

اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی و انعطاف پذیری روان شناختی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین

Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Decrease on the Psychological Well-Being and Psychological Flexibility in the Students with Low academic performance

Mahdieh Shafianadari

PhD student in Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

Tayebeh Sharifi (Corresponding author)

Faculty Member and Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

Email: sharifi_ta@yahoo.com

Ahmad Ghazanfari

Faculty Member and Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Reza Ahmadi

Faculty Member and Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

مهديه شفيع نادري

دانشجوی دکتری روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

طیبه شریفی (نویسنده مسئول)

عضو هیئت علمی و استادیار گروه روان شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

Email: sharifi_ta@yahoo.com

احمد غضنفری

عضو هیئت علمی و دانشیار گروه روان شناسی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

رضا احمدی

عضو هیئت علمی و استادیار گروه روان شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

چکیده

Abstract

Aim: The present study was conducted aiming to investigate the effectiveness of training mindfulness-based stress decrease on the Psychological well-being and psychological flexibility in the female students with Low academic performance in the secondary high school. **Methods:** the present study was quasi-experimental with pretest, posttest, control group and two-month follow-up design. The statistical population of the study included female secondary high school students with Low academic performance in the city of Yazd in academic year 2018-19. 30 female students with Low academic performance were selected through clustered random sampling and they were accommodated in the experimental and control groups. The experimental group received mindfulness-based stress decrease (CabatZin, 2003) in ten ninety-minute sessions during two and a half months. The applied questionnaires in this study included academic Psychological well-bein (Ryfe, 1996) and psychological flexibility (Dennis, Vander Wal, 2010). The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA method. **Results:** the results showed that training mindfulness-based stress decrease has significant effect on the Psychological well-being and psychological flexibility in the female secondary high school students ($P < 0.001$). **Conclusion:** according to the findings of the present study it can be concluded that training mindfulness-based stress decrease can be applied as a useful method to improve Psychological well-being and psychological flexibility in female students with Low academic performance.

Key words: Training mindfulness-based stress decrease, Psychological well-being, psychological flexibility

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی و انعطاف پذیری روان شناختی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه انجام گرفت. روش: پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش آموز دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانش آموز). گروه آزمایش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (کاباتزین، ۲۰۰۳) را طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت نمودند. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه بهزیستی روان شناختی (ریف، ۱۹۹۶) و انعطاف پذیری روان شناختی (دنیس و ندروال، ۲۰۱۰) بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها: نتایج نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی و انعطاف پذیری روان شناختی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه تأثیر معنادار دارد ($p < 0/001$). نتیجه گیری: بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان چنین نتیجه گرفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با بهره گیری از فنونی همانند افکار، هیجانات و رفتار آگاهانه می تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود بهزیستی و انعطاف پذیری روان شناختی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین مورد استفاده گیرد.

کلید واژه ها: آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، انعطاف پذیری روان شناختی، بهزیستی روان شناختی

مقدمه

امروزه صاحب‌نظران بر این باوراند که یکی از دلایل مهم توسعه کشورهای پیشرفته توجه و اهتمام آن کشورها به تربیت نیروهای خلاق و مؤثر است (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان و دانشجویان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موفقیت تحصیلی آنها از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است. دانش‌آموزان به واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده نموده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند (فلاحی، میکائیلی، عطادخت و احمدی، ۱۳۹۸). موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است. موفقیت در مدرسه، کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد روان‌شناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری و زیستی را شامل می‌شود. کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد (اعتماداوری و تختی‌پور، ۱۳۹۴). یکی از مهم‌ترین نگرانی در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رونسنی و دبنی، ۲۰۱۴).

در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی‌شان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی^۲ و کاهش عملکرد تحصیلی اشاره کرد (لی^۳، ۲۰۱۷، فویو، چن، وی و وانگ^۴، ۲۰۱۸). کاهش عملکرد تحصیلی به معنای عدم موفقیت در تحصیل می‌باشد که با معیارهایی نظیر مشروطی، معدل نامطلوب، تکرار درس، طولانی شدن مدت تحصیل، اخراج، انصراف و ترک تحصیل قابل بررسی است (ابراهیم‌زاده، قربانی، ناصریان و مردانی، ۱۳۹۴). بدیهی است که پدیده کاهش عملکرد تحصیلی علاوه بر اتلاف هزینه‌ها، موجب دیرتر راه یافتن فرد به بازار کار، سرخوردگی و از دست رفتن روحیه دانش‌آموز شده و خسارات زیادی را به خود دانش‌آموز، خانواده‌ها و کشور وارد می‌کند (رومان^۵، ۲۰۱۴) و ممکن است رفتارهای اجتماعی منفی نظیر ترک تحصیل یا ترک خانواده، اعتیاد به مواد مخدر و الکل، افسردگی و خودکشی را به دنبال داشته باشد (کاوادا^۶، ۲۰۱۷). کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به مرور باعث شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی می‌شود (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند از افت و عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان پیشگیری نماید، بهزیستی روان‌شناختی^۷ است (عباسی، اعیادی، شفیع‌ی و پیرانی، ۱۳۹۴؛ گاستمز-کارنیر، کالدرون و سانتاکانا^۸، ۲۰۱۷). بهزیستی روان‌شناختی به کیفیت تجربه شده زندگی اشاره می‌کند و منعکس‌کننده عملکرد و تجربه روان‌شناختی مطلوب است (پایلر و تسانوا^۹، ۲۰۱۸). معنی لغوی بهزیستی یک حالت رضایت از شاد بودن، سلامتی و موفقیت است که به تجربه و

1. Mega, Ronconi & De Beni
2. Low academic performance
3. Lee
4. Fwu, Chen, Wei, Wang
5. Roman
6. Kawada
7. Psychological well-being
8. Gustems-Carnicer, Calderon, Santacana
9. Pailler, Tsaneva

عملکرد روان‌شناختی مطلوب اشاره می‌کند. گورل^۱ (۲۰۰۹) بهزیستی را توانایی شرکت فعالانه در کار و تفریح، خلق روابط معنی‌دار با دیگران، گسترش حس خودمختاری و داشتن هدف در زندگی و تجربه کردن هیجانات مثبت می‌داند. بهزیستی شامل ابعادی مانند پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، استقلال، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی و رشد شخصی می‌شود (چو، مارتین، مارگرت، مک دونالد و پون^۲، ۲۰۱۱).

همچنین باید اشاره کرد، یکی از مولفه‌های روان‌شناختی که می‌تواند در سلامت روانی، اجتماعی، ارتباطی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقشی جدی باشد، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۳ آنان است (اسلامیان، ۱۳۹۷). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به معنای مجموعه رفتارهایی است که فرد در راستای ارزش‌هایش انجام می‌دهد (ریچاردسون و جوست^۴، ۲۰۱۹؛ بنوی، نیتز، نلولو، دورینگ، کلوتزچ و گلاستر^۵، ۲۰۱۸). روی هم رفته نبود رفتارهایی که در راستای ارزش‌های فردی باشند، باعث می‌شود که فرد احساس کند زندگی‌اش بدون معنا و هدف است و یا زندگی‌اش را سراسر درد و رنج احساس کند. همچنین دارا بودن انعطاف‌پذیری روان‌شناختی سبب می‌شود که فرد علاوه بر رفتارهای ارزشمندانه، دارای تعهد در عمل نیز باشد (هیز^۶، ۲۰۱۶). شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با بهزیستی روانی و آسیب‌پذیری در طیف گسترده‌ای از ناراحتی که شامل افسردگی، اضطراب و ناراحتی‌های روانی عمومی می‌شود، رابطه دارد (والدک، تایندال، ریما و چیمیل^۷، ۲۰۱۷؛ دنکلا^۸ و همکاران، ۲۰۱۸).

جهت بهبود مولفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان روش‌های مختلفی بکار گرفته شده است. یکی از این روش‌ها آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۹ است که کارآیی خود را در درمان مولفه‌های مختلف روان‌شناختی، اجتماعی، هیجانی و به خصوص تحصیلی نشان داده است (اصلی‌آزاد، منشی و قمرانی، ۱۳۹۸؛ مطیعی، حیدری، باقریان و زرانی، ۱۳۹۸؛ سلگی و ویسی، ۱۳۹۷؛ قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۷؛ رحمنی، مهرعلیان و مهرعلیان، ۱۳۹۷؛ عابدی و خادمی اشکذری، ۱۳۹۶؛ قاسمی جونبه، موسوی، ظنی‌پور و حسینی صدیق، ۱۳۹۵؛ حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴؛ کارکسون، هیدز، هادجسون و پروبست^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ هال، ژیونگ، گائو، سوا، چوا و شن^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ باکوش، مورتلاک، کوارسترت و موریسون^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ هوپ وود و اسپات^{۱۳}، ۲۰۱۷؛ هافمن، آنجلیا و گومز^{۱۴}، ۲۰۱۷؛ ژو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۷؛ لو، هانگ، رويس^{۱۶}، ۲۰۱۷؛ مک‌کلوسکی^{۱۷}، ۲۰۱۵). ذهن آگاهی ظرفیت توجه

1. Gurel
2. Cho, Martin, Margrett, MacDonald and Poon
3. Psychological flexibility
4. Richardson, Jost
5. Benoy, Knitter, Knellwolf, Doering, Klotsche, Gloster
6. Hayes
7. Waldeck, Tyndall, Riva, Chmiel
8. Denckla
9. Reducing Stress on Based Mindfulness
10. Clarkson, Heads, Hodgson, Probst
11. Hall, Xiong, Guo, Sou, Chou, Shen
12. Bakosh, Mortlock, Querstret, Morison
13. Hopwood, Schutte
14. Hofmann, Angelina, Gomez
15. Xu
16. Lu, Huang, Rios
17. McCloskey

و آگاهی پیگیر و هوشمندانه را (که فراتر از فکر است) افزایش می‌دهد (کروسول^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). از طریق ذهن‌آگاهی افکار و رفتارهایی که قبلاً ناهشیار یا اتوماتیک بودند، تبدیل به پدیده‌هایی قابل مشاهده می‌شوند که در بدن یا ذهن خود فرد در حال وقوع هستند. این حالت به عنوان ادراک مجدد توصیف شده است. یعنی آن چه قبلاً موضوع بود تبدیل به شی می‌شود (شاپیرو، کارلسون، آستین و فردمن^۲، ۲۰۰۶). آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است. این تکنیک در راستای ادراک حس‌های ارادی بدن مانند غذا خوردن و حرکت کردن و حس‌های غیرارادی بدنی مانند تنفس برنامه‌ریزی شده است تا با به کارگیری آن‌ها کنترل بیشتری بر پاسخ‌های غیرارادی مانند تنش‌ها اعمال شود (کروسکا، میلر، روچ، کروسکا و اهارا^۳، ۲۰۱۸).

در یک جمع‌بندی باید بیان کرد که مولفه‌های تحصیلی همچون افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی دارای نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانش‌آموزان هستند که لازم است با استفاده از روش‌های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه‌ها تحت تاثیر قرار گرفته تا از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. این در حالی است که متغیرهایی همچون بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌تواند به عنوان متغیرهایی باشند که می‌توانند از بروز افت تحصیلی جلوگیری نمایند. حال با توجه به اهمیت این مولفه‌ها در دانش‌آموزان و لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و درمان مناسب و بهنگام و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی و تحصیلی و در عین حال عدم انجام پژوهش مشابه، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال بود که آیا آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه موثر است؟

روش

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود که جهت شرکت در این پژوهش، رضایت آگاهانه داشتند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر یزد یک ناحیه انتخاب شد. سپس از بین آموزشگاه‌های دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه انتخابی، تعداد ۵ آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد، پس از مراجعه به آموزشگاه‌های انتخاب شده از معلمان و مشاوران این مدارس درخواست گردید تا دانش‌آموزانی را که طی نیمسال اخیر عملکرد تحصیلی پایین داشته‌اند را معرفی نمایند. سپس با بررسی نمرات و کارنامه‌های این دانش‌آموزان، تعداد ۴۰ دانش‌آموزی را که عملکرد تحصیلی پایین‌تری داشتند، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه).

1. Crosswell
2. Shapiro, Carlson, Astin & Freedman
3. Kroska, Miller, Roche, Kroska, O'Hara

سپس گروه آزمایش در طی دو و نیم ماه ۱۰ جلسه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در حالیکه گروه گواه در طول انجام فرایند پژوهش از دریافت این مداخله بی‌بهره خواهد بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت دختر، داشتن عملکرد تحصیلی پایین (با توجه به تایید معلمان و مشاوران آموزشگاه)، حاضر بودن در دوره دوم متوسطه، ابراز رضایت جهت شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنها) بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

ابزار

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی^۱: پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی با ۵۴ پرسش و ۶ خرده مقیاس در سال ۱۹۸۰ توسط ریف^۲ تنظیم شد و در بررسی‌های بعدی فرم کوتاه تر ۱۸ سؤالی نیز پیشنهاد گردید (بیانی، محمدکوچکی و بیانی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر نسخه ۱۸ سؤالی به کار برده شد. خرده‌مقیاس‌های این آزمون عبارتند از: پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، استقلال، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی و رشد شخصی. سوالات این پرسشنامه از یک طیف ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱، تاحدی مخالفم ۲، مخالفم ۳، موافقم ۴، تاحدی موافقم ۵ و کاملاً موافقم ۶) تشکیل شده است. حداقل امتیاز در این پرسشنامه ۱۸ و حداکثر امتیاز ۱۰۸ می‌باشد. نمره بالاتر بیانگر بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. نتایج همبستگی پرسشنامه ۵۴ سؤالی ریف با مقیاس رضایت از زندگی، پرسشنامه شادکامی، و پرسشنامه حرمت نفس، حاکی از قابل قبول بودن روایی سازه این پرسشنامه در جمعیت ایرانی است (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین بیانی و همکاران (۱۳۸۷) ضریب پایایی پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی را با استفاده از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۹ برآورد کردند. دایرندانک^۳ (۲۰۰۵) نسخه‌ای از پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ۱۸ سؤالی را در پژوهش خود استفاده نمود، آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های آن را در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۸۵ گزارش نموده است و روایی محتوایی و سازه‌ای آزمون فوق را نیز مورد تایید قرار داد. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۴: پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی توسط دنیس و وندروال^۵ در سال ۲۰۱۰ ساخته شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ سوال می‌باشد. این پرسشنامه برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در کار بالینی و غیربالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر در درمان شناختی - رفتاری افسردگی و سایر بیماری‌های روانی به کار می‌رود. در ایران و در پژوهش شاره، فرمانی و سلطانی (۲۰۱۴) سه زیرمقیاس برای این پرسشنامه بدست آمده است که عبارتند از جایگزین‌ها، مهار و جایگزین‌هایی برای رفتارهای انسانی. این پرسشنامه براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است که از امتیاز خیلی مخالفم ۱ تا خیلی موافقم ۷ درجه‌بندی شده است. حداقل

1. Well-being Psychological Questionnaire
2. Ryff
3. Dierendonck
4. Psychological Flexibility Questionnaire
5. Dennis, Vander Wal

نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۴۰ است. نمره‌های بالاتر نشان دهنده انعطاف‌پذیری روانی بیشتر است. در پژوهش دنیس و واندروال (۲۰۱۰) اعتبار همزمان این پرسشنامه را با پرسشنامه افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن را با مقیاس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مازنین و رابین ۰/۷۵ بدست آوردند. در ایران شاره و همکاران (۲۰۱۴) ضریب بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۸۱ و ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ گزارش نمودند. آلفای کرونباخ داده‌های این پرسشنامه در پژوهش فاضلی و احتشام‌زاده هاشمی شیخ‌شبنانی (۱۳۹۳) ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جایگزین‌ها، مهار، و جایگزین‌هایی برای رفتارهای انسانی به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۷۵ و ۰/۶۷ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). گروه آزمایش مداخله آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر برگرفته از برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات‌زین (۲۰۰۳) بود که از پژوهش سلگی و ویسی (۱۳۹۷) اقتباس شده است. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست.

جدول (۱): مداخلات مربوط به آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (کابات‌زین، ۲۰۰۳؛ به نقل از سلگی و ویسی، ۱۳۹۷)

جلسه	موضوع	خلاصه جلسه
اول	هدایت خودکار	آشنایی با اعضای گروه و انتظارات آنها، تعیین خط مشی گروه و توضیح پیرامون ذهن‌آگاهی، توضیح پیرامون اینکه ذهن‌آگاهی راه درست زندگی کردن است، تمرین خوردن کشمش، تمرین مراقبه واریسی بدن. تکلیف: انجام یکی از کارهای روزمره با ذهن‌آگاهی و واریسی بدن.
دوم و سوم	چالش با موانع	ده دقیقه تنفس با ذهن‌آگاهی، تمرین واریسی بدن. آموزش تن آرامی از طریق ایجاد تنش و رهایی عضلات و واریسی حس‌های بدنی، درخواست از افراد که همانطور که نشسته‌اند حالت فکروانه به خود بگیرند؛ یعنی شانه‌های خود را شل کنند؛ چشم‌ها را ببندند و دست‌ها را روی دستگیره صندلی قرار دهند و سپس به گزگز، دما و حسی که در هر قسمت بدن خود تجربه می‌کنند، به ترتیب توجه کنند. تکلیف: آوردن توجه به یکی دیگر از فعالیت‌های روزمره، ثبت وقایع خوشایند، واریسی بدن و ده دقیقه تنفس ذهن‌آگاهانه
چهارم	ذهن‌آگاهی در حین حرکت	تمرین حرکات کششی همراه با ذهن‌آگاهی، تمرین قدم زدن آگاهانه، تمرین واریسی بدن. تکلیف: پیاده روی آگاهانه، واریسی بدن، ثبت تجربه‌های ناخوشایند
پنجم و ششم	ماندن در لحظه	تمرین ذهن‌آگاهی نسبت به شنیدن و فکر کردن، داستان بیره‌ای گرسنه، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، استفاده از وسایل نقلیه همراه با ذهن‌آگاهی، مکث سه دقیقه‌ای
هفتم	پذیرفتن و اجازه دادن	تمرین مراقبه نشسته با آگاهی از تنفس و بدن، پذیرش، تمرین ایجاد یک مشکل و کار کردن روی آن از طریق بدن، تمرین مکث سه دقیقه‌ای (به همراه احساس پذیرا بودن)، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن و مکث سه دقیقه‌ای
هشتم	افکار واقعیت نیستند	افکار جانشین، تمرین مکث سه دقیقه‌ای، تمرین واریسی بدن. تکلیف: واریسی بدن، مکث سه دقیقه‌ای و استفاده از آن در مواقع بروز احساسات ناخوشایند
نهم	مراقبت از خود	ارتباط بین خلق و احساسات، چگونگی به بهترین نحو از خود مراقبت کنیم، تمرین واریسی بدن. تکلیف: تهیه لیستی از فعالیت‌های انرژی بخش و خسته کننده
دهم	به کارگیری آموخته‌ها و تمرین‌ها در آینده	تمرین واریسی بدن، بحث پیرامون تداوم تمرین‌ها و برنامه ریزی جهت انجام آن، بررسی مشکلات که مانع از انجام تکالیف می‌شوند

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی جهت بررسی پیش فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش از رشته‌های علوم تجربی، ریاضی و فیزیک و ادبیات و علوم انسانی بودند که بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی بود (۴۵ درصد) بودند. این دانش‌آموزان ۱۶ تا ۱۹ ساله بودند که بیشترین فراوانی مربوط به ۱۸ سال سن بود (۴۲/۵ درصد). میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲، ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
بهزیستی روان‌شناختی	گروه آزمایش	۵۴/۶۰	۹/۶۸	۶۱/۳۵	۹/۵۳	۵۹/۳۵
	گروه گواه	۵۳/۹۰	۹	۵۳/۰۵	۸/۵۰	۵۳/۰۵
انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	گروه آزمایش	۶۲/۶۵	۷/۶۸	۷۲	۸/۲۳	۶۸/۵۰
	گروه گواه	۶۳/۴۵	۱۰/۴۱	۶۲/۶۵	۱۰/۵۳	۶۲/۹۰

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌دهد پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته (بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول ۳: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
بهزیستی	۱۸۷/۱۱	۲	۹۳/۵۵	۴۸/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱
	۷۳۵/۰۷	۱	۷۳۵/۰۷	۱۲/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۸
روان‌شناختی	۳۰۰/۹۵	۲	۱۵۰/۴۷	۷۸/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۱
	۱۴۵/۹۳	۷۶	۱/۹۲				
انعطاف‌پذیری	۳۷۳/۲۱	۲	۱۸۵/۶۰	۲۴/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۱
	۶۷۲/۱۳	۱	۶۷۲/۱۳	۱۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۸
روان‌شناختی	۵۲۷/۷۱	۲	۲۶۳/۸۵	۳۳/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۱
	۵۹۰/۴۰	۷۶	۷/۷۶				

همانگونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی (۷۸/۳۶) و برای متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی (۳۳/۹۶) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش (بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جهت بررسی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

جدول ۴: میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	مقدار <i>t</i>	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
بهزیستی	پیش‌آزمون	۰/۲۵	۳۸	۰/۷	۲/۷۹	۰/۸۰
روان‌شناختی	پس‌آزمون	۲/۹۰	۳۸	۸/۳۰	۲/۸۵	۰/۰۰۶
	پیگیری	۲/۰۸	۳۸	۵/۸۵	۲/۸۱	۰/۰۲
انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	-۰/۲۷	۳۸	-۰/۸۰	۲/۸۹	۰/۷۸
روان‌شناختی	پس‌آزمون	۳/۱۲	۳۸	۹/۳۵	۲/۹۸	۰/۰۰۳
	پیگیری	۱/۹۰	۳۸	۵/۶۵	۲/۹۷	۰/۰۳

همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در متغیرهای بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون (۰/۷۸ و ۰/۸۰) معنی‌دار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون (۰/۰۰۶ و ۰/۰۰۳) و پیگیری (۰/۰۲ و ۰/۰۳) در متغیرهای بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی‌داری متفاوت از میانگین گروه گواه می‌باشد. این بدان معناست که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی توانسته منجر به بهبود بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه انجام گرفت. یافته اول پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به بهبود بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شده است. این یافته همسو با یافته‌های اصلی آزاد و همکاران (۱۳۹۸)؛ مطیعی و همکاران (۱۳۹۸)؛ سلگی و ویسی (۱۳۹۷)؛ عابدی و خادمی اشکذری (۱۳۹۶)؛ کارکسون و همکاران (۲۰۱۹)؛ باکوش و همکاران (۲۰۱۸)؛ و لو و همکاران (۲۰۱۷) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود به نقش ذهن‌آگاهی در کاهش آسیب‌های روان‌شناختی، تحصیلی و بهبود پیشرفت تحصیلی اذعان داشته‌اند. چنانکه مطیعی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین سلگی و ویسی (۱۳۹۷) گزارش کرده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به کاهش حساسیت اضطرابی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شود. علاوه بر این عابدی و خادمی اشکذری (۱۳۹۶) دریافتند که شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به بهبود ابعاد بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی سبب ایجاد احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی می‌شود که بر اساس آن دانش‌آموزان می‌توانند هیجانات مثبت و منفی را بپذیرند (لو و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین، باعث می‌شود که آنان احساسات، هیجانات و نشانه‌های هیجانی فردی و تحصیلی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات و هیجانات، باعث می‌شود تا این دانش‌آموزان با آرامش حاصل از پذیرش احساسات و هیجانات، بتوانند پردازش هیجانی و شناختی بهتری را از خود نشان دهند. این فرایند باعث می‌شود تا آنها با بکارگیری روش‌های خلاقانه، توانمندی و خودکارآمدی خود را بهبود بخشیده و در نتیجه بهزیستی روان‌شناختی بالاتری را تجربه نمایند. علاوه بر این آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین باعث می‌شود که آنان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود (باکوش و همکاران، ۲۰۱۸)، مخصوصاً هیجانات مثبت تحصیلی، احساسات منفی خویش نسبت به تحصیل را کاهش دهند که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز در آنها افزایش پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین ممکن است به دلیل شرایط خاص روان‌شناختی حاصل از این افت تحصیلی، دچار خطای پردازش شناختی و هیجانی باشند. بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با بکارگیری تکنیک پذیرش، با آنها یاری می‌رساند که هیجانات خود را همانگونه که هستند، بپذیرند و انتظارات واقع بینانه‌ای از خود داشته باشد (لو و همکاران، ۲۰۱۷). این فرایند سبب می‌شود که آنها اضطراب ادراک شده کمتری را تجربه کرده و بر این اساس بتوانند با پذیرش روانی و آرامش روان‌شناختی، پردازش تکامل یافته‌تری را از خود نشان دهند. کسب آگاهی نسبت به هیجانات و پردازش شناختی قوی‌تر، قدرت حل مساله دانش‌آموزان را در مواجهه با هیجانات منفی تحصیلی بهبود می‌بخشد که این فرایند نیز به بهبود بهزیستی روان‌شناختی منجر می‌شود.

یافته دوم پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی منجر به بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شده است. یافته حاضر همسو با یافته‌های قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷)؛ رحمنی و همکاران (۱۳۹۷)؛ قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵)؛ حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)؛ هال و همکاران (۲۰۱۸)؛ ژو و همکاران (۲۰۱۷)؛ و مک‌کلوسکی (۲۰۱۵) بود. این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که ذهن آگاهی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. چنانکه قره‌آغاجی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند منجر به کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شود. همچنین قاسمی جونبه و همکاران (۱۳۹۵) بر این عقیده‌اند که ذهن آگاهی می‌تواند به شکل معناداری تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید. در نهایت رحمنی و همکاران (۱۳۹۷) دریافته‌اند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند منجر به بهبود انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دارای اضطراب تحصیلی شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین می‌توان گفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر

ذهن‌آگاهی می‌تواند با تغییر الگوهای معیوب تفکر و هیجانات و آموزش مهارت کنترل توجه، نقشی پررنگ در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (مک‌کلوسکی، ۲۰۱۵). بر این اساس آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با ترغیب دانش‌آموزان به تمرین برای توجه به ویژگی‌های تجارب هیجانی تحصیلی به شیوه‌ای خالی از قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی‌تر اطلاعات در حافظه هیجانی می‌شود که این فرایند می‌تواند از تداخل هیجانات مثبت و منفی پیشگیری کرده و سبب بهبود هیجان مثبت و انعطاف‌پذیری شناختی و روان‌شناختی شود. علاوه بر این آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه آخر (مثلاً از طریق تمرکز بر تنفس) و برگرداندن توجه به زمان حاضر، بر سیستم شناختی، هیجانی و پردازش کارآمدتر اطلاعات این دو حوزه اثر می‌گذارد (هال و همکاران، ۲۰۱۸). این فرایند سبب می‌شود که دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، با پردازش اطلاعات شناختی و هیجانی قوی‌تر و بکارگیری قدرت حل مسئله سازمان‌یافته‌تر، انعطاف‌پذیری شناختی و روان‌شناختی بالاتری تجربه نمایند.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه شهر یزد؛ عدم مهار متغیرهای اثرگذار بر بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه و عدم تمایل بعضی از دانش‌آموزان جهت حضور در پژوهش از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر پایه‌های تحصیلی و مهار عوامل ذکر شده اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره دوم متوسطه، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه برشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین ارائه داده شود تا آنها با بکارگیری محتوای این آموزش، جهت بهبود بهزیستی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی خود گامی عملی برداشته باشند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی مهدیه شفیع‌نادی در دانشگاه آزاد واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش شهر یزد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

- عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر و شفیعی، هادی. (۱۳۹۵). نقش سرزندگی تحصیلی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری، فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۹(۱)، ۴۹-۵۴.
- ابراهیم زاده، فرزاد؛ قربانی، مهرزاد؛ ناصریان، جواد و مردانی، مهناز (۱۳۹۴). بروز افت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشگاه علوم پزشکی لرستان، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی لرستان، ۱۷(۴)، ۲۵-۱۴.
- اسلامیان، سارا. (۱۳۹۷). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مهارت حل مسئله، انعطاف پذیری روان شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوره اول شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان).
- اصلی آزاد، مسلم؛ منشی، غلامرضا و قمرانی، امیر (۱۳۹۸). تأثیر درمان ذهن آگاهی بر تحمل ابهام و درآمیختگی فکر و عمل مبتلایان به اختلال وسواس بی اختیاری. فصلنامه سلامت روان کودک، ۱۶(۱)، ۸۳-۹۴.
- اعتمادا هری، علاالدین و تختی پور، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه میزان خودنظم دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های دخترانه (دوره دوم) منطقه ۲ تهران، ۱۷(۱)، ۳۳-۶۶.
- بیانی، علی اصغر؛ محمد کوچکی، عاشوری و بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف، مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۱۴(۲): ۱۵۱-۱۴۶.
- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۱)، ۶۴۱-۶۲۹.
- جنت فریدونی، مصطفی؛ شریفی، طیبه؛ نیکخواه، محمد و خلعتبری، جواد. (۱۳۹۷). اندازه گیری فرسودگی در دانش آموزان متوسطه: سیاهه فرسودگی مسلش-زمینه یابی دانش آموزان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۰(۴)، ۱۱۶-۹۱.
- حسن نیا، سمیه؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه گری ذهن آگاهی: مدل یابی ساختاری، روان شناسی تحولی، ۱۲(۴۵)، ۷۳-۶۱.
- رحمنی، سمیه؛ مهرعلیان، ابراهیم و مهرعلیان، عباسعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان دارای اضطراب تحصیلی، پنجمین همایش ملی روان شناسی مدرسه، تهران، انجمن روان شناسی تربیتی ایران.
- سلگی، زهرا و ویسی، راضیه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دچار نارسا نویسی، روان شناسی کاربردی، ۱۲(۴)، ۵۹۴-۵۷۳.
- عابدی، فاطمه؛ خادمی اشکذری، ملوک. (۱۳۹۶). اثر آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابعاد بهزیستی روان شناختی دانش آموزان، فصلنامه مطالعات روان شناختی، ۱۳(۳)، ۱۱۱-۱۲۸.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی. (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۱۲۸-۱۱۶.
- فاضلی، مژگان و احتشام زاده هاشمی شیخ شبنانی، سیداسماعیل (۱۳۹۳). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر انعطاف پذیری شناختی افراد افسرده، اندیشه و رفتار، ۹(۳۴)، ۳۶-۲۷.
- فتحی، داوود و جمال آبادی، مونا. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه گری تاب آوری رابطه خود تنظیمی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۲۶۳-۲۶۹.
- فلاحی، وحید؛ میکائیلی، نیلوفر؛ عطا دخت، اکبر؛ احمدی، شیرین. (۱۳۹۸). نقش خودتنظیمی و از خود بیگانگی تحصیلی در پیش بینی انگیزه پیشرفت دانش آموزان، فصلنامه روان پزشکی و روان شناسی شناخت، ۶(۵)، ۷۲-۸۲.
- قاسمی جونبه، رضا؛ موسوی، سیدولی الله؛ ظنی پور، آذین و حسینی صدیق، مریم السادات (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش، ۹(۲)، ۱۴۱-۱۳۴.
- قره آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه، مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱-۱۰.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه و زرانی، فریبا (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۲۵(۱)، ۴۱-۲۶.

نظام‌پور، سلیمان. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش مطالعه اثربخش بر میزان اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان گناوه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد مرودشت.

- Dennis, J.P., Vander Wal, J.S.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validit, *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Dierendonck, D. (2005). The construct validity of Ryff Scale of psychological well-being its extension with spritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 629-643.
- Shareh, H., Farmani, A., Soltani, E. (2014). Investigating the Reliability and Validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian University Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(1), 43-50.
- Richardson, C.M.E., Jost, S.A. (2019). Psychological flexibility as a mediator of the association between early life trauma and psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 141: 101-106.
- Benoy, C., Knitter, B., Knellwolf, L., Doering, S., Klotsche, J., Gloster, A.T. (2018). Assessing psychological flexibility: Validation of the Open and Engaged State Questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18: In Press, Corrected Proof
- Hayes, S.C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies - Republished Article. *Behav Ther*; 47(6): 869-885.
- Waldeck, D., Tyndall, I., Riva, P., Chmiel, N. (2017). How do we cope with ostracism? Psychological flexibility moderates the relationship between everyday ostracism experiences and psychological distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6 (4): 425-432.
- Denckla, C.A., Consedine, N.S., Chung, W.J., Stein, M., Roche, M., Blais, M. (2018). A double-edged sword? Sub-types of psychological flexibility are associated with distinct psychiatric disorders. *Journal of Research in Personality*, 77: 119-125.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Santacana, M.F. (2017). Psychometric properties of the Life Orientation Test (LOT-R) and its relationship with psychological well-being and academic progress in college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (1): 19-27.
- Pailler, S., Tsaneva, M. (2018). The effects of climate variability on psychological well-being in India. *World Development*, 106: 15-26.
- Gurel, N.A.(2009). Effects of thinking styles and genderon psychological well-being. [dissertation]. The graduate school of social sciences of Middle East Technical University;1-70.
- Cho, J., Martin, P., Margrett, J., MacDonald, M. and Poon, L.W. (2011). The Relationship between Physical Health and Psychological Well-Being among Oldest-Old Adults, *Journal of Aging Research*, 2011, Article ID 605041, 8pages.
- Bakosh , L.S., Mortlock, J.M.T., Querstret, D., Morison, L.(2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to theory and practice. *Learning and Instruction*, 58, 34-41.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-128.
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D., Probst, H.(2019). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot study. *Radiography*, 25(1), 4-9.
- Crosswell, A.D., Moreno, P.I., Raposa, E.B., Motivala, S.J., Stanton, A.L., Ganz, P.A., Bower, J.E.(2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psychoneuroendocrinology*. 86, 78-86.
- Fwu, B., Chen, S., Wei, C., Wang, H.(2018). I believe; therefore, I work harder: The significance of reflective thinking on effort-making in Low academic performance in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 19-30.
- Hall, B.J., Xiong, P., Guo, X., Sou, E.K.L., Chou, U.I., Shen, Z.(2018). An evaluation of a low intensity mental Health enhanced mindfulness intervention for Chinese university students: A randomized controlled trial. *Psychiatry Research*, 270, 394-403.
- Hofmann, S.G., Angelina, F. , Gomez, B.A. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression, *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739-749.
- Hopwood, T.L., Schutte, N.S.(2017). A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on post traumatic stress. *Clinical Psychology Review*, 57, 12-20.
- Jung, K., Zhou, A.Q., Lee, R.M.(2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39.
- Kawada, T.(2017). Low academic performance, use of electronic device and sleep duration in adolescents. *Brain and Development*, 39(3), 275-280.
- Kroska, E.B., Miller, M.L., Roche, A.I., Kroska, S.K., O'Hara, M.W.(2018). Effects of traumatic experiences on obsessive-compulsive and internalizing symptoms: The role of avoidance and mindfulness. *Journal of Affective Disorders*, 225, 326-336.

- Lee, W.W.S.(2017). Relationships among grit, academic performance, perceived Low academic performance, and stress in associate degree students *Journal of Adolescence*, 60, 148-152.
- Lu ,S., Huang, C., Rios, J.(2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.
- McCloskey, L.E. (2015). Mindfulness as an Intervention for Improving Academic Success among Students with Executive Functioning Disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226.
- Roman, M.D.(2014). Students' Failure in Academic Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 170-177.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., Hannover, B.(2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 63, 97-108.

