

Research Article

The Effectiveness of the Mindfulness-Based Stress Reduction Training on Academic Hope, Academic Hardiness, Academic Adjustment, and Mindfulness

Athare Dortaj¹, Afsaneh Towhidi^{2*}, Mahshid Tajrobehkar³

1. MSc in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

2. Corresponding Author, Associate Professor in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

3. Assistant Professor in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Abstract

The aim of the research was to explore the effectiveness of mindfulness-based stress reduction (MBSR) training on high school girl students' academic hope, academic hardiness, academic adjustment, and mindfulness. The research method was quasi-experimental of the pre-test, post-test, and follow up kind with experimental and control groups. Among all high school girl students in the city of Rabore in Kerman province, 40 of them were recruited using convenience sampling method, and then through a simple random sampling method, they were placed in two groups, experimental and control groups, each one twenty participants. The instruction was in eight two-hour sessions of Kabat-Zinn's and Kabat-Zinn and Hanh's Mindfulness-Based Stress Reduction. To collect the data, Khormae and Kamari's academic hope scale, Kubasa and colleagues' academic hardiness scale, Baker and Siryk's student adaptation to college questionnaire, and the Freiburg mindfulness inventory-short form were utilized. The analysis of results of the multivariate analysis of covariance reveal that mindfulness-based stress reduction training causes a significant change in high school girl's academic hope, academic hardiness, academic adjustment, and mindfulness. It is concluded that having mindfulness in educational settings causes positive changes in education and educational environments at an optimum level.

Keywords: mindfulness-based-stress reduction (MBSR), academic hope, academic hardiness, academic adjustment

اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی

اطهره درتاج^۱، افسانه توحیدی^{۲*}، مهشید تجربه‌کار^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

atharehdortaj@ens.uk.ac.ir

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

atowhidi@uk.ac.ir

۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

m.tajrobehkar@uk.ac.ir

چکیده

هدف، بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان بود. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. از بین دانش‌آموزان دختر متوسطه اول سال نهم شهرستان رابر استان کرمان، ۴۰ نفر آنها به‌عنوان نمونه به شیوه نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب و سپس به روش تصادفی ساده در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و ۲۰ نفری گواه جایگزین شدند. آموزش جلسات به شیوه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی کابات - زین و کابات - زین و هفت جلسه دو ساعته بود. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس امید به تحصیل خرمایی و کمری، مقیاس سرسختی، کوباسا و همکاران و پرسشنامه سازگاری دانشجو به دانشگاه بیکر و سریاک و سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی اثربخشی معناداری دارد. نتیجه گرفته می‌شود داشتن ذهن آگاهی در موقعیت‌های آموزشی سبب تغییرات مثبت در آموزش و محیط‌های آموزشی در سطح بهینه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: کاهش استرس، ذهن آگاهی، امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی

مقدمه

امید^۱، سرسختی^۲، سازگاری^۳ و ذهن آگاهی^۴ سازه‌های به هم مرتبطی‌اند که در روانشناسی مثبت^۵ به آنها زیاد اشاره می‌شود (سنتیسی، لادی، مانگانو، زربو، و زمیتی، ۲۰۲۰؛ لانگ و همکاران، ۲۰۲۰). دو اصطلاح امید به تحصیل^۶ و امید تحصیلی^۷ به ظاهر متفاوت‌اند؛ ولی در ادبیات پژوهشی، به فارسی، این دو اصطلاح به جای هم معادل‌سازی شده‌اند و درحقیقت منظورشان از هر دو، یکی و همان امید تحصیلی است (اسماعیلی، سهرابی، مهریار، و؛ خیر، ۱۳۹۸؛ بارانی، فولادچنگ، و درخشان، ۱۳۹۸؛ غلامی‌پور، توحیدی، و عسکرزاده، ۱۳۹۸). امید، برگرفته از مدل نظری امید^۸ سنایدر است که با مفهوم‌سازی اهداف، ابداع راهبردها^۹ یا مسیرهای^{۱۰} مشخص در رسیدن به اهداف سروکار دارد و تفکر عاملیت^{۱۱}، تفکر مسیر^{۱۲} و تفکر هدف^{۱۳} امید تحصیلی را مدنظر دارد (سپهوند و کرمی، ۱۳۹۸؛ گالافر، مارکویز، و لویز، ۲۰۱۷). امید تحصیلی (امید به تحصیل)، انتظار تحصیلی که طی آن، فرد انتظار دارد در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد، تعریف شده است (ایاتسیدی، پاگولاتو، کریازوس، و استالیکاس، ۲۰۱۸). تعریف دیگر آن در قالب امید به معنی کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، و امید به کسب شایستگی است

1. hope
2. hardiness
3. adjustment
4. mindfulness
5. positive psychology
6. hope for education
7. academic hope
8. a theoretical model of hope
9. strategies
10. pathways
11. agency thinking
12. pathways thinking
13. goals thinking

(خرمایی و کمری، ۱۳۹۵). افراد امیدوار خوشبین‌ترند (پیروانی و همکاران، ۲۰۲۰) و به دست‌یابی به اهدافشان قادرند (دمی، تامیون، و سادیل، ۲۰۲۰). در نظام‌های آموزشی براساس نظریه امید^{۱۴}، هدف هر چیزی است که فرد بخواهد تجربه مثبت ایجاد آن را در آینده داشته باشد (ایدان و مارگالیت، ۲۰۱۳؛ چیونز، فلدمن، بنیتز، و راند، ۲۰۱۹). با توجه به اینکه امید نقش مهمی در انگیزش تحصیلی دارد، دانش‌آموزان را در رسیدن به اهداف تحصیلی کمک می‌کند (فلدمن و اسنایدر، ۲۰۰۵) و سبب می‌شود دانش‌آموزان قدرت بیشتری در برخورد با مشکلات داشته باشند (دمی و همکاران، ۲۰۲۰؛ منتظری، حبیب‌زاده، و جدیدی، ۱۳۹۳).

امیدواری با ذهن آگاهی مرتبط است (قاسمی جوبنه، زهراکار، همدمی، و کریمی، ۱۳۹۵) و امید تحصیلی به نوبه خود از ذهن آگاهی تأثیر می‌گیرد (قهرمانلو، آتش‌پور، و عارفی، ۱۳۹۶؛ گالافر و همکاران، ۲۰۱۷). ذهن آگاهی سازه‌ای مطرح در روانشناسی مثبت است که افزایش توانمندی به ارمغان می‌آورد (ایوتزان و لومس، ۲۰۱۶؛ ستگار، اکمن، و ایوتزان، ۲۰۱۶). کابات - زین ذهن آگاهی را توجه به روش خاص، عمدی، در زمان حال و بدون قضاوت تعریف کرده است که در آن، هدف را کمک به فرد در ایجاد هوشیاری و تمرکز و کنار آمدن با افکار نگران‌کننده‌ای برشمرده است که ممکن است تأثیر منفی بر خلق و انرژی بگذارد (کابات - زین، ۱۹۹۴؛ کارل و فیشر، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر، ذهن آگاهی یعنی هدفمند بودن، نداشتن قضاوت (لو، هوانگ، و ریوس، ۲۰۱۷) و داشتن مراقبه و برخورداری از هوشیاری در زمان حال (کابات - زین، ۱۹۹۰؛

14. theory of hope

لودویگ و کابات-زین، ۲۰۰۸). فرد به واسطه تمرین فنون مبتنی بر ذهن آگاهی، از فعالیت‌های روزانه خود آگاه می‌شود و با پذیرفتن احساس خود به خود کمک می‌کند تا با تجربه‌های استرس‌زا به شیوه سازگاری مثبت و راهبرد مسئله‌مدار مسائل خود را حل کند (ایرانی، توکلی، اسماعیلی، و فاطمی، ۱۳۹۸؛ کنگ و همکاران، ۲۰۱۲)، افکار و حالت‌های جسمانی‌اش را در هر لحظه کنترل کند، از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها شود (محمدخانی و قادری، ۱۳۹۵)، در شرایط سخت امکان پاسخ ارادی و انطباقی پیدا کند و توان مقابله با رویدادها با تفکر مثبت و از روی تأمل را داشته باشد (بجاج و پاندی، ۲۰۱۵؛ کنگ، اسموکی و رایبیس، ۲۰۱۱).

نتایج پژوهش‌ها نشان دادند آموزش ذهن آگاهی با افزایش امیدواری همراه است (آزن، گیونز، و بدارد، ۲۰۱۶؛ پنگ و راش، ۲۰۱۹؛ کثیر، حسینی مهر، عقیلی‌راد، و شرفانی، ۱۳۹۷؛ کنگ و همکاران، ۲۰۱۱). آموزش امیدواری با ذهن آگاهی مرتبط است (صفاری‌نیا، زارع، و مقتدری، ۲۰۱۹) و آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (اسمیت، کانینگتان، مک کویلین، کرودر بیرمن، ۲۰۱۴؛ نقل از مینارد، سالیس، میلر، و برنل، ۲۰۱۷؛ قهرمانلو و همکاران، ۱۳۹۶).

علاوه بر افزایش امید تحصیلی، به آموزش ذهن آگاهی به‌عنوان راهکار مؤثر برای افزایش سرسختی اشاره شده است (رجبی شمامی، ۱۳۹۶؛ غلامی، حافظی، عسکری، و نادری، ۱۳۹۵؛ نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۵). کوباسا به این نتیجه رسید که ساختار شخصیتی افرادی که درجه بالایی از تنیدگی را بدون بیماری تجربه می‌کنند، متفاوت از افرادی است که در شرایط استرس‌زا بیمار می‌شوند. او

این وجه تمایز ویژگی شخصیت را سرسختی تعریف کرد (کوباسا، مدی، و کاهن، ۱۹۸۲). سرسختی یا برگردان دیگر آن سخت‌رویی است که در آن، فرد در ارتباط با حوادث منفی زندگی قادر است در خود پیامدهای مثبت و سازگارانه‌ای ایجاد کند تا بتواند با این حوادث به شیوه مثبتی کنار آید (نعمتی، ۱۳۹۸). افراد سرسخت معتقدند می‌توانند رویدادهایی که در اطرافشان تجربه می‌کنند را در کنترل درآورند، بر آنها تأثیر بگذارند، متعهدانه خود را با فعالیت‌های زندگی درگیر کنند و توان پیش‌بینی و در نظر گرفتن تغییرات به‌عنوان یک چالش هیجان‌انگیز را داشته باشند (کوباسا، ۱۹۷۹). سرسختی در دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها با مشکلات تحصیلی خود به خوبی مقابله و یادگیری را به یک فرآیند مثبت تبدیل کنند (مدی، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش‌ها نشان دادند به‌طور کلی، آموزش ذهن آگاهی بر بسیاری موارد مثبت از جمله سرسختی اثربخش بوده است (بردریک و متر، ۲۰۰۹؛ ویلیامز و پنمن، ۲۰۱۱)؛ به‌طور نمونه، آموزش ذهن آگاهی بر سرسختی دانشجویان دختر پرستار (آخوندی، کامیابی، صیادی، و زین‌الدینی میمند، ۱۳۹۹)، بر سرسختی مادران دارای فرزندان با ناتوانی‌های یادگیری (کاظمی، حسینیان، و رسول‌زاده، ۱۳۹۸) و بر سرسختی سالمندان دارای فشارخون بالا (غلامی، حافظی، عسگری، و نادری، ۲۰۱۷) اثربخشی داشته است. سرسختی تحصیلی با سازگاری تحصیلی مرتبط است (حمید، ۱۳۸۹) و همچنین، ذهن آگاهی با سازگاری تحصیلی (پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷)، و ذهن آگاهی با سازگاری تحصیلی همراه است (خنجرخانی و عباسی، ۱۳۹۶؛ ساکروگلا و همکاران، ۲۰۱۷؛ متلر، کارسلی، جولی، و هیث، ۲۰۱۹).

آموزش ذهن آگاهی بر افزایش ذهن آگاهی افراد اثر مثبت دارد (تنگ، هالزل، و پازنر، ۲۰۱۵؛ رافون و سیریواسان، ۲۰۱۷؛ کریسترلر، ۲۰۰۷). پژوهش‌های دیگری نیز وجود دارند که اثر مستقیم یا اثربخشی آموزش ذهن آگاهی را بر ذهن آگاهی تأیید کردند (تاج‌الدینی رابری، توحیدی، و موسوی‌نسب، ۱۳۹۷؛ رییس، بهاتا، ماثوکومار، و گانگوزو، ۲۰۲۰؛ شوارز و گرلر، سوم، ۲۰۱۵؛ فرهادی و پسندیده، ۱۳۹۵؛ کارسلی و هیث، ۲۰۲۰).

پژوهش درباره امید، سرسختی، سازگاری و ذهن آگاهی به عنوان سازه‌های مطرح در روانشناسی مثبت روی گروه‌های سنی مختلف از جمله نوجوانی به سبب اهمیت این مرحله در زندگی، بسیار اجرا شده است (اماسوبمانیان، ۲۰۱۷؛ کیمبرلی، شانر - ریچل، و لالور، ۲۰۱۰؛ لو و همکاران، ۲۰۱۷؛ هلمریچ و همکاران، ۲۰۱۷). نوجوانی یکی از پراسترس‌ترین دوره‌های زندگی است (یدالهی، پورحسینی، و سادات، ۱۳۹۹). در این دوره، نوجوانان از جمله دختران نوجوان، همان‌طور که به تدریج خود را برای مراحل بعدی زندگی آماده می‌کنند، استرس‌های زیادی را متحمل می‌شوند که ممکن است به ناامیدی منجر شود (الوی و میرزا، ۲۰۱۸؛ کرمانی، شارما، اناس، سانام، ۲۰۱۵). حال اگر نوجوانان سرسختی لازم را نداشته باشند، در مراحل بعدی زندگی به موانعی بر خواهند خورد (شپرد و کاشانی، ۱۹۹۱)؛ بنابراین، با توجه به اینکه دوره متوسطه مرحله گذر از مدرسه به دانشگاه و همراه با استرس است (صادقی، سجادیان، و ناد، ۱۳۹۹)، نوجوانان در این مرحله از گذر، به سازگاری تحصیلی نیاز خواهند داشت (سجادی، گل محمدیان، و حجت‌خواه، ۱۳۹۵؛ متلر و همکاران، ۲۰۱۹). یافته‌ها تا کنون نشان دادند پژوهش‌ها روابط یا اثربخشی متغیرها را دوبه‌دو نشان داده‌اند. با

در انواع مدل‌های مربوط به سازگاری، سازگاری تحصیلی به طور معمول یکی از بخش‌های اصلی آن است (باقری چاروک، توحیدی، و تجربه کار، ۱۳۹۸) که به صورت چگونگی برخورد دانش آموزان با الزامات آموزشی و رضایت از محیط مدرسه تعریف شده است (بیکر و سریاک؛ نقل از ون رویج، جنسن، و ون دو گرفت، ۲۰۱۸؛ لی، وانگ، گائو، و چن، ۲۰۱۹). طبق رویکرد یادگیری، سازگاری رفتاری آموخته شده است و ناسازگاری زمانی به وجود می‌آید که فرد مهارت‌های لازم رویارویی با مشکلات زندگی را یاد نگرفته باشد (بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیسر، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم (۱۳۹۷) نشان دادند داشتن ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی به افزایش سازگاری تحصیلی منجر می‌شود و ذهن آگاهی تأثیر مستقیم و معناداری بر سازگاری تحصیلی دارد. نتایج پژوهش ساکروگلا، گولادا، اگورکان، کارا و گاندور (۲۰۱۷) تأیید کردند وقتی سطوح ذهن آگاهی افزایش می‌یابد، میزان سازگاری تحصیلی بالا می‌رود. در این راستا، نتایج پژوهش‌های زیادی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی را نشان دادند که باعث افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان شده است (اسماچنکو و لیتلر، ۲۰۱۴؛ تامپسون، آرناکاف، و گلاس، ۲۰۱۱؛ زارع، آقازیارتی، ملک‌شیخی، و شریفی، ۱۳۹۷؛ عباسی، اعتمادی، و نعیمی، ۱۳۹۶).

در کنار سازگاری با دانشگاه، در درجه اول، ذهن آگاهی است که سبب کنار آمدن با استرس، داشتن احساس مثبت، برقراری ارتباط ذهن آگاه و به عبارتی، افزایش خود ذهن آگاهی می‌شود (راماسوبمانیان، ۲۰۱۷؛ نیاک، هریس، و فورثون، ۲۰۱۳). در این راستا، بسیاری پژوهشگران اثربخشی آموزش ذهن آگاهی را بر ذهن آگاهی بررسی کردند که نتایج آنها نشان دادند

توجه به جستجوهای انجام شده، به کمک بیش از ۵۰ سایت معتبر علمی و سایت‌های اختصاصی نشریه‌های تخصصی در ایران و خارج از کشور، تا کنون پژوهشی دیده نشده است که اثربخشی آموزش ذهن آگاهی را هم‌زمان بر متغیرهای پژوهش حاضر سنجیده باشد؛ در نتیجه، لازم بود پژوهشی اجرا شود که از نتایج آن بتوان برای افزایش امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی و در نهایت، بهبود شرایط آموزش و خاص نوجوانان دختر دبیرستانی بهره برد. با توجه به توضیحات، فرضیه پژوهش عبارت است از: آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول در سال نهم تحصیلی شهرستان رابر استان کرمان اثربخشی دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه و نمونه: پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مشغول به تحصیل در سال نهم تحصیلی شهرستان رابر در استان کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (۲۰ نفر هر گروه) جایگزین شدند.

ابزار سنجش: خرمایی و کمری (۱۳۹۵) مقیاس امید به تحصیل^۱ (AHS) را با ۲۷ سؤال با نمره‌گذاری پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) تدوین کردند. سؤال‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴، ۲۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند: امید به

کسب فرصت‌ها (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۱۴)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (۷، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵) و امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی (۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴) خرده‌مقیاس‌های ابزارند که برای کسب نمره کلی، نمرات خرده‌مقیاس‌ها با هم جمع می‌شوند. بیشترین نمره، ۱۳۵ و هر چقدر نمره به آن نزدیک‌تر باشد، امید به تحصیلی بالاتر است. کمترین نمره، ۲۷ و هر چقدر نمره به ۲۷ نزدیک‌تر باشد، امید به تحصیل کمتر است. سازندگان ابزار، پایایی ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ برای مقیاس‌ها از ۰/۷۶ تا ۰/۹۴ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی ابزار، ۰/۸۱ و پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۳ به دست آمد.

کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) فرم کوتاه مقیاس ۲۰ سؤالی سرسختی تحصیلی (AHS)^۲ را با نمره‌گذاری سؤال‌ها در طیف چهارتایی لیکرت از هرگز (۳) تا اغلب اوقات (۰) در خرده‌مقیاس‌های تعهد (۱ تا ۹)، کنترل (۱۰ تا ۱۶) و چالش (از ۱۷ تا ۲۰) تدوین کردند. جمع نمرات مقیاس‌ها با هم شاخص سرسختی در نظر گرفته می‌شود. هرچه نمره بالاتر باشد، سرسختی بیشتر است. روایی سازه ابزار مطلوب و پایایی مقیاس‌ها به روش آلفای کرونباخ از ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ گزارش شده است (مک‌نیل، رینواتر، و الجزیره، ۱۹۸۶). زارع و امین‌پور (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه را مناسب و پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای تعهد، کنترل و چالش به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۲، و ۰/۷۵ برآورد کردند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی ابزار، ۰/۶۲ و پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آمد.

بیکر و سریاک (۱۹۸۴) پرسشنامه سازگاری دانشجویی به دانشگاه (SACQ)^۱ را با ۶۷ سؤال با چهار مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سؤال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سؤال)، سازگاری شخصی و هیجانی (۱۵ سؤال) و دلبستگی به مدرسه (۸ سؤال) مخصوص دانشجویان سال اول دانشکده (یا دانشگاه) در امریکا تدوین کردند. نمره گذاری در مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت «اصلاً درباره من صدق نمی‌کند (۱)، تا کاملاً درباره من صدق می‌کند (۷)» است. جمع نمره در خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. هرچه نمره بیشتر می‌شود، سازگاری تحصیلی بیشتر است. در بررسی بیکر و سریاک، ضریب آلفای کرونباخ همه خرده‌مؤلفه‌ها و نمره کل، بالای ۰/۸۰ بود. این پرسشنامه در ایران، گرچه عنوان انگلیسی سازگاری دانشجویان با دانشکده است، میکائیلی منبع (۱۳۸۹) آن را ترجمه کرد و با عنوان پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه (SACQ) معرفی شد. بعدها این ابزار به نام پرسشنامه انطباقی دانشجویان (فرحبخش، ۱۳۹۰) نیز مطرح شده است. در حال حاضر، این پرسشنامه در ایران، بیشتر با عنوان پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه (زارعی، میرهاشمی، و شریفی، ۱۳۹۱ الف؛ زارعی، میرهاشمی، و شریفی، ۱۳۹۱ ب؛ محمدی، قمی، مسلمی، و عباسی، ۱۳۹۵؛ میکائیلی، ۱۳۸۹) و سازگاری تحصیلی معروف است (آقاپور، ابوالمعالی الحسینی، و اصغرنژاد فرید، ۱۳۹۷؛ خوشروی، برقی، و رحیمی، ۱۳۹۵؛ عزیزی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵؛ همرننگ، قنبری‌پناه، ابوالمعالی الحسینی، و سپاه منصور، ۱۳۹۸).

پرسشنامه، قابلیت اجرا را روی جمعیت به‌جز جمعیت دانشجویی دارد؛ چنانچه بیکر، یکی از

سازندگان ابزار، به همراهی شولتز، این ابزار را روی دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان اجرا کردند و نشان دادند ابزار دارای روایی پایایی مطلوبی است (بیکر و شولتز، ۱۹۹۲). بعدها پژوهشگران دیگری از جمله وو کلیک (۲۰۰۶) این ابزار را در صربستان، والاهوسکی (۲۰۱۳) در ایالت نبراسکا در امریکا، راتل و دوشین (۲۰۱۴)، در کانادا، ون روج (۲۰۱۸) در هلند روی دانش‌آموزان دوره متوسطه اجرا کردند. در ایران نیز پژوهشگرانی نظیر خوشروی و همکاران (۱۳۹۵)، محلاتی و ابوالمعالی (۱۳۹۵)، آقاپور و همکاران (۱۳۹۷) همرننگ و همکاران (۱۳۹۸) این ابزار را روی دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا کردند. میکائیلی (۱۳۸۹) روایی مطلوب و پایایی براساس آلفای کرونباخ را ۰/۷۸ گزارش کرد. در پژوهش عزیزی‌نژاد (۱۳۹۵)، پایایی براساس آلفای کرونباخ، ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر، فقط از مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد. روایی محتوایی آن، ۰/۷۲ و پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۵۸ به دست آمد. درخور ذکر است. با توجه به اینکه در اصل ابزار برای دانشجویان تدوین شده است، در پژوهش حاضر، گویه‌ها به‌طور مثال از استاد به معلم، دانشگاه به مدرسه و دانشجو به دانش‌آموز تغییر یافتند.

والاچ، باچهد، باتمولر، کلاینکنکت، و شمیت (۲۰۰۶) فرم کوتاه سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF)^۲ را با ۱۴ سؤال و دو عامل (حضور و پذیرش) تدوین کردند. در اصل، باچهد، گراسمن، و والاچ (۲۰۰۱)، سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI)^۳ را با ۳۰ سؤال و چهار عامل (حضور همراه ذهن آگاهی،

2. Freiburg mindfulness inventory. short form (FMI. SF)
3. Freiburg mindfulness inventory

1. Student Adaptation To College Questionnaire (SACQ)

پذیرش بدون قضاوت، گشودگی به تجربه، بینش) طراحی کردند. پرسشنامه در مقیاس چهارتایی لیکرت از به ندرت (۱) تا تقریباً همیشه (۴) است. سؤال ۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. حداقل نمره، ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بالا شاخص ذهن آگاهی زیاد است. فرم بلند سیاهه ذهن آگاهی فرایبورگ، مناسب گروههایی است که با فرهنگ بودایی و اعمال مراقبه ای آشنایی دارند؛ اما فرم کوتاه، مناسب گروههایی است که آشنایی زیادی با زمینه بودایی ذهن آگاهی ندارند و در فرهنگ های مختلف قابلیت استفاده دارد. قاسمی جوینه، عرب زاده، جلیلی نیکو، علی پور، و محسن زاده (۱۳۸۹) فرم کوتاه سیاهه را به فارسی، ترجمه و روایی و پایایی آن را بررسی کردند. نتایج مدل تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند ساختار ابزار، برآزش پذیرفتنی با داده ها دارد و از روایی عاملی مطلوبی برخوردار است. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۲، به شیوه تئای ترتیبی ۰/۹۳ و به روش باز آزمایی به فاصله چهار هفته ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی ذهن آگاهی، ۰/۷۰ و پایایی، ۰/۶۰ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: ابتدا یک مدرسه، انتخاب و سپس در مدرسه، از بین سه کلاس متوسطه اول، تعداد مدنظر از بین دانش آموزان به عنوان اعضای گروه آزمایش و گواه انتخاب شدند. ابتدا پیش از اجرای مداخله آموزشی، با مسئولان آموزش و پرورش از جمله مدیر مدرسه، هماهنگی و رضایت والدین و دانش آموزان برای مشارکت دانش آموزان در آزمایش جلب شد و به آنها اطمینان داده شد اطلاعات گردآوری شده محرمانه خواهد ماند و در صورت تمایل، نتایج به آنها منعکس خواهد شد. مداخله

آموزشی با استفاده از بسته آموزشی ذهن آگاهی کابات - زین (۲۰۰۵) و کابات - زین و هنه (۲۰۰۹) توسط پژوهشگر که قبلاً در کارگاه ذهن آگاهی، شرکت و گواهی آن را دریافت کرده بود، صرفاً روی گروه آزمایش شروع شد. پیش از اجرای آموزش، هم چنین از بخش روانشناسی دانشگاه کد اخلاق E.A.99.06.22.01 دریافت شد. قبل از شروع آموزش، پرسشنامه ها به عنوان پیش آزمون روی دو گروه اجرا شدند. سپس ذهن آگاهی به مدت هشت جلسه آموزشی و تقریباً دو ساعت روی گروه آزمایش اجرا شد. پرسشنامه ها مجدد به عنوان پس آزمون و بعد از گذشت یک ماه در مرحله پیگیری در دو گروه آزمایش و گواه اجرا شدند.

ملاک ورود به آزمایش در یک جلسه بنا به گزارش مدیر، معلمان و مشاور مدرسه (حضور هر سه نفر به صورت هم زمان) دانش آموزانی بودند که از نظر جسمانی، سالم و بدون هر گونه معلولیت بودند؛ البته بنا به گزارش و اتفاق نظر مسئولان مدرسه، دارای شرایط آشفته شخصی و خانوادگی و اضطراب بودند. با توجه به اینکه مشاور مدرسه، فرد معتبر علمی در شهرستان رابر بود و تشخیص های او حرفه ای و راهکارهایش بین والدین و متخصصان آموزش و پرورش رابر مقبولیت داشت، به تشخیص او، به گزارش شفاهی، میزان اضطراب هر دانش آموز بسنده شد و سطح اضطراب، کنترل و مشخص نشد. ملاک دیگر، داشتن رضایت دانش آموزان و والدین به مشارکت در آزمایش بود. ملاک خروج مشارکت، هم زمان در هر کارگاه ذهن آگاهی یا مشابه با کارگاه آموزشی در آزمایش حاضر، داشتن حتی یک جلسه غیبت و نداشتن تمایل به ادامه مشارکت به هر دلیل بود.

در جدول ۱، خلاصه جلسات آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزشی کابات - زین (۲۰۰۵) و کابات - زین و هنه (۲۰۰۹)

| جلسه | شرح مختصر |
|------|---|
| ۱ | اجرای پیش‌آزمون - معارفه، ارائه اهداف و انتظارات، آشنایی با ذهن آگاهی، توضیحات درباره امید، سازگاری، مقاومت، تمرین خوردن کشمش، تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، تمرین واریسی بدن |
| ۲ | تمرین واریسی بدن، صحبت درباره تجربه تمرینات ذهن آگاهی، بررسی موانع، بحث در ارتباط با برخی ویژگی‌های ذهن آگاهی همچون غیر قضاوتی بودن یا رهاکردن، تمرین افکار و احساسات، تمرین مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس |
| ۳ | تمرین کوتاه دیدن یا شنیدن، مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و حس بدنی، فضای تنفس سه دقیقه‌ای، تمرین حرکات آگاهانه بدن |
| ۴ | مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره استرس و واکنش‌های معمول افراد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و واکنش‌های جایگزین، راه رفتن آگاهانه |
| ۵ | تمرین مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره اذعان و پذیرش واقعیت موقعیت حاضر، همان‌طور که هست، تمرین سری دوم حرکات آگاهانه بدن |
| ۶ | تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، فضای تنفس سه دقیقه‌ای، بحث درباره اینکه افکار ما اغلب محتوای واقعی نیست |
| ۷ | تمرین مراقبه نشسته و آگاهی باز (به هر چیزی که لحظه به لحظه وارد هوشیاری می‌شود)، بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین بررسی فعالیت‌های روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های خوشایند، تمرین عشق و مهربانی |
| ۸ | مرور کل برنامه، خلاصه، نتیجه‌گیری، پاسخ به سؤال‌ها، ارزیابی جلسات، تشکر و قدردانی از اعضا برای شرکت در جلسات و اجرای پس‌آزمون |

و آن شکلی از خودتنظیمی و اثرات مثبت روانشناختی، فیزیکی، انگیزشی و بین‌فردی است (براون، ریان، و کرسول، ۲۰۰۷؛ هازگاول، ۲۰۱۹؛ کابات - زین، ۲۰۰۵؛ کابات - زین و هنه، ۲۰۰۹). برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیری^۱ به کمک SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد. برای بررسی مفروضه‌های نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو - ویلک^۲، برای واریانس‌ها از آزمون همگنی واریانس‌های لوین^۳، برای همگنی شیب‌های خط رگرسیون^۴ از تعامل پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش با مرحله پس‌آزمون و برای همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از آزمون ام‌باکس^۵ استفاده شد.

آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) شامل تمریناتی است که خاص طب رفتاری و برای دامنه وسیعی از اختلال‌ها از جمله استرس استفاده می‌شود (صادقی و همکاران، ۱۳۹۹؛ کیوان، خضری مقدم، و رجب، ۱۳۹۶) و مبنای نظری آن، ریشه در پژوهش‌های انجام‌شده اوایل دهه هفتاد توسط لانگر دارد. او نخستین اندیشمندی بود که اصطلاح ذهن آگاهی را با تأکید بر یادگیری به کار برد (پیرسون، لانگر، بادنر، و زیلکا - مانو، ۲۰۱۲؛ لانگر، ۲۰۰۰؛ لانگر، بلنک، و چانوویتز، ۱۹۷۸). در کنار لانگر، اساس دیگر نظری آن، دیدگاه کابات - زین مبتنی بر توجه و آگاهی در زندگی روزمره است و بر مبنای دیدگاه شناختی و روانشناسی مثبت استوار است

1. multivariate analysis of covariance (MANCOVA)
2. Shapiro. Wilk's test
3. Levene's test for equality of variances
4. homogeneity of regression slopes
5. Box's M test

یافته‌ها

پیش از ارائه یافته‌ها، خلاصه‌ای از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه ارائه می‌شود: رده سنی هر سه گروه (آزمایش و گواه با هم، گروه آزمایش جداگانه و گروه گواه جداگانه) از ۱۴ تا ۱۶ سال بود. گروه آزمایش و گواه دارای میانگین سنی ۱۴/۸۷ با

انحراف معیار ۰/۵۱، گروه آزمایش دارای میانگین سنی ۱۴/۸۵ و با انحراف معیار ۰/۵۸ و گروه گواه دارای میانگین سنی ۱۴/۹۰ با انحراف معیار ۰/۴۴ بودند. جدول ۲، توزیع نمره‌های مشارکت‌کنندگان را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۲. مقادیر شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | گروه | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیگیری | |
|---------------|--------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> |
| امید تحصیلی | آزمایش | ۴/۳۶ | ۱۰۷/۲۰ | ۳/۵۹ | ۱۱۱/۷۰ | ۳/۶۲ | ۱۰۷/۱۵ |
| | گواه | ۳/۰۱ | ۱۰۴/۴۵ | ۲/۵۵ | ۱۰۳/۷۰ | ۲/۴۶ | ۱۰۴/۳۰ |
| سرسختی تحصیلی | آزمایش | ۳/۷۴ | ۲۹/۶۰ | ۳/۴۱ | ۳۹/۵۰ | ۲/۲۷ | ۳۵/۳۰ |
| | گواه | ۲/۶۹ | ۳۵/۱۰ | ۲/۶۶ | ۳۵/۶۵ | ۲/۴۴ | ۳۴/۸۰ |
| سازگاری | آزمایش | ۲/۶۵ | ۹۱/۲۵ | ۲/۵۷ | ۹۵/۸۵ | ۳/۵۱ | ۹۵/۷۵ |
| | گواه | ۳/۲۶ | ۸۹/۲۵ | ۳/۷۴ | ۸۴/۵۵ | ۲/۵۶ | ۸۷/۶۰ |
| ذهن آگاهی | آزمایش | ۱/۱۹ | ۳۲/۳۵ | ۱/۵۵ | ۳۴/۹۰ | ۳/۱۱ | ۳۶/۹۵ |
| | گواه | ۱/۳۱ | ۲۹/۵۰ | ۱/۳۶ | ۲۵/۶۵ | ۱/۲۴ | ۳۷/۸۰ |

براساس جدول ۲، بیشترین میانگین‌ها متعلق به گروه آزمایش در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری است: امید تحصیلی با میانگین ۱۱۱/۷۰ و انحراف معیار ۳/۵۹ و در مرحله پیگیری با میانگین ۱۰۷/۱۵ با انحراف معیار ۳/۲۶، سرسختی تحصیلی با میانگین ۳۹/۵۰ و انحراف معیار ۳/۴۱ و در مرحله پیگیری با میانگین ۳۵/۳۰ با انحراف معیار ۲/۲۷، سازگاری تحصیلی با میانگین ۹۵/۸۵ و انحراف معیار ۲/۵۷ و در مرحله پیگیری با میانگین ۹۵/۷۵ با انحراف معیار ۳/۵۱، ذهن آگاهی با میانگین ۳۴/۹۰ و انحراف معیار ۱/۵۵ و در مرحله پیگیری با میانگین ۳۶/۹۵ با انحراف معیار ۳/۱۱.

نتایج آزمون شاپیرو - ویلک، نرمال بودن داده‌ها و آزمون همگنی واریانس‌های لوین همگنی واریانس‌ها،

عامل پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش با مرحله پس‌آزمون همگنی شیب‌های خط رگرسیون مفروضه‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری را تأیید کردند و نتایج دال بر رعایت مفروضه‌ها بودند. نتایج آزمون ام باکس نشان دادند مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس‌ها رعایت شده است ($p = ۰/۱۲۹ > ۰/۰۵$) برای معناداری اثر گروه بر متغیرهای پژوهش نتایج آزمون پیلای^۱ ($F_{(۸,۳۷۰)} = ۶/۸۳, p = ۰/۰۰۰۱$)، لامبدای ویلکز^۲ ($F_{(۸,۳۷۰)} = ۷/۵۰, p = ۰/۰۰۰۱$) و هتلینگ^۳ ($F_{(۸,۳۷۰)} = ۸/۱۸, p = ۰/۰۰۰۱$) نشان دادند بین دو گروه آزمایش و گواه، دست کم در یکی از متغیرهای پژوهش، تفاوت معناداری وجود داشت.

1. Pillais Trace
2. Wilks Lambda
3. Hotelling's Trace

$(F_{(۸, ۶۶)}) = ۳/۱۹$ و هتلینگک ($p = ۰/۰۰۴$) نشان دادند بین دو گروه آزمایش و گواه، دست کم در یکی از متغیرها تفاوت معناداری وجود داشت. نتایج تحلیل‌های اثرات بین مشارکت‌کنندگان سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

همچنین، در مرحله پیگیری، نتایج اجرای آزمون ام باکس برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس نشان دادند مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس‌ها رعایت شده است ($۰/۳۰ > ۰/۰۵$). برای معناداری اثر گروه بر متغیرهای پژوهش، نتایج آزمون پیلای ($p = ۰/۰۰۵$ و $F = ۱/۱۷$ و $Box's M = ۱۳۳۰$). برای معناداری $(F_{(۸, ۷۰)}) = ۳/۹۰$ ، لامبدای ویلکز ($p = ۰/۰۰۴$) $۳/۱۴$

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| منابع | متغیر | مرحله | مجموع مجذورات | df | میانگین مجموع مجذورات | F | معناداری | اتا | توان |
|-------|-----------|----------|---------------|----|-----------------------|-------|----------|------|------|
| گروه | امید | پس‌آزمون | ۳۹۰/۰۸ | ۱ | ۳۹۰/۰۸ | ۴/۵۰ | ۰/۰۴ | ۰/۱۲ | ۰/۵۴ |
| | تحصیلی | پیگیری | ۱۷۲۴/۵۴ | ۱ | ۱۷۲۴/۵۴ | ۴/۸۳ | ۰/۰۳ | ۰/۱۲ | ۰/۴۸ |
| | سرسختی | پس‌آزمون | ۵۹۷/۳۲ | ۱ | ۵۹۷/۳۲ | ۱۱/۲۲ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۵ | ۰/۹۶ |
| | تحصیلی | پیگیری | ۶۱۸/۶۵ | ۱ | ۶۱۸/۶۵ | ۵/۵۷ | ۰/۰۲ | ۰/۱۴ | ۰/۶۵ |
| | سازگاری | پس‌آزمون | ۶۶۴/۴۰ | ۱ | ۶۶۴/۴۰ | ۴/۳۶ | ۰/۰۴ | ۰/۱۱ | ۰/۴۷ |
| | تحصیلی | پیگیری | ۶۷۶/۶۹ | ۱ | ۶۷۶/۶۹ | ۴/۹۷ | ۰/۰۳ | ۰/۱۲ | ۰/۵۵ |
| | ذهن‌آگاهی | پس‌آزمون | ۵۰۵/۷۴ | ۱ | ۵۰۵/۷۴ | ۱۸/۴۰ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۵ | ۰/۹۸ |
| | پیگیری | پیگیری | ۵۴۵/۵۹ | ۱ | ۵۴۵/۵۹ | ۵/۶۷ | ۰/۰۲ | ۰/۱۴ | ۰/۶۵ |
| خطا | امید | پس‌آزمون | ۲۹۴۶/۹۸ | ۳۴ | ۸۶/۶۷ | | | | |
| | تحصیلی | پیگیری | ۱۲۱۳۲/۰۰۴ | ۳۴ | ۳۵۶/۸۲ | | | | |
| | سرسختی | پس‌آزمون | ۱۸۰۹/۹۶ | ۳۴ | ۵۳/۲۳ | | | | |
| | تحصیلی | پیگیری | ۳۷۷۴/۲۰ | ۳۴ | ۱۱۱/۰۰۶ | | | | |
| | سازگاری | پس‌آزمون | ۵۱۸۰/۹۲ | ۳۴ | ۱۵۲/۳۸ | | | | |
| | تحصیلی | پیگیری | ۴۶۲۱/۴۸ | ۳۴ | ۱۳۵/۹۲ | | | | |
| | ذهن‌آگاهی | پس‌آزمون | ۹۳۴/۳۹ | ۳۴ | ۲۷/۴۸ | | | | |
| | پیگیری | پیگیری | ۳۲۷۱/۷۷ | ۳۴ | ۹۶/۲۲ | | | | |

$$p \leq ۰/۰۵$$

معنادار بیش از گروه گواه است و در گروه آزمایش، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌طور معناداری ($p \geq ۰/۰۵$) موجب افزایش متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون شده است. بر اساس همین جدول، همچنین مشاهده می‌شود در مرحله پیگیری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گروه گواه در متغیر بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد: امید تحصیلی ($(F_{(۱, ۳۴)}) = ۴/۸۳$ $p = ۰/۰۳$)، سرسختی

بر اساس جدول ۳، در مرحله پس‌آزمون (آزمایش)، بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات پس‌آزمون بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد: امید تحصیلی ($(F_{(۱, ۳۴)}) = ۴/۵۰$ $p = ۰/۰۴$)، سرسختی تحصیلی ($(F_{(۱, ۳۴)}) = ۱۱/۲۲$ $p = ۰/۰۰۲$)، سازگاری تحصیلی ($(F_{(۱, ۳۴)}) = ۴/۳۶$ $p = ۰/۰۴$) و ذهن‌آگاهی ($(F_{(۱, ۳۴)}) = ۱۸/۴۰$ $p = ۰/۰۰۰۱$). نتیجه گرفته می‌شود میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش

تحصیلی (۰/۰۲) $p = ۵/۵۷$ ($F_{(۱, ۳۴)} =$ سازگاری
 تحصیلی (۰/۰۲) $p = ۴/۹۷$ ($F_{(۱, ۳۴)} =$ و ذهن آگاهی
 (۰/۰۰۰۱) $p = ۵/۶۷$ ($F_{(۱, ۳۴)} =$)؛ بنابراین، نتایج نشان
 دادند میانگین نمرات آزمون پیگیری گروه آزمایش
 به طور معناداری ($p \geq ۰/۰۵$) بیش از گروه گواه است.
 پس می توان ادعا کرد در مرحله پیگیری، در گروه

جدول ۴. مقایسه دوه دو گروهها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

| متغیر | آزمون | گروه | میانگین تعدیل شده | تفاوت میانگین ها | خطای معیار | معنادار ی | حد پایین | حد بالا |
|-----------|--------|------|-------------------|------------------|------------|-----------|----------|---------|
| پیش آزمون | آزمایش | گواه | ۱۰۷/۲۰ | ۲/۷۵ | ۵/۳۰ | ۰/۶۰ | -۷/۹۸ | ۱۳/۴۸ |
| | گواه | گواه | ۱۰۴/۴۵ | -۲/۷۵ | ۵/۳۰ | ۰/۶۰ | -۱۳/۴۸ | ۷/۹۸ |
| پس آزمون | آزمایش | گواه | ۱۱۱/۷۰ | ۸/۶۵ | ۴/۴۱ | ۰/۰۵ | -۰/۲۸ | ۱۷/۵۸ |
| | گواه | گواه | ۱۰۳/۰۵ | -۸/۶۵ | ۴/۴۱ | ۰/۰۵ | -۱۷/۵۸ | -۰/۲۸ |
| پیگیری | آزمایش | گواه | ۱۰۷/۱۵ | ۱۲/۸۵ | ۶/۴۲ | ۰/۰۵ | -۰/۱۵ | ۲۵/۸۵ |
| | گواه | گواه | ۱۰۴/۳۰ | -۱۲/۸۵ | ۶/۴۲ | ۰/۰۵ | -۲۵/۸۵ | ۰/۱۵ |
| پیش آزمون | آزمایش | گواه | ۲۹/۶۰ | ۵/۵۰ | ۴/۳۸ | ۰/۰۹ | -۱۴/۳۸ | ۳/۳۸ |
| | گواه | گواه | ۳۵/۱۰ | -۵/۵۰ | ۴/۳۸ | ۰/۰۹ | -۳/۳۸ | ۱۴/۳۸ |
| پس آزمون | آزمایش | گواه | ۴۰/۸۵ | ۵/۲۰ | ۳/۹۱ | ۰/۱۹ | -۲/۷۴ | ۱۳/۱۴ |
| | گواه | گواه | ۳۵/۶۵ | -۵/۲۰ | ۳/۹۱ | ۰/۱۹ | -۱۳/۱۴ | ۲/۷۴ |
| پیگیری | آزمایش | گواه | ۳۵/۳۰ | ۵/۸۰ | ۳/۶۶ | ۰/۰۵ | -۱/۶۲ | ۱۳/۲۲ |
| | گواه | گواه | ۳۴/۸۰ | -۵/۸۰ | ۳/۶۶ | ۰/۰۵ | -۱۳/۲۲ | ۱/۶۲ |
| پیش آزمون | آزمایش | گواه | ۹۱/۲۵ | ۲ | ۴/۲۰ | ۰/۶۳ | -۶/۵۱ | ۱۰/۵۱ |
| | گواه | گواه | ۸۹/۲۵ | -۲ | ۴/۲۰ | ۰/۶۳ | -۱۰/۵۱ | ۶/۵۱ |
| پس آزمون | آزمایش | گواه | ۹۵/۸۵ | ۱۱/۳۰ | ۴/۳۸ | ۰/۰۱ | ۲/۴۲ | ۲۰/۱۷ |
| | گواه | گواه | ۸۴/۵۵ | -۱۱/۳۰ | ۴/۳۸ | ۰/۰۱ | -۲۰/۱۷ | -۲/۴۲ |
| پیگیری | آزمایش | گواه | ۹۵/۷۵ | ۹/۹۰ | ۳/۷۷ | ۰/۰۱ | ۲/۲۵ | ۱۷/۵۴ |
| | گواه | گواه | ۸۷/۶۰ | -۹/۹۰ | ۳/۷۷ | ۰/۰۱ | -۱۷/۵۴ | -۲/۲۵ |
| پیش آزمون | آزمایش | گواه | ۳۲/۳۵ | ۲/۸۵ | ۱/۷۷ | ۰/۱۱ | -۰/۷۴ | ۶/۴۴ |
| | گواه | گواه | ۲۹/۵۰ | -۲/۸۵ | ۱/۷۷ | ۰/۱۱ | -۶/۴۴ | ۰/۷۴ |
| پس آزمون | آزمایش | گواه | ۳۴/۹۰ | ۹/۲۵ | ۲/۰۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۵/۰۵ | ۱۳/۴۴ |
| | گواه | گواه | ۲۵/۴۵ | -۹/۲۵ | ۲/۰۷ | ۰/۰۰۰۱ | -۱۳/۴۴ | -۵/۰۵ |
| پیگیری | آزمایش | گواه | ۳۶/۹۵ | ۹/۱۵ | ۳/۳۵ | ۰/۰۱ | ۲/۳۶ | ۱۵/۹۳ |
| | گواه | گواه | ۲۷/۸۰ | -۹/۱۵ | ۳/۳۵ | ۰/۰۱ | -۱۵/۹۳ | -۲/۳۶ |

$p \leq ۰/۰۵$

پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه دارد: امید تحصیلی (۸/۶۵)، سرسختی تحصیلی (۵/۲۰)، سازگاری

با توجه به جدول ۴، نمرات گروه آزمایش در پس آزمون، تفاوت معناداری ($p \leq ۰/۰۵$) با نمرات

تحصیلی (۱۱/۳۰) و ذهن آگاهی (۹/۲۵)؛ بنابراین، در گروه آزمایشی، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان اثربخشی دارد.

بر اساس همین جدول، در مرحله پیگیری، اختلاف میانگین نمرات پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه به طور معناداری ($p \leq 0/05$) افزایش داشت: امید تحصیلی (۱۲/۸۵)، سرسختی تحصیلی (۵/۸۰)، سازگاری تحصیلی (۹/۹۰)، ذهن آگاهی (۹/۱۵)؛ بنابراین، پس از مرحله پیگیری، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان اثر ماندگاری دارد.

بحث

آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی اثربخشی دارد. این یافته با یافته‌های آزن و همکاران (۲۰۱۶) درباره ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی، اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ نقل از مینارد و همکاران، (۲۰۱۷) درباره مداخله ذهن آگاهی و بهبود پیشرفت تحصیلی، پنگ و راش (۲۰۱۹) درباره مدل ذهن آگاهی و توان شخصیت، سینف و دوندر (۲۰۱۵) درباره امید و ذهن آگاهی، قهرمانلو و همکاران (۱۳۹۶) درباره ذهن آگاهی و امید به تحصیل، کثیر و همکاران (۱۳۹۷) درباره ذهن آگاهی و نگرش نسبت به زندگی دانش آموزان و کنگ و همکاران (۲۰۱۱) درباره مروری بر ادبیات تجربی پژوهشی آموزش ذهن آگاهی به عنوان یک مداخله هم‌خوانی دارد. در تبیین یافته باید گفت در زندگی عوامل متعددی باعث استرس و ناراحتی می‌شود. مراقبه ذهن یک روند روانشناختی است که باعث یادگیری نحوه دستیابی به اهداف و افکار آگاهانه‌تر و ذهنی آگاه می‌شود (سینف

و دوندر، ۲۰۱۵). نوجوانان در دوران تحصیل به مواردی بر می‌خورند که استرس‌زا است و سبب تأثیرات منفی و ناامیدی در روند تحصیل می‌شوند. در اینگونه موارد دانش آموزان نیاز دارند نسبت به زندگی خود امیدوار شوند تا بتوانند بر مشکلات پیش رو غلبه کنند و قادر شوند هوشیارانه و آگاهانه روش زندگی‌شان را تغییر دهند. یکی از این روش‌ها یادگیری فون ذهن آگاهی است. چنانچه قهرمانلو و همکاران (۱۳۹۶) باور دارند آموزش و یادگیری تکنیک‌های ذهن آگاهی باعث ارتقای افکار و امیدواری در دانش آموزان شده و واکنش آنها را نسبت به موقعیت تسهیل کرده است. همچنین، روش‌های مراقبه ذهن آگاهی موجب پرورش هشیاری بیشتر، سهولت و کشف تازه در تمام تجربیات زندگی دانش آموزان شده است. لانگر با ابداع سازه (لانگر، ۲۰۰۰؛ لانگر و همکاران، ۱۹۷۸)، نقش ذهن آگاهی را سبک زندگی می‌داند که در آن، فرد یاد می‌گیرد نسبت به محیط اطراف حساسیت بیشتری پیدا کند و نسبت به زندگی خود احساس کنترل داشته باشد. محمدخانی و قادری (۱۳۹۵) تأیید می‌کنند ذهن آگاهی باعث می‌شود فرد بر زندگی‌اش کنترل پیدا کند. بجاج و پاندی (۲۰۱۵) و کنگ و همکاران (۲۰۱۱) نیز کسب ذهن آگاهی را علت کسب توانایی احساس کنترل در زندگی و به زبانی دیگر، کسب توان پاسخ ارادی و انطباقی فرض می‌کنند. قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۵) این مطلب را تأیید می‌کنند که زندگی به شیوه ذهن آگاهانه باعث می‌شود افراد نسبت به خود، توانایی‌ها و محیط اطرافشان آگاهی بیشتری پیدا می‌کنند و در نتیجه، از امیدواری بیشتری در زندگی برخوردار باشند. بهادری و همکاران (۱۳۹۶) به این موضوع اشاره دارند که برخوردار از امید و داشتن نگرش مثبت نسبت به زندگی از جمله مهم‌ترین مهارت‌های انسان در زندگی

تامپسون و همکاران (۲۰۱۱) باور دارند ذهن آگاهی، توانایی سازگاری موفقیت آمیز در مقابل محیط در حال تغییر را افزایش می دهد. نعمتی (۱۳۹۸) و نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۵) نیز باور دارند افراد ذهن آگاه در برابر رویدادهای آسیب زای محیط مقاوم اند و به شیوه ای متفاوت به مقابله با مشکلات می پردازند. رجبی شمایی (۱۳۹۶) علت سرسختی را در یادگیری فنون ذهن آگاهی می داند و معتقد است آن می تواند راهبردی برای بهبود سرسختی و کیفیت زندگی باشد. کوباسا مطرح می کند سرسختی به عنوان سبک شخصیتی، به سلامت روانشناختی فرد کمک می کند تا او به ایستادگی منطقی در مقابل مشکلات و چالش ها و ظرفیت رشد مهارت ها برای تحمل مشکلات قادر باشد (کوباسا، ۱۹۷۹؛ کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲). آخوندی و همکاران (۱۳۹۹)، بجاج و پاندی (۲۰۱۵)، بردریک و متز (۲۰۰۹)، غلامی و همکاران (۲۰۱۷)، کاظمی و همکاران (۱۳۹۸) و ویلیامز و پنمن (۲۰۱۱) در تأیید نظر کوباسا نشان دادند علت سرسختی و مقاومت افراد در برابر مشکلات می تواند یادگیری فنون ذهن آگاهی باشد؛ بنابراین، ذهن آگاهی، افراد را یاری می دهد تا شرایط سخت را راحت تر و به سلامت پشت سر بگذارند، بهتر بتوانند رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی را کنار گذارند، به شرایط سخت پاسخ دهند و بهتر با شرایط و افکار و احساسات سخت، بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند.

آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی اثربخشی دارد. این یافته با یافته های آسماچنکو و لیتلر (۲۰۱۴) درباره کمک ذهن آگاهی به سازگاری تحصیلی، پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷) درباره ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی، خنجرخانی و عباسی (۱۳۹۶) درباره ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی، زارع و همکاران (۱۳۹۷) درباره آموزش ذهن آگاهی و

است و یکی از راههای کسب این مهارت ها، با یادگیری فنون مراقبه های ذهن آگاهی میسر است. آزن و همکاران (۲۰۱۶)، کنگ و همکاران (۲۰۱۱) و پنگ و راش (۲۰۱۹) نیز تأکید دارند ذهن آگاهی با افزایش امیدواری و خوش بینی همراه است و داشتن مراقبه های ذهن آگاهی با کاهش استرس و افکار منفی باعث افزایش امید در افراد می شود.

آموزش ذهن آگاهی بر سرسختی تحصیلی اثربخشی دارد. این یافته با یافته های آخوندی و همکاران (۱۳۹۹) درباره ذهن آگاهی و سرسختی دانشجویان دختر پرستار، بردریک و متز (۲۰۰۹) درباره برنامه آموزش ذهن آگاهی به صورت پایلوت برای نوجوانان، کاظمی و همکاران (۱۳۹۸) درباره سرسختی مادران و فرزندان با ناتوانی های یادگیری ویلیامز و پنمن (۲۰۱۱) درباره ذهن آگاهی و یافتن زندگی صلح آمیز، و نمکی و همکاران (۱۳۹۵) درباره ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی هم خوانی دارد. در تبیین یافته می توان گفت بنا به نظر کوباسا، سازنده سازی سرسختی، زندگی اصولاً با چالش همراه است و افراد سرسخت قادر خواهند بود با در کنترل درآوردن رویدادها با این چالش ها کنار بیایند (کوباسا، ۱۹۷۹). بر اساس این، مدی (۲۰۰۷) اشاره دارد دانش آموز سرسخت یاد می گیرد چگونه مثبت، فکر و در مواجهه با مشکلات تحصیلی خود را حفظ و با مشکلات مقابله کند. کوباسا باور دارد افراد سرسخت قادرند رویدادها را در کنترل درآورند، تغییرات منفی زندگی را مثبت پیش بینی کنند و روش های مطلوب سازگاران را در حل مشکلات در پیش گیرند (کوباسا، ۱۹۷۹)؛ بنابراین، دانش آموز سرسخت باید از نظر شخصیتی با سایر دانش آموزان متمایز باشد (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲) و ذهن آگاهی باید به او کمک کند تا سرسختی را یاد بگیرد (بردریک و متز، ۲۰۰۹؛ ویلیامز و پنمن، ۲۰۱۱). چنانچه

زندگی، به ویژه یادگیری و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. افراد ذهن آگاه توان کسب نمرات بالاتر را پیدا می کنند؛ زیرا یاد گرفته اند به شیوه سازگاران‌ایی در برابر اتفاقات زندگی و تحصیلی مقابله کنند. خنجرخانی و عباسی (۱۳۹۶) نیز نشان دادند افراد به علت کسب توان ذهن آگاهی، شیوه کنار آمدن آنها با رویدادهای جدید در زندگی نیز بهبود یافته است. بر همین مبنا، افراد دارای سطوح بالاتری از ذهن آگاهی، راحت تر با شرایط سازگار می شوند و هر چه ذهن آگاهی فرد بیشتر شود، به همان میزان سازگاری او نیز بیشتر می شود. عباسی و همکاران (۱۳۹۶) علت سازگاری دانش آموزان را در اجرای تمرین های ذهن آگاهی می دانند؛ زیرا کسب ذهن آگاهی باعث می شود دانش آموزان نسبت به کارهای روزمره شناخت بیشتری کسب کنند، مشکلات بین فردی شان کاهش یابد، انعطاف پذیری شان بهبود یابد و در نتیجه، بتوانند خودشان را با محیط تحصیلی هماهنگ و سازگار کنند. آموزش ذهن آگاهی بر ذهن آگاهی اثربخشی دارد. این یافته با یافته های تاج الدینی و همکاران (۱۳۹۷) درباره آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و تأثیر آن بر بسیاری متغیرها از جمله خود ذهن آگاهی، تنگ و همکاران (۲۰۱۵) درباره مبانی عصب شناختی ذهن آگاهی و رافون و سیریواسان (۲۰۱۷) درباره ذهن آگاهی و کارکردهای شناختی هم خوانی دارد. این یافته اینگونه تبیین می شود: در درجه اول وقتی فرد ذهن آگاه است، امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی او افزایش می یابد. لانگر (۲۰۰۰)، لانگر و همکاران (۱۹۷۸) و کابات - زین درباره ذهن آگاهی معتقدند با توجه به اینکه انجام تمرینات ذهن آگاهی باعث رشد عامل های مختلف ذهن آگاهی مانند مشاهده، غیر قضاوتی بودن، غیر واکنشی بودن و عمل توأم با هوشیاری می شود، باعث

سازگاری، ساکروگلا و همکاران (۲۰۱۷) درباره ذهن آگاهی و سازگاری با دانشگاه، عباسی و همکاران (۱۳۹۶) درباره آموزش ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی و متلر و همکاران (۲۰۱۹) درباره ذهن آگاهی و سازگاری با دانشگاه هم خوانی دارد. در تبیین یافته می توان گفت فردی که بر اثر آموزش ذهن آگاهی، قادر به کسب امید تحصیلی و سرسختی تحصیلی شده است، به طور حتم باید بتواند سازگاری تحصیلی را هم کسب کرده باشد. پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷) باور دارند فرد ذهن آگاه باعث سازگاری تحصیلی می شود. ساکروگلا و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند استرس فرایندی پیچیده در واکنش افراد به موقعیت های مختلف پیچیده در زندگی است؛ بنابراین، کنار آمدن با استرس و پذیرش آن مستلزم سازگاری است. وقتی سطوح ذهن آگاهی افزایش می یابد، هم زمان سازگاری نیز افزایش می یابد. لو و همکاران (۲۰۱۷) علت سازگاری را کسب توان ذهن آگاهی می دانند؛ زیرا در آن، فرد ذهن آگاه در مواجه شدن با رویدادهای زندگی و مشکلات، دارای یک رویکرد بدون قضاوت است که باعث می شود فرد خود را از گذشته و آینده به زمان حال معطوف سازد؛ در نتیجه، استرس او کاهش می یابد و سازگاری ایجاد می شود. لانگر (۲۰۰۰) درباره علت سازگاردن، در نتیجه ذهن آگاه شدن را اینگونه بیان می کند که آنچه باعث می شود فرد، سازگار شود، قابلیت انعطاف پذیری، تمایل به تغییر و داشتن تمرکز حواس در انجام امورات مختلف است. فرایند ذهن آگاهی با درگیر شدن در فرایند یادگیری سروکار دارد. فرد ضمن یادگیری فنون ذهن آگاهی، روش سازگاری را نیز می آموزد؛ زیرا فرد باید اول سازگار باشد تا بتواند مطالبی را یاد بگیرد. قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۵) تأیید کردند افراد ضمن یادگیری فنون ذهن آگاهی یاد می گیرند جنبه های مختلف

باشند بتوانند نه تنها در امر تحصیل، در همه ابعاد گسترده زندگی موفق عمل کنند.

محدودیت پژوهش، اجرای آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی روی گروه دختران در متوسطه اول، سال نهم و در شهرستان رابر استان کرمان بود. محدودیت اصلی، کنترل برخی متغیرها نظیر اضطراب، استرس، افسردگی، پرخاشگری، گرایش به اعتیاد، ناگویی خلقی (الکسیتیمیا) و هیجان خواهی بود که همه این متغیرها نادیده گرفته شدند. محدودیت دیگر، بسندگی به گزارش صرف مشاور مدرسه درباره اضطراب دانش آموزان بود. این محدودیت وجود داشت که اگر همه متغیرها کنترل شوند، دیگر عملاً امکان تشکیل گروه نمونه در قالب گروه آزمایش و گواه وجود نداشت. به عبارتی، به علت محدودیت دسترسی به دانش آموزان، آزمایش دیگر اجراشدنی نبود. مرحله پیگیری پس از یک ماه از اجرای آزمایش بود که محدودیت امکان پیگیری پس از آن وجود نداشت. در کل، آموزش و پرورش محدودیت‌های زیادی را برای اجرای پژوهش قائل می‌شود که نامطلوب‌ترین نتیجه آن، نمونه‌گیری دردسترس بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه روی پسران در مقاطع مختلف تحصیلی از جمله دانشگاه نیز انجام شود. تکرار پژوهش در دیگر گروه‌های سنی و جامعه‌های آماری متفاوت و گسترده توصیه می‌شود. با توجه به اینکه نتایج پژوهش حاضر بر اثر مستقیم ذهن آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی و سازگاری تحصیلی تأکید دارد، از جنبه کاربردی پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی راه‌اندازی شوند و بر حالات مثبت ذهن آگاهی در زمینه‌های مختلف تحصیلی و آموزشی دانش آموزان برای دانش آموزان و خانواده‌ها اجرا و اثربخشی آنها به صورت آزمایشی سنجیده شود.

می‌شود در فرد توانایی عقب‌ایستادن و مشاهده حالت‌هایی مثل استرس افزایش یابد. فرد با انجام تمرینات بر فعالیت‌های روزانه‌اش خودآگاهی پیدا می‌کند و از دید محمدخانی و قادری (۱۳۹۵) ذهنش از گذشته و آینده آزاد می‌شود. رجبی شمami (۱۳۹۶) اشاره دارد ذهن آگاهی باعث درک هیجان‌های منفی و جدا از شخصیت فرد می‌شود؛ بنابراین، به فرد کمک می‌کند تا نسبت به رویدادهای منفی صبور باشد. به عبارتی، بنا به گفته ایرانی و همکاران (۱۳۹۸) و کنگ و همکاران (۱۳۹۸)، فرد قادر می‌شود به رویدادهای منفی از روی تفکر و تأمل پاسخ دهد و سبک زندگی توأم با امیدواری و پذیرش نقاط ضعفش دنبال کند. بنا به اظهارات تنگ و همکاران (۲۰۱۵)، تمرینات ذهن آگاهی باعث تغییراتی در رفتار، فعالیت مغزی و در کل، ساختارها و کارکردهای مغز می‌شود که علت اصلی آن، یادگیری اجرای فنون مرتبط با ذهن آگاهی است. رافون و همکاران (۲۰۱۷) در این مورد نیز توضیح می‌دهند که نتیجه ذهن آگاهی، اثرات و تغییراتی است که به علت اجرای فنون ذهن آگاهی در هوشیاری، فرایندهای عاطفی و کارکردهای شناختی در مغز رخ می‌دهد.

در کل نتیجه گرفته می‌شود مداخله آموزشی ذهن آگاهی (MBSR) روشی مناسب برای افزایش امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن آگاهی است. با استفاده از این روش، دانش آموزان قادر خواهند بود در امر تحصیل، امید و سرسختی لازم را در زمان بروز مشکلات داشته باشند، بتوانند در محیط تحصیلی از سازگاری تحصیلی لازم برخوردار باشند، از همه مهم‌تر، زمان مواجه با برخی مسائل همیشگی در زندگی روزمره، ذهن آگاهی و هوشیاری کافی را داشته باشند، بتوانند ذهن آگاهی و آرامش خود را در کنار پذیرفتن و تحمل مشکلات حفظ کنند و در نهایت، قادر

منابع

- متوسطه. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۳۹، ۱۷۳-۱۵۱.
- پورپاریزی، م.، توحیدی، ا.، و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۴(۳)، ۴۴-۲۹. <http://dx.doi.org/10.22108/ppls.2018.11179.5.1464>
- تاج‌الدینی، س.، توحیدی، ا.، و موسوی‌نسب، س. ح. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۱)، ۸۸-۵۹. doi: 10.22111/JEPS.2018.4267
- حمید، ن. (۱۳۸۹). رابطه میان سخت‌رویی روانشناختی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۴(۱۶)، ۱۱۶-۱۰۱.
- خرمایی، ف. و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۳۷-۱۶.
- خنجرخانی، م. و عباسی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش تعدیل‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴(۲۸)، ۱۰۴-۸۳. doi: 10.22111/JEPS.2017.3594
- خوشرویی، ع.، برقی، ع.، و رحیمی، ق. (۱۳۹۵)، ۲۴-۲۵ شهریورماه). بررسی سطوح سازگاری تحصیلی و روانی دانش‌آموزان ورزشکار و غیر ورزشکار متوسطه (دوره اول) شهر مریوان. ارائه در دومین همایش ملی دستاوردهای نوین تربیت بدنی و ورزش. چابهار: دانشگاه بین‌المللی چابهار. <https://civilica.com/doc/583795>
- آخوندی، م.، کامیابی، م.، صیادی، ا. ر.، و زین‌الدینی میمند، ز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سخت‌رویی روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. نشریه آموزش پرستاری، ۹(۴)، ۱۰-۱.
- آقاپور، م.، ابوالمعالی‌الحسینی، خ.، و اصغرزاد فرید، ع. ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در افزایش سازگاری تحصیلی دختران. مطالعات جامعه‌شناسی، ۱۰(۳۹)، ۴۱-۲۹.
- اسماعیلی، ل.، سهرابی، ن.، مهریار، ا. ه.، و خیر، م. (۱۳۹۸). مدل علی راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) با نقش واسطه‌گری امید تحصیلی برای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۱۰(۴)، ۲۶۲-۲۴۷.
- ایرانی، ش.، توکلی، م.، اسماعیلی، م.، و فاطمی، ع. م. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر پذیرش بیماری و راهبردهای کنار آمدن با استرس در بیماران مبتلا به لوپوس اریتمای سیستمیک. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۵(۱)، ۱۶-۱. <http://dx.doi.org/10.22108/ppls.2019.113307.1541>
- بارانی، ح.، فولادچنگ، م.، و درخشان، م. (۱۳۹۸). رابطه ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۲)، ۷۵-۵۰. doi: 10.22099/JSL.2020.35145.2991
- باقری چاروک، آ.، توحیدی، ا.، و تجربه‌کار، م. (۱۳۹۸). تأثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهداف پیشرفت. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۵(۲)، ۸۴-۶۵. <http://dx.doi.org/10.22108/ppls.2019.117257.1748>
- بهادری خسروشاهی، ج. و حبیبی کلیسر، ر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره

ذهن آگاهی بر نگرش های ناکارآمد، خودکترلی و سلامت روان. *روانشناسی مثبت*، ۱۶(۱)، ۳۱-۴۸. <http://dx.doi.org/10.22108/pppls.2020.120851.1861>

عباسی، خ.، اعتمادی، ا.، و نعیمی، ا. (۱۳۹۶)، ۲۲ تیرماه). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی به شیوه گروهی بر افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان. ارائه در چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری. تهران: دانشگاه نیکان.

عزیزی نژاد، ب. (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری.

غلامی، م.، حافظی، ف.، عسکری، پ.، و نادری، ف. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی ذهن آگاهی و مهارت های مقابله ای معنوی بر اضطراب مرگ و فشارخون سالمندان مبتلا به فشارخون بالا. *نشریه روانشناسی پیری*، ۲(۲)، ۱۵۱-۱۴۳.

غلامی پور، م.، توحیدی، ا.، عسکرزاده، ق. (۱۳۹۸). امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه ای خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دختر متأهل. *فصلنامه علمی آموزش در علوم انتظامی*، ۲۶(۲۴)، ۱۰۳-۷۵.

فرحبخش، ک. (۱۳۹۰). تهیه آزمون سازگاری دانشجویان (اسد) و تعیین پایایی، روایی و تعیین هنجار آن. *اندازه گیری تربیتی*، ۲(۶)، ۴۵-۲۳.

فرهادی، م. و پسندیده، م. م. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) در کاهش استرس، اضطراب و افسردگی و افزایش خودکارآمدی در بیماران مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۵(۲)، ۷-۱۵.

رجبی شماری بهار، ا. (۱۳۹۶)، ۳۱ تیرماه). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سخت رویی کیفیت زندگی زنان مبتلا به ام.اس. ارائه در هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران: شرکت همایشگران مهر اشراق.

زارع، ح. و امین پور، ح. (۱۳۹۰). آزمون های روانشناختی. تهران: انتشارات آبیژ.

زارع، م.، آقازارتی، ع.، ملک شیخی، س.، و شریفی، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون کنشی. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۲(۴۶)، ۲۲۲-۲۰۳.

زارعی، ح. ع.، میرهاشمی، م.، و شریفی، ح. پ. (۱۳۹۱ الف). رابطه سبک های تفکر و سازگاری آموزشی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی. *نوآوری های مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۳۰-۱۹.

زارعی، ح. ع.، میرهاشمی، م.، و شریفی، ح. پ. (۱۳۹۱ ب). ارتباط سبک های تفکر با سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۱۶۶-۱۶۰.

سپهوند، ت. و کرمی، خ. (۱۳۹۸). بررسی روند تحولی امیدواری و مؤلفه های آن در کارکنان: یک مطالعه مقطعی از ۲۰ تا ۶۰ سالگی. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۵(۱)، ۴۰-۲۹. <http://dx.doi.org/10.22108/pppls.2019.115229.1648>

سجادی، ن.، گل محمدیان، م.، و حجت خواه، م. (۱۳۹۵). اثربخشی طرحواره درمانی بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر. *فصلنامه علمی پژوهش های مشاوره*، ۱۵(۵۸)، ۱۷-۴.

صادقی، ا.، سجادیان، ا.، و نادری، م. ع. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی ذهن آگاهی شفقت محور و شناخت درمانی مبتنی بر

- به ملیت - نوع مدرسه و جنسیت آنان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶۰(۱۵)، ۹۹-۱۱۸.
- محمدخانی، ش. و قادری، ه. (۱۳۹۵)، ۲۵ خردادماه). ذهن‌آگاهی. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران. قم: دبیرخانه دائمی کنفرانس.
- محمدی، س. د.، قمی، م.، مسلمی، ز.، و عباسی، م. (۱۳۹۵). ارتباط راهبردهای فراشناختی، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۵۳)، ۴۸۰-۴۷۰.
- منتظری، ح.، حبیب‌زاده، ع.، و جدیدی، ه. (۱۳۹۳)، ۲۷ اسفندماه). *تأثیر مطلوبیت اجتماعی بر سخت‌رویی تحصیلی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر قم*. ارائه در اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- میکائیلی، ف. (۱۳۸۹). *رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان دانشگاه. مطالعات روانشناختی*. doi: 10.22051/PSY.2010.1570 ۵۱-۷۳، (۶)۲
- نعمتی، ش. (۱۳۹۸). *نقش تاب‌آوری و سخت‌رویی روانشناختی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودکان با نارسایی‌های شناختی و سازگاران. پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۵(۳)، ۱۲-۱.
- <http://dx.doi.org/10.22108/ppls.2019.11822.0.1784>
- نمکی بیدگلی، ز. و صدیقی ارفعی، ف. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه قاسمی جوبنه، ر.، زهراکار، ک.، همدمی، م.، و کریمی، ک. (۱۳۹۵). *نقش سلامت معنوی و ذهن‌آگاهی در سرمایه روانشناختی دانشجویان پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۲۷-۳۶.
- قهرمانلو، ح.، آتش‌پور، س.، و عارفی، م. (۱۳۹۶)، ۱ آذرماه). *مقایسه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید به تحصیل*. ارائه در کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت. مشهد: مؤسسه آموزش عالی شان‌دیز.
- کاظمی، ن.، حسینیان، س.، و رسول‌زاده، و. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرسختی روانشناختی و نشخوار فکری در مادران دارای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۳، ۳۲)، ۱۳۸-۱۲۵.
- کثیر، ص.، حسینی مهر، م.، عقیلی راد، س.، و شرهانی، م. (۱۳۹۷). *اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نگرش نسبت به زندگی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان شوش*. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۱، ۴۰-۵۴.
- کیوان، ش.، خضری مقدم، ن.، و رجب، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر سازگاری روانی - اجتماعی با بیماری در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو. *مجله دیابت و متابولیسم ایران (مجله دیابت و لیپید ایران)*، ۱۷(۲)، ۱۰۵-۱۱۶.
- محلاتی، ر. و ابوالمعالی، خ. (۱۳۹۵). *مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه*

- based psychotherapy: The development of the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Journal of Meditation and Meditation Research, 1*, 11-34.
- Carsley, D. & Heath, N. L. (2020). Effectiveness of mindfulness-based coloring for university students' test anxiety. *Journal of American College Health, 68*(5), 518-527. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1583239>
- Cheavens, J. S., Heiy, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 452-462. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484937>
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika, 137*(1), 208-229. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.12>
- Feldman, D. B. & Snyder, C.R. (2005). Hope and meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3): 401-421.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9727-z>
- Gholami, M., Hafezi, F., Asgari, P., & Naderi, F. (2017). Comparison of the effectiveness of mindfulness and spiritual/religious coping skills on health hardiness and somatic complaints of elderly with hypertension. *Health, Spirituality and Medical Ethics, 4*(3), 19-26.
- 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. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527>
- Husgafvel, V. (2019). The 'universal dharma foundation' of mindfulness-based stress reduction: Non-duality and mahāyāna buddhist influences in the work of Jon Kabat-Zinn. *Contemporary Buddhism, 19*(2), 275-326. <https://doi.org/10.1080/14639947.2018.1572329>
- Idan, O. & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. In: G. M. Katsaros کاشان، مجله پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۲(۴۵)، ۳۰۱-۲۸۱.
- و خودکارآمدی دانش آموزان. پژوهش در یادگیری مجازی و آموزشگاهی، ۴(۱۳)، ۶۸-۵۷.
- همرنک، ح.، قبری پناه، ا.، ابوالمعالی الحسینی، خ.، و سپاه منصور، م. (۱۳۹۸). تبیین رابطه بین خلاقیت و سازگاری تحصیلی دانش آموزان با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی. نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۳)، ۶۰-۲۵.
- یدالهی، ا.، پورحسینی، ر.، و سادات، م. (۱۳۹۹). استرس و پیامدهای آن بر سلامتی نوجوانان: یک مرور فراتحلیلی. *رویش روانشناسی*، ۹(۲)، ۱۴-۱.
- Alvi, M. H. & Mirza, M. H. (2018, 7-8 May). *Difference in level of hope in terms of gender and age*. Presented at the 1st International Conference on Global Sustainable Development – 2018 (1st ICGSD-2018). Karachi, Pakistan.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (1992). Measuring Expectations about College Adjustment. *Nacada Journal, 12*(2), 23-32.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion, 2*(1), 35-46. <http://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- 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. <https://doi.org/10.1080/14639947.2018.1572329>
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (VIPASSANA) and meditation-

- W.E. Sime. (2007). *Principles and practice of stress management*. Guilford Press.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of "placebic" information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635-642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.6.635>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00457-w>
- Long, K. N., Kim, E. S., Chen, Y., Wilson, M. F., Worthington Jr, E. L., & VanderWeele, T. J. (2020). The role of hope in subsequent health and well-being for older adults: An outcome-wide longitudinal approach. *Global Epidemiology*, 100018. <https://doi.org/10.1016/j.gloepi.2020.100018>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008>
- Ludwig, D. S. & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Jama*, 300(11), 1350-1352. <https://doi.org/10.1001/jama.300.11.1350>
- Maddi, S. R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology*, 19(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/08995600701323301>
- 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>
- McNeil, D.W., Rainwater, A.J. & Aljazireh, L. (1986, November 12 - 15). *Development of a methodology to measure fear of pain*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy. Chicago, IL.
- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N. L. (2019). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/1521025116688905>
- (Ed.), *Psychology of hope* (pp. 139-160). Nova Publishers.
- Ivtzan, I. & Lomas, T. (Eds.). (2016). *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing*. Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Dell.
- Kabat-Zinn, J. (1994, Sept 29- Oct 2). Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society. In: *Meeting of the working group*. The Nathan Cummings Foundation and Fetzer Institute.
- Kabat-Zinn, J. & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Karl, J. A. & Fischer, R. (2020). Revisiting the five-facet structure of mindfulness. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(7), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s42409-020-00014-3>
- 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., Ekblad, A. G., & Brantley, J. G. (2012). Mechanisms of change in mindfulness-based stress reduction: Self-compassion and mindfulness as mediators of intervention outcomes. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 26(3), 270-280.
- 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 and 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. doi: 10.1037//0022-3514.37.1.1
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 168.
- Kristeller, J. L. (2007). Mindfulness meditation. In: P. Lehrer, R.L. Woolfolk &

- Psychology*, 39(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Reyes, A. T., Bhatta, T. R., Muthukumar, V., & Gangozo, W. J. (2020). Testing the acceptability and initial efficacy of a smartphone-app mindfulness intervention for college student veterans with PTSD. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(2), 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.02.004>
- Saffarinia, M., Zare, H., Alipour, A., & Moghtaderi, M. (2019). Effectiveness of the package of hope therapy based on positivist approach on the life quality and psychological wellbeing of Parkinson patients. *Biquarterly Iranian Journal of Health Psychology*, 2(1), 55-64. http://journals.pnu.ac.ir/article_6474_1ec50063ea6bbebce8c0e7060bbd6fb9.pdf
- 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. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 69-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254775.pdf>
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zamnitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability*, 12(13), 5238. <https://doi.org/10.3390/su12135238>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schwarze, M. & Gerler, Jr, E. R. (2015). Assessing the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in individual sessions in reducing self-reported stress and increasing self-reported mindfulness levels of a nursing student. *The Professional Counselor*, 5(1), 39-52. doi:10.15241/mjs.5.1.39
- Shepperd, J. A. & Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of personality*, 59(4), 747-768.
- Singh, S. & Devender, S. (2015). Hope and mindfulness as correlates of happiness. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4), 422. <https://doi.org/10.15614/IJPP/2015/V6I4/127204>
- Naik, P., Harris, V., & Forthun, L. (2013). Mindfulness: An introduction. *EDIS*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.32473/edis-fy1381-2013>
- Osmachenko, A. & Littler, S. (2014, 6-9 July). Mindfulness can assist FYHE students with academic adjustment. In: *Proceedings of the 17th International First Year in Higher Education Conference (FYHE 2014)* (pp. 1-10). Brisbane, Queensland, Australia: Queensland University of Technology.
- Ozen, L. J., Gibbons, C., & Bédard, M. (2016). Mindfulness-based cognitive therapy improves depression symptoms after traumatic brain injury. In: S. J. Eisendrath (Ed.). *Mindfulness-based cognitive therapy* (pp. 31-45). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29866-5_4
- Pang, D. & Ruch, W. (2019). The mutual support model of mindfulness and character strengths. *Mindfulness*, 10(8), 1545-1559. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01103-z>
- Peyravi, M., Amirkhani, M., Abadi, F., Abbasi Jahromi, A., Sheidaie, S., & Modreki, A. (2020). The effect of positive thinking training on different dimensions of quality of life of hemodialysis patients: A Randomized controlled clinical trial. *Nephro-Urology Monthly*, 12(3), e105052. <https://doi.org/10.5812/numonthly.105052>
- Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha-Mano, S. (2012). *The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts*. Research Paper. New York City, New York: Fordham University. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.11308abstract>
- Raffone, A. & Srinivasan, N. (2017). Mindfulness and cognitive functions: Toward a unifying neurocognitive framework. *Mindfulness*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0654-1>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361>
- Ratelle, C. F. & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational*

- Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vukelić, M. (2006). Relations between psychological separation and adaptation of adolescents. *Psihologija*, 39(3), 277-295. <https://doi.org/10.2298/PSI0603277V>
- Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness-the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Walahoski, J. (2013). A mixed methods case study: Understanding the experience of Nebraska 4-H participants relative to their transition and adaptation to college. [Unpublished Doctorate Dissertation. Lincoln, University of Nebraska].
- Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Hachette UK.
- Yotsidi, V., Pagoulitou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(3), 385-402. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.93024>
- Steger, M. F. & Ekman, E. (2016). Working it: Making meaning with workplace mindfulness. In: I. Ivztan & T. Lomas (Eds.). *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (p. 228–242). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1524838011416375>
- Van Rooij, E. (2018). Secondary school students' university readiness and their transition to university. Doctoral Dissertation. Groningen, Netherlands: Rijksuniversiteit Groningen. https://www.rug.nl/research/portal/files/54506959/Complete_thesis.pdf
- van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of*