستقیم فرد به کنترل منابع استرس‌گردیده و در این راستا فرد با درگیری مستقیم با آنچه که در وضعیت اکنون و حال به‌وقوع می‌پیوندد از مشغله‌های فکری و ذهنی با رخدادهای استرس‌زای پیشین پرهیز نموده و تمدد‌توان و پتانسیل‌های موجود زمینه را برای کنترل فرآیندهای استرس‌زا مهیا می‌کنند. در صورتی که در راهبردهای کمک‌خواهی، به احتمال زیاد، افکار فردی بر پیامدهای منفی کمک‌خواهی متمرکز گردیده و توجه فرد به این پیامدها ممکن است فرد را از وارد شدن به عرضه کمک‌خواهی بازدارد کند بر همین اساس، زمینه برای درگیری مستقیم با منابع استرس محدودتر می‌گردد. از این رو انتظار می‌رود که راهبرد کمک‌خواهی نسبت به راهبرد ذهن‌آگاهی در کاهش استرس، کمتر موثر می‌باشد. از سویی می‌توان بیان داشت که راهبردهای ذهن‌آگاهی اصولاً برای کاهش استرس و کنترل منابع استرس شکل گرفته‌اند و از این رو، اثربخشی این روش نسبت به روش کمک‌خواهی در کنترل منابع استرس تحصیلی امری بدیهی بشمار می‌آید چرا که در این روش فرد قادر می‌شود با انجام دادن فنون ذهن‌آگاهی، عملاً از تأثیرات منفی عوامل استرس‌زا بکاهد و زمینه را برای بهره‌گیری از توانمندی‌های شناختی و رفتاری جهت نیل به اهداف ویژه زندگی و بهبود کیفیت زندگی تلاش مضاعف انجام دهد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۴/۰۵/۱۹

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۰۳

منابع

- آذرگون، حسن؛ کجیاف، محمد باقر؛ مولوی، حسین و محمدرضا عابدی (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی دانشجویان دانشگاه اصفهان، *مجله دانش و رفتار*، ۱۶: ۱۳-۲۱.
- کاویانی، حسین؛ جواهری، فروزان و هادی بحیرایی (۱۳۸۴). اثر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) را در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه، *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۷، ۴۹-۵۹.
- محمدی درویش، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و حسن احدی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۷، سال نهم، ۴۸-۴۹.
- نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس و واحدی (۱۳۹۰). اثربخشی روش‌های آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر عاطفه و خلق جانبازان شیمیایی، *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک (ره‌آورد دانش)*، ۱۵ (پیاپی ۶۱): ۱۰۸-۱۱۸.
- ترور، جی، پاول؛ سیمون، جی، انرایت (۲۰۰۱)، فشار روانی، اضطراب و راه‌های مقابله با آن، ترجمه عباس بخشی‌پور رودسری، مشهد، آستان قدس رضوی.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا و زهره دانشور (۱۳۸۵). عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به آن عوامل در دانشجویان دختر و پسر، *تازه‌های علوم شناختی*، زمستان ۱۳۸۵، سال ۸، شماره ۴، مسلسل ۳۲، صفحه ۴۰-۴۸.
- Arch, J.J. Craske, M.G. (2010). Laboratory Stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: The moderating role of mindfulness, *Journal of Behaviour Research and Therapy*, 48, 495-505
- Berkman, D. (2002). Validity and reliability of Academic stress scale, *Journal of Educational Research*, 4, 111-121.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., Cuijpers, P. (2010). The effect of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis, *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 539-544.

-
- Carlson, L.E., Speca, M., Patel, K.D. & Goodey, E. (2003). Mindfulness-based Stress reduction in relation to quality of life mood symptoms of stress and immune parameters in breast & prostate cancer outpatients, *Journal of Psychosomatic Medicine*, 65, 571-581.
- Chang, V.Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., Koopman, C.N. (2004). The effects of a mindfulness based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy and positive states of mind, *Stress and Health*, 20(3): 141-147.
- Evans, S., Fernando S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 22, 716-721.
- Goldin, P.R. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation *Emotion*, 10, 83-91.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., & Wilson, K.G. (1999). Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior.
- Linden, W. (1973). Practicing of meditation by school children and their levels of field dependence- independence, test anxiety, and reading achievement, *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 41, 139-143.
- Miller, J.J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-Year Followup and Clinical Implications of a Mindfulness Meditation-based Stress Reduction Intervention in the Treatment of Anxiety Disorder, *General Hospital Psychiatry*, 17, 192-200
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children, *Developmental Review*, 1, 224-249.
- Newman, R.S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help-seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Newman, R.S. (2006). Student Adaptive and Nonadaptive Help Seeking in the Classroom.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning, in D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 283-301), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
-

-
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Segal, Z.V., William, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Depression: New Approach to Preventing Relapse*, New York: Gilford Press
- Seley, H. (1958) General syndrome adaptation in life spance, *Physiological Research*, 11, 195-204.
- Skinner, E. & Zimmer- Gembeck, M. (2007). The development of coping, *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Taconis, R., Ferguson-Hessler, M.G.M. & Broekkamp, H. (2001). Teaching science problem solving: An overview of dxperimental work, *Journal of Resrarch in Science Teaching*, 38, 442-468.
- Thampson, S. (2007). Psychological index of academic self-efficacy scale, *Journal of Instructional and Educational Research*, 7, 81-99.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Eevelopment of Higher Psychological Processes*, Cambrige, MA: Harvard University Press.
- Zeidan, T. (2010). *Emotion and Self-control*, New York, McGrow press.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting: A. key proactive source of academic self-regulation, In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Application* (pp. 267-295), New York: Taylor & Franceis.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی