



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research

E-ISSN: 2476-3705

Vol. 9, Issue 4, No.36, Winter 2024, P:57-76

Received: 04/01/2023 Accepted: 24/03/2023

Research Article

The Effect of Adolescent-Centered Mindfulness Training on Academic Resilience and Academic Engagement of Female High School Students with Social Anxiety Symptoms

Sanaz Soolari Esfahani: PhD in Psychology of Educational Sciences, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran.

sanaz.soolari@yahoo.com

Seyed Hamid Atashpour* : Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran.

hamidatashpour@gmail.com

Narges Keshti Arai: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran.

keshtiaray@gmail.com

Ali Mahdad: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran.

almahdad.am@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to examine effect of adolescent-centered mindfulness training on resilience and academic engagement in second-year high school girl students with symptoms of social anxiety. The quasi-experimental research method with a pre-test-post-test design along with a follow-up period with the control group was used. The statistical population included all female high school students in Tehran in 2020. In order to select the sample, cluster sampling method was used and four schools were randomly selected from among girls' secondary schools in Tehran. The social anxiety questionnaire was administered to the students. Those students who scored one standard deviation higher than the average in this questionnaire and volunteered to participate in the research, 30 students were randomly selected and were assigned to the experimental and the control groups (15 students in each group). The experimental group received eight sessions of adolescent-centered mindfulness training, while the control group did not receive any. The data collection tools in the pre-test, the post-test, and the follow-up phases included Connor-Davidson Resilience scale, the Academic Engagement, and the Social Anxiety scale for adolescents. The research data were analyzed by repeated measures method. The results showed that the adolescent-oriented mindfulness training package had a significant effect on

*. Corresponding author



improving students' academic resilience and academic engagement in the post-exam phase, and the effect remained in the follow-up phase. It is concluded that adolescent-oriented mindfulness training is a suitable method for improving academic resilience and academic Engagement among female students with social anxiety symptoms.

Keywords: Adolescent Mindfulness Training, Academic Resilience, Academic Engagement, Social Anxiety

Introduction

People who are involved with social anxiety are always afraid that others will consider them as incapable and disturbed in doing things (Pitcho-Perlorentzos et al., 2020). Students with social anxiety disorder have low self-esteem and negative effects on their academic performance during education such as not doing homework, depression, lack of social skills, and substance abuse are observed. In the future, they will face many problems in their job performance (Fox et al., 2018), so it can be said that the academic engagement of these students decreases. From Alva's (2015) point of view, students who have academic resilience use all their efforts despite stressful events in order to achieve success and better performance. One of the newest trainings in the direction of investigating the problems of children and adolescents such as depression, anxiety disorders, social anxiety, post-traumatic stress disorder, obsessive-compulsive disorder, and aggressiveness is child- and adolescent-oriented mindfulness (Burdick, 2014). Based on this, the following research hypotheses were posited:

- 1- Mindfulness training for teenagers positively influences resilience.
- 2- Adolescent-centered mindfulness training positively influences academic engagement.

Method

The quasi-experimental research method with pre-test-post-test type and a three-month follow-up phase with a control group was used. The statistical population included all high school female students who studied in Tehran in the academic year 2019-2020. In the adolescent-oriented mindfulness training group, four people (26.70%) were 13 years old and the same number were 16 years old. Three people (20%) were 14 years old; the same number were 15 years old, and one person (6.7%) was 17 years old. In the control group, four people (26.70%) were 13 years old and the same number were 16 years old. 2 people (13.30%) were 14 years old and the same number were 17 years old. while three people (20%) were 15 years old. The data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (variance analysis test with repeated measures) using SPSS, version 23.

Results

Table 1

Descriptive Indices of the Research Variables, Separated into Two Groups and Three Phases of the Research

Follow up	control		the experiment			Variable
	After exam	pre-exam	Follow up	after exam	pre-exam	
59/27	59/33	57/47	61/2	67/13	56/53	Average standard deviation Academic Resilience
6/95	6/61	6/83	7/98	7/5	7/71	
46/4	46/1	45/6	52/67	54/27	44/87	Average standard deviation Academic Engagement
4/99	5/32	5/12	6/85	6/47	4/12	

Based on the findings, in the between-subject analysis, the mean scores of the variables of resilience and academic engagement in the experimental group (adolescent-oriented mindfulness training) and the control group had a significant difference ($p < 0.001$). The results showed that 79.4% of resilience scores and 42.9% of academic engagement scores were related to the difference between the two groups. Based on the results of the within-subject analysis, there was no significant difference between the average scores of both variables and academic engagement in the post-exam and follow-up stages ($p < 0.05$). However, in academic engagement, the difference between the stages is generally significant ($p < 0.005$). The results indicated that the interaction of time and group membership was significant in both variables ($p < 0.05$). These results revealed that the changes in academic engagement and resilience in the stages of the research were different in the groups.

Discussion

Mindfulness training by encourages students to repeatedly practice focused attention on the desired issue and deliberate awareness of the issue, and changes the students' minds from an automatic and involuntary state to a conscious and appropriate state in response to conflict situations (Koski et al., 2023). Also, by practicing mindfulness, teenagers learn skills so that they can calm themselves

down, become more aware of their internal and external experiences, and overcome their social anxiety through meditation and thinking. The results of research in the field of mindfulness indicate that the use of mindfulness exercises strengthens positive attitudes and thoughts and thus leads to the development and stabilization of mood and the strengthening of emotion regulation, improves the damaged self-esteem of teenagers, and helps to overcome social anxiety in teenagers through the combination of vitality and clearly seeing positive experiences.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines: All ethical issues like informed consent and confidentiality of participants' identifications were compiled based on ethical committee of Azad University of esfahan khorasgan. Iran.

Authors' Contributions: All authors contributed to the study. The first author written and edited the first draft of the manuscript. The second author edited the manuscript and collected the data. The third author advised result sections.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Funding: This study was conducted with financial support khorasgan Azad University.Iran

(IR.IAU.KHUISF.REC.1401.188)

Acknowledgment: The authors would like to thank all participants for their time and contribution to the study.

آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر با علائم اضطراب اجتماعی

ساناز سولاری اصفهانی: دانش آموخته دکتری روانشناسی علوم تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

sanaz.soolari@yahoo.com

سید حمید آتش پور*^{ID}: دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

hamidatashpour@gmail.com

نوگس کشتی آرای: دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

keshtiaray@gmail.com

علی مهداد: دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

almahdad.am@gmail.com

چکیده

پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تاب آوری و اشتیاق تحصیلی در نوجوان دختر مقطع متوسطه دوم با علائم اضطراب اجتماعی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون همراه با دوره پیگیری با گروه کنترل است و جامعه آماری را کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ شهر تهران تشکیل داده بودند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای ساده، از بین مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران، چهار مدرسه به تصادف انتخاب شدند و پرسشنامه اضطراب اجتماعی بین دانش آموزان به اجرا درآمد. از بین دانش آموزانی که نمرات یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین را در این پرسشنامه به دست آورده بودند و داوطلب شرکت در پژوهش بودند، به روش تصادفی ساده ۳۰ نفر انتخاب شدند و در گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ دانش آموزان) قرار گرفتند. گروه آزمایش هشت جلسه آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور را دریافت کردند و گروه کنترل آموزش دریافت نکردند. ابزار گردآوری اطلاعات در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری شامل مقیاس تاب آوری تحصیلی، مقیاس اشتیاق تحصیلی (مقیاس های درگیری مدرسه) و پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان بود. داده های پژوهش با روش اندازه های مکرر تحلیل شدند. نتایج نشان دادند بسته آموزشی ذهن آگاهی نوجوان محور بر بهبود تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در مرحله پس آزمون تأثیر معناداری داشت و تأثیر آن در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. نتیجه گرفته شد که آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور روش مناسبی برای بهبود تاب آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان دختر دارای علائم اضطراب اجتماعی بوده است.

واژه های کلیدی: آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، تاب آوری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، درگیری تحصیلی، اضطراب اجتماعی

* نویسنده مسئول:



مقدمه

در هر جامعه‌ای، بزرگ‌ترین سرمایه انسانی، قشر دانش‌آموز است؛ زیرا با مهارت و علم‌اندوزی، موجب رونق فرهنگ و اقتصاد جامعه خواهد بود. نوجوانی یکی از دوره‌های مهم از نظر تحصیلی و آموزشی است؛ زیرا شرایطی که در طول این دوره تجربه می‌شود، بر زندگی تحصیلی و حرفه‌ای تأثیر زیادی دارد (Demir & Kutlu, 2018). در این دوران، نوجوان اضطراب‌های زیادی را تجربه می‌کند؛ به‌گونه‌ای که بهدانی (بهدانی، ۱۳۹۱) بیان می‌کند برای ۴۰ درصد دانش‌آموزان، اضطراب به‌عنوان یک عامل مشکل‌ساز است که یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب اجتماعی است. میزان شیوع اختلالات اضطرابی بین بزرگسالان نزدیک به ۳ درصد و میزان آن در کودکان و نوجوانان بین ۲ تا ۱۲ درصد برآورد شده است (Greer et al., 2018). اختلال اضطراب اجتماعی به معنای ترس معین، روشن و ثابت از شرمندگی، ارزیابی شدن در موقعیت‌های اجتماعی یا در زمان انجام فعالیتی در حضور دیگران تعریف می‌شود و افراد درگیر با اضطراب اجتماعی، همواره در شرایط مختلف ترس از آن دارند که دیگران آنان را فردی ناتوان و آشفته در انجام امور تلقی کنند (Perlorentzos Pitcho-et al., 2020). دانش‌آموزانی که اختلال اضطراب اجتماعی دارند، از عزت‌نفس پایینی برخوردارند و اثرات منفی بر عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل نظیر انجام‌ندادن تکالیف درسی، افسردگی، نداشتن مهارت‌های اجتماعی و سوء‌مصرف مواد در آنها مشاهده می‌شود. در آینده عملکرد شغلی آنها با مشکلات فراوانی مواجه می‌شود (Fox et al., 2018)؛ بنابراین، گفتنی است اشتیاق تحصیلی^۱ در این دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

اشتیاق تحصیلی تعاریف متعددی دارد؛ اما پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که وجود ساختار

چندبعدی و جنبه‌های آن همچون مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی، منعکس‌کننده رویکرد مثبتی در یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود (Phan et al., 2016). متناسب با الگوی فان و نگو اشتیاق تحصیلی دارای دو مؤلفه رفتاری و عاطفی یا رفتاری شامل پایداربودن دانش‌آموز در انجام تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی شامل ارزش‌دهی به تکالیف و یادگیری درسی است (Phan & Ngu, 2015). در همین راستا اپلتون و همکاران بیان کردند یادگیری نیز دارای چهار مؤلفه تحصیلی، رفتاری، شناختی و روانشناختی است که مؤلفه تحصیلی از متغیرهایی همانند زمان صرف‌شده برای اجرای تکالیف، اعتبار در بافت درجات تحصیلی از نظر فرد و تکمیل تکالیف منزل، مؤلفه رفتاری شامل توجه، شرکت مشتاقانه و داوطلبانه در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق‌برنامه، مؤلفه شناختی نیز شامل خودتنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خودکاری و مؤلفه روانشناختی شامل احساس تعلق یا ارتباط و روابط با معلمان و همسالان است (Appleton et al., 2008). علاوه بر آنچه بیان شد نتایج پژوهش‌ها نشان دادند دانش‌آموزانی که با وجود موقعیت‌های استرس‌زا و تهدیدکننده، همواره به‌سوی موفقیت گام برمی‌دارند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند، افرادی با تاب‌آوری تحصیلی^۲ معرفی می‌شوند (Khalaf, 2014; Heaton, 2013).

از دیدگاه آلوا دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی دارند، تمام سعی و تلاش خویش را باوجود رویدادهای فشارزا در راستای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر به کار می‌گیرند (Alva, 2015). در راستای آنچه بیان شد، تاب‌آوری تحصیلی به‌جای تمرکز بر عوامل تأثیرگذار بر ناامیدی و ناکامی دانش‌آموزان، تمام تمرکز را بر آن دارد که در این شرایط چگونه دانش‌آموزان تمام سعی خویش

1. academic engagemet

2. academic resilience

همچنین ذهن آگاهی باعث ایجاد فعالیت در بخش‌هایی از مغز با درگیر کردن توجه، حافظه و همدلی و تمرینات مراقبه می‌شود که نتیجه آن کاهش اضطراب است (Albrecht et al., 2015).

ذهن آگاهی یک توجه آگاهانه همراه با پذیرش و یکی از درمان‌های کاهش اضطراب و استرس است که موجب ایجاد یک فرایند تغییری مناسب در افکار و نگرش می‌شود که این فرایند می‌تواند با پذیرش و تعهد و به‌کارگیری تجارب احساسی جایگزین مناسبی به‌جای مقاومت و ایستادگی در برابر قضاوت‌ها باشد و از این طریق مراجعه کنندگان شروع به اصلاح و تغییر الگوهای رفتاری و هیجانی خویش می‌کنند؛ بنابراین، فرایند خودمراقبتی را ارتقا می‌دهند و یاد می‌گیرند فرایند توجه به خود را افزایش دهند و موجب بهبود فرایند درمانی شوند (van Ravesteijn et al., 2014). درنهایت، هدف برنامه ذهن آگاهی نوجوان محور ایجاد ذهنی روشن و آشکار همراه با دیدگاه غیرقضاوتی ناشی از ادراکات دنیای پیرامون است. همان‌طور که مطرح شد، این رویکرد برگرفته از عقاید بودائی است که ریشه رنج‌کشیدن را برگرفته از ذهن قضاوت‌گرایی انسانی می‌داند و تجربیات خویش را در دو گروه خوب و بد قرار می‌دهد که به موجبات این مسیر سطح بالایی از ناکامی، پریشانی، اضطراب و افسردگی را درون خویش ایجاد می‌کند (Kabat-Zinn, 2003).

حیبی کلیر (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۷)، هاشم زاده و همکاران (۱۴۰۱)، گالانت و همکاران، راماسوبرامینیان، روجرز و یوان (Galante et al., 2018; Ramasubramanian, 2017; Rogers, 2013; Yuan, 2021) نشان دادند درمان مبتنی بر ذهن آگاهی موجب بهبود تاب آوری شده است. نتایج پژوهش‌ها همچنین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی را بر اشتیاق تحصیلی نشان داده‌اند

را برای عملکرد بهتر به کار می‌گیرند (Kirby & Dluzewska, 2015). بنا بر آنچه بیان شد، با تمرکز بر تاب آوری و ترویج بسترهای مناسب و لازم می‌توان شرایط مناسبی را برای توسعه جامعه آموزش محور برای دانش‌آموزان فراهم کرد (Edwards et al., 2016). استفاده از آموزش‌های ذهن آگاهی یکی از روش‌ها برای بهبود متغیرهای تحصیلی بین دانش‌آموزان است.

یکی از جدیدترین آموزش‌ها در راستای بررسی مشکلات کودکان و نوجوانان همچون افسردگی، اختلالات اضطرابی، اضطراب اجتماعی، اختلال استرس پس از سانحه، وسواس فکری و عملی و پرخاشگری ذهن آگاهی کودک و نوجوان محور است (Burdick, 2014). در پژوهش‌های جدید علاقه به استفاده از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی^۱ (MBI) برای بهبود نتایج سلامت روان در کودکان و نوجوانان رو به افزایش است (Odgers et al., 2020) ذهن آگاهی شامل تجربیاتی است که فرد به صورت هدفمند و بدون قضاوت بتواند به آگاهی لازم دست یابد (Roth & Robbins, 2004). در واقع، ذهن آگاهی به معنای زندگی در لحظه و حال بدون قضاوت و درک احساسات شخصی است که فرد به‌طور نظام‌مند از طریق مشاهده تجربیات شخصی می‌تواند به آن دست یابد (Segal et al., 2003).

درنهایت، اجرا و به‌کارگیری تمرینات ذهن آگاهی موجب ایجاد تغییر در الگوهای فکری و نگرشی می‌شود. در نگاهی دیگر، ذهن آگاهی به افراد این نکته را یادآور می‌شود که هیجانات منفی رخ داده شده جزء ثابت و ماندگار شخصیت محسوب نمی‌شوند (Semple & Lee, 2014). علاوه بر این، گفتنی است ذهن آگاهی به‌عنوان فاصله بین نوع خاصی از آگاهی و یک وضعیت توجه و آگاه از آنچه در حال وقوع است تعریف می‌شود و

1. mindfulness

رعایت ملاحظات اخلاقی، رضایت‌نامه کتبی آگاهانه از والدین دانش‌آموزان، گرفته و محرمانه‌بودن تمام اطلاعات به‌طور کتبی اعلام شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین در پرسشنامه اضطراب اجتماعی، نداشتن سابقه بیماری روانشناختی یا روانی، نداشتن سابقه بستری در بیمارستان با استفاده از مصاحبه بالینی و بررسی پرونده دانش‌آموزان، داشتن ملاک تشخیصی اختلال اضطراب اجتماعی بر مبنای ملاک‌های تخصصی (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2000)، توانایی شرکت در جلسات گروه‌درمانی و تمایل به همکاری بودند.

ملاک‌های خروج از مطالعه برای گروه آزمایش به این شرح بود: داشتن غیبت در جلسات مداخله بیش از دو جلسه و به هر دلیل، نداشتن تمایل به ادامه مشارکت در جلسات مداخله.

ابزار سنجش: پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱ توسط لاگراسا (La Greca, 1999) طراحی شد و شامل ۱۸ گویه و سه زیرمقیاس، ترس از ارزیابی منفی (۶ گویه)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید (۶ گویه)، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی (۶ گویه) است. سازنده ابزار با استفاده از تحلیل عاملی، سه عامل ترس از ارزیابی منفی توسط همسالان، بعد اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و بعد اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی را شناسایی کرد. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است: (۵) کاملاً شبیه من است تا (۱) کاملاً متفاوت از من است که کسب نمره بالا نشان‌دهنده وجود اضطراب زیاد است و برعکس.

(سعدی‌پور، ۱۳۹۶؛ Koseki et al., 2023; Emanuel et al., 2010).

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهند تاکنون پژوهش‌های زیادی در حیطه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر مشکلات روانی مختلف انجام شده‌اند؛ اما پژوهشی یافت نشد که اثربخشی این روش درمانی را در بهبود متغیرهای شناختی مانند اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی بین دانش‌آموزان بررسی کرده باشد؛ بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر بهبود تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی بین نوجوانان با اختلال اضطراب اجتماعی بود؛ براساس این، فرضیه‌های پژوهش به شرح ذیل هستند:

- ۱- آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر تاب‌آوری اثربخش است.
- ۲- آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اشتیاق تحصیلی اثربخش است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون به همراه مرحله پیگیری سه‌ماهه با گروه کنترل است. جامعه آماری را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در شهر تهران تحصیل می‌کردند.

برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ساده، از بین نواحی ۴، ۷ و ۱۰ آموزش و پرورش شهر تهران در مقطع متوسطه، چهار مدرسه دخترانه، انتخاب و سپس پرسشنامه اضطراب اجتماعی در بین آنان توزیع و تکمیل شدند. پس از نمره‌گذاری پرسشنامه، از بین دانش‌آموزان داوطلب شرکت‌کننده در پژوهش، به روش تصادفی ساده ۳۰ نفر انتخاب شدند و در گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفری) قرار گرفتند. به‌دلیل

¹. social anxiety scale for adolescents

در این پژوهش، همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. مقیاس تاب آوری تحصیلی^۵ (CD-RISC) توسط کانر و دیویدسون (Connor & Davidson, 2003) تدوین شده و نسخه فارسی توسط جوکار (۱۳۸۶) ترجمه شده است. ابزار دارای ۲۵ گویه با نمره گذاری در طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) است. نمره بالاتر نشان دهنده تاب آوری بیشتر محسوب می شود. روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) و پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) مقیاس توسط سازندگان آزمون در گروه های مختلف (عادی و در خطر) احراز شده است (Conner & Davidson, 2003).

جوکار (۱۳۸۶) پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای نمونه ایرانی ۰/۹۳ به دست آورد که کاملاً منطبق با پایایی گزارش شده توسط سازندگان مقیاس است. هاشمی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی (فاصله دو هفته بین دو بار اجرای آزمون) برابر با ۰/۸۷ و ۰/۷۳ گزارش کرد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی بیان کننده وجود یک عامل کلی در مقیاس بود. در این پژوهش، همسانی درونی ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: پژوهشگر پس از کسب کد اخلاق^۶ و کسب معرفی نامه از معاونت پژوهشی دانشگاه، به مدارس انتخاب شده مراجعه کرد و دانش آموزان با استفاده از پرسشنامه اضطراب اجتماعی ارزیابی شدند. از بین دانش آموزانی که نمرات اضطراب اجتماعی آنها یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین بود و علاقه مند به شرکت در پژوهش بودند، تعداد مدنظر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. هر دو گروه

سازنده ابزار، روایی پرسشنامه اضطراب اجتماعی را تأیید کرد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط باگی و همکاران (Bagby et al., 1994) ۰/۸۷ به دست آمد. پایایی پرسشنامه توسط لاگراسا (La Greca, 1999) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ترس از ارزیابی منفی ۰/۹۰، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت هایی جدید ۰/۸۱ و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ۰/۷۲ به دست آمد.

خواجه و حسینچاری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای ترس از ارزیابی منفی ضریب آلفای ۰/۸۶، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت هایی جدید ۰/۷۰ و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ۰/۵۸ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس اضطراب اجتماعی برابر با ۰/۸۴ به دست آمد که نشان دهنده پایایی بالای این ابزار است.

مقیاس اشتیاق تحصیلی^۱ توسط فریدریکس و همکاران (Fredricks et al., 2004) برای دانش آموزان طراحی شد و این ابزار ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس اشتیاق / درگیری رفتاری^۲ (۱، ۲، ۳، ۴)، اشتیاق / درگیری عاطفی^۳ (۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰) و اشتیاق / درگیری شناختی^۴ (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵) با نمره گذاری (خیلی کم) تا پنج (خیلی زیاد = ۵) دارد. سازندگان ابزار ضریب پایایی کل را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند. همچنین عباسی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ در نمونه ایرانی را برابر با ۰/۷۰ و درستی آزمایی محتوایی را ۰/۸۹ محاسبه کردند. پایایی ابزار را گنجی و همکاران (۱۳۹۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه کردند.

^۱ school engagement scales

^۲ behavior engagement

^۳ affect engagement

^۴ cognitive engagement

^۵ Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC)

^۶ IR.IAU.KHUISF.REC.1401.188

جلسات درمانی بار دیگر هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون و همچنین سه ماه بعد در مرحله پیگیری به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. به دلیل رعایت اخلاق پژوهش، پس از اتمام سنجش پس‌آزمون، آن دسته از شرکت‌کنندگان گروه کنترل که مایل به دریافت آموزش مذکور بودند، برای شرکت در دوره درمانی دعوت شدند. داده‌های حاصل با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به کمک SPSS نسخه ۲۳ تحلیل شدند.

شرح جلسات پروتکل آموزشی ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور در جدول ۱ ارائه شده است.

در مرحله پیش‌آزمون با ابزارهای پژوهش سنجش شدند. در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور، ۴ نفر (۲۶/۷۰ درصد) ۱۳ سال و همین تعداد ۱۶ سال داشتند. تعداد ۳ نفر (۲۰ درصد) ۱۴ سال و همین تعداد ۱۵ سال داشتند و یک نفر (۶/۷ درصد) ۱۷ سال داشت. در گروه کنترل نیز ۴ نفر (۲۶/۷۰ درصد) ۱۳ سال و همین تعداد ۱۶ سال داشتند. تعداد ۲ نفر (۱۳/۳۰ درصد) ۱۴ ساله و همین تعداد ۱۷ ساله بودند؛ در حالی که ۳ نفر (۲۰ درصد) ۱۵ سال داشتند.

گروه آزمایش به صورت گروهی، در برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور (Paul, Burdick, 2014) در ۸ جلسه دو ساعته شرکت کردند و در پایان

جدول ۱

ساختار پروتکل آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور (Burdick, 2014)

Table 1

Structure of Adolescent-Centered Mindfulness Training Protocol (Burdick, 2014)

جلسه	خلاصه محتوا
اول: توجه و حواس پنج‌گانه	بعد از معرفی مراجعین دربارهٔ تحریک توجه بصری و آگاهی دیداری، تحریک توجه غیربصری یا غیردیداری، توجه به حواس پنج‌گانه و خوردن آگاهانه صحبت شد.
دوم: تمرکز کردن ذهن سرگردان	دربارهٔ تمرکز کردن ذهن سرگردان، راه رفتن و تنفس آگاهانه، آگاهی ذهنی در زندگی روزانه و استفاده از یادآورهای بصری صحبت شد.
سوم: هدایت و تقویت آگاهی	دربارهٔ هدایت و تقویت آگاهی، ذهن‌آگاهی صدا تنفس و بدن، گوش دادن به موسیقی، تمرکز حواس، تمرین توقف، راه رفتن در طبیعت و توجه به اطراف صحبت شد.
چهارم: گوش دادن به بدن	دربارهٔ آگاهی از حرکت و حواس بدن و تمرکز حواس بر آنها، یادگرفتن گوش دادن به بدن، اسکن بدن، حرکت آگاهانه، راه رفتن آگاهانه، تمرین لبخند نرم، ماساژگرفتن، کار کردن با حواس دشوار بدن و تمرکز حواس دربارهٔ درد فیزیکی صحبت شد.
پنجم: مشاهده ذهن	دربارهٔ آگاهی و تمرکز حواس بر افکار، ذهن مانند آسمان، مشاهده افکار در زیر یک درخت، ذهن مانند یک اقیانوس، خیال‌بافی فکر، ایجاد فضا برای لحظه الان، حفظ تعادل از طریق پذیرش و تغییر، تفکر قضاوتی، تأثیر متقابل افکار قضاوتی بر شخص، تفکر دلسوزانه و حمایت‌کننده در حال رشد، مقصد دانستن دیگران یا مقصد دانستن خود صحبت شد.
ششم: مدیریت هیجان	دربارهٔ تمرکز حواس و ذهن‌آگاهی بر احساسات، مشاهده اضطراب و درد، تمرین باران، مراقبه و مهربانی، پاسخ به هیجانات، محبت نسبت به خود، صبر و بخشش و هیجانات مثبت صحبت شد.
هفتم: برقراری رابطه ماهرانه	دربارهٔ شنیدن و صحبت کردن آگاهانه، بررسی حساسیت به انتقاد، ارتباطات در روابط، ارتباط بدون خشونت، تنظیم هدف و حضور آگاهانه صحبت شد.
هشتم: کم کردن سرعت خیلی مؤثرتر است	دربارهٔ عملیات و تصمیمات متفکرانه، استفاده از تمرین توقف در انجام امور، مراقبه کوه، خودمربیگری آگاهانه، پیدا کردن انگیزه و حرکت به سمت آن، استفاده از موسیقی، توجه به احساسات اصلی، اولویت‌بندی وظایف و انجام کار، پاداش به خود برای اتمام کار، ایجاد عادت‌های خوب، مدیریت زمان، توالی انتخاب، شروع، انجام و اتمام یک کار با ذهن‌آگاهی صحبت شد.

یافته‌ها

درصد) ۱۳ سال و همین تعداد ۱۶ سال، ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) ۱۴ سال و همین تعداد ۱۷ سال و ۳ نفر (۲۰ درصد) ۱۵ سال داشتند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین و انحراف معیار) در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

در گروه آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) ۱۳ سال و همین تعداد ۱۶ سال، ۳ نفر (۲۰ درصد) ۱۴ سال و همین تعداد ۱۵ سال و ۱ نفر (۶/۷ درصد) ۱۷ سال بودند. در گروه کنترل نیز ۴ نفر (۲۶/۷ درصد)

جدول ۲

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

Table 2
Descriptive Indices of the Research Variables, Separated into Two Groups and three Phases of the Research

کنترل		آزمایش		متغیر			
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون		
۵۹/۲۷	۵۹/۳۳	۵۷/۴۷	۶۱/۲	۶۷/۱۳	۵۶/۵۳	میانگین	تاب آوری
۶/۹۵	۶/۶۱	۶/۸۳	۷/۹۸	۷/۱۵	۷/۷۱	انحراف معیار	Academic Resilience
۴۶/۴	۴۶/۱	۴۵/۶	۵۲/۶۷	۵۴/۲۷	۴۴/۸۷	میانگین	اشتیاق
۴/۹۹	۵/۳۲	۵/۱۲	۶/۸۵	۶/۴۷	۴/۱۲	انحراف معیار	Academic Enthusiasm

برای بررسی پیش فرض برابری واریانس‌ها، از آزمون لوین^۲ استفاده شد. نتایج نشان می‌دهند در تاب آوری در پیش‌آزمون ($F_{(1,28)}=0/45$ ، $p=0/76$)، پس‌آزمون ($F_{(1,28)}=0/80$ ، $p=0/76 > 0/05$) و پیگیری ($F_{(1,28)}=0/89$ ، $p=0/89 > 0/05$)، در اشتیاق تحصیلی در پیش‌آزمون ($F_{(1,28)}=1/28$ ، $p=0/28$)، پس‌آزمون ($F_{(1,28)}=1/28$ ، $p=0/28 > 0/05$) و پیگیری ($F_{(1,28)}=3/18$ ، $p=0/05 > 0/05$) و پیگیری ($F_{(1,28)}=2/68$ ، $p=0/08 > 0/05$)، دست‌آمد که نشان می‌دهد پیش فرض برابری واریانس‌ها تأیید شده است.

نتایج آزمون ایم‌باکس^۳ برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس - کواریانس نمرات تاب آوری ($\text{Box's } M=1/73$ ، $F=0/53$ ، $p=0/65 > 0/001$) و اشتیاق

در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین نمرات تاب آوری و اشتیاق تحصیلی، در گروه آزمایش نسبت به کنترل در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش بیشتری دارد. استفاده از آزمون پارامتریک اندازه‌های تکراری به رعایت چند پیش فرض اولیه از جمله نرمال بودن داده‌ها، برابری واریانس‌ها و برابری ماتریس کواریانس نیازمند است که در صورت نامساوی بودن یا کمتر از ۴۰ نفر حجم نمونه با رعایت پیش فرض‌ها و تأیید آنها می‌توان از این آزمون استفاده کرد (مولوی، ۱۳۸۶).

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف^۱ (KS) استفاده شد. نتایج تحلیل رعایت پیش فرض را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر دو گروه ($p = 0/05$) نشان می‌دهند.

^۲. Levene's test

^۳. Box's M test

^۱. Kolmogorov-Smirnov's (KS) test

تحصیلی ($\text{Box's } M=17/8, F=2/76, p=0/52 > 0/001$) نیز تأیید شده‌اند. نتایج مقایسه بین آزمودنی و درون آزمودنی متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳

نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش

Table 3

The Results of the Analysis of Between-Subject and Within-Subject Effects in Research Variables

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
تاب‌آوری	بین آزمودنی	پیش‌آزمون گروه	۲۷۴۵/۹۲	۱	۲۷۴۵/۹۲	۵۷۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۱/۰۰
	درون آزمودنی	اثر زمان × پیش‌آزمون	۱۳/۶۷	۱	۱۳/۶۷	۲۲/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۹۹
اشتیاق تحصیلی	بین آزمودنی	پیش‌آزمون گروه	۱۳۶۴/۴۶	۱	۱۳۶۴/۴۶	۶۲/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱/۰۰
	درون آزمودنی	اثر زمان × پیش‌آزمون	۱۵/۵۵	۱	۱۵/۵۵	۱۲/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۳

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$)؛ اما در اشتیاق تحصیلی تفاوت بین مراحل به‌طور کلی معنادار است ($p < 0/005$). نتایج نشان دادند تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در هر دو متغیر معنادار است ($p < 0/05$). این نتایج نشان می‌دهند تغییرات در اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری در مراحل پژوهش در گروه‌ها تفاوت دارند. نتایج آزمون تعقیبی برای مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده‌اند.

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۳، در تحلیل بین آزمودنی، میانگین نمرات متغیرهای تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی در گروه آزمایش (آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور) و کنترل تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان می‌دهند ۷۹/۴ درصد از نمرات تاب‌آوری و ۴۲/۹ درصد از نمرات اشتیاق تحصیلی به تفاوت بین دو گروه مربوط است. براساس نتایج در تحلیل‌های درون آزمودنی، بین میانگین نمرات هر دو متغیر و اشتیاق تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌طور کلی

جدول ۴

نتایج برآورد پارامترها برای مقایسه دو گروه به تفکیک متغیرهای وابسته در مراحل پژوهش

Table 4
The Results of Parameter Estimation to Compare Two Groups According to Dependent Variables in Research Stages

متغیر	مراحل	تفاوت میانگین	خطای انحراف استاندارد	t	معناداری	حجم اثر	توان آماری
تاب آوری	پس آزمون	۸/۵۵	۰/۵۹	۱۴/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۰۰
Academic Resilience	پیگیری	۲/۸۶	۰/۶۰	۴/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۹۹
اشتیاق	پس آزمون	۹/۰۷	۱/۱۳	۷/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱/۰۰
Academic Enthusiasm	پیگیری	۷/۰۲	۱/۳۴	۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۹

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

درمانی مخصوص نوجوانان یعنی ذهن آگاهی نوجوان محور در بین این گروه از نوجوانان و اثرات آن را در بهبود تاب آوری و اشتیاق تحصیلی بررسی کند.

نتایج نشان می دهند آموزش ذهن آگاهی نوجوان، تاب آوری نوجوان را بهبود داده و اثرات آن در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. این نتایج با یافته های راجرز (Rogers, 2013)، راماسوبرامانیان (Ramasubramanian, 2017)، حبیبی کلیر (Habibi Klier, 1399)، محمدی و همکاران (Mohd, 1397)، گالانت و همکاران (Galante et al., 2018)، یوان (Yuan, 2021) و هاشم زاده و همکاران (Hashemi Zadeh et al., 1401) همسو هستند.

به نظر می رسد ذهن آگاهی از چند طریق به افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان منجر می شود. برخورداری از سطح بالای ذهن آگاهی به دانش آموزان کمک می کند از شرایط دشوار عبور کنند و به تاب آوری بالاتری دست یابند (Galante et al., 2018).

دانش آموزان ذهن آگاه بهتر می توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آنها در مقابل ادراکات جدید به گونه ای باز برخورد می کنند، تمایل دارند خلاق تر باشند و بهتر می توانند با

نتایج در جدول ۴ نشان می دهند در هر دو اشتیاق تحصیلی و تاب آوری تفاوت گروه آزمایش یا آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور با گروه کنترل در مرحله پس آزمون و در مرحله پیگیری معنی دار است ($p < 0/001$). به عبارت دیگر، آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تاب آوری در دو مرحله پس آزمون ($t = 14/53$, $p = 0/001$) و پیگیری ($t = 4/74$, $p = 0/001$) و بر اشتیاق تحصیلی در دو مرحله پس آزمون ($t = 7/97$, $p = 0/001$) و پیگیری ($t = 5/23$, $p = 0/001$) دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم با علائم اضطراب اجتماعی اثربخش است و اثرات درمان در مرحله پیگیری نیز معنادار دیده می شود. میزان تأثیر آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور در بهبود تاب آوری در مرحله پس آزمون و پیگیری به ترتیب برابر با ۸۸/۷۰ و ۴۴/۵۰ درصد است. همچنین، تأثیر آموزش ها در بهبود اشتیاق تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری به ترتیب برابر با ۷۰/۲۰ و ۵۰/۴۰ درصد است.

بحث

با توجه به اینکه اختلال اضطراب اجتماعی، اختلالی شایع است، این پژوهش بر آن شد تا اثربخشی بسته

نوجوان هویت خود را در آن طلب نمی‌کند؛ این نکته بسیار مهم است که اگر درست درک شود می‌تواند تحول شگفت‌انگیزی در زندگی انسان ایجاد کند (Emanue et al., 2010).

همچنین، نوجوانان با تمرین ذهن‌آگاهی مهارت‌هایی را یاد می‌گیرند تا بتوانند خودشان را آرام کنند، نسبت به تجربیات درونی و بیرونی خود آگاه‌تر شوند و با تعمق و تفکر بتوانند بر اضطراب اجتماعی خویش غلبه کنند. با توجه به اینکه اضطراب اجتماعی به صورت ترس، طفره از اجتماع و رفتارهای مقابله‌ای در نوجوانان بروز می‌کند، تمرینات ذهن‌آگاهی موجبات آرام‌سازی نوجوانان را فراهم می‌کند؛ درنهایت، تمرین‌های ذهن‌آگاهی، ذهن آشفته را با آموزش فنون تنفس و آگاهی نسبت به تنفس به آرامی آرام می‌کند. همچنین، با به‌کارگیری تکنیک‌هایی مانند ذهن‌آگاهی نسبت به هیجان‌ات، ذهن‌آگاهی نسبت به افکار و حرکت ذهن آگاهانه موجب می‌شود نوجوانان مبتلا به علائم اضطراب اجتماعی از میزان اضطراب خود بکاهند؛ در نتیجه، کاهش اضطراب به بهبود عملکرد فردی و تحصیلی دانش‌آموز منجر می‌شود و افزایش اشتیاق تحصیلی را در پی دارد. علاوه بر این، در درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور با استفاده از فنون ذهن‌آگاهی می‌توان این‌گونه کمک کرد که نوجوانان در حال و لحظه زندگی کنند، فشارهای روانی‌شان را مدیریت کنند، هیجان‌اتشان را تنظیم کنند و احساس آرامش درونی و روابط عمیق‌تری را تجربه کنند (سعدی‌پور، ۱۳۹۶).

بنابراین، گفتنی است آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی نوجوان محور با ایجاد تغییر در فرایند توجه می‌تواند الگوی پاسخ درزمینه باورهای منفی را اصلاح کند و به

شرایط، افکار و احساسات سخت بدون ضعف و ناراحتی مقابله کند؛ بنابراین، مهارت‌های لازم برای تغییر چالش‌ها براساس ذهن‌آگاهی به دست می‌آید و باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی و همچنین تنظیم استرس در موقعیت‌های بعدی زندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی نوجوان محور مهارتی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در زمان حال حوادث را کمتر از میزان ناراحت‌کننده آن دریافت کنند، وقتی دانش‌آموزان نسبت به زمان حال آگاه باشند دیگر توجه‌شان بر گذشته یا آینده درگیر نیست؛ درحالی‌که بیشتر مشکلات تحصیلی نظیر کمبود تاب‌آوری تحصیلی ناشی از تمرکز بر گذشته (شکست‌های سال‌های پیش تحصیل) یا آینده تحصیلی (ترس از شکست در انجام تکالیف و امتحانات) است (Tuan, 2021).

علاوه بر آن، نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های سعدی‌پور (۱۳۹۶)، روسدی و همکاران (Rusadi et al., 2021)، و کوسکی و همکاران (Koseki et al., 2023). مبنی بر تأثیر ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اشتیاق تحصیلی هستند.

نتایج تحقیقات درزمینه ذهن‌آگاهی نشان دادند به‌کارگیری تمرینات ذهن‌آگاهی با تقویت نگرش و افکار مثبت موجب پیشرفت و تثبیت خلق و تقویت تنظیم هیجان می‌شود، عزت‌نفس آسیب‌دیده نوجوانان را بهبود می‌بخشد و از طریق ترکیب سرزندگی و واضح‌دیدن تجربیات مثبت موجب غلبه بر اضطراب اجتماعی در نوجوانان می‌شود. در یک نگاه کلی، تمرین‌های ذهن‌آگاهی موجب می‌شوند فرد به افکار، احساسات و تخیلاتش نچسبد و آنها را با خودش یکی نکند؛ یعنی

جوکار، ب. (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. نشریه روانشناسی معاصر، ۲(۲)، ۳-۱۲.

<https://ensani.ir/fa/article/28888>

حبیبی کلیر، ر. (۲۵-۲۶ بهمن ماه ۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان. انجمن روانشناسی تربیتی ایران. ششمین همایش بین‌المللی روانشناسی مدرسه. تهران: دانشگاه الزهرا.

<https://civilica.com/doc/1203187>

خواجه، ل.، و حسینچاری، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۰(۷)، ۱۵۳-۱۳۱.

<https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037>

سعدی پور، ا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۲)، ۹۱-۹۹. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4451.htm

عباسی، م.، درگاهی، ش.، پیرانی، ز.، و بنیادی، ف. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲۳)، ۱۶۹-۱۹۸.

<https://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>

گنجی، ب.، توکلی، س.، بنی‌اسدی شهربابک، ف.، و اسدی، س. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲)، ۱۵۰-۱۵۵. <http://edcbmj.ir/article-1-1014-fa.html>

محمدی، س. ت.، کاظمی، ن.، محمدی خراسانی، ف.، و مرادی، ر. (۲۷ اسفندماه ۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوره دوم. پنجمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در

بهبود نشانه‌های استرس، اضطراب و عزت‌نفس منجر شود (et al., 2023Koseki). در نگاهی دیگر، آموزش ذهن آگاهی، دانش آموزان به تمرین مکرر، توجه متمرکز بر مسئله مدنظر و آگاهی قصدمندانه بر موضوع ترغیب می‌کند و همچنین ذهن دانش آموزان را در پاسخ به موقعیت‌های تعارض آمیز از حالت خودکار و غیرارادی به وضعیت هوشیارانه و مناسب تبدیل خواهد کرد که نتیجه آن بهبود اشتیاق تحصیلی خواهد بود (et al., Koseki 2023).

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است؛ نظیر اینکه جامعه آماری محدود به دانش آموزان دختر مقطع متوسطه بوده است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید احتیاط لازم صورت گیرد؛ از این رو پیشنهاد می‌شود متغیرهای تحصیلی از روش درمانی ذهن آگاهی نوجوان محور در مراکز مشاوره و روان‌درمانی و نیز مدارس برای نوجوانان استفاده شود و جلسه‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای مشاوران و درمانگران با این رویکرد تشکیل شود و در نهایت، این رویکرد در گروه‌های دیگر، آزموده تا اعتبار آن با اطمینان بالاتری برآورد شود.

منابع

بهدانی، ف. (۱۳۹۱). مقایسه سطح اضطراب در دانش آموزان دبیرستانی روستایی و شهری در مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۴(۵۶)، ۲۹۴-۳۰۱.

<https://doi.org/10.22038/JFMH.2013.888>

بوردیک، د. (۱۳۹۶). راهنمای آموزش ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان (منشی، غ.، اصلی آزاد، م.، و همکاران، مترجم). انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان).

- methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32. 10.1016/0022-3999(94)90005-1
- Behdani, F. (2011). Comparison of anxiety levels in rural and urban high school students in Mashhad. *Journal of Principles of Mental Health*, 14(56), 294-301. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2013.888> [In Persian].
- Burdick, D. (2014). *Mindfulness skills for kids and Teens: A Workbook for Clinicians and Clients with 154 tools, techniques, activities and worksheets paperback* (Gh. Manshahi, M. Asli Azad., et al., Trans.). Azad University of Khorasgan Press. [In Persian].
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination, and School Attachment in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332, <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020>
- Edwards, T., Catling, J. C., & Parry, E. (2016). Identifying predictors of resilience in students. *Psychology teaching review*, 22(1), 26-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146583.pdf>
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, A. D., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Fox, A. S., Cler, J. A., Birn, R. M., Shookman, H, A, J., Alexer, A. L., & Kalin, N. H. (2018). Functional connectivity within the primate extende amygdala is heritable and associated with early-life Anxious
- حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران (با رویکرد فرهنگ مشارکتی) تهران. <https://civilica.com/doc/883606>
- مولوی، ح. (۱۳۸۶). *راهنمای عملی SPSS 10-13-14 در علوم رفتاری*. نشر پویش اندیشه.
- هاشم‌زاده، ا.، حاتمی، ح.، بنی جمالی، ش.، و اسدزاده، ح. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۲)، ۷۸۰-۷۶۳. 10.52547/JPS.21.112.763
- هاشمی، ز. (۱۳۹۰). *مدل تبیینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز]. علم‌نت. https://elmnet.ir/doc/10631935-1301?elm_num=1

References

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(23), 160-168. <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html> [In Persian].
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Colen, M. (2015). Mindfully classroom literature Review Australian. *Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alva, S. A. (2015). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and apraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)*. 4th ed. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890420249.dsm-iv-tr>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and

- and sense of belonging to the school of female students of the first year of secondary school. *Scientific Research Quarterly of Psychological Sciences*, 21(112), 780-763. 10.52547/JPS.21.112.763 [In Persian].
- Heaton, D. (2013). *Resilience and Resistance in academically successful Latino student* [Doctorate Dissertation, State University]. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/1490/>
- Jowkar, B. (2007). The mediating role of resilience in the relationship between emotional intelligence and general intelligence with life satisfaction. *Journal of Contemporary Psychology*, 2(2), 3-12. <https://ensani.ir/fa/article/28888> [In Persian].
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156 <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- khajeh, L. & Hoseinchari, M. (2018). Investigating the relationship between social anxiety and psycho-social classroom atmosphere with academic self-efficacy in middle school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 7(20), 131-153. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037> [In Persian].
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review*, 4(3), 202-210. <https://www.researchgate.net/publication/332173133>
- Kirby, L. K., & Dluzewska, D. (2015). Oh, the places you'll go: Newcastle Law School's partnership interventions for well-being in first year Law, *Journal of Learning Design*, 9(2), 11-21. <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v8i2.239>
- Koseki, T., Muratsubaki, T., Tsushima, H., Morinaga, Y., Oohashi, T., Imafuku, M., Suzuki, Y., Kanazawa, M., & Fukudo, S. (2023). Impact of mindfulness tendency and physical activity on brain-gut interactions. *Journal of Gastroenterology*, 58(2), 158-170 <https://doi.org/10.1007/s00535-022-01938-9>
- La Greca, A. M. (1999). The Social anxiety scales for children and adolescents. *The Journal of Neuroscience*, 38, 7611-7621. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0102-18.2018>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72-e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Ganji, B., Tavakoli, S., Baniasadi Shahr-e Babak, F., & Asadi, S. (2016). Surveying the relationship between internet addiction and academic engagement of students. *Scientific Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 150-155. <http://edcbmj.ir/article-1-1014-fa.html> [In Persian].
- Greer, W., Clark-Louque, A., Balogun, A., & Clay, A. (2018). Race-Neutral Doesn't Work: Black Males' Achievement, Engagement, and School Climate Perceptions. *Urban Education*, 57(7), 1259-1287. <https://doi.org/10.1177/0042085918804015>
- Habibi Kaleibar, R. (2019, February 14-15). *The effectiveness of mindfulness training on students' academic resilience* [Paper presentation]. Scientific Association of Educational Psychology of Iran 6th international school psychology conference. Al Zahra University, Tehran. <https://civilica.com/doc/1203187> [In Persian].
- Hashemi, Z. (2012). *Explanatory model of academic and emotional resilience*. [Master's Thesis, University of shiraz]. Elmnet. https://elmnet.ir/doc/10631935-1301?elm_num=1 [In Persian].
- Hashemzadeh, A., Hatami, H., Banijamali, S., & Asadzadeh, H. (2022). The effectiveness of mindfulness training on academic resilience

- Behavior*, 110, 106381. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106381>
- 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>
- Rogers, H. B. (2013). Mindfulness meditation for increasing resilience in college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 545-548. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-06>
- Roth, B., & Robbins, M. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health related quality of life. *Psychosomatic Medicine*, 66(1), 113-23. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000097337.00754.09>
- Roux, B., & Philippot, P. (2020). A mindfulness-based program among adolescent boys with behavior disorders: A quasi-experimental study. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2186-2200. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01751-z>
- Rusadi, R. M., Sugara, G. S., & Isti'adah, F. N. (2021). Effect of mindfulness-based cognitive therapy on academic grit among university student. *Current Psychology*, 1(10), 120-127. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01795-4>
- Sadipour, E. (2017). Effects of mindfulness on students' working memory and academic engagement. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 91-99. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4451.htm [In Persian].
- Segal, Z. V., Willoms, J. M., & Teasdale, J. D. (2003). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford.
- Semple, R. J., & Lee, J. (2014). *Mindfulness-based cognitive therapy for children*. In *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 161-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012088519-0/50008-3>
- Behavior Therapist*, 22(7), 133-136. 10.1016/j.ijchp.2018.06.001
- Mohammadi, S. T., Kazemi, N., Mohammadi Khorasani, F., & Moradi, R. (2017, March 18). *The effectiveness of mindfulness training on the academic resilience of secondary school students* [Paper presentation]. 5th National Conference of Modern Researches in the Field of Educational Sciences and Psychology of Iran (with a participatory culture approach). Tehran. <https://civilica.com/doc/883606> [In Persian].
- Molavi, H. (2007). *Practical direction SPSS10-13-14 in behavioural science*. Poyesh Andishe. [In Persian].
- Odgers, K., Dargue, N., Creswell, C., Jones, M. P., & Hudson, J. L. (2020). The limited effect of mindfulness-based interventions on anxiety in children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00319-z>
- Paul, H A. (2020). *The Mindfulness Workbook for Teens Self-Harm: Skills to help you overcome cutting & self-harming behavior, thoughts & feelings*: Biegel, GM and Cooper, S.(2019). Instant Help Books, Oakland: California, An imprint of New Harbinger Publications. x+ 170 pp., 16.95Paperback,eBook 10.49 (Amazon). *Child & Family Behavior Therapy*, 42(1), 60-65. <https://doi.org/10.1080/00168890.2019.1690096>
- Phan, H. P., & Ngu, B. (2015). Introducing the Concept of Optimized Functioning in Academic Contexts: Establishing Evidence for Further Consideration. *International Journal of Pedagogy & Curriculum*, 22(4), 1-19. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v22i04/48875>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports*, 119(1), 77-105. <https://doi.org/10.1177/0033294116656819>
- Pitcho-Prelorentzos, S., Heckel, C., & Ring, L. (2020). Predictors of social anxiety among online dating users. *Computers in Human*

- <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.04.010>
Yuan, Y. (2021). Mindfulness training on the resilience of adolescents under the COVID-19 epidemic: A latent growth curve analysis. *Personality and Individual Differences, 172*, 110560.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110560>
- Van Ravesteijn, H. J., Suijkerbuijk, Y. B., Langbroek, J. A., Muskens, E., Lucassen, P. L., van Weel, C., Waster F., & Speckens, A. E. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) for patients with medically unexplained symptoms: process of change. *Journal of Psychosomatic Research, 77*(1), 27-33

