

The effectiveness of Mindfulness Training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy of students with dysgraphia

Z. Solgi^{1*} & R. Veisi²

1*. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

2. M.A. in Clinical Psychology, Member of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran

Abstract

Aim: The purpose of this study was to determine the effectiveness of Mindfulness Training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with dysgraphia. **Methods:** Research method was quasi-experimental with pretest, posttest, and control group and a two month follow up. The statistical population included all girls and boys between the ages of 9 to 15 at elementary school level who referred to Kermanshah Province s Education Learning Disorder Center, in 2017. The number of patients diagnosed as having Dysgraphia was 114. Of these, using convenience sampling, 30 students were selected and randomly assigned to an experimental group and a control group. Measurement tools were Reis & McNally Anxiety Sensitivity Index (1985), Beck, Steer, Epstein & Brown Self-Concept Test (1990), Jings & Morgan s Educational Self-Efficacy Inventory 1999 (Quoted by Mazaheri and Sadeghi, 2015), Kabat-Zinn s Mindfulness Training Program (1992). Participants in the experimental group received eight weekly 90-minute sessions of Mindfulness Training Program. Data gathered from questionnaires filled out by both groups were analyzed in three stages using mixed variance analysis with repeated measurement. **Results:** Findings showed that Mindfulness Training has a significant effect on anxiety sensitivity ($F= 16.46, P= 0.001$), self-concept ($F= 51.97, P= 0.001$), and educational self-efficacy ($F= 69.69, P= 0.001$) and this effect remained unchanged in the two month follow-up phase. **Conclusion:** Since mindfulness training leads to the acceptance of emotions and physical and psychological symptoms in the students, it can be used as an effective intervention method for the decrease of psychological problems, especially in children with dysgraphia.

Key words: anxiety sensitivity, dysgraphia, educational self-efficacy, mindfulness, self-concept

Citation: Solgi, Z. & Veisi, R. (2019). The effectiveness of Mindfulness Training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with Dysgraphia. *Quarterly of Applied Psychology*, 12(4): 573-594.

Received: 17 February 2018
Accepted: 10 August 2018

Corresponding author:
Z_solgi@pnu.ac.ir

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارسانوویسی

زهرا سلگی^{۱*} و راضیه ویسی^۲

*۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، کارمند دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارسانوویسی بود. روش: روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری ۱۱۴ دختر و پسر ۹ تا ۱۵ ساله دوره ابتدایی دچار نارسانوویسی بود که در سال ۱۳۹۶ به مرکز اختلال‌های یادگیری ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر کرمانشاه مراجعه کرده بودند. از میان آن‌ها به شکل در دسترس، ۳۰ کودک انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شد. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های حساسیت اضطرابی ریس و مکنالی (۱۹۸۵)، خودپنداره بک، استر، اپستین و براون (۱۹۹۰)، خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان ۱۹۹۹ (نقل از مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴) و برنامه آموزش ذهن آگاهی کابات-زین (۱۹۹۲) بود که طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته، یکبار در هفته در مورد گروه آزمایش اجرا شد. هر دو گروه در سه مرحله به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد؛ آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی ($F= ۱۶/۴۶$ ، $P= ۰/۰۰۱$)، خودپنداره ($F= ۵۱/۹۷$ ، $P= ۰/۰۰۱$) و خودکارآمدی تحصیلی ($F= ۶۹/۶۹$ ، $P= ۰/۰۰۱$) اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری سه ماهه پایدار مانده است. **نتیجه‌گیری:** آموزش ذهن آگاهی روش مداخله‌ای مؤثری است که با کاهش حساسیت اضطرابی، دانش‌آموزان نارسانوویس را قادر می‌سازد که احساسات و نشانه‌های جسمانی و روانی خود را بپذیرند و خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی را ارتقا دهند.

کلیدواژه‌ها: حساسیت اضطرابی، خودپنداره، خودکارآمدی تحصیلی، ذهن آگاهی، نارسانوویسی

استناد به این مقاله: سلگی، زهرا، و ویسی، راضیه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارسانوویسی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۲(۴) پیاپی ۴۸: ۵۹۴-۵۷۳.

پذیرش مقاله: ۹۷/۰۵/۱۹
دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۲۸

نویسنده مسئول:
Z_solgi@pnu.ac.ir

مقدمه

نوشتن یکی از راه‌های برقراری ارتباط است و مهارت در آن می‌تواند زمینه ساز ارتباط بهتر و کامل‌تر با دیگران باشد. با این حال بسیاری از دانش‌آموزان، رغبت و علاقه‌ای به نوشتن نشان نمی‌دهند؛ زیرا نمی‌توانند افکار خود را روی کاغذ بیاورند. این مسأله می‌تواند در پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیری منفی داشته باشد. مشکلات دانش‌آموزان نارسانویس از اختلال‌های یادگیری^۱ مشهودتر است (کامران، مقتدایی، عبدالمهی و سلامت، ۱۳۹۶). در پنجمین راهنمای تشخیصی اختلال‌های روان‌پزشکی، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری ویژه^۲ تغییر نام و ماهیت داده است و اختلال‌های خواندن، نوشتن و ریاضی که هر یک پیشتر اختلالی مستقل و مجزا محسوب می‌شد؛ اکنون به‌عنوان یک مشخصه در اختلال یادگیری ویژه گنجانده شده است. اصطلاح نارسانویسی^۳، به نقیصه‌ای در زبان نوشتاری اطلاق می‌شود که به جنبه‌های حرکتی و فنی مهارت نوشتن توجه دارد (نریمانی و شربتی، ۱۳۹۴). شناخت علائمی که این اختلال را از دیگر مشخصه‌های اختلال یادگیری ویژه جدا می‌کند؛ می‌تواند تأثیرات نارسانویسی را بر وضعیت شناختی و خلقی فرد بیشتر مبرهن سازد. در دشواری نوشتن املاء و نارسانویسی کودکان و نوجوانان عوامل چندی ذکر می‌شود که عبارت از ضعف مهارت‌های حرکتی، انتزاعی بودن مطلب، اختلال در ادراک بینایی حروف و کلمه‌ها، ضعف حافظه بینایی و شنوایی، دشواری در انتقال اطلاعات از یک کانال حسی به کانال دیگر یا در پیوندهای حسی، عدم توجه و دقت است (کوشکی، اسولنوس، ایللیاس و چائو، ۲۰۱۱). از جمله متغیرهای مرتبط با نارسانویسی در کودکان و نوجوانان میزان زیاد اضطراب و تمایل به تجربه اضطراب یا در اصطلاح حساسیت اضطرابی^۴ است (بشارت، بهرامی زاده، فتی و حسن آبادی، ۱۳۹۴). حساسیت اضطرابی، بیانگر تفاوت‌های فردی است که به وسیله ترس از احساسات اضطرابی یعنی ترس از ترس، مشخص می‌شود و نشان از گرایش به فاجعه‌نمایی در رابطه با پیامدهای چنین احساس‌هایی دارد (نور، آلان، رچر و اسمیت، ۲۰۱۸). حساسیت اضطرابی یکی از سازه‌های تفاوت‌های فردی است که در آن فرد از نشانه‌های بدنی که با انگیختگی اضطرابی مرتبط است که به شکل افزایش ضربان قلب، تنگی نفس، سرگیجه نمایان می‌شود. ترس فرد در اصل از این عقیده ناشی می‌شود که این نشانه‌ها به پیامدهای بالقوه آسیب‌زای اجتماعی، شناختی و بدنی منجر می‌شود (بشارت و همکاران، ۱۳۹۴). حساسیت اضطرابی به سوگیری‌هایی در بازیابی و پردازش اطلاعات مربوط به محرک‌های فراخوان اضطراب منجر می‌شود که این خود زمینه را برای ابتلای

-
1. Learning Disabilities (LD)
 2. Specific Learning Disorder (SLD)
 3. dysgraphia
 4. anxiety sensitivity

فرد به اختلال‌های روانی از جمله نارسانوئسی فراهم می‌سازد (گراس، ۱۹۹۹، نقل از فرهنگی و عبدالعلیان، ۱۳۹۵). در همین راستا، نریمانی و شربتی (۱۳۹۴) نشان دادند که تفاوت ویژگی‌های روان‌شناختی حساسیت اضطرابی و عملکرد شناختی میان دانش‌آموزان نارسانوئیس و عادی معنادار است. فرهنگی و عبدالعلیان (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که نمره حساسیت اضطرابی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری بالاتر از افراد بهنجار است.

یکی از متغیرهای روانی که دانش‌آموزان دچار نارسانوئسی را به شدت درگیر می‌کند؛ خودپنداره منفی^۱ است که بر عملکرد آن‌ها در وضعیت‌های مختلف یادگیری، چه در محیط خانواده و چه در محیط مدرسه تاثیرگذار است. کودکان و نوجوانان نارسانوئیس که به دلیل داشتن ناتوانی‌هایی در یادگیری، دامنه توجه کوتاهی دارند؛ از عزت نفس پایینی برخوردارند و در ارتباط با اعضای خانواده، اطرافیان و مردم مشکل دارند و به آسانی ناکام می‌شوند (میراندولا، لوسیتو، گتی و کارنولدی، ۲۰۱۴). خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی و شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود است (افروز، قاسم زاده، تازیکی و دلگشاد، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان دچار نارسانوئسی اغلب دیدی بسیار منفی نسبت به خود دارند و در نتیجه نگاه آن‌ها خود را فردی ناتوان و بی‌کفایت می‌دانند. در واقع می‌توان خودپنداره را قضاوت افراد در مورد توانایی‌ها یا ارزش خود تعریف کرد (افروز، قاسم زاده، تازیکی و دلگشاد، ۱۳۹۳). راج و آگاروال (۲۰۰۵، نقل از کای، ویلجارانتا و گئورگیا، ۲۰۱۸) معتقدند دانش‌آموزانی که خودپنداره ضعیفی دارند؛ در یادگیری با شکست‌های پی‌درپی مواجه می‌شوند. در نتیجه اعتماد به نفس آن‌ها کاهش می‌یابد؛ خودپنداره آن‌ها آسیب می‌بیند؛ در مهارت‌های ابرازگری ضعیف هستند؛ زود تسلیم می‌شوند؛ تلاش نمی‌کنند و خودگویی‌های منفی دارند. یکی دیگر از متغیرهایی که به شدت موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نارسانوئیس را تهدید می‌کند؛ داشتن خودکارآمدی تحصیلی^۲ پایین است.

خودکارآمدی تحصیلی بر توانایی دانش‌آموز در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی اشاره می‌کند (لی، جونز و دی، ۲۰۱۷). بندورا (۱۹۹۵، نقل از لو، ژو، گوو، کایون، لئو و لوئو، ۲۰۱۸) تأکید می‌کند که باورهای خودکارآمدی، از طریق افزایش انگیزش و کمک به تسهیل در استفاده کارآمد از دانش و مهارت‌های آموخته شده، بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود. کودکان و نوجوانان نارسانوئیس به دلیل تجربه‌های تکراری عدم موفقیت در نوشتار درست کلمه‌ها، دچار اسناد علی نادرستی می‌شوند و شکست‌ها را به نقصان توانمندی‌های ذهنی خود ربط می‌دهند که در نهایت سبب ناخودکارآمدی تحصیلی در این افراد می‌شود (ماریه کولس، ۲۰۱۴).

1. negative self-concept
2. educational self-efficacy

از جمله مداخله‌هایی که در مورد متغیرهای پژوهش حاضر می‌تواند مفید باشد؛ آموزش ذهن آگاهی^۱ است. ذهن آگاهی به معنی توجه به زمان حال به‌گونه‌ای ویژه، هدفمند و خالی از قضاوت است (زارع، آقازیارتی، ملک شیخی و شریفی، ۱۳۹۶). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه در اینجا و اکنون است؛ بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد و به معنی تجربه واقعیت محض، بدون هیچ‌گونه توضیح است. در برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی، مراجعان می‌آموزند که چطور با افکار و احساس‌های غیرمنطقی خود رابطه برقرار کنند و بر محتوای افکار خود متمرکز شوند و آن‌ها را تغییر دهند و در چشم‌انداز وسیع‌تری افکار و احساس‌های خود را ببینند (ریولی، ۲۰۱۸).

با توجه به اثرهای نارسانویسی از بُعد روان‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا و از سوی دیگر خلأهای پژوهشی در این زمینه، انجام پژوهش‌هایی از این دست و استفاده از نتایج این پژوهش‌ها در زمینه پیشگیری و کاهش مشکلات همراه با نارسانویسی کودکان و نوجوانان از ضرورت‌های مهم پژوهش در هر کشوری است؛ بنابراین هرگونه مطالعه، تشخیص و شناسایی، پیشگیری، مهار و درمان بسیار ارزشمند خواهد بود. لذا پژوهش حاضر انجام شد تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارسانویسی مؤثر است؟
۲. آیا اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دچار نارسانویسی در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند؟

روش

روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری دوماهه و جامعه آماری ۱۱۴ دانش‌آموزان دختر و پسر ۹ تا ۱۵ ساله دچار نارسانویسی و مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مرکز اختلال یادگیری ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر کرمانشاه بود تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که شرایط ورود به پژوهش را داشتند؛ به شکل در دسترس انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل نظر معلمان درباره مهارت نوشتن و نمره‌های املاي دانش‌آموزان، طبیعی بودن میزان هوشبهر آن‌ها در آزمون هوشی ریون، عدم حضور هم‌زمان در گروه‌های درمانی یا درمان روان‌شناختی انفرادی دیگر، داوطلب بودن، رضایت آگاهانه خود و والدین دانش‌آموزان از شرکت

در پژوهش، حضور مرتب در جلسه‌های آموزشی و انجام تکالیف و ملاک‌های خروج شامل بیماری‌ها یا معلولیت‌های روانی و جسمی بارز بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه حساسیت اضطرابی^۱. این پرسشنامه خودگزارش دهی ۱۶ گویه ای توسط ریس و مک نالی (۱۹۸۵) بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی از خیلی کم = ۰ تا خیلی زیاد = ۴ ساخته شده است و در جامعه نوجوانان و جوانان کاربرد دارد. دامنه نمره‌ها بین ۰ تا ۶۴ است. درجه تجربه ترس از نشانه‌های اضطرابی با نمره‌های بالاتر مشخص می‌شود. ساختار این پرسشنامه از سه عامل ترس شامل ۸ گویه ترس از نگرانی‌های بدنی سؤال‌های ۱ تا ۸، ۴ گویه ترس از نداشتن کنترل شناختی سؤال‌های ۹ تا ۱۲ و ۴ گویه ترس از مشاهده شدن اضطراب توسط دیگران سؤال‌های ۱۳ تا ۱۶ تشکیل شده است. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس، ثابت درونی آن را بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ نشان داده است. اعتبار بازآزمایی بعد از ۲ هفته ۰/۷۵ و به مدت سه سال ۰/۷۱ بوده است که نشان می‌دهد؛ حساسیت اضطرابی یک سازه شخصیتی پایدار است (ریس، پترسون، گارسکی و مک نالی، ۱۹۸۶، نقل از دیکسون و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهش نریمانی و شربتی (۱۳۹۴) این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزان نارسا نویس و عادی با میانگین سنی ۱۰/۵۳ به کار گرفته شده و ضریب آلفای کرونباخ آن برای نمره کل برابر با ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش اروزکان (۲۰۱۲) در مورد جمعیت نوجوان ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل برابر با ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی این پرسشنامه به روش هم‌زمان با پرسشنامه فهرست بازبینی علائم-۲۹۰ برابر با ۰/۶۴ و آلفای کرونباخ آن برای نمره کل پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه شد.

۲. پرسشنامه خودپنداره بک^۲. این پرسشنامه ۲۵ سؤالی توسط بک، استر، اپستین و براون (۱۹۹۰) ساخته شد و در مورد اغلب گروه‌های سنی از کودکان تا بزرگسالان به کار می‌رود. هر سؤال ۵ گزینه دارد که فرد باید خصایص خود را با دیگران درجه بندی کند. خرده مقیاس‌های پرسشنامه شامل توانایی ذهنی، درجه جذابیت جسمی، مسائل اخلاقی، کفایت کاری و روابط اجتماعی است. شیوه نمره‌گذاری گزینه‌ها در شماره‌های ۱، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۴ و ۲۵ پرسشنامه به همان ترتیب گزینه‌ها یعنی ۵ تا ۱ است؛ ولی برای سایر شماره‌های آن، ترتیب گزینه‌ها معکوس می‌شود. نمره‌ها از ۲۵ تا ۱۲۵ متغیر و نمره‌های بالا نشان دهنده خودپنداره مثبت است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سنجش خودپنداره بک در پژوهش

1. Anxiety Sensitivity Index
2. The Symptom Check list-90 (SCL-90)
3. Beck Self-Concept Test

فرهنگی و عبدالعلیان (۱۳۹۵) در مورد دانش‌آموزان ابتدایی دچار ناتوانی یادگیری ۰/۸۸ گزارش و روایی آن توسط جمعی از متخصصان مشاوره تأیید شد. در پژوهش تاستوم، راون، سامر و تریلینگسگارد (۲۰۰۹) پرسشنامه حاضر در مورد ۱۲۸ کودک و نوجوان ۷ تا ۱۴ سال اجرا و ضریب آلفای کرونباخ نمره کل ۰/۸۷ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ نمره کل این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۰ محاسبه شد.

۳. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱. این پرسشنامه ۳۰ سؤالی توسط جینکز و مورگان در سال ۱۹۹۹ برای ارزیابی باورهای خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان در ارتباط با پیشرفت‌های آموزشی ساخته شد و دارای ۵ سه زیرمقیاس استعداد با سؤال‌های ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰، کوشش با سؤال‌های ۱، ۲، ۵، ۹، ۱۲، ۲۱، ۲۲ و ۲۸ و بافت سؤال‌های با ۳، ۴، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۳ و ۲۹ است. ماده‌های این پرسشنامه با طیف لیکرت چهار درجه‌ای کاملاً موافقم = ۴، تا حدودی موافقم = ۳، تا حدودی مخالفم = ۲ و کاملاً مخالفم = ۱ و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره‌ها در این پرسشنامه از ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بیشتر خودکارآمدی تحصیلی بالاتر را نشان می‌دهد. جینکز و مورگان در سال ۱۹۹۹ میزان همسانی درونی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کردند (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت در پژوهشی که در مورد دانش‌آموزان ابتدایی شهر بلبان آباد به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (بندک، ملکی، عباسپور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴). در خارج از ایران نیز ورسوا و فوگلو (۲۰۱۶) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه را در مورد ۱۰۷ نوجوان با میانگین سنی ۱۵ سال ۰/۶۴ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه، ۰/۷۱ به دست آمد.

۴. برنامه آموزش ذهن آگاهی^۲. جلسه‌های آموزش این برنامه در پژوهش حاضر بر اساس مباحث کابات-زین (۱۹۹۲) تنظیم و به شکل گروهی گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، یکبار در هفته به شرح زیر آموزش داده شد.

جلسه اول. پس از خوش‌آمدگویی و قدردانی از حضور افراد در جلسه مداخله و نقش فعالی را که در سلامت و بهزیستی خود ایفا خواهند کرد؛ درباره اهداف و مقررات جلسه‌ها توضیح داده شد و دانش‌آموزان به آزمون‌ها در مرحله پیش آزمون پاسخ دادند. سپس ماهیت ذهن آگاهی به آن‌ها

-
1. Educational Self-Efficacy Inventory
 2. Mindfulness Training Program (MTP)

آموزش داده و بیان شد که ذهن آگاهی راه درست زندگی کردن است که می‌توان از دو راه رسمی و غیررسمی آن را تمرین کرد.

جلسه دوم. در این جلسه تمرین رسمی آگاهانه یا هشیاری در زمان خوابیدن، بیدار شدن، استحمام، آموزش تن آرامی از طریق ایجاد تنش و رهایی عضلات انجام و از درمانجویان خواسته شد؛ درحالی‌که در اتاق درمان روی صندلی نشست‌اند؛ حس‌های بدنی خود را واریس کنند. به همین دلیل، ترغیب شدند که همانطور که نشست‌اند؛ حالتی فکوران به خود بگیرند؛ یعنی شانه‌های خود را شل کنند؛ چشم‌ها را ببندند و دست‌ها را روی دستگیره صندلی یا لبه آن قرار دهند و سپس به گزگز، دما و حسی که در هر قسمت از بدن خود تجربه می‌کنند؛ به ترتیب توجه کنند.

جلسه سوم. در این جلسه تمرین‌های جلسه قبل مرور و از دانش‌آموزان خواسته شد که برای فراگیری مراقبه ذهن آگاهانه به شکل تنفس ۶ دقیقه‌ای متمرکز، هشیارانه و بدون قضاوت، روی صندلی خود درحالی‌که در لحظه حضور دارند؛ بنشینند. به آن‌ها گفته شد؛ بیشتر افراد با چشم‌های بسته به مراقبه می‌پردازند؛ اما می‌توانند چشم‌های خود را مقداری باز نگهدارند؛ اما به یاد داشته باشند که بر مراقبه‌هایی تمرکز کنند که در حال تمرین آن هستند. بعد گفته شد که ریسمانی را روی یک وسیله مجسم کنند که اگر خیلی محکم و یا خیلی شل بسته شود؛ ممکن است که آسیب ببیند. در پایان تمرین‌ها، مراقبه ذهن آگاهانه برای تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه چهارم. در این جلسه با تأکید بر انجام ذهن آگاهی برای کاهش ناسازگاری، نحوه تعمیم تن آرامی تشریح و دام‌های ذهن نظیر عادت‌های معمول ذهنی بیان و در ادامه تحریف‌های شناختی با ذکر تمثیل صفحه شطرنج بیان و گفته شد که گروهی از مهره‌ها، نمودار محتوای روان‌شناختی منفی و گروهی دیگر، نمودار محتوای روان‌شناختی مثبت‌تر است. وقتی خیلی تلاش می‌کنیم تا مهره‌های مثبت بیشتری و مهره‌های منفی کم‌تری داشته باشیم؛ ممکن است که خود را توی دردسر بیندازیم. متأسفانه ممکن است؛ هیچ‌وقت برنده این نبرد نباشیم. برابر دانستن خویشتن با مهره یا بازیکن، یعنی محتوا انگاشتن خویشتن، به این معنی است که زندگی آدمی به جنگی بی‌پایان، خسته‌کننده و بی‌پایان محدود شده است. در پایان تن آرامی و شناسایی تحریف‌های شناختی با استفاده از بازی شطرنج در خانه به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه پنجم. این جلسه به ذهن آگاهی بدن و فواید آگاهی از بدن، تمرین آموزش نظارت تنفس و مراقبه نفس اختصاص داشت. در مورد فواید آگاهی از بدن صحبت و از آن‌ها خواسته شد که توجه خود را به بدن‌شان متمرکز و برای این تمرین از پای چپ خود آغاز و در بالای سر آن را تمام کنند و گفته شد؛ می‌توانند به دامنه وسیعی از احساس‌های بدنی خود نظیر خارش، درد، سوزش، سبکی، سنگینی، گرما، سرما و یا عدم احساس توجه کنند؛ ضمن آنکه برخی از این حس‌ها

ممکن است با افکار و یا هیجان‌هایی همراه شوند. در پایان محتوای آموزش جلسه حاضر جهت تمرین به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه ششم. در این جلسه نحوه تعمیم آگاهی نسبت به هر چیزی که با آن تماس داشتند؛ نظیر تماس صندلی با بدن، یا دست‌هایشان با دامن و جز آن توضیح و در ادامه نیز بازبینی و مراقبه تنفس در فعالیت‌های افکار و هیجان‌ها و تمرین‌های یوگای آگاهانه آموزش داده شد. به‌عنوان مثال گفته شد؛ همانطور که به تنفس‌شان توجه می‌کنند؛ آگاه باشند که مشغول توجه کردن هستند. آگاه باشند که در اینجا دو چیز وجود دارد؛ تنفس و خودشان. در پایان تمرین توجه همراه با تنفس و تماس با اشیا در خانه به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه هفتم. در این جلسه پرسش آگاهانه از خود، بیان و در ادامه گفته شد که در زندگی روزمره، ممکن است به حدی مشغول باشند که فرصتی برای خود اندیشی نداشته باشند؛ اما این نوع از کاوشی که امروز آموختند؛ بسیار با ارزش است. به‌عنوان مثال در مقیاس قطب نمای ارزش‌ها از درمانجویان خواسته شد؛ ارزش‌های خود را در هر یک از حوزه‌های زندگی از جمله روابط صمیمانه، روابط خانوادگی و جز آن بیان کنند. در گام بعدی، درمانجویان درجه اهمیت هر یک از ارزش‌های خود را مشخص و میزان همسو بودن رفتارهای جاری یا اخیر خود را با آن‌ها درجه‌بندی کردند. درجه بندی ارزش‌های فراموش شده در خانه به‌عنوان تکلیف خانگی انجام دهند.

جلسه هشتم. این جلسه با ایجاد شیوه‌ای رسمی برای ذهن آگاهی آغاز و اینگونه بیان شد که ذهن آگاهی در واقع نوعی سفر شخصی است و برخی از تمرین‌ها ممکن است که برای شما بیشتر از بقیه امکان‌پذیر و جالب باشد. گفته شد؛ در تجربه‌های خود برای تمرین‌هایی که در این ۱ جلسه آموختند؛ کاوش کنند و بازگردند و ببینند کدام تمرین برای آن‌ها مناسب‌تر است. گفته شد که کمال مطلوب، تمرکز بر حوزه ارزشمندی است که بیشترین اختلاف بین درجه اهمیت ارزش و همسو بودن رفتار با آن را نشان دهد. در انتهای جلسه مطالب جمع‌بندی و پس از آزمون اجرا شد.

شیوه اجرا. بعد از گرفتن مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کرمانشاه و نیز کسب اجازه از مدیر مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش کرمانشاه و والدین دانش‌آموزان، نشست توجیهی با حضور تمام افراد نمونه، والدین و معلم‌های آن‌ها در اتاق آموزشی مرکز برگزار شد و توضیح‌هایی درباره ماهیت پژوهش، ساعت حضور و اطمینان بخشی در مورد محرمانه بودن نتایج به آن‌ها ارائه شد. آموزش در گروه آزمایش توسط دو نفر از متخصصان و مشاوران مرکز مذکور همراه با پژوهشگر پژوهش حاضر، روزهای دوشنبه به مدت ۸ هفته پیاپی ۹۰ دقیقه‌ای به شکل گروهی برگزار شد. شرکت‌کننده‌های هر دو گروه قبل و پایان آموزش و نیز پس از گذشت دو ماه در مرحله پیگیری، به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای رعایت موازین اخلاقی پس از اتمام مراحل پژوهش

برنامه آموزشی ذهن آگاهی به طور فشرده در ۲ جلسه به گروه گواه نیز آموزش داده شد. با استفاده از طرح تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر داده ها تحلیل شد.

یافته ها

میانگین و انحراف معیار سنی آزمودنی های گروه آزمایش ۱۱/۹۳ و ۳/۱۵ و برای گروه گواه ۱۱/۴۱ و ۲/۹۹ بود. ضمن اینکه دامنه سنی آزمودنی ها ۱۵-۹ سال بود. در گروه آزمایش ۷ پسر (۴۶/۷ درصد) و ۸ دختر (۵۳/۳ درصد) و در گروه گواه ۸ پسر (۵۳/۳ درصد) و ۷ دختر (۴۶/۷ درصد) بود. میزان تحصیلات پدران و مادران دانش آموزان در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۵۴ و ۵۸ درصد زیردیپلم، ۲۱ و ۲۵ درصد فوق دیپلم، ۱۶ و ۱۲ درصد لیسانس و ۹ و ۵ درصد کارشناسی ارشد و بالاتر و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۵۲ و ۶۱ درصد زیردیپلم، ۲۳ و ۱۹ درصد فوق دیپلم، ۲۱ و ۱۷ درصد لیسانس و ۴ و ۳ درصد کارشناسی ارشد و بالاتر بود. وضعیت اقتصادی خانواده های در گروه آزمایش ۳ نفر (۲۰ درصد) وضعیت اقتصادی پایین، ۱۰ نفر (۶۶/۶۷ درصد) متوسط و ۲ نفر (۱۳/۳۳ درصد) وضعیت خوب داشتند. در گروه گواه ۴ نفر (۲۶/۶۶ درصد) وضعیت اقتصادی پایین، ۱۰ نفر (۶۶/۶۷ درصد) متوسط و ۱ نفر (۶/۶۶ درصد) وضعیت خوب داشتند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره های متغیرهای وابسته به تفکیک گروه ها و مراحل آزمون

گروه	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون		پیشگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
آزمایش	حساسیت اضطرابی	۳۵/۶	۴/۳۹	۲۶/۱۷	۳/۵۰	۴/۸۰
	خودپنداره	۴۰/۸۰	۳/۷۴	۵۵/۹۳	۴/۶۲	۴/۵۰
	خودکارآمدی تحصیلی	۴۹/۲۷	۶/۱۲	۵۹/۴۰	۶/۶۶	۵/۱۰
گواه	حساسیت اضطرابی	۳۶	۲/۱۷	۳۵/۲۰	۲/۵۷	۳/۴۹
	خودپنداره	۴۰/۸۷	۴/۱۰	۴۰/۸۰	۳/۷۵	۳/۵۸
	خودکارآمدی تحصیلی	۴۷/۱۳	۷/۳۱	۴۶/۵۳	۷/۶۹	۷/۲۱

جدول ۱ حاکی از کاهش نمره های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در متغیرهای حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیشگیری است.

جدول ۲. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی توزیع طبیعی داده‌ها در سه مرحله

گروه	مقدار آماره پیش‌آزمون	مقدار آماره پس‌آزمون	مقدار آماره پیگیری
حساسیت اضطرابی	۰/۸۷۳	۰/۶۳۴	۰/۵۴۴
خودپنداره	۰/۶۱۷	۰/۷۱۵	۰/۶۱۶
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۲۵	۰/۷۸۲	۰/۷۱۹

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

اطلاعات جدول ۲ حاکی از برقراری مفروضه توزیع طبیعی داده‌ها در متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین و آزمون موخلی برای نمره‌های متغیرها در گروه آزمایش و گواه

آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F لوین		معناداری
			F	لوین	
لوین	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۴۰۹	۰/۸۷	
			F ام.باکس		
حساسیت اضطرابی	۱	۲۸	۰/۶۷۵	۰/۴۱۸	موخلی ۸/۸۹
خودپنداره	۱	۲۸	۰/۷۵۷	۰/۳۹۲	موخلی ۱۰/۲۳
خودکارآمدی تحصیلی	۱	۲۸	۱/۲۰۸	۰/۲۸۱	موخلی ۵/۶۷

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

در جدول ۳ نتایج آزمون لوین نشان دهنده برقراری همگنی واریانس خطا در دو گروه و نتایج آزمون ام. باکس بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس است. مقدار آزمون کرویت موخلی معنادار نیست؛ بنابراین فرض مبنی بر همخوانی ماتریس کواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تأیید می‌شود. لذا می‌توان کرویت ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته را پذیرفت و از مقادیر F با درجه آزادی استفاده کرد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر برای نمره‌های متغیرها در دو گروه

متغیر	گروه	F	درجه آزادی	مجذور اتا
حساسیت اضطرابی	آزمایش (مقایسه درون گروهی)	۱۱/۱۸**	۱ و ۲۸	۰/۲۸
	گواه (مقایسه درون گروهی)	۳/۸۴	۱ و ۲۸	
خودپنداره	مقایسه بین گروهی (گواه و آزمایش)	۱۶/۴۶**	۲ و ۵۶	۰/۳۷
	آزمایش (مقایسه درون گروهی)	۴۷/۵۵**	۱ و ۲۸	۰/۶۲۹
خودکارآمدی تحصیلی	گواه (مقایسه درون گروهی)	۵/۲۶	۱ و ۲۸	
	مقایسه بین گروهی (گواه و آزمایش)	۵۱/۹۷**	۲ و ۵۶	۰/۶۵
تحصیلی	آزمایش (مقایسه درون گروهی)	۸۲/۶۴**	۱ و ۲۸	۰/۷۴۷
	گواه (مقایسه درون گروهی)	۳/۹۵۱	۱ و ۲۸	
	مقایسه بین گروهی (گواه و آزمایش)	۶۹/۶۹**	۲ و ۵۶	۰/۷۱۳

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

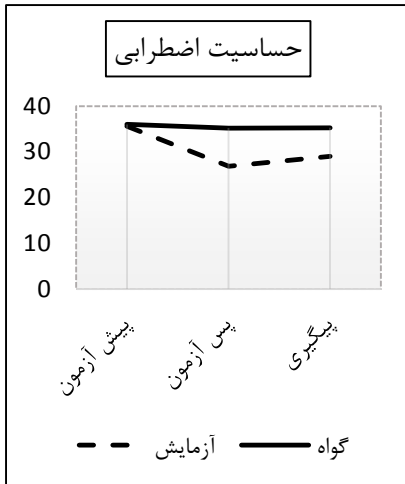
اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش تفاوت میانگین نمره‌های پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در متغیر حساسیت اضطرابی ($P=0/002$)، خودپنداره ($P=0/001$) و نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی ($P=0/001$) معنادار است؛ اما هیچ‌یک از تفاوت‌های میانگین نمره‌های متغیرهای یاد شده در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه گواه معنادار نیست. مقایسه بین گروهی نشان می‌دهد؛ تفاوت میانگین نمره‌های حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی بین گروه‌های آزمایش و گواه معنادار است ($P=0/001$)؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان دچار نارسانویسی اثر داشته و آن را کاهش داده و با ایجاد خودپنداره مثبت خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را نیز افزایش داده است. با توجه به مقدار مجذور اتا میزان این تأثیر در مورد حساسیت اضطرابی حدود ۳۷ درصد، در مورد خودپنداره بیش از ۶۵ درصد و در مورد خودکارآمدی تحصیلی بیش از ۷۱ درصد است.

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های جفتی میانگین نمره‌های متغیرها

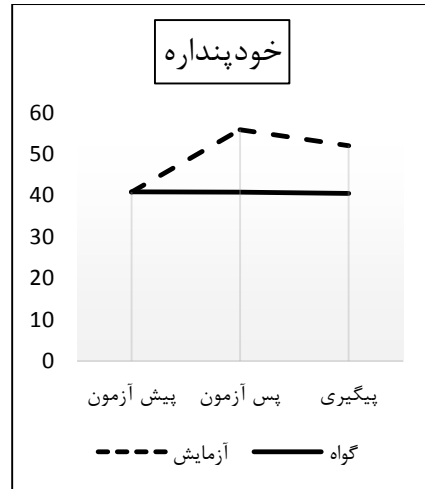
متغیر	زمان اندازه‌گیری	گروه آزمایش		گروه گواه	
		تفاوت میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار
حساسیت اضطرابی	پیش آزمون- پس آزمون	۴/۷۶**	۰/۵۵۱	۰/۸۰	۰/۱۵۸
	پیش آزمون- پیگیری	۳/۶۷**	۰/۸۷۷	۰/۷۳۳	۰/۱۱۴
	پس آزمون- پیگیری	-۱/۱۰	۰/۶۸۵	۰/۰۶۷	۰/۴۸
خودپنداره	پیش آزمون- پس آزمون	-۷/۵۳**	۰/۹۱۶	۰/۰۶۷	۰/۴۶۳
	پیش آزمون- پیگیری	-۵/۴۷**	۰/۸۴۱	۰/۳۳۴	۰/۴۳۱
	پس آزمون- پیگیری	۱/۰۶۷	۰/۳۲۴	۰/۲۶۷	۰/۳۵۱
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون- پس آزمون	۴/۷۷**	۰/۳۸	۰/۶۰	۰/۷۲۶
	پیش آزمون- پیگیری	۴/۷۰**	۰/۵۳۲	۰/۱۳۳	۰/۴۱۳
	پس آزمون- پیگیری	۰/۰۶۷	۰/۵۷	-۰/۴۶۷	۰/۵۱۳

* $P<0/05$ ** $P<0/01$

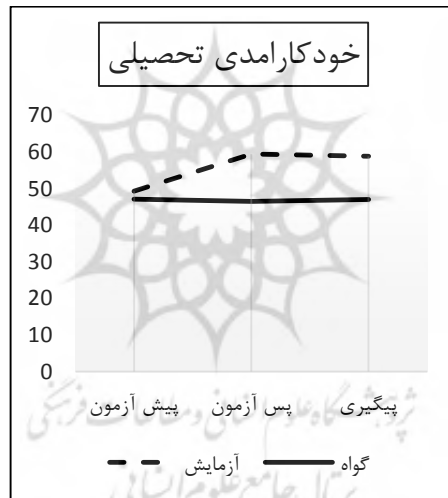
جدول ۵ تفاوت معنادار میانگین حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارسانویس گروه آزمایش را در مرحله پیش آزمون با پس آزمون و پیش آزمون با آزمون پیگیری را نشان می‌دهد ($P=0/001$)؛ که حاکی از ماندگاری اثر درمان بر کاهش حساسیت اضطرابی و افزایش خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارسانویس گروه آزمایش است. اما هیچ‌یک از تفاوت میانگین در نمره‌های حساسیت اضطرابی ($P=0/359$)، خودپنداره ($P=0/071$) و خودکارآمدی تحصیلی ($P=0/10$) در مرحله پیش آزمون با پس آزمون و پیش آزمون با آزمون پیگیری در گروه گواه معنادار نیست. این یافته‌ها در نمودارهای الف، ب و ج به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۲. حساسیت اضطرابی



نمودار ۱. خودپنداره



نمودار ۳. خودکارآمدی تحصیلی

نمودارهای ۱، ۲ و ۳ اثرهای تعاملی آموزش ذهن آگاهی را به تفکیک گروه آزمایش و گواه بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که بیانگر کاهش حساسیت اضطرابی و افزایش خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون خود گروه است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خود پنداره و خود کارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دچار نارسا نویسی مؤثر است. همچنین نتایج مرحله پیگیری، حکایت از تداوم تأثیر این مداخله داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهشگران دیگر همسو است. به عنوان مثال نتایج پژوهش عباسی و نقی زاده (۱۳۹۲) در مورد ۴۰ نفر از دانش آموزان مضطرب دچار ناتوانی یادگیری در درس ریاضی نشان داد که آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی با ترغیب دانش آموزان به تمرین مکرر در زمینه توجه متمرکز بر آگاهی ارادی بر جسم و ذهن، دانش آموزان مضطرب را از اشتغال ذهنی با افکار تهدید کننده و نگرانی در مورد عملکرد خواندن و نوشتن رها و ذهن آن‌ها را از حالت افکار خود آیند منفی خارج می‌کند. نتایج پژوهش اکبری، ارجمند نیا، افروز و کامکاری (۱۳۹۵) در مورد دانش آموزان مضطرب دچار اختلال یادگیری در درس ریاضی نیز بیانگر این بود که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند از طریق افزایش سازگاری اجتماعی-عاطفی، اضطراب آن‌ها را در برخورد با سایر دانش آموزان و همچنین حل مسائل ریاضی کاهش دهد. نتایج پژوهش ابراهیم پور، نیاکان و عباسی کرقند (۱۳۹۶) در مورد ۵۰ نفر از کودکان دارای اختلال‌های یادگیری شهر قاین، بیانگر تأثیر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر بهبود پذیرش اجتماعی و اعتماد به نفس آن‌ها بود. نتایج پژوهش بیغوجمین، هاتکینز و پترسون (۲۰۰۸) در مورد ۳۴ نوجوان مضطرب دچار ناتوانی‌های یادگیری بیانگر آن بود که مداخله مراقبه ذهن آگاهانه بر اضطراب و پیشرفت تحصیلی این نوجوانان مؤثر است. هایدیکی، واینر، بدلی، میلیگان و دوکارمه (۲۰۱۲) در پژوهش خود در مورد نوجوانان ۱۶-۱۲ ساله مضطرب دچار اختلال‌های یادگیری دریافتند که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب نوجوانان دچار اختلال‌های یادگیری مؤثر است. نتایج پژوهش مالبونف-هورتویس، لاکورس، تیلور، جاسمنت و بن امور (۲۰۱۶) در مورد ۱۴ دانش آموز مضطرب با نیازهای آموزشی ویژه حاکی از تأثیر قابل توجه مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی بر علائم و رفتارهای این نوجوانان از جمله کاهش اضطراب و مشکلات رفتاری آن‌ها بود. با توجه به پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که ماهیت ذهن آگاهی به گونه‌ای است که نقش تعیین کننده‌ای در درمان بسیاری از اختلال‌ها و همچنان که در پژوهش حاضر مشاهده شد؛ نقش مؤثری در کاهش حساسیت اضطرابی و افزایش خود پنداره و خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارسا نویسی دارد.

در تبیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی همانگونه که صنایع و همکاران (۱۳۹۶) عنوان کردند؛ باید توجه داشت که در دانش آموزان چرخه معیوبی بین احساسات بدنی،

ارزیابی‌ها و تفسیرهای منفی و اضطراب وجود دارد که به صورت مداوم و پایدار فرد را به حالت گوش به زنگی نسبت به نشانه‌های بدنی مرتبط با اضطراب نگه می‌دارد و منجر به افزایش حساسیت اضطرابی در آن‌ها می‌شود. ذهن آگاهی که زیربنای آن بر اساس پذیرش افکار ناخوشایند و حالت‌های هیجانی گوناگون شکل گرفته است؛ توانمندی فرد را در مهار تأثیرپذیری از افکار و هیجان‌اتش به‌طور چشمگیری بالا می‌برد و به فرد اجازه می‌دهد طیف وسیعی از افکار و هیجان‌ها را در ذهن خود بدون تجربه آشفتگی هیجانی، تجربه کند. کودکان نارسانویس در فرایند آموزش ذهن آگاهی می‌آموزند که احساس‌های بدنی خود را که با ادراک تجارب خوشایند و ناخوشایند مرتبط هستند؛ به‌طور آگاهانه دریابند؛ به شناسایی نقاطی از بدن که سبب این برافراشتگی‌ها می‌شود و همچنین به پذیرش هیجان‌ها و افکار مرتبط با این حس‌ها بپردازند؛ به این ترتیب این فرایند سبب می‌شود که برای این کودکان روشن شود که چه چیزی در بدن‌شان در حال وقوع است. در تبیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در خودپنداره کودکان نارسانویس باید توجه داشت که کودکان دچار نارسانویسی به دلیل داشتن دید بسیار منفی نسبت به خود، به دلیل ناتوانی در نگارش درست کلمات و ناهماهنگی بین اندام‌های حرکتی ذهنی در موقع نوشتن، خود را فردی ناتوان و بی‌کفایت تصور می‌کند. همانگونه که زمزمی و همکاران (۱۳۹۳) عنوان کردند؛ با توجه به اینکه علت عمده ناهماهنگی اندام‌های مرتبط با نوشتن در دانش‌آموزان نارسانویس، اضطراب ناشی از عدم موفقیت در درست نویسی است؛ در تمرینات ذهن آگاهی، آن‌ها می‌آموزند که هر لحظه بدون قضاوت به تجربیات و محرک‌های درونی و بیرونی خود توجه و به آن‌ها آگاه شوند.

اگر خودپنداره را به‌عنوان نوعی نگرش و قضاوت درباره توانمندی‌های خود فرض کنیم با آموزش ذهن آگاهی کودکان نارسانویس یاد می‌گیرند به‌جای پیشداوری درباره آینده، به لحظه کنونی توجه کنند و به‌جای واکنش، به آن‌ها «پاسخ» بدهند. در این پژوهش نیز مداخله آموزشی ذهن آگاهی با ترغیب دانش‌آموزان نارسانویس به تمرین توجه و آگاهی هدفمندانه بر جسم و ذهن، آن‌ها را از اشتغال ذهنی با نگرانی درباره نحوه عملکرد در آزمون رها کرد. در چنین حالتی توانمندی‌های دانش‌آموزان نارسانویس به‌صورت کامل عملیاتی و دیدگاه و خودپنداره آن‌ها در طول زمان و با تجربه موفقیت‌های بیشتر مثبت شد.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی کودکان دچار نارسانویسی تأثیر داشته است. بخش عمده‌ای از نتیجه فوق را می‌توان در کاهش میزان حساسیت اضطرابی و افزایش خودپنداره مثبت با ارائه آموزش ذهن آگاهی مرتبط دانست. دانش‌آموزان نارسانویس به دلیل اضطراب ناشی از عدم توانایی و ترس از اضطراب ناشی از برخورد نامناسب اطرافیان در قبال توانایی پایین‌شان در مورد نوشتن درست، روز به روز از عزت نفس‌شان کاسته و عملکردشان به‌جای بهبود دچار افت شده بود. همانگونه که لوبرتو و همکاران (۲۰۱۴) عنوان کردند؛

می توان تصور کرد که افت روزافزون عملکرد در طول زمان و تجربه اضطراب بیشتر، منجر به تغییر عقیده دانش آموزان نارسانویس نسبت به خود و پدید آمدن خودپنداره منفی خواهد شد و از آنجا که ذهن آگاهی عامل زیر بنایی مهمی برای رسیدن به رهایی است؛ از این رو، آموزش آن راهکار مؤثری برای دستیابی به حداکثر رساندن توانمندی ذهن و مدیریت آن بوده و سبب افزایش خودکارآمدی کودکان در حوزه تحصیل شده است. در همین راستا بهراد و عبدالله زاده جدی، (۱۳۹۶) به این نتیجه دست یافتند که آموزش ذهن آگاهی از طریق کاهش پریشانی روان شناختی، نشانه های افسردگی و اضطراب، موجب بهبود بهزیستی روانی، جسمانی و خودکارآمدی در تحصیل می شود و می تواند رفتار خودتنظیمی و حالت های هیجانی مثبت را در دانش آموزان نارسانویس افزایش دهد و سبب سرزندگی و خودکارآمدی آن ها در امر تحصیل شود.

با جمع بندی نتایج پژوهش های پیشین و این پژوهش می توان گفت که آموزش ذهن آگاهی به دانش آموزان دچار نارسانویسی می آموزد که به جای اجتناب فکری و عملی از افکار و موقعیت های اضطراب زا به ویژه نوشتن، با افزایش پذیرش روانی و ذهنی نسبت به عمل نوشتن، سعی کنند که به نگارش و رسانیویسی توجه مثبت نامشروط داشته باشند و حساسیت خود را نسبت به آن بهبود بخشند و به ارزش های شخصی خود اطمینان داشته، در راه پیشرفت تحصیلی گام بردارند.

یکی از محدودیت های پژوهش حاضر، محدود بودن جمعیت مورد مطالعه به مرکز اختلال های یادگیری آموزش و پرورش شهر کرمانشاه و محدودیت دیگر عدم مقایسه متغیر مستقل این پژوهش با مداخلات دیگر بود. در مجموع این پژوهش به چارچوب مناسبی برای آموزش ذهن آگاهی دست یافته است. از این رو پیشنهاد می شود با توجه به اثربخش بودن این مداخله آموزشی در کاهش حساسیت اضطرابی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی، از این روش آموزشی در مراکز آموزشی و درمانی و مدارس ابتدایی نه تنها در مورد متغیرهای این پژوهش، بلکه برای متغیرهای دیگری نظیر تاب آوری و نظایر آن در مورد دانش آموزان دچار نارسانویسی استفاده شود.

سپاسگزاری

لازم است از تمامی شرکت کنندگان، کارکنان و مدیران مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش کرمانشاه و همچنین والدین دانش آموزان که در اجرای این پژوهش همکاری صمیمانه ای داشتند؛ تشکر و قدردانی شود. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که به هزینه شخصی نویسندگان انجام شده است.

منابع

- ابراهیم پور، مجید، نیاکان، روجیا، و عباسی کرقند، زهره. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بهبود پذیرش اجتماعی و اعتماد به نفس در کودکان دارای اختلالات یادگیری، *اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی*، شیراز. دانشگاه علمی کاربردی شوشتر. ۹۹-۱۰۴.
- افروز، غلامعلی، قاسم زاده، سوگند، تازیکی، طیبیه، و دلگشاد، ناکو. (۱۳۹۳). آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳): ۶-۲۴.
- اکبری، مریم، ارجمندنیا، علی اکبر، افروز، غلامعلی، و کامکاری، کامبیز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب. *مجله توانمندسازی کودکان/استثنایی*، ۷(۲): ۱۶-۸.
- بشارت، محمدعلی، بهرامی زاده، حمید، فتی، لادن، و حسن آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌های باورهای فراشناختی و حساسیت اضطرابی در رابطه بین روان رنجور خویی با همبودی اضطراب و افسردگی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۲): ۲۳-۷.
- بندک، موسی، ملکی، حسن، عباس پور، عباس، و ابراهیمی قوام، صغرا. (۱۳۹۴). تأثیر مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۱): ۳۱-۲۱.
- بهراد، حمداله، و عبدالله زاده جدی، آیدا. (۱۳۹۶). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱۲(۲): ۱۳-۱.
- زارع، محبوبه، آقازارتی، علی، ملک شیخی، سمیه، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون کنشی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۲): ۲۲۲-۲۰۳.
- عباسی، مسلم، و نقی زاده، علی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *اولین کنگره سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان*. دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ۱۹-۲۳.
- فرهنگی، عبدالحسین، و عبدالعلیان، مریم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴): ۴۳-۵۸.
- کامران، اصغر، مقتدایی، کمال، عبدالهی، زهره، و سلامت، منصوره. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش توجه بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دچار اختلال نارسانوئسی. *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۴(۱): ۴۶-۵۶.

مظاهری، زینب، و صادقی، احمد. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۲): ۸۰-۶۱.

نریمانی، محمد، و شربتی، انوشیروان. (۱۳۹۴). مقایسه حساسیت اضطرابی و عملکرد شناختی در دانش آموزان با و بدون نارسا نویسی. *ناتوانی های یادگیری*، ۴(۴): ۸۵-۱۰۰.

References

- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(2): 34-45.
- Beck, AT., Steer, R.A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). Beck self-concept test. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2): 191-197.
- CAI, D., Viljaranta, J., & Georgiou, G. (2018). Direct and indirect effects of self-concept of ability on math skills. *Learning and Individual Differences*, 61(1): 51-58.
- Erozkan, A. (2012). Examination of relationship between anxiety sensitivity and parenting styles in adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1): 52-57.
- Haydicky, J., Wiener, J., Badali, P., Milligan, K., & Ducharme, J. (2012). Evaluation of a mindfulness-based intervention for adolescents with learning disabilities and co-occurring ADHD and anxiety. *Mindfulness*, 3(2): 151-164.
- Kabat-Zinn, J. (1992). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell.
- Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3): 1058-1064.
- Lee, K., Jones, M., & Day, S. (2017). The impact of academic competency teasing and self-concept on academic and psychological outcomes among gifted high school students. *Learning and Individual Differences*, 56(12): 151-158.
- Luberto, C.M., Cotton, S., McLeish, A.C., Mingione, C.J., & O Bryan, E.M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5(4): 373-380.
- Lv, B., Zhou, H., Liu, Ch., Guo, X., Caiyun, Zh. Liu, Zh. & Luo, L. (2018). The relationship between mother-child discrepancies in educational aspirations and children's academic achievement: The mediating role of children's academic self-efficacy. *Children and Youth Services Review*, in press, accepted manuscript, Available online 7 February 2018.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2016). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: effects on internalized and

- externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, 22(3): 473-481
- Marie Coles, K. (2014). *Academic self-efficacy beliefs of young adults with learning disabilities*. Phd Dissertation. Washington: Walden University.
- Mirandola, Ch., Losito, N., Ghetti, S., & Cornoldi, C. (2014). Emotional false memories in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2): 261-268.
- Norr, P.A., Allan, N., Reger, G., & Schmidt, N. (2018). Exploring the pathway from anxiety sensitivity intervention to suicide risk reduction: Chained mediation through anxiety and depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 231(1): 27-31.
- Reavley, N. (2018). Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health*, 3(2): e55-e56.
- Reiss, S., & McNally, R.J. (1985). *The expectancy model of fear*. San Diego, CA: Academic press.
- Thastum, M., Ravn, K., Sommer, S. & Trillingsgaard, A. (2009). Reliability, validity and normative data for the Danish Beck Youth Inventories. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2): 47-54.
- Vere ovv, M., & Foglovv, L. (2016). Academic self-efficacy, heteronomous and autonomous evaluation of academic achievement of adolescents. In: *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: ICEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology*, Rhodes, Greece. 16(1): 877-885.



پرسشنامه خودپنداره بک

۱۰- جذابیت من...	۱- قیافه‌ام...
۱۱- مهریانیم...	۲- معلوماتم...
۱۲- استقلال من...	۳- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
۱۳- تقریباً از همه کسانی است که می‌شناسم.	۴- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ کمتر است.
۱۴- بیش از بیشتر کسانی است که می‌شناسم.	۵- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
۱۵- به اندازه بیشتر کسانی است که می‌شناسم.	۶- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
۱۶- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ کمتر است.	۷- از همه کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
۱۷- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ کمتر است.	۸- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
۱۸- در به اتمام رساندن کارها...	۹- از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهترم.
۱۹- از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهترم.	۱۰- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بهترم.
۲۰- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.	۱۱- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
۲۱- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدترم.	۱۲- از همه کسانی که می‌شناسم؛ بیشتر است.
۲۲- بیش از بیشتر کسانی که می‌شناسم.	۱۳- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدترم.

- د- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ کمتر است.
 ه- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ کمتر است.
- د- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
 ه- تقریباً از هرکسی که می‌شناسم؛ بدتر است.
- ۱۷- وضع ظاهر من...
 أ- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
 ب- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
 ج- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
 د- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
 ه- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
- ۱۸- خلق و خوی من...
 أ- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
 ب- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
 ج- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
 د- بدتر از بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
 ه- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
- ۹- حافظه من...
 أ- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بهتر است.
 ب- بهتر از بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
 ج- مثل بیشتر کسانی است که می‌شناسم.
 د- از بیشتر کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.
 ه- تقریباً از همه کسانی که می‌شناسم؛ بدتر است.

پرسشنامه حساسیت اضطرابی

ردیف	زیاد	متوسط	کم	عبارت‌ها
۱	۴	۳	۲	برایم مهم است که نگران و هراسان به نظر نرسم.
۲	۴	۳	۲	وقتی نمی‌توانم توجهم را متمرکز کنم نگران می‌شوم که مبادا دیوانه شوم.
۳	۴	۳	۲	وقتی احساس لرزش می‌کنم دچار ترس می‌شوم.
۴	۴	۳	۲	وقتی احساس می‌کنم دارم از حال می‌روم دچار ترس می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	برایم مهم است که هیجانات خودم را در کنترل داشته باشم.
۶	۴	۳	۲	وقتی قلبم به شدت می‌تپد دچار ترس می‌شوم.
۷	۴	۳	۲	وقتی معده‌ام غار و غور صدا می‌دهد شرمسار می‌شوم.
۸	۴	۳	۲	وقتی حالت تهوع به من دست می‌دهد دچار ترس می‌شوم.
۹	۴	۳	۲	وقتی می‌فهمم قلبم به شدت می‌تپد نگران می‌شوم مبادا دچار حمله قلبی شوم
۱۰	۴	۳	۲	وقتی به نفس نفس می‌افتم دچار ترس می‌شوم.
۱۱	۴	۳	۲	وقتی تهوع دارم نگران می‌شوم که مبادا به بیماری وخیمی مبتلا باشم.
۱۲	۴	۳	۲	وقتی نمی‌توانم توجه ام را روی کاری متمرکز دهم دچار ترس می‌شوم.
۱۳	۴	۳	۲	وقتی دچار لرزش می‌شوم افراد دیگر متوجه می‌شوند.
۱۴	۴	۳	۲	احساسات غیرمعمول بدنی مرا دچار ترس می‌کنند.
۱۵	۴	۳	۲	وقتی نگران و مضطرب هستم نگرانم که مبادا به بیماری وخیمی مبتلا باشم.
۱۶	۴	۳	۲	وقتی نگران و مضطرب هستم، دچار ترس می‌شوم.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

کاملاً مخالفم	حدوداً مخالف	حدوداً موافق	کاملاً موافقم	سؤالها
۱	۲	۳	۴	۱. من در مدرسه سخت تلاش می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۲. می‌توانم بالاترین نمره را به دست بیاورم به شرطی که به اندازه کافی تلاش کنم.
۱	۲	۳	۴	۳. بیشتر همکلاسی‌هایم دوست دارند ریاضی کار کنند چون ریاضی ساده است.
۱	۲	۳	۴	۴. اگر معلم بیشتر مرا دوست می‌داشت، می‌توانستم نمرات بهتری به دست بیاورم.
۱	۲	۳	۴	۵. بیشتر همکلاسی‌هایم بیشتر از من در انجام تکالیف کار می‌کنند.
۱	۲	۳	۴	۶. من در درس علوم دانش‌آموز خوبی هستم.
۱	۲	۳	۴	۷. من دبیرم دبیرستانم را خواهم گرفت.
۱	۲	۳	۴	۸. من به یک دانشگاه خوبی خواهم رفت.
۱	۲	۳	۴	۹. من همیشه وقتی تلاش می‌کنم نمره خوبی می‌گیرم.
۱	۲	۳	۴	۱۰. گاهی اوقات تکلیفی را که برای همکلاسی‌هایم مشکل است انجام می‌دهم.
۱	۲	۳	۴	۱۱. من در درس دانش اجتماعی خوب هستم.
۱	۲	۳	۴	۱۲. بزرگسالانی که شغل خوبی دارند شاید وقتی مدرسه می‌رفتند خوب بوده‌اند.
۱	۲	۳	۴	۱۳. وقتی به اندازه کافی بزرگ شوم به دانشگاه می‌روم.
۱	۲	۳	۴	۱۴. من یکی از بهترین شاگردان در کلاس هستم.
۱	۲	۳	۴	۱۵. برای کسی مهم نیست حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم.
۱	۲	۳	۴	۱۶. معلم فکر می‌کند که من دانش‌آموز زیرکی هستم.
۱	۲	۳	۴	۱۷. خیلی مهم است که به دانشگاه بروم.
۱	۲	۳	۴	۱۸. من در ریاضیات دانش‌آموز خوبی هستم.
۱	۲	۳	۴	۱۹. همکلاسی‌هایم معمولاً نمره‌هایی بهتر از من می‌گیرند.
۱	۲	۳	۴	۲۰. آنچه من در دبیرستان یاد می‌گیرم اهمیت ندارد.
۱	۲	۳	۴	۲۱. من معمولاً تکالیف خود را می‌فهمم.
۱	۲	۳	۴	۲۲. معمولاً در ریاضیات به علت اینکه خیلی سخت است نمره خوبی نمی‌گیرم.
۱	۲	۳	۴	۲۳. اهمیت چندانی ندارد حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم.
۱	۲	۳	۴	۲۴. والدینم مرا دانش‌آموز زیرکی می‌دانند.
۱	۲	۳	۴	۲۵. من در روخوانی خوب هستم.
۱	۲	۳	۴	۲۶. به دست آوردن نمرات خوب در مدرسه برای من کار مشکلی نیست.
۱	۲	۳	۴	۲۷. من آدم زیرکی هستم.
۱	۲	۳	۴	۲۸. من هر چه زودتر دبیرستانم را تمام می‌کنم.
۱	۲	۳	۴	۲۹. معلم‌ها دانش‌آموزان را دوست دارند حتی اگر همیشه نمره‌های خوب نگیرند.
۱	۲	۳	۴	۳۰. وقتی معلم سؤالی می‌پرسد معمولاً جواب را می‌دانم حتی اگر بچه‌ها ندانند.

پرتال جامع علوم انسانی