

اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نظم‌جویی شناختی هیجان

در دانش‌آموزان پسر تیزهوش

Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Cognitive Emotion Regulation in Gifted male Students

Dr. Farangis Demehr

Professor, Department of Psychology, science and arts university, Yazd, Iran.

Mahdi Valizadeh Poorkani*

Master's degree in clinical psychology of children and adolescents, science and arts university, Yazd, Iran.

valizadehmahdi43@yahoo.com

Dr. Mohsen Saeedmanesh

Professor Department of Psychology, science and arts university, Yazd, Iran.

دکتر فرنگیس دمهری

استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

مهدی ولی زاده پورکانی (نویسنده مسئول)

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشگاه علم و هنر یزد، ایران.

دکتر محسن سعیدمنش

استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

Abstract

The aim of the present study was investigating the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on cognitive emotion regulation in gifted male students. The statistical population of the present study was all male students in the first high school in Gifted Shahre-Babak High School in the academic year of 2018-2019. In this research, the purposive sampling method was used. after the initial implementation of the questionnaire, 30 subjects who had less scores in the cognitive emotion regulation were selected and randomly assigned to experimental (15 people) and control (15 people) groups. For the experimental group, during 8 2-hour sessions, a mindfulness-based cognitive therapy intervention program was implemented between the pre-test and post-test intervals. To collect data, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire of Garnowski et al. (2001) was used. Data were analyzed using the univariate analysis of covariance (ANCOVA). The results showed that mindfulness-based cognitive therapy training has a significant effect on reducing maladaptive strategies of cognitive emotion regulation and increasing adaptive strategies (except acceptance and refocusing on planning) ($P < 0.01$). Therefore, mindfulness-based cognitive therapy education can be considered as an effective intervention in improving the cognitive emotion regulation in gifted students.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) بر نظم‌جویی شناختی هیجان دانش‌آموزان پسر تیزهوش بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول دبیرستان تیزهوشان شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین گونه که پس از اجرای اولیه پرسشنامه، ۳۰ نفر که از نظم‌جویی شناختی هیجانی کمتری برخوردار بودند از جامعه آماری پژوهش انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جای داده شدند. برای گروه آزمایش در طی ۸ جلسه ۲ ساعته، برنامه مداخله آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در فاصله پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان گارنوفسکی و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان ناسازگارانه و افزایش راهبردهای سازگارانه (به جز پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) تاثیر معناداری دارد ($P < 0/01$). بنابراین می‌توان آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را به عنوان مداخله‌ای موثر در بهبود دشواری نظم‌جویی شناختی هیجان دانش‌آموزان تیزهوش دانست.

Keywords: Gifted, Cognitive Emotion Regulation, Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT).

واژه‌های کلیدی: تیزهوش، نظم‌جویی شناختی هیجان، شناخت‌درمانی

مبتنی بر ذهن‌آگاهی.

مقدمه

از آنجا که دوره نوجوانی دوره‌ای است که در آن تغییرات جسمی و روانی-اجتماعی نوجوان با هیجانات شدید همراه است و بسیاری از دستگاه‌های عصبی یا شناختی که هیجان را کنترل می‌کنند در ضمن این دوره به رشد می‌رسند (هوپر^۱ و همکاران، ۲۰۰۴)، برخی از مسائل اجتماعی و هیجانی از جمله کمال‌گرایی، اضطراب و مدیریت استرس، به‌ویژه در افراد تیزهوش ممکن است مشکل‌ساز باشد. زندگی روزمره یک دانش‌آموز بواسطه مسائل دیگر رایج در دوره متوسطه پیرامون فشار همسالان، تغییرات هورمونی و نیاز به هم‌نوایی و تعلق، می‌تواند طاقت‌فرسا باشد (داس و بلوم^۲، ۲۰۱۸). نوجوانان که به طور طبیعی و در اثر تغییرات این دوره سطوح بالاتر اضطراب و استرس را تجربه می‌کنند ممکن است بیشتر مستعد تجربه دشواری تنظیم هیجان باشند (امیری، قاسمی‌نسب و جمالی، ۱۳۹۷). وقتی توان مدیریت هیجانی در خدمت انتظارات اجتماعی بالا که بر تیزهوشان اعمال می‌شود قرار می‌گیرد، سازمان‌دهی هیجان‌ها دچار اغتشاش و آشفتگی می‌شود (ساقی و مرادی‌پور، ۱۳۹۴). به گفته نیهارت^۳ و همکاران (۲۰۰۲) و رابینسون^۴ (۲۰۰۴) دانش‌آموزان تیزهوش وقتی توانایی‌شان در جهت پاسخ به مطالبات تحت انتظار کاهش می‌یابد احساس سرخوردگی می‌کنند. آنها همچنین به سمت خودتردیدی تمایل دارند که بر اعتماد به نفس، روابط همسالان، ظرفیت سازگاری و خودپنداره به گونه منفی تأثیر می‌گذارد (بردی و بنیو^۵، ۱۹۸۶). از آنجا که آنها به شکست عادت ندارند، این احساسات و سرخوردگی‌ها می‌تواند باعث ایجاد اختلالات روانی مانند افسردگی، اضطراب و استرس در بین دانش‌آموزان تیزهوش شود (بیکر و ایساک^۶، ۲۰۱۴). نوجوانان تیزهوش در موقعیتی قرار دارند که ممکن است به طور ویژه در معرض آسیب کمال‌گرایی نابهنجار قرار داشته باشند (رنزولی^۷، ۲۰۰۳؛ به نقل از پوران، ۱۳۹۰). برمبنای یافته‌های استورنلی، فلت و هویت^۸ (۲۰۰۹) دانش‌آموزان تیزهوشی که تحت فشارهای کمال‌گرایانه برای کسب موفقیت هستند مستعد عواطف منفی مانند افسردگی و اضطراب هستند. تحقیقات نشان داده است که هر دو کمال‌گرایی نابهنجار و بهنجار با ابعاد منفی نظم‌جویی شناختی هیجان همراه هستند (ماسدو^۹ و همکاران، ۲۰۱۷). از دیدگاه نظری، تنظیم هیجان ممکن است تجربه و ابراز پریشانی مرتبط با کمال‌گرایی و انتظارات شکست خورده را تعدیل کند. کمال‌گرایی که می‌تواند هیجانات خود را تنظیم کند، ممکن است اختلال کمتری را تجربه کند (آفرونتی و ودرروف بوردن^{۱۰}، ۲۰۱۷).

یکی از جنبه‌های مهم فرایند تنظیم هیجان، تنظیم تجارب هیجانی از طریق عناصر شناختی است. این مفهوم در متون روان‌شناختی نظم‌جویی شناختی هیجان^{۱۱} نامیده می‌شود. این بعد از نظم‌جویی که نظم‌جویی شناختی هیجان نامیده می‌شود بر شیوه شناختی دستکاری ورود اطلاعات برانگیزاننده هیجان دلالت دارد (اوکسنر و گراس^{۱۲}، ۲۰۰۵). مفهوم‌سازی گارنفسکی و کرایج^{۱۳} (۲۰۰۷) از نظم‌جویی شناختی هیجان شامل نه راهبرد مقابله‌ای شناختی است که معمولاً در پاسخ به رویدادهای استرس‌زا استفاده می‌شوند. چهارتا از آنها ناسازگار قلمداد می‌شوند و رابطه مثبتی با اضطراب و افسردگی دارند که عبارتند از: سرزنش خود^{۱۴}، سرزنش دیگران^{۱۵}، نشخوار ذهنی^{۱۶} و فاجعه‌آمیز-پنداری^{۱۷}. پنج بعد دیگر مربوط به پاسخ‌های مقابله‌ای سازگارانه است که عبارتند از: پذیرش^{۱۸}، تمرکز در برنامه‌ریزی^{۱۹}، تمرکز مجدد

¹ Hooper

² Doss & Bloom

³ Neihart

⁴ Robinson

⁵ Brody & Benbow

⁶ Bakar & Ishak

⁷ Renzulli

⁸ Stormelli, Flett & Hewitt

⁹ Macedo

¹⁰ Affrunti & Woodruff-Borden

¹¹ Cognitive Emotion Regulation

¹² Ochsner & Gross

¹³ Garnefski & Kraaij

¹⁴ self-blame

¹⁵ self-blame

¹⁶ rumination

¹⁷ catastrophizing

¹⁸ acceptance

¹⁹ refocus on planning

مثبت^۱، ارزیابی مجدد مثبت^۲ و دیدگاه‌پذیری^۳ (ماسدو و همکاران، ۲۰۱۷). تنظیم هیجان از اهمیت اساسی در تحول بهنجار برخوردار است و تنظیم هیجانی ضعیف یا بدتنظیمی هیجان یک عامل اصلی در ایجاد آسیب‌شناسی روانی به شمار می‌رود (سیسچتی و کوهن^۴، ۲۰۰۶). بررسی راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانشناختی نشان می‌دهد که بیش از ۵۰ درصد اختلال‌های بالینی محور یک و بیش از ۹۰ درصد اختلال‌های شخصیت محور دو و به طور کلی بیش از ۷۵ درصد اختلال‌های روانشناختی بر نقابسی در تنظیم هیجان دلالت دارند (سادوک و همکاران^۵، ۲۰۱۵).

در تحقیقات گذشته، به بررسی تنظیم شناختی هیجان در کودکان تیزهوش پرداخته شده است. یوسفی (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان و ارزیابی مجدد مثبت مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان استعدادهای درخشان هستند. پژوهش کریمی، بزازیان و باباخانی (۱۳۸۶) حاکی از این است که بین استرس ادراک‌شده مثبت و مولفه‌های پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت رابطه مثبت و با تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و فاجعه‌سازی در دانش‌آموزان تیزهوش رابطه منفی وجود دارد. استرس ادراک‌شده منفی با مولفه‌های نشخوارگری، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و فاجعه‌سازی رابطه مثبت و با پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری و ارزیابی مجدد مثبت رابطه منفی دارد. ساقی و مرادی‌پور (۱۳۹۴) در پژوهشی دریافتند که بین شاخه چهارم هوش هیجانی یعنی تنظیم یا اداره هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر با نمرات هوش‌بهر همبستگی وجود ندارد. عباسی (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان داد که این دانش‌آموزان توانایی نظم‌دهی و پردازش هیجانی متفاوتی دارند و در نتیجه، با مدیریت متفاوت هیجانات، سبک مقابله‌ای متفاوتی تجربه می‌کنند و در برخی از مولفه‌های پردازش هیجانی مانند سرکوب، جدایی و آشفتگی نمرات بالا و مشکل‌سازی می‌گیرند. پژوهش انجام شده توسط امیری، قاسمی‌نسب و جمالی (۱۳۹۷) حاکی از این است که نوجوانان تیزهوش در برخی راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه (تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) سطوح پایین و در نشخوار ذهنی سطوح بالایی را تجربه می‌کنند.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند در تنظیم هیجان موثر باشد و اخیراً مورد توجه دانشمندان قرار گرفته است، ذهن‌آگاهی^۶ است (ساین، النسیون، کورت، واهلر^۷، ۲۰۰۶). ذهن‌آگاهی یا حضور ذهن به معنای آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و انگیزه‌ها است به طوری که بهتر بتوانیم آنها را مدیریت و تنظیم کنیم. از طرفی ذهن‌آگاهی یک عامل زیربنایی مهم برای رسیدن به رهایی است؛ زیرا روشی موثر و قوی برای خاموش کردن و توقف فشارهای دنیا و یا فشارهای ذهنی خود فرد است (کابات زین^۸، ۲۰۰۵). برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۹ ابداع شده توسط تیزدل^{۱۰} و همکارانش در ۱۹۹۲ براساس تحلیل ابتکاری سودمندی شناخت‌درمانی، به گروه‌هایی از بیماران افسرده بهبود یافته آموزش می‌دهد که چگونه به طور متفاوت‌تری از قبل با تفکرات و احساسات منفی خود بدون تمرکز به تغییر اعتقاد در مورد محتوای تفکر ارتباط یابند (یونسی و رحیمیان‌بوگر، ۲۰۰۸). شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی یک مداخله کوتاه مدت ساختاریافته است، از روی مدل کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی ساخته شده و اصول درمان شناختی به آن اضافه گردیده است. هدف آموزش تفکر حضور ذهن، مانند شناخت‌درمانی سنتی، تغییر محتوای افکار نیست؛ بلکه هدف، ایجاد نگرش یا رابطه متفاوت با افکار، احساسات و عواطف است که شامل حفظ توجه کامل و لحظه به لحظه و نیز داشتن نگرش همراه با پذیرش و به دور از قضاوت است (ولز^{۱۱}، ۲۰۰۲). ذهن‌آگاهی باعث افزایش توانایی فرد در شناخت و پاسخ دادن به نشانه‌های هیجانی احشایی مانند تنفس سریع ناشی از اضطراب شدید می‌شود، به فرد اجازه می‌دهد تا تجلی بدنی یک هیجان و سپس خودتنظیمی به منظور کنترل این هیجان را تشخیص دهد (تپر، سگال و اینزلیت^{۱۲}، ۲۰۱۳). چون افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجانات و تمایلات عملی مثبت از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است (اوگدن و مینتون^{۱۳}،

1 positive refocusing

2 positive reappraisal

3 putting into perspective

4 Cicchetti & Cohen

5 Sadock

6 Mindfulness

7 Singh, Lancion, Winton, Curtis & Wahler

8 Kabat-Zinn

9 Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

10 Teasdale

11 Wells

12 Teper, Segal & Inzlicht

13 Ogden & Minton

(۲۰۰۶) و ذهن‌آگاهی باعث افزایش احساس بدون قضاوت شده و به واضح دیدن و پذیرش هیجان‌ها و پدیده‌های فیزیکی کمک می‌کند (براون و ریان^۱، ۲۰۰۲) بنابراین باعث می‌شود نوجوانان از عواطف مثبت و منفی خود آگاه شوند و این نقش مهمی در بهبود و تعدیل حالات هیجانی آنان ایفا می‌کند. فرایندهای تنظیم هیجان موجب افزایش توانایی فردی برای انجام کار و افزایش آگاهی از نیازهای هیجانی می‌شوند (گراس، ۲۰۰۲).

تحقیقات اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در طیف گسترده‌ای از شرایط روانشناختی که با اختلال در تنظیم هیجان‌ها مشخص شده‌اند نشان داده‌اند (گئوندلمن، مدیروس و رامپس^۲، ۲۰۱۷). نتایج تحقیقات کروزل^۳ و همکاران (۲۰۰۷) و کروزل، آیزنبرگر و لیبرمن^۴ (۲۰۰۸) نشان داد که افراد با ذهن‌آگاهی بیشتر به طور موثرتر از قشر پیش‌پیشانی استفاده می‌کنند تا هیجان‌ها ناشی از بادامه را کنترل کنند. مطالعات تصویربرداری عصبی نشان می‌دهد که این نوع آموزش ذهنی ممکن است بر انعطاف‌پذیری ساختار و عملکرد مغز تاثیر داشته باشد (تاماسینو^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ فاکس^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). احمدی (۱۳۹۵) و فرانکو^۷ و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تنظیم هیجانی و کنترل خشم دانش‌آموزان موثر است. پژوهش‌های صدوقی و حسام‌پور (۱۳۹۵) و ابراهیمی، جعفری و رنجبرسودجانی (۱۳۹۷) در مورد بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با نظم‌جویی شناختی هیجان در دانشجویان نشان دادند که ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان یک عامل پیش‌بینی برای کنترل هیجان‌ها و تنظیم شناختی هیجان‌ها موثر واقع شود. سلیمانی و محمد نژاددوین (۱۳۹۶) در پژوهشی بر روی نوجوانان دریافتند که بین راهبردهای مثبت هیجانی و ذهن‌آگاهی رابطه مثبت معنادار و همچنین بین راهبردهای منفی هیجان و ذهن‌آگاهی رابطه منفی معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش پیرسیگ^۸ (۲۰۱۷) نشان داد که مداخله کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند بر مشکلات تنظیم هیجان کودکان موثر باشد. تورانزاس^۹ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان ارزیابی برنامه APAC^{۱۰} (ذهن‌آگاهی برای تیزهوش)، دریافتند که مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی برنامه APAC می‌تواند بر افزایش ظرفیت هیجانی موثر باشد.

با توجه به آنچه گفته شد و از آنجایی که دانش‌آموزان تیزهوش مهمترین منابع انسانی آینده برای توسعه و پیشرفت هر کشور هستند شناخت مداخلات روان‌شناختی کارآمدتر بر تنظیم هیجان در این دانش‌آموزان سبب کاهش و بهبود مشکلات تنظیم هیجانی، افزایش رشد و پیشرفت استعدادها و شایستگی‌هایشان می‌شود. از سویی با توجه به اینکه پژوهشی داخلی مبنی بر بررسی تاثیر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نظم‌جویی هیجان دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان یافت نشد، بنابراین هدف این پژوهش پاسخگویی به این سوال بود که آیا شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب افزایش نظم‌جویی شناختی هیجان دانش‌آموزان پسر مدارس تیزهوشان می‌شود؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول دبیرستان تیزهوشان شهر بابک در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده است. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری هدفمند بود. جهت انتخاب نمونه پژوهش پس از اجرای اولیه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجانی بر روی ۶۹ دانش‌آموز متوسطه اول، ۳۰ نفر با توجه ملاک‌های پژوهش انتخاب شدند و در دو گروه گواه (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) گمارش شدند. ملاک ورود شامل نمره کل ۱۰۱ و پایین‌تر از پیش‌آزمون نظم‌جویی شناختی هیجانی، سلامت جسمی، نبود مصرف داروی روان‌گردان و رضایت خانواده برای همکاری در برنامه مداخله‌ای و ملاک خروج عدم همکاری برای شرکت در جلسات بود. گروه آزمایش ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را دریافت کرد ولی به شرکت‌کنندگان گروه گواه هیچ آموزشی داده نشد.

¹ Brown & Ryan

² Guendelman, Medeiros & Rampes

³ Creswell

⁴ Eisenberger & Lieberman

⁵ Tomasino

⁶ Fox

⁷ Franco

⁸ Pirsig

⁹ Turanzas

¹⁰ Atención plena para altas capacidades

ابزار سنجش

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان^۱ (CERQ-P): نسخه اصلی این پرسشنامه شامل ۹ زیر مقیاس و ۳۶ ماده است که گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) آن را به منظور ارزیابی نحوه تفکر افراد بعد از تجربه رخداد‌های تهدیدکننده یا استرس‌زای زندگی ابداع کرده‌اند؛ و شامل راهبردهای منفی (سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه‌آمیزپنداری) و راهبردهای مثبت (پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری) است. پاسخ‌های این پرسشنامه در یک پیوستار پنج درجه‌ای (همیشه، اغلب اوقات، معمولاً، گاهی و هرگز) تنظیم شده است. سازندگان این پرسشنامه اعتبار آن را از طریق آلفای کرونباخ برای راهبردهای مثبت، منفی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). نسخه فارسی این پرسشنامه توسط حسینی (۱۳۸۹) تدوین شده است. اعتبار زیرمقیاس‌های نسخه فارسی بر اساس روش‌های همسانی درونی ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و بازآزمایی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (حسینی، ۱۳۸۹).

پس از تعیین اهداف مطالعه در آغاز آموزش، شرکت‌کنندگانی که پس از اجرای اولیه پرسشنامه پژوهش، با توجه به ملاک‌های پژوهش، انتخاب شده بودند به صورت تصادفی به دو گروه گمارش شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی قرار گرفتند. برای گروه کنترل در این مدت، هیچگونه مداخله‌ای صورت نگرفت. در پایان جلسات، شاخص‌هایی که در پیش‌آزمون ارزیابی شده بودند مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. جلسات آموزش ذهن‌آگاهی به شیوه گروهی بر اساس مفاهیم اساسی و فنون اختصاصی برنامه شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی سگال و همکاران (۲۰۰۲) به شرح زیر تنظیم و اجرا گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره بوسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱- محتوای جلسات درمان شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی سگال و همکاران (۲۰۰۲)

جلسه	محتوای جلسات
جلسه اول	بیان قوانین و اهداف جلسات گروهی، هدایت خود کار: خوردن کشمش با آگاهی مراقبه واریسی بدن. تکلیف خانگی: انجام واریسی بدنی در طی ۶ روز. واریسی بدنی، انجام ذهن‌آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هر روز (شستن، غذا خوردن، مسواک زدن و...)
جلسه دوم	تمرین مقابله با موانع، مراقبه واریسی جسمانی، تمرین افکار و احساسات، ۱۰ دقیقه مراقبه نشسته. تکلیف خانگی: مراقبه معاینه بدن، ده دقیقه حضور ذهن بر روی جریان تنفس معطوف کردن توجه به یک فعالیت روزمره به شیوه‌ای متفاوت، ثبت یک واقعه خوشایند.
جلسه سوم	آموزش تنفس همراه با حضور ذهن، تمرین دیدن و شنیدن به مدت ۵ دقیقه، تکنیک راه رفتن ذهن‌آگاهانه و فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای. بازنگری تمرینات. تکلیف خانگی: ترکیبی از مراقبه کشش بدن و نفس کشیدن (روزهای ۱، ۲ و ۳) تمرین تنفس و کشش و حرکت توجه آگاهانه و تمرین فضای تنفس سه دقیقه‌ای ۳ بار در روز و ثبت وقایع ناخوشایند
جلسه چهارم	ماندن در زمان حال ۵ دقیقه حضور ذهن دیداری یا شنیداری، مراقبه نشسته و راه رفتن با حضور ذهن. تکلیف خانگی: مراقبه نشسته، راه رفتن ذهن‌آگاهانه و تنفس سه دقیقه‌ای.
جلسه پنجم	اجازه حضور- بازنگری تمرینات و انجام مراقبه نشسته - آگاهی از تنفس، بدن، صداها، افکار و بحث و گفتگو در مورد اهمیت پذیرش و ویژگی‌های آن. با تأکید بر اهمیت فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای مقابله‌ای. تکلیف خانگی: مراقبه نشسته و فضای تنفس سه دقیقه‌ای.
جلسه ششم	آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند یا ناخوشایند بودن افکار، اجازه ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آنها از ذهن بدون قضاوت، مراقبه نشسته، فضای تنفس سه دقیقه‌ای. تکلیف خانگی: مراقبه نشسته و تنفس سه دقیقه‌ای و ایجاد سیستم هشدار اولیه.
جلسه هفتم	مراقبت از خود- تمرین تکنیک‌های قبلی در این جلسه به گونه‌ای که به عنوان یک کار متداول روزانه مورد استفاده قرار گیرد فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها روزانه ۳ بار و هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه هشتم	استفاده از آموخته‌ها برای کنار آمدن با وضعیت‌های خلقی در آینده، تمرین مراقبه واریسی جسمانی، مروری بر آنچه در دوره گذشت، به پایان رساندن مراقبه و در نهایت اجرای پس‌آزمون از گروه آزمایش و کنترل.

¹ cognitive emotion regulation questionnaire

یافته‌ها

جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و گواه را در مولفه‌های نظم‌جویی شناختی هیجان نشان می‌دهد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنیها در پیش‌آزمون-پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در مولفه‌های نظم‌جویی شناختی هیجان

مولفه‌ها	گروه آزمایش				گروه کنترل			
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
سرزنش خویش	۱۳/۰۰	۱/۶۹	۱۱/۲۰	۱/۵۲	۱۲/۳۳	۱/۶۷	۱۲/۵۳	۱/۵۵
پذیرش	۱۲/۴۰	۱/۹۹	۱۳/۰۰	۱/۶۴	۱۱/۹۳	۱/۶۶	۱۱/۷۳	۱/۴۸
نشخوار ذهنی	۱۲/۳۳	۲/۱۶	۱۰/۷۳	۲/۰۸	۱۲/۰۶	۱/۸۶	۱۱/۷۳	۲/۱۵
تمرکز مجدد مثبت	۱۱/۴۰	۱/۶۳	۱۳/۰۰	۱/۴۱	۱۱/۰۶	۱/۶۶	۱۰/۹۳	۱/۶۲
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۱۳/۴۶	۱/۹۲	۱۳/۸۶	۲/۰۹	۱۲/۹۳	۲/۲۱	۱۲/۷۳	۲/۲۵
ارزیابی مجدد مثبت	۱۱/۹۳	۱/۷۹	۱۳/۵۳	۱/۸۰	۱۱/۶۰	۱/۸۴	۱۱/۴۶	۲/۰۳
دیدگاه‌پذیری	۱۲/۲۰	۲/۳۹	۱۳/۴۰	۲/۵۲	۱۱/۸۶	۱/۶۸	۱۱/۵۳	۱/۴۰
فاجعه‌آمیز‌پنداری	۱۱/۳۳	۱/۷۱	۱۰/۰۶	۱/۷۰	۱۰/۹۳	۱/۷۰	۱۰/۹۳	۱/۳۸
سرزنش دیگران	۱۱/۱۳	۱/۷۶	۱۰/۲۰	۱/۵۲	۱۱/۵۳	۱/۳۵	۱۱/۸۰	۱/۵۲

باتوجه به جدول شماره ۲ میانگین نمرات دو گروه در مرحله پس‌آزمون نشان‌دهنده روند افزایش نمره‌های راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجانی (پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری) و کاهش نمره‌های راهبردهای ناسازگارانه (سرزنش خویش، نشخوار ذهنی، فاجعه‌آمیز‌پنداری و سرزنش دیگران) است؛ به این صورت که میانگین گروه آزمایشی در پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل در راهبردهای سازگارانه افزایش و در راهبردهای ناسازگارانه کاهش داشته است. این درحالی است که میانگین نمرات دو گروه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری نداشته است. برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهشی از طریق مدل آماری انتخاب شده یعنی تحلیل کوواریانس ابتدا لازم بود پیش‌فرض‌های استفاده از مدل مورد بررسی قرار گیرد. از این‌رو نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج بیانگر توزیع نرمال متغیرها بود (جدول شماره ۳). سپس آزمون همگنی ماتریس مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشانگر برقراری شرط همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بود. همچنین مفروضه‌های عدم همخطی چندگانه و همگنی شیب‌های رگرسیون و مفروضه یکسانی خطای واریانس‌ها برای تمام متغیرها نیز برقرار بوده است.

جدول ۳- نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	مقدار Z	سطح معناداری	مقدار Z	سطح معناداری
سرزنش خویش	۰/۷۳۴	۰/۶۵۴	۰/۷۲۴	۰/۶۷۲
پذیرش	۰/۷۰۴	۰/۷۰۵	۰/۵۸۴	۰/۸۸۵
نشخوار ذهنی	۰/۵۰۹	۰/۹۵۸	۰/۶۱۱	۰/۸۴۹
تمرکز مجدد مثبت	۰/۷۸۸	۰/۵۶۳	۰/۷۹۶	۰/۵۵۱
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۰/۹۸۴	۰/۲۸۷	۰/۶۱۰	۰/۸۵۱

۰/۶۷۸	۰/۷۲۰	۰/۸۸۰	۰/۵۸۸	ارزیابی مجدد مثبت
۰/۴۰۶	۰/۸۹۰	۰/۹۵۲	۰/۵۱۷	دیدگاه پذیری
۰/۷۵۴	۰/۶۷۴	۰/۷۳۶	۰/۶۸۵	فاجعه آمیز پنداری
۰/۳۹۵	۰/۸۹۹	۰/۶۰۷	۰/۷۶۲	سرزنش دیگران

نتایج گزارش شده در جدول ۳ نتایج نشان می‌دهد که مقادیر Z بدست آمده در گروه آزمایش و گواه از مقدار بحرانی ($\alpha = 0/05$)

بیشتر هستند، بنابراین برای تمام متغیرها فرض صفر مبنی بر وجود توزیع نرمال تایید می‌شود و فرض یک مبنی بر عدم توزیع نرمال رد می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که توزیع متغیرها نرمال است. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر نظم جویی شناختی هیجان از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری تأثیر عضویت گروهی بر نمرات نظم جویی شناختی هیجانی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سرزنش خویش	۲۴/۸۲۴	۱	۲۴/۸۲۴	۳۹/۰۶	۰/۰۱	۰/۵۹
	۱۷/۱۵۷	۲۷	۰/۶۳۵			
	۴۳۰۴/۰۰	۳۰				
پذیرش	۲۰/۴۴۰	۱	۲۰/۴۴۰	۱۲/۵۶	۰/۰۶	۰/۲۱
	۲۵/۶۹۸	۲۷	۱/۰۱۷			
	۴۹۸۳/۰۰	۳۰				
نشخوار ذهنی	۱۱/۷۷۲	۱	۱۱/۷۷۲	۱۵/۳۲	۰/۰۱	۰/۳۶
	۲۰/۷۴۳	۲۷	۰/۷۶۸			
	۳۹۱۹/۰۰	۳۰				
تمرکز مجدد مثبت	۲۳/۴۷۹	۱	۲۳/۴۷۹	۸۰/۲۲	/۰۱	۰/۷۴
	۷/۹۰	۲۷	۰/۲۹۳			
	۴۳۹۳/۰۰	۳۰				
تمرکز مجدد برنامه ریزی	۱۳/۶۸۱	۱	۱۳/۶۸۱	۱۱/۲۹	۰/۰۸	۰/۱۵
	۸/۷۵۳	۲۷	۰/۳۴۷			
	۵۱۷۳/۰۰	۳۰				
ارزیابی مجدد مثبت	۲۲/۵۷۷	۱	۲۲/۵۷۷	۳۹/۸۲	۰/۰۱	۰/۵۹
	۱۵/۲۸۱	۲۷	۰/۵۶۶			
	۴۸۲۳/۰۰	۳۰				
دیدگاه پذیری	۱۹/۲۸۳	۱	۱۹/۲۸۳	۱۱/۴۳	۰/۰۱	۰/۲۹
	۴۵/۵۴۵	۲۷	۱/۶۸۷			
	۴۸۰۶/۰۰	۳۰				
فاجعه آمیز پنداری	۱۰/۳۹	۱	۱۰/۳۹	۱۸/۰۳	۰/۰۱	۰/۴۰
	۱۵/۵۵۷	۲۷	۰/۵۷۶			
	۳۳۸۱/۰۰	۳۰				
سرزنش دیگران	۱۱/۷۹۶	۱	۱۱/۷۹۶	۱۹/۸۵	۰/۰۱	۰/۴۲
	۱۶/۰۳	۲۷	۰/۵۹۴			
	۳۷۱۴/۰۰	۳۰				

همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری تفاوت معناداری را بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای سرزنش خویش ($F=39/06$ و $P<0/01$)، نشخوار ذهنی ($F=15/32$ و $P<0/01$)، تمرکز مجدد مثبت ($F=80/22$ و $P<0/01$)، ارزیابی مجدد مثبت ($F=39/82$ و $P<0/01$) دیدگاه‌پذیری ($F=11/43$ و $P<0/01$)، فاجعه‌آمیزپنداری ($F=18/03$ و $P<0/01$)، سرزنش دیگران ($F=19/85$ و $P<0/01$) نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر میانگین این مؤلفه‌ها برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (جدول ۲)، مشاهده می‌شود که آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث افزایش میانگین نمرات متغیرهای پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، در پس‌آزمون گردیده است. همچنین آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث کاهش میانگین نمرات متغیرهای سرزنش خویش، نشخوار ذهنی، فاجعه‌آمیزپنداری و سرزنش دیگران، در پس‌آزمون گردیده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای پذیرش ($F=12/56$ و $P<0/06$) و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی ($F=11/29$ و $P<0/08$)، معنادار نشده است. مطابق با این نتایج آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نمره کل نظم‌جویی شناختی هیجان اثربخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نظم‌جویی شناختی هیجانی در دانش‌آموزان پسر مدارس تیزهوشان انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌گونه معناداری موجب افزایش راهبردهای سازگاران نظم‌جویی شناختی هیجان (به جز پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) و کاهش راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان شد. این نتایج با یافته‌های صدوقی و حسام‌پور (۱۳۹۵)، احمدی (۱۳۹۵)، سلیمانی و محمد نژاددوین (۱۳۹۶)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۷)، پیرسینگ (۲۰۱۷) و تورانزاس و همکاران (۲۰۱۸) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که انجام منظم تمرین‌های ذهن‌آگاهی موجب تغییراتی مثبت در برخی از کارکردهای روانشناختی و هیجانی نوجوانان تیزهوش مانند کنترل هیجان می‌شود که منجر به کسب انعطاف‌پذیری روانشناختی و هیجانی در برخورد با رویدادهای استرس‌زا و کسب مهارت تنظیم هیجان در آنان می‌شود؛ زیرا در نوجوانان، قشر پیش‌پیشانی در حال رشد است و بسیاری از نوجوانان با استفاده از بادامه مغز، هیجانات را شناسایی می‌کنند (هولیهان^۱، ۲۰۱۵؛ به نقل از هیلتز^۲، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد افراد ذهن‌آگاه‌تر، در کنترل واکنش‌های هیجانی در قسمت میانی مغز (آمیگدال و قشر سینگولات قدامی خلفی [ACC]^۳) بواسطه تعامل با بخش جلوی مغز (قشر جلوی مغز [PFC]^۴) که به توجه، تمرکز و تنظیم هیجانات مربوط می‌شود، توانایی بیشتری دارند (کرزول و همکاران، ۲۰۰۷؛ کرزول، آیزنبرگر و لیبرمن، ۲۰۰۸). مهارت‌های ذهن‌آگاهی ذاتاً با فرایندهای از بالا به پایین، مانند آگاهی و تأمل و همچنین فرایندهای از پایین به بالا، مانند ارزیابی هیجانی، مرتبط است؛ بنابراین می‌تواند تنظیم شناختی هیجانی فرد را بهبود بخشد (درايگاس و کاریوتاکي^۵، ۲۰۱۸). این درمان از طریق استفاده از سازوکارهایی همچون پذیرش، بدون داوری بودن، توصیف‌گری، آگاهی، مشاهده و با استفاده از فونونی همچون مراقبه، آرامش‌دهی، آگاهی از تنفس به افراد، منجر به افزایش توجه و آگاهی نوجوانان تیزهوش نسبت به احساسات فیزیکی و روانی و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی می‌شود؛ در نتیجه آنان این توانایی را کسب می‌کنند که با تمرکز کامل نسبت به تک تک رویدادها که هم‌اینک و همین‌جا رخ می‌دهد چرخه باطل افکار خود آیند منفی را درهم شکنند و افکار و احساسات خود را آگاهانه انتخاب کنند و کمتر تحت تاثیر احساسات ناخوشایند و آمیگدال قرار گیرند. بواسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا می‌کند، به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت‌های جسمانی بر آنها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (سگال، تیزدل و ویلیامز، ۲۰۰۲). به کمک فن‌های ذهن‌آگاهی، افراد مشاهده‌عاری از قضاوت و انتقاد همراه با شفقت نسبت به خود و دیگران را در عمل یاد می‌گیرند؛ آن‌ها می‌آموزند با مشاهده افکار و هیجانات استرس‌زا و غم‌انگیز، الگوی رفتار منفی را قبل از آنکه به چرخه معیوب کشیده شوند شناسایی کنند، به این ترتیب ذهن‌آگاهی تغییرات بسیاری در خلق و خو و سطح شادی و سلامت افراد می‌گذارد (ویلیامز و

¹ Houlihan

² Hiltz

³ Amygdala & posterior anterior cingulate cortex (ACC)

⁴ Prefrontal cortex cortex (PFC)

⁵ Drigas & Karyotaki

پنمن^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از محمدخانی و قادری، ۱۳۹۵). این درمان باعث می‌شود نوجوانان تیزهوش از عواطف مثبت و منفی خود آگاه شوند و این نقش مهمی در بهبود و تعدیل حالات عاطفی آنان ایفا می‌کند. تنظیم هیجانی می‌تواند به کاهش نشخوار ذهنی کمک کند که اغلب منجر به اضطراب می‌شود. چون افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجانات و تمایلات عملی مثبت از وجوه مثبت ذهن آگاهی است (اوگدن و مینتون، ۲۰۰۶) و ذهن آگاهی باعث افزایش احساس بدون قضاوت شده و به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی کمک می‌کند (بروان و ریان، ۲۰۰۳). فرایندهای تنظیم هیجان موجب افزایش توانایی فردی برای انجام کار و افزایش آگاهی از نیازهای هیجانی می‌شوند (گراس، ۲۰۰۲). بنابراین آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با وجود چنین روش‌های سودمندی نقشی بسزا در کاهش و بهبود هیجانات منفی و افزایش هیجانات مثبت و در نتیجه افزایش نظم‌جویی شناختی هیجان در نوجوانان تیزهوش دارد. انتظار می‌رود کسانی که از ذهن آگاهی بالاتری برخوردار هستند قادر به تنظیم بهتر هیجانات خود باشند و به عبارتی از قابلیت نظم‌جویی هیجانی بالاتری بهره‌مند باشند و در مواجهه با رویدادهای استرس‌زای زندگی قادر باشند هیجانات خود را بهتر کنترل کنند (صدوقی و حسام‌پور، ۱۳۹۵).

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بود. جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول محدود شده است که در تعمیم یافته‌ها آن به سایر شهرها، دوره‌های تحصیلی و دانش‌آموزان دختر باید احتیاط کرد. از سویی به علت اینکه دبیرستان تیزهوشان پسرانه دوره اول متوسطه در شهرستان یک واحد بود، قدرت انتخاب تصادفی از میان مدارس برای پژوهشگر وجود نداشت و برای جمع‌آوری داده‌ها فقط از روش پرسشنامه استفاده شد و ممکن است افراد سعی کنند خود را مطلوب‌تر از آنچه هستند نشان دهند. این پژوهش به علت تعطیلات تابستانی مدارس با آزمون پیگیری همراه نبود. پیشنهاد می‌شود که در آینده، پژوهش‌هایی از این‌گونه روی هر دو جنس انجام پذیرد و با آزمون‌های پیگیری همراه باشد تا نتایج درمان در گذر زمان بررسی شود. با توجه به اهمیت یافته‌های پژوهش حاضر، در راستای کمک به رشد و پیشرفت دانش‌آموزان تیزهوش و پیشگیری از بروز اختلالات روانی در آنان، توسعه و ترویج کاربرد این رویکرد درمانی در مدارس سمپاد لازم به نظر می‌رسد؛ بنابراین به مسولان و برنامه‌ریزان مربوطه پیشنهاد می‌شود به مشاوران مدارس تیزهوشان اهمیت، مفاهیم و تکنیک‌های ذهن آگاهی آموزش داده شود و در محتوای کتاب درسی تفکر و سبک زندگی بخشی به ذهن آگاهی اختصاص یابد.

منابع

- ابراهیمی، شیوا؛ جعفری، فرشاد؛ رنجبر سودجانی، یوسف. (۱۳۹۷). رابطه بین ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجانی دانشجویان. *رویش روان شناسی*، ۷(۵)، ۳۰-۱۳
- احمدی، لیلدا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر تنظیم هیجانی و کنترل خشم دانش‌آموزان تهران. ارائه شده در سومین کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، برلین، تیرماه ۱۳۹۵.
- امیری، سهراب؛ قاسمی نسب، امیر؛ جمالی، یوسف. (۱۳۹۷). مقایسه تنظیم هیجانی مثبت و منفی، توانایی شناختی و خودارزشمندی در نوجوانان تیزهوش. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانسنجی*، ۲۶(۷)، ۱۲۱-۱۲۹.
- پوران، فاطمه. (۱۳۹۰). *بررسی مقایسه‌ای رابطه اضطراب، افسردگی و کمال‌گرایی با سبک والدگری ادراک شده در نوجوانان تیزهوش و عادی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی، چاپ نشده.
- حسینی، جعفر. (۱۳۸۹). *خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان*. *مجله روان شناسی بالینی*، ۳(۷)، ۷۳-۸۳.
- ساقی، سمیرا و مرادی‌پولادی، فهیمه. (۱۳۹۴). *رابطه هوش هیجانی EQ و بهره هوشی IQ در تیزهوشان*. ارائه شده در همایش بین المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، موسسه سفیران فرهنگی مبین، استانبول.
- سلیمانی، اسماعیل و محمد نژاددوین، عارفه. (۱۳۹۶). *بررسی رابطه ذهن آگاهی با راهبردهای تنظیم شناختی در نوجوانان*. ارائه شده در نخستین کنگره ملی دانشجویی پژوهش‌های نوین در روانشناختی، دانشگاه گیلان.
- صدوقی، مجید و حسام‌پور، فاطمه. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه ذهن آگاهی با نظم‌جویی شناختی هیجان در دانشجویان دانشگاه کاشان*. ارائه شده در چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.
- عباسی، مسلم. (۱۳۹۵). *مقایسه سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۵)، ۱۳۲-۱۴۷
- کریمی، الهه؛ بزازیان، سعیده؛ باباخانی، وحیده. (۱۳۸۶). *رابطه کمال‌گرایی و تنظیم شناختی هیجان با استرس ادراک شده در دانش‌آموزان تیزهوش*. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۳۳(۳)، ۱۱۷-۱۳۶

¹ Williams & Penman

اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نظم‌جویی شناختی هیجان در دانش‌آموزان پسر تیزهوش
Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Cognitive Emotion Regulation in Gifted ...

- محمدخانی، شهرام و قادری، هاشم. (۱۳۹۵). ذهن‌آگاهی، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس.
- یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. فصلنامه کودکان استثنایی، ۶ (۴)، ۸۷۱-۸۹۲.
- یونسی، سید جلال؛ رحیمیان‌بوگر، اسحق (۱۳۸۷). جان تیزدل دریچه‌ای به فراشناخت. نوبت چاپ ۱، تهران: انتشارات دانژه.
- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2017). The roles of anxious rearing, negative affect, and effortful control in a model of risk for child perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2547-2555.
- Bakar, A., Yazid, A., & Ishak, N. M. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication towards School Counseling Provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), 1-18.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Castro, J., Soares, M. J., Pereira, A. T., & Macedo, A. (2017). Perfectionism and negative/positive affect associations: the role of cognitive emotion regulation and perceived distress/coping. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 39(2), 77-87.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (Eds.). (2006). *Developmental psychopathology*, Volume 3: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Creswell, J. D., Eisenberger, N., & Lieberman, M. (2008). *Neural correlates of mindfulness during social exclusion*. Los Angeles: University of California. Unpublished manuscript.
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic medicine*, 69(6), 560-565.
- Doss, K. K., & Bloom, L. (2018). Mindfulness in the middle school classroom: Strategies to target social and emotional well-being of gifted students. *Gifted Education International*, 34(2), 181-192.
- Drigas, A., & Karyotaki, M. (2018). Mindfulness Training & Assessment and Intelligence. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*, 6(3), 70-85.
- Fox, K. C., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., ... & Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 43, 48-73.
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, 7, 1385.
- Gaesser, A. H. (2014). *children Interventions to reduce anxiety for gifted and adolescents*. (Doctoral dissertation University of Connecticut Graduate School). Retrieved from <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/377> (Paper 377).
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiden: The Netherlands: DATEC.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 8, 220.
- Hiltz, K. M. (2016). *The Effectiveness of Mindfulness Techniques for Decreasing Anxiety Symptoms in Adolescents*. The College at Brockport, State University of New York
- Hooper, C. J., Luciana, M., Conklin, H. M., & Yarger, R. S. (2004). Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: implications for the development of decision making and ventromedial prefrontal cortex. *Developmental psychology*, 40(6), 1148.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK. Paperback – Deckle Edge.
- Kraaij, V., Pruyboom, E., & Garnefski, N. (2002). Cognitive coping and depressive symptoms in the elderly: a longitudinal study. *Aging & mental health*, 6(3), 275-281.
- Macedo, A., Marques, C., Quaresma, V., Soares, M. J., Amaral, A. P., Araújo, A. I., & Pereira, A. T. (2017). Are perfectionism cognitions and cognitive emotion regulation strategies mediators between perfectionism and psychological distress? *Personality and Individual Differences*, 119, 46-51.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy* (norton series on interpersonal neurobiology). WW Norton & Company.
- Pirsig, S. J. (2017). *Evaluation of a Mindfulness Intervention for Children with Emotion Regulation Difficulties*. Minnesota State University, Mankato
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 59-67.

- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2015). Kaplan & sadock's synopsis of psychiatry: *Behavioral sciences/clinical psychiatry* (11th Ed.). New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M., & Gemar, M. C. (2002). *The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness*. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(2), 131-138.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Curtis, W. J., Wahler, R. G., Sabaawi, M., ... & McAleavey, K. (2006). Mindful staff increase learning and reduce aggression in adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 545-558.
- Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.
- Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454.
- Tomasino, B., Fregona, S., Skrap, M., & Fabbro, F. (2013). Meditation-related activations are modulated by the practices needed to obtain it and by the expertise: an ALE meta-analysis study. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 346.
- Turanzas, J. A., Córdón, J. R., Choca, J. P., & Mestre, J. M. (2018). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: A Pilot Study. *Mindfulness*, 11(1), 1-13.
- Wells, A. (2002). GAD, meta-cognition, and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical psychology: science and practice*, 9(1), 95-100.



شپروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



شپوهنگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی