



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان

دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
استادیار گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
استادیار گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

حمیده سادات نزاکتی هاشمیان ^{id}

حسین مهدیان* ^{id}

ابوالفضل بخشی پور ^{id}

hossein3284@gmail.com

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۳۰ ایمیل نویسنده مسئول:

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۰

فصلنامه علمی پژوهشی
خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷
http://aftj.ir

دوره ۲ | شماره ۱ پیاپی ۵ | ۳۸۵-۴۰۵
بهار ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثر بخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان بود. **روش پژوهش:** این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود و جامعه آماری پژوهش دختران نوجوان در حال تحصیل در مقطع متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بود که از بین آن‌ها ۴۵ دختر که در سرزندگی تحصیلی دارای نمره پایین تر بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) کاربندی شدند. گروه آزمایش اول بسته آموزشی شایستگی هیجانی-اجتماعی لارسون و سمدل (۲۰۰۷، ۲۰۰۸) و گروه آزمایش دوم بسته آموزشی ذهن آگاهی ون سون و همکاران (۲۰۱۱) را در هشت هفته به مدت ۹۰ دقیقه دریافت کردند. هر سه گروه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با استفاده از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) مورد ارزیابی قرار گرفتند. در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی باعث افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دختر شد ($P=0/05$)؛ همچنین نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P>0/05$). **نتیجه گیری:** می توان نتیجه گرفت که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی موثر است و تفاوتی بین میزان اثربخشی آنها وجود ندارد.

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(نزاکتی هاشمیان، مهدیان و بخشی پور،
۱۴۰۰)

در فهرست منابع:

نزاکتی هاشمیان، حمیده سادات، مهدیان، حسین، و بخشی پور، ابوالفضل. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان. فصلنامه خانواده درمانی کاربردی، ۲(۱ پیاپی ۵): ۳۸۵-۴۰۵.

کلیدواژه‌ها: شایستگی هیجانی-اجتماعی، ذهن آگاهی، سرزندگی تحصیلی

مقدمه

امروزه در جوامع مترقی تحصیل و یادگیری از اساسی‌ترین فعالیت‌های زندگی به شمار می‌رود و هر فردی باید ساعاتی از روز (یک سوم) را به امر دانش‌اندوزی اختصاص دهد، چراکه بقا و دوام هر جامعه‌ای منوط به کسب اطلاعات و به‌کارگیری آن در زندگی می‌باشد (عارفی، ۲۰۰۵). یکی از متغیرهای مطرح شده در محیط یادگیری و مدرسه سرزندگی تحصیلی می‌باشد. سازه سرزندگی تحصیلی بر اساس رویکرد روانشناسی مثبت نگر طراحی شده و به معنای توانایی موفقیت‌آمیز فراگیران در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی می‌باشد (مارتین، گینز، براکت، مالبرگ و هال، ۲۰۱۳). وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی وی افزایش یافته است (دویجن، راسنستیل، اسچاتس، اسمالنبراک و داهمن، ۲۰۱۱). بر اساس نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف مربوط به تحصیل شامل عوامل روانشناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان می‌باشند؛ بنابراین عوامل زیادی با سرزندگی تحصیلی مرتبط هستند که می‌توان آنها را به سه دسته کلی شامل عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل، عوامل مربوط به خانواده و همسالان و عوامل مربوط به مدرسه تقسیم کرد. از عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد. از عوامل مربوط به خانواده و همسالان در تحصیل می‌توان به حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده، حمایت‌های شناختی و عاطفی دوستان، الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و همسالان اشاره کرد و از عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در تحصیل می‌توان به ساختار کلاس درس، هدف ادراک شده کلاس درس، کیفیت و چگونگی گذراندن وقت در کلاس، ادراک مثبت از کلاس درس و نگرش مثبت به آن، مشارکت در بهبود جو کلاس درس و شبکه‌های رسمی و غیر رسمی دوستان اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز است که باعث می‌شود لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار بنشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل شود (پاتوین و دالی، ۲۰۱۳).

یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد با بحث یادگیری و تحصیل مرتبط باشد و بر آن تاثیر بگذارد شایستگی هیجانی-اجتماعی است. پژوهش عظیمی، شهنی بیلاق و امیدیان (۱۴۰۰) نشان داد که سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری در ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارد. برهن و موسیوند (۱۴۰۰) نشان دادند که اداراک شایستگی اجتماعی به واسطه بلوغ عاطفی و اخلاقی بر بهزیستی مدرسه موثر است. امامقلی وند، کدیور و شریفی (۱۳۹۸) نشان دادند شایستگی هیجانی-اجتماعی بر شادکامی و خلاقیت دانش‌آموزان موثر است. بدری گرگری، ادیب، هاشمی نصرت‌آباد و عرفانی آداب (۱۳۹۷) اثربخشی این برنامه را بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان را تایید کردند. تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) مطرح می‌کنند که یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را در برابر دشواری‌های تحصیلی تعیین کند.

شایستگی هیجانی-اجتماعی بر خوش بینی و علائم افسردگی بر اساس مدل توسعه ساخت هیجان مثبت نقش دارد (فردریکسون و لوسادا، ۲۰۱۳). فردریکسون (۲۰۰۱) اشاره کرد که هیجان مثبت خزانه دانش و عمل افراد را گسترش می دهد؛ بنابراین، این مزایا و یا گسترش خزانه اندیشه و عمل می تواند موجب کاردانی فردی و اجتماعی پایدار هر فرد شود تا در مواجهه با سختی تاب آوری کند (فردریکسون و لوسادا، ۲۰۰۵). مطالعات نشان داده اند مهارت‌های شناختی مانند کنترل تکانه و حل مسئله معادل شایستگی هیجانی می باشد (ریگز، جهرمی، رازا، دیلرث-بارت، مولر، ۲۰۰۶). آموزش مهارت‌های شایستگی هیجانی موجب افزایش مهارت در حل مسئله اجتماعی می شود، شایستگی هیجانی و حل مسئله اجتماعی در ساختار روان شناختی مثبت هستند که از دو مؤلفه هیجان و شناختی-رفتاری ترکیب شده اند و شالوده ای برای افراد به وجود می آورند که برای خودشکوفایی و بهزیستی تلاش کنند و همکاران (۲۰۱۵). فری، هیرشستین و جازو (۲۰۰۰) در مطالعه ای نشان دادند که مهارت های هیجانی و اجتماعی قابل آموختن می باشند و از آن مهمتر اینکه شایستگی هیجانی-اجتماعی موجب کاهش رفتارهای پرخطرانه در جوانان می شود. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می دهد مهارت های شایستگی هیجانی-اجتماعی، درک هیجان‌های خود و دیگران، تنظیم هیجان‌ها، کنترل توجه، حل مسئله و درگیر شدن در رفتارهای اجتماعی و رابطه با مهارت های شناختی موفقیت در مدرسه را تسهیل می کند (دنهام، باست، زین سر، ۲۰۱۲).

از دیگر سو، اندریوا (۱۹۹۶) شایستگی در ارتباط برقرار کردن را مجموعه ای از دانش روان شناختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت های اجتماعی می داند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را میدهد (نقل از پارهومنکو، ۲۰۱۴). مفهوم شایستگی هیجانی اجتماعی از مؤلفه های خودآگاهی به عنوان، شناسایی و تشخیص هیجان‌های خود و دیگران، همدلی به عنوان توانایی تشخیص و درک احساسات دیگران؛ انگیزه شروع و حفظ یک فعالیت حتی اگر سخت و همراه با تجربه شکست باشد؛ خودتنظیمی به عنوان کنترل آگاهانه بالا نسبت به تکانه ها و هیجان‌ها؛ مهارت‌ها و شایستگی های اجتماعی مانند توانایی تشکیل و حفظ ارتباط سالم، شرکت در فعالیتهای اجتماعی و تعامل مناسب با افراد (هالبر ستد، دنهام، دانسمور، ۲۰۰۱) تشکیل شده است. یکی دیگر از حوزه هایی که جدیداً مورد توجه محققان تعلیم و تربیت و روانشناسان قرار گرفته است حوزه ذهن آگاهی است. در یک دهه اخیر رویکردهای مداخله ای و آموزشی نوینی جهت مقابله با منابع استرس در رویکردهای شناختی شکل گرفته است که در این میان می توان به ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس MBSR^۱ اشاره نمود. به نظر کابات زین این راهبرد، یک رویکرد فردمحور، ساختاریافته و متمرکز است که به طور موفقیت آمیزی در محیط های آموزشی کاربرد دارد. این روش، به معنی توجه ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیشداوری و قضاوت است که از طریق تمرین منظم ذهن آگاهی ایجاد می شود و بر روی آگاهی بر محتویات ذهن تأکید می کند. در این رویکرد، فرد در هر لحظه، از شیوه های ذهنی آگاه می شود و مهارت های شناسایی شیوه های مفیدتر را فرا می گیرد (کابات زین، ۱۹۹۰).

1. Mindfulness based stress reduction

مبتنی بر این رویکرد روانشناسان شناختی توضیح می‌دهند که بخش عمده‌ای از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از نگرانی‌های آنها از آینده ناشی می‌شود و لذا آموزش بودن در زمان حال و تجربه آگاهی از فرایندهای لحظه‌ای ذهن می‌تواند چاره مناسبی برای این دانش‌آموزان باشد. در این راستا آستین (۲۰۰۱) بیان می‌کند که تکنیک‌های ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا حالت معطوف به مشاهده به سمت محتوای هشیاری را سوق دهند و این فن می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای شناختی-رفتاری مفیدی باشد (به نقل از اوانس و همکاران، ۲۰۰۸). سلطانی بناوندی و عسکری زاده (۱۳۹۹) نشان دادند که انعطاف‌پذیری خانواده و ذهن آگاهی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت سرزندگی تحصیلی هستند. نتایج پژوهش شکوهی، امیریان زاده و کشت ورتز کندازی (۱۴۰۰) که به منظور کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی دانش‌آموزان، باید به ذهن آگاهی و خودپنداشت تحصیلی آنها توجه شود. شیرانی بروجنی، شریفی، احمدی و غضنفری (۱۳۹۹) به این نتیجه رسیدند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی موثر است. همچنین اسمعیل نیا شیروانی، ندروی و داورنیا (۱۳۹۸) نشان دادند که ذهن آگاهی فرسودگی تحصیلی را کاهش و بهزیستی تحصیلی را افزایش می‌برد. پژوهش عطایی، احمدی، کیامنش و سیف (۱۳۹۷) نشان داد که ذهن آگاهی باعث افزایش انگیزش نسبت به مدرسه می‌شود. استافین و کاسمن (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که صفت ذهن آگاهی مشکلات بینشی را بهتر از مشکلات غیر بینشی حل می‌کند و اینکه آموزش ذهن آگاهی حل مشکلات بینشی را تسهیل می‌کند. کنگ، اسماسکی و رایبیز (۲۰۱۱) نشان دادند که ذهن آگاهی اثرات روانی مثبت مختلفی، از جمله افزایش بهزیستی ذهنی، کاهش نشانگان روانی و واکنش‌های عاطفی و بهبود تنظیمات رفتاری را به ارمغان می‌آورد و همچنین نشان دادند که ذهن آگاهی عملکرد روانی انطباقی را تسهیل می‌کند و در نتیجه ذهن آگاهی ارتباط مثبتی با سلامت روان دارد. با توجه به توضیحات داده شده و همچنین بررسی تاثیر آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی در دهه اخیر این سوال مطرح می‌شود:

۱. آیا آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان در مرحله پس‌آزمون موثر است؟
۲. آیا آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دختران نوجوان در مرحله پیگیری پایدار است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. یک گروه به عنوان گروه گواه و دو گروه دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. یک گروه آزمایش در معرض آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و گروه دیگر در معرض متغیر مستقل آموزش ذهن آگاهی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بوده است و با توجه به اینکه حجم نمونه در تحقیقات آزمایشی باید به ازای هر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد (دلور، ۱۳۸۵) تعداد ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد، به این

صورت که از بین کلیه دبیرستان های دخترانه دولتی ناحیه ۷ شهر مشهد دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله اول کلیه دانش آموزان این دو دبیرستان به عنوان نمونه انتخاب شدند، سپس پرسشنامه سرزندگی تحصیلی بین این دانش آموزان اجرا شد، در مرحله بعد به نمره گذاری پرسشنامه پرداخته شد و از بین پرسشنامه های جمع آوری شده تعداد ۴۵ نفر که در متغیر سرزندگی تحصیلی دارای نمره پایین تر بودند و مایل به شرکت در جلسات بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. شرایط ورود و خروج به پژوهش شامل دانش آموز دختر متوسطه دوم، نمره پایین در سرزندگی تحصیلی، عدم دریافت درمان روانشناختی دیگر، حضور در تمام جلسات و امکان غیبت فقط برای یک جلسه، بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی. حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) این پرسشنامه را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که چهار گویه داشت توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سوال های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه ی گویه های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها بر روی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهربز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه ای و از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم می باشد که کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵ می گیرد. حد پایین نمره ۹، حد متوسط ۲۷ و حد بالای نمره ۴۵ خواهد بود. نمره بین ۹ تا ۱۸ نشان دهنده سرزندگی تحصیلی پایین، نمره بین ۱۸ تا ۲۷ نشان دهنده سرزندگی تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۲۷ نشان دهنده سرزندگی تحصیلی بالا هست. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج بطور کلی نشان داد که حذف یک سوال (۸) افزایشی در ضریب پایایی آزمون که ۰/۷۵ بود ایجاد می کند. به فاصله یک هفته از اجرای پیش آزمون در مورد هر سه گروه، یکی از گروه های آزمایش در معرض متغیر مستقل شایستگی هیجانی-اجتماعی (۹ جلسه ۹۰ دقیقه ای) و گروه دوم در معرض آموزش ذهن آگاهی (۸ جلسه یک و نیم ساعته، هفته ای یک جلسه) قرار گرفت و گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. بعد از آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی، پس آزمون به فاصله یک هفته برای هر سه گروه اجرا شد و هر سه گروه دوباره پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را پر کردند. همچنین بعد از یک ماه از اجرای پس آزمون، مرحله پیگیری انجام شد و در نهایت داده های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۲. آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی. برای آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی از برنامه مداخله‌ای برگرفته شده از برنامه آموزشی گام دوم انجمن کودکان و نوجوانان سیاتل (لارسون و سمدل، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸) که توسط احمدپورترکی و حکیم جوادی (۱۳۹۶) به صورت نهایی تدوین شده، استفاده شد. این جلسات در قالب ۹ جلسه آموزشی گروهی (هر گروه ۵ نفر) به مدت ۹۰ دقیقه در طی دو ماه و نیم به صورت هفته‌ای یک جلسه اجرا شد. در زیر شرح جلسات به صورت مختصر آورده شده است:

جلسه اول. آموزش مهارت‌های همدلی، کارگروهی، رهبری و اتحاد

جلسه دوم. رسیدگی به شکایات، مذاکره و سازش، مهارت‌های جرات‌ورزی و بازخورد سازنده و حل مسئله

جلسه سوم. تشخیص قلدری در روابط دوستانه، تاثیر ناظر و نگرانی همدلانه

جلسه چهارم. تشخیص برجسب زدن، تصورات کلیشه‌ای و تعصبات و آموزش مهارت‌های همدلی

جلسه پنجم. تشخیص قلدری در روابط روزانه، ارزیابی خطر و اجتناب ایمن از قلدری

جلسه ششم. کاهش تدریجی تنش، تاثیر هیجانات بر مغز و بدن، راهبردهای خونسرد بودن و کاهش خشم

جلسه هفتم. سبک‌های شخصی و راهبردهایی جهت مقابله با استرس

جلسه هشتم. برنامه ریزی کردن و ارزیابی برنامه

جلسه نهم. اثرات سوء مصرف مواد، خودکویی مثبت و جرات‌ورزی برای پیشگیری از مصرف (احمدپور ترکی و حکیم جوادی ۱۳۹۶).

۳. آموزش ذهن آگاهی. در پژوهش حاضر از پروتکل تلفیقی مبتنی بر دو جریان عمده ذهن آگاهی یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده شده است. این پروتکل در پژوهشی توسط ون سون و همکاران (۲۰۱۱) مورد استفاده قرار گرفت و معتبر گزارش شد. در پژوهشی که در ایران توسط قاسمی جوبنه (۱۳۹۴) انجام شد، این پروتکل به فارسی ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. برنامه منظم جلسات آموزش ذهن آگاهی به شیوه گروهی به این ترتیب بود: جلسه با یک تمرین ذهن آگاهی آغاز می‌شود. فرد آموزش دهنده به سوالات شرکت کنندگان در ارتباط با تکالیف هفته پاسخ می‌دهد. سپس در ارتباط با موضوع جلسه فعلی با شرکت کنندگان بحث می‌شود و تمرین‌های جدید به آنها آموزش داده می‌شود. سرانجام در پایان جلسه در ارتباط با تکالیف مربوط به هفته آینده توضیحات کافی داده می‌شود. در زیر جلسات به صورت مختصر ارائه شده است.

جلسه اول. معرفی شرکت کنندگان، ارائه توضیحاتی در مورد بهزیستی تحصیلی، خود نظم دهی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی، تمرین خوردن کشمش، بحث درباره اینکه بسیاری از مردم به شیوه ذهن ناآگاهانه ای زندگی می‌کنند و اغلب به آنچه انجام می‌دهند توجه ای نمی‌کنند، تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، تمرین وارسی بدن.

جلسه دوم. تمرین وارسی بدن، دعوت از شرکت کنندگان در ارتباط با صحبت درباره تجربه هایشان از تمرینات ذهن آگاهی، بررسی موانع، بحث در ارتباط برخی ویژگی‌های ذهن آگاهی همچون غیر قضاوتی بودن و یا رها کردن، تمرین افکار و احساسات، تمرین مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس.

جلسه سوم. تمرین کوتاه دیدن و یا شنیدن، مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و حس های بدنی، فضای تنفس سه دقیقه ای، تمرین حرکات آگاهانه بدن.

جلسه چهارم. مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار (به اصطلاح مراقبه نشسته با چهار مولفه اصلی)، بحث درباره استرس و واکنش های معمول افراد به موقعیت های دشوار و نگرش ها و واکنش های جایگزین، راه رفتن آگاهانه.

جلسه پنجم. تمرین مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره اذعان و پذیرش واقعیت موقعیت حاضر همانطور که هست، تمرین سری دوم حرکات آگاهانه بدن.

جلسه ششم. فضای تنفس سه دقیقه ای، بحث درباره افکار ما اغلب محتوای اغلب واقعی نیست.

جلسه هفتم. تمرین مراقبه نشسته و آگاهی باز (به هر چیزی که لحظه به لحظه وارد هشیاری می شود)، بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین بررسی فعالیت های روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه ریزی برای فعالیت های خوشایند، تمرین مراقبه عشق و مهربانی.

جلسه هشتم. تمرین واریسی بدنی، بحث از آنچه تا کنون آموخته اید، استفاده کنید، ارزیابی آموزش، ارزیابی منابع بیشتر (ون سون و همکاران، ۲۰۱۱، نقل از قاسمی جوبنه، ۱۳۹۴).

روش اجرا. در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد. آزمون تعقیبی بن فرونی نیز برای مقایسه های بین گروهی بکار گرفته شده است. برای انجام این آزمون آماری پارامتریک، علاوه بر فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری متغیرها، تحقق مفروضات بهنجار بودن^۱ توزیع متغیرها، همگنی واریانسها^۲، همبستگی متغیرهای وابسته و مفروضه کرویت^۳ مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن گروه آزمایش شایستگی هیجانی-اجتماعی برابر با ۱۵/۷۵ (۲/۳۸)، گروه آزمایش ذهن آگاهی برابر با ۱۵/۹۸ (۲/۴۹) و گروه گواه برابر با ۱۵/۵۴ (۲/۴۱) گزارش شد. در ادامه در شاخص های توصیفی سرزندگی تحصیلی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی سرزندگی تحصیلی بر حسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه ها

گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار

1. Normality
2. Homogeneity of variance
3. Sphericity

۴/۲۴	۱۸/۶۷	۴/۲۲	۱۸/۶۷	۳/۱۸	۱۴/۸۷	شایستگی هیجانی-اجتماعی
۳/۲۶	۲۰/۹۳	۳/۲۰	۲۰/۱۳	۲/۴۱	۱۷/۴۰	ذهن آگاهی
۱/۵۱	۱۳/۰۰	۱/۷۱	۱۳/۰۷	۱/۱۸	۱۳/۴۰	گواه

نتایج جدول ۱ نشان دهنده آن است که میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی در آزمودنی‌های گروه‌های آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی در پس آزمون و پیگیری بیشتر از میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه گواه بوده و از پیش به آزمون به پس آزمون میانگین‌ها در گروه‌های آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی افزایش یافته است؛ اما از پس آزمون به پیگیری تغییر چشمگیری ایجاد نشده است.

در این پژوهش جهت بررسی تفاوت‌های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) برای بررسی تفاوت در سرزندگی تحصیلی میان آزمودنی‌های سه گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی، آموزش ذهن آگاهی و گواه استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل به بررسی مفروضات پرداخته شد. نتایج بررسی همگنی واریانس‌ها در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس سرزندگی تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

آزمون لوین		مراحل آزمون
سطح معناداری	آماره F	
۰/۰۶	۳/۸۳	پیش آزمون
۰/۰۶	۳/۹۶	پس آزمون
۰/۰۷	۳/۶۷	پیگیری

جدول فوق نشان می‌دهد که همگنی واریانس‌ها در سرزندگی تحصیلی به تفکیک مراحل آزمون محقق شده است ($P > 0/05$). آزمون موچلی نیز نشان داد که مفروضه کرویت محقق نشده است ($P < 0/02$ ، $\chi^2 = 8/18$ ، $W = 0/74$) و باید از اصلاح افسیلین گرینه‌هاوس گیزر برای برآورد تفاوت‌ها استفاده شود. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر عاملی در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. بررسی تفاوت‌های بین گروهی در سرزندگی تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات آزادی	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
آزمون	۲۴۲/۷۶	۱/۵۹	۱۵۳/۱۱	۱۰۹/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۸۰
عضویت گروهی	۴/۶۲	۱/۵۹	۲/۹۲	۲/۰۹	۰/۱۵	۰/۰۷
آزمون × عضویت گروهی	۹۸/۱۸	۱	۹۸/۱۸	۲/۸۸	۰/۱۰	۰/۰۹

جدول فوق نشان می‌دهد که میان گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی بر حسب عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه میانگین‌ها بر حسب مراحل آزمون به تفکیک گروه‌ها در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه میانگین سرزندگی تحصیلی بر حسب مراحل آزمون در

گروه‌های آزمایشی

گروه‌ها	پیش آزمون- پس آزمون		پیش آزمون- پیگیری		پس آزمون- پیگیری	
	اختلاف	سطح معناداری	اختلاف	سطح معناداری	اختلاف	سطح معناداری
شایستگی هیجانی-	-۳/۸۰	۰/۰۰۱	-۳/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۹۹
ذهن آگاهی	-۲/۷۳	۰/۰۰۱	-۳/۵۳	۰/۰۰۱	-۰/۸۰	۰/۲۵

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری میانگین‌ها افزایش یافته و تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ اما از پس آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود ($P > 0/05$). بر این اساس می‌توان گفت که بین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دختر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی موثر است. در تبیین اثرگذاری شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی می‌توان گفت که این شایستگی مستقیماً با انطباق و عملکرد ارتباط دارد (شوررنرت-ریچال، ۲۰۱۷). این شایستگی پنج قابلیت را در بر می‌گیرد که عبارتند از خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه (کولهو، سوسا و مارچنت، ۲۰۱۵) که از طریق افزایش این قابلیت‌ها می‌تواند منجر به سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان شود. نتایج مطالعات نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی تاثیر معناداری بر بهبود روابط بین همشاگردی‌ها، همدلی، مهربانی و مشارکت دانش آموزان (دوبیا، پارادا، رافی و اسمیت، ۲۰۱۹)، روابط و مهارت‌های اجتماعی (علامه، شهنی بیلاق، حاجی یخچالی و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۹۷، ویلیامز، بایواتر، لین، ویلیامز و هاجینگز، ۲۰۱۹)، بهزیستی ذهنی و سلامت روان نوجوانان (ذبیحی حصار، حویزه، مختاری یوسف آباد، حسینی و بهادری، ۱۳۹۸؛ کیچودو، لوسادا و فلترون، ۲۰۲۰)، شایستگی اجتماعی هیجانی و احساس تعلق به مدرسه (کیم، دوح، هونگ و هوی، ۲۰۱۱؛ برقی ایرانی، بختی و بگیان کوله مرز، ۱۳۹۴؛ عرفانی اداب، ۱۳۹۷)، کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری (دنالت و دری، ۲۰۱۵؛ عبداللهی پور،

۱۳۹۶)، بهزیستی ذهنی و سازگاری تحصیلی (حسینی، قدم پور، غضنفری و میردريکوند، ۱۳۹۸) دارد؛ در تبیین دیگر می‌توان گفت که یکی از پیشایندهای مهم در سرزندگی تحصیلی خانواده و همسالان و حمایت‌های آنها هست و شاید بتوان گفت توانایی در ایجاد ارتباط با افراد خانواده و همسالان یکی از مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های سرزندگی تحصیلی برای دانش‌آموزان باشد. آموزش یادگیری هیجانی-اجتماعی، زمینه‌ساز و باعث رشد شایستگی‌ها و قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی افراد است. یادگیری هیجانی اجتماعی به توانایی برای درک، اداره و بیان موفقیت‌آمیز جنبه‌های هیجانی و اجتماعی زندگی، مانند یادگیری نحوه برقراری ارتباط، حل مسائل و مشکلات روزمره و سازگاری با نیازهای پیچیده، اشاره دارد (الیاس، ۲۰۰۶). منظور از مهارت‌های هیجانی اجتماعی آن است که نوجوان بر رفتارهایی که سبب شکل‌گیری تعامل‌های اجتماعی بین او دنیای بیرون می‌شود (مانند شروع و حفظ روابط دوستانه با همسالان و بزرگسالان، رفتارهای تعاونی و همکاری و نیز مدیریت هیجانها و احساس‌های خود (مانند مدیریت پرخاشگری و تعارض، نظم‌جویی و اکنش‌پذیری) تسلط یابد و به تحول حس مهارت و ارزش خود دست یابد (اسکویرس، ۲۰۰۲). مهارت اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرأت‌ورزی و تعامل با همسالان و گروه و خودمدیریتی می‌شود (لونیس و افروسینی، ۲۰۰۸). نوجوانانی که واجد این مهارت‌ها هستند، توانایی گسترش ارتباط‌های لازم با بزرگسالان و همسالان برای موفقیت در چارچوب‌های مختلف را دارند (مندز و همکاران، ۲۰۰۲). مهارت‌های اجتماعی توانمندی‌هایی است که برای اجتماعی شدن و تعاملات معنادار اجتماعی موردنیاز هستند، به این صورت که افراد از طریق این مهارت‌ها شروع به برقراری ارتباط کرده و آن را حفظ می‌کنند و به درکی از تبدلات اجتماعی دوطرفه نائل می‌شوند (کوتاگنو، ۲۰۰۹).

مسئله آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی باعث ارتباط بهتر دانش‌آموز با خانواده خواهد شد و ارتباط موثر با افراد خانواده باعث افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد. می‌توان از حمایت‌های خانواده، نوع رابطه و تعاملات در خانواده و الگوهای ارتباطی آن نام برد که شواهد تجربی زیادی از نقش آن در رشد سازگاری (ویدانوف و دانلی، ۱۹۹۹؛ تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ روئتر و کرنر، ۲۰۰۸؛ منساح و کورانچی، ۲۰۱۳) شایستگی و موفقیت تحصیلی (دیپیکا و پرما، ۲۰۱۷) حمایت می‌کنند. احسانی، سهرابی اسمرود و قربان جهرمی (۱۳۹۹) نشان دادند که آموزش فرزندپروری مثبت بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. نتایج پژوهش سلطانی بناوندی و عسکری زاده (۱۳۹۹) نشان داد که انعطاف‌پذیری خانواده پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی هست. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و براساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه‌ی رفتار آنها را در محیط تعیین می‌کند. الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان می‌باشد (کوئرنر، فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ کوئرنر، اسچرودت و آنه، ۲۰۱۷).

همچنین می‌توان تبیین کرد که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی باعث می‌شود که دانش‌آموز بتواند ارتباط بهتری را با همسالان خودش داشته باشد که خودش یکی از مهمترین زمینه‌های سرزندگی تحصیلی هست. نظریه‌ی بوم‌شناختی رشد انسان برونفن برنر (۱۹۷۹) بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کروسنو و ویندهام، ۲۰۰۴). روابط با همسالان می‌تواند مثبت یا منفی

باشد. دوبیا، پارادا، رافی و اسمیث (۲۰۱۹) نشان دادند که آموزش مهارت های هیجانی-اجتماعی تاثیر معنی داری بر بهبود روابط بین همشاگردی ها، همدلی، مهربانی و مشارکت دانش آموزان دارد. همسالان در بهترین حالت مانند پلی بین خانواده و نقش های اجتماعی دوره بزرگسالی هستند (وی و گرین، ۲۰۰۶)؛ بنابراین محیط مدرسه از طریق حمایت معلمان و همسالان بر نتایج تحصیلی (ایلمور و هوبنر، ۲۰۱۰) و رشد روانی و اجتماعی فراگیران (پیکو و هاموای، ۲۰۱۰) مؤثر است. همچنین در زمره ی عوامل خانوادگی و همسالان می توان حمایت اجتماعی خانواده، همسالان و افراد مهم در زندگی تحصیلی فراگیران را نام برد. حمایت اجتماعی شامل مساعدت عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی است که توسط دیگران تأمین می شود (جرارد، لندی-میر و گوزل-رو، ۲۰۰۶). حمایت اجتماعی ادراک شده، شاخصی رایج است که برای مطالعه ی حمایت اجتماعی به کار می رود و ادراک فرد از در دسترس بودن حمایت دیگران را نشان می دهد (فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی ادراک شده رابطه ی مثبتی با تاب آوری و همچنین سازگاری تحصیلی افراد دارد (رستمی و احمدنیا، ۱۳۹۰؛ داسون و پولی، ۲۰۱۳). در پژوهش مرادی، دهقانی زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴) حمایت اجتماعی ادراک شده پیش بینی کننده ی مستقیم سرزندگی تحصیلی بوده است. همچنین حمایت اجتماعی می تواند با ارتقاء باورهای انگیزشی دانش آموزان، سرزندگی تحصیلی آنان را افزایش دهد (سبزی و فولاد چنگ، ۱۳۹۴).

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر موثر است و باعث افزایش آن می شود. شاید مهمترین تبیینی که می توانیم در مورد تاثیر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی ارائه کنیم، کمک ذهن آگاهی به ادراک بهتر موقعیت و محیط یادگیری است. براون و رایان (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را آگاهی و توجه تقویت شده به تجربه در حال وقوع می دانند؛ اما پژوهشگران دیگری نظیر بایر و همکاران (۲۰۰۶)، ویژگی های دیگری مثل توجه غیر قضاوتی، پذیرندگی نسبت به توجه، عدم واکنش گری، توانایی توصیف تجربه را نیز جزء ابعاد محوری آن دانسته اند. ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری یکی از مهم ترین این پیشایندها و عوامل مؤثر بر سرزندگی است (مک میلان و رید، ۱۹۹۴) و می توان گفت دانش آموزان ذهن آگاه، توانایی بیشتری برای درک بهتر محیط یادگیری دارند. ماچرا (۲۰۰۸) تصریح می کند محیط یادگیری مدت ها است که به عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. محیط یادگیری به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می گیرد و برداشت های صورت گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده، شرایط یادگیری، رشد و توسعه ی یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می دهد (لورس باچ، جینکس، ۱۹۹۹؛ چن، برسلو و دبوئر، ۲۰۱۸). بر این اساس می توان گفت کسانی که تجربه های متنوع تری در محیط های مناسب تری دارند نسبت به افرادی که کمتر در چنین محیط هایی قرار گرفته اند، در یادگیری، اشخاص کارآمدتری خواهند بود. در این میان محیط کلاس درس مهم ترین تعیین کننده ی یادگیری در نظام آموزش یادگیرندگان است (خین، فریزر، آفاری و کیا، ۲۰۱۸). همچنین دانش آموزان از راه ویژگی های فردی و ادراک عوامل محیط یادگیری می توانند روش های یادگیری خود را گسترش دهند (پوندچ و لرد پورنکولرات، ۲۰۱۶). در تبیین دیگر می توان گفت ذهن آگاهی اثر مستقیم بر خودکارآمدی دارد و دانش آموزانی که دارای ذهن آگاهی بیشتر هستند خودکارآمدی بیشتر دارند و یکی از پیشایندهای روانی سرزندگی تحصیلی

که مربوط به خود فرد است، می‌توان به خودکارآمدی اشاره کرد (شوجی و همکاران، ۲۰۱۶؛ بسی، استکا، دله فاو و کاپرارا، ۲۰۰۷؛ الیاس و مک دونالد، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش آخوندی، کامیابی، صیادی و زین الدینی میمند (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند در افزایش سخت‌رویی روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان پرستاری موثر باشد. بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶) نشان دادند بین ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

خودکارآمدی تحصیلی به ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های خود و رشد شایستگی‌ها در زمینه‌ی تحصیل مربوط می‌شود (ون دینسر، داچی و سگرس، ۲۰۱۱؛ قهرمانی، علیپور، عمویی و کشاورزی، ۲۰۱۷) و به انجام موفقیت آمیز تکالیف در مدرسه تأکید دارد (گالا و همکاران، ۲۰۱۴). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قوی‌ای را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را مدیریت کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و با رفتارهای تحلیل‌برنده پیشرفت تحصیلی‌شان، مثل بزهکاری، مقابله نمایند (کارول و همکاران، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمان‌های تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (برناکی، نوکس - ملاچ و آلوین، ۲۰۱۵؛ کلری، ولاردی و شنیدمن، ۲۰۱۷).

همچنین می‌توان تبیین کرد که یکی دیگر از پیشایندهای مربوط به سطح روانشناختی که بر سرزندگی تحصیلی مؤثر است، انگیزش و خودگردانی تحصیلی است و پژوهش‌ها نیز تأثیر ذهن آگاهی بر انگیزش و خودگردانی را تایید کرده‌اند. سرشار و کیان ارثی (۱۳۹۹) نشان دادند که ذهن آگاهی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم‌شده نقش مثبت دارد. نتایج پژوهش عطایی، احمدی، کیامنش و سیف (۱۳۹۷) نشان داد که ذهن آگاهی باعث افزایش انگیزش نسبت به مدرسه می‌شود. برخورداری از توانایی خودگردانی بر یادگیری، تصمیم‌گیری، حل مسئله و مدیریت منابع تأثیر گذار است (اسمیت، براباند، بو کارتر و مارتینز، ۲۰۱۷؛ ال-راواهی و ال - بلوشی، ۲۰۱۵).

در نهایت باید گفت یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه‌ی روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است. توانایی که موجب ارتقاء سازگاری دانش‌آموزان در شرایط آسیب‌زا، ناملاطمیها، مشکلات و استرس می‌شود، سرزندگی تحصیلی است (مگا، رونسنی و دبنی، ۲۰۱۴). سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان، پایین می‌آورد و با رفتارهای سازگاران در مدرسه همبستگی بالایی دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). این متغیر با احساس کنترل در دانش‌آموزان در ارتباط است و نقش اساسی در کنترل دارد (کولی، مارتین، مالمرگ، هال و گینس، ۲۰۱۷). افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده‌ی تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری احساس می‌کنند (مارتین، کولماز، داوی و مارش، ۲۰۱۰). ذهن آگاهی می‌تواند بر احساس کنترل، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی مؤثر باشد و آنها را افزایش دهد و از این طریق زمینه‌ساز سرزندگی تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان گردد. در نهایت نتایج نشان داد که میان اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که هم حوزه شایستگی هیجانی-اجتماعی و هم حوزه ذهن آگاهی هر دو علاوه بر

شناخت شامل کنترل هیجان و عواطف هم می شوند. در حوزه ذهن آگاهی سعی می شود که هم باورها، عقاید، نگرش ها و هیجانات مورد بررسی قرار بگیرد. کبات زین (۱۹۸۲) مکانیسم‌ها مواجهه، تغییر شناختی، اداره - خود، آرام سازی و پذیرش را در ذهن آگاهی در نظر می گیرد که به تبیین چگونگی تأثیر مهارت‌های ذهن آگاهی در کاهش نشانه‌ها و تغییرات رفتاری می پردازد. با توجه به تأثیر دو روش آموزش شایستگی-هیجانی و آموزش ذهن آگاهی پیشنهاد می شود که ابتدا در مدارس به بررسی بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان پرداخته شود و دانش آموزانی که بهزیستی تحصیلی پایین تری دارند مشخص شده و در صورت رضایت آنها، به آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی در آنها اقدام شود. همچنین با توجه به نقش پیشگیرانه این دو متغیر می توان به اجرای این آموزش ها در مدارس در جهت جلوگیری از کاهش بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان پرداخت. همچنین می توان اهمیت و نقش این آموزش ها را برای معلمان، مدیران، والدین و دانش آموزان برجسته کرد تا ترغیب بیشتری برای شرکت و اجرای این آموزش ها داشته باشند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند.

تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت کنندگانی که با شکیبایی و بردباری در این پژوهش همکاری نمودند، قدردانی می شود.

تضاد منافع

هیچ گونه تضاد منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

منابع

- احمدپور ترکی، زهرا، و حکیم جوادی، منصور. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر حل مساله، پرخاشگری و خوش بینی نوجوانان دارای پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- اسماعیل نیا شیروانی، کامبیز، ندری، محمد، و داورنیا، رضا. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان. مجله دانشکده پزشکی زابل، ۲(۴۴): ۱۸۲-۱۷۳.
- امامقلی وند، فاطمه، کدیور، پروین، و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۸). پیش بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان دختر دبیرستانی. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۵(۵۲): ۱۸۱-۱۵۵.

- بدری گرگری، رحیمو، ادیب، یوسفو، هاشمی نصرت آباد، تورجو، و عرفانی آداب، الهام (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴): ۶۲-۷۶.
- برقی ایرانی، زیبا، بختی، مجتبی، و بگیان کوله مرز، محمدجواد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی، روانشناختی و کاهش نشانه‌های کودکان دارای اختلال سلوک. شناخت اجتماعی، ۴(۷): ۱۵۷-۱۷۶.
- برهن، مریم، موسیوند، محبوبه (۱۴۰۰). رابطه شایستگی اجتماعی، آخرت‌نگری با بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای، بلوغ عاطفی و اخلاقی نوجوانان در مدارس، مجله روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۵۹): ۲۱۲-۱۷۵.
- حسینی، حسین، قدم پور، عزت‌الله، غضنفری، فیروزه، و میردريکوند، فضل‌الله. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهزیستی ذهنی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علوم حرکتی و رفتاری، ۲(۱۱)، ۱-۹.
- دلاور، علی (۱۳۸۵) مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.
- ذبیحی حساری، نرجس خاتون، حویزه، زینب، مختاری یوسف آباد، اسیده الهام، حسینی، طیبه، و بهادری جهرمی، ثمین. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهزیستی ذهنی، ناگویی هیجانی و کفایت اجتماعی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. فصلنامه سلامت روان کودک، ۳(۱۶): ۱۳۸-۱۴۸.
- شیرانی بروجنی، سودابه، شریفی، طیبه، احمدی، رضا، و غضنفری، احمد (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی شفقت‌ورزی و کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی دانشجویان دختر دارای استرس تحصیلی. مجله بالینی پرستاری و مامایی، پاییز ۱۳۹۹، ۹(۳): ۷۸۲-۷۶۹.
- عبداللهی پور، فرزانه. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش کفایت اجتماعی و کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانیو رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.
- عطایی، فاطمه، احمدی، عبدالجواد، کیامنش، علیرضا، سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۸(۴): ۱۹۹-۱۷۶.
- عظیمی کامیار، شهنی بیلاق منیجه، و امیدیان مرتضی (۱۴۰۰). تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی: تدوین و ارائه یک مدل ساختاری در نوجوانان ایرانی. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۲): ۲۰۱-۱۷۹.
- علامه، عاطفه، شهنی بیلاق، شهناز، حاجی یخچالی، علیرضا، و مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱): ۴۵-۶۵.
- قاسمی جوبنه، رضا، موسوی، سید ولی‌الله، ظنی پور، آذین، و حسینی صدیق، مریم‌السادات (۱۳۹۵). رابطه ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲): ۱۴۱-۱۳۴.

- احسانی، ابوالفضل، سهرابی اسمرود، فرامرز، و قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت و مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳(۵): ۲۶۶۶-۲۶۵۵.
- آخوندی، مریم، کامیابی، میترا، صیادی، احمد رضا، و زین الدینی میمند، زهرا (۱۳۹۹). اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر سخت‌رویی روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. نشریه آموزش پرستاری، ۹(۴): ۱-۱۰.
- به‌رادی، حمدالله، و عبدالله زاده جدی، آیدا (۱۳۹۶). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی. مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۲): ۵۴-۶۸.
- تجلی، فاطمه، و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگو های ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. مجله روانشناسی، ۱۴(۵۳): ۶۲-۷۸.
- حسین چاری، مسعود، و دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲): ۲۲-۴۷.
- رستمی، صباح، و احمدنیا، شیرین (۱۳۹۰). تعیین سهم مؤلفه های حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش بینی سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر جوانرود سال ۱۳۸۹. فصلنامه ی پژوهش اجتماعی، ۴(۱۱): ۱۴۷ - ۱۲۹.
- سبزی، ندا، و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در رابطه ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی، مجله ی آموزش پژوهی، ۳(۲): ۴۹-۲۴.
- قاسمی جونبه، رضا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در کاهش فرسودگی زناشویی زنان دارای همسر معتاد. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده. دانشگاه خوارزمی تهران.
- سرشار، مریم، و کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۹). تعیین سهم ذهن آگاهی و بهزیستی روانی در پیش‌بینی یادگیری خود تنظیم شده در دانشجویان. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۳(۱۱): ۹۲-۸۳.
- سلطانی بناوندی، الهام، و عسکری زاده، قاسم (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس انعطاف‌پذیری خانواده و ذهن آگاهی با واسطه‌گری تفکر انتقادی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰(۱۴): ۱۲۶-۱۱۶.
- شکوهی، محمدجعفر، امیریان زاده، مژگان، و کشت و رز کندازی، احسان (۱۴۰۰). رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیل: نقش واسطه ای خودپنداشت تحصیلی. مجله علمی-پژوهشی پژوهش های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱(۲): ۱۷۸-۲۰۸.
- عرفانی اداب، الهام (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تاب آوری تحصیلی، شایستگی اجتماعی-هیجانی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز
- عطایی، فاطمه، احمدی، عبدالجواد، کیامنش، علیرضا، و سیف، علی اکبر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه. مجله روان شناسی مدرسه، ۸(۴): ۱۷۶-۱۹۹.

مرادی، مرتضی، دهقانی زاده، محمد حسین، و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و و سرزندگی تحصیلی؛ با نقش واسطه ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱) پیاپی ۶۸/۱، ۲۴-۱

References

- Al-Rawahi, N. M., & Al-Balushi, S. M. (2015). The Effect of Reflective Science Journal Writing on Students' Self-Regulated Learning Strategies. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 367-379.
- Arfaie K. (2005). *Assessing motivating factors in choosing midwifery as a career at medical sciences universities of Tehran*. [dissertation]. Nursing and midwifery faculty: Shaheed Beheshti Univ; 2005. Persian.
- Baer, R.A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bassi, M., Steca, -P.; Delle Faye, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301-312.
- Bernacki, M. L., Nokes-Malach, T. J., & Aleven, V. (2015). Examining self-efficacy during learning: variability and relations to behavior, performance, and learning. *Metacognition and Learning*, 10(1), 99-117.
- 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)822-848.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Cejudo, J., Losada, L., Feltro, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the *Aislados Intervention Program in Adolescents*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 609-617.
- Chen, X., Breslow, L., & DeBoer, J. (2018). Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. *Computers & Education*, 117, 59-74.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of school psychology*, 64, 28-42.
- Coelho, V.A., Sousa, V. & Marchante. M. (2015). Development and Validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 139- 147.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: a person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Cotugno, A. J. (2009). *Group interventions for children with autism spectrum disorders: A focus on social competency and social skills*, Jessica Kingsley Publishers

- Crosnoe, R. & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students.
- Deepika, K., & Prema, N. (2017). Peer Pressure in Relation to Academic Achievement of Deviant Students. *International Journal of Environmental and Science Education*.
- Denault, A.S., & Déry, M. (2015). Participation in Organized Activities and Conduct Problems in Elementary School, the *Mediating Effect of Social Skills*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 167-179.
- Denham, S. A., et al. (2012). "Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence." *Early Childhood Education Journal* 40(3): 137-143.
- Dobia, B., Parada, R.H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 78-85.
- Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallembroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *Journal of clinical child psychology*. N, 4, pp, 4- 14.
- Elias, S. M. and MacDonald, S. (2007). "Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance". *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Evans, S., Fernando S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalize anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 22, 716-721.
- Fredrickson, B. (2001). "The role of positive emotions in positive psychology." *American psychologist* 56(3): 218-226.
- Fredrickson, B. L. and M. F. Losada (2005). "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing." *American psychologist* 60(7): 678-686.
- Fredrickson, B. L. and M. F. Losada (2013). "" Positive affect and the complex dynamics of human flourishing": Correction to Fredrickson and Losada (2005).
- Frey, K. S., et al. (2000). "Second Step: Preventing aggression by promoting social competence." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2): 102-112.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274.
- friendships in adolescent development*. *Child Development*, 75, 264-279.
- Galla, B. M., Wood, J.J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Gerard, J. M., Landry-Meyer, L., & Roe, J. G. (2006). Grandparents raising grandchildren: The role of social support in coping with caregiving challenges. *The International Journal of Aging and Human Development*, 62(4), 359-383.
- Ghahremani, L., Alipoor, M., Amoe, S., & Keshavarzi, S. (2017). Health Promoting Behaviors and Self-efficacy of Physical Activity During Pregnancy: An Interventional

- Study. *International Journal of Women's Health and Reproduction Sciences*, 5(3), 181-186.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain based on the practice of mindfulness meditation. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delacort.
- Keng, s., Smoski, M., & Robins, C. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychological Review*, 31(8), 1041-1056.
- Khine, M. S., Fraser, B. J., Afari, E., Oo, Z., & Kyaw, T. T. (2018). Students' perceptions of the learning environment in tertiary science classrooms in Myanmar. *Learning Environments Research*, 21(1), 135-152.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & hoi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication theory*, 12(1), 70-91.
- Koerner, A. F., Schrod, P., & Anne, M. (2017). *A Grand Theory of Family Communication: Engaging Theories in Family Communication: Multiple Perspectives*.
- Kwok, S. Y., et al. (2015). "The roles of emotional competence and social problem solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China." *Child abuse & neglect* 44: 117-129.
- Loannis, A. & Efrosini, K. Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities* 2008, 29, 1-10
- lorsbach, A., & Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning environments research*, 2(2), 157-167.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140.
- 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.

- Mendez, J. L., et al. (2002). "Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations." *Psychology in the Schools* 39(1): 111-123.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123.
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.
- Parhomenko, K. (2014). "Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 146: 329-333.
- Piko, B. F. & C. Hamvai. (2010). Parent, School and Peer Related Correlates of Adolescents' Life Satisfaction. *Children and Youth Services Review*. 32: 1479-1482.
- Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self- efficacy in study- related skills and behaviours: Relations with learning- related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Riggs, N. R., et al. (2006). "Executive function and the promotion of social-emotional competence." *Journal of Applied Developmental Psychology* 27(4): 300-309
- Rueter, M. A., & Koerner, A. F. (2008). The effect of family communication patterns on adopted adolescent adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 70(3), 715-727.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1), 136-155.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134.
- Squires, J. (2002). The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. Center for international rehabilitation.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-39). Singapore: Springer.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20(3), 328-349.
- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293-320.

Williams, M., Bywater, T., Lane, E., Williams, N., Hutching, J. (2019). Building Social and Emotional Competence in School Children: A Randomised Controlled Trial. *Psychology*, 10, 107-121.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

کاملاً مخالفم	کاملاً موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً موافقم	کاملاً مخالفم
۵	۴	۳	۲	۱	۱ اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم باز هم می دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت
۵	۴	۳	۲	۱	۲ اگر درسها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم می دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش باشم
۵	۴	۳	۲	۱	۳ می دانم که اگر نمره بدی بگیرم همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود
۵	۴	۳	۲	۱	۴ اگر معلم زیربرگه یا دقترم خیلی بد بنویسد مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود
۵	۴	۳	۲	۱	۵ اجازه نمی دهم استرس درس خواندن خوشی هایم را از بین ببرد
۵	۴	۳	۲	۱	۶ اگر نمره بدی بگیرم باعث نمی شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم
۵	۴	۳	۲	۱	۷ حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم در کنار بچه های مدرسه خوش هستم
۵	۴	۳	۲	۱	۸ اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم باز هم سعی می کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم
۵	۴	۳	۲	۱	۹ اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم خونسردی خودم را حفظ می کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

A Comparison of the Effectiveness of Social-Emotional Competence and Mindfulness Training in Improving the Academic Vitality of Adolescent Girls

Hamideh Sadat. Nezakati Hashemian¹, Hossein. Mahdian*² & Abolfazl. Bakhshipour³

Abstract

Aim: The present study aimed to compare the effectiveness of social-emotional competence and mindfulness training in improving the academic vitality of adolescent girls. **Methods:** The research had a semi-experimental type with a pretest-posttest design, a control group, and a follow-up phase, and its statistical population consisted of adolescent girls studying in the second-grade high schools of district 7 of Mashhad in the academic year of 2020. Among them, 45 girls with lower scores in academic vitality were selected as the samples and randomly assigned to two experimental groups and a control group (15 per group). The first experimental group received the social-emotional competence training package by Larsen and Samdal (2007, 2008) and the second experimental group received the mindfulness training package by Van San et al. (2011) in eight 90-minute weeks. All three groups were evaluated at the three stages, pre-test, post-test, and follow-up, using the academic vitality questionnaire by Hossein Chari and Dehghanizadeh (2012). In this research, the multivariate and univariate repeated-measures analyses of variance were used considering the intragroup (experimental) and intergroup (group membership) factors to investigate the inter-group differences. **Results:** The social-emotional competence and mindfulness training increased academic vitality in female students ($P=0.05$). Furthermore, there was no significant difference between the effectiveness of social-emotional competence and mindfulness training on academic vitality ($P>0.05$). **Conclusion:** social-emotional competence and mindfulness training were effective in improving academic vitality and there was no difference between their effectiveness.

Keywords: Social-emotional competence, Mindfulness, Academic vitality

1. PhD student, Department of Psychology, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran

2. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran

Email: Hossein3284@gmail.com

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran