

## بررسی اثر بخشی ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱

مأده قاسمی علویجه<sup>۱</sup>، خسرو اسدبگی<sup>۱</sup>، علیرضا بزرگ زاده<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور کرج  
<sup>۲</sup> دکترای مدیریت، مدرس دانشگاه پیام نور کرج

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان شهر اصفهان بودند. بر اساس جامعه آماری اندازه نمونه تعداد ۳۰ نفر انتخاب شده که به صورت در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار اندازه گیری در این پژوهش پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی (کانل و ریان، ۱۹۸۷) و پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل بود. پس از انتخاب گروه نمونه و قرار گرفتن تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، ابزارهای مورد نظر به عنوان پیش آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد؛ سپس آزمودنی های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت تأثیر متغیر مستقل (مهارت های ذهن آگاهی) قرار گرفتند. پس از پایان جلسات آموزشی مجدداً هر دو گروه آزمایش و کنترل بوسیله ابزارهای مورد نظر با هدف اجرای پیش آزمون مورد سنجش قرار گرفتند و در نهایت داده های به دست آمده از آزمون ها در هر دو گروه با استفاده از روش های آمار توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا) بوسیله نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. نتایج به دست آمده از تحلیل داده های پژوهش نشان داد که بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر میزان سازگاری اجتماعی و افزایش خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش تأثیرگذار بوده است.

واژه های کلیدی: خود نظم دهی تحصیلی، سازگاری اجتماعی، ذهن آگاهی

## مقدمه

حضور ذهن معمولاً به عنوان حالت آگاهی و داشتن توجه به آنچه در زمان حال روی می دهد تعریف می شود (بروان و ریان، ۲۰۰۳). پژوهشگران نشان داده اند که افزایش حضور ذهن با انواع پیامدهای سلامتی نظیر کاهش درد، اضطراب، افسردگی، خوردن مرضی و استرس و بیماری های دیگر ارتباط دارد. حضور ذهن می تواند در رها سازی افراد از افکار خودکار، عادت ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک کند و از این رو نقش مهمی را در تنظیم رفتاری ایفا کند (ریان و دسی، ۲۰۰۰). به علاوه با افزودن وضوح و حیات به تجربیات می تواند سلامتی و شادمانی را به همراه داشته باشد. بسیاری از نظریه های آسیب شناسی روانی و روان درمانی اهمیت آگاهی، حضور و مشاهده گری را در سلامت روانی مورد بحث قرار داده اند ( بروین و همکاران، ۱۹۹۸؛ به نقل از آقا باقری، محمدخانی، عمرانی و فرهمند، ۱۳۹۱).

یادگیرندگان خود تنظیم از سطح دانش خود آگاه هستند، اهداف خود را تعیین می کنند، اهداف واقعی را برای توسعه دانش خود به کار می گیرند، از منابع محیطی بهره می گیرند و تکالیف خود را مورد ارزیابی قرار می دهند (زیممن، ۱۹۸۹). همین طور، مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمانهای شناختی رفتاری نل سوم یا موج سوم قلمداد می شود. ذهن آگاهی به رشد سه گفت: خودداری از تفاوت، آگاهی تصمدانانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد نیاز دارد که توجه متمرکز بر لحظه حال پردازش تمام جنبه های تجربه بلاواسطه شامل فعالیت های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می شود. به واسطه این تمرین ها و تکنیک ها، فرد نسبت به فعالیت های روزانه خود آگاهی پیدا می کند، به کارکرد اتوماتیکی ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت های جسمانی بر آن ها کنترل پیدا می کند و از ذهن روزمره و اتوماتیک متمرکز در گذشته و آینده رها می شود (سگان و همکاران، ۲۰۰۳) با توجه به این امر که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی " (MBCT) به وسیله تیزدل، سگال و همکاران (۲۰۰۲) برای هشت جلسه آموزشی گروهی (هفته ای یک جلسه و هر جلسه ۵/۱ تا ۲ ساعت) طراحی شده است و روان شناسان تربیتی در مدرسه حداقل یک جلسه در هفته با دانش آموزان کلاس دارند به نظر می رسد با دو ماه فعالیت در این امر سبب افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان می شوند و همین امر سبب خود نظم تحصیلی آنان می گردد.

از آن جایی که سازگاری اجتماعی مفهوم عام و گسترده ای می باشد، تعریفی که مورد اتفاق نظر اکثریت محققان باشد وجود ندارد. اما از عمده ترین تعاریف سازگاری اجتماعی می توان به تعریف زیر اشاره کرد، سازگاری اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه خاص اجتماعی به طریق خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد و فرایندی است که افراد را قادر می سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش بینی کنند، رفتار خود را کنترل و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم کنند (تریچی، ۲۰۱۶).

بنابراین با توجه به موضوعات مطرح شده در این پژوهش سعی بر آن است که اثر بخشی ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ بررسی و تعیین گردد.

## بیان مسئله

ذهنیت سازی<sup>۱</sup> اصطلاح نسبتاً جدیدی است که عبارت است از فرایندی از تفکر و احساس در مورد خود و دیگران. ذهن آگاهی تا حدودی مفهوم مشابهی است با این تفاوت که فقط مربوط به خود است. در ذهن آگاهی فرد تلاش می کند از افکار، احساسات، عواطف، خلیات و حس های بدنیش آگاه بماند. در ذهن آگاهی فرد روی اینجا و اکنون تمرکز می کند. کانون جدید رویکرد ذهن آگاهی بر روی لحظه ی حال آگاهی غیر قضاوتی از هوشیاری است یعنی توجه به افکار و احساسات فرد در لحظه و پذیرش بدون قضاوت و بدون تلاش برای تغییر آن ها. از بسیاری جهات ذهن آگاهی نوعی خودپایشی است که در آن بیمار به افکار، احساسات و رفتارهایش توجه می کند و آگاهی را نسبت به آن ها افزایش می دهد. با این وجود افزایش آگاهی از این رویدادها، از دیدگاه ذهن آگاهی مستلزم تحلیل آن ها برای تعیین بهترین شیوه تعدیل آن ها نیست بلکه ممکن است از

<sup>۱</sup> Mentalization

بیمار خواسته شود که احساسات و افکارش را طوری تصور کند که گویی روی کارت هایی نوشته شده اند و توسط افرادی در میدان رژه حمل می شوند و یا انگار آن ها قطعاتی از چمدان هایی بر روی نوار حمل چمدان هستند. از بیماران خواسته می شود این پدیده های درونی را بدون هیچ گونه واکنشی مشاهده کنند (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵، ترجمه فرزین رضاعی، ۱۳۹۵). بشر (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را به عنوان مشاهده فاقد قضاوت نبت به جریان در حال پیشرفت درونی و بیرونی محرکها و بروز آنها تعریف کرده است. همچنین ذهن آگاهی به معنی توجه کردن به شیوه های هدفمند و خاص در زمان حال و خالی از قضاوت است (کابات زین، ۲۰۰۲).

از جمله مفاهیم مطرح در آموزش های جهان معاصر، یادگیری خود تنظیم است که امروزه از آن به عنوان یک کانون مهم و یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت یاد می شود، به عبارت دیگر، خود تنظیمی تحصیلی یکی از بحث های جالب و مورد علاقه بسیاری از معلمان و روانشناسان است. در این رابطه، پیشریج و دگروت (۱۹۹۰) معتقدند یادگیری خود تنظیمی به تنظیم شناخت و رفتار می پردازد و از مهم ترین مؤلفه های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان به شمار می رود بحث یادگیری خود تنظیمی به عنوان یک نظریه آموزشی از نظریه ساختن گرایی (بن - آری، ۱۹۹۸) و یادگیری اجتماعی (بندورا، ۲۰۰۱) متأثر شده است. در اهمیت یادگیری خود تنظیمی یافته های تحقیقاتی کنانتاس، ویندرو های (۲۰۰۸): زوج و کلار (۲۰۰۵): تاکمن (۲۰۰۳) نشان داده اند که فرایندهای خود تنظیمی به موفقیت های تحصیلی منجر می شود. شانک و زیمرمن (۱۹۹۷) معتقدند موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش آموزان با توسعه خود تنظیمی بایستی شناخت، عواطف و رفتارهای خود را گسترش و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند نظریه یادگیری خود تنظیمی را بیشترریج و دیگرورت (۱۹۹۰) مطرح و باورهای انگیزشی را شامل خودکارامدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان دانسته و یادگیری خود تنظیمی را به عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین تلاش و تدبیر دانش آموزان معرفی می کنند. طرفداران نظریه یادگیری خود تنظیمی معتقدند که دانش آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می بخشند (زیمرمن و مارتینز - پونز، ۱۹۹۰). شانک و زیمرمن (۱۹۹۷) معتقدند که فرایندهای خود تنظیمی شامل فعالیت هایی همچون برنامه ریزی و تنظیم وقت، حضور و تمرکز حواس منگام آموزش، سازماندهی، مرور و رمز گذاری اطلاعات به صورت راهبردی و استفاده از منابع اجتماعی مؤثر است.

باورهای افراد دنیای آنها را سامان می دهد و به تجربیاتشان معنا می بخشد از متغیرهای دیگری که بر خود تنظیمی تحصیلی تأثیر می گذارند، ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی همچنین با باورهای انگیزشی افراد در ارتباط است (براون و کار ۲۰۰۵، براون و همکاران، ۲۰۰۷). ذهن آگاهی به عنوان آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه اکنون در حال وقوع است، می باشد رایانه و براون، (۲۰۰۳) در تحقیق حاضر به دنبال بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در ارتباط بین ذهن آگاهی و خود تنظیمی تحصیلی هستیم که بررسی این مدل منجر به روشن شدن روابط موجود بین ذهن آگاهی، باورهای انگیزشی و خود تنظیمی دانش آموزان می گردد و این بین خود موجب گسترش فهم ما و یافتن راه هایی برای بهبود انگیزش دانش آموزان خواهد شد و با این فرض که دانش آموزان برانگیخته شده به فعالیت ها علاقه مند، سخت کوشند، اعتماد به نفس دارند، در انجام تکالیف استمرار نشان می دهند و خوب عمل می کنند. انگیزش تحصیلی هدفی ارزشمند است و بر تمام ابعاد تحصیلی تأثیر می گذارد و اطلاع معلمان و برنامه ریزان آموزش و پرورش از این امر مهم می تواند نگاه جدیدی به امر تعلیم و تربیت فراهم آورد.

از جمله درمانهایی که میتواند بر سازگاری دانش آموزان تأثیرگذار باشد؛ درمان مبتنی بر آموزش ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی به معنی توجه به زمان حال به شیوه های ویژه، هدفمند و خالی از قضاوت است. ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه که در اینجا و اکنون است؛ بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می افتد و به معنی تجربه واقعیت محض بدون هیچگونه توضیح است. حوزه تجربه ذهن آگاهی بسیار وسیع و شامل احساسها، ادراک ها، تکانه ها، هیجان ها، افکار، گفتار، عملکرد و ارتباط است و بنابراین می تواند به کسی که مشکلات رفتاری و هیجانی دارد؛ کمک کند.

ویژگی تعامل و سازگاری فرد با دیگر افراد و ساختارهای ارزشی در واقع مهارت اجتماعی است که تعامل پیوندها و مناسبات او را با دیگران و جنبه های ارزشی جامعه ای که در آن زندگی می کند را تأمین می کند با توجه به این تعریف باید تمایزی بین

سازگاری فیزیولوژیکی و سازگاری اجتماعی قایل شد. زیرا اگر ارضای نیازهای فیزیولوژیک زندگی برای موجود غیرممکن شود بقای موجود زنده به خطر می‌افتد. ولی سازگاری اجتماعی برعکس نیازهای فیزیولوژیک در صورت برآورده نشدن آسیبی به بقای موجود زنده از نظر زیستی نمی‌رساند اما رفتارهای او را غیرانطباقی می‌کند (خدایاری فرد، ۱۳۹۵).  
با توجه به موارد مطرح شده سوال اساسی این است که آیا ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تاثیر دارد یا خیر؟

### اهمیت و ضرورت پژوهش

گفتگو درباره علل رفتاری دانش آموزان، روشنگر برخی از دیدگاه‌های مختلف در مورد انگیزش است به طوری که برخی از معلمان رفتاری، دانش آموزان را از دیدگاه رفتاری و محیطی بررسی می‌کنند و برخی بر نقش علل درونی یا به اتخاذ بینابینی تأکید می‌ورزند. این مطلب نشان میدهد الگوهای انگیزشی متفاوتی وجود دارند که لازم است معلمان درباره الگوها با نظریه های انگیزشی، چرا و چگونگی انگیزش تحصیلی دانش آموزان بیندیشند تا رفتار خود در مدرسه را هدایت کنند. رفتار دانش آموزان نیز نشان می‌دهد که انگیزش خصیصه مهمی است که همه فعالیت های آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پنشریچ و شانک، ۲۰۰۲) یکی از اهداف آموزش و پرورش در تمام جوامع کمک به فرد است تا خودکار آمد شود. برای این که فردی در بزرگسالی کار آمد باشد باید این خصوصیت را در دوران طفولیت و دانش آموزی در خود بیوراند. این هدف با برنامه ریزی های از پیش تعیین شده و به راهبرد عمومی: الگوسازی، استفاده از بازخورد اطلاعات و باز آموزی اسناد، در جهت کار آمدی هرچه بیشتر و همچنین ارتقای سطح انگیزه پیشرفت آن ها به همین منظور تأمین می‌شود (باتلر و وین، ۱۹۹۵) به نظر پیترنج (۱۹۹۰) افراد بدون دانستن معیارهایی که بتوانند در مقایسه با آن عملکردشان را اندازه گیری کنند، منبع مناسبی برای سنجش قابلیت هایشان ندارند. افراد همیشه به فعالیت هایی علاقه نشان می‌دهند که در آن فعالیت احساس خود کارآمدی نمایند. در دو دهه اخیر کارشناسان تعلیم و تربیت به مقوله های شناخت و انگیزش توجه بیشتری نشان داده و تلاش نموده اند آن را با مؤلفه هایی از قبیل میجان، نگرش و ارزش گذاری ارتباط دهند (تهرانی، ۱۳۹۲). ماسی کامبو و باویتر (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان دادند که ذهن آگاهی با باورهای انگیزشی رابطه دارند. همچنین، براون و همکاران (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان دادند که ذهن آگاهی و خود تنظیمی رابطه معناداری دارد. با توجه به این که مدل نمادی است که به شکل ساده می‌تواند عوامل و روابط موجود در یک موقعیت را به اشکال مختلف کلامی، ترسیمی، ریاضی، تجمی و ... نشان دهد و در روش شناس علمی، مدل، مفهومی است که به عنوان نظریه یک سازمان ادراکی نظام می‌دهد (هومن، ۱۳۹۱). به نظر می‌رسد با ترسیم مدلی که سهم هر یک از متغیرهای بیان شده در عنوان تحقیق را مشخص نماید می‌توان به جامعه معلمان و مشاوران در مدارس برای آموزش و اثرگذاری هر یک از این متغیرها کمک نمود.

حضور ذهن یا ذهن آگاهی، از جمله مداخلات درمان های شناختی- رفتاری موج سوم قلمداد میشود؛ و توجه به طریقی خاص، معطوف به زمان حال و بدون داوری تعریف میشود. ذهن آگاهی به رشد سه کیفیت خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد نیاز دارد. توجه متمرکز بر لحظه حال پردازش تمام جنبه های تجربه بلافاصله شامل فعالیتهای شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. ذهن آگاهی می‌تواند در رهاسازی افراد از افکار خودکار، عادت ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک کند و از این رو نقش مهمی را در تنظیم رفتاری ایفا می‌کند. به علاوه با افزودن وضوح و حیات به تجربیات میتواند سلامتی و شادمانی را به همراه داشته باشد. نکته مهم اینکه آموزش ذهن آگاهی میتواند موجب بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی شود که از کنترل بلافصل انسان خارج است و این امر از طریق تنفس عمیق و فکر کردن آموزش داده می‌شود. تحقیقات نشان داده اند که مراقبه ذهن آگاهی خلق را بهبود بخشیده و آموزش ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی و سازگاری اجتماعی تأثیر دارد.

**پیشینه ی تحقیق**

باباخانی (۱۳۹۸)، در پژوهشی به اثربخشی آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر سازگاری و سلامت روان دانش آموزان پرداخت. برای این منظور از بین تمامی هنرستان های کار و دانش دخترانه ناحیه ۲ استان قزوین در سال تحصیلی ۹۸-۹۷، ۴۰ دانش آموز با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، بعنوان نمونه پژوهش انتخاب و بطور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش مهارت های ذهن آگاهی قرار گرفت؛ و مقیاس سازگاری دانش آموزان و پرسشنامه سلامت روان کیز بعنوان ابزار پژوهش در هر دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله (قبل و بعد از آموزش) استفاده شد. در پایان داده های جمع آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ که یافته های به دست آمده نشان داد بین نمرات پیش آزمون پس آزمون گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنا که آموزش مهارت های ذهن آگاهی موجب افزایش سازگاری اجتماعی، عاطفی، آموزشی و سلامت روان دانش آموزان شده است. بنابراین با توجه به یافته های پژوهش حاضر میتوان نتیجه گرفت آموزش مهارت های ذهن آگاهی می تواند به عنوان یکی از روش های مؤثر بر سازگاری و سلامت روان دانش آموزان مورد استفاده مریبان و همچنین مشاوران و درمانگران قرار گیرد.

زارع و شیخی (۱۳۹۷)، در پژوهشی به اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون کنشی پرداختند. روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری یک ماهه و جامعه آماری ۲۴۱ دانش آموز پسر ارجاع داده شده به ۱۲۶۱ بود. از این جامعه - مرکز مشاوره آموزش و پرورش شهرستان اسلام شهر در سال تحصیلی ۹۷، ۴۵ دانش آموز ۱۴ تا ۱۶ ساله که بالاترین نمره را در مقیاس اختلال کاستی توجه/فزون کنشی کانرز، ایرهارد و اسپارو (۱۹۹۹) و کمترین سطح سازگاری را در مقیاس سازگاری سینها و سینگ ۱۹۹۳ کسب کرده بودند؛ انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه کاربندی شدند. ذهن آگاهی کابات-زین ۱۹۹۲ و تنظیم هیجان آلن، مک هاگ و بارلو (۲۰۰۹) در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای یک بار در هفته به شکل گروهی به گروه های آزمایشی آموزش داده شد. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری همچنین بر کاهش نشانگان کاستی توجه/فزون کنشی موثرند و این تاثیر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. از آنجا که آموزش تنظیم هیجان، بر تعامل فرد با هم سال ها و اجتماع به شکل مستقیم تاثیرگذار است و از سوی دیگر به نظر می رسد شامل مؤلفه ذهن آگاهی نیز باشد تا فرد بتواند به تنظیم هیجان خویش بپردازد؛ از اینرو، می توان آن را روش موثرتری نسبت به آموزش ذهن آگاهی برای ارتقای سطح سازگاری و کاهش نشانگان کاستی توجه/فزون کنشی دانش آموزان به شمار آورد.

گلشنی (۱۳۹۴) در پژوهشی رابطه ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان با واسطه گری باورهای انگیزشی پرداخت. نتایج تحقیق، نشان داد که بین ابعاد ذهن آگاهی با ابعاد باورهای انگیزشی و خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. همین طور، بین ابعاد باورهای انگیزشی دانش آموزان با خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنا دار مستقیم دیده شد. به علاوه، بین ذهن آگاهی با خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان از طریق متغیر باورهای انگیزشی شامل: (خودکارامدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان) رابطه معنی دار غیر مستقیم برقرار است.

**اهداف تحقیق**

تعیین اثر بخشی ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی در دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰

تعیین اثر بخشی ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی در دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰

**فرضیه های پژوهش**

ذهن آگاهی بر خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰ تاثیر دارد.

ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰ تاثیر دارد.

## روش شناسی

پژوهش حاضر یک تحقیق نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری: جامعه ی آماری در این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ هستند که در حال تحصیل می‌باشند.

**نمونه آماری:** بر اساس جامعه آماری اندازه نمونه تعداد ۳۰ نفر انتخاب شده که به صورت در دسترس از میان دانش آموزان شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ انتخاب شدند و به صورت تصادفی و (با قرعه کشی) در دو گروه آزمایش و کنترل (هرگروه ۱۵ نفر) جای گرفتند.

ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی (کانل و ریان، ۱۹۸۷) و سازگاری اجتماعی (بل، ۱۹۶۱) بود که به شرح زیر تشریح می گردد:

### پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل

این پرسشنامه توسط بل ساخته شده است و دارای ۵ مولفه سازگاری در خانه، سازگاری شغلی، سازگاری تندرستی، سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی می باشد. کل آزمون دارای ۳۲ سوال می باشد. و گزینه های آن بله و خیر و نمیدانم می باشند. که گزینه بله ۱ نمره و خیر صفر نمره دارد.

در پژوهش میکائیلی و امام زاده پایایی کل این آزمون ۰٫۸۴ و روایی آن ۰٫۸۰ بدست آمد. (میکائیلی و امام زاده، ۱۳۸۷).

### پرسشنامه خود نظم دهی تحصیلی (SRQ-A)

پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی توسط کانل و ریان در سال ۱۹۸۷ ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۲ کویه و ۴ بعد است، که شامل: خود نظم دهی بیرونی، خود نظم دهی درونی، خود نظم دهی شناختی و انگیزش درونیه است. گستره پاسخ های هر گزینه روی یک پیو سنار ۴ درجه ای قرار دارد و برای نمره گذاری هر یک از زیر مقیاس ها به «خیلی درست، ۴ امتیاز، «تقریباً درست، ۳ امتیاز، انه خیلی درست» ۲ امتیاز و «اصلاً درست نیت، ۱ امتیاز دریافت می کنند. میانگین بالاتر در هر زیر مقیاس نشان از خود تنظیمی بالاتری است. عبارات مهر زیر مقیاس به شرح زیر است خود نظم دهی بیرونی: ۳-۶-۹-

۱۴ - ۲۰ - ۲۴ - ۲۵ - ۲۸ - ۳۲ خود نظم دهی درونی؛ ۱-۴-۱۰-۱۲-۱۷ - ۱۸ - ۲۶ - ۲۹-۳۱

خود نظم دهی شناختی: ۵-۸-۱۱-۱۶-۲۱-۲۳-۳۰ انگیزش درونی: ۳-۷-۱۳-۱۵-۱۰-۲۳-۲۷ پایایی؛ دیویس و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس ها بدین شرح گزارش کرده اند، خود نظم دهی بیرونی ۰٫۷۵، خود نظم دهی درونی ۰٫۸۵، خود نظم دهی شناختی ۰٫۸۸، و انگیزش درونی، ۰٫۸۸

روایی؛ همبستگی میان زیر مقیاس ها نشان از آن دارد که زیر مقیاس های بیرونی باهم همبستگی زیادی دارند و همچنین زیر مقیاس درونی هم باهم همبستگی زیادی دارند که این مطلب حاکی از اعتبار مطلوب آنهاست

### روش تحلیل داده ها

پس از انتخاب گروه نمونه و قرار گرفتن تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، ابزارهای مورد نظر به عنوان پیش آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد؛ سپس آزمودنی های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت تأثیر متغیر مستقل (مهارت های ذهن آگاهی) قرار گرفتند. خلاصه مباحث جلسات که بر اساس بسته آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (کابات دین، ۲۰۰۳) تنظیم شده است در جدول شماره ۱ ارائه شده است. پس از پایان جلسات آموزشی مجدداً هر دو گروه آزمایش و کنترل بوسیله ابزارهای مورد نظر با هدف اجرای پیش آزمون مورد سنجش قرار گرفتند و در نهایت داده های به دست آمده از آزمون ها در هر دو گروه با استفاده از روش های آمار توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا) بوسیله نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد.

## جدول ۱. خلاصه مباحث جلسات آموزشی مهارت‌های ذهن آگاهی

جلسات	اهداف جلسات	تمرین‌های مورد نظر
اول	آشنایی و ایجاد ارتباط، توضیح قواعد و قوانین جلسات، معرفی تمرین‌ها و نحوه ی انجام آن	تمرین «مشاهده خود»
دوم	بررسی تکلیف جلسه ی قبل، آگاهی بیش تر از احساسات، افکار لحظه به لحظه و تجربه بودن در لحظه	تمرین «پخش موسیقی»
سوم	بررسی تکلیف جلسه ی قبل، توجه به احساسات، افکار و گسترش پذیرش افکار و احساسات ناخوشایند	تمرین «متعادل نگه داشتن یک شی»
چهارم	بررسی تکلیف جلسه قبل، مهارت‌های پاسخ‌گویی به فکر یا احساس ناخوشایند	تمرین «تمرکز بر رایحه دلپذیر»
پنجم	بررسی تکلیف جلسه ی قبل، جلوگیری از ایجاد تشبیت افکار منفی	تمرین «خوردن»
ششم	بررسی تکلیف جلسه ی قبل، تغییرعادات قدیمی فکر کردن و بالا بردن قدرت پذیرش امور ناخواسته	تمرین «تعویض خوراکی»
هفتم	بررسی تکلیف جلسه ی قبل، آگاهی از تغییرات جزئی خلق، و احساسات بدنی خود	تمرین «نگه داشتن یخ»
هشتم	بررسی تکالیف جلسات قبل، مروری بر تغییرات انجام شده و ابعاد ذهن آگاهی، برنامه ریزی برای آینده و استفاده از فنون حضور در حال برای ادامه زندگی و تعمیم آنها به کل جریان زندگی	-

## نتایج

در این قسمت به بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مانند فراوانی، میانگین و انحراف معیار پرداخته شده و نتایج در جدول‌ها و نمودارها به نمایش گذاشته شده است. در جدول ۲، ویژگی‌های نمونه آماری براساس فراوانی، درصد ارائه شده است.

## جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد نمونه مورد مطالعه

جنسیت	فراوانی	درصد
دختران	۱۷	۵۷٪
پسران	۱۳	۴۳٪

جدول ۲، نشان می‌دهد که از بین ۳۰ دانش آموز شرکت کننده در این پژوهش ۵۷ درصد را دختران و ۴۳ درصد را پسران تشکیل می‌دهند.



نمودار ۱. توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه

در جدول ۳، شاخص‌های توصیفی سه متغیر تحقیق مانند میانگین و انحراف معیار آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی خودنظم‌دهی و سازگاری اجتماعی

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودنظم‌دهی	آزمایش	15/53	2/88	۱۹/۶۷	۳/۲۴
	کنترل	۱۵/۱۸	۲/۵۵	۱۶/۳۹	۲/۲۰
سازگاری اجتماعی	آزمایش	۹/۱۵	۱/۶۸	۱۲/۹۸	۲/۳۶
	کنترل	۸/۹۹	۱/۰۵	۹/۰۹	۱/۲۳

با توجه به یافته‌های جدول ۳ ملاحظه می‌شود که، میانگین متغیر خودنظم‌دهی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون بطور معناداری افزایش یافته است اما در گروه کنترل به میزان کمتر از یک انحراف استاندارد تغییراتی داشته که معنادار نیست. همچنین میانگین مؤلفه‌های سازگاری (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) گروه آزمایش نیز در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون بصورت معناداری افزایش یافته است. به منظور بررسی همگنی واریانسها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون لوین برای برقراری مفروضه همسانی واریانسها در آزمون سازگاری و خودنظم‌دهی

سطح معناداری	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
سازگاری اجتماعی	۱/۴۳۲	۱	۲۸	۰/۲۴
خودنظم‌دهی	۱/۸۰۲	۱	۲۸	۰/۳۰۵

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار معناداری F در هر دو متغیر سازگاری و خودنظم‌دهی از 0/05 بزرگتر است بنابراین مفروضه همسانی واریانسها برقرار است. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های آزمون کوواریانس، خلاصه نتیجه تحلیل کوواریانس برای نمره‌های سازگاری اجتماعی و خودنظم‌دهی تحصیلی به ترتیب در جدول ۵ و ۶ ارائه می‌شود.



## جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثربخشی آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر سازگاری دانش آموزان

تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۷۵۰/۲۱۸	۱	۷۵/۲۱۸	۳۲/۴۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۶
گروه	۲۰۴/۵۴۴	۱	۲۰۴/۵۴۴	۸/۸۵	۰/۰۰۵	۰/۲۱۱
خطا		۲۷	۲۳/۱۱۳			

یافته های جدول ۵ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین نمرات سازگاری اجتماعی در مرحله پس آزمون بعد از کنترل نمرات پیش آزمون معنادار است ( $P < 0/005$ ) به عبارت دیگر پس از کنترل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. بدین معنا که آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر سازگاری دانش آموزان تأثیر داشته و موجب افزایش سازگاری دانش آموزان گروه آزمایش شده است.

## جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثربخشی آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان

تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۱۱۳۶/۷۱۲	۱	۷۱۲/۱۱۳۶	۸۲/۴۰۵	۰/۳۲۴	۰/۶۹۰
گروه	۸۳۸/۶۴۵	۱	۸۳۸/۶۴۵	۶۰/۷۹۷	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲
خطا		۲۷	۱۳/۷۹۴			

نتایج جدول ۶ نشان می دهد F محاسبه شده برای پیش آزمون برابر با ۸۲/۴۰۵ است و با توجه به مقدار معناداری آن ( $P=0.000$ ) نشان داده شد که خودنظم دهی در پیش آزمون و پس آزمون متفاوت است. همچنین F محاسبه شده بین گروهی (آزمایش- کنترل) برابر با ۶۰/۷۹۷ است و با توجه به مقدار معناداری آن ( $P=0.000$ ) نشان داده شد که خودنظم دهی تحصیلی در گروههای آزمایش و کنترل متفاوت است. به عبارت دیگر نتایج تحلیل کوواریانس نشان می دهد که آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان تأثیر داشته و موجب افزایش خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان دانش آموزان گروه آزمایش شده است.

## بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان شهر اصفهان انجام شد. نتایج به دست آمده از تحلیل داده های پژوهش نشان داد که بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت های ذهن آگاهی بر میزان سازگاری اجتماعی و افزایش خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش تأثیرگذار بوده است. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش عرب قایینی و همکاران (۱۳۹۶)، هاشمی و ماهور (۱۳۹۵)، یوسفیان و اصغری پور (۱۳۹۲)، بیساب و همکاران (۲۰۰۴)، بائر (۲۰۰۳)، کابات دین (۲۰۰۳) و روزنویگ و همکاران (۲۰۰۳) همسو است. سیف و خیر (۱۳۸۶) در تحقیقی نشان می دهد که خودکارآمدی استفاده از رویکرد عمیق در دانشجویان را پیش بینی میکند. همچنین اضطراب امتحان بالا و نقصان در جهت گیری درونی پیش بینی کننده رویکرد سطحی در یادگیری است.

لطیفیان و خوشبخت (۱۳۹۰) در تحقیقی به این نتایج دست یافتند که باورهای انگیزشی نقش میانجی‌گردارد. به طوری که رفتار معلم از کیفیت تدریس معلم؛ رفتار کمک‌کننده/دوستانه، سرزنش‌کنندگی و سخت‌گیرانه معلم و انتظارات معلم به واسطه‌گری باورهای انگیزشی اضطراب و ارزش‌گذاری درونی و نیز راهبردهای خودنظم‌داده شده دانش‌آموزان به پیش‌بینی معنی‌دار یادگیری ریاضی پرداختند.

چمالو و لطیفیان (۱۳۹۱) در بررسی به این نتیجه رسیدند که باورهای انگیزشی نقش واسطه‌ای را بین ویژگی‌های فراشناختی محیط یادگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند و میتوان با تقویت آن پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.

ذهن‌آگاهی به عنوان نوعی ظرفیت یا توانایی ذاتی بشر در نظر گرفته می‌شود گرچه میتوان آن را از طریق طیفی از تمرینها مانند مدیتیشن و مداخلاتی مانند ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس کابات زین<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) افزایش داد (ارک و کراسه، ۲۰۰۶) به نظر بائر (۲۰۰۳) ذهن‌آگاهی را میتوان به عنوان یک شیوه «فهمیدن» توصیف کرد که مستلزم درک کردن احساسات شخصی است. این کار با هماهنگ شدن تجربه لحظه به لحظه و ارائه بینش مستقیم در مورد نقش ذهن در ایجاد دلواپسی‌های بی‌مورد، که در نتیجه این دلواپسی‌ها مسئولیت‌پذیری نیز کاهش می‌یابد، انجام می‌شود (سیگل، ۲۰۱۰). انجام تمرینات ذهن‌آگاهی موجب رشد عوامل مختلف ذهن‌آگاهی مانند مشاهده، غیرقضاوتی بودن، غیرواکنشی بودن، و عمل توأم با هوشیاری می‌شود. رشد این عوامل خود موجب سازگاری و در نتیجه سلامت روان فرد می‌شود که خود تاثیر بر خودنظم‌دهی و سازگاری دارد. در حقیقت وقتی ذهن‌آگاهی افزایش می‌یابد توانایی افراد برای عقب‌ایستادن و مشاهده کردن حالت‌هایی چون اضطراب افزایش می‌یابد، در نتیجه می‌توان خود را از الگوهای رفتاری خودکار رها نمود و بوسیله درک و دریافت مجدد، دیگر با حالت‌هایی مثل اضطراب و ترس کنترل نشد، بلکه از اطلاعات برخاسته از این حالت‌ها استفاده کرد و با هیجانات همراه بود (شاپیرو، کارسون، استین و فریدمن، ۲۰۰۶) و در نتیجه سازگاری و خودنظم‌دهی را افزایش داد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدودیت در تعمیم نتایج، به دلیل محدود بودن جامعه و نمونه و اجرای اثربخشی آموزش‌ها بر روی یک شهر بود. پیشنهاد می‌شود چنین پژوهش‌هایی برای نمونه‌هایی با تعداد و حجم بیشتر، و در قشرها و شهرهای دیگر انجام شود تا امکان دستیابی به یک نتیجه مورد اطمینان تر افزایش یابد. پیشنهاد میشود در تحقیقات آتی، استفاده از آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای افزایش سازگاری و خودنظم‌دهی دانشجویان نیز انجام شود. پیشنهاد میشود برای بالا بردن سازگاری آموزشی و عاطفی همزمان با دانش‌آموزان، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای خانواده‌ها و مسئولان آموزشی نیز اجرا شود.

پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی را توسط مشاوران مجرب در کلاس‌های برنامه‌ریزی و مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان اجرا نمایند. با توجه به اینکه نوجوانان در این سن بیشتر جذب گروه همسالان می‌شوند، بنابراین پیشنهاد میشود که آموزش گروهی در کلیه مدارس و مراکز آموزشی استان اجرا شود. به مدیران پیشنهاد میشود که از افراد متخصص در زمینه آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی جهت آموزش خانواده‌ها استفاده نمایند تا بدین صورت بتوانند سازگاری عاطفی دانش‌آموزان را در ارتباط با خانواده‌هایشان نیز افزایش دهند.

## منابع

۱. اشرفی و رجوی، ص. (۱۳۹۴). تأثیر روش آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکنترلی و کمک‌طلبی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
۲. بنده پور، ا. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش‌های خودگویی‌های مثبت بر افزایش سازگاری اجتماعی، تحصیلی، عاطفی در دختران دانش‌آموز اول دبیرستان آموزش و پرورش منطقه ۲۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

<sup>1</sup> Kabat-Zinn

۳. بیرامی، منصور؛ یزدان موحدی وجابر علیزاده گورادل. (۱۳۹۴). «اثر بخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت در کاهش اضطراب اجتماعی و نگرش های ناکارآمد نوجوانان» دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، سال چهارم، شماره ۱.
۴. رحمان پور، ن.، بهرامی، ه.، کریمی، ی. (۱۳۸۹). رابطه نوع هویت یابی با سطوح سازگاری در دانش آموزان دختر دبیرستانی تهران. خردنامه همشهری، ۳۹.
۵. رزاقی الوندی، ا. (۱۳۹۰). نقش ذهن آگاهی، باورهای غیرمنطقی و سبک های حل تعارض بین فردی در رضایت زناشویی زوجین. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
۶. رضیان، شیما؛ لیلا حیدری نسب؛ محمدرضا شعیری و شیما ظهراپی. (۱۳۹۴). «بررسی اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش نشانه های افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی» دو فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۱۲، ص ۳۷-۵۰.
۷. عرب قائمی، م.، هاشمیان، ک.، مجتبابی، م.، مجدآرا، ا.، آقایی، آ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر افزایش جرئت ورزی در دانشجویان مضطرب. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، ۱۲۹-۱۱۹ (۲۸)۲.
۸. عیدیان، ف. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه رابطه بین سازگاری و خودنظم دهی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهرستان اسفراین در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
۹. فنونی، ط. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین خود پنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دختران متوسطه منطقه ۱۰ آموزش و پرورش شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
۱۰. کاویانی، ح.؛ جواهری، ف. و بحیرایی، ه. (۱۳۸۴). «اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه». تازه های علوم شناختی ۷ (۱): ص ۴۹-۵۹.
۱۱. مشتاقی، م.، آتش پور، ح.، آقایی، ا.، علامه، ف. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی انسان گرایی بر باورهای ارتباطی مردان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۴۲-۳۲، ۳ (۱۴).
۱۲. هاشمی، س.ا.، ماهور، ح. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر شادکامی دانش آموزان. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۱۲۰-۱۲۰، ۶ (۲).
۱۳. والا، محبوبه؛ رضوان رزمنده؛ کاملیا رامبد؛ انسیه نسلی اصفهانی و ربابه قدسی قاسم آبادی، (۱۳۹۴). «آموزش گروهی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افسردگی، اضطراب، استرس، اعتماد به نفس و هموگلوبین ALC در زنان جوان مبتلا به دیابت نوع ۲» مجله غدد درون ریز و متابولیسم ایران، دوره هفدهم، شماره ۵، ص ۳۸۲-۳۹۰.
۱۴. وظیفه شناس، ح. (۱۳۸۷). مقایسه سلامت روانی، سازگاری اجتماعی و هوش دانش آموزان دارای پدر با دانش آموزان فاقد پدر مقطع متوسطه شهرستان اسفراین. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

15. Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research Therapy*, 44, 1849-1858.
16. Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
17. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.

18. Bohlmeijer, E., Prenger, R., Tail, E., & Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 539-544.
19. De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, JH., Sørli, T., & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13(1), 107.
20. Golden, P.R., & Gross, J.J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10, 83-91.
21. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
22. Keyes, Corey L.M. (2004). *A study on the relationship among happiness, health girl*. New York: Oxford University Press.
23. Rosenzweig, S., Reibel, D.K., Greeson, J.M., Brainard, G.C., & Hojat, M. (2003). Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(2), 88-92.
24. Siegel, R. D. (2010), *The Mindfulness Solution (every day practices for everyday problems)*, New York: Guilford.
25. Tanay, G., Lotan, G., & Bernstein, A. (2012). Salutary Proximal Processes and Distal Mood and Anxiety Vulnerability Outcomes of Mindfulness Training: A Pilot Preventive Intervention. *Behavior Therapy*, 43(3), 492-505.
26. Vollestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49(4), 281-288.
27. Zaiden, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19, 597-60

# Investigating the effectiveness of mindfulness on academic self-regulation and social adjustment of students in Isfahan in 1401

Maedeh Ghasemi Alavijeh<sup>1</sup>, Khosrow Asadbegi<sup>1</sup>, Alireza Bozorgzadeh<sup>2</sup>

*1- Master student of educational research, Payame Noor University of Karaj*

*2- Ph.D of Management, lecturer at Payame Noor University, Karaj*

---

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of mindfulness on academic self-regulation and social adjustment of students in Isfahan in 1401. The method of the present study was a quasi-experimental pretest-posttest with a control group. The statistical population in this study included all students in Isfahan. Based on the statistical population, the sample size was 30 people who were selected by convenience sampling and randomly divided into experimental and control groups. The measurement tools in this study were the Academic Self-Regulation Questionnaire (Connell and Ryan, 1987) and the Bell Social Adjustment Questionnaire. After selecting the sample group and randomly placing them in the experimental and control groups, the tools were performed as a pre-test for both groups; Then, the subjects in the experimental group were affected by the independent variable (mindfulness skills) in 8 sessions of 90 minutes. At the end of the training sessions, both experimental and control groups were assessed again by the tools used to perform the pre-test, and finally the data obtained from the tests in both groups using descriptive statistics and test methods. Analysis of covariance (ANOVA) was analyzed by SPSS software. The results obtained from the analysis of research data showed that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of students in the experimental and control groups. In other words, teaching mindfulness skills has had an effect on the level of social adjustment and increasing academic self-regulation of students in the experimental group.

**Keywords:** Academic self-regulation, Social adjustment, Mindfulness

---

## پیوست ها

## پرسش نامه خود نظم دهی تحصیلی

چرا تکالیف منزل خود را انجام می دهی؟					
ردیف	عبارات	خیلی درست	تقریباً درست	کمی درست	اصلاً درست نیست
۱	زیرا می خواهم معلم فکر کند، دانش آموز خوبی هستم.				
۲	چون اگر آن را انجام ندهم به دردمس می افتم.				
۳	زیرا این کار سرگرمی است.				
۴	چون اگر آن را انجام ندهم، احساس بدی نسبت به خودم خواهم داشت.				
۵	زیرا می خواهم موضوع را بفهمم.				
۶	زیرا این چیزی است که برابم در نظر گرفته شده تا انجام دهم.				
۷	زیرا از انجام تکالیف خانه لذت می برم.				
۸	چون برابم مهم است که تکالیفم را انجام دهم.				
چرا تکالیف کلاسی خود را انجام می دهی؟					
ردیف	عبارات	خیلی درست	تقریباً درست	کمی درست	اصلاً درست نیست
۹	تا معلم بر سرم فریاد نکشد.				
۱۰	زیرا می خواهم معلم فکر کند، دانش آموز خوبی هستم.				
۱۱	زیرا می خواهم چیزهای جدیدی یاد بگیرم .				
۱۲	زیرا اگر آنها را انجام ندهم از خودم شرمنده می شوم.				
۱۳	چون یک سرگرمی است.				
۱۴	زیرا یک قانون است.				
۱۵	زیرا از انجام تکالیف کلاسی ام لذت می برم.				
۱۶	چون برابم مهم است که تکالیف کلاسی ام را انجام دهم.				

چرا تلاش می‌کنم که به سوالات دشوار در کلاس پاسخ دهم؟					
ردیف	عبارات	خیلی درست	تقریباً درست	کمی درست	اصلاً درست نیست
۱۷	زیرا می‌خواهم دیگر دانش‌آموزان فکر کنند، زرتنگ هستم.				
۱۸	چون وقتی تلاش نمی‌کنم از خودم شرمند می‌شوم.				
۱۹	چون از پاسخ دادن به سوالات سخت لذت می‌برم.				
۲۰	زیرا این چیزی است که برایم در نظر گرفته شده تا انجام دهم.				
۲۱	تا بفهمم، حق یا من است یا نه.				
۲۲	زیرا پاسخ به سوالات دشوار سرگرمی است.				
۲۳	زیرا برایم مهم است که برای پاسخ دادن به سوالات مشکل در کلاس تلاش کنم.				
۲۴	زیرا می‌خواهم معلم درباره من چیزهای خوبی بگوید.				
چرا سعی می‌کنم در مدرسه عالی عمل کنم؟					
ردیف	عبارات	خیلی درست	تقریباً درست	کمی درست	اصلاً درست نیست
۲۵	زیرا این چیزی است که برایم در نظر گرفته شده است.				
۲۶	چون می‌خواهم معلم‌انم بدانند دانش‌آموز خوبی هستم.				
۲۷	زیرا از انجام کار مدرسه لذت می‌برم.				
۲۸	زیرا اگر عالی کار نکنم به دردمر می‌افتم.				
۲۹	زیرا اگر کارم را به نحو احسن انجام ندهم احساس بدی نسبت به خودم خواهم داشت.				
۳۰	زیرا برایم مهم است که در کار مدرسه ام، تلاش کنم.				
۳۱	زیرا اگر کار عالی انجام دهم، احساس سربلندی در خود خواهم داشت.				
۳۲	زیرا اگر کار عالی انجام دهم ممکن است جایزه بگیرم.				

### پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل

- ۱- آیا هنگامی که مجبورید از کسی تقاضای کار کنید، احساس ناراحتی و شرم می‌کنید؟
- ۲- آیا دوست دارید که در جشن‌ها و میهمانی‌های نشاط‌انگیز شرکت کنید؟
- ۳- آیا برایتان مشکل است که با غریبه‌ای، سر صحبت را باز کنید؟
- ۴- آیا اگر کسی از شما خواهش کند که بدون آمادگی قبلی درباره‌ی موضوعی صحبت کنید، به طور قابل ملاحظه‌ای، دچار آشفتگی می‌شوید؟
- ۵- آیا از فرصت‌های اجتماعی کناره‌گیری کرده‌اید؟
- ۶- آیا اگر مجبور باشید، برای ترک محفلی که شامل گروهی از افراد است، اجازه بگیرید، دچار پریشانی می‌شوید؟

- ۷- آیا مایلید به جای آشنایان زیاد، دوستان نزدیک و معدودی داشته باشید؟
- ۸- آیا اغلب در مهمانی‌ها مورد توجه قرار می‌گیرید؟
- ۹- آیا از وارد شدن به اتاقی که گروهی از افراد با هم به صحبت نشسته‌اند، امتناع می‌ورزید؟
- ۱۰- آیا اغلب برای صحبت کردن در میان جمع از ترس این که مبدا اشتباه کنید یا سخن نادرستی بگویید، دچار تردید می‌شوید؟
- ۱۱- اگر به یک مجلس سخنرانی، مدیر برسید و در صندلی‌های عقب جای خالی نباشد، آیا ترجیح می‌دهید به جای این که صندلی‌های جلو را اشغال کنید، در سالن بایستید (یا آن جا را ترک کنید)؟
- ۱۲- آیا در یک مهمانی یا مجلس در صدد بر می‌آیید که با شخصیت مهم حاضر در جلسه ملاقات کنید؟
- ۱۳- آیا گاهی در امور اجتماعی، نقش رهبر را به عهده می‌گیرید؟
- ۱۴- آیا در حضور اشخاصی که احترام زیادی برایشان قائلید، اما به خوبی با آنها آشنا نیستید، احساس ناراحتی و شرم می‌کنید؟
- ۱۵- آیا گاهی مسیرتان را عوض می‌کنید تا از روبرویی با دیگران بپرهیزید؟
- ۱۶- آیا از رقص دسته جمعی لذت می‌برید؟
- ۱۷- آیا تا کنون برایتان بارها اتفاق افتاده است در برابر جمع یا گروهی حاضر شوید و کاری را انجام دهید؟
- ۱۸- هنگامی که در یک مهمانی شام مهم، میهمان هستید، اگر چیزی لازم داشته باشید، به جای این که خواهش کنید آن را به شما بدهند، ترجیح می‌دهید بدون آن سر کنید؟
- ۱۹- آیا برایتان آسان است که روابط صمیمانه‌ای با جنس مخالف داشته باشید؟
- ۲۰- آیا شروع صحبت با شخصی که الساعه به او معرفی شده‌اید، برایتان مشکل است؟
- ۲۱- آیا در طرح ریزی و هدایت اعمال افراد به عنوان رئیس جلسه، رهبری گروه و ... تجربه‌ای داشته‌اید؟
- ۲۲- اگر مجبور باشید که برای آغاز بحث و گفتگو در میان جمع، فکر یا عقیده‌ای را ابراز کنید، نسبت به خود، خیلی دچار شک و تردید می‌شوید؟
- ۲۳- آیا به آسانی دوست پیدا می‌کنید؟
- ۲۴- آیا برایتان مشکل است که در جمع صحبت کنید؟
- ۲۵- آیا از کمرویی در زحمت هستید؟
- ۲۶- آیا برایتان آسان است که از دیگران تقاضای کمک کنید؟
- ۲۷- هنگامی که نیاز دارید از شخصی که خیلی خوب با او آشنا نیستید چیزی را در خواست کنید، آیا ترجیح می‌دهید به جای مراجعه مستقیم به آن فرد، یادداشت با نامه‌ای برای او بفرستید؟
- ۲۸- آیا برای شما مشکل بوده است که به طور شفاهی در برابر گروهی از مردم گزارش دهید؟
- ۲۹- آیا هنگامی که مجبورید به تنهایی در یک مجلس عمومی وارد شوید در حالی که همه در جای خود نشسته‌اند، احساس شرم و دستپاچگی می‌کنید؟
- ۳۰- آیا هرگز داوطلب شده‌اید که یک مهمانی خسته‌کننده را روحیه بدهید؟
- ۳۱- آیا گاهی احساس می‌کنید که مسئولان در برابر کوشش‌های شما مبنی بر انجام دادن وظیفه‌تان در سطح عالی، حقشناسی واقعی ابراز نمی‌کنند؟
- ۳۲- آیا در مهمانی‌ها، مسئولیت معرفی اشخاص را بر عهده می‌گیرید؟