

Research Paper

## The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Attributional Styles and Academic Optimism of Students

Zabihollah Moosavian<sup>\*1</sup> , Masumeh Mohammadi<sup>2</sup> , Niloofar Sarlak<sup>3</sup> , Golnaz Ghodrat<sup>4</sup> 

1. M.A. in Clinical Psychology, Payam Noor University, Bushehr, Iran

2. M.A. in Educational Science, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti, Tehran, Iran



3. M.A. in General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran

4. M.A. in General Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorram Abad, Iran

**Citation:** Moosavian Z, Mohammadi M, Sarlak N, Ghodrat G. The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on attributional styles and academic optimism of students. *J Child Ment Health*. 2023; 9 (4):90-104.



URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1134-en.html>

 [10.52547/jcmh.9.4.8](https://doi.org/10.52547/jcmh.9.4.8)  
 [20.1001.1.24233552.1401.9.4.3.5](https://doi.org/10.1001.1.24233552.1401.9.4.3.5)

### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

#### Keywords:

Cognitive therapy based on mindfulness, attributional styles, academic optimism, students

**Background and Purpose:** Students' academic success and failure is one of the most important events during their studies that has short-term and long-term social and emotional effects on them. Accordingly, the present study was conducted with the aim of the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on attributional styles and academic optimism of students.

**Method:** The present study was a quasi-experimental pretest-posttest with a control group and a follow-up stage. The statistical population consisted of all male high school students in Qazvin in the academic year 1399-1400, in which 40 students were selected by cluster sampling and after matching were placed in two experimental and control groups. Research instruments included the Academic Optimism Questionnaire (Tschenen-Moran et al., 2013) and the Attribution Styles Questionnaire (Peterson and Seligman, 1984). The experimental group received therapeutic interventions related to cognitive therapy based on mindfulness. Data were analyzed by repeated measures analysis of variance.

**Results:** The results showed that mindfulness-based cognitive therapy was effective on the components of attributional styles ( $P < 0.01$ ) and the variables of academic optimism ( $P < 0.01$ ) and these results continued in the follow-up period ( $P < 0.01$ ).

**Conclusion:** Students who were influenced by cognitive-based mindfulness attributed positive events more to internal, stable and general causes and negative events more to external, unstable and specific causes. Mindfulness can also be effective in promoting optimism by providing a framework for interpreting life experiences, being in the "here and now", a sense of cohesiveness and existential cohesion, and student confidence.

Received: 26 Apr 2021

Accepted: 17 Oct 2022

Available: 4 Mar 2023



\* Corresponding author: Zabihollah Moosavian, M.A. in Clinical Psychology, Payam Noor University, Bushehr, Iran

E-mail: [Zabihmosavian@gmail.com](mailto:Zabihmosavian@gmail.com)

Tel: (+98) 2832566115

2476-5740/ © 2023 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

Attributional styles refer to the ways in which people express the cause of events in their lives. When people experience positive or negative events, they often wonder why the event happened. To answer this question, people make causal relations based on two basic dimensions: internal and external (3). In other words, the styles based on which people interpret the events of their lives (4). On the other hand, one of the most important variables in relation to students is academic optimism (10). Academic optimism, which is based on positive psychology and Bandura's social-cognitive theory, was proposed by Hoy, Tarter, and Woolfolk Hoy, which has three components: collective efficacy, faculty trust in parents and students, and academic emphasis (10). Academic optimism is a type of organizational culture that consists of the interaction between students' academic emphasis, faculty students' trust in teachers, and a sense of identity towards the school (11). Various therapeutic programs and interventions can be used to improve students' attributional styles and academic optimism. One of these interventions is cognitive therapy based on mindfulness (18). Mindfulness refers to a restrained, conscious and effortful state of processing, a state that is the opposite of inattention and the two main components of restraining attention in such a way that attention is focused on immediate experience and as a result, the possibility of recognizing current mental events increases, and it includes adopting the orientation of curiosity, openness, and acceptance towards one's current experiences (18). Various researches have studied the effect of mindfulness on attributional styles and academic optimism (17-24) which showed that mindfulness can be effective on attributional styles and academic optimism. The present research was conducted in order to answer the question whether cognitive therapy training based on mindfulness has an effect on the attributional styles and academic optimism of students?

Method

The present research method was a quasi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a 2-month follow-up phase. The statistical population of this research consisted of all the students of the first grade of secondary school in Qazvin city in the academic year of 2020-2021. Using the cluster method, a boys' first secondary school was selected among the first secondary schools in Qazvin city. In the next step, 40 students of the seventh, eighth and ninth grades of this school were selected using available sampling method. After matching based on age and educational level, 20 people were randomly placed in the experimental group and 20 people in the control group. The criteria for entering this research were: no use of drugs, written consent to participate in the research, appropriate physical and mental health and standard and regular academic status, age range 12 to 15 years and study in first grade secondary schools. The criteria for exiting the test were: serious physical health problems, absence of more than three sessions in the meetings, lack of written consent, withdrawal from participation in the research and attendance at counseling classes that would affect the results. The tools of this research included academic optimism questionnaire (11) and attributional styles (30). The intervention program of the research was the program based on Baer's mindfulness (33). It should be noted that the standardized version of these tests in Iran was used in this study. This intervention was taught by the researcher as a group in 8 2-hour sessions (1 session each week) in compliance with health protocols in 2 months. In this research, mean and standard deviation were used for data analysis at the descriptive level, and variance analysis with repeated measures was used at the inferential level and analyzed using SPSS-21 statistical software.

Results

Table 1. Descriptive indicators of attribution styles and academic optimism in research groups

Group	Variable	Pretest				Posttest				Follow up			
		M	SD	Skewness	Kurtosis	M	SD	Skewness	Kurtosis	M	SD	Skewness	Kurtosis
	Positive attribution style	4.45	3.91	0.549	-0.362	4.29	4.37	0.109	-0.638	4.35	3.69	0.512	0.359
	Negative attribution style	4.62	5.09	0.357	0.629	4.57	4.29	0.995	-.208	4.47	4.24	0.451	-0.265
	Trust	27.12	7.16	0.251	-0.319	26.51	6.76	0.128	-0.059	27.04	7.42	0.375	-0.281
	Academic emphasis	21.45	4.71	0.927	-0.151	20.81	6.73	0.266	0.847	21.07	7.37	0.428	0.144
Cont	Collective efficacy	25.89	4.79	0.519	0.681	25.16	8.07	0.748	0.533	26.39	4.59	0.491	0.268
	Positive attribution style	4.13	3.36	0.564	0.129	5.31	4.41	0.712	0.095	5.29	4.33	0.433	0.917
	Negative attribution style	4.77	4.39	0.841	0.371	2.57	3.35	0.349	0.837	2.43	3.19	0.125	0.359
	Trust	26.31	7.59	0.622	0.286	40.73	7.33	0.763	0.457	39.95	6.35	0.694	0.761

Ex	Academic emphasis	20.11	55.4 6	0.516	-0.964	35.9 1	7.49	0.238	-0.137	34.45	6.82	0.561	0.168
	Collective efficacy	26.25	5.71	0.318	-0.482	42.4 6	7.64	0.921	-0.658	40.28	7.19	0.281	0.459

The results show that the effect of the group on the composition of the variables of attribution styles (positive attribution style and negative attribution style) and academic optimism (trust, academic emphasis and collective efficacy) of students is significant ( $F(13, 73.28) = 3.156, P=0.007, \eta^2=0.371$ ). The results show that the difference between the two groups according to the dependent variables is significant in total, and the amount of this difference in the society is 37%; That is, 37% of the variance related to the difference between the two groups is caused by the mutual influence of the dependent variables. Also, the effect of the group in time on the composition of the variables of attribution styles (positive attribution style and negative attribution style) and academic optimism (trust, academic emphasis and collective efficacy) of students is significant ( $F(13, 71.49) = 2.759, P=0.003, \eta^2=0.324$ ). The effect of time on the composition of the variables of attribution styles (positive attribution style and negative attribution style) and academic optimism (trust, academic emphasis and collective efficacy) of students is significant ( $F(13, 67.126) = 2.146, P=0.002, \eta^2=0.287$ ). (It should be noted that the assumptions of this test were checked and all of them were valid).

Based on the findings in Table 2, the difference between the scores of the components of the style of positive attribution ( $P<0.01$ ); Negative attribution style ( $P<0.01$ ) as well as all components of trust ( $P<0.01$ ), academic emphasis ( $P<0.01$ ) and Collective efficacy ( $P<0.01$ ) are significant in three phases of the research. Also, the average scores of all research variables in both experimental and control groups were also non-significant ( $P<0.05$ ). The results show that nearly 42.8%, 41.9%, 60.8%, 49.3% and 66.3% of individual differences in the components of positive attribution style, negative attribution style, trust, academic emphasis and collective efficacy are related to differences between two groups. In addition, the interaction between research stages and group membership is also significant in all research variables ( $P<0.01$ ). According to the obtained results, the difference between pre-test, post-test and follow-up stages is significant in all research variables.

## Conclusion

The present study was conducted with the aim of the effectiveness of cognitive therapy training based on mindfulness on students' attributional styles and academic optimism. One of the findings of this research on the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on

attributional styles is consistent with the results of researches (18, 19 and 21). Mindfulness through changing incompatible and negative thoughts and ideas causes these students to have the logic to master their emotions, behavior and life conditions and to know that their failures and successes are the result of their own efforts. The result of such an attitude will be internalizing the source of control and attributing successes to one's abilities (17).

Another research finding that cognitive therapy based on mindfulness is effective on academic optimism is in line with the results of researches (20, 22-24). In explaining this finding, it can also be said that mindfulness training causes students to stop immersing themselves in the past, blame themselves less for previous events, and stop making negative judgments about themselves and their academic abilities (22).

Among the limitations of this research, we can mention the problems of using questionnaires and self-reporting, as well as the fact that the researcher and the therapist are the same. It is suggested to use the cognitive therapy training package based on mindfulness in schools and special clinics for first grade of secondary school students and even entrance exam students to change their attributional styles and academic optimism.

## Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This article is based on a research project, and its permission was issued by Qazvin Education Department in November 2019 under number 23/5749/799. Also, the questionnaires were collected and completed and the protocol was implemented with the consent of the families.

**Funding:** The present study was conducted without any sponsorship from a specific organization.

**Author's contribution:** The first and responsible author was responsible for obtaining permission, implementing the protocol and questionnaires; The second author was responsible for writing the Persian and Latin abstract, the introduction and background of the research, the third author was responsible for the analysis; Also, the fourth author was responsible for writing the conclusion, references and formatting.

**Conflict of interest:** There is no conflict of interest for the authors in this study.

**Acknowledgments:** We would like to express our appreciation and thanks to the respected management of Qazvin Education Department and all the families who helped us in conducting this research.

## اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان

ذبیح‌اله موسویان<sup>۱\*</sup>، معصومه محمدی<sup>۲</sup>، نیلوفر سرلک<sup>۳</sup>، گلناز قدرت<sup>۴</sup>

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه پیام نور، بوشهر، ایران

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

## چکیده

## مشخصات مقاله

**زمینه و هدف:** موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین رویدادهای دوران تحصیل است که اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت اجتماعی و هیجانی بر آنها به جای می‌گذارد. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

**روش:** پژوهش حاضر از نوع شبه‌تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه یکم شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دادند که تعداد ۴۰ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای، انتخاب و پس از هم‌سازی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (اسچزن-موران و همکاران، ۲۰۱۳) و پرسشنامه سبک‌های اسنادی (پیترسون و سلینگمن، ۱۹۸۴) بود. گروه آزمایش مداخلات درمانی مربوط به شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را دریافت کردند. داده‌ها به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های سبک‌های اسنادی ( $P < 0/01$ ) و مؤلفه‌های متغیر خوش‌بینی تحصیلی مؤثر بود ( $P < 0/01$ ) و این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم داشت ( $P < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** دانش‌آموزانی که تحت تأثیر ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی قرار داشتند رویدادهای مثبت را بیشتر به علل درونی، پایدار و کلی و رویدادهای منفی را نیز بیشتر به علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی اسناد داده‌اند. همچنین ذهن‌آگاهی از طریق تدارک یک چارچوب جهت تفسیر تجارب زندگی، بودن در «اینجا و اکنون»، احساس انسجام و به‌هم‌پیوستگی وجودی و اعتماد دانش‌آموزی می‌تواند در ارتقای خوش‌بینی مؤثر باشد.

## کلیدواژه‌ها:

شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، سبک‌های اسنادی، خوش‌بینی تحصیلی، دانش‌آموزان

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۲/۰۶

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۰۷/۲۵

منتشر شده: ۱۴۰۱/۱۲/۱۳

\* نویسنده مسئول: ذبیح‌اله موسویان، کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه پیام نور، بوشهر، ایران

رایانامه: Zabihmosavian@gmail.com

تلفن: ۰۲۸-۳۲۵۶۶۱۱۵

## مقدمه

مسائل تحصیلی و هیجانات دوران بلوغ بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد. دوره‌ای که فرد از دوران کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبه‌رو می‌شود (۱). به همین دلیل درک و چگونگی سازش با فرصت‌ها و کشاکش‌های تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن باید مورد توجه جدی پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد (۲).

یکی از عوامل مهم مرتبط با دوران تحصیلی دانش‌آموزان، سبک‌های اسنادی<sup>۱</sup> است (۳). سبک‌های اسنادی به روش‌هایی اشاره می‌کند که افراد علت و قایع درون زندگی خود را بیان می‌کنند. وقتی افراد رویدادهای مثبت یا منفی را تجربه می‌کنند، اغلب تعجب می‌کنند که چرا این رویداد رخ داده است. برای پاسخ به این سوال، افراد بر اساس دو بعد اساسی نسبت‌های علی می‌کنند: درونی و بیرونی (۳). به عبارتی دیگر سبک‌هایی که افراد بر اساس آنها حوادث زندگی خود را تعبیر و تفسیر می‌کنند (۴). دانش‌آموزانی که رفتارهای خود را به علل درونی نسبت می‌دهند، از دیگران توقع بی‌جا ندارند و برای برداشتن قدم‌ها به تشویق دیگران نیاز ندارند؛ برعکس دانش‌آموزانی که رفتارهای خود را به علل بیرونی نسبت می‌دهند، معمولاً به سرزنش دیگران می‌پردازند و همه را در شکست و کام‌نایافتگی‌های خود مقصر می‌دانند (۵). سبک‌های اسنادی می‌توانند جهت‌دهنده رفتار و حالت‌های عاطفی و هیجانی افراد باشند (۶) که با پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهند که سبک اسنادی در موفقیت و شکست افراد در موقعیت‌های مختلف و همچنین در انگیزه‌ها و رفتارهای اجتماعی تأثیر دارد (۷). هنری و همکاران در مطالعه خود نشان دادند هر دو اسناد درونی و بیرونی به طور مساوی در پیش‌بینی نمرات و احساسات دانش‌آموزان مؤثر است (۵). گوردوا و همکاران (۸) در پژوهش خود نشان دادند که عملکرد تحصیلی<sup>۲</sup> دانش‌آموزان با سبک‌های اسنادی آنها رابطه معنادار دارد. همچنین در مطالعه‌ای دیگر (۹) مشخص شد که سبک اسنادی

دانش‌آموزان با اضطراب اجتماعی<sup>۳</sup> و نمرات تحصیلی آنها رابطه معنادار دارد.

یکی دیگر از مهم‌ترین متغیرها در ارتباط با دانش‌آموزان، خوش‌بینی تحصیلی<sup>۴</sup> است (۱۰). خوش‌بینی تحصیلی که بر مبنای روان‌شناسی مثبت‌گرا قرار دارد، توسط هوی، تارتر و وولفوک مطرح شد که دارای سه مؤلفه احساس کارآمدی معلم<sup>۵</sup>، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان<sup>۶</sup> و تأکید آموزشی<sup>۷</sup> است (۱۰). خوش‌بینی تحصیلی، نوعی فرهنگ سازمانی است که از تعامل بین تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، و احساس هویت نسبت به مدرسه تشکیل می‌شود (۱۱). تأکید تحصیلی، شرایط هنجاری و رفتاری مدرسه است که بر موفقیت تحصیلی و سازش‌یافتگی با استانداردهای علمی تأکید دارد و به طور مثبت با احساس تعلق<sup>۸</sup> دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها در ارتباط است (۱۲). اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، به منظور دستیابی به اهداف مدارس در راستای فراهم کردن محیطی که دانش‌آموزان بتوانند در سطوح بالایی تحصیل کنند، شکل می‌گیرد، زیرا که به منظور رسیدن به این هدف باید روابط معناداری را بین دانش‌آموزان و کادر مدرسه به ویژه معلمان ایجاد کرد. از سوی دیگر، لازمه ایجاد رابطه، اعتماد است (۱۳). پژوهشگران بر تأثیر نقش اعتماد دانش‌آموزان به معلم تأکید دارند؛ زیرا بر این باورند که معلم با ایجاد حس اعتماد در دانش‌آموزان سبب افزایش مشارکت آنها در فعالیت‌های کلاسی شده و انگیزش بیشتری را برای بهبود عملکرد آنها ایجاد می‌کند (۱۴). احساس هویت نسبت به مدرسه، به عنوان داشتن احساس تعلق به مدرسه و ارزش‌های آن تعریف می‌شود (۱۵). این ویژگی، سبب ایجاد حس پذیرش<sup>۹</sup> در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین با وجود این حس انگیزش دانش‌آموزان در انجام امور درسی افزایش یافته و به راحتی می‌توانند بسیاری از مسائل را حل کرده و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند (۱۶). اندرسون و همکاران (۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که بین خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

1. Attributional styles
2. Academic Performance
3. Social anxiety
4. Academic optimism
5. Collective efficiency

6. Faculty trust in parents and students
7. Academic emphasis
8. Feeling of belonging
9. Sense of acceptance



حال با توجه به نقش مهم سبک‌های اسناد و خوش‌بینی تحصیلی در موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان، لذا ضروری است اقدامات لازم برای بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شود. علاوه بر این فرایند توجه به سلامت روان دانش‌آموزان، موضوعی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا که این گروه از جامعه در آینده نزدیک باید به ایفای نقش اجتماعی و شغلی پردازند و آسیب‌پذیری روان‌شناختی آنان سبب می‌شود نتوانند کارکرد اجتماعی، روان‌شناختی، و تحصیلی مناسب را از خود بروز دهند. از سویی دیگر باید یادآور شد که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، روی آورد جدیدی است که در سال‌های اخیر برای دانش‌آموزان نیز به کار گرفته می‌شود. بر این اساس، با توجه به نوظهور بودن شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و عدم استفاده آن برای بهبود سبک‌های اسناد و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های قبلی، در این زمینه خلأ پژوهشی مشهود است؛ بنابراین از یک سو با توجه به موضوعات مطرح شده و پژوهش‌های انجام یافته در مورد تأثیر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود سلامت روانی و رفتاری، و همچنین به دلیل عدم مطالعات گسترده درباره تأثیر آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان دانش‌آموزان از سویی دیگر، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال انجام شد که آیا آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سبک‌های اسناد و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** روش پژوهش حاضر از نوع شبه‌تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان متوسطه یکم شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به این شکل بود که با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس متوسطه یکم شهر قزوین، مدارس متوسطه شهری و سپس از بین مدارس متوسطه شهری، یک دبیرستان پسرانه (به عنوان نمونه) انتخاب شد. در مرحله بعد به روش نمونه‌گیری در

برنامه‌ها و مداخله‌های درمانی مختلفی را می‌توان جهت بهبود سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کرد. یکی از این مداخلات، شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی<sup>۱</sup> است (۱۸). ذهن آگاهی به حالت پردازش مهارشده<sup>۲</sup>، هشیارانه، و تلاش‌گرایانه اطلاق می‌شود، حالتی که نقطه مقابل بی‌توجهی است و دو مؤلفه اصلی مهار توجه؛ به گونه‌ای که توجه بر تجربه فوری و بی‌درنگ متمرکز شود و در نتیجه امکان بازشناسی رویدادهای ذهنی جاری افزایش یابد و اتخاذ جهت‌گیری کنجکاوی<sup>۳</sup>، گشودگی، و پذیرش<sup>۴</sup> نسبت به تجربه‌های جاری خود را شامل می‌شود (۱۸). هدف از شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، کاهش تجارب اجتنابی<sup>۵</sup> و تمایل به تجربه احساس‌های نامطلوب بدنی، هیجان‌ها، و افکار است. در واقع در این نوع درمان افراد یاد می‌گیرند که چطور به طور متفاوت با افکار و احساسات منفی خود ارتباط برقرار کنند و بر آنها غلبه کنند. همچنین افراد می‌آموزند که چشم‌انداز وسیع‌تری نسبت به افکار و احساسات خود داشته باشند و حالات نامطلوب خود را تغییر دهند (۱۹).

پژوهش‌های متعددی در رابطه با ذهن آگاهی انجام شده است که در ادامه به آنها خواهیم پرداخت. پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که ذهن آگاهی با عملکرد، سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد (۲۰ و ۲۱). آرمیتروس و همکاران (۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که با افزایش ذهن آگاهی، عملکرد تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. کامپوس و همکاران (۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که ذهن آگاهی بر سبک اسناد تأثیر دارد. در پژوهشی دیگر (۲۴) نشان داده شد که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر شاخص‌های سلامت عمومی تأثیر دارد. کاظمی و همکاران نیز (۲۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبت دارد. همچنین حمیدی (۲۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین ذهن آگاهی و خوش‌بینی آموزشی (تحصیلی) رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داد که شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش تنیدگی، اضطراب و افسردگی مؤثر است (۲۷ و ۲۸).

4. Openness and acceptance  
5. Avoidance experiences

1. Mindfulness-Based Cognitive Therapy  
2. Restrained processing  
3. Curiosity orientation

دسترس ۴۰ تا از دانش‌آموزان پایه‌های هفتم، هشتم، و نهم این مدرسه انتخاب شدند. پس از هم‌تاسازی بر اساس سن و پایه تحصیلی، به صورت تصادفی ۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه جایدهی شدند. گروه آزمایش، ۱۰ نفر ۱۲ ساله (۵۰ درصد) و ۱۰ نفر ۱۳ ساله (۵۰ درصد) و گروه گواه، ۹ نفر ۱۲ ساله (۶۰ درصد) و ۱۱ نفر ۱۳ ساله (۴۰ درصد) بودند. ملاک‌های ورود به این پژوهش عبارت‌اند از: عدم استعمال هیچ‌گونه داروی خاصی، رضایت کتبی جهت شرکت در پژوهش، سلامت جسمانی و روانی متناسب و وضعیت استاندارد و معمول درسی، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال و تحصیل در مدارس متوسطه دوره یکم. ملاک‌های خروج از آزمون نیز عبارت بود از: مشکلات جدی سلامت جسمی، غیبت بیش از سه جلسه در جلسات، انصراف از شرکت در پژوهش، و حضور در کلاس‌های مشاوره‌ای که بر نتایج مؤثر باشد.

### ب) ابزارها

۱. پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه توسط اسپنچن-موران و همکاران (۱۱) با ۲۸ گویه و سه مؤلفه اعتماد<sup>۲</sup> (۱۰ گویه)، تأکید تحصیلی<sup>۳</sup> (۸ گویه)، و احساس هویت<sup>۴</sup> (۱۰ گویه) طراحی شد. گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (=۱ خیلی کم تا ۵ = خیلی زیاد) نمره‌گذاری شده‌اند و نمره مؤلفه‌ها با مجموع نمره گویه‌های سازنده آن مؤلفه محاسبه می‌شود. شیوه نمره‌گذاری گویه‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است. نمره بالاتر به معنای بیشتر بودن خوش‌بینی تحصیلی است. اسپنچن-موران و همکاران (۱۱) روایی سازه ابزار را با روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید و پایایی مؤلفه‌های اعتماد، تأکید تحصیلی، و احساس هویت را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ گزارش کردند. در ایران قاسمی و همکاران (۲۹) روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی تأییدی، مطلوب گزارش کردند و اعتبار نمره کل پرسشنامه، تأکید تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و حس کارآمدی معلم را به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ گزارش کردند. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ابزار، ۰/۹۴ به دست آمد.

۲. پرسشنامه سبک‌های اسنادی<sup>۵</sup>: این پرسشنامه توسط پیترسون و سلیگمن<sup>۶</sup> (۳۰) تنظیم شده است. این پرسشنامه که ارائه‌دهنده میزان خودسنجی آزمودنی از الگوی سبک‌های مورد انتظار خود در تبیین علّی حوادث خوب و بد است شامل ۱۲ موقعیت فرضی است که نیمی از آنها موقعیت‌های مثبت و نیمی دیگر موقعیت‌های منفی است. همچنین نیمی از آنها در زمینه روابط میان‌فردی است، در حالی که نیمی دیگر در مورد رسیدن یا نرسیدن به موقعیتی فرضی است. در این پرسشنامه، هر گویه از ۱ تا ۷ درجه‌بندی شده است. برای هر یک از ۶ موقعیت مثبت، ۱ پایین‌ترین رتبه و ۷ بالاترین یا بهترین گزینه برای بعد مثبت است. برای ۶ موقعیت منفی، نمره گذاری به صورت معکوس است؛ بنابراین، برای موقعیت‌های منفی رتبه یک بالاترین یا بهترین گزینه و نمره ۷ پایین‌ترین یا بدترین گزینه به حساب می‌آید. برای محاسبه نمره کل تجارب مثبت، ابتدا نمره‌های تمام موقعیت مثبت را با هم جمع می‌کنیم و بعد بر تعداد آنها تقسیم می‌کنیم. بالاترین نمره تجارب مثبت ۲۱ و کمترین آن ۳ است. نمره کل برای رویدادهای منفی با جمع کردن نمره‌های همه موقعیت‌های منفی و با تقسیم آن بر تعداد آنها محاسبه می‌شود. بالاترین نمره برای رویدادهای منفی ۳- و پایین‌ترین آن ۲۱- است. برای محاسبه نمره کل رویدادها، نمره کل تجارب مثبت از نمره کل تجارب منفی کسر می‌شود. بهترین نمره برای کل رویدادها ۱۸+ و بدترین آن نمره ۱۸- است. همچنین گویه شماره ۱ برای درک بهتر سؤالات دیگر است و در نمره‌گذاری استفاده نمی‌شود. به‌علاوه، گویه‌های موقعیت‌های مثبت شماره‌های ۱، ۳، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۲ و گویه‌های موقعیت‌های منفی شماره‌های ۲، ۴، ۵، ۷، ۸ و ۱۱ هستند. مطالعات متعددی همسانی درونی پرسشنامه را مورد بررسی قرار داده است. برای مثال، پیترسون و همکاران (۳۱) میزان آلفای کرونباخ را برای سه زیرمقیاس مرکز توجه، ثبات و پایداری و کلی بودن بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۹ گزارش کردند. در مطالعه‌ای دیگر پیترسون و سلیگمن (۳۰) میزان آلفای کرونباخ برای ۱۸ موقعیت بد پرسشنامه تجدید نظر شده را بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز اسماعیلی و جوانمرد (۳۲) روایی این ابزار را از طریق همبستگی هر گویه با نمره کل، مطلوب گزارش کردند (ضرایب ۰/۳۵ تا ۰/۵۵).

4. Sense of identity
5. Attributional style questionnaire
6. Peterson & Seligman

1. Academic optimism questionnaire
2. Trust
3. Academic emphasis

فراگیران یاد می‌گیرند که روش‌های بسیار متنوعی برای تفکر و اندیشه وجود دارد و به خودشان این اجازه را می‌دهند تا تمام وجوه ذهنی افکار خود را امتحان کنند و در نهایت آن فکری را که برایشان مفیدتر است انتخاب کنند. این مداخله توسط پژوهشگر به صورت گروهی در ۸ جلسه ۲ ساعته (هر هفته ۱ جلسه) با رعایت پروتکل‌های بهداشتی در ۲ ماه آموزش داده شد. محتوا و اهداف هر جلسه در جدول ۱ ارائه شده است:

همچنین اعتبار مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برای سبک‌های اسنادی مثبت، منفی، و کل مقیاس برابر ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۸۶ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. در مورد مؤلفه‌ها نیز ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در رویدادهای مثبت ۰/۷۵ و رویدادهای منفی ۰/۶۷ به دست آمد.

**ج) برنامه مداخله‌ای:** برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی برگرفته از برنامه ذهن آگاهی بائر (۳۳) است. در طی این دوره درمانی

جدول ۱: برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بائر (۳۳)

جلسه	هدف	محتوا
یکم	معرفی و کلیات برنامه جلسات. اجرای پیش‌آزمون	پس از آشنا کردن اعضا با یکدیگر و ایجاد احساس اعتماد، پیش‌آزمون اجرا شد. سپس در مورد ذهن آگاهی و اهمیت آن در زندگی امروزه برای شرکت کنندگان به زبان ساده توضیحاتی داده شد. در نهایت به صورت مختصر در مورد هوشیاری فراگیر (ذهن آگاهی) صحبت شد.
دوم	اهمیت افکار خودکار با تکنیک‌های:	(۱) صحبت در مورد افکار خودکار، (۲) تمرین کشمش، (۳) پسخوراند درباره تمرین کشمش (۴) تمرین کوتاه مرور بدن، (۵) پسخوراند و صحبت درباره مرور بدن، (۶) توزیع جزوه‌های آموزشی بین شرکت کنندگان.
سوم	توجه به تنفس	در این جلسه بعد از مرور کوتاهی بر جلسه قبل، توجه به تنفس آموزش داده شد. بعد از آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس، تکنیک‌هایی از قبیل دم و بازدم همراه آرامش (و حتی گفتن آرامش و کلمات آرام‌بخش در هنگام دم و بازدم) بدون تفکر در مورد چیز دیگر و تماشای تنفس با چشمان بسته ارائه شد.
چهارم	آموزش تکنیک پویش بدن	بعد از مرور کوتاهی بر جلسه قبل، در این جلسه آموزش تکنیک پویش بدن آموزش داده شد.
نجم	نحوه تمرکز ذهن	در این جلسه مراجعان آموزش دیدند تا با فراهم کردن هوشیاری کامل در مورد هر قسمت از بدن ابتدا نحوه تمرکز ذهن بر یک دوره خاص از زمان را بیاموزند و سپس تمرکز، آرامش، انعطاف، توجه و هوشیاری فراگیر را در خود پرورش دهند.
ششم	تأثیر افکار بر رفتار و عواطف	در ابتدا در مورد تأثیر افکار بر رفتار و عواطف بحث شد. بحث در مورد اینکه افکار و احساسات اضطراب‌زا، افسردگی‌زا و ... در تعامل با یکدیگر مشکلاتی پیچیده و آزاردهنده را پرورش می‌دهند. این تفسیرها به سادگی می‌توانند این چنین مشکلات پیچیده‌ای را به صورتی غیرقابل حل، جلوه دهند. در این جلسه الگوی شناختی با بهره‌گیری از مدل A-B-C به مراجع آموزش داده شد. همچنین آگاهی از اینکه یک موقعیت چگونه توسط ذهن خوشایند یا ناخوشایند طبقه‌بندی می‌شود و آگاهی از همه اثراتی که موقعیت‌ها و رویدادهای متفاوت بر حس‌های جسمانی، احساسات، و تفکرات ما دارند به مراجع آموزش داده شد. همچنین هوشیاری فراگیر از طریق تنفس به مراجع آموزش داده شد که این تکنیک نیز در افزایش تمرکز و کاهش نشخوار فکری بسیار مؤثر است.
هفتم	حضور احساسات، افکار و حس‌های بدنی	در این جلسه اجازه حضور احساسات، افکار و حس‌های بدنی جهت آگاه شدن (نه تسلیم شدن یا اجتناب از آنها) به مراجع آموزش داده شد؛ به عبارتی تجربه‌ای حاکی از پذیرش بدون قضاوت که به شرکت کنندگان کمک می‌کند به خویشتن توجه بیشتری کنند. راهبرد اساسی در این تمرین آگاهی اندیشمندانه لحظه‌به‌لحظه از هر موضوع عمده و برجسته در زندگی مان است.
هشتم	بررسی تکالیف و پس‌آزمون	واریسی، مرور تکالیف خانگی، مرور و بررسی کلی برنامه انجام و پس‌آزمون اجرا شد.

برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی آموزش دیدند، ولی به گروه گواه هیچ آموزشی داده نشد. پس اتمام جلسات آموزشی مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون اخذ و پس از دو ماه پیگیری انجام شد. در ابتدای پژوهش نیز رضایت‌نامه آگاهانه از شرکت کنندگان انجام شد. ضمناً هیچ گونه افت آزمودنی در شرکت کنندگان پژوهش رخ نداد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی

**د) روش اجرا:** بعد از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهر قزوین افراد نمونه به شرحی که در روش گفته شد انتخاب شدند. بعد از جابجایی افراد در گروه‌های آزمایش و گواه، اهداف مطالعه برای آنها بیان شد. در آغاز دانش‌آموزان پرسشنامه خوش بینی تحصیلی و سبک‌های اسنادی را تکمیل کردند و نتایج آن به‌عنوان پیش‌آزمون ثبت شد. در مرحله بعدی، دانش‌آموزان گروه آزمایش در ۸ جلسه ۲ ساعته با



### یافته‌ها

در جدول ۲ یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه مؤلفه‌های آن‌ها گزارش شده است.

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 موجلی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری نسخه SPSS-21 مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی در گروه‌های پژوهش

گروه	متغیر	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			پیگیری			
		میانگین	انحراف معیار	کجی	میانگین	انحراف معیار	کجی	میانگین	انحراف معیار	کجی	
سبک اسناد مثبت	سبک اسناد مثبت	۴/۴۵	۳/۹۱	۰/۵۴۹	۴/۲۹	۴/۳۷	۰/۱۰۹	۴/۳۵	۳/۶۹	۰/۵۱۲	۰/۳۵۹
	سبک اسناد منفی	۴/۶۲	۵/۰۹	۰/۳۵۷	۴/۵۷	۴/۲۹	۰/۹۹۵	۴/۴۷	۴/۲۴	۰/۴۵۱	-۰/۲۶۵
گواه	اعتماد	۲۷/۱۲	۷/۱۶	۰/۲۵۱	۲۶/۵۱	۶/۷۶	۰/۱۲۸	۲۷/۰۴	۷/۴۲	۰/۳۷۵	-۰/۲۸۱
	تأکید تحصیلی	۲۱/۴۵	۴/۷۱	۰/۹۲۷	۲۰/۸۱	۶/۷۳	۰/۲۶۶	۲۱/۰۷	۷/۳۷	۰/۴۲۸	۰/۱۴۴
احساس هویت	احساس هویت	۲۵/۸۹	۴/۷۹	۰/۵۱۹	۲۵/۱۶	۸/۰۷	۰/۷۴۸	۲۶/۳۹	۴/۵۹	۰/۴۹۱	۰/۲۶۸
	سبک اسناد مثبت	۴/۱۳	۳/۳۶	۰/۵۶۴	۵/۳۱	۴/۴۱	۰/۷۱۲	۵/۲۹	۴/۳۳	۰/۴۳۳	۰/۹۱۷
سبک اسناد منفی	سبک اسناد منفی	۴/۷۷	۴/۳۹	۰/۸۴۱	۴/۵۷	۳/۳۵	۰/۳۴۹	۲/۴۳	۳/۱۹	۰/۱۲۵	۰/۳۵۹
	اعتماد	۲۶/۳۱	۷/۵۹	۰/۶۲۲	۴۰/۷۳	۷/۳۳	۰/۷۶۳	۳۹/۹۵	۶/۳۵	۰/۶۹۴	۰/۷۶۱
آزمایش	تأکید تحصیلی	۲۰/۱۱	۵/۴۶	۰/۵۱۶	۳۵/۹۱	۷/۴۹	۰/۲۳۸	۳۴/۴۵	۶/۸۲	۰/۵۶۱	۰/۱۶۸
	احساس هویت	۲۶/۲۵	۵/۷۱	۰/۳۱۸	۴۲/۴۶	۷/۶۴	۰/۹۲۱	۴۰/۲۸	۷/۱۹	۰/۲۸۱	۰/۴۵۹

فرضیه پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر مورد تحلیل قرار گرفت. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفت. مهم‌ترین پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از: نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی کوواریانس، همگنی شیب خط رگرسیون، عدم وجود داده‌های پرت و عدم هم‌خطی متغیرهای وابسته. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان داد که شاخص کجی و کشیدگی مؤلفه‌های متغیرهای

بر اساس نتایج جدول ۲، نمرات میانگین در مؤلفه سبک اسناد مثبت و همچنین همه مؤلفه‌های متغیر خوش‌بینی تحصیلی یعنی اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش و نمره میانگین مؤلفه سبک اسناد منفی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است.

(اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت) دانش‌آموزان معنادار است (F(۱۳، ۷۳/۲۸)=۳/۱۵۶، P=۰/۰۰۷،  $\eta^2=۰/۳۷۱$ ). نتایج نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت در جامعه ۳۷ درصد است؛ یعنی ۳۷ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است. بدین ترتیب مداخلات انجام شده بر مؤلفه‌های متغیرهای سبک‌های اسنادی (سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی) و خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت) دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. همچنین اثر گروه در زمان بر ترکیب مؤلفه‌های متغیرهای سبک‌های اسنادی (سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی) و خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت) دانش‌آموزان معنادار است (F(۱۳، ۷۱/۴۹)=۲/۷۵۹، P=۰/۰۰۳،  $\eta^2=۰/۳۲۴$ ). اثر زمان بر ترکیب مؤلفه‌های متغیرهای سبک‌های اسنادی (سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی) و خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت) دانش‌آموزان معنادار است (F(۱۳، ۶۷/۱۲۶)=۲/۱۴۶، P=۰/۰۰۲،  $\eta^2=۰/۲۸۷$ ). در ادامه برای پی بردن به اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری در جدول ۳ نشان داده شده است.

سبک‌های اسنادی (سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی) و خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت) در دامنه ۲ و ۲- قرار داشت و این به معنی نرمال بودن داده‌ها است. برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون لوین، عدم معناداری F مشاهده شده ( $P > ۰/۰۵$ ) بیانگر این موضوع بود که مفروضه‌ی همسانی واریانس‌ها برقرار است. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون از معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری استفاده شده است. آماره‌های چند متغیری مربوطه یعنی لامبدا و یلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نیستند، بنابراین مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است. همچنین عدم وجود داده‌های پرت چند متغیری با استفاده از فاصله ماهالانویس مورد بررسی قرار گرفت که داده پرت شناسایی نشد و صحت این فرضیه بررسی شد. علاوه بر این هم خطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین جفت متغیرها بررسی شد و با توجه به اینکه تمامی ضرایب همبستگی بین جفت متغیرها در حد متوسط (۰/۳ تا ۰/۵) بود این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین با توجه به حد متوسط ضرایب همبستگی می‌توان این نتیجه را گرفت که بین متغیرها همبستگی خطی چندگانه وجود ندارد.

نتایج نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های متغیرهای سبک‌های اسنادی (سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی) و خوش‌بینی تحصیلی

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری جهت بررسی تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
سبک اسناد مثبت	مراحل	۶۸/۳۴۶	۲	۳۴/۱۷۳	۴۱/۳۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۴	۱
	گروه‌ها	۲۶۱/۹۶۲	۱	۲۶۱/۹۶۲	۱/۱۴۳	۰/۵۱۳	۰/۰۳۴	۰/۱۳۳
سبک اسناد منفی	مراحل * گروه‌ها	۴۲/۶۶۴	۲	۲۱/۳۳۲	۲۳/۶۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲۸	۱
	مراحل	۵۸/۳۵۵	۲	۲۹/۲۷۳	۳۸/۶۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷۳	۱
اعتماد	گروه‌ها	۱۶۲/۹۲۸	۱	۱۶۲/۹۲۸	۰/۹۲۱	۰/۴۰۸	۰/۰۳۲	۰/۰۶۱
	مراحل * گروه‌ها	۳۵/۷۵۲	۲	۱۷/۸۷۶	۲۱/۳۶۷	۰/۰۰۱	۰/۴۱۹	۰/۹۹۱
تأکید تحصیلی	مراحل	۵۸/۴۶۱	۲	۲۹/۲۳۱	۴۳/۷۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳	۱
	گروه‌ها	۱/۹۳۷	۱	۱/۹۳۷	۱/۵۳۱	۰/۲۶۱	۰/۰۳۹	۰/۱۲۹
مراحل * گروه‌ها	مراحل * گروه‌ها	۳۱/۵۷۲	۲	۱۵/۷۸۱	۲۵/۴۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۰۸	۱
	مراحل	۵۴/۹۶۸	۲	۲۷/۴۸۴	۳۸/۲۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۵۸	۱
مراحل * گروه‌ها	گروه‌ها	۱۲۷/۴۹۹	۱	۱۲۷/۴۹۹	۰/۹۷۶	۰/۴۵۹	۰/۰۱۲	۰/۱۱۸
	مراحل * گروه‌ها	۳۰/۳۵۶	۲	۱۵/۱۷۸	۲۱/۰۵۹	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳	۰/۹۹۶

۱	۰/۷۴۵	۰/۰۰۱	۴۷/۸۸۳	۳۷/۶۹۸	۲	۷۵/۳۹۵	مراحل
۰/۰۶۴	۰/۰۱۱	۰/۵۹۳	۰/۷۱۳	۲۶۹/۳۲۷	۱	۲۶۹/۳۲۷	احساس هویت
۱	۰/۶۶۳	۰/۰۰۱	۲۵/۱۷۶	۱۹/۷۴۴	۲	۳۹/۴۸۸	مراحل * گروه‌ها

همه متغیرهای پژوهش معنادار است ( $P < 0/01$ )؛ به عبارت دیگر تفاوت بین نمرات در همه متغیرهای پژوهش در سه مرحله از پژوهش در دو گروه معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود سبک‌های اسنادی مثبت، کاهش سبک‌های اسنادی منفی و افزایش اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت مؤثر بوده است. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۴، تفاوت بین مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در همه متغیرهای پژوهش معنادار است؛ بنابراین نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین‌های سه مرحله پژوهش با استفاده از آزمون بونفرونی در جدول ۴ گزارش شده است.

بر اساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۳، تفاوت بین نمرات مؤلفه‌های سبک اسناد مثبت ( $P < 0/01$ )؛ سبک اسناد منفی ( $P < 0/01$ ) و همچنین همه مؤلفه‌های اعتماد ( $P < 0/01$ )، تأکید تحصیلی ( $P < 0/01$ ) و احساس هویت ( $P < 0/01$ ) در سه مرحله از پژوهش، معنادار است. همچنین میانگین نمرات همه متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه نیز غیر معنادار به دست آمده است ( $P > 0/05$ ). نتایج نشان می‌دهد که به ترتیب نزدیک به ۴۲/۸، ۴۱/۹، ۶۰/۸، ۴۹/۳ و ۶۶/۳ درصد از تفاوت‌های فردی در مؤلفه‌های سبک اسناد مثبت، سبک اسناد منفی، اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت، به تفاوت بین دو گروه مربوط است. علاوه بر این تعامل بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز در

جدول ۴: مقایسه زوجی میانگین گروه‌های شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و گواه در سه مرحله پژوهش در متغیرهای سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی

گروه	متغیر وابسته	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
سبک اسناد مثبت	سبک اسناد مثبت	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۰/۱۶	۰/۲۳۵	۰/۳۷۲
		پیش‌آزمون - پیگیری	۰/۱۰	۰/۴۴۱	۰/۳۶۴
		پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۰۶	۰/۱۹۵	۱
	سبک اسناد منفی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۰/۰۵	۰/۱۶۷	۰/۲۱۸
		پیش‌آزمون - پیگیری	۰/۱۵	۰/۲۴۱	۰/۶۲۱
		پس‌آزمون - پیگیری	۰/۱۰	۰/۱۸۸	۰/۷۴۶
گواه	اعتماد	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۰/۶۱	۰/۳۲۸	۰/۴۶۹
		پیش‌آزمون - پیگیری	۰/۰۸	۰/۴۲۹	۰/۶۴۷
		پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۵۳	۰/۱۶۳	۱
	تأکید تحصیلی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۰/۶۴	۰/۳۶۲	۰/۲۵۷
		پیش‌آزمون - پیگیری	۰/۳۸	۰/۲۴۸	۰/۷۳۲
		پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۲۶	۰/۳۳۱	۰/۹۵۶
احساس هویت	احساس هویت	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۰/۷۳	۰/۲۵۷	۰/۴۶۸
		پیش‌آزمون - پیگیری	-۰/۵۰	۰/۱۶۷	۰/۷۶۳
		پس‌آزمون - پیگیری	-۱/۲۳	۰/۱۹۶	۰/۸۸۴
	سبک اسناد مثبت	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱/۰۸	۰/۱۷۵	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون - پیگیری	-۱/۰۶	۰/۱۶۴	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون - پیگیری	-۰/۰۲	۰/۲۷۴	۰/۱۹۲
شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی	سبک اسناد منفی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲/۲۰	۰/۲۴۳	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون - پیگیری	۲/۳۴	۰/۳۲۷	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون - پیگیری	۰/۱۴	۰/۲۱۴	۰/۱۶۹
		پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱۴/۴۲	۰/۲۵۱	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۰/۱۶۶	-۱۳/۶۴	پیش‌آزمون - پیگیری	اعتماد
۰/۰۹۴	۰/۱۴۶	-۰/۷۸	پس‌آزمون - پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	-۱۵/۸۱	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۲۵۴	-۱۴/۳۴	پیش‌آزمون - پیگیری	تأکید تحصیلی
۰/۱۴۹	۰/۲۷۱	-۱/۴۶	پس‌آزمون - پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	-۱۶/۲۱	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۴۱۳	-۱۴/۰۳	پیش‌آزمون - پیگیری	احساس هویت
۰/۱۳۸	۰/۲۹۳	-۲/۱۸	پس‌آزمون - پیگیری	

مهمی دارد (۱۹). بر این اساس، در درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن، هدف آن است که فرد بتواند افکارش را تنها به صورت افکار محض در نظر بگیرد و آنها را از نوع رویدادهای ذهنی قابل آزمون ببیند و قادر شود وقوع رویدادهای ذهنی منفی را از پاسخ‌هایی که آنها را معمولاً برمی‌انگیزانند، جدا کند و در نهایت معنای آنها را تغییر دهد. بر اساس این روی آورد، در جلسات به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا نسبت به تغییر خلق آگاه‌تر باشند و شیوه‌هایی جدید را برای مدیریت چنین شرایطی بیاموزند، اما آنچه بیشتر اولویت داشت توانمند شدن آنان برای بازگشت دوباره به لحظه حال است که برای این هدف باید حضور ذهن را با کمک تنفس داشته باشند (۲۱).

ذهن آگاهی از طریق تغییر افکار و تصورات سازش‌نیافته و منفی باعث می‌شود تا در این دانش‌آموزان این منطق به وجود آید که بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود تسلط داشته و بدانند که شکست و موفقیت‌های آنها نتیجه تلاش خود آنان است. شکل‌گیری چنین نگرشی سبب می‌شود که این افراد به توانمندی و تلاش خود متکی شده و موجب بهبود اعتمادبه‌خود در آنها می‌شود، در نتیجه این موضوع آنها را از موضع انفعالی در برابر رویدادهای زندگی دور می‌کند. با به‌کارگیری این روش مداخله‌ای، تصورات منفی و باورهای غیرمنطقی که در دانش‌آموزان، بر خارج از مهار بودن امور، بدشانس بودن و غیرقابل‌پیش‌بینی بودن رویدادهای زندگی شکل گرفته، تصحیح و تغییر می‌یابد و در پی آن موجب افزایش اعتمادبه‌خود و حس مهار بر محیط در این افراد می‌شود. نتیجه چنین نگرشی درونی شدن منبع مهارگری و نسبت دادن موفقیت‌ها به توانایی‌های خود خواهد بود (۱۷). با مرور نتایج پژوهش مشخص شد که سبک‌های اسنادی منفی گروه آزمایش و درمان‌دگی آموخته‌شده در آنان بعد از مداخله

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در سه مرحله آزمون در جدول ۶ نشان می‌دهد که در سبک‌های اسنادی مثبت، سبک‌های اسنادی منفی، اعتماد، تأکید تحصیلی و احساس هویت، تفاوت مرحله پیش‌آزمون با دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، معنادار به دست آمده است ( $P < 0/01$ )؛ اما در گروه گواه تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری، معنادار نیست ( $P > 0/05$ ).

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سبک‌های اسنادی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. یکی از یافته‌های این پژوهش مبنی بر اثربخش بودن شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سبک‌های اسنادی با نتایج پژوهش‌های پیشین (۱۸، ۱۹ و ۲۱) هم‌سو است. نگرش فرد درباره خود می‌تواند زمینه ساز موفقیت تحصیلی و اجتماعی باشد؛ بنابراین در مسیر تحصیلی دانش‌آموزان از ابتدایی تا مقابل دانشگاه (و حتی بعد از آن) «اسناد» اهمیت فراوانی دارد؛ زیرا تبیینی است که برای توضیح یک پیامد استفاده می‌شود و واکنش‌های هیجانی تولید می‌کند. به دنبال پیامدهای مثبت، معمولاً احساس خوشحالی می‌کنیم و به دنبال پیامدهای منفی، احساس غمگینی به ما دست می‌دهد. واکنش هیجانی وابسته به پیامد، ارزشیابی اولیه پیامد محسوب می‌شود. هیجان‌های اصلی شادی و غم صرفاً به دنبال پیامدهای خوب و بد می‌آیند. در نظریه اسنادی، افزون بر ارزیابی اولیه پیامد، شخص، موفقیت و شکست خود را تبیین می‌کند؛ بنابراین در انواع اسنادها (منفی یا مثبت) فرآیند تفکر، نقش

شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، کاهش داشته است که این میزان کاهش در گروه گواه مشاهده نشده است؛ بنابراین دانش‌آموزانی که تحت تأثیر ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی قرار داشتند رویدادهای مثبت را بیشتر به علل درونی، پایدار و کلی؛ و رویدادهای منفی را نیز بیشتر به علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی اسناد داده‌اند. لازم به ذکر است در دوره پیگیری نیز این تأثیر در تغییر اسنادها از بیرونی به درونی در دوره پیگیری نیز ادامه داشته است.

یافته دیگر پژوهش مبنی بر اثربخش بودن شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خوش‌بینی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های پیشین (۲۰، ۲۴-۲۲) همسو است. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود که دانش‌آموزان از غوطه‌ور شدن در گذشته دست بردارند و خود را به خاطر اتفاقات قبلی کمتر سرزنش کنند و از قضاوت منفی درباره خود و توانمندی‌های تحصیلی خود دست بکشند. شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به دانش‌آموزان می‌آموزد تا این نکته را درک کنند که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهند، اما آنها جزء ثابت و دائمی شخص و شخصیت نیستند. این دیدگاه هم‌راستا با تغییر اسنادها می‌تواند به تقویت امید در فرد منجر شود و به جای موضع انفعالیانه، دانش‌آموزان را در جایگاه فعال‌مدار قرار دهد تا بدین طریق به زنگی تحصیلی خود معنا ببخشند (۲۰)؛ بنابراین زمانی که آگاهی افراد از عملکرد ذهن‌شان افزایش می‌یابد توانایی‌شان برای عقب‌ایستادن و مشاهده کردن حالت‌هایی مانند اضطراب افزایش پیدا می‌کند در نتیجه فرد می‌تواند این حالت‌ها را شناسایی و خوش‌بینی خود را ارتقا دهد (۲۲).

ذهن آگاهی موجب بازگشت فرد به «درون خود» می‌شود، این بازگشت کم‌کم درونی‌تر و عمیق‌تر می‌شود تا جایی که احساس انعطاف‌پذیری بیشتری را ادراک می‌کند. ذهن آگاهی فرد را از کشاکش‌های افکار و مشکلات به سمت آرامش و انعطاف‌پذیری و به صورت تخصصی‌تر تاب‌آوری بیشتر روانه می‌کند. در واقع فردی که تکنیک‌های ذهن آگاهی را دریافت کرده است به جای سرکوب احساسات، به تخلیه مناسب آنها می‌پردازد و با سبک اسنادی متناسب با موقعیت، خوش‌بینی لازم را کسب می‌کند. بر این اساس، ذهن آگاهی از طریق تدارک و فراهم کردن یک چارچوب جهت تفسیر و توصیف

تجارب زندگی و بودن در «اینجا و اکنون» و فراهم کردن نوعی احساس انسجام و به‌هم‌پیوستگی وجودی و اعتماد دانش‌آموزی می‌تواند در ارتقای خوش‌بینی مؤثر باشد (۲۳).

پژوهش حاضر مانند همه پژوهش‌های حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به اجرای مطالعه در زمان شیوع کرونا اشاره کرد که البته اجرای پژوهش با رعایت پروتکل‌ها و محدودیت نسبی انجام شد. همچنین یکی دیگر از مشکلات استفاده از پرسشنامه و مشکل خودگزارش‌دهی و یکی بودن پژوهشگر و درمانگر بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر و با این استدلال که خوش‌بینی - به ویژه از نوع تحصیلی - و سبک‌های اسنادی در موفقیت تحصیلی آن نقش اساسی دارد، پیشنهاد می‌شود از بسته آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در مدارس و کلینیک‌های ویژه در مورد دانش‌آموزان دوره یکم و دوم متوسطه، جهت تغییر تفکر و اسنادها و خوش‌بینی تحصیلی استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود مقایسه‌ای بین درمان‌ها و برنامه‌ها انجام شود تا اثربخشی هر کدام و اندازه اثر نیز مشخص گردد.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** مجوز انجام این مطالعه توسط اداره آموزش و پرورش شهر قزوین در آبان ماه ۱۳۹۹ به شماره ۷۹۹/۵۷۴۹/۲۳ صادر شده است. همچنین جمع‌آوری و تکمیل پرسشنامه‌ها و اجرای پروتکل با رضایت کامل خانواده‌ها انجام شد.

**حامی مالی:** این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمان دولتی یا خصوصی انجام شده است.

**نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده نخست و مسئول، مسئولیت دریافت مجوز، اجرای پروتکل و پرسشنامه‌ها را بر عهده داشته است؛ نویسنده دوم مسئولیت نگارش چکیده فارسی و لاتین، مقدمه و پیشینه پژوهش را بر عهده داشته است؛ نویسنده سوم مسئولیت تحلیل را بر عهده داشته است؛ و همچنین نویسنده چهارم مسئولیت نگارش نتیجه‌گیری، منابع و فرم‌بندی را بر عهده داشته است.

**تضاد منافع:** بر اساس اعلام نویسندگان، در این پژوهش هیچ گونه تضاد منافع وجود نداشته است.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش شهر قزوین و تمامی خانواده‌هایی که در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند، تقدیر و تشکر می‌شود.



## References

1. Ansar-al-Hossaini H, Abedi M R, Nilforooshan P. The Effect of Career Adaptability Counseling on Students' Academic Engagement and Performance. *QJCR*. 2020; 19(75): 88-114. [Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2717400.1399.19.75.6.2> [Link]
2. AkbariBooreng M, RahimiBooreng H. Explanation of academic vitality and motivation of students based on their perception of the learning environment in Birjand University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2016; 16: 222-231. [Persian]. [Link]
3. Leighton KN, Terrell HK. Attributional Styles. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. (2020). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\_1779 [Link]
4. Anderson CA, Arnoult LH. Attributional style everyday problems in living: Depression, Loneliness and shyness. *Social cognition*. 1985; 3: 16-35. doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.16 [Link]
5. Henry JW, Martinko MJ, Pierce MA. Attributional style as a predictor of success in a first computer science course. *Computers in Human Behavior*. 1993; 9(4): 341-352. doi.org/10.1016/0747-5632(93)90027-P [Link]
6. Martinko MJ, Sikora D, Harvey P. The relationships between attribution styles, LMX, and perceptions of busive supervision. *J Leadersh Organ Stud*. 2012; 19(4): 397-406. doi.org/10.1177/1548051811435791 [Link]
7. Hosseini S, Rezaee A, Keykhosravi Z. A comparison of old men and women's social support, life satisfaction, happiness and depression. *Sociol Women Journal*. 2012; 2(4): 143-161. [Persian]. [Link]
8. Gordeeva T, Sheldon K, Sychev O. Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most. *Eur J Psychol Educ*. 2020; 35: 21-48. doi.org/10.1007/s10212-019-00414-y [Link]
9. Delgado B, Aparisi, D, García-Fernández M, Sanmartín R, Redondo J, & Inglés CJ. Attributional styles in Spanish students of Compulsory Secondary Education with high social anxiety self-reported. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 2018; 50(2): 89-97. doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.2 [Link]
10. Hoy WK, Tarter CJ, Woolfolk HA. Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*. 2006; 43: 425-446. doi.org/10.3102/00028312043003425 [Link]
11. Tschannen Moran M, Bankole RA, Mitchell RM, Moore Jr. Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis". *Journal of Educational Administration*. 2013; 51(2): 150-157. DOI: 10.1108/09578231311304689 [Link]
12. Cannata M, Smith T, Haynes KT. Integrating Academic Press and Support by Increasing Student Ownership and Responsibility. *AERA*. 2017; 3(3): 1-13. doi.org/10.1177/23232858417713181 [Link]
13. Brown L. The Importance of Trust. *Instructional Superintendent, Teach For America '99*. 2014. [Link]
14. Mitchell R, Kensler L, Moran T. Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*. 2018; 21(2): 135-154. [Link]
15. Longobardi C, Prino LE, Marengo D, Settanni M. Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Front. Psychol*. 2016; 7: 19-88. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988 [Link]
16. Maxwell S, Reynolds KJ, Lee E, Subasic E, Bromhead D. The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Front. Psychol*. 2017; 8: 20-69. [Link]
17. Anderson K, Kochan F, Kensler L, Reames EH. Academic Optimism, Enabling Structures, and Student Achievement: Delving into Relationships. *Journal of School Leadership*. 2018; 28(4): 434-461. doi: 10.1177/105268461802800401 [Link]
18. Bishop SR, Lau M, Shapiro S, Carlson L, Anderson ND, Carmody J, et al. Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004; 11(3): 230-241. doi.org/10.1093/clipsy.bph077 [Link]
19. Nabipoor Gisi S, Rafieepoor A, Haji Alizadeh K. Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) on psychological symptoms in patients with cancer. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2019; 16(3): 333-343. [Persian]. [Link]
20. Lu, Shuang & Huang, Chien-Chung & Rios, Juan. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*. 2017; 82: 53-59. Doi: 10.1016/j.childyouth.2017.09.008 [Link]
21. Caballero C, Scherer E, West M, Markez M, Gabrieli C, Gabrieli J. Greater Mindfulness is Associated with Better Academic Achievement in Middle School. *Mind, Brain and Education*. 2019; 13(3): 119-244. doi.org/10.1111/mbe.12200 [Link]
22. Miralles-Armenteros S, Chiva-Gómez R, Rodríguez-Sánchez A, Barghouti Z. Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*. 2021; 58(1): 3-13. DOI: 10.1080/14703297.2019.1676284 [Link]
23. Campos D, Modrego-Alarcón M, López-del-Hoyo Y, González-Panzano M, Van Gordon W, Shonin E, Navarro-Gil M, García-Campayo J. Exploring the Role of Meditation and Dispositional Mindfulness on Social Cognition Domains: A Controlled Study. *Front. Psychol*. 2019; 10: 809. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00809 [Link]
24. Manzomeh S, Akbari B. Comparison of the Effect of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) and Progressive Muscle Relaxation (PMR) on General Health Indicators in the Mothers of Children with Leukemia. *J Child Ment Health*. 2019; 6(2): 13-26. [Persian]. [Link]

25. Kazemi N, Hossein khazadeh A, Rasoulzadeh V, Mohammadi S. The effectiveness of Mindfulness Education on Job Burnout and Educational Optimism in primary school teachers. *Career and Organizational Counseling*. 2020; 12(43): 51-72. [Persian]. [\[Link\]](#)
26. Hamidi F. The Relationship between Mindfulness, Personality Traits and Academic Optimism among Teachers. *QJFR*. 2016; 12(4): 57-76. [Persian]. [\[Link\]](#)
27. Rayan A, Ahmad M. Mindfulness and parenting distress among parents of children with disabilities: A literature review. *Perspect Psychiatr Care*. 2018; 54(2): 324-330. DOI: 10.1111/ppc.12217 [\[Link\]](#)
28. Bazzano A, Wolfe C, Zylowska L, Wang S, Schuster E, Barrett C, et al. Mindfulness based stress reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities: A community-based approach. *J Child Fam Stud*. 2015; 24(2): 298-308. doi.org/10.1007/s10826-013-9836-9 [\[Link\]](#)
29. Ghasemi A, Kadivar P, Keramati H, Arabzadeh M. The Investigation of validity and reliability of academic optimism of individual teacher questionnaire. 2018; 9(32): 131-148. [Persian]. [\[Link\]](#)
30. Peterson C, Seligman ME. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*. 1984; 91(3): 347-374. [\[Link\]](#)
31. Peterson C, Semmel A, Von Baeyer C, Abramson LY, Metalsky GI, Seligman MEP. The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*. 1982; 6(3): 287-300. doi.org/10.1007/BF01173577 [\[Link\]](#)
32. Esmaeili B, Javanmard A. Investigating the mediational role of goal setting between attribution style and self-efficacy of teachers. *Quarterly Journal of Education Studies*. 2015; 1(2): 71-98. [Persian]. [\[Link\]](#)
33. Baer RA. *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinician's Guide to Evidence Base and Applications*. Elsevier. 2014. [\[Link\]](#)

