

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی تخصصی

پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی

دوره پنجم، شماره اول، بهار ۱۴۰۲

اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی، قدرت

تصمیم گیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

محمد کاکی<sup>۱</sup>

ارسال: ۱۴۰۱/۰۱/۰۶

مینو طباطبایی،<sup>۲</sup> ظهیر یوسفوند<sup>۳</sup>

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۹

### چکیده

هدف این پژوهش، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم گیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. روش پژوهش روش نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری کلیه شامل دانش آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان بود. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از جامعه آماری خواهد بود، که به دو گروه گواه (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) جایگزین شده‌اند، روش نمونه گیری پژوهش به شیوه در دسترس انتخاب شد. برنامه آموزش ذهن آگاهی شامل آموزش مهارت‌هایی است که طی ۸ جلسه و به مدت ۴۵ دقیقه برگرفته از پروتکل (فلیمینگ و کوکوسکی، ۲۰۱۳) به دانش آموزان داده شد و گروه کنترل نیز آموزشی دریافت نکردند. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون واریانس آنکوا و مانکوا استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد: آموزش ذهن آگاهی با توجه به میانگین مسئله گشایی اجتماعی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش مسئله گشایی اجتماعی گروه آزمایش شده است و با کنترل پیش آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ قدرت تصمیم گیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/001$ ) و  $F = 40/52$ ). همچنین با کنترل پیش آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/001$  و  $F = 96/21$ ). می‌توان نتیجه

۱- کارشناسی ارشد، برنامه ریزی درسی، آموزش و پرورش، آبدانان، ایران (نویسنده مسئول)

mohammadk1550@yahoo.com

۲- استاد یار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳- کارشناسی ارشد، علوم تربیتی پیش دبستانی و دبستان، آموزش و پرورش، دره شهر، ایران

گرفت که آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم گیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری داشته است.

**کلید واژه‌ها:** ذهن آگاهی، مسئله گشایی اجتماعی، تصمیم گیری، عملکرد تحصیلی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

### مقدمه

با توجه به منطبق زیست اجتماعی انسان، مسائل مطرح برای انسان به طور چشمگیری ریشه و اساس اجتماعی دارند که انسان در مواجهه و به منظور حل مسائل ساده و پیچیده‌ای که همه روزه پیش رو دارد، باید از تواناییهای خود و دیگران کمک بگیرد. در واقع هنگامی که افراد از مهارت حل مسئله برای برطرف کردن مسائل فردی و اجتماعی استفاده می‌کنند به آن مهارت، مهارت حل مسئله اجتماعی گفته می‌شود (نظری بولانی، ۱۳۹۱). مسئله‌گشایی اجتماعی فرایندی است شناختی که به وسیله آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی را برای یک مشکل پیدا کند. در واقع برخورداری از توانایی لازم برای حل موفقیت آمیز مسائل موجب می‌شود تا اعتماد به نفسمان بیشترشده و احساس ارزشمندی بیشتری پیدا کنیم. ولی اگر فاقد مهارتهای لازم برای حل مشکل باشیم یا از روش‌های نامناسب و معیوب برای حل مسایل خود استفاده نماییم، در سازگاری با محیط اطرافمان دچارمشکل شده و بهداشت روانی‌مان تهدید خواهد شد. کسب مهارت حل مساله ما را قادر می‌سازد تا به طورسازنده با مشکلات زندگی برخورد کنیم (ها و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر در زندگی ما انسان‌ها واقعیت‌های متعددی وجود دارند که ما چه خواهیم و چه نخواهیم با آنها مواجه خواهیم شد. از جمله واقعیت‌هایی که هر کدام از ما دائماً با آنها برخورد داشته و خواهیم داشت، عدم قدرت تصمیم‌گیری<sup>۲</sup> است (بزرگی و بزرگی، ۱۳۹۶). تصمیم‌گیری نقش گسترده‌ای در زندگی آدمی دارد. از تصمیم‌گیریهای جزئی در امور کوچک گرفته، تا تصمیم‌گیریهای بسیار بزرگ و پراهمیت. برخی از تصمیم‌گیریها چنان به راحتی صورت می‌گیرند که شاید ما چندان توجهی به آنها نمی‌کنیم، اما در مقابل مسائلی نیز در زندگی وجود دارند که اقدام به تصمیم‌گیری در مورد آنها شاید مدت زمان طولانی وقت لازم داشته باشد. در هر حال اهمیت این تصمیم‌گیریها به لحاظ اهمیتی که اکثر آنها در سرنوشت فرد دارند، بسیار زیاد است و چه بسا تعلق در شناخت راههای تصمیم‌گیری بهتر، عواقب جبران‌ناپذیری را برای فرد به بار آورد (قنبری و همکاران، ۱۳۹۹).

یکی از مشکلات نظام‌های آموزشی هر کشور افت تحصیلی دانش‌آموزان است. کاهش یا افت عملکرد تحصیلی یکی از مسائل و مشکلات عمده‌ای است که برخی از خانواده‌ها و فرزندان‌شان با آن روبه‌رو می‌شوند. ما زمانی از این اصطلاح استفاده می‌کنیم که عملکرد

1 . Hu, et al

2 .Decision-making power

درسی دانش آموز به طور پیوسته و در بیشتر درس‌ها یا درس‌های اساسی روبه کاهش می‌گذارد (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین زمانی که ظرفیت یادگیری دانش‌آموز هنگام تحصیل، بعد از یک دوره موفقیت تحصیلی یا پیشرفت در حد متوسط بتدریج کاهش یابد یا تکرار پایه‌ای تحصیلی داشته باشد و به طور کلی نمرات او نسبت به ماه قبل یا سال‌های قبل سیر نزولی محسوسی از خود نشان بدهد، می‌گوییم دانش‌آموز دچار افت تحصیلی شده است که نشانه‌های آن شامل انجام ناقص تکالیف، حضور نامرتب در مدرسه، عدم رغبت تحصیلی، دست کشیدن ناگهانی دانش‌آموز از سعی و تلاش برای موفقیت تحصیلی است. این پدیده نه تنها آثار و پیامدهای مالی زیادی برای خانواده، مدرسه و اجتماع در بردارد، بلکه سلامت و بهداشت روانی آنان را نیز تهدید می‌کند. دانش‌آموزی که دچار افت تحصیلی می‌شود و انگیزه خود را برای فراگیری از دست می‌دهد نسبت به استعدادها و توانایی‌های خود بدبین می‌شود و اعتماد به نفس او کاهش پیدا می‌کند (مه‌دی‌ان و همکاران، ۱۳۸۹). از این رو یکی از راهکارهای آموزشی جهت بهبود توانایی مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان، آموزش ذهن آگاهی<sup>۱</sup> می‌باشد (میکلجهون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). ذهن آگاهی باعث تجربه لحظه به لحظه در زمان حال می‌شود و یکی از پیامدهای مهارت ذهن آگاهی فهم این موضوع است که بیشتر افکار و عواطف در حالت نوسان و ناپایدار هستند و این تجربه زمان حال می‌تواند در مقایسه با واقعیت به سادگی به عنوان پدیده‌های ذهنی در نظر گرفت تحقیقات نشان داده‌اند که ذهن آگاهی خلق را بهبود بخشیده و آموزش کوتاه مدت آن موجب بهبود قدرت تصمیم‌گیری می‌شود (ناپولی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). آموزش ذهن آگاهی بر افسردگی، بهزیستی تحصیلی، هیجانی و عملکرد تحصیلی تاثیر مطلوبی دارد (بوند و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). افزون بر این، این روش آموزشی به فرایندهای دیگری همچون حل مساله شناختی بین فردی و حل مساله شخصی نیز منجر خواهد شد (باکر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳).

اهمیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموختگان بر همگان روشن است، خصوصاً در محیط‌های تحصیلی در جهت بقا و دوام علم؛ عملکرد از مهمترین عوامل به شمار می‌آید. از این رو عملکرد تحصیلی در مدارس میزان هماهنگی میان معلمان و کادر دفتری، رفتارهای همدلانه و مراقبت‌کننده را افزایش می‌دهد و منجر به کارآمدی و عملکرد بهتر دانش

1. Mindfulness
2. Meiklejohn et al
3. Napoli et al
- 4 Bond, et al
- 5 . Baker

آموزان در یادگیری و ارزشیابی می‌شود (شریعتمداری و دارنده، ۱۳۹۰). در واقع مسئله گشایی اجتماعی منجر به تلاش‌های استراتژیک ارزش افزا برای بهبود اثربخشی تحصیل می‌شود و همچنین مسئله گشایی اجتماعی می‌تواند به عنوان خلق، اکتساب، به اشتراک گذاری و بهره برداری از دانش برای ارتقای عملکرد تحصیلی استفاده شود (احدی و همکاران، ۱۳۸۸).

یکی از مهمترین عوامل موثر در موفقیت دانش آموزان و بالتبع دستیابی به اهداف تحصیلی، عامل تصمیم گیری و اخذ تصمیمات مناسب در راستای اهداف تحصیلی می‌باشد. قدرت تصمیم گیری مطلوب از آن جهت حائز اهمیت است که در مدارس، سطح خلاقیت و نوآوری را افزایش می‌دهد و سطح عملکرد تحصیلی را بالا می‌برد و همچنین باعث می‌شود به لحاظ اهمیتی که اکثر آنها در سرنوشت فرد دارند، بسیار زیاد است و چه بسا تعلل در شناخت راههای تصمیم گیری بهتر، عواقب جبران ناپذیری را برای فرد به بار آورد (سرفرازی، معمارزاده و واحدپور، ۱۳۸۴). در واقع قدرت تصمیم گیری می‌تواند نقش تعیین کننده در پیشبرد اهداف تحصیلی باشد (کشکر، قاسمی و مولانی، ۱۳۹۳). وگر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)، در پژوهش خود نشان دادند عملکرد افراد در تکالیف ریاضی حتی بعد از انجام مراقبه ذهن آگاهانه کوتاه مدت ۵ دقیقه‌ای نیز بهبود معناداری می‌یابد. زیرا افراد در یک حالت ذهن آگاه در هدایت منابع توجهی به سوی یک هدف رویکردی را اتخاذ می‌کنند که در نتیجه آن ورود اطلاعات نامربوط که ظرفیت حافظه کاری را تهدید می‌کند را محدود می‌نمایند و باعث استفاده موثرتر از منابع حافظه موجود خود می‌شوند. تحقیقات انجام شده تاییدی بر این ایده است که آموزش ذهن آگاهی ممکن است به کاهش تاثیر تجربه گذشته بر تجربه حاضر کمک کند. برای نمونه تحقیق کازاماتسو و هیرای<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) نشان داد مراقبه کاران با تجربه به صداهای تکراری کمتر عادت می‌کنند. پژوهش اوستافین و کاسمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نیز نشان داده که ذهن آگاهی حواس، موجب کاهش تاثیر تجربه گذشته ما بر تفسیر و عمل کردن در زمان حاضر می‌شود که تایید کننده دیدگاه گاناراتانا (۲۰۰۲)، به نقل از اوستافین و کاسمن، (۲۰۱۲) که ذهن آگاهی را مستلزم توجه صرف می‌دانست نیز هست (ترویر و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). همچنین پژوهش اخیری انجام تمرینات مراقبه‌ای را با افزایش سرعت پردازش اطلاعات و ظرفیت حافظه کاری در ارتباط دانسته است (دیویس و هیس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

1. Weger, Hooper, Meier & Hopthrow

2. Kasamatsu & Hirai

3. Ostafin, Kassman

4. Troyer, et al

5. Davis & Hayes

ون در رایب و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند موجب بهبود واکنش هیجانی و توانایی حل مسایل اجتماعی گردد. سانکو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان "استفاده از شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش عملکرد تحصیلی" به این نتیجه رسید که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. لایو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی تحت عنوان "مقایسه اثربخشی برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی با مهارت‌های مطالعه در درمان فقدان قدرت تصمیم‌گیری دانشجویان" به این نتیجه رسیدند که هر دو روش در افزایش قدرت تصمیم‌گیری موثر است، اما شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی اثربخشی معنادار بیشتری نسبت به آموزش مهارت‌های مطالعه داشت.

عطایی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان پایه یازدهم شهر تهران" به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری موجب افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر شده است. با توجه به اثرات مثبت تمرینات ذهن آگاهی بر افزایش انگیزش نسبت به تحصیل، پیشنهاد می‌شود که معلمان و مدرسان تعلیم و تربیت با آموزش ذهن آگاهی در مدارس و ایجاد شرایط مناسب برای رشد خودکارآمدی فرصت‌های بیشتری را برای افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان فراهم کنند.

رنجبری و منتی (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان "اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مهارت حل مساله و پیشرفت درسی دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند که انسان موجودی است فکور و اندیشمند و این خصوصیت او را از سایر حیوانات متمایز می‌سازد و یکی از فراورده‌های این تمایز اندیشیدن، یعنی حل مساله است و شاید بتوان گفت که حل مساله به عنوان یک کل، سایر حوزه‌هایی را که انسان در زمینه‌های مختلف با آنها روبرو است تحت شعاع قرار می‌دهد. حل مساله، مهارت اعتماد به حل مسایل، مهارت سبک‌گرایش - اجتناب، مهارت کنترل شخصی بر آموزش ذهن آگاهی و پیشرفت درسی دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد.

همه ما در زندگی فردی و اجتماعی خودمان با مسائل و مشکلات متعددی مواجه می‌شویم. در واقع زندگی چیزی جز روند پیاپی مواجه شدن با مسائل و مشکلات و تلاش برای حل و فصل آنها نیست. بنابراین وجود مشکل در زندگی طبیعی است و هر کسی در زندگی خود با مشکلاتی روبرو

1. Van der Riet

2. Sanko, et al

3. Liu, et al

می‌شود، روشن است که مسائل اجتماعی و بین فردی در بستر روابط و کنش‌های متقابل افراد بروز نموده و تحلیل دقیق این روابط نشان می‌دهد که تعارض اهداف و نیازها از جمله منابع بالقوه شکل‌گیری مسائل اجتماعی و بین فردی هستند (زندوانیان نائینی و همکاران، ۱۳۹۴). از سوی دیگر شناخت فرآیندهای تحصیلی از اهمیت حیاتی برخوردار است. از آنجایی که تصمیم‌گیری، جوهر اصلی مدیریت را تشکیل می‌دهد و انجام درست و مؤثر وظایف دانش‌آموز به طور کامل به آن بستگی دارد و فلسفه وجودی مدیریت، پیوندی ناگسستنی با تصمیم‌گیری ایجاد می‌کند، بنابراین بحث تصمیم‌گیری، یک بحث با ارزش و مهم تلقی می‌شود. تخصیص منابع، شبکه ارتباطی، روابط رسمی و غیر رسمی و تحقق اهداف سازمانی، به وسیله مکانیزم‌های تصمیم‌گیری کنترل می‌شود (سرفزاری و همکاران، ۱۳۸۴).

موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی هر دو از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی‌اند. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی زمانی کارآمد و موفق است که عملکرد تحصیلی دانشجویان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین رقم باشد (تمنائی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، هدف اصلی تحقیق اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان در سال ۱۴۰۰ می‌باشد. با توجه به هدف پژوهش و پیشینه پژوهشی، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفتند.

- ۱) آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان مؤثر می‌باشد.
- ۲) آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان مؤثر می‌باشد.
- ۳) آموزش ذهن آگاهی بر قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان مؤثر می‌باشد.
- ۴) آموزش ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان مؤثر می‌باشد.

## روش

روش انجام تحقیق با توجه به ماهیت موضوع از نوع نیمه آزمایشی با گروه کنترل و گروه آزمایش و به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد.

نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از جامعه آماری است. که در دو گروه گواه (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) جایگزین خواهد شد. روش نمونه گیری پژوهش به شیوه در دسترس انتخاب خواهد شد. بدین صورت که ابتدا دانش آموزان را با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب، سپس پیش آزمون گرفته شد و آزمودنی‌هایی که نمرات پایین را در آزمون‌های (حل مسئله اجتماعی، سبک تصمیم گیری و عملکرد تحصیلی) کسب نموده‌اند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. در این پژوهش از فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی SPSI-R ؛ (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲)، یک ابزار خود گزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سوال است. پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفایان بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۰).

پرسشنامه سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری اسکات و بروس (۱۹۹۵) مشتمل بر ۲۵ سوال بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای انجام می‌گیرد؛ که امتیاز هر یک به ترتیب ذیل است: هرگز = ۱، بندرت = ۲، گاهی = ۳، بیشتر = ۴، همیشه = ۵. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری توسط اسکات و بروس به ترتیب برای مقیاس سبک عقلانی = ۰/۸۵؛ سبک شهودی = ۰/۸۴؛ سبک وابستگی = ۰/۸۶؛ سبک آنی = ۰/۹۴ و سبک اجتنابی = ۰/۸۷) محاسبه شد. روایی پرسشنامه سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری مدیران در خارج از کشور توسط اسکات و بروس (۱۹۹۵) محاسبه گردید و روایی آن را بسیار بالا گزارش کردند. پرسشنامه عملکرد تحصیلی اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه پیشرفت تحصیلی است که برای جامعه ایران ساخته شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۰، به نقل از صابر ماهانی، ۱۳۸۸) و شامل ۴۸ گویه می‌باشد. مرادیان (۱۳۹۲) روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار داده است. مرادیان (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آورده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو قسمت یافته‌های توصیفی و استنباطی تنظیم شده است. در بخش توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد استفاده شد. در بخش استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) و چند متغیره (مانکوا) استفاده و تحلیل داده‌ها نیز به کمک نرم‌افزار SPSS.22 انجام شده است.

خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی به شرح زیر است:

**جلسه اول:** در مرحله اول از شرکت کنندگان خواسته می‌شود خود را معرفی کنند. در مرحله دوم مختصری از ۸ جلسه برای آن‌ها شرح داده می‌شود. پس از آن از شرکت



کنندگان خواسته می‌شود خوردن یک عدد کشمش را با تمام وجود احساس و در ادامه درباره این احساسشان بحث کنند. سپس به مدت ۳۰ دقیقه مدیتیشن اسکن بدن انجام می‌شود (همزمان با نفس کشیدن توجه خود را به قسمتی از بدنشان جلب می‌کنند). برای تکلیف خانگی از شرکت کنندگان خواسته می‌شود آنچه را در خوردن یک دانه کشمش آموخته‌اند در مورد مسواک زدن یا شستن ظروف هم پیاده کنند. **جلسه دوم:** در ابتدای جلسه دوم، شرکت کنندگان تشویق به انجام مدیتیشن اسکن بدن می‌شوند و پس از آن در مورد این تجربه و تجربه انجام تکلیف خانگی‌شان بحث می‌کنند. بعد از آن در مورد موانع انجام تمرین (مثل بی‌قراری و پرسه زدن ذهن) و راه‌های برنامه ذهن آگاهی برای این مسئله (غیر قضاوتی بودن و رها کردن افکار مزاحم) بحث می‌شود. سپس در مورد تفاوت بین افکار و احساسات بحث می‌شود، با این مضمون که رویدادها به طور مستقیم حالت هیجانی خاصی در ما ایجاد نمی‌کنند، این افکار و ادراک ما در مورد آن رویداد است که هیجانانگیز را ایجاد می‌کند. پس از آن، از شرکت کنندگان خواسته می‌شود مدیتیشن در حالت نشسته را انجام دهند. برای هفته آینده نیز این تکالیف داده می‌شود: انجام مدیتیشن نشسته و اسکن بدن و ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید. **جلسه سوم:** در این جلسه بحث در مورد تکالیف خانگی با تمرین دیدن و شنیدن آغاز می‌شود. در این تمرین از شرکت کنندگان خواسته می‌شود به نحوی غیرقضاوتی و به مدت ۲ دقیقه نگاه کنند و گوش دهند. این تمرین با مدیتیشن نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی دنبال می‌شود. که تمرین سه دقیقه‌ای فضای تنفسی شامل ۳ مرحله: توجه به تمرین در لحظه انجام، توجه به تنفس و توجه به بدن انجام می‌شود. پس از این تمرین، یکی از تمرین‌های حرکات ذهن آگاه بدن انجام می‌شود. تکالیف منزل عبارت‌اند از: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن یا یک حرکت بدنی ذهن آگاه، تمرین ۳ دقیقه‌ای فضای تنفسی، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید و ذهن آگاهی یک رویداد ناخوشایند.

**جلسه چهارم:** همراه با توجه به تنفس، صداها و افکار آغاز می‌شود. در ادامه در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و رفتارهای جایگزین بحث و در انتهای جلسه، قدم زدن ذهن آگاه تمرین می‌شود. تکالیف منزل عبارت‌اند از:

مدیتیشن نشسته، اسکن بدن یا یکی از حرکات بدنی ذهن آگاه و تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای (در یک رویداد ناخوشایند). **جلسه پنجم:** در ابتدای جلسه پنجم، از شرکت کنندگان خواسته می‌شود مدیتیشن نشسته را انجام دهند. در ادامه سری دوم حرکات

ذهن آگاه بدن ارائه و اجرا می‌شود. تکالیف جلسات بعد عبارت‌اند از: مدیتیشن نشسته، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره. **جلسه ششم:** جلسه ششم با تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای آغاز می‌شود. تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی بحث می‌شوند. بعد تمرینی با این مضمون ارائه می‌شود که: محتوای افکار، اکثراً واقعی نیستند. پس از آن چهار تمرین مدیتیشن به مدت ۱ ساعت، پی در پی ارائه شد. تکالیف جلسه بعد عبارت می‌شوند از: انتخاب ترکیبی از مدیتیشن‌ها که ترجیح شخصی باشد. به علاوه انجام فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره. **جلسه هفتم:** جلسه هفتم با مدیتیشن چهاربعدهی و آگاهی نسبت به هرآنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود، آغاز می‌گردد. مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست؟ در ادامه تمرینی ارائه می‌شود که در آن شرکت کنندگان مشخص می‌کنند کدامیک از رویدادهای زندگی‌شان خوشایند و کدامیک ناخوشایند است و علاوه بر آن چگونه می‌توان برنامه‌ای چید که به اندازه کافی رویدادهای خوشایند در آن باشد. پس از آن فضای تنفسی سه دقیقه‌ای انجام می‌شود. تمرین خانگی عبارت می‌شوند از: انجام ترکیبی از مدیتیشن که برای فرد مرجح است، انجام تمرین فضای تمرین تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند. ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید. **جلسه هشتم:** مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته‌اید. این جلسه با مدیتیشن اسکن بدن آغاز می‌شود. پس از آن تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای انجام می‌شود. سپس در مورد روش‌های کنار آمدن با موانع انجام مدیتیشن بحث می‌شود. پس از آن در مورد کل جلسه سؤالاتی مطرح شد از این قبیل که آیا شرکت کنندگان به انتظارات خود دست یافته‌اند؟ آیا احساس می‌کنند شخصیتشان رشد کرده؟ آیا احساس می‌کنند مهارت‌های مقابله‌شان افزایش یافته و آیا دوست دارند تمرین‌های مدیتیشنشان را ادامه دهند.

## یافته‌ها

پس آزمون		پیش آزمون		گروه	متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۷/۲۴	۳۷/۶۶	۷/۱۳	۵۰/۴۶	آموزش ذهن آگاهی	مسئله
۹/۳۷	۶۱/۹۳	۸/۳۳	۶۰/۵۳	کنترل	گشایی اجتماعی
۳/۳۵	۱۶/۰۸	۴/۱۴	۲۳/۲۰	آموزش ذهن آگاهی	قدرت
۳/۶۱	۳۰/۲۶	۵/۸۵	۲۷/۶۰	کنترل	تصمیم گیری
۳/۲۶	۲۰/۶۶	۳/۶۴	۲۴/۱۳	آموزش ذهن آگاهی	عملکرد
۳/۶۱	۲۷/۰۶	۳/۴۷	۲۷/۷۳	کنترل	تحصیلی

## جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

جهت بررسی فرضیه (آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی دانش آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان موثر می‌باشد) با توجه به پیش فرض‌های بدست آمده، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره آنکوا (ANCOVA) روی نمرات آموزش ذهن آگاهی بر مسئله گشایی اجتماعی دانش آموزان در گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون

Eta <sup>2</sup>	سطح معناداری	آزمون F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۶۱۴	۰/۰۰۱	۳۹/۸۳۲	۱/۶۱۰ ۲۴۶۴	۱	۲۴۶۴/۶۱۰	پیش آزمون
۰/۸۱۸	۰/۰۰۱	۹۶/۵۲۵	۱/۶۲۲ ۶۹۳۱	۱	۶۹۳۱/۶۲۲	بین گروهی
----	----	----	۶۱/۸۷۶	۲۵	۱۵۴۶/۸۹۰	خطا
----	----	----	----	۲۸	۳۲۱۵۷۷/۰	کل

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱ \* معناداری در سطح ۰/۰۵

چنانکه در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، مقدار F میزان نمره متغیر مسئله گشایی اجتماعی مربوط به مرحله پیش آزمون (موثر بر پس آزمون) برابر با ۳۹/۸۳۲ که از لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی دار است ( $p < 0/01$ ). این نشان می‌دهد اگر در میانگین‌ها تعدیلی صورت نگیرد بین آنها تفاوت معنی دار وجود دارد یعنی نتایج پیش آزمون و آگاهی‌ها و نگرش‌های قبل از شروع آموزش ذهن آگاهی بر نتایج پس آزمون موثر است. همچنین وقتی اثر تفاوت پیش آزمون برداشته می‌شود و میانگین‌ها تعدیل می‌شوند در پس آزمون تفاوت معنی دار دیده می‌شود. مقدار F در بین گروهی با کنترل پیش آزمون برابر ۹۶/۵۲۵ است که از نظر آماری در سطح یک درصد معنی دار می‌باشد ( $p < 0/01$ ). به عبارتی بین گروهی که آموزش ذهن آگاهی را دیده‌اند (گروه آزمایش) با گروهی که این آموزش را ندیده‌اند (گروه کنترل) تفاوت معنی داری وجود دارد. که با توجه به شاخص‌های توصیفی این تفاوت در کم شدن میزان مسئله گشایی اجتماعی دانش آموزان در گروه آزمایش است. پس می‌توان چنین اظهار نمود و نتیجه گرفت که با اطمینان ۹۹٪ بین میانگین نمرات آموزش ذهن آگاهی بر میزان نمره مسئله گشایی اجتماعی در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشته است. که این تفاوت به نفع میانگین نمرات گروه آزمایش در افزایش مسئله گشایی اجتماعی است. پس فرضیه اختصاصی اول پژوهش تأیید می‌شود. جهت بررسی فرضیه (آموزش ذهن آگاهی بر قدرت تصمیم‌گیری دانش آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان موثر می‌باشد) با توجه به پیش فرض‌های بدست آمده، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره آنکوا (ANCOVA) روی نمرات آموزش ذهن آگاهی بر قدرت

تصمیم‌گیری دانش آموزان در گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معناداری	Eta <sup>2</sup>	
۱۹۵۱/۶۷۹	۲۱	۱۹۵۱/۶۷۹	۵۱/۱۸۵	۰/۰۰۱	۰/۶۷۲	پیش آزمون
۲۴۷۸/۸۸۲	۱	۲۴۷۸/۸۸۲	۶۵/۰۱۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۲	بین گروهی
۹۵۳/۲۴۹	۲۵	۳۸/۱۳۰	----	----	----	خطا
۱۰۴۳۳۷/۰	۲۸	----	----	----	----	کل

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱ \* معناداری در سطح ۰/۰۵

چنانکه در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، مقدار F میزان نمره متغیر قدرت تصمیم‌گیری مربوط به مرحله پیش‌آزمون (موثر بر پس‌آزمون) برابر با ۵۱/۱۸۵ که از لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ). این نشان می‌دهد اگر در میانگین‌ها تعدیلی صورت نگیرد بین آنها تفاوت معنی‌دار وجود دارد یعنی نتایج پیش‌آزمون و آگاهی‌ها و تحریف‌های قبل از شروع آموزش قدرت تصمیم‌گیری بر نتایج پس‌آزمون موثر است. همچنین وقتی اثر تفاوت پیش‌آزمون برداشته می‌شود و میانگین‌ها تعدیل می‌شوند در پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. مقدار F در بین گروهی با کنترل پیش‌آزمون برابر ۶/۰۱۱ است که از نظر آماری در سطح یک درصد معنی‌دار می‌باشد ( $p < 0/01$ ). به عبارتی بین گروهی که آموزش ذهن‌آگاهی را دیده‌اند (گروه آزمایش) با گروهی که این آموزش را ندیده‌اند (گروه کنترل) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. که با توجه به شاخص‌های توصیفی این تفاوت در افزایش میزان قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در گروه آزمایش است. پس می‌توان چنین اظهار نمود و نتیجه گرفت که با اطمینان ۹۹٪ بین میانگین نمرات آموزش قدرت تصمیم‌گیری در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشته است. که این تفاوت به نفع میانگین نمرات گروه آزمایش در افزایش میزان قدرت تصمیم‌گیری است. پس فرضیه اختصاصی دوم پژوهش تأیید می‌شود.

۱) جهت آزمون و بررسی فرضیه (آموزش ذهن‌آگاهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوره دوم شهر آبدانان موثر می‌باشد) از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره آنکوا (ANCOVA) روی نمرات ذهن‌آگاهی بر نمره کل عملکرد تحصیلی در گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معناداری	Eta <sub>2</sub>
۴۶۲/۷۳۲	۱	۴۶۲/۷۳۲	۶۹/۴۳۵	۰/۰۰۱	۷۲ ۰/۰
۵۲۲/۰۲۶	۱	۵۲۲/۰۲۶	۳۳۲ ۷۸	۰/۰۰۱	۷۴ ۰/۴
۱۷۹/۹۴۵	۲۷	۶/۶۶۴	---	---	---
۴۸۹۱۶/۰۰۰	۳۰	---	---	---	---

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱ \* معناداری در سطح ۰/۰۵

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، مقدار  $F$  میزان نمره کل عملکرد تحصیلی مربوط به مرحله پیش آزمون (موثر بر پس آزمون) برابر با  $۶۹/۴۳۵$  که از لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی دار است ( $p < ۰/۰۱$ ). این نشان می‌دهد اگر در میانگین‌ها تعدیلی صورت نگیرد بین آنها تفاوت معنی دار وجود دارد یعنی نتایج پیش آزمون و آگاهی‌ها و قابلیت‌های قبل از شروع آموزش ذهن آگاهی بر نتایج پس آزمون موثر است. همچنین وقتی اثر تفاوت پیش آزمون برداشته می‌شود و میانگین‌ها تعدیل می‌شوند در پس آزمون تفاوت معنی دار دیده می‌شود. مقدار  $F$  در بین گروهی با کنترل پیش آزمون برابر  $۷۸/۳۳۲$  است که از نظر آماری در سطح یک درصد معنی دار می‌باشد ( $p < ۰/۰۱$ ). به عبارتی بین گروهی که آموزش ذهن آگاهی را دیده‌اند (گروه آزمایش) با گروهی که این آموزش را ندیده‌اند (گروه کنترل) تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارتی با برداشتن تأثیر پیش آزمون از نمرات پس آزمون  $۷۴/۴$  درصد از تفاوت‌های فردی در پس آزمون مربوط به تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش عملکرد تحصیلی گروه نمونه (به کارگیری و تاثیر متغیر مستقل) و تفاوت بین آنها است. پس فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود.

در ادامه جهت بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی با توجه به سه متغیر وابسته از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده شد. نتایج در جدول ۵ آمده است

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا بر روی پس آزمون میانگین نمرات مسئله گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم گیری و عملکرد تحصیلی گروه‌های آزمایشی و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	$F$	میانگین مجذورات	P	مجذور اتا	توان آماری
مسئله گشایی اجتماعی	پیش آزمون	۵۳/۷۷	۰/۷۵	۵۳/۷۷	۰/۳۹	۰/۰۲	۰/۱۳
	گروه	۲۶۰۸/۳۴	۱/۸۲	۲۶۰۸/۳۴	۰/۰۰	۰/۵۷	۱/۰۰
	خطا	۱۹۱۲/۴۹	۲۶	۷۰/۸۳	۰/۰۱		

قدرت تصمیم‌گیری	پیش آزمون	۲۹۴/۰۳	۱	۲۹۴/۰۳	۰/۸۸	۱/۰۰	۰/۰۰ ۰/۱	۱/۶۸ ۲۰۷
	گروه	۵۷/۳۸	۱	۵۷/۳۸	۰/۶۰	۱/۰۰	۰/۰۰ ۰/۱	۱/۵۲ ۴۰
	خطا	۳۸/۲۲	۲۷	۱/۴۱				
عملکرد تحصیلی	پیش آزمون	۱۰/۴۱	۱	۱۰/۴۱	۰/۰۳	۰/۱۴	۱/۳۶ ۰	۰/۸۵
	گروه	۱۱۷۷/۸۴	۱	۱۱۷۷/۸۴	۰/۷۸	۱/۰۰	۰/۰۰ ۰/۱	۱/۲۱ ۹۶
	خطا	۳۳۰/۵۱	۲۷	۱۲/۲۴				

همان طوری که در جدول ۵ مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ مسئله‌گشایی اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=36/82$  و  $p<0/0001$ ). به عبارت دیگر، آموزش ذهن آگاهی با توجه به میانگین مسئله‌گشایی اجتماعی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش مسئله‌گشایی اجتماعی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۷ می‌باشد، یعنی ۵۷ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون مسئله‌گشایی اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش ذهن آگاهی می‌باشد.

با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ قدرت تصمیم‌گیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=40/52$  و  $p<0/0001$ ). به عبارت دیگر، آموزش ذهن آگاهی با توجه به میانگین قدرت تصمیم‌گیری گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش قدرت تصمیم‌گیری گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۶۰ می‌باشد، یعنی ۶۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون قدرت تصمیم‌گیری مربوط به تأثیر آموزش ذهن آگاهی می‌باشد.

با کنترل پیش آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/0001$  و  $F = 96/21$ ). به عبارت دیگر، آموزش ذهن آگاهی با توجه به میانگین عملکرد تحصیلی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش عملکرد تحصیلی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با  $0/78$  می باشد، یعنی  $78$  درصد تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون عملکرد تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش ذهن آگاهی می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

با استناد به تحلیل های آماری ملاحظه می شود، مقدار  $F$  میزان نمره متغیر مسئله گشایی اجتماعی مربوط به مرحله پیش آزمون (موثر بر پس آزمون) برابر با  $39/832$  که از لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی دار است ( $p < 0/01$ ). پس می توان چنین اظهار نمود و نتیجه گرفت که با اطمینان  $99\%$  بین میانگین نمرات آموزش ذهن آگاهی بر میزان نمره مسئله گشایی اجتماعی در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشته است. که این تفاوت به نفع میانگین نمرات گروه آزمایش در افزایش مسئله گشایی اجتماعی است. پس فرضیه اختصاصی اول پژوهش تأیید می شود. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهشگرانی همچون پورمحمدی و باقری (۱۳۹۳)، رنجبری و منتی (۱۳۹۷) ون در رایست و همکاران (۲۰۱۸) مطابق و همسو می باشد. در تبیین این یافته های این پژوهش که با هدف بررسی و تعیین تأثیر آموزش ذهن آگاهی در تقویت مسله گشایی اجتماعی اجرا شد، در درجه اول همان طور که پژوهشگران و نظریه پردازان باور دارند که برخورداری از سطوح بالاتر هوشیاری باعث ایجاد عملکرد بهتر در تکلیف مسئله گشایی اجتماعی می شود. این مطلب همراستا با پژوهش رین و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) که نشان دادند مراقبه ذهن آگاهانه با ایجاد امواج آلفای کمتر از حالت آرامش سبب بوجود آمدن سطوح بالاتر هوشیاری و بینش در مسله گشایی اجتماعی می شود. همچنین همسو است با پژوهش الکساندر<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)؛ به نقل از ترویر و همکاران، (۲۰۱۲)، که نشان داد انجام مراقبه سبب افزایش دقت و کارایی فکری و رفتاری و بهبود توانایی مسله گشایی اجتماعی می شود. در آموزش ذهن آگاهی

1 . Ren, et al

2 .Alexander



توجه از افکار ناخوانده به سوی تمرکزی اختیاری جلب می‌شود، فرد توانا می‌شود تا در رویارویی با مسائل مختلف، از پردازش ثانویه افکار، احساسات و حس‌های بدنی که در جریان رویارویی با مساله برانگیخته می‌شوند جلوگیری نماید و تمام ظرفیت حافظه کاری خود را جهت انجام بهتر تکلیف به کار برد. بنابراین به نظر می‌رسد تمرینات ذهن آگاهی باعث استفاده حداکثری از ظرفیت حافظه کاری شده و از این طریق منجر به عملکرد بهتر فرد در تکلیف گشته است.

با عنایت به نتایج حاصله از تحلیل آماری داده‌ها ملاحظه می‌شود، مقدار  $F$  میزان نمره متغیر قدرت تصمیم‌گیری مربوط به مرحله پیش‌آزمون (موثر بر پس‌آزمون) برابر با  $51/185$  که از لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ). پس می‌توان چنین اظهار نمود و نتیجه گرفت که با اطمینان  $99\%$  بین میانگین نمرات آموزش قدرت تصمیم‌گیری در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشته است. که این تفاوت به نفع میانگین نمرات گروه آزمایش در افزایش میزان قدرت تصمیم‌گیری است. پس فرضیه اختصاصی دوم پژوهش تأیید می‌شود. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهشگرانی همچون معنوی پور و دارابی (۱۳۹۷) و فلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) مطابق و همسو می‌باشد. در تبیین و نتیجه‌گیری این فرضیه می‌توان گفت به نظر می‌رسد ذهن آگاهی مهارتی است که به افراد اجازه می‌دهد، حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده است، دریافت کنند. ذهن آگاهی با دعوت به لحظه کنونی؛ حضوری بیشتر و قضاوتی کمتر، در افراد ایجاد می‌کند و به افراد کمک می‌کند تا بی‌توجه به مسائل و حالات هیجانی خوشایند یا ناخوشایندی که در گذشته داشته‌اند و یادآور آینده خواهند داشت به لحظه کنونی تمرکز کرده و در آن لحظه بهترین عملکرد را داشته باشند. برای بهبود یادگیری در افراد تمرکز بر مسائل درسی بدون توجه به مسائل دیگر زندگی از اهمیت بالایی برخوردار است. در واقع قدرت تصمیم‌گیری مناسب تمرکز یافتن افراد بر مقوله‌های درسی به دور از وقایع درونی و بیرونی زمان حال، گذشته و آینده است.

با عنایت به نتایج حاصله از تحلیل آماری داده‌ها ملاحظه می‌شود، مقدار  $F$  میزان نمره کل عملکرد تحصیلی مربوط به مرحله پیش‌آزمون (موثر بر پس‌آزمون) برابر با  $69/435$  که از

لحاظ آماری در سطح یک صدم معنی دار است ( $p < 0/01$ ). به عبارتی با برداشتن تأثیر پیش آزمون از نمرات پس آزمون ۷۴/۴ درصد از تفاوت‌های فردی در پس آزمون مربوط به تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر افزایش عملکرد تحصیلی گروه نمونه (به کارگیری و تأثیر متغیر مستقل) و تفاوت بین آنها است. پس فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهشگرانی همچون احمدوند و براتی (۱۳۹۵)، آلفاسو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، رودی و شویتزر<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) لایو و همکاران (۲۰۱۸) مطابق و همسو می‌باشد. ذهن آگاهی با توجه به هدف در لحظه جاری بدون استنتاج لحظه به لحظه ایجاد می‌شود و باعث می‌شود که افراد واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند را پیدا کنند. ذهن آگاهی با آرامش ذهنی و قدرت تصمیم‌گیری رابطه مثبت دارد. ذهن آگاهی مهارتی است که به افراد اجازه می‌دهد، حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده است، دریافت کنند. ذهن آگاهی با دعوت به لحظه کنونی؛ حضوری بیشتر و قضاوتی کمتر، در افراد ایجاد می‌کند و به افراد کمک می‌کند تا بی توجه به مسائل و حالات هیجانی خوشایند یا ناخوشایندی که در گذشته داشته‌اند و یا در آینده خواهند داشت به لحظه کنونی تمرکز کرده و در آن لحظه بهترین عملکرد را داشت باشند. برای بهبود یادگیری در افراد تمرکز بر مسائل درسی بدون توجه به مسائل دیگر زندگی از اهمیت بالایی برخوردار است. در واقع ذهن آگاهی بالاتر تمرکز یافتن افراد بر مقوله‌های درسی به دور از وقایع درونی و بیرونی زمان حال، گذشته و آینده است (دامون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). در واقع افراد ذهن آگاه به رویدادها با تفکر و تأمل پاسخ می‌دهند و در نتیجه قدرت تصمیم‌گیری مطلوبی برخوردارند (سیگل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). فالکنستروم<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ ریان و براون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ والش و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰، در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که ذهن آگاهی برای طیف وسیعی از مشکلات موثر است و با متغیرهای زیادی از جمله قدرت تصمیم‌گیری رابطه مثبت دارد. در واقع آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی بعنوان راهبردی آموزشی است که دانش آموزان به کمک آن می‌تواند نسبت به یادگیری و تفکر خود آگاهانه عمل کنند و در برخورد با تکالیف

2. Alfonso

3. Ruedy &amp; Schweitzer

3. Damon

4. Siegel

5. Falconstrom

6. Ryan and Brown

7. Walsh et al.

مختلف یادگیری و مسائل گوناگون تحصیلی از استراتژی‌ها و تاکتیک‌های مفید استفاده نمایند و از این طریق به بسط معنایی و سازماندهی بهتر مطالب درسی بپردازند که این باعث می‌شود در بازیابی و عملکرد تحصیلی منسجم‌تر عمل نمایند (بیرا، ۲۰۰۶). بدین ترتیب با روش آموزشی ذهن آگاهی، امکان بررسی راه‌حل‌های مناسب‌تر جایگزین و جلوگیری از پاسخ‌های خودکار را برای او فراهم می‌کند، که در نتیجه با ترغیب افراد به تمرین مکرر و توجه متمرکز روی محرک‌های خنثی و آگاهی هدفمندانه روی جسم و ذهن، میزان اضطراب و اشتغال ذهنی به افکار تهدید کننده و منفی در مورد عملکرد تحصیلی را کاهش داده و ذهن آنها را از دنده اتوماتیک خارج می‌کند. یعنی این فنون (آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی) با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه‌ حاضر و برگرداندن توجه به سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات موجب بهبود عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف می‌گردد (کاویانی و همکاران، ۱۳۸۹). در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که آموزش ذهن آگاهی یکی از روش‌های درمانی است که در آن بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است از طریق تنفس و فکر کردن به افراد آموزش داده می‌شود و در واقع این روش درمانی تلفیقی از تن آرامی و ذهن آگاهی است که در تقویت مسئله‌گشایی اجتماعی و هم عملکرد ذهنی موثر است و می‌توان انتظار داشت که شرکت‌کنندگان در برنامه ذهن آگاهی نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کنند و در نتیجه به طور موفقیت آمیزی با مسائل رخداد‌های اجتماعی برخورد می‌کنند (بیشاپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، ذهن آگاهی از طریق ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند تغییرات مثبتی را در مسئله‌گشایی اجتماعی و تصمیم‌گیری فرد ایجاد نماید (هیرن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

در مجموع به نظر می‌رسد که برنامه آموزش ذهن آگاهی بر تقویت و افزایش مسئله‌گشایی اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. از جمله محدودیت‌های این تحقیق این است که صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است. به همین خاطر ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری ایجاد شده باشد، چرا که بعضی شرکت‌کنندگان ممکن است برای بهتر نشان دادن خود بعضی سوالات را با سوگیری جواب

---

1 . Baer,  
2 . Beshab  
3 . Heeren

دهند و همچنین محدود بودن جامعه پژوهش به شهر آبدانان تعمیم نتایج به سایر شهرها را با محدودیت مواجه می‌سازد.

### پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج مطالعات انجام شده می‌توان بر لزوم بازنگری در استراتژی‌های آموزشی فعلی جهت مسئله گشایی اجتماعی تأکید کرد، به خصوص دانش آموزان امروز را آماده نمود تا مهارت اندیشیدن، قضاوت و در نتیجه تفسیر و تجزیه و تحلیل و استنباط را یاد بگیرند.

الف) پیشنهادهای پژوهشی: (۱) پیشنهاد می‌شود روش آموزش ذهن آگاهی به عنوان یک شیوه عملی، در دسترس و کم‌هزینه برای افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان استفاده شود و آن را به معلمان مشاور و دیگر متولیان آموزش و پرورش آموزش داد تا خودشان در قالب مجموعه فعالیت‌هایی به ارتقای امید در دانش آموزان مبادرت ورزند تا نهایتاً موجب قدرت تصمیم‌گیری بیشتر برای در دانش آموزان گردد. (۲) پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه در سایر شهرها نیز انجام شود تا نتایج پژوهش حاضر با نتایج آنها قابل مقایسه باشد.

ب) پیشنهادهای عملی: (۱) از آنجایی که ممکن است اثرات آموزش پس از گذشت یک ماه بعد از مرحله پس‌آزمون تداوم نداشته باشد لذا پیشنهاد می‌شود، جلسات حمایتی هر چند وقت یک‌بار پس از پایان آموزش برای حفظ اثرات درمانی و تفکرعامل تا طولانی‌مدت برگزار شوند. (۲) آگاه‌سازی خانواده‌ها از اهمیت روش نقش آموزش ذهن آگاهی در بهبود قدرت تصمیم‌گیری و بهبود عملکرد تحصیلی فرزندانشان از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه والدین.

## منابع

- احدی، ب.، میرزایی، پ.، نریمانی، م.، ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کم رو، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی سال نهم پاییز ۱۳۸۸ شماره ۳ (پیاپی ۳۳)
- احمدوند، محمدعلی و براتی، ناهید، ۱۳۹۵، اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر افزایش عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان، هفتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.
- آقایوسفی، ع.، سراوانی، ش.، زراعتی، ر.، رازقی، ف.، پورعبدل، س. (۱۳۹۴). پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان بر اساس سبک‌های دلبستگی و سطوح مختلف سازگاری. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران. ۲۱ (۴): ۳۰۸-۳۱۶.
- بزرگی، ع.ا. و بزرگی، م. (۱۳۹۶). نقش تصمیم‌گیری در مدیریت، دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- پور محمدی، سمیه و باقری، فریبرز (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حل مسئله دانش آموزان دختر پایه پنجم دبستان. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۱۱(۱)، ۵۰-۶۱.
- تمنائی‌فر، م. ر. و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۴ (۱)، ۱۵-۱۹.
- رنجبری، خ و منتی، م. (۱۳۹۷). تعیین میزان اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مهارت حل مساله و پیشرفت درسی دانش آموزان، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران.
- زندوانیان نائینی، احمد و خورانی، نرگس و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۴). حل مسأله اجتماعی، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- سرفرازی، م؛ معمارزاده، غ و واحدپور، غ. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی سبک تصمیم‌گیری مدیران نوآور در مقایسه با مدیران سازگار، سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت.

شریعتمداری، مهدی، دارنده، اشرف. (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش عاطفی مدیران با عملکرد معلمان مدارس شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. 5(4), 83-102.

عطایی، ف، احمدی، ع، احمدی، ک، سیف، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه، روان شناسی مدرسه، مقاله ۱۰، دوره ۸، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۸، صفحه ۱۷۶-۱۹۹.

قنبری، و؛ اسلامبولچی، ع؛ اصغری صارم، ع. (۱۳۹۹). فهم فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی در سازمانهای مردم‌نهاد آموزشی، مجله مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال نهم - شماره ۲، صفحه - از ۲۵۷ تا ۲۷۴.

کاوایانی، ح. جواهری، ف و بحیرایی، ه. (۱۳۸۹). اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. مجله تازه‌های علوم شناختی سال هفتم، شماره ۱، صص، ۴۹-۵۹.

کشکر، س؛ قاسمی، ح و مولانی، ر. (۱۳۹۳). مقایسه هوش هیجانی و سبک تصمیم‌گیری مدیران ادارات تربیت بدنی و سایر مدیران حوزه دانشجویی دانشگاه‌های تهران، نشریه مدیریت منابع انسانی در ورزش، ۲(۱)، صص: ۱۳ - ۲۳.

معنوی پور، داود، دارابی، مصطفی. (۱۳۹۷). اثربخشی روش آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب امتحان و سبک‌های حل مسئله در دانشجویان، فصلنامه روانشناسی کاربردی، دوره ۷، شماره ۱ - شماره پیاپی ۱۳، صفحه ۴۱-۵۳.

مهدیان، ح؛ اسدزاده، ح؛ شعبانی، ح؛ احقر، ق و احدی، ح. (۱۳۸۹). استانداردسازی پرسشنامه ترغیبی و بررسی رابطه آن با باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کاشمر. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۳۰-۱.

نظری بولانی، گ. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای توانایی حل مسائل اجتماعی و مولفه‌های آن در زندانیان معتاد و غیر معتاد. پژوهش‌های نوین روانشناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز). پژوهش‌های نوین روانشناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز)، ۷(۲۶)، ۱۲۷-۱۴۱.

- Alfonso, J. P., Caracuel, A., Delgado-Pastor, L. C., & Verdejo-García, A. (2011). Combined goal management training and mindfulness meditation improve executive functions and decision-making performance in abstinent polysubstance abusers. *Drug and alcohol dependence*, 117(1), 78-81.
- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and application*. USA: Academic Press is an Imprint of Elsevier.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Beshab, P. R. (2002). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91.
- Braven, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Rosenzweig, S. (2003). Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *Gen Hosp Psychiatry*, 23(4), 183-92.
- Damon, W., (2016). Self-understanding and its role in social and moral development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb, *Developmental Psychology: an advanced textbook*. Hillsdale: NNJ
- Davis, D., M. & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy related research, *American Psychological Association*, 48(2), 198-208.
- Falconstrom, B. (2010). Constructivist early education for moral development. *Development Review*, 20, 181-205.
- Flynn, J. F. (2016). *Mindfulness training: Worthwhile as a means to enhance first responder crisis decision making*. Naval Postgraduate School Monterey United States.
- Heeren, A., Van Broeck, N., & Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behavior Research and Therapy*, 47, 403-409.
- Hu, Y., Fan, X., Wu, Z., Locasala-Crouch, J., Yang, A., & Zhang, J. (2017). Teacher-Child Interactions and Children's Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms. *Children & Youth Service*, 79, 78-86.
- Kasamatsu, A., & Hirai, T. (1966). An electroencephalographic study on Zen meditation. *Folia Psychiatrica et Neurologica Japonica*, 20, 315-336.
- Liu, S., Liu, Y., & Ni, Y. (2018). A review of mindfulness improves decision-making and future prospects. *Psychology*, 9(2), 229-248.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12

- education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- Ostafin, B.D. & Kassman, K.T. (2012). Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem-solving. *Consciousness and Cognition*, 21, 1031-1036.
- Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 73-87
- Sanko, J., Mckay, M., & Rogers, S. (2016). Exploring the impact of mindfulness meditation training in pre-licensure and post-graduate nurses. *Nurse Education Today*, 45, 142-147.
- Troyer, J.A., Tost, J.R., Yoshimura, M., LaFontaine, S.D. & Mabie, A.R. (2012). Teaching Students How to Meditate Can Improve Level of Consciousness and Problem Solving Ability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 153 – 161.
- Van der Riet, P., Levett-Jones, T., & Aquino-Russell, C. (2018). The effectiveness of mindfulness meditation for nurses and nursing students: An integrated literature review. *Nurse Education Today*, 65, 201-211.
- Walsh, A.I., et al. Jennifer, A. & Livingstone, B. (). Metacognition: An overview. <http://www.gse.buffalo.edu/fus/shuell/ce56/metacog.html>. Lamar, Y., L. (2002). Moral development: Reasoning, judgment, and action.
- Weger, U.W., Hooper, N., Meier, B.P. Hopthrow, T. (2012). Mindful maths Reducing the impact of stereotype threat through a mindfulness exercise. *Consciousness and Cognition*, 21, 471-475.