



The effectiveness of mindfulness training on academic adjustment, academic anxiety and academic hope of students

Elnaz. Abedi¹, Emad. Yousefi^{*2}, Leila. Khajepour³ & Soheila. Jokar⁴

1. Phd Student Psychology Educational, Department of Psychology, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran

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

3. Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Science and Psychology Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran

4. Department of Mathematics and statistics, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran

ARTICLE INFORMATION

ABSTRACT

Article type

Original research

Pages: 36-51

Corresponding Author's Info

Email:

emad.yousefi30@gmail.com

Article history:

Received: 2023/04/10

Revised: 2023/07/19

Accepted: 2023/07/26

Published online:

2023/10/24

Keywords:

Mindfulness, Academic Adjustment, Academic Hope, Academic Anxiety

Background and Aim: One of the most common problems that coaches and teachers face in schools and educational environments in relation to students is the issue of adaptation and how to adapt students. Middle school period is the transition period to university level and adaptation in this period plays an essential role in the activities and academic progress of students. Therefore, the main goal of the current research was to increase the level of academic adaptation and academic hope and reduce students' academic anxiety by using mindfulness training. **Methods:** The current research was a semi-experimental design with a pre-test-post-test and a control group. The statistical population of this research included all female students of Bushehr city in the academic year of 2022-2023. In order to select the sample in the first stage, after obtaining the necessary permission from Bushehr Education and choosing a high school, with the available sampling method, 50 students were selected from among the applicants to participate in the training sessions, and from this number, according to the criteria entering and exiting the research as well as other reasons (such as the opinion of administrators, teachers, and counselors regarding the student's academic incompatibility and emphasis on the presence of these students in the meetings, non-cooperation of the participants) out of this number, 40 people remained who were randomly divided into two groups experimental and control groups were placed. The experimental and control groups responded to the research tool questionnaires in three stages: pre-test, post-test and follow-up. The experimental group received 8 45-minute sessions of training. Follow-up answered Sinha and Singh's AISS (1993) academic adjustment questionnaire and Pekrun et al.'s AEQ (2002) academic emotions questionnaire. **Results:** The results of multivariate covariance analysis showed that mindfulness training has a significant effect on increasing academic adaptation and educational hope and reducing students' academic anxiety. **Conclusion:** It is concluded that having mindfulness in educational situations causes positive changes in education and educational environments at an optimal level. In relation to these results, it can be said that the training program has been effective because in this program, the participants' awareness and attention without judgment were improved and they faced challenges with self-acceptance and reduced reactivity. By considering this model, school counselors can affect the academic adaptation and educational hope and reduce the academic anxiety of students.



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2023 The Authors.

How to Cite This Article:

Abedi, E., Yousefi, E., Khajepour, L., & Jokar, S. (2023). The effectiveness of mindfulness training on academic adjustment, academic anxiety and academic hope of students. *Jayps*, 4(8): 36-51.



اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی، اضطراب تحصیلی و امید تحصیلی دانش آموزان

الناز عابدی^۱، عماد یوسفی^{۲*}، لیلا خواجه پور^۳ و جواد خلعتبری^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران
۲. استادیار روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران
۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران.
۴. استادیار گروه ریاضی و آمار، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

زمینه و هدف: از شایعترین مشکلاتی که در مدارس و محیط‌های آموزشی، مربیان و معلمان در رابطه با دانش آموزان با آن روبرو هستند، بحث سازگاری و چگونه سازگار کردن دانش آموزان است. دوره متوسطه، دوره گذار به مقطع دانشگاه است و سازگاری در این دوره نقش اساسی در فعالیت‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر ارتقای سطح سازگاری تحصیلی و امید تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش آموزان با استفاده از آموزش ذهن آگاهی بود. **روش پژوهش:** پژوهش حاضر یک طرح نیمه آزمایشی با پیش آزمون-پس آزمون و با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر شهرستان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. به منظور انتخاب نمونه در مرحله اول پس از کسب مجوز لازم از آموزش و پرورش شهرستان بوشهر و انتخاب دبیرستان، با شیوه نمونه‌گیری در دسترس از میان متقاضیان شرکت در جلسات آموزشی، ابتدا ۵۰ دانش آموز انتخاب شدند که از این تعداد با توجه به ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش و نیز سایر دلایل (مانند نظر مدیر و معلمان و مشاور مبنی بر ناسازگاری تحصیلی دانش آموز و تاکید بر حضور این دانش آموزان در جلسات، عدم همکاری شرکت کنندگان) از میان این تعداد ۴۰ نفر باقی ماندند که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به پرسشنامه‌های ابزار پژوهش پاسخ دادند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش دیدند. گروه‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی سینه‌ها و سینگ AISS (۱۹۹۳)، و هیجانات تحصیلی پکران و همکاران AEQ (۲۰۰۲) پاسخ دادند. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد آموزش ذهن آگاهی برافزایش سازگاری تحصیلی و امید تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان اثربخشی معناداری دارد. **نتیجه‌گیری:** نتیجه گرفته می‌شود داشتن ذهن آگاهی در موقعیت‌های آموزشی سبب تغییرات مثبت در آموزش و محیط‌های آموزشی در سطح بهینه می‌شود. در رابطه با این نتایج می‌توان گفت برنامه آموزشی از این جهت موثر واقع شده است که در این برنامه، شرکت کنندگان آگاهی و توجه بدون قضاوتشان ارتقا یافته و آن‌ها در مواجهه با چالش‌ها با خودپذیری و کاهش واکنش‌پذیری روبرو می‌شدند. مشاوران مدارس با در نظر گرفتن این الگو می‌توانند بر سازگاری تحصیلی و امید تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارند.

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات: ۵۱-۳۶

اطلاعات نویسنده مسئول

ایمیل:

emad.yousefi30@gmail.com

سابقه مقاله

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۲۱

تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۰۲

واژگان کلیدی

سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی، اضطراب تحصیلی، امید تحصیلی.

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه استناد به این مقاله

عابدی، الناز، یوسفی، عماد، خواجه پور، لیلا، و جوکار، سهیلا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی، اضطراب تحصیلی و امید تحصیلی دانش آموزان. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۸): ۵۱-۳۶.

مقدمه

هستند که بتوانند ابعاد مختلف و گوناگون سازگاری را در محیط‌های آموزشگاهی شناسایی کنند و آن را ارتقا بخشند (شنک و همکاران، ۲۰۱۵). لذا عوامل متعددی بر سازگاری تحصیلی تاثیر گذار است و به دلیل پیامدهای مثبت متعددی که سازگاری تحصیلی دارد، بررسی و پژوهش در این حیطه بسیار حائز اهمیت می‌باشد.

اضطراب که همراه با احساس ترس از شکست است و عواطف و احساسات ناخوشایندی را در هنگام آزمون و امتحان و یا هر موقعیت ارزیابی دیگر در فرد ایجاد کرده و از نشانه‌ها و علائم آن می‌توان به ضربان قلب بالا، بی‌قراری، خستگی، بیخوابی، دلشوره، تنگی نفس، فراموشی‌های زودگذر، اختلال در تمرکز و اختلال در توجه و همچنین اختلال در حافظه اشاره کرد (لیان و بودین، ۲۰۱۴). اضطراب تحصیلی را مجموعه‌ای از پاسخ‌های پدیدار شناختی رفتاری و بدنی و فیزیولوژیکی تعریف می‌کنند که با نگرانی و پریشانی در مورد پیامدهای منفی اجتماعی و پاسخ‌های ناسازگار و نامناسب محیط تحصیلی یا رد شدن در امتحان یا آزمون و موقعیت مشابه همراه است (بندورا، ۲۰۰۷؛ لیم، لائو و نی، ۲۰۰۸). اضطراب تحصیلی به عوامل پنجگانه اضطراب زا (فشارها، تعارضها، ناکامی‌ها، اضطراب خود تحمیل و تغییرات) و واکنش‌های چهارگانه (فیزیولوژیکی و جسمانی، رفتاری، شناختی، هیجانی) شناخته می‌شوند (دیکمن، ۲۰۱۷). اضطراب تحصیلی به نوعی خود شامل اضطراب یادگیری، اضطراب کلاس و اضطراب امتحان است (پکران، ۲۰۰۶). برای مثال در هیجان اضطراب امتحان، احساس تشویش و تنش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی‌ها (بعد شناختی) تمایل به اجتناب (بعد انگیزشی) و حالت‌های چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیکی و جسمانی را مشاهده می‌کنیم (کدیور و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان داده اند که افت تحصیلی و عملکرد ضعیف تحصیلی به همراه اضطراب امتحان ریشه بسیاری از مشکلات تحصیلی و ناسازگاری دانش آموزان است. همچنین

از شایعترین مشکلاتی که در مدارس و محیط‌های آموزشی، مربیان و معلمان در رابطه با دانش آموزان با آن روبرو هستند، بحث سازگاری و چگونه سازگار کردن دانش آموزان است (وارسته و اوجی، ۲۰۲۰). با توجه به اهمیت دوره تحصیلی متوسطه دوم که دوره انتقال و گذر از دبیرستان به دانشگاه است شناسایی عوامل بالقوه که سازگاری دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، حائز اهمیت است (عبداللهی، دربانی و پارساکیا، ۲۰۲۲؛ راملر و همکاران، ۲۰۱۶). دانش آموزان در این مرحله از گذر از دبیرستان به دانشگاه به سازگاری تحصیلی نیاز دارند (متلر و همکاران، ۲۰۱۹). سازگاری تحصیلی به عبارتی چگونگی برخورد دانش آموزان با ملزومات آموزشی و رضایت از مدرسه و محیط آموزشی تعریف می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۱۹). سازگاری تحصیلی نشان دهنده ظرفیت یادگیری در دانش آموزان است و شامل انگیزه و راهبردهایی است که برای رسیدن به اهداف استفاده می‌کنند (لیران و میلر، ۲۰۱۹). فرایند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات روانشناختی رفتاری است که طی آن دانش آموز خود را با محیط تحصیلی هماهنگ کرده و با تقاضاهای تحصیلی سازگار شده و به نیازهای یادگیری خود پاسخ می‌دهد (والکا، ۲۰۱۵). سازگاری تحصیلی مجموعه واکنش‌هایی است که به کمک آن فرد پاسخی هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌های آن محیط ارائه خواهد داد (پارامو و همکاران، ۲۰۲۰). فقدان سازگاری تحصیلی می‌تواند منجر به ترک تحصیل و یا افت تحصیلی شود (عزیزی نژاد، ۲۰۱۵؛ کیسکین و کرتل، ۲۰۱۶). همچنین نوجوانی یکی از پر استرس ترین دوره‌های زندگی به شمار می‌آید (یداللهی، پورحسینی و سادات، ۲۰۲۰). در این دوره بخصوص دختران نوجوان بخاطر کسب آمادگی برای مراحل بعد زندگی، استرس‌های زیادی را متحمل می‌شوند که ممکن است باعث اضطراب و ناامیدی شود (الوی و میرزا، ۲۰۱۸؛ کارمنی و همکاران، ۲۰۱۵). برخی از پژوهشگران به دنبال شرایط و عواملی

فرد را در صدد تلاش برمی‌انگیزاند (پکران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی امید تحصیلی را افزایش می‌دهد (گالاکر، مارکوئیس و لوپز، ۲۰۱۷؛ موناژ و همکاران، ۲۰۱۸؛ مالینوسکی و لیم، ۲۰۱۵؛ آیدان و مارگالیت، ۲۰۱۵؛ قاسمی جوبنه و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از برنامه‌هایی که بر سازگاری تحصیلی تاثیر بگذارد، آموزش ذهن آگاهی است (پورپاریزی و همکاران، ۲۰۱۸). در روانشناسی مثبت گرا سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی و امید سازه‌های به هم مرتبطی اند و به آن‌ها زیاد اشاره شده است (سنتیسی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، ذهن آگاهی به طور غیرمستقیم با اثر گذاری براسترس واضطراب بر سایر متغیرهای تحصیلی دانش آموزان تاثیر می‌گذارد (تئودورزاک، گاس و دوپلیسس، ۲۰۱۳). بعضی ذهن آگاهی را حالت ذهنی می‌دانند و بعضی دیگر آن را مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌ها در نظر می‌گیرند (براون، ریان و کرسول، ۲۰۰۷). ذهن آگاهی و حضور ذهن روشی موثر برای کاهش اضطراب، ناراحتیها و پریشانیهای روانشناختی است که در دهه‌های اخیر، استفاده بیشتری از مداخلات ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش اضطراب دیده می‌شود. ذهن آگاهی، مهارت‌هایی همچون حضور ذهن را ارتقا داده و سلامت و بهبودی روانشناختی را در فرد ایجاد می‌کند. ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه خاص، هدفمند در زمان اکنون و بدون پیش داوری است (استرومایر، ۲۰۲۰). ذهن آگاهی شامل آگاهی مداوم از احساسات فیزیکی، ادراکات، عواطف، افکار و تصورات است و شامل یک آگاهی پذیرا و عاری از پیش‌داوری از وقایع جاری زندگی است (جانل و و همکاران، ۲۰۱۷). کارل وفیشر (۲۰۲۰) به نقل از کابات زین (۱۹۹۴) ذهن آگاهی را توجه در زمان حال و بدون قضاوت و به صورت خاص، عمدی تعریف کرده است. مفهوم ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا هیجان‌های منفی در زندگی را بپذیرند و بدانند بخش ثابتی از شخصیت و

پژوهش‌ها مؤند آن است که سطوح پایین ذهن آگاهی در نوجوانان با مشکلات مرتبط با اضطراب در ارتباط است. از طرفی اضطراب در همه افراد در حد طبیعی و اعتدال وجود دارد که باعث پاسخ سازگاران به محیط می‌شوند. مقدار اندک اضطراب می‌تواند سودمند و کارساز باشد، اما اگر اضطراب دائمی و بیش از اندازه و مستمر باشد نه تنها سودمند و کارساز نخواهد بود بلکه می‌تواند عاملی برای ناسازگاری، شکست و ناامیدی باشد که فرد را از عملکرد صحیح و عادی دور کرده و استقلال و سازگاری فرد را محدود می‌کند و باعث اختلالات اضطرابی می‌شود (ادواز و همکاران، ۲۰۱۹). اضطراب نوعی واکنش برای ادامه بقا و زندگی است که باعث اجتناب از برخی از موقعیت‌ها و کارها می‌شوند (تاش، ویسلوسکی و ویلتشایر، ۲۰۱۵).

امید تحصیلی را اینگونه تعریف می‌کنند که فرد انتظار دارد در تحصیل به نتایج مثبتی دست یابد (ایاتسیدی و همکاران، ۲۰۱۸). امید به عبارتی امید به کسب فرصت، امید به کسب شایستگی، امید به کسب مهارت است (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). امید تحصیلی در نظریه کنترل-ارزش یک هیجان پیامدی مثبت آینده نگر محسوب می‌شود، که فرد را در مسیر پیشرفت و دستیابی به هدف برمی‌انگیزاند تا موفقیت را به صورت مثبت و شکست را به صورت منفی ارزیابی نماید (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۲۰۲۰؛ پکران، ۲۰۰۶). امید فرایندی است که تفکر درباره یک هدف و انگیزه حرکت به سوی آن هدف، روش‌ها و راه‌های رسیدن به آن هدف می‌باشد. در واقع، برای امید دو نوع تفکر را الزامی می‌دانند؛ ابتدا تفکر راهبردی و دوم تفکر عامل (اسنایدر، ۲۰۰۰). تفکر راهبردی که جزء شناختی امید است و نشاندهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر است و تفکر عامل جزء انگیزشی امید است که بر اساس آن، فرد خود را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند (الکساندر و آنیوگبوزی، ۲۰۰۷). لذا سطوح بالای امید

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. در مجموع و با توجه به آنچه بیان شد هدف اصلی پژوهش حاضر ارتقای سطح سازگاری تحصیلی و امید تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش آموزان با استفاده از آموزش ذهن آگاهی بود. فرضیه پژوهش بدین صورت است که: آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی، امید تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان بوشهر اثر بخشی دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک طرح نیمه آزمایشی با پیش آزمون- پس آزمون و با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر شهرستان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. به منظور انتخاب نمونه در مرحله اول پس از کسب مجوز لازم از آموزش و پرورش شهرستان بوشهر و انتخاب دبیرستان، با شیوه نمونه گیری در دسترس از میان متقاضیان شرکت در جلسات آموزشی، ابتدا ۵۰ دانش آموز انتخاب شدند که از این تعداد با توجه به ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش و نیز سایر دلایل (مانند نظر مدیر و معلمان و مشاور مبنی بر ناسازگاری تحصیلی دانش آموز و تاکید بر حضور این دانش آموزان در جلسات، عدم همکاری شرکت کنندگان) از میان این تعداد ۴۰ نفر باقی ماندند که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی سینها و سینگ AISS (۱۹۹۳): برای بدست آوردن نمره سازگاری دانش آموزان دبیرستانی (۱۴ تا ۱۸ سال) با سازگاری خوب تا سازگاری ضعیف در سه حوزه سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی تدوین شده است. این پرسشنامه ۶۰ سوال (هر حوزه شامل ۲۰ سوال) است. در نمره گذاری پرسشنامه، برای پاسخ‌هایی که نشانگر سازگاری است نمره یک، و در غیر این صورت نمره صفر منظور میگردد؛ کسب نمره بالا نشانه سازگاری بهتر است. ضریب پایایی پرسشنامه برای کل پرسشنامه

زندگی شخص نیست و پذیرش این موضوع به فرد کمک می‌کند که به جای واکنش غیرارادی به رویدادهای برانگیزاننده و هیجان‌ها، به آن‌ها بصورت آگاهانه واکنش دهد و به صورت کارآمدتر رابطه برقرار کند (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۳). فرد بوسیله ذهن آگاهی، با آگاهی از فعالیتش و با پذیرفتن احساس خود با تجربه‌های استرس‌زا به شیوه مثبت و سازگارانه و مسئله مدار مواجه گردد (کنگ و همکاران، ۲۰۱۱)، در شرایط دشوار امکان پاسخ انطباقی و ارادی پیدا کرده و توان رویارویی با رویدادها را با تفکر مثبت و از روی تأمل داشته باشد (بجاج و پاندی، ۲۰۱۵؛ کنگ و همکاران ۲۰۱۱). آموزش ذهن آگاهی موجب می‌گردد که فرد با اعتماد به نفس بیشتری نسبت به توانایی خود با چالش‌های محیط کنار آمده و در کنترل شرایط محیط موفق‌تر باشد (مونشات و همکاران، ۲۰۱۳). پیشینه پژوهشی بیان کننده این است که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند سازگاری تحصیلی دانش آموزان را افزایش دهد (راملر و همکاران، ۲۰۱۶؛ متلروجولی، ۲۰۱۹؛ ساکروگلا و همکاران، ۲۰۱۷؛ پورپاریزی و همکاران، ۲۰۱۸؛ چاز، ۲۰۰۹). همچنین از طریق که آموزش ذهن آگاهی اضطراب تحصیلی نیز کاهش میابد. نتایج پژوهش (هاداسارد و همکاران، ۲۰۲۲؛ دانستس و همکاران، ۲۰۱۶؛ فرانکو و همکاران، ۲۰۱۰؛ ساموئل، باتت و وارنر، ۲۰۲۲) موید آن است.

سازگاری تحصیلی، اضطراب تحصیلی و امید تحصیلی و ذهن آگاهی مؤلفه‌هایی هستند که اخیراً در پژوهش‌ها بسیار مورد اهمیت و توجه قرار گرفته است و از مقالاتی که در این مورد نگاشته می‌شوند، به اهمیت روزافزون این مسئله در میان دانش آموزان می‌توان پی برد؛ بنابراین، پرداختن به این موضوع می‌تواند در شناسایی بیشتر عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان که خود موجب افزایش و موفقیت دانش آموزان می‌شوند، تلاش کرد. همچنین اهمیت و ضرورت این پژوهش از آن نظر است که دوره متوسطه، دوره گذار به مقطع دانشگاه است و سازگاری در این دوره نقش اساسی در فعالیت‌ها و

است که ۸ گویه مربوط به عامل امیدکلاس و ۶ گویه مربوط به عامل امید یادگیری است، کمترین و بیشترین نمرات این خرده مقیاس به ترتیب ۱۴ و ۷۰ است. نمره بالاتر نشان دهنده امید تحصیلی بیشتری باشد. خرده مقیاس اضطراب تحصیلی شامل ۲ عامل و ۱۹ گویه است که ۸ گویه مربوط به اضطراب کلاس و ۱۱ گویه مربوط به عامل اضطراب یادگیری است. نمرات بیشتر برابر با اضطراب تحصیلی بیشتر است.

۳. آموزش ذهن آگاهی: برنامه آموزشی ذهن آگاهی بر مبنای الگوی نظری انجام شد. فرد در این الگو تمرکز خود را روی احساسات و تجارب و وقایع در لحظه حال متمرکز کرده و نگرشی غیر قضاوتی را اتخاذ می کند تا در لحظه اکنون و حال تجارب زندگی را بپذیرد (شاپیرو و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از عابدی و خادمی، ۱۳۹۶). پژوهشگر دوره دیده و آشنا به جلسات ذهن آگاهی بود و جلسات را اجرا کرده و پس از یکماه پس از دوره جلسه پیگیری انجام شد.

۰/۹۵ گزارش کرده اند. در ایران ویسی و سجادی (۲۰۱۴) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ دست آورد. در پژوهش حاضر مقادیر شاخص های X^2/df ، CFI، GFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۰/۱۸۶، ۰/۹۵، ۰/۹۷، ۰/۰۵، ۰/۱۴ محاسبه شد و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه گردید.

۲. مقیاس هیجانات تحصیلی پکران و همکاران

AEQ (۲۰۰۲): مقیاس هیجانات تحصیلی از ۸ خرده مقیاس لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی تشکیل شده که در پژوهش حاضر با توجه به اهداف پژوهش از خرده مقیاس امید تحصیلی و اضطراب تحصیلی استفاده گردید. پاسخها براساس یک پیوستار ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شد. پایایی این مقیاس در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های مختلف از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش شد. خرده مقیاس امید تحصیلی دارای ۲ عامل و ۱۴ گویه

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن آگاهی برای گروه آزمایش

جلسه	شرح جلسه
۱	اجرای پیش آزمون - معارفه و آشنایی با گروه، بیان اهداف پژوهش، لزوم استفاده از ذهن آگاهی، توضیح راجع به امید، سازگاری، اضطراب، بیان نقاط مثبت و ضعف خویش، تمرین خوردن کشمش ارائه تکلیف نوشتن نقاط ضعف و قوت در ارتباط با دیگران
۲	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، آشنایی با تن آرامی و تمرین واریسی بدن، تجربه تمرین ذهن آگاهی و بررسی موانع، صحبت درباره غیر قضاوتی بودن و تمرین غیر قضاوتی بودن در افکار و احساسات، تمرین مراقبه و تمرکز بر تنفس. تکلیف نوشتن تجارب حضور ذهن و تمرین واریسی بدن
۳	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، تمرین مراقبه در وضعیت های مختلف، تمرین مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و احساس بدنی، تمرین حرکت های آگاهانه بدن، تکلیف تکنیک مراقبه در وضعیت های مختلف
۴	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، مراقبه در حالت نشسته و توجه به تنفس و بدن و اطراف، صحبت درباره استرس و واکنش افراد به موقعیت دشوار و یافتن واکنش های جایگزین. تکلیف توجه به حرکت بدن و درک تفاوت بدن در حالت تنش و آرامش
۵	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، آموزش ذهن آگاهی در افکار، تمرین مراقبه و توجه به بدن و تمرین های حرکت آگاهانه بدن، تکلیف به چالش کشیدن افکار غیرمنطقی و رفتارهای غیرمنطقی
۶	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، ادامه مباحث افکار و گاهی محتوای واقعی دارند. تکلیف رویارویی با مشکل فرضی و چالش افکار و ارائه راهکار
۷	مرور جلسه قبل و مرور تکلیف، تمرین مراقبه به حالت نشسته و آگاهی باز و هوشیاری، بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین یافتن فعالیت های روزانه لذت بخش و خوشایند در مقابل ناخوشایند و برنامه ریزی برای فعالیت خوشایند، تمرین مهربانی و شفقت به خود. تکلیف یافتن و انجام فعالیت های فرح بخش
۸	مرور و جمع بندی جلسات و تکالیف و نتیجه گیری، ارزیابی جلسات، دریافت بازخورد و اجرای پس آزمون

روش اجرا

گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به پرسشنامه‌های ابزار پژوهش پاسخ دادند. میانگین سنی دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش ۱۵/۶ سال و انحراف معیار ۵۴/۳۴ بود. اکثریت شرکت کنندگان در پژوهش در رشته ریاضی و فیزیک مشغول به تحصیل بودند و دانش آموزان هیچ گونه سابقه استفاده از خدمات روانشناختی نداشتند.

یافته‌ها

ابتدا پیش از آزمون فرضیه، خلاصه‌ای از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه به شرح زیر است: رده سنی هر سه گروه ۱۵ تا ۱۶ سال بود. گروه آزمایش و گواه دارای میانگین سنی ۱۵/۶ با انحراف معیار ۵۴/۳۴، گروه

آزمایش دارای میانگین سنی ۱۵/۴ و با انحراف معیار ۵۹/۱ و گروه گواه دارای میانگین سنی ۱۵/۱۰ با انحراف معیار ۰/۴۵ بودند.

به منظور بررسی مفروضه‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به نمرات Z در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار نبودند، می‌توان استنباط نمود که توزیع نمرات بهنجار دارد. بررسی همگنی واریانس‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل نیز از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به اینکه نمرات F معنادار نبودند می‌توان مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار بود. همچنین داده‌ها در مقیاس فاصله‌ای بودند و شرکت کنندگان نیز مستقل از یکدیگر انتخاب شدند.

جدول ۲. مقادیر شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	انحراف معیار
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
امید تحصیلی	آزمایش	۵۳/۵۰	۱۳/۶۶	۶۰/۲۰	۱۲/۴۷	۵۷/۹۵	۱۲/۹۴
	گواه	۵۰/۰۰	۱۲/۲۴	۵۱/۵۹	۱۱/۵۰	۵۰/۸۰	۱۱/۶۱
اضطراب تحصیلی	آزمایش	۴۲/۹۵	۱۵/۸۹	۳۳/۸۹	۱۳/۵۶	۳۷/۱۰	۱۳/۶۵
	گواه	۴۵/۳۰	۹/۵۳	۴۳/۹۰	۹/۱۸	۴۶/۲۵	۱۰/۵۷
سازگاری تحصیلی	آزمایش	۳۷/۳۵	۱۳/۱۴	۴۸/۱۵	۹/۲۰	۴۲/۹۵	۱۰/۹۴
	گواه	۴۰/۳۵	۱۱/۴۹	۴۰/۹۰	۱۱/۴۵	۴۰/۶۵	۱۰/۸۸

کلید مفروضات تحلیل کواریانس چندمتغیره برقرار است و در جدول ۲ نتایج درج شده است. نتایج نشان داد با توجه به آزمون ام باکس مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس‌ها رعایت شده است که با توجه به اینکه F مشاهده شده در سطح $p < 0.05$ از نظر آماری معنادار نبود می‌توان نتیجه گرفت پیش فرض همگنی ماتریس کواریانس محقق گردید. اجرای آزمون ام باکس برای مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کواریانس برقرار و رعایت شده است ($p = 0.13 > 0.05$ و $F = 0.34$ و $\text{box's } M = 34/12$) همچنین برای معناداری اثرگروه برای متغیرهای پژوهش نتیجه آزمون لامبدای ویلیکس و پیلای $p = 0.01$ و $F_{(117/52)} = 0.086$ و آزمون هتلینگ $p = 0.01$ و $F_{(117/52)} = 0.914$ و آزمون هتلینگ $p = 0.01$ و $F_{(117/52)} = 10/68$ معنی دار بود و نشان دادند که میان دوگروه آزمایش و گروه کنترل دست کم در یکی از متغیرها، تفاوت معنی داری وجود دارد. تحلیل

کلید مفروضات تحلیل کواریانس چندمتغیره برقرار است و در جدول ۲ نتایج درج شده است. نتایج نشان داد با توجه به آزمون ام باکس مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس‌ها رعایت شده است که با توجه به اینکه F مشاهده شده در سطح $p < 0.05$ از نظر آماری معنادار نبود می‌توان نتیجه گرفت پیش فرض همگنی ماتریس کواریانس محقق گردید. اجرای آزمون ام باکس برای مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کواریانس برقرار و رعایت شده است ($p = 0.13 > 0.05$ و $F = 0.34$ و $\text{box's } M = 34/12$) همچنین برای معناداری اثرگروه برای متغیرهای پژوهش نتیجه آزمون لامبدای ویلیکس و پیلای $p = 0.01$ و $F_{(59/25)} = 0.078$ و آزمون هتلینگ $p = 0.01$ و $F_{(59/25)} = 0.922$ معنی دار بود و نشان دادند که میان دوگروه آزمایش و گروه کنترل دست کم در یکی از متغیرها، تفاوت معنی داری وجود دارد. تحلیل

اثرات میان مشارکت کنندگان در مراحل پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری را در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری								
متغیر	مرحله	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجموع مجزورات	F	معناداری	اتا	توان
گروه	امید	پس آزمون	۱	۵۹۹/۲۴۴	۸۷/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۵	۰/۵۴
	تحصیلی	پیگیری	۱	۳۳۹/۷۸۰	۴۳/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳	۰/۴۸
	اضطراب	پس آزمون	۱	۸۸۲/۵۹۰	۱۹۲/۳۰۱	۰/۰۰۱	۰/۸۴۶	۰/۹۶
	تحصیلی	پیگیری	۱	۴۶۹/۹۱۷	۴۵/۸۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶۷	۰/۶۵
	سازگاری	پس آزمون	۱	۱۰۶۵/۱۶۵	۸۲/۹۹۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰۳	۰/۴۷
	تحصیلی	پیگیری	۱	۳۴۰/۰۳۹	۲۴/۶۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۱۳	۰/۵۵
خطا	امید	پس آزمون	۳۵	۲۳۸/۴۱۶	۶/۸۱۲			
	تحصیلی	پیگیری	۳۵	۲۷۴/۸۳۴	۷/۸۵۲			
	اضطراب	پس آزمون	۳۵	۱۶۰/۶۳۷	۴/۵۹۰			
	تحصیلی	پیگیری	۳۵	۳۵۸/۸۶۰	۱۰/۲۵۳			
	سازگاری	پس آزمون	۳۵	۴۴۹/۱۷۳	۱۲/۸۳۴			
	تحصیلی	پیگیری	۳۵	۴۸۳/۲۴۲	۱۳/۸۰۷			

بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گروه کنترل در متغیر بعد از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد: امید تحصیلی ($F_{(1,35)} = 43/27, p = 0/001$)، اضطراب تحصیلی ($F_{(1,35)} = 45/832, p = 0/001$)، سازگاری تحصیلی ($F_{(1,35)} = 24/628, p = 0/001$)، نتایج نشان داد میانگین نمرات آزمون پیگیری گروه آزمایش به طور معناداری ($p < 0/05$) بیش از گروه کنترل است. پس می توان بیان کرد در مرحله پیگیری، در گروه آزمایش، آموزش ذهن آگاهی موجب افزایش و یا کاهش سایر متغیرها شده است.

با توجه به جدول ۳ در مرحله پس آزمون (گروه آزمایش)، میان دو گروه آزمایش و کنترل میانگین نمره پس آزمون بعد از حذف اثر پیش آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد: امید تحصیلی ($F_{(1,35)} = 87/97, p = 0/001$)، اضطراب تحصیلی ($F_{(1,35)} = 192/301, p = 0/001$)، سازگاری تحصیلی ($F_{(1,35)} = 82/999, p = 0/001$) است. می توان نتیجه گرفت میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش معنادار بیشتر از گروه کنترل است و در گروه آزمایش، آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری ($p < 0/001$) موجب افزایش یا کاهش سایرمتغیرها در مرحله پس آزمون شده است. بر اساس جدول، در مرحله پیگیری

جدول ۴. مقایسه دو تایی گروهها در مراحل پس آزمون و پیگیری								
متغیر	آزمون	گروه	میانگین تعدیل شده	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	معناداری	حد پایین	حد بالا
امید تحصیلی	پس آزمون	آزمایش	۶۰/۲۰	۸/۲۵	۰/۸۸	۰/۰۰۱	۶/۴۶	۱۰/۰۴
	کنترل		۵۱/۹۴	-۸/۲۵	۰/۸۸	۰/۰۰۱	-۱۰/۰۴	-۶/۴۶
پیگیری	آزمایش		۵۷/۴۸	۶/۲۱	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۴/۲۹	۸/۱۳
	کنترل		۵۱/۲۶	-۶/۲۱	۰/۹۴	۰/۰۰۱	-۸/۱۳	-۴/۲۹
اضطراب	پس آزمون	آزمایش	۳۳/۸۹	-۱۰/۰۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	-۱۱/۴۸	-۸/۵۵
	کنترل		۴۳/۹۰	۱۰/۰۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۸/۵۵	۱۱/۴۸

تحصیلی	پیگیری	آزمایش	۳۸/۰۲	-۷/۳۰	۱/۰۸	۰/۰۰۱	-۹/۵۰	-۵/۱۱
سازگاری	پس‌آزمون	آزمایش	۴۹/۹۰	۱۱/۰۰	۱/۲۰	۰/۰۰۱	۱۳/۴۵	۸/۵۵
تحصیلی	پیگیری	کنترل	۳۸/۸۹	-۱۱/۰۰	۱/۲۰	۰/۰۰۱	-۸/۵۵	-۱۳/۴۵
سازگاری	پس‌آزمون	کنترل	۴۴/۹۰	۶/۲۲	۱/۲۵	۰/۰۰۱	۳/۶۷	۸/۷۶
تحصیلی	پیگیری	آزمایش	۳۸/۶۹	-۶/۲۲	۱/۲۵	۰/۰۰۱	-۸/۷۶	-۳/۶۷
سازگاری	پس‌آزمون	کنترل	۴۵/۳۲	۷/۳۰	۱/۰۸	۰/۰۰۱	۵/۱۱	۹/۵۰

$p \leq$

۰/۰۵

کند. ساکروگلا و همکاران (۲۰۱۷) استرس را فرایندی پیچیده در واکنش افراد به موقعیت‌های مختلف تحصیلی و اجتماعی می‌داند که باکسب ذهن آگاهی روش کنارآمدن با استرس و پذیرش آن و سازگاری را کسب می‌کند. هنگامی سطوح ذهن آگاهی افزایش یابد، سازگاری نیز ارتقا می‌یابد. تامپسون و همکاران (۲۰۱۱) باور دارند ذهن آگاهی توانایی سازگار شدن را تغییر می‌دهد. لو و همکاران (۲۰۱۷) علت سازگاری را در کسب ذهن آگاهی می‌دانند؛ زیرا فرد ذهن آگاه در رویارویی و مواجه شدن موقعیت‌های مختلف، عاری از قضاوت می‌شوند که باعث می‌گردد فرد گذشته و آینده را رها و به زمان حال تمرکز خود رامعطوف نماید؛ اینگونه استرس و اضطراب کاهش یافته و سازگاری فرد افزایش میابد. لانگر (۲۰۰۰) معتقد است تمایل به تغییر و قابلیت انعطاف‌پذیری و داشتن تمرکز به نوعی علت سازگار شدن است. نعمتی (۱۳۹۸) معتقد است افراد ذهن آگاه با رویدادهای استرس زا در محیط به شیوه متفاوت مقابله می‌کنند و با مشکلات به طور موثرتر روبرو می‌شوند. به نظر می‌رسد فرد ذهن آگاه قادر به رویارویی با اضطراب تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی می‌باشد و دارای سازگاری تحصیلی است. قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۵) معتقدند افراد در حین یادگیری ذهن آگاهی سایر جنبه‌های زندگی، مانند یادگیری را ارتقا می‌دهند. مراقبه و انجام فنون ذهن آگاهی یک روند روانشناختی است که باعث یادگیری نحوه دستیابی به اهداف و افکار آگاهانه‌تر و ذهنی آگاه‌تر می‌شوند (سینگ و دودندر، ۲۰۱۵). با توجه به آنچه گفته شد اثربخشی ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

بر اساس جدول ۴، نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، تفاوت معناداری ($p \leq 0/05$) با نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل دارد: امید تحصیلی (۸/۲۵)، اضطراب تحصیلی (۱۰/۰۱)، سازگاری تحصیلی (۱۱) بود. باتوجه به این می‌توان نتیجه گرفت، در گروه آزمایشی، ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، اضطراب تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخشی دارد. براساس همین جدول، در مرحله پیگیری نیز، اختلاف میانگین نمرات پیگیری گروه آزمایش با گروه کنترل به‌طور معناداری ($p \leq 0/05$) افزایش داشت: امید تحصیلی (۶/۲۱)، اضطراب تحصیلی (۷/۳۰)، سازگاری تحصیلی (۶/۲۲) بود. بنابراین، آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، اضطراب تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر ماندگار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

سازگاری تحصیلی از موضوعات مهم در حوزه آموزش و پرورش است که باعث بالا بردن کارایی و کفایت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. همچنین هیجان‌ات تحصیلی مانند امید تحصیلی و اضطراب تحصیلی درمیزان سازگاری تحصیلی اثرگذار است. هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی و امید تحصیلی و اضطراب تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی اثرمعناداری دارد. این یافته با یافته‌های پیشین همسو بود. (راملر و همکاران، ۲۰۱۶؛ متلروجولی، ۲۰۱۹؛ ساکروگلاو همکاران، ۲۰۱۷؛ پورپاریزی و همکاران، ۲۰۱۸؛ چاز، ۲۰۰۹). در تبیین یافته می‌توان گفت فردی که بر اثر آموزش ذهن آگاهی با کسب مهارت‌های لازم برای تطبیق با محیط تحصیلی می‌تواند سازگاری تحصیلی را هم کسب

طرفی ذهن آگاهی با عوامل روانشناختی مرتبط با اضطراب همراه است که شامل توجه به افکار، احساسات و تجربیات فرد به صورت لحظه به لحظه با نگرشی غیرقضاوت گونه است (سگال و داین، ۲۰۱۶) به همین دلیل رابطه ذهن آگاهی و اضطراب تحصیلی منطقی است.

چنانچه قهرمانلو و همکاران (۱۳۹۶) معتقدند ذهن آگاهی باعث ارتقای امیدو افکار امیدوارانه می‌شود و واکنش نسبت به موقعیت را تسهیل داده و باعث رفتار سازگارانه تر فرد می‌گردد می‌کند. با توجه به یافته پژوهش آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی اثربخشی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گالاقرو همکاران (۲۰۱۷)، بارانی و همکاران (۲۰۲۰)، آیدان و همکاران (۲۰۱۵)، قاسمی‌جوبنه و همکاران (۲۰۱۵)، مالینوسکی و لیم (۲۰۱۵)، مونا ز و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. سطوح بالای امید تحصیلی در دانش آموز منجر به حرکت به سمت هدف می‌شود که مقدمه برنامه ریزی برای دستیابی به اهداف است؛ ذهن آگاهی با تمرکز در زمان حال (وامپولد و همکاران، ۲۰۱۰) به فرد کمک می‌کند در ابتدا احساس و عواطف و افکار و نگرانی‌های خود را بدون قضاوت، واپسرانی و سرکوب بپذیرد (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، ذهن آگاهی با افزایش قصدمندی و هدفمندی، مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار فرد اضافه می‌کند (وامپولد و همکاران، ۲۰۱۰) که با مولفه‌های قصدمندی و برنامه ریزی امید هماهنگ بوده، همچنین با مؤلفه توجه و آگاهی، درک هیجانات، تواناییها، نیازها و ضعف‌های فرد، وضعیت سرشار از امید را در فرد ایجاد می‌کند (پوروانداری، سریانا، کاسمن و یونیزار، ۲۰۱۶). ذهن آگاهی بر روانشناسی مثبت و ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی متمرکز شده است (براون و ریان، ۲۰۰۳؛ گایلوک، ۲۰۰۹). لذا ذهن آگاهی با درک کامل موقعیت و پذیرش احساسات، عواطف و حالات و توانایی‌های فرد، تفکر عامل که جزء انگیزشی امید است و بر اساس آن فرد، خود را

با توجه به این یافته در تبیین آن می‌توان بیان داشت ذهن آگاهی و مراقبه ذهن یک روند روانشناختی و آگاهانه است (سینف و دوندر، ۲۰۱۵). نوجوانان در دوران تحصیلی به مواردی برخورد می‌کنند که تاثیر منفی در روند تحصیل برایشان ایجاد می‌کند. نوجوانان نیاز دارند نسبت به زندگی خود و آینده امیدوار شوند تا با مشکلات روبرو و هوشیارانه و آگاهانه بر اضطراب موقعیت‌های تحصیلی غلبه کنند و یکی از روش‌های مقابله ذهن آگاهی است (قهرمانلو و همکاران، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش نشان داد ذهن آگاهی اثر معکوس و معنی دار بر اضطراب تحصیلی است. این یافته بانتهای پارسونز، گاردنروپاری (۲۰۲۱)، بریدولت و همکاران (۲۰۱۹)، دانس و همکاران (۲۰۱۶)، فرانکو و همکاران (۲۰۱۰) به طور مستقیم و پژوهش قاسمی و همکاران (۱۳۹۵) به طور غیر مستقیم همسو بود. ذهن آگاهی به فرد کمک می‌کند تا افکار و هیجانات را در مواقع دشوار و اضطراب زا را راحتتر پذیرا باشند (کووسکی، سگال و باتیستا، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی، شدت برانگیختگی دستگاه عصبی که با افکار و رفتارهای مرتبط با نگرانی و اضطراب رابطه مستقیم دارد را کاهش داده (ساز، ارلی و لانگ، ۲۰۱۹) و میزان واکنش فرد نسبت به افکار، احساس و هیجان منفی کاهش می‌دهد (قاسمی جوبنه و همکاران، ۲۰۱۶). ذهن آگاهی باعث درک هیجانات منفی، مجزا از شخصیت فرد می‌گردد (رجبی شمایی، ۱۳۹۶). ذهن آگاهی برای افزایش آرامبخشی عضلانی و کاهش نگرانی مفید بوده و باعث کاهش اضطراب و استرس می‌شود (کابات زین، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی توجه کردن به حالات درونی فرد حالت غیر قضاوتی است و باعث پاسخ‌های مناسب در مقابل تجربیات تنش زا می‌گردد. خودآگاهی فیزیکی و شناختی افزایش یافته و سبب می‌گردد فرد ارزیابی مناسبی از خویش داشته باشد و آرامش جسمی و روحی برای فرد به وجود می‌آید و اضطراب فرد کاهش می‌یابد (دسی و رایان، ۲۰۱۰؛ کارلسون و همکاران، ۲۰۰۱). از

در این پژوهش موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه و تضمین حریم شخصی رعایت شده است. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تاکید به تکمیل پرسشنامه، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله از تمامی شرکت کنندگانی که وقت خود را صرف کمک به اجرای این پژوهش نمودند، صمیمانه سپاس‌گزاری می‌کنند.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در مراحل جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و نگارش مقاله نقش داشتند.

تعارض منافع

طبق اظهار نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود نداشت.

References

- کدیور، پروین، فرزاد، ولی اله، کاوسیان، جواد. و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجانهای تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۳۲(۸)، ۳۸-۷.
- عابدی، فاطمه، و خادمی اشکذری، ملوک. (۱۳۹۶). اثرا آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر ابعاد بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان، *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۳(۳)، ۱۱۳۶-۵۱۰.
- عزیزی‌نژاد. بهاره. (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۵۷-۶۸.
- قاسمی‌جوینه، رضا، زهراکار، کیانوش، همدمی، میثم، و کریمی، کامبیز. (۱۳۹۵). نقش سلامت معنوی و ذهن آگاهی در سرمایه روانشناختی دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۲۷-۳۶.
- قهرمانلو، حشمت‌الله، آتشپدور، سسیدحمید، و عارفی، مژگان. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید به تحصیل. ارائه در کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره و تعلیم تربیت. مشهد: موسسه آموزش عالی شان‌دیز.
- خرمایی، فرهاد. و کمری، سامان. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگیهای روانسنجی مقیاس امید به تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۳۷-۱۶.

برای استفاده از روش‌های گوناگون بر می‌انگیزاند را ایجاد می‌کند (الکساندر و آنیوگبوزی، ۲۰۰۷). پذیرش بلاواسطه احساسات و هیجان‌ها باعث می‌گردد فرد بتواند در مواجهه با موقعیت‌های مختلف و به ویژه موقعیت‌های تحصیلی و چالش‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجان‌ها و افکار خود، موقعیت را به خوبی ادراک کند، توانایی‌های خود را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خود را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را شناسایی کند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را خلق و سپس اقدام به برنامه ریزی برای برخورد با موانع و چالش‌ها نماید. پنگ و راش (۲۰۱۹)، کنگ و همکاران (۲۰۱۱) تاکید دارند ذهن آگاهی باعث افزایش خوشبینی و امیدواری می‌شود و با کاهش استرس و اضطراب و افکار منفی فرد را امیدوار می‌کند لذا رابطه مثبت ذهن آگاهی و امید تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

در کل می‌توان نتیجه گرفت مداخله آموزشی ذهن آگاهی روشی مناسب برای افزایش سازگاری تحصیلی، امید تحصیلی، و کاهش اضطراب تحصیلی است. با استفاده از این روش، دانش‌آموزان می‌توانند در امر تحصیل، امید و سازگاری لازم را در زمان بروز مشکلات داشته باشند، بتوانند در محیط تحصیلی اضطراب تحصیلی کمتری را تجربه کنند و با پذیرفتن مشکلات قادر باشند در امر تحصیل، موفق عمل کنند. یکی از محدودیت‌های پژوهش، اجرای آموزش ذهن آگاهی روی گروه دختران در متوسطه دوم در شهرستان بوشهر بود. محدودیت دیگر نمونه‌گیری در دسترس و نیز مرحله پیگیری بود که پس از یک ماه از اجرا بود که عملاً با پایان سال تحصیلی امکان آن وجود نداشت. پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های بعدی روی پسران دوره دوم متوسطه انجام شود. همچنین مشاورین مدارس اقدام به برگزاری آموزش ذهن آگاهی با هدف افزایش سازگاری تحصیلی و افزایش امید تحصیلی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان نمایند.

موازن اخلاقی

- Barani, S., Salamat, P., & Fouladcheng, M. (2020). Psychometric Properties of Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Educational Measurement Quarterly*, 10(39), 123-152. (in Persian)
- Barani, H., Fouladcheng, M., & Derakhshan, M. (2018). The relationship between mindfulness and academic dishonesty: the mediating role of academic hope. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 11(2), 50-75. (in Persian)
- Bandura, A. (2007). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. (4th Ed.) Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211- 237.
- Boettcher, J., Aström, V., Pahlsson, D., Schenström, O., Andersson, G., & Carlbring, P. (2014). Internet-based mindfulness treatment for anxiety disorders: a randomized controlled trial. *Behavior therapy*, 45(2), 241-253.
- Breedvelt, J. J., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Gilbody, S., Bockting, C. L., & Ebert, D. D. (2019). The effects of meditation, yoga, and mindfulness on depression, anxiety, and stress in tertiary education students: a meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 10, 193.
- Carlson, L. E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M., & Specia, M. (2001). The effects of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: 6-month follow-up. *Supportive care in Cancer*, 9(2), 112-123.
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American journal of orthopsychiatry*, 80(2), 213.
- Chase II, W. S. (2009). Trait mindfulness, overall adjustment, and physical well-being perceptions of college students. Doctoral dissertation, *Pennsylvania, PA*: Marywood University.
- Ghasemijubneh, Reza, Zahrakar, Kianoosh., Hamdami, Maitham & Karimi, Kambiz (2015). The role of spiritual health and mindfulness in students' psychological capital. *Research in medical science education*, 8(2), 27-36.
- Abdollahi, M., Darbani, S. A., & Parsakia, K. (2022). Structural equations the effect of logical-critical thinking style with academic achievement with the mediating role of action control in high school students. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*, 4(3), 64-78.
- Abedi, F., & Khademi Ashkazari, M. (2016). The effect of cognitive training based on mindfulness on the dimensions of psychological well-being of students. *Psychological Studies*, 13(3), 1136-510. (in Persian)
- Abolghasemi, A., & Beigi, P. (2012). Investigating the effectiveness of two methods of cognitive-behavioral training and emotion regulation skills on self-efficacy and academic adjustment of students with test anxiety. *Educational Psychology Quarterly*, 7(22), 21-42 (in Persian)
- Adwas, A. A., Jbireal, J. M., & Azab, A. E. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *East African Scholars Journal of Medical Sciences*, 2(10), 580-591.
- Arslan, G., Yıldırım, M., & Zangeneh, M. (2022). Coronavirus anxiety and psychological adjustment in college students: Exploring the role of college belongingness and social media addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1546-1559.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 13036-5110.
- Alvi, M. H., & Mirza, M. H. (2018). Difference in level of hope in terms of gender and age. In *1st International Conference on Global Sustainable Development-2018 (1st ICGSD-2018)*. Karachi, Pakistan.
- Azizinijad, B. (2016). The Role of the Social Support of Schools on Academic Compatibility of the Students: by Effect of Mediating Satisfaction of the School, Hopefulness and Self-Efficacy of Students. *Scientific quarterly research in school and virtual learning*, 4(13), 57-68. (in Persian)
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27- 45.
- Bajaj, B. & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67.

- Hathaisaard, C., Wannarit, K., & Pattanaseri, K. (2022). Mindfulness-based interventions reducing and preventing stress and burnout in medical students: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 69, 102997.
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2, CD012527.
- Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. *Psychology of hope*, 139-160.
- Ivtzan, I., & Lomas, T. (Eds.). (2016). Mindfulness in positive psychology: *The science of meditation and wellbeing*. Routledge.
- Jahan, M. S. (2020). A Study On Adjustment, Anxiety And Academic Achievement Of School Students Of South Assam. *International Journal of Management*, 11(10).
- Karl, J. A. & Fischer, R. (2020). Revisiting the five-facet structure of mindfulness. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(7), 1-16.
- Kabat-Zinn, J. (1994). Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society. In: *Meeting of the working group*. The Nathan Cummings Foundation and Fetzer Institute.
- Kadivar, P., Farzad, W. E., Kausian, J., & Nikdel, F. (2009). Adaptation of Pakran's Academic Emotions Questionnaire. *Educational Innovations Quarterly*, 32(8)7-38. (in Persian)
- Kahramanlou, H., Ateshpadour, S., & Arefi, M. (2016). Comparing the effectiveness of mindfulness training and metacognition on the variables of motivation to progress and hope for education. Presentation in the international conference of psychology, counseling and education. Mashhad: Shandiz Institute of Higher Education. (in Persian)
- Keskin Y, Keskin SC, & Kirtel A. (2016). Examination of the compatibility of the questions used by social studies teachers in the class with the program achievements according to the SOLO Taxonomy. *Journal of Education and Training Studies*. 4(4), 68-76.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The crostini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Dehghani, Ismailian, Akbari, Hassanvand, Marjan, & Nikmanesh, (2014). Examining the psychometric properties and factor structure of the five-faceted mindfulness questionnaire. *Thought and behavior in clinical psychology*, 33(8), 77-87(.in Persian)
- Drouman, V., Golub, I., Oganessian, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43(.in Persian)
- Dundas, I., Thorsheim, T., Hjeltnes, A., & Binder, P. E. (2016). Mindfulness based stress reduction for academic evaluation anxiety: a naturalistic longitudinal study. *Journal of college student psychotherapy*, 30(2), 114-131.
- Feldman, D. B., & Kubota, M (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216.
- Franco, Clemente, Israel Mañas, Adolfo J. Cangas & José Gallego. "The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety." In *World Summit on Knowledge Society*, pp. 83-97. Springer, Berlin, Heidelberg, 2010.
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 341-352.
- Ghasemijubneh, R., Zahrakar, K., Hamdami, M., & Karimi, K. (2015). The role of spiritual health and mindfulness in students' psychological capital. *Research in Medical Sciences Education*, 8(2), 27-36. (in Persian)
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2018). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field – discussing the issues. *Orbis Scholae* 2013; 7 (2): 7 - 22.
- Gunnell KE, Mosewich AD, McEwen CE, Eklund RC, & Crocker PR. Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Pers Individ Dif* 2017; 107: 43-8.
- Hamed, M., Mirzaiyan, B., & Hasanzadeh, R. (2017). Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Anxiety and Positive Meta-Cognitive Beliefs about Worry in Students with Test Anxiety. *JNIP*; 1 (1) :11-20. (in Persian)

- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>
- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: a systematic review and meta-analysis. *Journal of school psychology*, 97, 43-62.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and individual differences*, 44(7), 1445-1453.
- Monshat, K., Khong, B., Hased, C., Vella-Brodrick, D., Norrish, J., Burns, J., & Herrman, H. (2013). A conscious control over life and my emotions: mindfulness practice and healthy young people. A qualitative study. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 572-577.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79.
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E., & Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707.
- Naik, P., Harris, V., & Forthun, L. (2013). Mindfulness: An introduction. *EDIS*, 8, 1-6.
- Nemati, S.H. (2019). The role of resilience and psychological toughness in predicting the psychological well-being of mothers with children with cognitive and adaptive disabilities. *Research Journal of Positive Psychology*, 5(3), 1-12. (in Persian)
- Paramo, M. F., Cadaveira, F., Tinajero, C., & Rodríguez, M. S. (2020). Binge drinking, cannabis co-consumption and academic achievement in first year university students in Spain: academic adjustment as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 542-555.
- studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056 .
- Keng, S. L., Smoski, M. J., Robins, C. J., Ekblad, A. G., & Brantley, J. G. (2012). Mechanisms of change in mindfulness-based stressreduction: Self-compassion and mindfulness as mediators of intervention outcomes. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 26(3), 270-280 .
- Khormai, F. & Kemari, S. (2016). Constructing and examining the psychometric properties of the hope of education scale. *Cognitive strategies in learning bi-quarterly*, 5(8), 16-37. (in Persian)
- Kim, Y., & Kim, S. (2020). The influence of perceived parental reject on the school adjustment: Mediating effect of aggression and social anxiety. *Journal of the Korea Convergence Society*, 11(2), 261-269.
- Kirman, M. N., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, resilience and subjective well-being among college going adolescent girls. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 2(1), 262-270.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kocovski, N. L., Segal, Z. V., & Battista, S. R. (2009). *Mindfulness and psychopathology: Problem formulation*. In *Clinical handbook of mindfulness*. Springer, New York, NY.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Lian, L., & Budin, M. (2014). Investigating the Relationship between English Language Anxiety and the Achievement of School based Oral English Test among Malaysian Form Four Students. *Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2(1), 67-79. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78022>
- Li, L., Wang, X., Gao, F., & Chen, Y. (2019). Shyness and academic adjustment in Chinese high school students: The mediating role of self-focused attention model. *Current Psychology*, 39, 1-10.
- Liran BH, & Miller P. The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *J Happiness Stud* 2019; 20(1): 51 -65.
- Lu, S., Huang, C. C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.

- STEM-Related Courses Using a Combined Mindfulness and Growth Mindset Approach (MAGMA) in the Classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-14.
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents help seeking in mathematics classrooms: relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41(4), 133-146.
- Shirazi, M. (2015). Determining the prevalence of exam anxiety and its relationship with academic performance in high school students of Sistan and Baluchistan province. *Research in educational systems*, 30(9), 167-186. (in Persian)
- Strohmaier, S. (2020). The relationship between doses of mindfulness-based programs and depression, anxiety, stress, and mindfulness: A dose-response meta-regression of randomized controlled trials. *Mindfulness*, 11, 1315-1335.
- Singh, S. & Devender, S. (2015). Hope and mindfulness as correlates of happiness. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4), 422.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press
- Tush, A., Wasilewski, S. H., & Wiltshire, E. (2015). *Managing anxiety*. Family Engagement Parent Workshop.
- Thompson, R. W., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence and Abuse*, 12(4), 220-235.
- Taylor, R. D. (2018). Demanding kin relations, adjustment problems and academic achievement and engagement among low-income, African American adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 707-716.
- Teodorczuk, K., Guse, T., & Du Plessis, G. (2013). *Mindfulness and academic achievement in South African university students* Doctoral dissertation, Doctoral dissertation. Johannesburg University.
- Valka, S. (2015). Management of international students' academic adjustment: challenges and solutions. *European Scientific Journal*, 1(3), 17-36.
- Varstenia, M., & Ojinejad, A. (2022). Predicting academic achievement motivation through academic adjustment, academic burnout and test anxiety. *Educational and educational studies*, 11(1), 505-531. (in Persian)
- Nemati, & Shahrouz. (2019). The role of resilience and psychological toughness in predicting the psychological well-being of mothers with children with cognitive and adaptive disabilities. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 1-1.
- Paramo, M. F., Cadaveira, F., Tinajero, C., & Rodríguez, M. S. (2020). Binge drinking, cannabis co-consumption and academic achievement in first year university students in Spain: academic adjustment as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 542-555.
- Pang, D. & Ruch, W. (2019). The mutual support model of mindfulness and character strengths. *Mindfulness*, 10(8), 1545-1559.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions: Social antecedents and achievement effects of students' domain-related emotions. In *2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pourparizi, T., & Khazari Moghadam, N. (2018). The effect of mindfulness on academic achievement and academic adjustment: the mediating role of academic self-concept. *Research Journal of Positive Psychology*, 4(3), 29-44. (in Persian)
- Ramasubramanian, S. (2017). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: A mixed methods approach. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 308-321.
- Ramler, T. R., Tennison, L. R., Lynch, J., & Murphy, P. (2016). Mindfulness and the college transition: the efficacy of an adapted mindfulness-based stress reduction intervention in fostering adjustment among first-year students. *Mindfulness*, 7(1), 179-188.
- Şakiroğlu, M., Gülada, G., Uğurcan, S., Kara, N., & Gandur, T. (2017). The mediator effect of mindfulness awareness on the relationship between Nomophobia and academic university adjustment levels in college students. *Psycho-Educational Research Reviews*, 6(3), 69-79.
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability*, 12(13), 5238.
- Samuel, T. S., Buttet, S., & Warner, J. (2022). "I Can Math, Too!": Reducing Math Anxiety in

- van Rooij, E. C., & Jansen, E. P. (2018). van de Grift WJEJoPoE, 33 (4), 749–767. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-67.
- Wampold, B. E., Duncan, B. L., Miller, S. D., & Hubble, M. A. (2010). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd Ed.). Washington DC: American Psychological Association, 455 pages.
- Wang, C., Teng, M. F., & Liu, S. (2023). Psychosocial profiles of university students' emotional adjustment, perceived social support, self-efficacy belief, and foreign language anxiety during COVID-19. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(1), 51-62.
- Yadlahi, Pourhossein, Sadat, & Mirsabehan. (2020). Stress and its consequences on adolescent health: a meta-analytic review. *Roish Scientific Journal of Psychology*, 9(2), 1-14.(in Persian)
- Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(3), 385-402.
- Zeidan, F., Grant, J. A., Brown, C. A., McHaffie, J. G., & Coghill, R. C. (2012). Mindfulness meditation-related pain relief: evidence for unique brain mechanisms in the regulation of pain. *Neuroscience letters*, 520(2), 165-173.
- Zhang, J. (2022). A longitudinal study of Pekrun's control-value theory and the internal/external frame of reference model in predicting academic anxiety. *Educational Psychology*, 42(4), 479-500.

