

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۵/۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۷/۱

تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی

سعیده تاج‌الدینی*، دکتر افسانه توحیدی** و دکتر سیدحسین موسوی‌نسب***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری را همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر «رابر» در استان کرمان تشکیل دادند که از بین آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، ۶۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه دو ساعته آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی کابات-زین را دریافت کردند و گروه کنترل جریان عادی آموزشی و تحصیلی خود را سپری می‌کردند. هر دو گروه پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سیاهه ذهن آگاهی را قبل و بعد از آموزش به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهیدباهنر کرمان

** استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهیدباهنر کرمان (نویسنده مسئول)

atowhidi@uk.ac.i

*** استادیار روان‌شناسی سلامت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهیدباهنر کرمان

(مانکووا) نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، روشی اثربخش است و می تواند افزایش سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان را در پی داشته باشد. یافته های این پژوهش با توجه به نقش ذهن آگاهی در کاهش آسیب های تحصیلی دارای مضامین کاربردی است.

واژگان کلیدی: آموزش کاهش استرس، ذهن آگاهی، سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی.

مقدمه

بشر در برخورد با بحران ها و فشارها از توانمندی های خود بهره می گیرد تا بر این اساس راهبردهایی را برای مدیریت موقعیت، سازگاری و کنار آمدن با نیازها و چالش ها هماهنگ کند (کار^۱، ۲۰۰۴ / ۱۳۸۵). اگر مدرسه را محلی برای پرورش نسل فردای جامعه بدانیم، یکی از وظایف آن آماده کردن فراگیران برای سازگاری موفق با چالش های احتمالی پیش روست. محیط مدرسه در ذات خود نیز متضمن چالش هایی است که فراگیران ناگزیر از کنار آمدن با آن ها هستند. بر همین اساس است که می توان سازگاری کلی انسان را در محیط مدرسه و فضای آموزشی با عنوان سازگاری تحصیلی مطرح کرد. این نوع سازگاری نیازمند داشتن توانایی هایی است که افراد را در برابر فشارها و مشکلات حوزه تحصیلی مقاوم می کند و حاصل این مقاومت چیزی است که از آن با عنوان سرزندگی تحصیلی^۲ یاد می شود (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱).

سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از سازه های مطرح در روانشناسی مثبت نگر، نماد مقاومت و تاب آوری است. این سازه به عنوان توان دانش آموز در پیشرفت و پیروزی به

^۱- Carr

^۲- academic buoyancy (vitality)

هنگام مواجه شدن با موانع و چالش‌های زندگی تحصیلی تعریف می‌شود (کار^۱، ۲۰۰۴/۱۳۸۵). از آنجاکه سرزندگی تحصیلی فرد را در برابر مشکلات حوزه تحصیلی و خانوادگی مقاوم می‌کند، این مؤلفه در توانمندکردن دانش‌آموزان به‌خصوص در سنین نوجوانی و به‌منظور رویارویی با بحران‌ها و مشکلات این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (وایمن^۲، ۲۰۰۲)؛ به‌عنوان مثال، مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی نوجوانان ۱۶ تا ۱۸ سال انجام دادند دریافتند که لازم است با توجه به بحرانی بودن دوران نوجوانی در محیط‌های آموزشی شیوه‌های کنارآمدن با ناملازمات تحصیلی و راه‌های برخورد با مشکلات آموزش داده شود؛ بنابراین بهتر است که پیش‌آیندها و عوامل تأثیرگذار بر ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی را که موجب سرزندگی تحصیلی می‌شود، شناسایی کرد.

پژوهشگران، سرزندگی تحصیلی را پاسخی مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع موجود در زندگی تحصیلی می‌دانند و معتقدند که چالش‌ها و فشارها جزء پایدار محیط‌های آموزشی و مدارس هستند (گنزانز و پادیللا^۴، ۱۹۹۷؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸). سرزندگی تحصیلی به یادگیرنده کمک می‌کند تا یاد بگیرد که چگونه در زندگی تحصیلی به پیشرفت‌های علمی نائل شود، یادگیری موفقیت‌آمیز و ثمربخشی داشته باشد، لیاقت‌ها و توانایی‌هایش به بار نشیند و از همه مهم‌تر چگونه با چالش‌های مربوط به افت تحصیلی نظیر دریافت نمرات ضعیف، داشتن سطوح استرس، تهدید اعتمادبه‌نفس، کاهش عملکرد و انگیزش و ازدست‌دادن تعامل مؤثر با افراد کنار آید و آن‌ها را برطرف یا از آن‌ها پیشگیری کند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱).

^۱- Carr

^۲- Wayman

^۳- Martin & Marsh

^۴- Gonzalez & Padilla

از دیگر متغیرهای مرتبط با حوزه تحصیل، یادگیری خودتنظیمی است. خودتنظیمی تحصیلی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری به بیشینه کردن یادگیری مربوط می شود (زیمرن^۱، ۲۰۰۸). خودتنظیمی ترکیبی از مهارت های شناختی و فراشناختی مانند راهبردهای سازمان دهی و برنامه ریزی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی و مدیریت منابع اطلاق می شود (زیمرن، ۱۹۹۵) که در آن فراگیران برای دست یابی به اهداف از پسخورندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، مانند دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می کنند (زیمرن و شانک^۲، ۲۰۰۱). افراد خودنظم یافته کسانی هستند که اهدافی را برای خود انتخاب و راهبردهای مناسب یادگیری را گزینش و انگیزش خود را حفظ کرده و به نظارت عملکرد خود پرداخته و پیشرفت خود را ارزیابی می کنند و از انگیزه تحصیلی و یادگیری بالاتری برخوردارند (پینتریج^۳، ۲۰۰۳؛ جانکین^۴، ۲۰۰۷؛ گای، راتل و چانل^۵، ۲۰۰۸). یادگیری خودتنظیمی شامل سه مؤلفه مهم است. اول اینکه یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناختی را دربرمی گیرد که دانش آموزان برای طرح ریزی و نظارت بر عملکرد و اصلاح خود به کار می برند. اداره تکالیف تحصیلی توسط دانش آموزان و کنترل تلاش هایشان در زمینه این تکالیف، مؤلفه مهم دوم در خودتنظیمی است؛ برای مثال، دانش آموزان توانمندی که در یک تکلیف مشکل ثابت قدم هستند و عوامل پرت کننده حواس، مانند سر و صدای همکلاسی هایشان را نادیده می گیرند، درگیری شناختی خود را در تکلیف حفظ می کنند و از این رو قادر به عملکرد بهتر در آن زمینه هستند. مؤلفه سوم در یادگیری خودتنظیمی،

¹- Zimmerman

²- Zimmerman & Schunk

³- Pintrich

⁴- Junkin

⁵- Guay Ratelle, & Chanal

راهبردهای شناختی است که دانش‌آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب درسی از آن استفاده می‌کنند که شامل انواع مختلفی از راهبردها، مانند مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی می‌شود که ورود به سطح بالای پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد (پینترچ و دی‌گروت^۱، ۱۹۹۰).

در مواجهه با چالش‌ها و استرس‌های تحصیلی، روشن‌دیدن و پذیرش هیجانات همان‌طور که اتفاق می‌افتد، می‌تواند به رفع این چالش‌ها کمک کند و باعث احساس سلامتی و سرزندگی در فرد شود. پذیرش این چالش‌ها و فشارها جز از طریق آگاهی به فرایندهای ذهنی و هشیاری لحظه‌به‌لحظه ممکن نیست و دستیابی به این هشیاری با یادگیری فرایند ذهن‌آگاهی^۲ میسر می‌شود (بائر^۳، ۲۰۰۳). بسیاری از متخصصان حوزه سلامت روان، ذهن‌آگاهی را مجموعه‌ای از مهارت‌هایی می‌دانند که به کمک آن می‌توان وابستگی به عادات روانی قبلی را کنار گذاشت. به اعتقاد آنان می‌توان ذهن‌آگاهی را به‌عنوان یک شیوه کاهش استرس هم دانست (گنزانز و پادیلا، ۱۹۹۷).

ذهن‌آگاهی توجه معطوف‌شده به زمان حاضر نسبت به امور است، که تا به حال طور دیگری به آن نگریسته می‌شد (گل‌پور چمرکوهی و محمدمینو، ۱۳۹۱). ذهن‌آگاهی روشن‌دیدن امور بدون داوری نسبت به جریان در حال رخ‌دادن و پیشرفت درونی محرک‌ها تعریف می‌شود. اجتناب از قضاوت، آگاهی را پرورش و رشد می‌دهد (آذرگون، کجباف، مولوی و عابدی، ۱۳۸۸). ذهن‌آگاهی رویکردی سیستمی و فشرده محسوب می‌شود که در آن نوع جدیدی از آگاهی درونی، کنترل و خردمندی براساس توانمندی درونی، آرمیدگی، توجه‌کردن، آگاهی و بینش کسب می‌شود (نجاتی، ذبیح‌زاده، نیک‌فرجام، نادری و پورنقدعلی، ۱۳۹۱).

^۱- Pintrich & DeGroot

^۲- mindfulness

^۳- Baer

بائر (۲۰۰۳) در یک بررسی دربارهٔ تعلیم ذهن آگاهی در چارچوب مداخلات بالینی، پنج رویکرد بالینی را توصیف می‌کند؛ دو رویکرد اول یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر پایهٔ ذهن آگاهی بنا شده‌اند و سه رویکرد دیگر یعنی رفتاردرمانی دیالکتیکی، درمان پذیرش و تعهد و پیشگیری از عود، بر پایهٔ ذهن آگاهی شکل نگرفته‌اند، بلکه تنها ذهن آگاهی را در برنامه‌های خود گنجانده‌اند. در حال حاضر رایج‌ترین شیوهٔ ذهن آگاهی، آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۱ است که در گذشته تحت عنوان برنامهٔ کاهش استرس و تن آرامی شناخته می‌شد (کابات-زین^۲، ۱۹۹۰). برنامهٔ کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در اوایل سال ۱۹۸۰ در مرکز پزشکی دانشگاه ماساچوست توسط کابات‌زین به وجود آمد. این برنامه از لحاظ تأکید بر آموزش مراقبهٔ ذهن آگاهانهٔ فشرده، انجام تکالیف خانگی برای مقابله با استرس‌های زندگی روزانه و پژوهش‌هایی که اثربخشی آن را نشان داده‌اند منحصر به فرد است (رینولدز، ۲۰۰۶؛ به‌نقل از شیخ‌الاسلامی، قمری کیوی و اشرفی‌ور جوی، ۱۳۹۴). برنامهٔ کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، در واقع یک رویکرد روانی-آموزشی است که به افراد در جهت تمرین مراقبهٔ ذهن آگاهانه در زمینهٔ درمان ذهنی-جسمی کمک می‌کند (اورسیلو و رومر، ۲۰۰۵؛ به‌نقل از شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۴).

افزون بر این، پورعبدل، قراملکی و عباسی (۱۳۹۴) دریافتند که کاهش استرس به نوعی می‌تواند موجب احساس سرزندگی و نشاط در حوزهٔ تحصیلی دانش‌آموزان شود. کار (۲۰۰۴ / ۱۳۸۵) مطرح می‌کند که سرزندگی بر موفقیت انسان تأکید دارد. این مطلب که افراد چگونه می‌توانند رضایت‌مندی و موفقیت بیشتری در زندگی کسب کنند و به حداکثر توانایی‌های بالقوهٔ خود دست یابند توجه زیادی را به خود جلب کرده است. مجموعه عوامل شادی، خوش‌بینی، امید و تفکر در حوزهٔ روان‌شناسی مثبت‌گرا، از جمله

^۱- mindfulness-based stress reduction (MBSR)

^۲- Kabat-Zinn

عواملی هستند که در نتیجه کاهش استرس و رهایی از تنش‌ها ایجاد می‌شوند و مجموعه این عوامل بسترساز رسیدن به سرزندگی در حوزه تحصیلی می‌شود. یافته‌های پژوهش‌ها حاکی از مفید بودن ذهن‌آگاهی در مواردی همچون درمان اختلال استرس (گارلند، شوارز، کلی، ویت و هوارد^۱، ۲۰۱۲)، بهبود ناهنجاری‌های رفتاری (واپرن^۲ و همکاران، ۲۰۱۲)، تعدیل استرس و اضطراب (شراینر و مالکوم^۳، ۲۰۰۸) است. با توجه به پژوهش‌های سیگل^۴ (۲۰۱۰) که تمرینات ذهن‌آگاهی را برای افراد با مشکلات متنوع از جمله برای کاهش غم و اندوه، افسردگی، اعتیاد به هر چیزی اعم از الکل و مواد مخدر تا وابستگی و اختلالات عاداتی به غذا، قمار و...، بی‌خوابی، مشکلات جنسی و اختلال‌های خوردن مفید می‌داند، ضرورت چنین آموزش‌هایی در دانش‌آموزانی که بیشتر در معرض خطر آسیب‌های اجتماعی هستند، احساس می‌شود؛ چراکه به گفته بسیاری از محققان تمرینات ذهن‌آگاهی می‌تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری، یا نگرش‌های فرد درباره افکارش شود؛ به‌عنوان مثال مشاهده بدون قضاوت و افکار مرتبط با اضطراب ممکن است منجر به این نکته شود که این‌ها فقط افکارند و نمایان‌گر حقیقت یا واقعیت نیستند.

نتایج پژوهش‌های ون برکل، پراپر، بوت، بانگروز و ون‌در بیک^۵ (۲۰۱۱) و ویسر، هرش، براون، ریان و موینیان^۶ (۲۰۱۵) دلالت بر رابطه ذهن‌آگاهی و سرزندگی با هم دارند. راماسوبرامانیان^۷ (۲۰۱۷) بر نقش ذهن‌آگاهی به‌عنوان ابزار سرزندگی تحصیلی اشاره می‌کند. برگن - سیسو و رازا^۸ (۲۰۱۴) ادعا می‌کنند که خودتنظیمی از طریق ذهن‌آگاهی

¹⁻ Garland., Schwarz., Kelly, Whitt, & Howard

²⁻ Wupperman

³⁻ Schreiner & Malcolm.

⁴⁻ Siegel

⁵⁻ van Berkel

⁶⁻ Visser, Hirsch, Brown, Ryan, & Moynihan

⁷⁻ Ramasubramanian

⁸⁻ Bergen-Cico & Razza

حاصل می‌شود. اُستافین، رابینسون و میر^۱ (۲۰۱۵) مدعی هستند که درمان ذهن‌آگاهی خودتنظیمی را پشتیبانی می‌کند. پیتریچ (۲۰۰۰) نیز اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی را بر خودتنظیمی تحصیلی مورد تأیید قرار داده است. آنچه ذکر شد دال بر ارتباط مفهومی ذهن‌آگاهی با سرزندگی و خودتنظیمی است؛ بنابراین با هم مرتبط هستند. افزون‌براین، در رابطه با اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی پژوهش‌های براون و رایان (۲۰۰۳)، کارمودی و بائر^۲ (۲۰۰۸)؛ هاول، دیگدان و بارو^۳ (۲۰۱۰)؛ مورنه، لینچ، گریکو، تیندل و واینر^۴ (۲۰۰۸) (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی به افزایش ذهن‌آگاهی منجر می‌شود.

با همه توجهی که اخیراً به موضوع ذهن‌آگاهی می‌شود هنوز موضوع جدیدی محسوب می‌شود. با توجه به این که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی شیوه‌ای جدید است که براساس مرور مختصر پیشینه نشان داده شد که در حوزه‌های مختلف اثربخش بوده است؛ حال سؤال این است که آیا آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در زمینه‌های تحصیلی نیز اثربخش است؟ بنابراین ضرورت دارد که چنین پژوهشی اجرا شود تا بتوان کارایی این روش را در حوزه‌های تحصیلی و بروی نوجوانان و جوانان بررسی کرد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، بر سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به مطالب بیان شده، فرضیه پژوهش حاضر عبارت بود از:

۱. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر

دارد.

۲. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان

اثر دارد.

^۱- Ostafin, Robinson, & Meier

^۲- Carmody & Baer

^۳- Howell, Digdon, & Buro

^۴- Morone, Lynch, Greco, Tindle, & Weiner

۳. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، بر ذهن آگاهی دانش آموزان اثر دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. جامعه آماری همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در شهر «راپر» استان کرمان بود. تعداد جامعه آماری ۱۱۲۵ نفر در هشت مدرسه بود که از بین آن‌ها سه مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در آخرین مرحله ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در دو گروه ۳۰ نفری (برای هر رشته علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی- فیزیک ۱۰]

نفر) آزمایش و کنترل جایگزین شدند. دامنه سنی دو گروه دانش‌آموزان با هم ۱۶ تا ۱۷ سال با میانگین سنی ۱۶/۶۵ با انحراف معیار ۰/۴۸ بود. جدول ۱ سایر ویژگی‌های شرکت‌کنندگان پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ویژگی‌های شرکت‌کنندگان پژوهش

رشته تحصیلی	کل	درصد	آزمایش	درصد	کنترل	درصد
علوم انسانی	۲۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳
علوم تجربی	۲۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳
ریاضی- فیزیک	۲۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳	۱۰	۳۳/۳۳
کل	۶۰	۱۰۰	۳۰	۱۰۰	۳۰	۱۰۰

ملاک ورود آزمودنی‌ها در این پژوهش، در نظر گرفتن جنیست شرکت‌کنندگان (مؤنث بودن) و نمره پایین در متغیرهای ذهن آگاهی، سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی بود. بدین منظور ابتدا از بین همه دانش‌آموزان افرادی که در مقیاس‌های ذهن آگاهی، سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نمره پایینی گرفتند، انتخاب و به‌گونه‌ای تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند؛ سپس به گروه آزمایش

به مدت هشت جلسه دو ساعته آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس ارائه شد. این آموزش با اقتباس از روش ذکر شده در پژوهش گلپور چمرکوهی و محمد امینی (۱۳۹۱)، توسط فردی که مجوز آموزش داشت، آموزش داده شد؛ در حالی که گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان جلسات آموزشی، پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی به عنوان پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد.

ملاک خروج از برنامه آموزش ذهن آگاهی اظهار نارضایتی دانش‌آموز، والدین، یا مسئولان مدرسه از ادامه برنامه آموزش و یا داشتن یک جلسه غیبت از شرکت در جلسه آموزشی بود. با اطمینان کامل مشخص شد که همه افراد گروه آزمایش به ادامه جلسه‌های ذهن آگاهی رضایت کامل داشتند.

ابزارهای پژوهش

به منظور گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شد که در ادامه ویژگی‌های روان‌سنجی هریک توضیح داده می‌شود.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱: این پرسشنامه را دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) با ۱۰ گویه بر مبنای مقیاس سرزندگی تحصیلی^۲ مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، مورد بازنویسی قرار دادند. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس طیف لیکرت هفت درجه‌ای (کاملاً مخالف، ۱ تا کاملاً موافق، ۷) است و حداقل نمره افراد در این پرسشنامه ۱۰ و حداکثر نمره ۷۰ است. پایایی این ابزار توسط سازندگان و به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۸۰ گزارش شده است. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با

^۱- academic buoyancy questionnaire (ABQ)

^۲- academic buoyancy scale (ABS)

نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ به دست آمده که بیانگر همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخش ابزار است. روایی این ابزار نیز توسط سازندگان به روش تحلیل عاملی محاسبه شده که نتایج بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه بوده است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: این پرسشنامه همان پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ است که در اصل توسط پیترچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شده و در ایران به نام «پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی» معروف است. این پرسشنامه با ۴۷ گویه در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تنظیم و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را در مقیاس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌سنجد.

این مقیاس دارای یک نمره کل است که از جمع خرده‌مقیاس‌ها با هم به دست می‌آید؛ بنابراین نمره کلی از ۴۷ تا ۲۳۵ تغییر می‌کند (کوک، تامپسون و تاماس^۲، ۲۰۱۱). پیترچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳، و ۰/۷۴ تعیین کردند. در پژوهش دیگری، بخشی و آهنچیان (۱۳۹۲) روایی محتوایی پرسشنامه را با استفاده از نظر

^۱- motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)

^۲ Cook, Thompson, & Thomas

صاحب‌نظران مطلوب به‌دست آوردند و پایایی کلی آن را ۰/۷۶ برآورد کردند. کوک و همکاران (۲۰۱۱) نیز روایی مطلوب آن را گزارش کردند و همچنین همسانی درونی کل پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به‌دست آوردند.

در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۴، و ۰/۷۸ به‌دست آمد. روایی کل پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و براساس شاخص‌های برازش حاصل از آن احراز شد ($RMSEA = ۰/۰۹$ ، $df = ۱۰۸۱$ ، $X^2 = ۲۳۱۱/۶۹$) و پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از نمره کلی به‌عنوان شاخص یادگیری خودتنظیمی استفاده شد.

سیاهه ذهن‌آگاهی: این ابزار توسط باچهلد، گراسمن و والاش^۱ (۲۰۰۱)؛ به‌نقل از دهقانی، اسماعیلیان، اکبری، حسنونند، و نیک‌منش، (۱۳۹۳) ابداع شده است. فرم کوتاه این مقیاس ۱۴ گویه دارد که پاسخ به‌صورت به‌ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و تقریباً همیشه (۴) است؛ بنابراین نمره کلی از ۱۴ تا ۵۶ درحال تغییر خواهد بود. ضریب آلفای کرونباخ این سیاهه ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش دهقانی و همکاران (۱۳۹۳)، ضریب آلفای کرونباخ در فرم کوتاه این پرسشنامه ۰/۸۶ و ضریب همبستگی آن در نمونه بالینی ۰/۳۱ و در نمونه بهنجار ۰/۷۹ گزارش شده است. روایی این سیاهه توسط قاسمی جوبنه، عرب زاده، جلیلی نیکو، محمد علی‌پور و محسن‌زاده (۱۳۹۴) و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده و همسانی درونی گزینه‌ها مورد تأیید قرار گرفت. همچنین ضریب پایایی در دو نمونه مجزا با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و

^۱ Buchheld, Grossman, & Walach

۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

روش اجرا

پس از هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش استان کرمان، مدیران مدارس و کسب اجازه از والدین و دانش‌آموزان و گوشزد کردن حقوق مشارکت‌کنندگان در پژوهش و ضرورت همکاری صادقانه، ابتدا (مرحله پیش‌آزمون) برای هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی، ذهن‌آگاهی و خودتنظیمی اجرا شدند. سپس گروه آزمایش، به مدت هشت جلسه دو ساعته (توسط فردی که مجوز آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی را داشت) طی یک ماه در معرض آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (کابات-زین، ۲۰۰۳؛ معصومیان، شعیری و هاشمی، ۱۳۹۲) قرار گرفت. در این مدت، گروه کنترل جریان عادی آموزشی و تحصیلی خود را سپری می‌کرد. پس از پایان جلسات آموزشی، مجدداً پرسشنامه‌ها به عنوان پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شدند.

شیوه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به کارگیری فنونی، ترکیبی از رفتارهای آرامش‌آموزی و مراقبه (آموزش کنترل تنفس و توجه، مشاهده حواس و احساس‌های بدنی، توصیف این احساس‌ها)، پذیرش بدون قضاوت آن‌ها و افکار همراه و حضور در زمان حاضر به‌ویژه در فعالیت‌های روزمره است (گل‌پور چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱). دستور جلسات شامل مجموعه‌ای از تمرین مهارت‌های مراقبه، بحث درباره استرس، روش‌های مقابله‌ای و تکالیف خانگی است که توسط فردی آموزش‌دیده و دارای مجوز رسمی، بر روی گروه آزمایش اجرا شدند. خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه جلسه‌های آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس

جلسه	شرح مختصر
۱	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی، لزوم استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی و آشنایی با نحوه تن‌آرامی.
۲	آموزش تن‌آرامی برای ۱۴ گروه عضلات: ساعد، بازو، عضله پشت ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه، گردن، لب، چشم، آرواره‌ها، قسمت پایین پیشانی و قسمت بالای پیشانی.
۳	آموزش تن‌آرامی برای شش گروه از عضلات: دست‌ها، بازوها، پاها، ران‌ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره‌ها و پیشانی و لب‌ها و چشم‌ها و تکالیف خانگی تن‌آرامی.
۴	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه قبل، آشنایی با نحوه ذهن‌آگاهی تنفس، آموزش فن دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر درباره چیز دیگر و آموزش فن تماشای تنفس و تکالیف خانگی ذهن‌آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۳۰ دقیقه.
۵	آموزش فن پایش بدن: آموزش فن توجه به حرکات بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آن‌ها و جستجوی حس‌های فیزیکی (شنوایی، چشایی و...) و تکالیف خانگی ذهن‌آگاهی خوردن (خوردن با آرامش و توجه به مزه و منظره غذا).
۶	آموزش ذهن‌آگاهی افکار: آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه‌دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آن‌ها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آن‌ها و تکالیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت و منفی بدون قضاوت درباره آن‌ها.
۷	ذهن‌آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات چهارم، پنجم و ششم هرکدام به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه.
۸	جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

برای تحلیل داده‌ها ابتدا از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری مانکووا^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

پیش از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، شاخص‌های توصیفی متغیرها بررسی شد. همچنین آزمون شاپیرو-ویلکز^۲ برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها نیز انجام شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج توصیفی متغیرهای پژوهش و بررسی فرض نرمال بودن نمرات

متغیرها	گروه‌ها	مرحله	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلکز
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۲۶/۵۶	۶/۹۷	۰/۱۲
		پس آزمون	۳۳/۳۲	۴/۹۴	۰/۰۸
	کنترل	پیش آزمون	۲۶/۱۳	۸/۵۰	۰/۰۸
		پس آزمون	۲۶/۲۰	۸/۲۶	۰/۱۰
خودتنظیمی تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۱۳۵/۰۶	۱۹/۹۶	۰/۰۷
		پس آزمون	۱۵۴/۵۰	۱۷/۲۰	۰/۱۳
	کنترل	پیش آزمون	۱۳۱/۵۶	۱۷/۰۴	۰/۱۹
		پس آزمون	۱۳۲/۵۷	۱۴/۸۸	۰/۰۸
ذهن‌آگاهی	آزمایش	پیش آزمون	۳۱/۲۰	۶/۴۷	۰/۱۰
		پس آزمون	۴۰/۹۰	۵/۷۴	۰/۱۷
	کنترل	پیش آزمون	۳۱/۳۶	۴/۸۹	۰/۱۲
		پس آزمون	۳۰/۷۷	۴/۲۸	۰/۱۶

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است.

در تحلیل مقدماتی دیگری، مفروضه همبستگی بین متغیر وابسته (پس آزمون) و متغیر همپراش (پیش آزمون) نیز بررسی شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

^۱- MANCOVA

^۲- Shapiro-Wilks test

جدول ۴. همبستگی بین پس آزمون سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی و ذهن آگاهی با پیش آزمون‌ها

متغیرها	پس آزمون سرزندگی	پس آزمون خودتنظیمی	پس آزمون ذهن آگاهی
پیش آزمون سرزندگی	۰/۵۶*	۰/۱۹	۰/۵۰*
پیش آزمون خودتنظیمی	۰/۱۷	۰/۳۹*	۰/۴۶*
پیش آزمون ذهن آگاهی	-۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۰۶

* $p \leq ۰/۰۰۱$

همچنین از همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه با آزمون لوین و همگنی شیب‌های رگرسیون، به کمک آزمون χ^2 باکس به عنوان فرض‌های لازم برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری اطمینان حاصل شد. در این راستا، نتایج آزمون لوین در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها

متغیر	df_1	df_2	F	p
سرزندگی تحصیلی	۱	۵۸	۰/۰۴	۰/۸۴
خودتنظیمی	۱	۵۸	۳/۱۴	۰/۰۹
ذهن آگاهی	۱	۵۸	۰/۹۸	۰/۳۲

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که مفروضه همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. برای بررسی همگنی کوواریانس متغیر وابسته در گروه‌ها از آزمون χ^2 باکس^۱ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار آزمون χ^2 باکس (۳/۸۹) معنادار نیست ($F=۱/۹۲$, $p=۰/۱۶$) و نتیجه گرفته می‌شود که مفروضه همگنی کوواریانس‌های متغیرهای وابسته در گروه‌ها برقرار است. آزمون کرویت باتلت نیز بررسی شد. مقدار این آزمون ۱۰۰/۰۵۱ و معنادار ($p=۰/۰۱۵$) به دست آمد. معناداری آزمون کرویت باتلت به معنای کفایت همبستگی

^۱ - Box's M

متغیرهای وابسته پژوهش است. اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه نیز بررسی شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های اثرهای بین آزمودنی‌ها (متغیرهای وابسته: سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی و ذهن‌آگاهی)

متغیر وابسته	منبع وایانس	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	p
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون × گروه‌ها	۱۶۵/۳۰	۲	۸۲/۶۵	۰/۳۷	۰/۷۰۱
	خطا	۱۴۵۶/۶۲	۵۳	۲۷/۴۸		
خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون × گروه‌ها	۱۹۳۴/۹۸	۲	۹۶۲/۴۹	۱/۳۴	۰/۲۸۴
	خطا	۱۱۷۵۷/۲۶	۵۳	۲۲۱/۸۴		
ذهن‌آگاهی	پیش‌آزمون × گروه‌ها	۷۳۷/۹۴	۲	۳۶۸/۹۸	۱/۶۶	۰/۱۹۵
	خطا	۱۴۲۳/۰۹	۵۳	۲۶/۸۵		

براساس نتایج مندرج در جدول ۶ اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه‌ها در متغیرهای پژوهش معنادار نیستند: سرزندگی تحصیلی ($F = ۰/۳۷$ ، $p = ۰/۷۰۱$)، خودتنظیمی تحصیلی ($F = ۱/۳۴$ ، $p = ۰/۲۸۴$) و ذهن‌آگاهی ($F = ۱/۶۶$ ، $p = ۰/۱۹۵$). می‌توان گفت که بردارهای متقابل در هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبوده و به عبارت دیگر، شیب‌های رگرسیونی در همه گروه‌ها دوبره‌دو با هم تفاوت معناداری ندارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه شیب رگرسیون در همه گروه‌ها رعایت شده است. نتایج تحلیل اثر پیلایی^۱، لمبدای ویلکز^۲، اثر هتلینگ^۳، بزرگ‌ترین ریشه روی^۴ نیز در جدول ۷ آمده است.

^۱ - Pillai's trace

^۲ - Wilk's Lambda

^۳ - Hotelling's trace

^۴ Roy's largest root

جدول ۷. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسهٔ پس‌آزمون‌های متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا
	اثر پیلایی	۰/۵۷	۲۳/۲۰*	۳	۵۲
گروه	لمبدای ویلکز	۰/۴۲	۲۳/۲۰*	۳	۵۲
	اثر هتلینگ	۱/۳۴	۲۳/۲۰+	۳	۵۲
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۳۴	۲۳/۲۰+	۳	۵۲

* $p \leq 0.01$

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، از آنجاکه مقدار **F** معنادار است ($p = 0.01$)؛ از این رو می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن‌آگاهی) تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی‌بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا استفاده شد که خلاصهٔ نتایج در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا برای مقایسهٔ پس‌آزمون‌های متغیرهای وابسته

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	f	میانگین مجذورات	F	p	مجدور اتای تفکیکی	توان آماری
گروه	سرزندگی	۶۹۱/۱۸	۶۹۱/۱۸	۶۹۱/۱۸	۲۴/۷۰	۰/۰۰۹	۰/۳۱	۰/۹۹
	خودتنظیمی تحصیلی	۶۱۶۲/۴۸	۶۱۶۲/۴۸	۶۱۶۲/۴۸	۲۹/۵۲	۰/۰۰۵	۰/۳۴	۱/۰۰
	ذهن‌آگاهی	۱۶۲۵/۸۰	۱۶۲۵/۸۰	۱۶۲۵/۸۰	۵۹/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۱/۰۰
خطا	سرزندگی	۱۵۴۹/۲۸	۲۷/۹۹	۲۷/۹۹				
	خودتنظیمی تحصیلی	۱۱۴۷۸/۲۰	۵	۲۰۸/۶۹				
	ذهن‌آگاهی	۱۵۰۱/۳۷	۵	۲۷/۳۰				

نتایج به دست آمده در جدول ۸ نشان می دهند که تحلیل کوواریانس در متغیر سرزندگی ($F = 24/70$ $p = 0/009$)، ذهن آگاهی ($F = 59/55$ $p = 0/001$) و نیز خودتنظیمی تحصیلی ($F = 29/52$ $p = 0/005$) معنادار است. با توجه به نتیجه به دست آمده می توان گفت که در گروه مداخله، تغییر معناداری در متغیرهای مذکور در پس آزمون نسبت به گروه مقایسه تحت تأثیر مداخله به وجود آمده است. ضریب مجذور اتای تفکیکی برای سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۳۱ و توان آماری برابر با ۰/۹۹؛ ضریب مجذور اتای تفکیکی برای خودتنظیمی تحصیلی برابر با ۰/۳۴ و توان آماری برابر با ۰/۰۰ و ضریب مجذور اتای تفکیکی برای ذهن آگاهی برابر با ۰/۵۲ و توان آماری برابر با ۱/۰۰ به دست آمد که دال بر بیشترین اثربخشی آموزش ارائه شده بر متغیر ذهن آگاهی است. میانگین تصحیح شده به دست آمده در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. میانگین تصحیح شده به دست آمده

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	کم ترین	بیش ترین
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۳۲/۹۸ ^a	۰/۹۷	۳۱/۰۳	۳۴/۹۳
	کنترل	۲۶/۴۴ ^a	۰/۹۵	۲۴/۵۲	۲۸/۳۶
خودتنظیمی (پس آزمون)	آزمایش	۱۵۴/۳۱ ^a	۲/۶۸	۱۴۸/۹۴	۱۵۹/۶۸
	کنترل	۱۳۳/۲۶ ^a	۲/۶۳	۱۲۷/۹۸	۱۳۸/۵۴
ذهن آگاهی	آزمایش	۴۱/۲۶ ^a	۰/۹۷	۳۹/۳۰	۴۳/۲۱
	کنترل	۳۰/۵۸ ^a	۰/۹۵	۲۸/۶۶	۳۲/۵۰

^a کوواریت به نظر می رسد که در مدل براساس مقادیر زیر مورد ارزیابی قرار گرفته است: خودتنظیمی = ۱۳۲/۹۸، ذهن آگاهی = ۳۱/۱۰ و سرزندگی تحصیلی =

۲۶/۴۴

داده‌های مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد که میانگین تصحیح‌شده برای گروه آزمایش در سرزندگی تحصیلی، $32/98$ و میانگین گروه کنترل، $26/44$ است که تفاوت میانگین این دو گروه $6/54$ است که با توجه به F به‌دست‌آمده در جدول ۸ معنادار است. میانگین تصحیح‌شده برای گروه آزمایش در خودتنظیمی، $154/31$ و میانگین گروه کنترل، $133/26$ است که تفاوت میانگین این دو گروه $21/25$ است که با توجه به F به‌دست‌آمده در جدول ۸ معنادار است. میانگین تصحیح‌شده برای گروه آزمایش در ذهن‌آگاهی، $41/26$ و میانگین گروه کنترل، $30/58$ است که تفاوت میانگین این دو گروه $20/01$ است که با توجه به F به‌دست‌آمده در جدول ۸ معنادار است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که آموزش ذهن‌آگاهی سبب افزایش سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی و ذهن‌آگاهی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، ذهن‌آگاهی و خودتنظیمی تحصیلی بود. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ون برکل و همکاران (۲۰۱۱)، ویسر و همکاران (۲۰۱۵) و راماسوبرامانیان (۲۰۱۷)، احمدوند و همکاران (۱۳۹۱)، سیگل (۲۰۱۰)، براون و رایان^۱ (۲۰۰۳)، و کارمودی و بائر (۲۰۰۸) هم‌خوان است.

^۱ Brown & Ryan

این مطلب این‌گونه تبیین می‌شود که ذهن انسان اغلب دربارهٔ وقایعی که اتفاق می‌افتد، تفسیر و استنباط می‌کند و باعث یک‌سری واکنش‌ها و احساسات پایدار می‌شود. در افرادی که مستعد افسردگی هستند، ذهن دائماً به سمت افکار ناراحت‌کننده و منفی گرایش پیدا می‌کند که این خود می‌تواند به‌عنوان عاملی مؤثر در کاهش سرزندگی و نشاط فرد به‌شمار رود. درحقیقت فرض بر این است که آسیب‌پذیری در مقابل کاهش سرزندگی، ناشی از پیوندهای مکرر بین خلق افسرده و الگوهای منفی و خود ایرادگیرانه و ناامیدانه تفکر است که به‌نوبهٔ خود به تغییراتی در سطوح شناختی و عصبی می‌انجامد (کارمودی و بائر، ۲۰۰۸). این درحالی است که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند با ترغیب فرد به تمرین تجارب‌عاری از قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی‌تر اطلاعات در حافظهٔ سرگذشتی شود که به‌نوبهٔ خود می‌تواند بازخوانی اختصاصی‌تر از حافظه را به‌همراه داشته باشد. این شیوه به تعدیل احساسات بدون قضاوت و واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی همان‌طور که اتفاق می‌افتند و در نتیجه سرزندگی بیشتر کمک می‌کند (سیگل، ۲۰۱۰). همچنین شواهد حاکی از آن است که افراد ذهن‌آگاه در پاسخ به عوامل محیطی تأمل‌گرایانه و حساب‌شده عمل می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت چون ذهن‌آگاهی و آموزش آن باعث تعدیل احساسات بدون قضاوت و افزایش آگاهی نسبت به احساسات روانی و جسمانی افراد می‌شود و به‌وضوح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی، همان‌طور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند (شاپیرو، کارلسون، آستین، و فریدمن^۱، ۲۰۰۶)؛ بنابراین می‌تواند در افزایش سرزندگی تحصیلی نقش مهمی داشته باشد و این امر از این نظر که در پژوهش‌های قبلی نشان داده شده است که ذهن‌آگاهی به مردم در تعدیل افکار منفی کمک می‌کند و منجر به رفتارهای مثبت می‌شود، قابل توجه است (جانکین، ۲۰۰۷). با توجه به تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر تعدیل احساسات و افکار منفی و ایجاد رفتارهای مثبت، انتظار بهبود و افزایش سطح سرزندگی به‌دنبال این آموزش چندان

^۱ Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman

دور از ذهن نیست. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که آموزش ذهن‌آگاهی از این نظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دلسوزی عمیق، عشق عمیق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را به دنبال دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰)، می‌تواند باعث شود که فرد توانایی‌های خود را بشناسد، با استرس‌ها مقابله کند، از نظر شغلی و تحصیلی مفید و سازنده باشد و به عنوان عضوی مفید در جامعه با دیگران همکاری و مشارکت لازم را داشته باشد؛ چراکه از جنبه‌های مهم آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی این است که در آن افراد می‌آموزند که با هیجانات و افکار منفی مقابله کرده و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کنند، که تمام این موارد می‌تواند زمینه‌ساز رشد و بالندگی احساس سرزندگی شود. علاوه بر این، از آنجاکه انجام تمرینات ذهن‌آگاهی باعث رشد عامل‌های مختلف ذهن‌آگاهی مانند مشاهده، غیرقضاوتی بودن، غیرواکنشی بودن و عمل توأم با هوشیاری می‌شود (احمدوند و همکاران، ۱۳۹۱)، رشد این عوامل سبب افزایش بهزیستی ذهنی، سرزندگی و کاهش استرس می‌شود. در واقع زمانی که ذهن‌آگاهی ما بیشتر می‌شود، توانایی عقب‌ایستادن و مشاهده کردن حالت‌هایی مثل استرس افزایش می‌یابد (معصومیان و همکاران، ۱۳۹۲)؛ در نتیجه ما می‌توانیم خود را از الگوهای رفتاری اتوماتیک رها کنیم و از طریق درک و دریافت مجدد دیگر با حالت‌هایی مثل استرس و ترس، کنترل نشویم؛ بلکه می‌توان از اطلاعات برخاسته از این حالت‌ها استفاده کرد و با هیجانات همراه شد و در نتیجه بهزیستی روان‌شناختی خود را افزایش داد (شاپیرو و همکاران، ۲۰۰۶).

در رابطه با فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش خودتنظیمی تحصیلی، نتایج مؤید اثر مثبت آموزش ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش برگن-سیسو و رازا (۲۰۱۴)، اُستافین و همکاران (۲۰۱۵)، جانکین (۲۰۰۷)، گای و همکاران (۲۰۰۸)، پینتریچ (۲۰۰۰) در این زمینه هم‌خوان است. در توجیه این یافته، می‌توان به تعریف ذهن‌آگاهی از نظر

کابات‌زین (۲۰۰۳) اشاره کرد. وی ذهن آگاهی را توانایی خودتنظیمی توجه و هدایت آن به طرف یک تجربه قلمداد می‌کند، که در آن ذهن از یک شیوه به شیوه دیگر حرکت می‌کند؛ بدین معنا که افراد با ذهن آگاهی بالا، در یک موقعیت و هنگام رویارویی با یک تکلیف فارغ از هرگونه قضاوت و ارزیابی، توجه خود را به تکلیف معطوف می‌سازند و در عین حال به هدایت توجه خود در جهت تکمیل آن تکلیف اقدام می‌کنند. این امر استفاده از راهبردهای مختلف خودتنظیمی از جمله راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع را تسهیل می‌سازد. همان‌گونه که مطرح شد، روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی مداخله‌ای است که کنترل توجه، آرمیدگی و خودکنترلی را شامل می‌شود (پاترنیتی^۱، ۲۰۰۷). زمانی که فرد از طریق تمرین‌های ذهن آگاهی، آگاهی بیشتری از اطراف خود و وقایع پیرامون کسب می‌کند، احساس کنترل بیشتری حس کرده و به تبع آن بهتر می‌تواند افکار، اعمال و هیجانات خویش را کنترل کند (به نقل از شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ بنابراین این افراد هنگام انجام یک تکلیف به دلیل برخورداری از آگاهی بیشتر نسبت به شناخت، نحوه یادگیری و همچنین موانع موجود بر سر یادگیری خود، بر شناخت و اعمال خود مدیریت و کنترل بیشتری خواهند داشت و بیشتر قادر خواهند بود تا با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در جهت بهبود و افزایش یادگیری خود گام بردارند. همسو با این یافته بروچ^۲ (۲۰۱۱) معتقد است که ذهن آگاهی از طریق آگاهی کامل فرد از خود و پذیرش خویش، به تفکر واضح و تدوین هدف‌های روشن منجر می‌شود که این امر عملکرد فراشناخت را هم در برنامه‌ریزی و هم در نظم‌دهی بهبود می‌بخشد و در نتیجه پیشرفت تحصیلی را در پی خواهد داشت. در مجموع، محققان حیطه ذهن آگاهی معتقدند که یکی از اثرات سودمند ذهن آگاهی، بالابردن توان افراد برای خودنظم‌دهی است (کاظمیان، ۱۳۹۳).

^۱- Paterniti

^۲- Brausch

مطابق با نتایج گزارش شده، فرضیه سوم پژوهش مبتنی بر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش ذهن آگاهی در دانش آموزان تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش براون و رایان (۲۰۰۳) کارمودی و بانر (۲۰۰۸)، هاول و همکاران (۲۰۱۰) و مورنه و همکاران (۲۰۰۸) هم خوان است.

روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به کارگیری فوننی، ترکیبی از رفتارهای آرامش آموزی و مراقبه (آموزش کنترل تنفس و توجه، مشاهده حواس و احساس های بدنی، توصیف این احساس ها)، پذیرش بدون قضاوت و افکار همراه و حضور در زمان حاضر به ویژه در فعالیت های روزمره است (گل پور چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱). بدیهی است آموزش و تمرین این اصول سبب بهبود افراد در ذهن آگاهی و هشیاری لحظه به لحظه و بدون قضاوت خواهد شد.

به طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در دانش آموزان بر هر سه متغیر مورد مطالعه در پژوهش یعنی سرزندگی تحصیلی، ذهن آگاهی و خودتنظیمی تحصیلی اثربخشی مثبت دارد. زمینه مطالعات ذهن آگاهی هنوز در ابتدای راه رشد خود قرار دارد. نتایج به دست آمده در این پژوهش می تواند راهگشای پژوهش های بعدی باشد. پژوهش های بیشتر در زمینه ذهن آگاهی ممکن است راه های جدیدی به سوی ارتقای سرزندگی و خودتنظیمی بیشتر در زندگی افراد بگشاید. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند با ترغیب فرد به تمرین برای توجه به کسب تجارب مثبت و به دور از هرگونه قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی تر اطلاعات در حافظه سرگذشتی شود که به نوبه خود می تواند بازخوانی اختصاصی تر از حافظه را به همراه داشته باشد. این شیوه به تعدیل احساسات بدون قضاوت، واضح دیدن هیجان ها و پذیرش آن ها و پذیرش پدیده های فیزیکی همان طور که اتفاق می افتند و در نتیجه سرزندگی بیشتر کمک کند (سیگل، ۲۰۱۰). از سویی با توجه به اینکه جامعه ایران اسلامی در شرایط کنونی در معرض بسیاری از آسیب های اجتماعی قرار گرفته و این امر باعث

بی تفاوتی و نداشتن نشاط در بین نوجوانان و جوانان شده است و اقدامات به عمل آمده از سوی مدیریت جامعه نتوانسته است این روند رو به افزایش را کاهش دهد (نصرالهی، ۱۳۸۹)، به طور کلی با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که با آموزش جلسات کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، می توان شاهد افزایش سطح سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان باشیم.

از محدودیت های این پژوهش محدود بودن آن به شهر «راهر» کرمان و اجرای آزمایش صرفاً بر روی دختران دبیرستانی بود. دشواری هماهنگی و جلب رضایت مسئولان آموزش و پرورش از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر بود که به دلیل عدم همکاری و صدور مجوز لازم، پیگیری نتایج آموزش در گروه آزمایش و همچنین ارائه آموزش ذهن آگاهی به گروه کنترل (مدتی بعد از اتمام آزمایش) میسر نشد؛ از این رو، پیشنهاد می شود پژوهش حاضر در گروه های دیگر از جمله پسران نیز انجام شود، همچنین برای بررسی تداوم اثرات آموزش ارائه شده، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی دوره های پیگیری یک، دو یا شش ماه پس از پایان آموزش نیز لحاظ شود.

پیشنهاد می شود که برای افزایش ذهن آگاهی دانش آموزان کارگاه هایی برگزار شود و یا حداقل در صورت نبودن این امکان، دفترچه ها یا بروشورهایی در این زمینه بین دانش آموزان توزیع شود. همچنین پیشنهاد می شود که با استفاده از رسانه های ارتباط جمعی از جمله رادیو و تلویزیون، اینترنت و حتی سایت های اجتماعی برنامه هایی به منظور آشنایی و آموزش ذهن آگاهی ارائه شود.

منابع و مأخذ

۱. آذرگون، حسن؛ کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسن؛ عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱۶(۳۴)، ۲۰-۱۳.
۲. احمدوند، زهرا؛ حیدری‌نسب لیلیا؛ شعیری، احمد. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روان‌شناختی براساس مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی. فصلنامه علمی-پژوهشی، ۱(۲)، ۶۹-۶۰.
۳. بخشی، محمود؛ آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. مجله ایرانی آموزش علوم، ۱۳(۲)، ۱۶۳-۱۵۳.
۴. پورعبدل، سعید؛ صبحی قرامکی، ناصر؛ عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۳)، ۲۲-۳۸.
۵. دهقانی، محسن؛ اسماعیلیان، نسرين؛ اکبری، فاطمه؛ حسنونند، مرجان؛ نیک‌منش، احسان. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی. اندیشه و رفتار، ۹(۳۳)، ۷۷-۸۸.
۶. دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
۷. شیخ‌الاسلامی، علی؛ قمری کیوی، حسین؛ اشرفی‌ور جوی، صبا. (۱۳۹۴). تأثیر روش آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکنترلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۲۸)، ۸۷-۱۰۴.

۸. قاسمی جوینده، رضا؛ عرب‌زاده، مهدی؛ جلیلی نیکو، سعید؛ محمد علی‌پور، زینب؛ محسن‌زاده، فرشاد. (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴، ۱۵۰-۱۳۷.
۹. کار، آرن. (۲۰۰۴ / ۱۳۸۵). روان‌شناسی مثبت علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان. ترجمه حسن پاشاشریفی و جعفر نجفی زند. تهران: انتشارات رشد.
۱۰. کاظمیان، سمیه. (۱۳۹۳). اثربخشی روش درمان‌شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر میزان سلامت عمومی معنادان خود درمانجو. *مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۱)، ۶، ۱۹۲-۱۸۱.
۱۱. گل‌پور چمرکوهی، رضا؛ محمدامینی، زرار. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر بهبود ذهن‌آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۱۰۰-۸۲.
۱۲. معصومیان، سمیرا؛ شعیری، محمدرضا؛ هاشمی، سید مسعود. (۱۳۹۲). تأثیر درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کیفیت زندگی بیماران مبتلا به کمر درد مزمن. *فصلنامه علمی-پژوهشی بیهوشی و درد*، ۴(۱)، ۳۷-۲۵.
۱۳. نجاتی، وحید؛ ذبیح‌زاده، عباس؛ نیک‌فرجام، محمدرضا؛ نادری، زهره؛ پورنقدعلی، علی. (۱۳۹۱). رابطه بین ذهن‌آگاهی و ذهن‌خوانی از روی تصویر چشم. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴(۱)، ۴۲-۳۷.
۱۴. نصرالهی، محمدرضا. (۱۳۸۹). اعتیاد: علل و عوامل زمینه‌ساز و راه‌های مقابله با آن. تهران: سایه گستر.

15. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. Doi: 10.1093/clipsy.bpg015.

16. Bergen-Cico, D. & Razza, R. (2014, October 3-4). Fostering self-regulation through mindfulness based practices. Paper presented at

the Annual Youth Development Conference NYS Youth Bureaus. Syracuse, N.Y.

17. Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). *The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of personality and social psychology, 84(4), 822. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822*

18. Brausch, B., D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self efficacy, and achievement in college students. PhD Dissertation, Eastern Illinois University.*

19. Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). *Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. Journal of Behavioral Medicine, 31(1), 23-33. Doi: 10.1007/s10865-007-9130-7*

20. Cook, D. A., Thompson, W. G., & Thomas, K. G. (2011). *The motivated strategies for learning questionnaire: score validity among medicine residents. Medical education, 45(12), 1230-1240. Doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04077.x*

21. Garland, E. L., Schwarz, N. R., Kelly, A., Whitt, A., & Howard, M. O. (2012). *Mindfulness-oriented recovery enhancement for alcohol dependence: Therapeutic mechanisms and intervention acceptability. Journal of social work practice in the addictions, 12(3), 242-263. Doi: 10.1080/1533256X.2012.702638*

22. Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). *The academic resilience of Mexican American high school students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19(3), 301-317. Doi: 10.1177/07399863970193004*

23. Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). *Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(3), 233. Doi: 10.1037/a0012758*

24. Howell, A. J., Digdon, N. L., & Buro, K. (2010). *Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. Personality and Individual Differences, 48(4), 419-424. Doi: 10.1016/j.paid.2009.11.009*

25. Junkin, S. E. (2007). *Yoga and self-esteem: exploring change in middle-aged women (Doctoral dissertation). Saskatoon, Canada: University of Saskatchewan.*

26. Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical psychology: Science and practice, 10(2), 144-156. Doi: 10.1093/clipsy.bpg016*

27. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). *Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(3), 267-281. Doi: 10.1002/pits.20149*

28. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). *Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience*. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83. Doi: [10.1016/j.jsp.2007.01.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002)
29. Morone, N. E., Lynch, C. S., Greco, C. M., Tindle, H. A., & Weiner, D. K. (2008). "I felt like a new person." *The effects of mindfulness meditation on older adults with chronic pain: qualitative narrative analysis of diary entries*. *The Journal of Pain, 9*(9), 841-848. Doi: [10.1016/j.jpain.2008.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jpain.2008.04.003)
30. Ostafin, B. D., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (Eds.). (2015). *Handbook of mindfulness and self-regulation*. Springer, Netherlands: Springer.
31. Paterniti, A. (2007). *Comparing the efficacy of a mindfulness-based program to a skillstraining program in the treatment of test anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, Island, England: University of Island.
32. Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeindner (Eds). *Handbook of self-regulation, 451, 451-502*. New York: Academic Press. Doi: [10.1016/B978-012109890-2/50043-3](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3)
33. Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. *Journal of educational Psychology, 95*(4), 667. Doi: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
34. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
35. 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*. Doi: [10.1080/02673843.2016.1175361](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361)
36. Schreiner, I., & Malcolm, J. P. (2008). *The benefits of mindfulness meditation: Changes in emotional states of depression, anxiety, and stress*. *Behaviour Change, 25*(3), 156-168. Doi: [10.1375/behc.25.3.156](https://doi.org/10.1375/behc.25.3.156)
37. Siegel, R. D. (2010). *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. New York: Guilford Press.
38. Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). *Mechanisms of mindfulness*. *Journal of clinical psychology, 62*(3), 373-386. Doi: [10.1002/jclp.20237](https://doi.org/10.1002/jclp.20237)
39. van Berkel, J., Proper, K. I., Boot, C. R. L., Bongers, P. M., & van der Beek, A. J. (2011). *Mindful "vitality in practice": An intervention to improve the work engagement and energy balance among workers; the*

development and design of the randomised controlled trial. BMC Public Health, 11, 2-12.

40. Visser, P. L., Hirsch, J. K., Brown, K. W., Ryan, R., & Moynihan, J. A. (2015). Components of sleep quality as mediators of the relation between mindfulness and subjective vitality among older adults. *Mindfulness, 6(4)*, 723-731. Doi 10.1007/s12671-014-0311-5

41. Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research, 95(3)*, 167-178. Doi: [10.1080/00220670209596587](https://doi.org/10.1080/00220670209596587)

42. Wupperman, P., Marlatt, G. A., Cunningham, A., Bowen, S., Berking, M., Mulvihill-Rivera, N., & Easton, C. (2012). Mindfulness and modification therapy for behavioral dysregulation: Results from a pilot study targeting alcohol use and aggression in women. *Journal of Clinical Psychology, 68(1)*, 50-66. Doi: [10.1002/jclp.20830](https://doi.org/10.1002/jclp.20830)

43. Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30(4)*, 217-221. Doi: [10.1207/s15326985ep3004_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8).

44. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45(1)*, 166-183. Doi: [10.3102/0002831207312909](https://doi.org/10.3102/0002831207312909)

45. Zimmerman, B. J., & Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd Ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.